



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

LAURA SOUSA ASSIS

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E INCLUSÃO ESCOLAR:
CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

DOURADOS-MS

2023

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

Laura Sousa Assis

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E INCLUSÃO ESCOLAR:
CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados – PPGEdu/UFGD, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aline Maira da Silva

Financiamento: CAPES

DOURADOS-MS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A848e Assis, Laura Sousa

Ensino de língua portuguesa e inclusão escolar: caracterização e análise de práticas pedagógicas
[recurso eletrônico] / Laura Sousa Assis. -- 2023.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Aline Maira da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2023.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Aluno com deficiência. 2. Educação Especial. 3. Acessibilidade curricular. I. Silva, Aline Maira Da. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

Banca examinadora da Dissertação **Ensino de língua portuguesa e inclusão escolar: caracterização e análise de práticas pedagógicas**, defendida por Laura Sousa Assis:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Aline Maira da Silva
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Presidente (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Morgana de Fátima Agostini Martins
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro Titular Interno

Prof.^a Dr.^a Andressa Santos Rebelo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Membro Titular Externo

AGRADECIMENTOS

À Deus pela força.

Aos meus pais, minha querida irmã e amigos pela torcida e incentivo durante toda essa etapa da minha trajetória.

À professora orientadora, Aline Maira, pelo carinho, dedicação e paciência ao longo destes dois anos de orientação.

Aos professores participantes pela disposição, gentileza e sinceridade que demonstraram ao participarem deste estudo.

Aos membros da banca pelas contribuições nos exames de qualificação e de defesa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

A todos que de qualquer forma colaboraram com o desenvolvimento desta dissertação.

ASSIS, Laura Sousa. **Ensino de língua portuguesa e inclusão escolar**: caracterização e análise de práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD. Dourados, MS, Brasil. 2023.

RESUMO

O presente estudo aborda as práticas pedagógicas implementadas nas aulas de língua portuguesa como parte do processo de inclusão escolar. A Constituição Brasileira de 1988 prevê o direito à escolarização dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão estabelece o direito à igualdade de oportunidades da pessoa com deficiência em todas as modalidades, etapas e níveis de ensino nas escolas regulares no território nacional. Com efeito, além da matrícula, também é preciso favorecer a participação, a aprendizagem e o sucesso acadêmico do estudante durante seu processo de escolarização. As práticas pedagógicas universais contemplam metodologias de ensino diferenciado as quais oferecem situações equitativas de aprendizagem e visam reduzir as barreiras referentes ao processo de ensino e aprendizagem, a todos os alunos na sala de aula. Esta pesquisa descritiva e exploratória com abordagem quantitativa buscou identificar e descrever a prática docente no ensino de língua portuguesa para alunos com deficiência matriculados em classes comuns dos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, aplicou-se um questionário online com 30 professores de língua portuguesa, os quais atuavam em turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano de escolas regulares da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Por meio do instrumento identificou-se: os serviços de apoio ofertados pelas escolas; o tipo de colaboração estabelecida entre o professor regente e o professor de apoio; as necessidades dos alunos com deficiência; as estratégias e os recursos de ensino diferenciado na prática pedagógica do professor de língua portuguesa; e a caracterização da prática com o aluno com deficiência matriculado na sala de aula regular, referente aos conteúdos abordados, às propostas de atividades e à avaliação. Discutiu-se em que medida a prática dos professores de língua portuguesa atendem aos princípios da diferenciação e da acessibilidade curricular, de modo a potencializar o aprendizado e a participação de todos os alunos. Destarte, é possível afirmar que existe uma tentativa favorável para a diversificação e que os professores utilizam técnicas diferenciadas com os alunos. No entanto, há uma valorização da exposição como estratégia e pouca colaboração na relação entre o professor regente e o professor apoio na sala de aula.

Palavras-chave: Aluno com deficiência; Educação Especial; Acessibilidade curricular

ABSTRACT

This study addresses the pedagogical practices implemented in Portuguese language classes as part of the school inclusion process. The Brazilian Constitution of 1988 provides the right to schooling for students with disabilities in regular schools. In 2015, the Brazilian Law of Inclusion established the right to equal opportunities for people with disabilities in all types, stages, and levels of education in regular schools in the national territory. Indeed, in addition to enrollment, it is also necessary to favor student participation, learning, and academic success during their schooling process. The universal pedagogical practices contemplate differentiated teaching methodologies which offer equitable learning situations and aim to reduce the barriers related to the teaching and learning process for all students in the classroom. This descriptive and exploratory research with quantitative approach sought to identify and describe the teaching practice in the teaching of Portuguese language to students with disabilities enrolled in common classes in the final years of elementary school. To do so, an online questionnaire was applied to 30 Portuguese language teachers who worked in middle school classes in regular public schools in the state of Mato Grosso do Sul. The instrument identified: the support services offered by the schools; the type of collaboration established between the regular classroom teacher and the support teacher; the needs of students with disabilities; the strategies and resources of differentiated teaching in the Portuguese language teacher's pedagogical practice; and the characterization of the practice with students with disabilities enrolled in the regular classroom, regarding the contents approached, the activities proposed, and the assessment. It discussed to what extent the practice of Portuguese language teachers meets the principles of differentiation and curricular accessibility, to maximize the learning and participation of all students. Thus, it is possible to state that there is a favorable attempt at diversification and that teachers use differentiated techniques with the students. However, there is an appreciation of exposure as a strategy and little collaboration in the relationship between the regular teacher and the teacher support in the classroom.

Keywords: Students with disabilities; Special Education; Curricular accessibility

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AED - Abordagem do Ensino Diferenciada
AEE - atendimento educacional especializado
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Censo da Educação Básica
CEP - Comitê de Ética na Pesquisa
DAC - Diferenciação e Acessibilidade Curricular
DI - Deficiência intelectual
DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem
GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LIBRAS - Língua de Sinais brasileira
MS - Mato Grosso do Sul
PAEE - Público-alvo da Educação Especial
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência
SED - Secretaria da Estadual de Educação
TA - Tecnologia Assistiva
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA - Transtorno do Espectro do Autismo
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de trabalhos resultantes da revisão bibliográfica.....	16
Quadro 2 - Objetivos e estratégias do DUA	34

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Municípios informados pelos participantes.....	39
Tabela 2 - Caracterização dos participantes	40
Tabela 3 - Turmas nas quais atuavam os professores participantes	42
Tabela 4 - Número de alunos por tipo de deficiência matriculados nas turmas nas quais atuavam os participantes.....	42
Tabela 5 - Serviços de apoio disponibilizados aos alunos com deficiência	56
Tabela 6 - Número e tipos de serviços de apoio indicados por cada participante	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistematização de conteúdo em sala de aula	47
Figura 2 - Flexibilização de conteúdo	50
Figura 3 - Gestão da aprendizagem	53
Figura 4 - Colaboração no planejamento.....	60
Figura 5 - Colaboração na Apresentação de conteúdos.....	63
Figura 6 - Colaboração na Avaliação	64
Figura 7 - Prática pedagógica com o aluno com deficiência.....	67

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - Práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de língua portuguesa.....	26
1.1 O ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental	26
1.2 Práticas pedagógicas inclusivas.....	30
CAPÍTULO 2 – Método	36
Procedimentos éticos	36
Instrumento de coleta de dados.....	36
Participantes.....	38
Procedimento de coleta de dados	43
CAPÍTULO 3 – Resultados.....	45
3.1 Estratégias de ensino nas aulas de língua portuguesa.....	45
3.1.1 Sistematização dos conteúdos.....	46
3.1.2 Flexibilização dos conteúdos	49
3.1.3 Gestão da aprendizagem	52
3.2 Colaboração na Prática Pedagógica.....	54
3.2.1. Colaboração no momento de planejamento	59
3.2.2. Colaboração na apresentação/abordagem de conteúdo.....	62
3.2.3. Colaboração no planejamento da avaliação da aprendizagem.....	64
3.3 A prática pedagógica frente às necessidades dos alunos com deficiência	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE	80
APÊNDICE A – Questionário utilizado para a coleta de dados.....	80

APRESENTAÇÃO

No ano de 2017, ingressei no curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). No segundo semestre do primeiro ano na graduação, busquei conhecer o cotidiano escolar e à docência em língua portuguesa por meio da participação no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). O programa oportunizou explorar saberes teóricos, refletir sobre a experientiação docente e colaborar com a prática pedagógica do professor supervisor em turmas dos anos finais do ensino fundamental.

Ao conhecer a instituição e as turmas nas quais acompanharia o desenvolvimento do projeto de ensino, de pronto, conheci alguns desafios da prática docente. Havia muitos alunos, pouco espaço, más condições de ventilação na sala de aula e não dispunha de recursos que pudessem auxiliar a abordagem dos conteúdos e propostas de atividades em sala de aula, tais como retroprojetor, acesso à internet, computadores na sala de informática e quantidade suficiente de exemplares dos livros na biblioteca.

O objetivo da colaboração do PIBID, naquele contexto, teve como prioridade auxiliar o processo de ensino aprendizagem de alunos com dificuldade para acompanhar a disciplina de língua portuguesa em turmas de 6º e 7º ano. Para tanto, coube a esse fim a elaboração e o desenvolvimento de um projeto de leitura e produção textual tendo como foco os conceitos de linguística de texto e letramento. A partir desta experiência, vivenciei situações de ensino que beneficiassem a todos os alunos e ressignificassem minha formação por meio da colaboração estabelecida com o professor supervisor e a coordenação de área do programa.

Ao final deste projeto, me interessei por uma vaga de estágio em uma escola municipal. Pouco tempo após manifestar o interesse, fui contratada como estagiária de apoio da Educação Especial para atuar em turmas de Educação para Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. A empolgação para iniciar as atividades cessou tão breve quanto se iniciou.

De início, acompanhei um aluno com Síndrome de Down. Devido a ausência de um profissional especialista em Educação Especial no contraturno, o aluno frequentava a escola apenas para desenvolver a sociabilidade. Em sala de aula, os professores regentes levavam atividades de desenho e pintura, não necessariamente relacionado ao conteúdo abordado com o restante da turma.

Pouco tempo depois, passei a acompanhar, numa outra escola municipal, outro aluno com Deficiência Intelectual (DI) e transtorno de conduta. O aluno com DI realizava as

mesmas atividades que o restante da turma. Por esse motivo, minhas tarefas se resumiam em acompanhar as atividades individuais e coletivas, auxiliar com a leitura de enunciados, organizar o cronograma de entrega das atividades, mediar as explicações do professor regente sobre o conteúdo ministrado e incentivar a socialização do estudante com os colegas da turma.

Como estagiária, superei a expectativa inicial que era apenas vivenciar o cotidiano de uma instituição de ensino. Com esta experiência, além dos desafios da prática pedagógica do professor, conheci os enfrentamentos da pessoa com deficiência no decorrer da trajetória escolar. Reflexionando sobre os momentos de prática no estágio extracurricular, desenvolvi, por meio da pesquisa autobiográfica, o Trabalho de Conclusão de Curso, o qual problematizava a função do Estagiário de Apoio.

Incômodos sobre a prática pedagógica sempre permearam minhas reflexões acadêmicas. Quando tive a chance de vivenciar a escola, não mais como estudante da Educação Básica, mas como licencianda em Letras, pude ampliar minha visão sobre o processo de ensino aprendizagem. Os questionamentos mais latentes enquanto graduanda eram “como fazer?” e “o que pode ir além das técnicas de ensino conhecidas como tradicionais?”. Desde então, me pareceu conveniente e necessário preencher estas lacunas.

Por meio de dessa experiência, conclui que a sala de aula é um ambiente de aprendizagem complexo e diverso. Assim como Freire e Shor (1986, p. 35), penso que “o rosto e a fala do professor podem confirmar a dominação, ou refletir possibilidades de realização”. No cotidiano do professor, há muitos desafios, porém, o próprio ato de ensinar, implica conhecer, superar e evoluir.

Para tanto, caracterizar e analisar práticas pedagógicas no âmbito da acessibilidade e da diferenciação curricular, bem como veicular o ensino diferenciado como parte do processo de inclusão escolar, fez-se como a proposta investigativa do presente estudo.

INTRODUÇÃO

A discussão em torno da inclusão no âmbito da Educação foi popularizada pela Declaração de Salamanca, em 1994. O referido documento orienta que as “escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 3). Desde então, fortaleceu-se no cenário nacional a busca por aprimorações normativas e práticas a fim de viabilizar o desenvolvimento pleno do trabalho inclusivo, sobretudo nas escolas regulares.

A respeito do termo inclusão escolar, Mendes (2017) explica que não se restringe à matrícula nas escolas regulares. Além disso, visa ampliar a acessibilidade nas salas comuns das escolas regulares, garantindo a participação, a aprendizagem e o sucesso acadêmico aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Como parte deste processo, os alunos PAEE têm direito ao atendimento educacional especializado (AEE), o qual envolve “[...] um conjunto de apoios diversificados necessários para responder às diferentes demandas da escolarização de alunos PAEE nas escolas comuns” (MENDES, 2017, p. 81).

Nesse sentido, a inclusão escolar beneficia equitativamente o contexto regular de ensino. Para tanto, o acesso é garantido pelas políticas públicas, ao passo que a participação e o sucesso na aprendizagem se desenvolvem aliados às “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). Com efeito, à medida que a ideia é disseminada nas instituições escolares, os professores passam a ter de adequar suas práticas para incluir a diversidade inserida em seu ambiente de trabalho por meio da articulação da inclusão nas práticas pedagógicas.

No processo de inclusão escolar, a acessibilidade envolve eliminação de barreiras arquitetônicas e de comunicação, assim como as atitudinais e curriculares. Corroborando com o pensamento, Vieira, Hernandez-Piloto e Ramos (2017, p. 114) explicam que os currículos escolares subestimam as especificidades de aprendizagem dos alunos enquanto “sujeitos de direito e capazes de aprender”, por meio de “conhecimentos simplificados e simplórios que pouco afetam o desenvolvimento humano”, por esse motivo compromete-se a experiência escolar do estudante.

Neste viés, este estudo volta-se para a prática pedagógica da disciplina de língua portuguesa em contextos inclusivos. A revisão bibliográfica foi realizada com o objetivo de identificar possíveis lacunas no processo de inclusão escolar na prática pedagógica de língua

portuguesa em salas de aulas regulares nas quais estivessem matriculados alunos com deficiência¹. Para tanto, o mapeamento foi realizado nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Entre os critérios de elegibilidade, estabeleceu-se como marco temporal trabalhos publicados entre 2008² e 2021, que envolvessem a disciplina de língua portuguesa; a temática de inclusão escolar; o ensino regular, anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e as áreas de conhecimento Ciências Humanas e Sociais.

Conforme o Quadro 1, dos 387 trabalhos indicados em ambas as bases de dados, oito foram selecionados.

Quadro 1 - Relação de trabalhos resultantes da revisão bibliográfica

AUTOR / ANO	ORIENTADOR	TÍTULO	NATUREZA	INSTITUIÇÃO
RODRIGUES, 2015	Eliane Maria de Oliveira Giacon	O Programa Além das Palavras como Alternativa de Recuperação de Alunos de 6º ano com Defasagem na Alfabetização	Dissertação	UEMS Campo Grande - MS
GONZAGA, 2015	Júlio Neves Pereira	Uma perspectiva de trabalho didático com leitura e interpretação de texto multimodal para alunos com cegueira na escola regular	Dissertação	UFBA Salvador - BA
REBOUÇAS, 2015	Júlio Ribeiro Soares	Inclusão Escolar de alunos com surdez: a dimensão subjetiva do processo de ensino - aprendizagem da Língua Portuguesa	Dissertação	UERN Mossoró - RN
CUNHA, 2015	Verônica dos Reis Mariano Souza	Ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental	Dissertação	UFS São Cristóvão - SE
NASCIMENTO, 2015	Maria Lídia Sica Szymanski	O aluno com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental: possibilidades de apropriação da língua portuguesa	Dissertação	UNIOESTE Cascavel - PR
SOUZA, 2017	Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros	O trabalho de leitura nas aulas de Língua Portuguesa para estudantes da Educação	Dissertação	UEMS Campo Grande - MS

¹ Como recorte, optou-se por investigar as práticas pedagógicas voltados aos alunos com deficiência. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, art. 2º).

² Elegeram-se 2008 por ter sido o ano de publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

		Especial da Rede Pública de Campo Grande/MS		
GUADAGNINI, 2018	Márcia Duarte Galvani	Adaptações do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual	Dissertação	UFSCar São Carlos – SP
BARROS, 2020	Roberta Varginha Ramos Caiado	A escola inclusiva e o livro didático de língua portuguesa: a audiodescrição na abordagem dos gêneros do discurso visuoverbais	Tese	UNICAP Recife - PE

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da leitura das dissertações e tese mencionadas no Quadro 1, identificou-se as seguintes abordagens temáticas: a) escolarização de alunos com surdez nas escolas regulares (REBOUÇAS, 2015); b) práticas pedagógicas em língua portuguesa tendo como foco os estudantes com deficiência visual (CUNHA, 2015; GONZAGA, 2015; BARROS, 2020); c) aprendizagem de alunos com deficiência intelectual (GUADAGNINI, 2018; NASCIMENTO, 2015); d) leitura, abordando as alternativas metodológicas utilizadas com o público-alvo da Educação Especial nas salas de aulas regulares e a defasagem na alfabetização recorrente em turmas da segunda etapa do ensino fundamental nas escolas regulares (RODRIGUES, 2015; SOUZA, 2017).

Por meio de uma pesquisa de campo realizada com turmas de 7º e 9º ano de três escolas da rede pública do estado da Bahia, Gonzaga (2015) utilizou observação participativa, diário de campo, aplicação de questionários e entrevistas para discutir a importância do perfil docente para atender as demandas relacionadas com o processo de inclusão escolar. Para tanto, participaram deste estudo três alunos e quatro professoras de língua portuguesa. Com isso, a pesquisa teve como objetivo a elaboração de uma proposta pedagógica a ser implementada junto ao aluno cego, utilizando a Gramática do *Design Visual*³ e audiodescrição como estratégia diferenciada que promovem a acessibilidade de leitura aos alunos cegos desde que estabeleçam relação de sentido entre o contexto social e o ideológico sobre o conteúdo verbal e não verbal.

Gonzaga (2015) observou turmas de 7º ano e 9º ano. Entre os recursos didático-pedagógicos relatados, destacaram-se livro didático, textos impressos e filmes em DVD,

³ De acordo com Gonzaga (2015, p. 127) a Gramática do *Design Visual* caracteriza-se como “um conjunto de regras que orientam a leitura de imagens e favorece a compreensão dos textos não verbais [...] é instituída para analisar os textos a partir da compreensão dos seus sentidos e significados sociais”.

jornais, revistas, histórias em quadrinhos, propagandas e textos disponíveis na internet. Na primeira escola, o material disponível para o aluno cego era igual ao restante da turma, porém sem a disponibilização de textos em Braille ou em áudio. Na segunda escola, observou-se a falta de material adaptado e a priorização de aulas expositivas como estratégia de ensino. Na terceira escola, havia recursos disponíveis e o aluno cego era auxiliado por um profissional Intérprete de LIBRAS.

Nas entrevistas realizadas por Gonzaga (2015), os professores afirmaram que utilizavam textos variados (poesias, reportagens, charges, tirinhas, artigos e outros). No entanto, segundo os participantes, havia poucos materiais e recursos de acessibilidade que auxiliassem a leitura tátil do aluno cego. Ademais, quanto aos dados coletados junto aos alunos participantes, um deles respondeu ter dificuldade para memorizar as informações apenas ouvindo a fala do professor durante as aulas, o que comprometia seu desempenho nas atividades de leitura e produção de textos. Outros dois alunos disseram que não compreendiam os conteúdos da disciplina e que, por isso, não gostavam de participar das aulas de língua portuguesa.

Durante as sessões de observação, Gonzaga (2015) relatou que os alunos participantes do estudo participavam mais das aulas que envolviam atividades interativas porque os colegas da turma os auxiliavam com leitura, escrita e descrição dos conteúdos. Além disso, a pesquisadora explicou que a técnica de audiodescrição favorecia a aprendizagem de todos os alunos pois estimulava a interação e associação das informações abordadas durante a aula.

Seguindo a temática da escolarização de alunos cegos na escola regular, Cunha (2015) realizou um estudo de caso com abordagem qualitativa sobre a abordagem de ensino da língua portuguesa aos alunos cegos e com baixa visão matriculados em turmas de 8º ano. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, observações e análises documentais. Segundo a pesquisadora, lupas, sorobã, regletes, punção, teclado adaptado, impressora e máquina Braille são suportes de Tecnologia Assistiva (TA) que podem ser utilizados na sala de aula regular para garantir a acessibilidade ao conteúdo, ampliar as possibilidades de participação e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual (DV).

Nas observações realizadas em sala de aula, Cunha (2015) relatou que a colaboração durante a realização das atividades entre o aluno cego e o colega sem deficiência visual beneficiava o processo de ensino aprendizagem de todos os alunos. Na realidade observada no

referido estudo, os alunos ditavam o conteúdo do quadro ao colega com DV. Desse modo, considerou que o ditado pode ser utilizado pelo professor, não como técnica homogênea, conforme explicou a pesquisadora, para que todos os alunos realizem simultaneamente a mesma atividade. Conforme a pesquisadora, essa estratégia de ensino é uma alternativa a ser utilizada na sala de aula pelo professor quando os conteúdos precisam ser copiados do quadro.

Gonzaga (2015) ressalta que um dos desafios do professor para abordar a linguagem não verbal com o aluno cego é a falta de recursos didáticos e tecnológicos na prática pedagógica. Em consonância, Cunha (2015) destaca que a limitação de recursos pedagógicos é um fator que distancia a diversificação da prática docente, nesse sentido, além do modo como são abordadas as atividades na sala de aula, importa considerar que a colaboração entre o professor regente e o profissional de apoio enriquece a inclusão escolar pois, dessa forma, o acompanhamento pedagógico desenvolvido pelo AEE proporciona condições de participação do aluno com deficiência nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Por meio de um estudo exploratório, Barros (2020) analisou a abordagem pedagógica dos gêneros do discurso visuoverbais no livro didático de língua portuguesa. Para tanto, a fonte dos dados utilizada foi livros didáticos do 9º ano. O pesquisador destaca que as imagens nos livros funcionavam como complemento da informação textual ou como ilustração para o assunto abordado. Desse modo, argumenta que a produtividade da leitura com a técnica de audiodescrição é alcançada conforme o domínio de análise dos conteúdos nas imagens, portanto, a inadequação dos materiais didáticos limita as possibilidades de aquisição de conhecimento do aluno com deficiência visual e comprometem o desenvolvimento da análise crítica dos alunos.

Abordando a escolarização de alunos com surdez em escolas com ensino regular, Rebouças (2015), em pesquisa envolvendo intervenção, buscou conhecer o processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa desenvolvido com alunos surdos. Por meio da entrevista com uma professora de língua portuguesa da rede municipal de ensino de um município cearense, a pesquisadora destacou que apesar da escassez de medidas e recursos institucionais, os professores demonstraram conhecer as estratégias de ensino diferenciado. Nessa lógica, concluiu que os enfrentamentos dos docentes nos contextos inclusivos servem como aprendizagem a medida em que as estratégias diferenciadas são inseridas na prática pedagógica.

Durante a entrevista realizada por Rebouças (2015), a professora participante relatou sentir-se responsável pelo processo de inclusão escolar do aluno com surdez, por isso, tentava

realizar intervenções para colaborar com o aprendizado e garantir que o aluno fosse respeitado pela comunidade escolar. A entrevistada apontou como desafios a dificuldade de comunicação e a mediação de conteúdo com o aluno na sala de aula sem a presença de um Intérprete de LIBRAS, a indisciplina dos demais alunos da turma e a ausência dos familiares. Também mencionou o desconforto em saber que o aluno estava prestando atenção, mas não conseguia atender a necessidade dele. Nesse sentido, a professora reconheceu que a escola não fornecia condições de acessibilidade favoráveis ao aprendizado do aluno com surdez.

Tendo em vista o aprendizado do aluno com deficiência intelectual (DI) nas aulas de língua portuguesa, Nascimento (2015), por meio de pesquisa de campo, investigou o desenvolvimento da leitura e escrita de alunos com DI matriculados em turmas de 8º e 9º ano dos anos finais do ensino fundamental de duas escolas estaduais no Paraná. O estudo envolveu entrevista e aplicação de um questionário avaliativo das habilidades de leitura e escrita de 22 alunos com DI os quais frequentavam ambas as instituições investigadas. O instrumento foi respondido pelas quatro professoras de língua portuguesa que atuavam como regentes nas turmas onde estes alunos estavam matriculados.

Na entrevista realizada por Nascimento (2015), duas professoras participantes da pesquisa apontaram que falta de tempo para planejar atividades diferenciadas, assim como o desconhecimento sobre as necessidades específicas do aluno com DI são fatores que inviabilizam a utilização de estratégias de ensino diferenciado, por consequência, os alunos participam pouco das aulas. Com exceção de uma participante, as professoras afirmaram buscar melhorias para sua abordagem em sala de aula e destacaram as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como parte do processo de inclusão escolar que contribui com o desenvolvimento do aluno com DI na sala de aula.

Por meio da avaliação que os professores indicaram no questionário apresentado no estudo de Nascimento (2015), mostrou-se que a maior parte dos alunos (77%) se expressavam bem por meio da oralidade e a menor parte (23%) precisava de apoio para fazê-lo. Quanto à habilidade na escrita, a maioria dos alunos com DI avaliados (86%) escrevia de maneira autônoma. Além disso, 91% não necessitava de material de apoio para ler ou escrever e 64% compreendiam as atividades de leitura e escrita realizadas em sala de aula.

Em consonância com Nascimento (2015), Guadagnini (2018) por meio da pesquisa participante com enfoque qualitativo, analisou a adaptação do currículo⁴ regular nas aulas de língua portuguesa. O estudo envolveu duas professoras, foi realizado em turmas de 7º ano e teve como técnica para coleta de dados observação, entrevistas e aplicação de atividades adaptadas. Nessa perspectiva, a autora apontou que a prática pedagógica frequentemente resume-se em aulas expositivas, fato que propicia a dispersão da atenção dos alunos durante as aulas. A pesquisadora concluiu que são necessárias ações colaborativas para que os professores efetivamente elaborem as adaptações curriculares.

Atentando-se para o baixo rendimento de leitura e escrita na educação básica e na associação existente entre o desempenho abaixo da média com a DI, Rodrigues (2015) discute uma alternativa metodológica para turmas do 6º ano com defasagem na alfabetização. Esta pesquisa envolveu procedimentos de levantamento bibliográfico e consulta a documentos oficiais⁵ sobre as expectativas estipuladas para o nível de alfabetização e letramento de alunos no 6º ano do ensino fundamental, análises de 20 amostras diagnósticas e 17 atividades de intervenção. A pesquisadora sinalizou que os baixos níveis de leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental não estão vinculados ao diagnóstico de DI ou a outros transtornos de aprendizagem pois o déficit foi apontado como fator comum a todos os estudantes que participaram das atividades diagnósticas do estudo, independentemente de ter ou não deficiência.

O contexto investigado por Rodrigues (2015) foi uma turma do 6º ano na qual frequentavam 34 alunos com idades entre 11 e 14 anos. A maioria dos alunos apresentava dificuldades de escrita e leitura como caligrafia ilegível; escrever o próprio nome incorreto; desconhecer sílabas complexas e encontros consonantais; hipossegmentação e hiperssegmentação; não identificar e conectar ideias do texto e outros. Além disso, a turma tinha como característica problemas comportamentais, a maioria dos alunos não se envolvia nas atividades propostas e apresentava dificuldades socioeconômicas (tais como material incompleto e carência de acesso às atividades culturais).

Conforme observado no estudo, uma das atividades propostas para ser realizada na sala de aula com todos os alunos consistia em um ditado: após escreverem as palavras a

⁴ Conforme Guadagnini (2018, p. 42), a opção pelo termo adaptação curricular se deu em virtude da legislação estadual do local onde a pesquisa foi realizada.

⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; Referencial Curricular do município onde foi realizada a pesquisa; Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Além destes, foram apresentados dados quantitativos computados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF.

professora responsável corrigiu a atividade pedindo que os alunos destacassem as palavras incorretas e as reescrevessem. Organizados em duplas ou em trios os alunos se ajudavam para realizar a reescrita e encontrar a opção correta. Corroborando com a observação feita por Cunha (2015), a aplicação desta atividade na sala de aula teve um retorno positivo em face da interatividade que a proposta promoveu entre os alunos.

No que se refere às habilidades da apropriação de leitura, Souza (2017) desenvolveu um estudo etnográfico sobre o desenvolvimento da leitura nas aulas de língua portuguesa tendo como foco os alunos com deficiência. Para isso, investigou o trabalho de leitura comparando os conteúdos abordados nas aulas de língua portuguesa ao que está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, indicou que a maior parte dos alunos com deficiência (64%) era atendida em sala de aula pelo professor regente e que a BNCC não especifica a abordagem de leitura aos alunos com deficiência.

Os professores entrevistados por Souza (2017) pontuaram que o conhecimento era advindo da prática e, unânimes, afirmaram que o primeiro contato com o aluno com deficiência foi impactante porque sentiam que faltava conhecimento pedagógico e didático para lecionar em turmas onde estão matriculados estes alunos. A insegurança relatada pelos professores foi atribuída à necessidade de articular discussões sobre a prática pedagógica inclusiva em cursos de formação inicial e continuada (SOUZA, 2015; RODRIGUES, 2015). As formações continuadas oportunizam análise e reflexão do docente sobre suas atividades por meio do contato com colegas e compartilhamento de suas experiências profissionais (RODRIGUES, 2015). A ausência de diálogo sobre a referida temática causa frustração e desmotivação aos docentes, consequentemente, evasão e baixo desenvolvimento acadêmico dos alunos (SOUZA, 2017).

Com o objetivo de atender as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, Souza (2017) apontou ações metodológicas e pedagógicas realizadas pelos professores em sala de aula para apresentar as atividades planejadas, as quais são: conhecer o estudante, realizar a leitura ou solicitar que outra pessoa o faça, adaptar atividades segundo os conhecimentos prévios, valorizar e reconhecer as atividades desenvolvidas considerando a expectativa curricular, aproximar a carteira do aluno com deficiência da mesa do professor, ler e depois solicitar que o aluno reconte a história. A pesquisadora ressalta que o livro didático foi o recurso mais indicada pelos professores entrevistados para planejar atividades de leitura durante as aulas de língua portuguesa.

Conforme Souza (2017), a flexibilização curricular é uma alternativa a ser utilizada pelos docentes em sala de aula para acompanhar o desenvolvimento da leitura dos alunos com deficiência, considerando que o desempenho do aluno pode não atender a expectativa indicada pelo currículo. Nas observações realizadas em sala de aula, a pesquisadora verificou que uma professora regente adaptava as atividades da aluna com DI, mas não exigia que realizasse as atividades no mesmo dia. Os professores afirmaram nas entrevistas que os alunos com deficiência muitas vezes não são alfabetizados, por isso, a atividade de leitura é feita com atividades simplificadas. Assim, conforme relato dos participantes, o professor realizava a leitura e propunha que o estudante representasse sua compreensão por meio de desenhos e atividades orais (contassem o que entenderam da história). Ao ter contato com as representações dos estudantes com deficiência, os professores relataram o sentimento de surpresa pela forma como expressaram o entendimento que têm sobre o mundo.

Com base nestes apontamentos sobre a temática do presente estudo, vale ressaltar que o trabalho dos docentes se realiza em meio a diversas barreiras. Assim, os estudos trazem em comum a carência de recursos disponibilizados, necessidade de inovação das práticas pedagógicas com a adoção de técnicas de diferenciação e acessibilidade do currículo de modo a oportunizar condições equitativas de aprendizagem aos estudantes (NASCIMENTO, 2015; GUADAGNINI, 2018; SOUZA, 2017). Rebouças (2015, p, 172) ressalta que “é preciso que o professor re-signifique seus sentidos e se aproprie do poder de agir como protagonista da realidade de ensinar Língua Portuguesa em salas inclusivas”.

Segundo Rodrigues (2015), desafios de ordem interna e externa instigam a inovação no trabalho docente. De um lado, a formação acadêmica que pouco contribui para a atuação junto aos alunos com deficiência; as modificações da área de conhecimento, como é o caso da incorporação da linguística textual; o ensino da língua materna sob a perspectiva de letramento a qual concebe a língua como discurso e enfatiza as práticas sociais de leitura e escrita. De outro, existem fatores como a desvalorização do professor, problemas interpessoais (tais como indisciplina, falta de apoio pedagógico e do profissional especialista em Educação Especial) e a defasagem no ensino.

Destarte, torna-se relevante mencionar as estratégias de ensino aprendizagem em meio ao processo de inclusão escolar, as quais, alicerçadas nos princípios da diferenciação e da acessibilidade curricular, surgem como forma de superação da prática centralizada no aluno e visam proporcionar situações equitativas de aprendizagem na sala de aula regular. Como exemplo, a fim de assegurar a aprendizagem por meio de mudanças na prática

pedagógica do docente e reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) representa “um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular” (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 132).

Desse modo, o DUA contempla a todos os alunos a medida em que possibilita definir os objetivos de ensino, aprendizagem, variadas técnicas avaliativas e recursos de TA (softwares interativos, gravação de textos e/ou livros, jogos e/ou músicas, tutoria entre pares, entre outros). Neste sentido, Zerbato e Mendes (2018) classificam como opções estratégicas para o ensino diferenciado fornecer desafios, oportunidades de interação com os contextos de aprendizagem e proporcionar métodos de incentivos à aprendizagem.

Cabe mencionar que este estudo não adotou um único tipo de deficiência, portanto, a discussão se faz em torno da acessibilidade e diferenciação curricular na prática pedagógica de professores de língua portuguesa que atuam em contextos inclusivos. O presente estudo tem como norteadoras as questões: como tem ocorrido o processo de inclusão escolar no ensino de língua portuguesa em salas de aula regulares dos anos finais do ensino fundamental nas quais estão matriculados alunos com deficiência? Quais estratégias e recursos de diferenciação do ensino e acessibilidade curricular estão presentes nas práticas dos professores de língua portuguesa em sala de aula regular? Quais enfrentamentos e potencialidades permeiam a prática pedagógica nos contextos inclusivos?

Diante das considerações supramencionadas, assume-se a hipótese de que a utilização de estratégias pedagógicas inclusivas pode favorecer a escolarização dos alunos com deficiência nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, discute-se em que medida a prática dos professores de língua portuguesa atende aos princípios da diferenciação e da acessibilidade curricular, de modo a garantir e potencializar o aprendizado e a participação de todos os alunos.

No bojo dessas atribuições, o objetivo geral do estudo é identificar e descrever a prática docente no ensino de língua portuguesa para alunos com deficiência matriculados em classes comuns dos anos finais do ensino fundamental no estado de Mato Grosso do Sul. Os objetivos específicos são: a) identificar e descrever as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de língua portuguesa para promover a inclusão escolar, tendo em vista os princípios da diferenciação e da acessibilidade curricular; b) descrever as potencialidades e os desafios encontrados pelos professores no ensino de língua portuguesa em contextos inclusivos.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro, intitulado “Práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de língua portuguesa”, apresenta as especificidades do ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e as abordagens de diferenciação e acessibilidade curricular. O segundo aborda os procedimentos éticos e metodológicos utilizados no estudo. Por fim, o terceiro capítulo se compõe da análise e discussão dos resultados.

CAPÍTULO 1 - Práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de língua portuguesa

O ensino se compõe de um contexto desafiador, tanto quanto libertador, intermediado por desdobramentos teóricos e práticos nos quais o sentido de transformador se faz por meio da construção do saber que, por sua vez, implica “a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir” (FREIRE, 1967, p. 142). O profissional de Letras, como parte do contexto de inclusão nas escolas regulares, precisa conhecer as necessidades pedagógicas presentes em suas turmas bem como colaborar para diminuir as barreiras existentes no processo de ensino aprendizagem de todos os alunos.

Com base neste pressuposto, este capítulo apresenta o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e as práticas pedagógicas inclusivas como parte do processo de inclusão escolar.

1.1 O ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental

A língua constitui-se como um dos aspectos essenciais que mantém a conexão do sujeito com o meio social. É também por meio da linguagem que são transmitidos saberes, informações, intencionalidades e pela qual se realiza a interação entre os indivíduos. Por esse motivo, o ensino de língua portuguesa não se resume em conhecer e reconhecer regras gramaticais. A abordagem de ensino limitada aos aspectos estruturais caracteriza a concepção de ensino na qual o aluno é um depósito de conhecimentos que devem ser transmitidos pelo professor (PAZ, 2022).

Por sua vez, sob a perspectiva inclusiva, o currículo constrói-se dinâmico e flexível em relação à diversidade dos estudantes (ZERBATO, 2018). Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Língua Portuguesa tem como ênfase o uso da língua e da linguagem para exercício da cidadania, tendo como objetivo o desenvolvimento da autonomia, conhecimentos linguísticos e a discursividade. Em termos de acessibilidade curricular, admite-se mudanças na prática pedagógica em relação ao conteúdo, metodologias e recursos utilizados para aprendizagem (BRASIL, 1997).

Esta lógica pressupõe desenvolvimento contínuo das habilidades de leitura, escrita, reflexão e expressão a partir de situações cotidianas e interações sociais. Desse modo, as propostas didáticas para o ensino de língua portuguesa são planejadas de modo a proporcionar

situações significativas de interlocução, a fim de aproximar os alunos dos usos sociais da língua oral e escrita. Além disso, o texto se constitui como unidade básica de trabalho do professor considerando, na abordagem em sala de aula, a análise crítica dos discursos que circulam socialmente em jornais, revistas e outros canais de entretenimento e informação (BRASIL, 1997).

Além do conteúdo, o currículo apresenta a relevância do que será ensinado, caracteriza e indica etapas e procedimentos do processo de ensino e aprendizagem, nesse sentido, se modifica no âmbito do projeto pedagógico institucional, no plano de aula e no acompanhamento do desenvolvimento individual dos alunos (GUADAGNINI, 2018).

Quanto à adequação do currículo, cabe ao professor regente organizar agrupamentos e espaços de aprendizagem, priorizar ou eliminar objetivos e conteúdo, adaptar técnicas e instrumentos avaliativos, considerando os níveis de complexidade, modificar os procedimentos didáticos de atividades e o tempo destinado para a realização do programa. Por sua vez, compete à instituição modificar e flexibilizar os critérios específicos das atividades e das formas de atividade de modo a atender a necessidade do aluno (SILVA-PORTA et al., 2016).

A noção sobre as adaptações curriculares pode ser confundida com a aplicação de atividade com abordagem de conteúdo diferente do restante da turma e direcionada apenas aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Por sua vez, o termo implica a ideia de acessibilidade curricular, o qual propõe flexibilizar e organizar as informações e atividades realizadas em sala de aula para oportunizar a interação e participação de todos os alunos da turma (GUADAGNINI, 2018).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental realiza-se em quatro anos, do 6º ao 9º ano do ensino regular no Brasil. Além da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, a BNCC assume que o texto se relaciona aos contextos de produção, destarte, foram incluídos os meios de comunicação e interação promovidos por mídias digitais como *blog*, *vlog*, *podcasts*, Facebook

e Twitter⁶. Nesse viés, compete ao ensino de língua portuguesa, proporcionar ao aluno experiências que ampliem as possibilidades de letramento, por meio de atividades de leitura, escuta e produção de textos multissemióticos e multimidiáticos (BRASIL, 2017).

Assumindo o texto como o referencial didático metodológico das aulas, compreende-se a abordagem intertextual e interdisciplinar, desse modo, a gramática é contextualizada ao discurso, considerando as particularidades implícitas do texto. A BNCC aborda quatro diferentes áreas da linguagem. Tendo em vista a compreensão e interação com as modalidades que a linguagem que se apresenta em sociedade, estes são: oralidade, leitura/escuta, produção de texto e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2017).

Nos anos finais do ensino fundamental, a organização das habilidades de língua portuguesa se discorre por meio dos campos jornalístico-midiático, atuação da vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário (BRASIL, 2017). De modo complementar, ressalta-se que o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental tem como objetivo “proporcionar ao estudante produtivas abordagens pedagógicas em pesquisas científicas interdisciplinares na perspectiva dos multiletramentos” (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 112).

Desenvolver a compreensão do aluno implica promover experiências de leitura e interpretação textual, pois a interação depende da relação estabelecida entre o sujeito e o objeto do discurso. Esta relação promoverá a consciência crítica e permitirá que o aluno expresse sua impressão sobre a realidade (GONZAGA, 2015). Nesse sentido, é possível afirmar que preparar o aluno para a construção e percepção dos sentidos do texto, em situações formais e informais, constitui-se como parte do processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa.

Como desafio, apresenta-se na prática pedagógica do professor de língua portuguesa, alunos com dificuldades de aprendizagem relacionadas ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Entre as dificuldades apresentadas pelos alunos, destaca-se a construção de frases com segmentação adequada, transposição da fonética à grafia, adequações dos sinais de

⁶ O *vlog* é a apresentação de conteúdos por meio de vídeos. Por sua vez, o *blog* consiste na divulgação de conteúdo com recursos verbais (textos) e não verbais (figuras, imagens, gif etc.) em formato de diário pessoal, artigos de opinião compartilhados por pessoas ou empresas em páginas virtuais com atualizações regulares. *Podcast* é o conteúdo apresentado em áudio ou vídeo gravado ou por meio de transmissão simultânea; comumente, o formato é utilizado para debates, diálogos e exposição de opiniões de especialistas ou expectadores sobre diversos assuntos. Facebook é uma rede social que permite interação com amigos, compartilhamento de mensagens, links, fotos, vídeos e transmissão de lives. Twitter é uma rede social voltada para troca e exposição de opiniões entre as comunidades por meio de textos curtos, fotos e vídeos.

pontuação, acentuação gráfica, usos indevidos e indiscriminados de letras maiúsculas e minúsculas, ilegibilidade caligráfica e disposição desordenada dos parágrafos no texto (RODRIGUES, 2015).

Conforme apresentado por Gonzaga (2015), a vivência em sala de aula conduz o docente à ressignificação de sua prática em sala de aula. Contextualizar o ensino implica repensar as convicções e agregar aprendizados aos saberes já construídos (REBOUÇAS, 2015). Analisar a semântica das palavras nas atividades bem como explorar as contribuições trazidas pela visão de mundo do aluno na sala de aula representa uma das formas de abordagem contextualizada na disciplina de língua portuguesa (CUNHA, 2015). Nesta perspectiva, a reformulação do currículo permite a compreensão daquilo que é ensinado, também, aproxima os conteúdos à realidade social e cultural dos alunos (GUADAGNINI, 2018).

A perspectiva da linguística textual nas abordagens de ensino da língua portuguesa, deve apresentar-se como elemento norteador para a elaboração de propostas de atividades contextualizadas, para tanto, faz-se importante a evolução da alfabetização desde os anos iniciais do ensino fundamental (RODRIGUES, 2015). O texto enquanto unidade multimodal é composto de múltiplas modalidades de linguagem verbal e não verbal, desse modo, envolve conhecimentos gramaticais, enciclopédicos e estruturais para auxiliar o aluno a criar sua própria interpretação dentro do universo de sentido do material abordado (GONZAGA, 2015).

Conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015, art. 28º).

Nesse sentido, a formação docente para atuação junto à deficiência, no contexto escolar, se faz ao longo da formação inicial, pós-graduação *latu e stricto sensu* e/ou em cursos de formação continuada.

Em estudo sobre o trabalho de leitura nas aulas de língua portuguesa, Souza (2017) identificou que os professores entrevistados relataram que a falta do diálogo sobre a temática durante a graduação dificultou a atuação em sala de aula com alunos com deficiência. Além disso, os professores participantes da pesquisa indicaram como desafio o uso de novas

tecnologias de informação e comunicação⁷ na sala de aula. Segundo Costa (2022, p. 28), os recursos digitais são ferramentas que auxiliam a prática pedagógica, no entanto, “inserir o computador em sala de aula, mas continuar com práticas tradicionais de transmissão de saberes não altera em nada o processo educativo”.

O modo como o professor entende a inclusão escolar influencia sua prática pedagógica (GUADAGNINI, 2018). Em outras palavras, a dimensão curricular atribuída ao ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental implica desenvolver práticas pedagógicas consoantes às especificidades de multiletramentos propostos nos documentos curriculares oficiais. Nesse sentido, as estratégias de ensino diferenciado, no bojo da diferenciação e da acessibilidade curricular, possibilitam ao docente conduzir o ensino de modo a contemplar a diversidade em sala de aula (ZERBATO, 2018).

De modo amplo, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) destaca o espaço escolar como meio de combate atitudes e práticas sociais discriminatórias, desse modo, pressupõe a inclusão de todos no ambiente escolar. Por conseguinte, são assegurados à pessoa com deficiência, em todos os níveis e modalidades de ensino, garantia de um sistema de ensino de qualidade, inclusive, participação nas atividades da comunidade escolar, recursos de acessibilidade e adoção práticas pedagógicas inclusivas (BRASIL, 2015). Em tese, a inclusão de todos os alunos envolve inovação das práticas de ensino, formação docente para atuar em contextos inclusivos e a adequação do material didático (CUNHA, 2015).

1.2 Práticas pedagógicas inclusivas

O princípio da Diferenciação e Acessibilidade Curricular - DAC tem como base a garantia de equidade no processo de ensino aprendizagem previstas na LBI⁸. As práticas pedagógicas inclusivas visam, por meio de estratégias didático metodológicas equitativas, proporcionar oportunidades plurais de ensino, bem como diminuir as barreiras de aprendizagem presentes na escola regular e que atingem a todos os estudantes, independente de suas condições físicas, psicológicas, sociais, econômicas ou outras (SANTOS; MENDES, 2021).

⁷ Conforme Costa (2022), as Tecnologias da informação e comunicação (TICs) compreendem o uso de ferramentas para transmissão de informação, tais como: computadores, internet, *softwares*, jogos eletrônicos, celulares, TV digital, entre outras.

⁸ De acordo com a LBI, "toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação" (BRASIL, 2015, art. 4º).

O sucesso acadêmico dos alunos, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar, torna-se possível por meio da colaboração entre professores, profissionais e familiares, pois, as equipes colaborativas reúnem as habilidades únicas de cada sujeito envolvido. Para que haja a colaboração, são necessários: objetivo comum; equivalência e engajamento dos participantes; compartilhamento de responsabilidades e recursos (SILVA, 2010).

A colaboração é indispensável para a concretização dos processos que envolvem a diferenciação e a acessibilidade curricular, ou seja, planejamento, identificação e desenvolvimento de recursos, estratégias de ensino e avaliação. A efetividade deste trabalho envolve a participação colaborativa entre os atores, os quais são gestores, docentes, equipes multiprofissionais, empregadores e estudantes, com ou sem deficiência (CABRAL, 2021). Essa rede de colaboração contribui para a legitimação de uma escola inclusiva, na qual se utilizam estratégias acessíveis, inclusivas e democráticas, isto é, “uma cultura colaborativa que vise a parceria com professores de Educação Especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 149).

Conforme Sebastián-Heredero (2020), os currículos apresentam deficiências em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial, a medida em que são excludentes em relação: à diversidade; ao conteúdo proposto, pois desconsideram os diversos modos de aprender; e às metodologias, quando desprovidos de estratégias e recursos que possam oportunizar condições equitativas de aprendizagem. O autor argumenta que no lugar de construir designações referentes ao conteúdo de ensino, organização e transmissões, utilizam-se as adaptações e as modificações como forma de tornar mais acessíveis os currículos existentes. Freire (2015) explica que é importante considerar o conhecimento de mundo dos alunos e, além disso, aproximar esses saberes ao diálogo com os conteúdos que serão abordados durante a aula.

A diferenciação se faz considerando o processo, o produto e a estrutura da sala de aula. O processo refere-se às diferentes estratégias de ensino, construtivistas, interativas, de trabalho individual ou magistrais. O produto diz respeito às atividades realizadas pelos alunos durante as aulas, as quais servirão como indicador para construir e avaliar as competências, apreensões referentes aos objetivos da aprendizagem. Por sua vez, a relação entre o processo e o produto é conquistada por meio da estrutura da sala de aula, a qual envolve organização de

tempos e espaços, disposição de carteiras/mesas e acessibilidade aos recursos visando transformar a sala em um espaço favorável a aprendizagem (SANTOS; MENDES; 2021).

Entre as práticas pedagógicas inclusivas, a literatura da área de Educação Especial apresenta a Abordagem do Ensino Diferenciado (AED). Conforme destacado por Santos e Mendes (2021), a AED centra-se no aluno, envolve múltiplas estratégias de acessibilidade, planejamento, abordagem e avaliação de conteúdo durante o processo de aprendizagem, desse modo, fundamenta-se em cinco princípios:

- 1- **Currículo de qualidade:** construção dos objetivos da aprendizagem desenvolvidos pelo docente;
- 2- **Avaliação contínua:** identificação das dificuldades e potencialidades dos alunos, visando eleger a estratégia mais adequada ao ensino aprendizagem (estratégias de diferenciação);
- 3- **Respeito às habilidades e interesses dos alunos:** implica desenvolver situações de aprendizagem considerando as habilidades, os níveis de aprendizagem e interesses dos alunos;
- 4- **Agrupamentos flexíveis:** diz respeito às metodologias diferenciadas, suportes e recursos utilizados para diversificar, ampliar e oportunizar a aprendizagem em sala de aula;
- 5- **Comunidade de aprendizagem:** refere-se à contextualização e socialização da aprendizagem envolvendo a colaboração dos atores responsáveis pelos processos de aprendizagem.

O ensino diferenciado propõe etapas para conhecer os alunos a fim de conhecer os fatores influenciadores da aprendizagem. Desse modo, entende-se que AED é um processo contínuo que envolve planejamentos e avaliações formativas, sistemáticas e periódicas, visando identificar as potencialidades e dificuldades de cada estudante. Considera-se para o processo avaliativo: a) Nível de preparação: refere-se à capacidade de aprendizagem do estudante, desse modo, investigação sobre o conhecimento prévio, a complexidade das ideias, níveis de representação e aplicação, autonomia, modo e ritmo de aprender do estudante; b) Interesses: são temas, eventos, atividades e objetos que instigam a atenção, curiosidade e concentração do estudante; c) Perfil de aprendizagem: corresponde à forma de aprender mediante as preferências pessoais e ambientais do sujeito, desse modo, envolve estilo de aprendizagem, cultura, gênero e inteligências preferencias (SANTOS; MENDES, 2021).

Assim como a Abordagem do Ensino Diferenciado, a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) também faz parte das práticas pedagógicas inclusivas. O DUA originou-se a partir de estudos arquitetônicos sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Entretanto, aplicada às escolas, corrobora significativamente com o processo de inclusão escolar por meio do pressuposto de que a diversidade se faz presente em qualquer sala de aula e na necessidade de garantir o direito universal à Educação. Nessa perspectiva, o planejamento pauta-se na valorização das diferenças e não na homogeneização e na uniformização das aprendizagens (ZERBATO, 2018; ZERBATO; MENDES, 2018).

O DUA é uma abordagem de prática inclusiva a qual visa ampliação e participação, no processo de ensino aprendizagem, de todos os alunos, considerando serviços, produtos e soluções educacionais. Esta proposta de diferenciação curricular engloba a inclusão escolar, em termos de integração, acessibilidade e direito de aprendizagem dos alunos PAEE nas salas de aula regulares, bem como, as diferentes formas de aprendizado e metodologias inclusivas de ensino, com vistas a reduzir os desafios da prática pedagógica (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

O principal objetivo do DUA, segundo Zerbato e Mendes (2018), é auxiliar com a prática pedagógica dos educadores de modo a promover a adoção de um modelo de ensino que envolva materiais e métodos eficientes em termos de avaliação e progresso de todos os estudantes da sala de aula regular. Conforme as autoras, ao invés de simplesmente adequar uma atividade para o aluno com deficiência e separá-lo do andamento comum à sala de aula, o DUA propõe abordar o currículo de modo maximizado. Deste modo, serão ofertadas oportunidades de aprendizado para todos os estudantes da sala de aula.

De acordo com Zerbato e Mendes (2018), as estratégias do DUA reúnem aspectos emocionais, experienciais e ambientais, desse modo se desenvolvem relacionadas às redes de aprendizagem, as quais são: a) **afetiva**: estimulação da aprendizagem trazendo para a aula artigos do interesse dos alunos, ou seja, trazer para a sala de aula o motivo para aprender o conteúdo; b) **reconhecimento**: apresentação dos conteúdos utilizando diferentes metodologias e relacionando-os com o cotidiano e c) **estratégias**: promover atividades diferenciadas em sala de aula por meio das quais o aluno poderá apreender o conteúdo e expressar seu aprendizado.

Baseado nos princípios do DUA, os quais perpassam os três momentos da prática pedagógica (planejamento, abordagem e avaliação), Zerbato e Mendes (2018) e Sebastián-

Herederro (2020) apresentam as possibilidades de estratégias para realização do ensino diferenciado as quais espera-se que sejam utilizadas em sala de aula, conforme exposto no Quadro 2:

Quadro 2 - Objetivos e estratégias do DUA

Princípio	Objetivos	Possíveis estratégias e recursos
Engajamento (planejamento)	Elaboração da atividade acessível; Mapeamento dos interesses que motivam os alunos.	- <i>Softwares</i> interativos; - Apresentação de vídeos e filmes; - Jogos / gincanas temáticas; - Música; - Autoavaliação;
Representação (apresentação)	Apresentação do conteúdo, envolvendo orientações como compreensão, linguagem e percepção.	- Livros digitais/Audiolivros; - <i>Softwares</i> especializados; - Recursos de <i>sites</i> específicos; - Cartazes, - Esquemas; - Gráficos; - Fluxogramas; - Apresentação de <i>slides</i> - Resumos de textos; - Cartões táteis e visuais
Ação e expressão (avaliação)	Avaliação da aprendizagem	- Atividades orais (estudo de caso); - Questionários; - Exercícios/atividades em grupo; - Pesquisa em livros e/ou internet; - Discussões; debates; - Apresentações artísticas (teatro; dança; curta-metragem).

Fonte: Adaptado de Zerbato e Mendes (2018) e Sebastián-Herederro (2020).

Esse conjunto de estratégias possibilita o desenvolvimento de múltiplas formas de representação dos conteúdos, além disso, proporciona diferentes formas de aprendizagem e promove a participação, interesse e engajamento dos alunos nas atividades pedagógicas. Entende-se que a acessibilidade preconizada pelo DUA diminui significativamente as barreiras de ensino-aprendizagem nas salas de aulas regulares, pois contempla as diferentes formas e ritmos de aprendizagem dos sujeitos (ZERBATO; MENDES, 2018; SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

A autonomia do estudante para buscar outros conhecimentos se faz por meio da ênfase no desenvolvimento da leitura e escrita. Por conseguinte, a prática pedagógica não deve se basear na transmissão de conhecimento, mas sim em criar possibilidades para a construção e produção do saber. Neste sentido, ensinar se faz por meio da legitimação do pensamento crítico, abertura e reconhecimento aos saberes dos alunos (FREIRE, 2015, p. 24). Nesse

sentido, por meio das vivências dos alunos, das situações que trazem para dentro da sala de aula, por meio do compartilhamento das opiniões e questionamentos é possível adquirir novos conhecimentos práticos como forma de aprofundar os pressupostos teóricos.

O professor é um elemento central no processo de inclusão escolar, pois também é responsável por identificar as necessidades de aprendizagem e resolvê-las de modo a atender as especificidades e viabilizar o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, vale ressaltar que o aprimoramento da prática pedagógica inclusiva é prospectado por meio de processos formativos, os quais devem considerar contextos sociais e cultural, as reais condições de trabalho, valorização profissional, “além dos desafios presentes em seu contexto escolar e sua sala de aula, no que tange ao ensino dos conhecimentos científicos” (PRAIS, 2020, p. 51).

A habilidade de planejar atividades interativas e adequadas ao ambiente de aprendizagem repercute no sucesso da aprendizagem da turma (GUADAGNINI, 2018). Trazer diferentes abordagens do currículo para a sala de aula implica refazer-se diante dos enfrentamentos, desse modo, viabilizar a diferenciação no ensino exige reflexão crítica sobre a própria atuação, aceitação das diferenças e desconstrução de discriminações. Refletir criticamente implica assumir o modo de agir, compreender a construção de si mesmo e então desconstruir-se em prol de um novo compromisso (FREIRE, 2015).

O currículo regular limita, tanto o professor quanto o estudante, a seguir prescrições e roteiros construídos dentro das delimitações conhecidas da própria disciplina, por isso são necessárias as adaptações (GUADAGNINI, 2018). Conforme discutido por Freire (2015), existem muitos temores diante da proposta de implantar o caráter libertador na prática pedagógica visando torná-la flexível e diferenciada. O medo se deve ao receio do impacto que uma ideologia opositora ao convencional possa causar à carreira, ao constrangimento de reconhecer que existem falhas dentro da própria prática de ensino (SHOR; FREIRE, 1986).

Considerando o exposto neste capítulo, estabeleceu-se como objetivo geral do presente estudo identificar e descrever a prática docente no ensino de língua portuguesa para alunos com deficiência matriculados em classes comuns dos anos finais do ensino fundamental. Para atingir o objetivo proposto, foi realizada pesquisa descrita e exploratória, conforme apresentado no Capítulo 2 deste estudo.

CAPÍTULO 2 – Método

Foi desenvolvido estudo descritivo e exploratório, com abordagem quantitativa. As pesquisas descritivas têm como objetivo descrever características de uma população, fenômeno ou estabelecer relações entre as variáveis. Por sua vez, as pesquisas do tipo exploratório têm como foco promover maior familiaridade com o problema a fim de explicitá-lo e/ou constituir hipóteses a partir dele (GIL, 2002).

No que se refere a abordagem deste estudo, o enfoque quantitativo representa um conjunto de processos que têm como características: medir fenômenos; utilizar estatística, testar hipóteses e analisar causa-efeito. Realiza-se por meio de processo sequencial, com métodos dedutivos e comprobatórios a fim de analisar a realidade objetiva, portanto, traz como benefício a generalização dos resultados e o controle sobre os fenômenos pesquisados de forma precisa. Deste modo, permite testar as hipóteses por meio dos dados coletados, baseando-se na quantificação, medição numérica, e na análise estatística para identificação dos padrões e comprovação de teorias (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Procedimentos éticos

Como procedimento preliminar, o projeto de pesquisa foi submetido para avaliação e anuência do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados (CEP/UFGD). O estudo foi aprovado pelo CEP/UFGD por meio do CAAE nº. 60693522.9.0000.5160.

Instrumento de coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados, foi desenvolvido questionário na plataforma *Google forms*. O formulário é composto por: a) apresentação, contendo tema e objetivos da pesquisa; b) procedimentos éticos; c) questões com critérios de elegibilidade, caracterização do participante e trajetória profissional; d) caracterização da prática pedagógica. As questões foram organizadas de modo semiestruturado, sendo abertas, fechadas com opções de respostas objetivas (apenas uma resposta) ou múltiplas (o participante pôde selecionar mais de uma opção de resposta). Os participantes receberam, via e-mail e WhatsApp, o *link* para acesso ao instrumento.

Considerou-se como elegíveis professores de língua portuguesa que atuavam no ensino fundamental II, em salas de aulas regulares nas quais estivessem matriculados alunos com deficiência. As questões que abordaram o critério de elegibilidade ofereciam como respostas as opções “sim” e “não” em cada uma delas. Cabe ressaltar que, nos casos em que o participante não atendeu aos critérios de elegibilidade, o questionário foi programado para ser encerrado automaticamente.

Enquanto técnica para coleta de dados, o questionário apresenta como pontos fortes a capacidade de garantir o anonimato dos participantes, questões objetivas de fácil análise, padronização de caráter uniforme, possibilidade de o participante responder de acordo a sua disponibilidade, fácil conversão de dados para os meios informatizados e baixo custo de aplicação. Por outro lado, como pontos fracos, a baixa proporção de devolutiva ou devolução tardia, respostas incompletas ou de participantes que não se enquadram no caráter de elegibilidade do estudo, incompreensão do conteúdo tendo em vista a impossibilidade de auxiliar o participante e homogeneidade de dados (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Tendo em vista os benefícios e desvantagens mencionados, o questionário foi amplamente divulgado e, conforme demonstrado na Tabela 1, participaram professores de diversas regiões do estado de Mato Grosso do Sul. Como desvantagem, apesar do empenho com a divulgação, o número da amostra foi abaixo do esperado. O *link* foi acessado por 66 pessoas, das quais, a maioria (62) consentiu em participar do estudo e quatro indicaram não ter interesse. Entre os participantes que consentiram participar do estudo, mas não atenderam aos critérios elegíveis, a maior parte (18) indicou que não havia alunos com deficiência em suas turmas e 11 professores participantes responderam que não atuavam com os anos finais do ensino fundamental. Além destes, três outros participantes responderam somente as questões de elegibilidade. Em vista disso, a amostra⁹ do presente estudo foi composta por 30 professores participantes.

As questões do instrumento foram elaboradas a partir do levantamento bibliográfico sobre o tema acessibilidade e diferenciação curricular, com o objetivo de identificar e descrever em que medida os professores de língua portuguesa desenvolvem práticas pedagógicas inclusivas nas escolas regulares da rede estadual de Mato Grosso do Sul. A elaboração do questionário utilizado para coleta de dados seguiu as seguintes etapas:

⁹ Nas tabelas e figuras subsequentes, a informação será representada como N=30.

1º) Elaboração da versão preliminar do questionário: realizada a partir da leitura e análise de estudos para levantamento bibliográfico sobre acessibilidade e diferenciação curricular (CABRAL, 2021), Abordagem do Ensino Diferenciado (SANTOS; MENDES, 2021), Desenho Universal da Aprendizagem (NUNES; MADUREIRA, 2015; ZERBATO; MENDES, 2018; SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020) e Tecnologia assistiva (BERSCH, 2007).

2º) Análise de conteúdo: nesta etapa, a versão preliminar do instrumento foi submetida à apreciação do instrumento por duas pesquisadoras da área de Educação Especial.

3º) Análise semântica: realizada de modo colaborativo com os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD), os quais avaliaram o aspecto formal do questionário, isto é, correções ortográficas linguísticas, adequação de termos, coerência dos enunciados e clareza das informações.

4º) Aperfeiçoamento: com base nas apreciações anteriores, considerando as sugestões de melhoria, foi elaborada a versão final do instrumento (Apêndice A) e, posteriormente, foi enquadrado aos moldes da plataforma virtual *Google Forms* a qual gerou o *link* encaminhado aos participantes após os procedimentos éticos do presente estudo.

5º) Submissão da versão final: nesta etapa, o questionário, como parte dos requisitos de atendimento aos procedimentos éticos do estudo, foi submetido para apreciação do Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados (CEP/UFGD).

A seguir, apresenta-se informações sobre os participantes que compuseram a amostra deste estudo.

Participantes

Participaram do estudo 30 professores de língua portuguesa que atuavam no ensino fundamental II, no estado de Mato Grosso do Sul, em salas de aula nas quais estavam matriculados alunos com deficiência. Segundo o Censo da Educação Básica (CEB) de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na rede estadual de MS, 72,5% dos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental são professores de língua portuguesa. Na Tabela 1 apresenta-se os municípios nos quais os professores participantes estavam atuando, no momento da coleta de dados.

Tabela 1 - Municípios informados pelos participantes

Mesorregiões de MS	Municípios (conforme respostas dos participantes)	N= 30
Sudoeste	Bela Vista, Bodoquena, Dourados, Caarapó, Itaporã, Nova Alvorada do Sul, Coronel Sapucaia, Glória de Dourados	14
Centro-Norte	Camapuã e Campo Grande	9
Leste	Cassilândia, Ribas do Rio Pardo e Bataguassu	6
Pantanal	Corumbá	1

Fonte: Elaboração da autora.

Entre as quatro mesorregiões do estado de MS, a maior parte dos professores participantes (14) respondeu que atua como professor de língua portuguesa na mesorregião sudoeste de MS, na qual foram mencionados oito municípios: Bela Vista, Bodoquena, Dourados, Caarapó, Itaporã, Nova Alvorada do Sul, Coronel Sapucaia, Glória de Dourados. Nas demais mesorregiões citadas, nove professores participantes indicaram trabalhar em escolas localizadas no Centro-Norte (Camapuã e Campo Grande) e seis no Leste do estado de MS (Cassilândia, Ribas do Rio Pardo e Bataguassu). Além destes, um professor participante indicou que atua no município de Corumbá, o qual se localiza na mesorregião do Pantanal. A caracterização dos participantes foi apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 - Caracterização dos participantes

Idade	
Entre 20 e 29 anos	3
Entre 30 e 39 anos	8
Entre 40 e 49 anos	15
50 anos ou mais	4
Tempo de atuação como docente em língua portuguesa	
Menos de um ano	16
Entre 5 anos e 9 anos e 11 meses	6
Entre 3 anos e 4 anos e 11 meses	4
Entre 1 ano e 2 anos e 11 meses	3
10 anos ou mais	1
Tempo de atuação com alunos com deficiência	
Menos de um ano	11
Entre 1 ano e 2 anos e 11 meses	7
Entre 3 anos e 4 anos e 11 meses	6
Entre 5 anos e 9 anos e 11 meses	4
10 anos ou mais	2
Vínculo institucional	
Contratado	22
Efetivo	8
Rede de atuação	
Pública estadual e municipal	22
Pública Estadual e Instituição Privada	5
Instituição Privada	3
Formação inicial (graduação)	
Licenciatura em Letras	25
Licenciatura em Letras e outras áreas	5
Formação continuada (pós-graduação)	
Mestrado ou Especialização	15
Especialização e Mestrado	6
Especialização, Mestrado e Doutorado	3
Não possuem formação em cursos de pós-graduação.	6

N = 30.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à faixa etária, metade dos professores (15) indicou ter idades entre 40 e 49 anos. Por conseguinte, pouco menos da metade respondeu ter menos de 40 anos, oito indicaram idades entre 30 e 39 anos e três entre 20 e 29 anos. A menor parte dos professores (4) respondeu ter idade maior ou igual a 50 anos.

Para fins de caracterização, também foi questionado sobre o tempo de atuação como docente da disciplina de língua portuguesa e o tempo de atuação em salas de aula nas quais estão matriculados alunos com deficiência. Quando responderam ao questionário, 16 dos professores participantes atuavam há menos de um ano como docente em língua portuguesa. Outra parte (10) atuava entre três e nove anos e 11 meses. Uma menor parte (três) respondeu entre um e dois anos e 11 meses. Apenas um participante assinalou que atua como docente em língua portuguesa há 10 anos ou mais.

Em proporções semelhantes, em resposta ao tempo de atuação na sala de aula na qual estivesse matriculado alunos com deficiência, a maior parte dos participantes indicou tempo menor que cinco anos: menos de um ano (11); entre um ano e 2 anos e 11 meses (7); entre 3 anos e 4 anos e 11 meses (6). Embora em menor número, uma parcela dos participantes indicou atuação junto aos alunos com deficiência há mais de cinco anos (6).

Sobre o tipo de vínculo institucional e a rede de ensino nas quais os participantes atuavam quando responderam ao questionário, a maior parte dos professores (22 indicações) indicou ser contratado e apenas oito responderam que possuem vínculo como funcionário efetivo. A maioria (22) indicou exercer sua atividade na rede pública estadual e/ou municipal. Entre os que indicaram atuar na rede privada, cinco também atuam na rede pública estadual e três somente em instituições da rede privada.

Quanto à formação inicial, mais da metade dos professores participantes (25) respondeu ser licenciado em Letras e o restante indicou ter graduação em Letras e outras áreas¹⁰. No que diz respeito à formação continuada, a maioria (24) indicou ter alguma formação em cursos de pós-graduação: mestrado ou especialização (15), seis indicaram ter ambas as formações e três responderam ter também o título de doutor.

Consta no Censo da Educação Básica do INEP (BRASIL, 2020) que 21.192 professores atuam no ensino fundamental da rede estadual de MS, dos quais, 11.094 atuam na

¹⁰ Entre as outras áreas, os participantes indicaram: Pedagogia, Licenciaturas ou Bacharelado em Ciências Exatas, Ciências Biológicas e outros do campo de estudos das Humanidades diferentes de Letras (Direito, Administração e Publicidade e Propaganda).

segunda etapa do ensino fundamental. Compreende à segunda etapa do ensino fundamental os anos 6º, 7º, 8º e 9º (BRASIL, 2017). Na Tabela 3 apresenta-se os dados sobre as turmas dos anos finais do ensino fundamental nas quais atuavam os professores participantes.

Tabela 3 - Turmas nas quais atuavam os professores participantes

Turmas de EF II	N=30
6º ano	17
7º ano	18
8º ano	20
9º ano	20

Nota: 25 professores indicaram atuar em mais de um ano do ensino fundamental II.

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme foi evidenciado na Tabela 3, a amostra foi constituída por participantes que atuavam em todos os anos do ensino fundamental II, com prevalência das turmas do 8º e do 9º ano.

Atendendo às delimitações propostas a este estudo, o professor foi questionado se havia alunos com deficiência em suas turmas e, em caso afirmativo, foi solicitado à indicação da classificação da deficiência. Os professores puderam assinalar mais de uma opção de resposta e acrescentar informações na opção "outros". Na Tabela 4 apresenta-se o número de alunos com deficiência matriculados e as deficiências apontadas pelos professores.

Tabela 4 - Número de alunos por tipo de deficiência matriculados nas turmas nas quais atuavam os participantes

Alunos com deficiência	N= 30
Deficiência Intelectual (DI)	27
Deficiência Visual (DV)	7
Deficiência Física (DF)	6
Deficiência auditiva/Surdez	4
Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	2
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDA/H)	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme pode ser observado na Tabela 4, a maior parte dos professores (27) respondeu ministrar aulas para turmas nas quais estão matriculados alunos com DI. Também foi indicada a presença de alunos com DV (7), DF (6) e Deficiência auditiva/surdez (4). A proposta inicial foi que os professores indicassem apenas os alunos com deficiência matriculados em suas turmas. No entanto, dois professores também indicaram ministrar aulas para alunos com TEA e um dos professores indicou a presença de alunos com TDA/H. Apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) não considerar pessoas com TDA/H como parte do público-alvo da Educação Especial, optou-se por apresentar a resposta do participante, para evidenciar a compreensão dele sobre deficiência.

Destaca-se que 13 participantes indicaram mais de uma classificação de deficiência: cinco indicaram DI, DF e DV, cinco DI e DV, dois indicaram DI, DV e Surdez e um indicou DI, DF, Surdez e TEA. O dado já era esperado, já que todos os participantes ministravam aula de língua portuguesa para mais de uma turma. Além disso, o dado pode indicar que estes professores atuavam em salas nas quais estavam matriculados mais de um aluno com deficiência.

Procedimento de coleta de dados

Após anuência do CEP/UFGD e responsáveis na Secretaria da Estadual de Educação do estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS), a versão final do questionário foi encaminhada para os participantes da pesquisa. A coleta foi realizada em 2022, ano anterior à finalização e apresentação deste estudo.

Cumpridas as etapas de elaboração e análise do instrumento de pesquisa utilizado durante a coleta de dados deste estudo, foi iniciada a divulgação do *link* inicialmente na região da Grande Dourados e, posteriormente, o envio do convite se expandiu para outros municípios do estado.

O estudo foi realizado em formato de pesquisa online, a qual envolve procedimentos de coleta de dados por meio da internet (NUNES, 2019). Destarte, os participantes receberam via e-mail e WhatsApp o *link* para acesso ao questionário na plataforma *Google Forms*.

Os dados coletados a partir da aplicação dos questionários foram tabulados no editor de planilhas Microsoft Excel e analisados por meio procedimentos da estatística descritiva. Os gráficos e tabelas gerados foram descritos em três categorias: 1) estratégias de ensino nas aulas de língua portuguesa; 2) colaboração na prática pedagógica; 3) prática pedagógica frente

às necessidades dos alunos com deficiência. Os resultados foram discutidos à luz dos estudos recentes sobre o tema em pauta e do embasamento teórico apresentado ao longo Capítulo 1. Discute-se em que medida a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa atendem aos princípios da diferenciação e da acessibilidade curricular, de modo a garantir e potencializar o aprendizado e a participação de todos os alunos.

CAPÍTULO 3 – Resultados

O presente capítulo aborda os resultados sobre a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa obtidos na coleta de dados realizada por meio do instrumento de pesquisa descrito no Capítulo 2. Com base nas respostas dos participantes da pesquisa, os resultados estão organizados em três eixos referentes à prática pedagógica no ensino de língua portuguesa. Conforme explica Souza (2017), ensinar de modo diferenciado implica oportunizar metodologias e recursos pedagógicos, ademais, tendo em vista a qualidade do ensino, considerar fatores como a garantia da acessibilidade, a formação e capacitação dos atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem de todos os estudantes.

De início, discute-se as “Estratégias de ensino nas aulas de língua portuguesa” o qual apresenta e analisa recursos, gestão da aprendizagem e a acessibilidade utilizada na sala de aula durante o ensino de língua portuguesa. Aborda-se em seguida a “Colaboração na prática pedagógica” de professores de língua portuguesa a partir dos dados levantados com os participantes da pesquisa. Na sequência, no eixo “A prática pedagógica frente às necessidades dos alunos com deficiência” foi abordada a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa com os alunos com deficiência matriculados na sala de aula regular.

3.1 Estratégias de ensino nas aulas de língua portuguesa

O termo estratégia pode significar um conjunto de opções planejadas e sistematizadas para atingir um determinado objetivo. Na condição de estrategista, o professor estuda, seleciona, organiza e propõe diferentes possibilidades de aprendizagem aos alunos. Desse modo, estratégia implica “aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vistas à consecução de objetivos específicos”. Para tanto, a escolha da estratégia deve ser feita com base no conhecimento do aluno, isto é, seu modo de ser, agir, estar e sua dinâmica pessoal (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 68).

Promover o saber implica criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento (FREIRE, 2015). Além do currículo e metodologias de ensino de qualidade, atingir plenamente a aprendizagem dos alunos implica fornecer condições favoráveis de ensino (TOMLINSON, 2008). De acordo com Prais (2016, p. 58), o DUA “aponta princípios norteadores para a aprendizagem e práticas a partir do uso de tecnologias digitais, ou ainda, recursos que permitem o acesso ao conteúdo disposto em um currículo”. Aliado a abordagem

metodológica DUA, as estratégias de ensino reúnem possibilidades de aprendizagem com o objetivo de atender as especificidades dos alunos (PLESCH; SOUZA; ORLEANS, 2017).

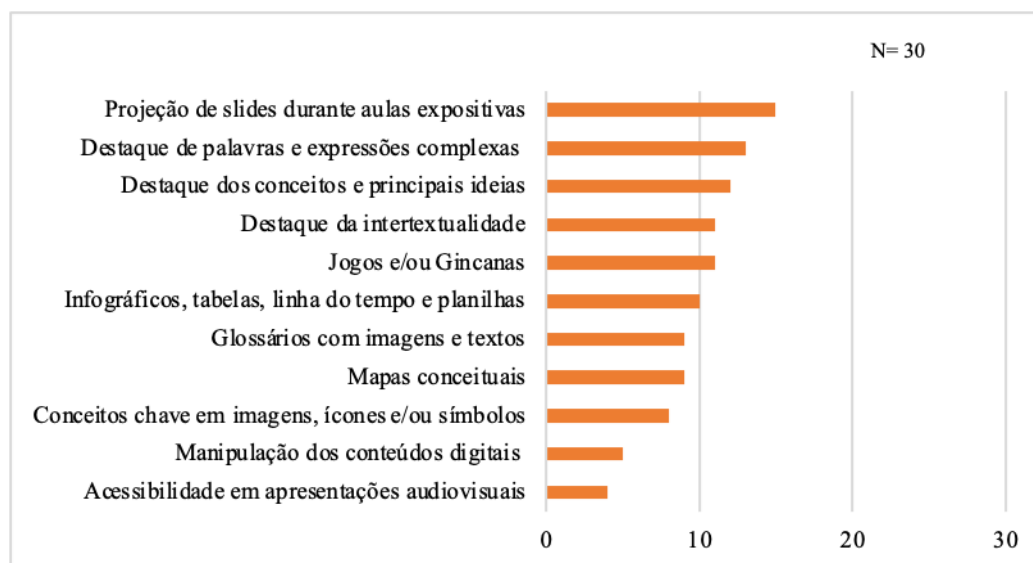
Para analisar as estratégias de ensino nas aulas de língua portuguesa indicadas pelos participantes na pesquisa, o item foi dividido em três subcategorias: a) sistematização dos conteúdos, b) flexibilização dos conteúdos e c) gestão da aprendizagem. Objetivou-se identificar quais estratégias são utilizadas na prática pedagógica dos professores de língua em sala de aula na qual está matriculado o aluno com deficiência. Ao responder o questionário, os participantes puderam selecionar mais de um item como resposta. Além disso, ao final da questão, foi disponibilizada a opção “outros” para que indicassem diferentes estratégias que utilizam em sala de aula. Apresenta-se a seguir cada uma das subcategorias que compõe o item “Estratégias de ensino nas aulas de língua portuguesa”.

3.1.1 Sistematização dos conteúdos

Sistematizar implica reunir as demandas aos potenciais humanos e sociais por meio de soluções estratégicas, desse modo, viabiliza a reconstrução da prática. Nesse sentido, a sistematização enquanto instrumento pedagógico que organiza as etapas da prática de execução dos objetivos da aprendizagem tendo em vista as diferentes produções de conhecimentos e aprendizagens, constitui-se um processo de produção de conhecimento. (FALKEMBACH, 2006).

Nomeada como “sistematização dos conteúdos”, a primeira subcategoria, composta por 11 opções de respostas, teve como objetivo identificar quais estratégias são utilizadas como forma de flexibilizar o momento de abordar os conteúdos na sala de aula. As opções de respostas referentes à sistematização de conteúdos versavam sobre a diversificação na execução dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem dos conteúdos na disciplina de língua portuguesa, especificamente, apresentação de conteúdos por meio de textos, tendo em vista a recomendação prevista na BNCC, e recursos didáticos variados para abordar e ilustrar o conteúdo abordado em sala de aula. Na Figura 1, apresenta-se a frequência de respostas dos professores participantes na subcategoria sistematização de conteúdo.

Figura 1 - Sistematização de conteúdo em sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a Figura 1, considerando que o número da amostra é de 30 participantes (N=30) e que a questão oferecia a possibilidade de escolher mais de uma alternativa, têm-se que as estratégias mais indicadas pelos professores para sistematizar os conteúdos abordados em sala de aula foram: utilizar a projeção de slides durante aulas expositivas (15); destacar as palavras e as expressões complexas durante a leitura (13); destacar os conceitos e as principais ideias nos textos (12). Outras três estratégias também foram apontadas pelos professores com frequência igual ou maior que dez, são elas: destacar a intertextualidade (11); realizar jogos e gincanas (11); utilizar recursos de acessibilidade como infográficos, tabelas, linha do tempo e planilhas (10).

Com menor frequência (menos de dez indicações), foram apontadas as seguintes estratégias: sistematizar as informações do conteúdo por meio de glossários com imagens e textos (9); utilizar mapas conceituais (9); apresentar os conceitos chave do texto por meio de imagens, ícones e/ou símbolos (8); manipular os conteúdos digitais, como por exemplo textos e/ou imagens disponibilizados em vias virtuais, tais como: alteração da fonte e das imagens, da cor usada para informar ou enfatizar, da velocidade ou tempo dos vídeos, animações ilustrativas, entre outros (5); utilizar recursos de acessibilidade durante as apresentações

audiovisuais sugeridas aos alunos em sala de aula, os quais incluem: LIBRAS; *Closed caption*¹¹, *softwares*¹², aplicativos de celular, audiodescrição, entre outros.

As estratégias de ensino propõem oportunizar a acessibilidade curricular tendo em vista que “as aprendizagens e a transferência do aprendizado ocorrem quando várias formas de apresentação são usadas” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 745). A diversificação permite que o professor explore inúmeros recursos que oportunizem, de modo equitativo, o acesso ao conteúdo, às atividades a todos os alunos da turma independentemente do nível de aprendizagem que possuam.

Diferente da limitação de subsídios apontada no estudo conduzido por Souza (2017), os professores participantes deste estudo relataram que não utilizam somente o livro didático como recurso pedagógico na sala de aula. Mais da metade dos professores participantes indicou explorar diferentes possibilidades para viabilizar de forma significativa os conteúdos nas salas de aula, tais como projetar slides durante as aulas, utilizar apresentação de conteúdos em vias digitais e/ou fazer uso de apresentações audiovisuais.

Na realidade investigada por Rebouças (2015), a professora participante indicou que livro didático, quadro branco e pincel são os recursos disponibilizados pela instituição. Por esse motivo, apesar de a participante ter demonstrado consciência de que eram necessários recursos visuais para trabalhar os conteúdos com o aluno surdo, não dispunha de equipamentos para oportunizar ao aluno atividades com imagens e outras interações visuais.

A partir dos resultados do presente estudo, verifica-se que os professores participantes indicaram incluir como estratégia o destaque de ideias, conceitos e intertextualidade nos textos. De modo semelhante, por meio da aplicação de uma atividade em turmas de 6º ano, Rodrigues (2015) propôs como objetivo revisar conteúdos de pontuação. Para isso, realizou a leitura de um poema destacando os recursos sonoros, sintático-semânticos e gráficos-espaciais para explorar a construção de sentido do texto. Conforme argumenta a pesquisadora, esse tipo de sistematização do conteúdo viabiliza a compreensão do sentido global do texto, sobretudo, contempla a participação de alunos com dificuldades para ler e escrever.

¹¹ *Closed caption*, também conhecido como legenda oculta, é um recurso de acessibilidade utilizado em vídeos que disponibiliza transcrição de falas e de elementos sonoros como aplausos, gritos e silêncio.

¹² *Softwares* são programas instalados com sequências de instruções escritas que determinam tarefas específicas para serem executadas em dispositivos como desktops, laptops e celulares. Quando utilizado em contexto de ensino aprendizado, funcionam como um conjunto de ferramentas que complementam ou suplementam apreensão de conteúdos, alguns exemplos são: AVD Atividades de Vida; SOMAR; Kverbos; GCOMPRIS; KARD, 3DPlanetarium; G Suite for Education, entre outros.

Com base nos dados da Figura 1, é possível admitir que as estratégias apontadas pelos professores participantes revelam uma tentativa diversificar a forma como os conteúdos são abordados na sala de aula. Atividades diferenciadas estimulam entusiasmo e expressividade no envolvimento dos alunos na sala de aula, além disso, a mediação do professor nessas atividades viabiliza a atenção do aluno para o que está sendo ensinado durante a aula (RODRIGUES, 2015).

A indicação dos professores participantes demonstra que as estratégias apontadas podem contribuir com a acessibilidade curricular nas aulas de língua portuguesa. No entanto, considerando o resultado, é possível ressaltar que importa discutir como os professores estão utilizando essas estratégias e em que medida atendem aos princípios da diferenciação e acessibilidade curricular. Também, como e quais são as atividades interativas, quais recursos digitais são frequentemente utilizados pelos professores para manipular os conteúdos digitais e em que momento da abordagem essas estratégias são propostas ao aluno.

De acordo com Cabral (2021, p. 156), a diferenciação e acessibilidade curricular (DAC) compreende:

[...] a materialização da interlocução dinâmica cooperativa, policêntrica e multivetorial entre três ou mais dimensões sociais, cada qual composta por gestores, docentes, equipes multiprofissionais, empregadores, estudantes com deficiências que tenham ou não altas habilidades, superdotação e/ou TEA, seus pares ou familiares. Os atores articulados para a DAC têm como escopo fundamental convencionar cooperativamente a concretização dos processos de planejamento, identificação e desenvolvimento de recursos, estratégias de ensino e avaliação, comprometendo-se a gerenciar, ao longo das trajetórias escolares, acadêmicas e de formação profissional, possíveis barreiras e/ou facilitadores que se apresentem nos tempos e espaços.

3.1.2 Flexibilização dos conteúdos

Diferenciar os conteúdos “significa organizá-los para que os alunos se apropriem dos conhecimentos desejados utilizando seu potencial máximo” (SANTOS; MENDES, 2021, p. 45). A partir dessa perspectiva, a segunda subcategoria, denominada “flexibilização de conteúdo”, refere-se às estratégias que os professores utilizam em sala de aula para apresentar/abordar dos conteúdos de língua portuguesa e as atividades que serão propostas aos alunos como forma de abordar o conteúdo em sala de aula. Apresenta-se na Figura 2 a frequência de indicação dos professores participantes quanto às estratégias utilizadas por eles para flexibilizar os conteúdos nas aulas de língua portuguesa. É importante destacar que os participantes puderam indicar mais de uma resposta.

Figura 2 - Flexibilização de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora.

Com base na Figura 2, é possível observar que grande parte dos participantes (21) respondeu fazer uso de diferentes atividades para abordar um conteúdo. Segundo Pletsch, Souza e Orleans (2017), propostas de atividades com diferentes recursos pedagógicos, como por exemplo textos escritos, pinturas, ilustrações, jogos e blocos lógicos beneficiam a aprendizagem dos alunos na sala de aula. Para tanto, com base nos resultados deste estudo, aliados aos princípios do DUA, é possível afirmar que os professores demonstraram ter iniciativa para contemplar o interesse e expectativa dos alunos para realizar as atividades.

Rodrigues (2015) apresenta situações pedagógicas nas quais as atividades envolvem o uso de diferentes estratégias objetivando desenvolvimento de habilidades, sobretudo a escrita. Entre elas, destacam-se: propor que os alunos produzam um texto coletivamente e o transcreva após as contribuições do professor; transcrever textos produzidos oralmente pelos alunos durante a comunicação em sala de aula com professor e/ou colegas e exibi-las em um painel ou cartaz; construção de livros ou outros materiais escritos e ilustrá-los.

Além disso, as propostas de leitura de textos de diferentes gêneros nas aulas de língua portuguesa por meio de visitas à biblioteca fomentam o contato do aluno com a leitura (RODRIGUES, 2015). Conforme evidenciado pela literatura da área de Educação Especial, fazer uso de diferentes atividades está alinhada com os princípios do DUA e contribui para a acessibilidade curricular e pedagógica (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

Outras estratégias também foram apontadas pelos professores com frequência elevada, ou seja, acima de 10 indicações. São eles: sugerir atividades e leituras utilizando diferentes gêneros textuais (16); propor atividades interativas como debates, apresentações orais com vídeos, desenhos e arte (15); sugerir atividades complementares aos alunos (13); realizar atividades com uso dos meios digitais e virtuais (13).

É possível admitir que os professores utilizam recursos que contribuem para o ensino de língua portuguesa os quais também podem contemplar as necessidades específicas de alunos com deficiência. A exploração dos gêneros textuais, assim como atividades oralizadas beneficia a aprendizagem e o envolvimento do aluno pois é uma ferramenta que aproxima o professor do contexto do aluno. Quando atrelada ao uso de recursos didáticos como a audiodescrição também promove a acessibilidade do estudante com deficiência visual ao conteúdo abordado (GONZAGA, 2015; CUNHA, 2015).

Atividades com recursos visuais podem beneficiar a aprendizagem dos alunos com surdez a medida em que são exploradas as informações sobre o conteúdo abordado pelo professor (REBOUÇAS, 2015; SOUZA, 2017). Cabe mencionar que os meios digitais e virtuais podem oportunizar formas de tornar o conteúdo acessível aos alunos com deficiência pois podem conter ferramentas como legendas e recursos de som para apresentar e representar o conteúdo. Além disso, as atividades interativas aproximam os alunos na sala de aula e promovem a troca de experiências entre os alunos para compartilhar os saberes e auxiliar com as dificuldades que possam ter (NASCIMENTO, 2015; RODRIGUES, 2015).

Ainda, considerando as necessidades específicas de alunos com DI nas aulas de língua portuguesa, a imagem é um recurso que auxilia leitura e interpretação das informações daqueles que têm dificuldades na apropriação da leitura (NASCIMENTO, 2015). Ressalta-se que estes recursos são elementos de prática pedagógica inclusiva, porém, ainda é preciso investigar como é feita a aplicação destes conteúdos com o uso destas estratégias.

Embora com menor frequência (menos de dez indicações), os participantes também apontaram propor atividades com experimentação física como teatro e dança (7), apresentar opiniões de especialistas sobre a temática discutida em sala de aula (6) e indicar livros como forma de informação complementar aos alunos (4).

É possível associar que os professores indicaram menos estas últimas três estratégias à complexidade que envolve inserir estas atividades no planejamento da turma e à escassez de recursos disponíveis para o docente por parte da instituição. Desconhecimento sobre as práticas pedagógicas inclusivas, falta de profissional de apoio e recursos didáticos e

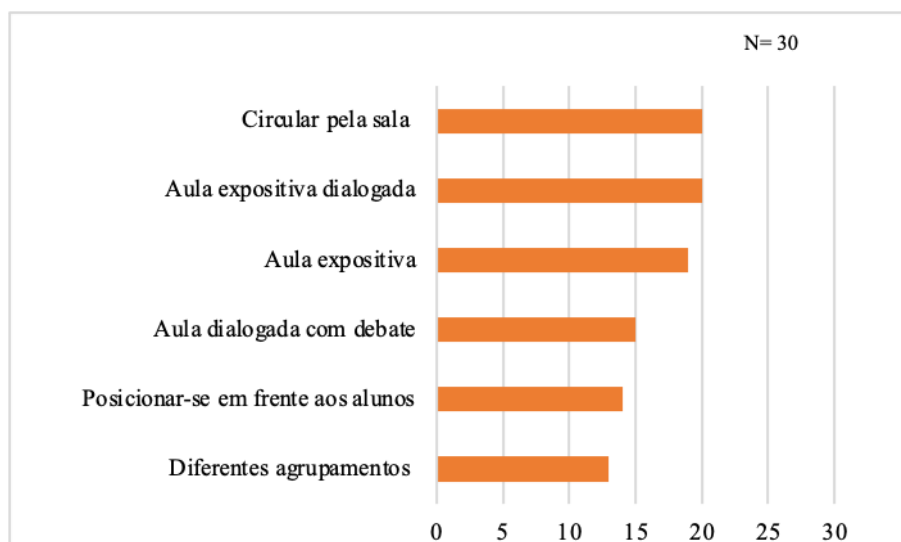
tecnológicos disponíveis para o docente compõem os relatos dos professores para explicar a ausência de estratégias diferenciadas em suas práticas de ensino (GONZAGA, 2015; NASCIMENTO, 2015; REBOUÇAS, 2015; RODRIGUES, 2015; SOUZA, 2017; BARROS, 2020). Como exemplo, Gonzaga (2015) observou que a falta de reglete e punção dificultava a participação do aluno cego em atividades de escrita.

Segundo Freire (2015), além da predisposição crítica e reflexiva por parte do educador, é necessário promover à prática de ensino condições políticas-normativas, atitudinais e estruturais para que se efetive o trabalho docente. Quanto ao desconhecimento, cabe destacar que conhecer as diferentes abordagens para superar as barreiras advindas das condições específicas dos alunos, assim como explorar outras vertentes da área de Educação Especial, agrega potencial à prática do professor. No entanto, conforme Cunha (2015), por meio da relação colaborativa, os serviços de apoio tornam-se fundamentais para auxiliar o trabalho docente na sala de aula.

3.1.3 Gestão da aprendizagem

Gestão da aprendizagem é um processo no qual ocorre a mediação a construção de sentido e significado, desenvolvimento de habilidades e competências e procedimentos avaliativos (MARTINS, 2018). Nesta perspectiva, a terceira subcategoria engloba estratégias utilizadas em sala de aula para mediar conteúdos tendo em vista oportunizar a todos os alunos da sala de aula a mesma experiência de aprendizagem. Na Figura 3, apresenta-se a frequência com que os professores participantes indicaram cada uma das estratégias apresentadas no instrumento quanto à subcategoria gestão da aprendizagem.

Figura 3 - Gestão da aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos dados apresentados na Figura 3, é possível constatar que todos os itens propostos pelo instrumento alcançaram elevada frequência de respostas, ou seja, acima de 10 indicações. Três estratégias foram indicadas com maior frequência: circular pelo ambiente para acompanhar os alunos durante a realização das atividades propostas na sala de aula (20); realizar aula expositiva dialogada (20) e ministrar os conteúdos por meio da técnica de aula expositiva (19).

Diferente de atividades em grupo e uso de tutorias, aulas com caráter expositivo causam maior distanciamento entre professor e aluno por não contemplar os diferentes níveis de aprendizagem, em contrapartida, é um dos métodos mais utilizados pelos professores (GUADAGNINI, 2018). Em aulas expositivas, o professor não possibilita o desenvolvimento sociocognitivo bem como a construção da autonomia para que o aluno participe, questione e interaja com o professor e os colegas, desse modo, a aprendizagem ocorre quando o aluno “passa a assimilar e a compreender os conteúdos apresentados, a interagir com os outros e desenvolver competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento humano” (GONZAGA, 2015, p. 46).

Considerando as necessidades específicas de alunos com DI matriculados na sala de aula regular, conforme evidenciado pelo estudo conduzido por Nascimento (2015), o engajamento dos alunos na atividade se deu porque os alunos se interessavam pela temática central dos textos e participaram do momento da escolha. Apesar dos desafios que permeiam

a prática pedagógica, é possível afirmar que a participação do aluno nas decisões didático-pedagógicas é um elemento de diferenciação que possibilita uma experiência de aprendizagem significativa no processo de ensino aprendizagem.

Também foram indicadas pelos participantes: utilizar a técnica de aula dialogada com debate para ministrar o conteúdo (15); posicionar-se em frente aos alunos nos momentos de fala durante a aula (14); propor diferentes agrupamentos para realizar atividades ou para ministrar o conteúdo para os alunos (13).

Positivamente, Souza (2017) destacou a tutoria entre pares durante uma atividade de leitura como estratégia que promove interatividade, colaboração e inclusão. Conforme a pesquisadora, solicitar que outro estudante da turma auxilie o aluno com deficiência durante a leitura é uma estratégia que pode trazer benefícios e contribuir com a inclusão escolar. Desse modo, a mudança de perspectiva beneficia tanto o professor quanto a aprendizagem dos alunos pois viabiliza a socialização e oportuniza uma situação significativa de apreensão dos conteúdos.

Conforme Gonzaga (2015), a falta de recursos materiais para adequação das atividades e a priorização da exposição como forma de abordar conteúdos inviabiliza a promoção da inclusão na sala de aula. A pesquisadora observou que, mesmo utilizando textos de diferentes gêneros (poesia, narrativas curtas, propagandas) nas atividades realizadas em sala de aula, os professores não propunham a discussão, a leitura era realizada, mas não havia exploração de sentido sobre as informações do material. Também foi observado que essa abordagem, além de tornar o texto um elemento sem funcionalidade, inviabilizava a acessibilidade ao conteúdo, não permitia que o restante da turma prestasse atenção nas explicações fornecidas e não estimulava a participação dos estudantes.

3.2 Colaboração na Prática Pedagógica

A colaboração entre os professores de língua portuguesa, participantes da pesquisa, e os professores/profissionais responsáveis pela oferta de serviços de apoio aos estudantes com deficiência foi investigada no presente estudo. Para tanto, inicialmente, levantou-se quais serviços de apoio eram disponibilizados aos alunos com deficiência nas salas de aula nas quais atuavam os participantes da pesquisa. De acordo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011), a aprendizagem colaborativa possibilita ampliação da apreensão de conteúdos e reflexão devido às ações desenvolvidas em conjunto.

De acordo com o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018, p. 30), os serviços de apoio englobam a “oferta de recursos de apoio, materiais de acessibilidade, tecnologia assistiva, formação continuada”. Segundo o documento, os serviços de apoio têm como objetivo “[...] instrumentalizar o estudante e o professor no contexto da sala de aula”, além disso, integram o Atendimento Educacional Especializados - AEE, o qual inclui serviços como:

- Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita;
- Ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos oralizados;
- Ensino do Sistema Braille;
- Ensino das técnicas de cálculo no Soroban;
- Ensino das técnicas de orientação e mobilidade;
- Ensino do uso de recursos ópticos e não-ópticos para estudantes cegos ou com baixa visão;
- Utilização de estratégias para o desenvolvimento de processos mentais;
- Uso de tecnologia assistiva;
- Usabilidade e funcionalidade da informática acessível.
- Uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa CAA;
- Uso de estratégias para enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação.

O referido documento também menciona que a acessibilidade curricular é oportunizada por meio do trabalho colaborativo entre os membros da equipe escolar, tendo em vista que esta parceria apresenta como benefício “aprimoramento das práticas pedagógicas buscando novos conhecimentos que permitam aos profissionais reflexões e atuação como pesquisadores, compartilhando as boas práticas com seus pares” (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 31).

Na Tabela 5, apresenta-se os serviços de apoio que os participantes indicaram ser disponibilizados aos alunos com deficiência matriculados nas turmas que atuam. Sobre o tema em pauta, o instrumento utilizado na coleta de dados contém uma questão com oito opções de respostas, dentre as quais os participantes puderam indicar mais de uma resposta e, caso desejassem, puderam indicar a opção “outros” e digitar o serviço que não foi contemplado entre os itens listados.

Tabela 5 - Serviços de apoio disponibilizados aos alunos com deficiência

Serviços de apoio	N=30
Professor de apoio	19
Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)	19
Intérprete de LIBRAS	6
Estagiário de apoio	3
Não recebe serviços de apoio	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os serviços de apoio, foram indicados com maior frequência os professores de apoio e as SRM, com 19 apontamentos cada. No caso das SRM, a maior parte dos atendimentos é realizado na mesma escola que o aluno está matriculado (14 indicações). Com menor frequência, seis professores indicaram os intérpretes de LIBRAS e três os estagiários de apoio. Cabe destacar que, na realidade investigada, a maior parte dos alunos está recebendo algum tipo de atendimento educacional especializado, já que apenas dois professores indicaram que os alunos deficiência matriculados em suas turmas não recebem nenhum serviço de apoio.

Segundo as observações de Gonzaga (2015), a participação do profissional de apoio na sala de aula facilita a prática pedagógica do professor. Em uma das turmas que realizou a observação, a professora regente solicitou que os alunos construíssem um texto narrativo. Com isso, a docente explicou a atividade para a turma identificando as partes estruturais do gênero narrativo com exemplos da rotina dos alunos. A partir disso, o aluno com deficiência visual foi auxiliado pela professora de apoio para escrever o texto em Braille.

No estudo realizado por Souza (2017), constatou-se que o aluno com deficiência que acompanhava as atividades realizadas pela turma frequentava o AEE no turno inverso para suplementar a aprendizagem por meio de atividades de enriquecimento curricular. Desse modo, segundo apontado pela pesquisadora, o suporte à aprendizagem ofertado nas SRM beneficia o aprimoramento das habilidades acadêmicas.

As SRM constituem-se como uma alternativa para favorecer o aprendizado dos alunos com deficiência matriculados em classes comuns. Compostas por equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade, tem como objetivo ampliar a oferta do atendimento educacional especializado nas escolas regulares de

modo a suplementar e/ou complementar a aprendizagem do aluno com alguma necessidade específica. No entanto, o atendimento extraclasse não substitui a necessidade de o aluno desenvolver sua aprendizagem na sala de aula regular (MENDES; MALHEIRO, 2012)

Conforme destacado por Rebouças (2015), existe a necessidade de continuidade nas ações desenvolvidas pelos profissionais das SRM. Segundo relato da professora colaboradora do referido estudo, além da ausência do Intérprete de LIBRAS, não havia colaboração na relação com a professora de apoio, no entanto, constatou que a participação da professora responsável pelo AEE na sala de aula incentivou os alunos ouvintes a desenvolver comunicação com o colega com surdez.

Considerando o tamanho da amostra e a possibilidade de que cada participante assinalasse mais de uma opção de resposta, na Tabela 6 são apresentadas as congruências entre as respostas que os participantes indicaram na questão.

Tabela 6 - Número e tipos de serviços de apoio indicados por cada participante

Serviços de apoio segundo indicações de cada participante	N=30
Professor de apoio	7
Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)	8
Professor de apoio e SRM	9
Intérprete de LIBRAS; Professor de apoio e Estagiário de apoio	2
Intérprete de LIBRAS; Professor de apoio e SRM	2
Intérprete de LIBRAS; Professor de apoio, Estagiário de apoio e SRM	1
Intérprete de LIBRAS	1

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos dados apresentados na Tabela 6, é possível afirmar que pouco mais da metade dos participantes (16) indicou apenas uma opção de resposta para os serviços de apoio disponibilizados na escola onde trabalham. Em outras palavras, os participantes responderam que a maior parte dos alunos com deficiência matriculados em suas turmas recebem apenas um tipo de apoio.

Sem a diversificação nos serviços de apoio ofertados, restringe-se a possibilidade de contemplar as especificidades manifestadas pelos alunos com deficiência no espaço escolar. Em vista disso, é possível questionar se as necessidades específicas destes alunos estão sendo

atendidas de modo a garantir, para além da matrícula, condições que possibilitem a participação, o aprendizado e a permanência deles na classe comum da escola regular.

Por outro lado, destaca-se que 14 participantes responderam que em suas turmas os alunos com deficiência recebem dois ou mais tipos de serviços de Educação Especial, sendo que a resposta mais frequente foi a oferta de dois serviços, SRM e professor de apoio (9). Um dos professores respondeu que os alunos com deficiência matriculados em suas turmas recebem quatro tipos de serviços: SRM, professor de apoio, intérprete de LIBRAS e estagiário.

Após o levantamento dos serviços de apoio, o próximo passo foi investigar junto aos participantes qual a relação estabelecida com os professores/profissionais responsáveis pela oferta destes serviços. Mais especificamente, buscou-se identificar se a colaboração era uma característica presente na relação.

No estudo de Rebouças (2015), a professora participante relatou ter dificuldades para se comunicar com o aluno surdo que frequentava sua turma, porque não havia Intérprete de LIBRAS na sala de aula. Conforme observado pela pesquisadora, o entendimento entre o aluno e a professora se estabelecia quando a informação era simples e de baixa complexidade. Para intervir nas atividades avaliativas, a docente se aproximava dele e fazia gestos para apontar trechos do texto que deveriam ser indicados nas respostas, ou o aluno as copiava do quadro.

Diferente desta realidade, com base nos resultados da Tabela 6, todos os professores que indicaram ter alunos com surdez em suas turmas, indicaram contar com intérprete de LIBRAS na sala de aula. Como efeito dos benefícios decorrentes da colaboração, Rebouças (2015) destacou que a contratação do Intérprete de LIBRAS¹³ contribuiu para que a professora entrevistada reconhecesse o seu papel como responsável por buscar conhecer novas práticas de ensino para favorecer a participação do aluno com deficiência nas atividades desenvolvidas na sala de aula e nos processos avaliativos.

O trabalho conjunto entre parceiros engajados na execução de um objetivo comum define uma relação de colaboração. Na realidade brasileira, a colaboração se apresenta em dois modelos, o ensino colaborativo, ou coensino, e a consultoria colaborativa escolar. O ensino colaborativo implica que os professores de educação especial atuem em parceria com o professor da sala comum (VILARONGA; MENDES, 2014). Desse modo:

¹³ Conforme explicado por Gonzaga (2015) a contratação do profissional Intérprete de LIBRAS ocorreu enquanto a pesquisadora coletava os dados da pesquisa.

O trabalho colaborativo no contexto escolar tem sido visto como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 360).

Por sua vez, a consultoria colaborativa escolar consiste na colaboração entre um consultor, papel que pode ser desempenhado por diferentes profissionais (como por exemplo, o psicólogo ou o fisioterapeuta) e consultantes (professores e familiares). Na consultoria colaborativa escolar, consultores e consultantes irão se engajar em uma relação de colaboração para planejar e desenvolver intervenções, a serem implementadas em contextos educacionais, visando a resolução de situações problemas que estão influenciando de forma negativa o processo de ensino e aprendizagem (SILVA, 2010). Segundo Cunha (2015, p. 65):

É muito importante a interação professor-aluno no processo educacional. Um dos fatores que contribuem para o bom desempenho dos alunos é o fato de o professor estimular a criatividade, autoestima e confiança desses estudantes, desenvolvendo suas habilidades e deixando claro que o sucesso da aprendizagem depende muito da cooperação deles.

Em sala de aula, na relação entre professor e aluno, a colaboração ocorre por meio do engajamento do estudante nas atividades com diferentes tipos de agrupamentos pois permitem que os alunos realizem as atividades em conjunto de modo a compartilhar experiências e contribuir para a “compreensão de comunidade da turma, pois há interação alternada entre todos os alunos” (SANTOS; MENDES, 2021, p. 47).

A fim de identificar como se dá a colaboração entre o professor de apoio e o professor regente na sala de aula regular da disciplina de língua portuguesa, considerou-se, identificar as ações de trabalho colaborativo em três momentos da prática pedagógica, os quais foram divididos nos eixos planejamento, a apresentação/abordagem de conteúdo e a avaliação da aprendizagem.

3.2.1. Colaboração no momento de planejamento

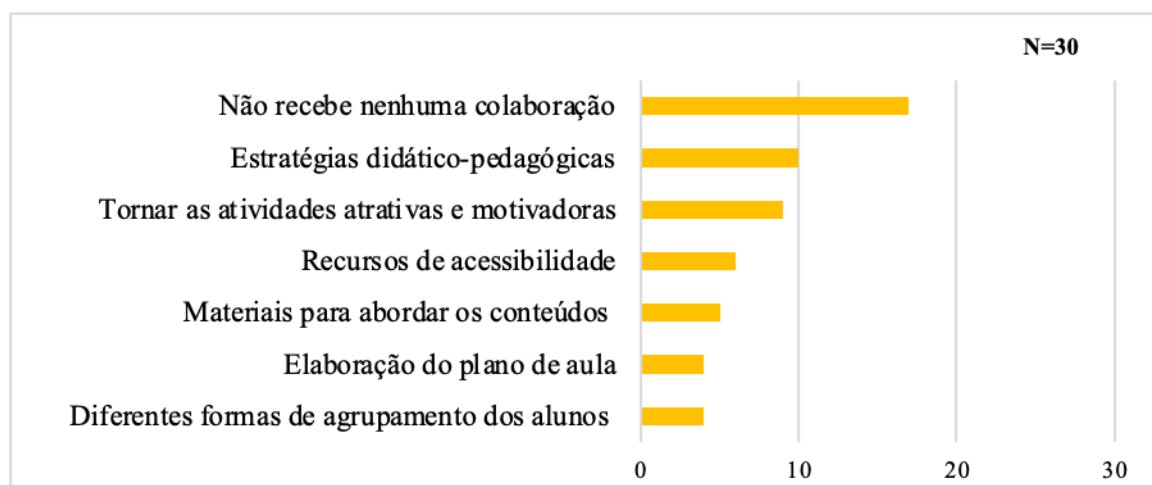
O planejamento, conforme Libâneo (2012), se constitui de planos elaborados pela escola, dos quais se desmembra em aspectos de ensino e aula. Convém ressaltar que, para este estudo, importa considerar as especificidades a respeito do planejamento de ensino e de aula

pois estes apresentam o caminho que percorrerá a prática pedagógica do professor. Em tese, o plano de ensino é mais amplo e detalha o percurso semestral ou anual do trabalho docente.

Por sua vez, o plano de aula é elaborado com base nas etapas mencionadas como objetivos para o ensino de uma determinada disciplina. Para tanto, o planejamento, na perspectiva do letramento enquanto prática social, deve considerar a promoção, significação e apropriação do contexto e as experiências dos espaços socioculturais que envolvem o aluno (GONZAGA, 2015)

Para caracterizar a colaboração no momento do planejamento, questionou-se sobre as ações envolvendo a elaboração das estratégias didático-pedagógica; diferenciação do currículo escolar; uso dos recursos de acessibilidade; gestão do ambiente de aprendizagem e atendimento das necessidades específicas dos alunos com deficiência. A Figura 5 apresenta os dados referentes à colaboração entre o professor regente e o professor de apoio no momento do planejamento. Os participantes puderam indicar mais de uma opção de resposta e ainda acrescentar por escrito outros tipos de colaboração no momento do planejamento

Figura 4 - Colaboração no planejamento



Fonte: Elaborado pela autora.

Mais da metade dos professores participantes (17) respondeu não contar com nenhum tipo de colaboração no momento de planejar a forma como os conteúdos serão abordados em suas aulas.

A colaboração é uma estratégia para minimizar as barreiras de aprendizagem de todos os alunos, o planejamento de conteúdos baseado no modelo de ensino colaborativo tem como finalidade desenvolver soluções em conjunto para uma situação desafiadora. Durante o

planejamento, o profissional especialista pode propor parceria na sala de aula e uso de suportes adicionais, como por exemplo adaptação e acessibilidade de atividades. Nesse sentido, “um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes” (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 85).

O planejamento entre o professor de apoio e o professor da sala regular, no que se refere a proposta de coensino, contemplam questões como: tempo de planejamento; conteúdos que serão incluídos no currículo e as adaptações que serão necessárias; distribuição de tarefas e responsabilidades; formas de avaliação e acompanhamento do progresso dos alunos; vivências na sala de aula; organização da sala; estabelecer comunicação com a turma, a família e a gestão da instituição; abordagem do plano educacional individualizado para os alunos com deficiência (VILARONGA; MENDES; 2014).

Por sua vez, entre os 13 professores que responderam contar com alguma colaboração para o planejamento, a maior parte (10) indicou a opção estratégias didático-pedagógicas e nove indicaram colaboração para tornar as atividades atrativas e motivadoras. As opções recursos de acessibilidade e materiais para abordar os conteúdos foram indicadas respectivamente, por seis e cinco participantes. Foram indicadas com menor frequência, as opções elaboração do plano de aula e diferentes agrupamento dos alunos foram as opções indicadas com menor frequência, quatro apontamento em cada.

Embora não corresponda a maior parte dos participantes, avalia-se como positivo o fato de pouco mais de um terço dos professores apontarem que há relação de colaboração no momento de planejamento. A colaboração pode possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas capazes de garantir e potencializar a participação e o aprendizado de todos os alunos. Além disso, amplia as chances de que as necessidades específicas dos alunos com deficiência sejam contempladas.

Além do questionamento sobre a colaboração para o planejamento do currículo para a turma de forma geral, os professores foram questionados se o papel de planejamento de estratégias de ensino e de atividades voltadas especificamente aos alunos com deficiência era responsabilidade do professor de apoio ou de outro profissional da Educação Especial. Cinco professores responderam que o professor de apoio (ou outro profissional da Educação Especial) assumia a responsabilidade por planejar as atividades a serem propostas aos alunos com deficiência e um dos participantes respondeu que o professor de apoio (ou outro

profissional da Educação Especial) era responsável por planejar a forma como os conteúdos eram abordados junto aos alunos com deficiência.

Com base nos resultados da Figura 5, é possível admitir que a falta de colaboração interfere na elaboração de um currículo acessível pois a maioria dos professores participantes também indicou a aula expositiva¹⁴ como estratégia para abordar os conteúdos. Por isso, muitas vezes, a mediação entre o currículo comum e o ensino ao aluno com deficiência é deixado como tarefa para os profissionais especializados. Entre as justificativas, destaca-se o desconhecimento sobre as necessidades específicas do aluno com deficiência e a falta de formação para atuar em contextos inclusivos (NASCIMENTO, 2015). De fato, o esclarecimento sobre a inclusão escolar viabiliza a participação do professor regente na experiência educativa dos alunos, considerando a diversidade existente nas salas de aula regulares (GUADAGNINI, 2018).

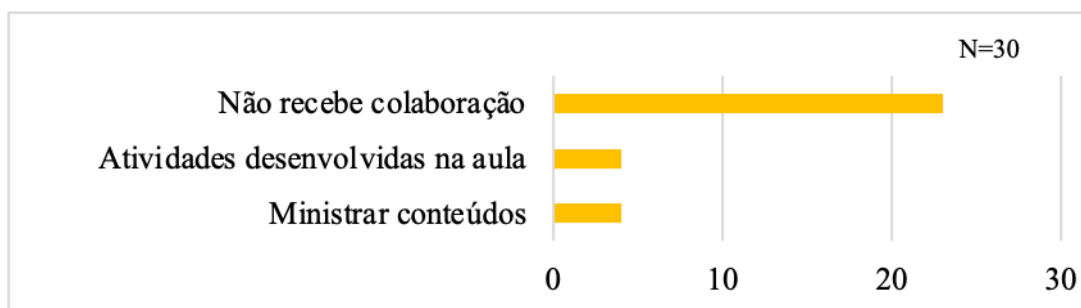
Quando o professor de apoio (ou outro profissional da Educação Especial) assume a responsabilidade pelo planejamento, ainda que parcialmente, há a tendência pelo desenvolvimento de um currículo paralelo voltado ao aluno com deficiência, o que irá dificultar o processo de inclusão escolar. Além disso, tal prática impossibilita a reflexão sobre como eliminar barreiras que dificultam a participação e o aprendizado de todos os alunos.

3.2.2. Colaboração na apresentação/abordagem de conteúdo

Por meio do instrumento utilizado para coleta de dados, conforme apresentado na Figura 6, buscou-se identificar se o professor de língua portuguesa contava com algum tipo de colaboração no momento de apresentar/abordar um conteúdo e/ou de propor uma atividade. Cabe esclarecer que os participantes além de adicionar outro tipo de colaboração para apresentação/abordagem de conteúdos no campo “outros”, também puderam selecionar mais de uma opção de resposta.

¹⁴ Dado apresentado na Figura 3.

Figura 5 - Colaboração na Apresentação de conteúdos



Fonte: Elaborado pela autora.

A maior parte dos professores participantes (23) respondeu não contar com nenhum tipo de colaboração durante o momento de apresentar/abordar os conteúdos em suas aulas. Por conseguinte, entre os sete professores que responderam ter alguma colaboração para apresentar/abordar os conteúdos, a maior parte (quatro apontamentos em cada) indicou que contam com a colaboração para ministrar conteúdo aos alunos da turma e realizar as atividades na sala de aula e abordar as atividades realizadas pelos alunos com deficiência na sala de aula.

Em uma das escolas investigada por Gonzaga (2015), havia professora de apoio em apenas uma das turmas observadas a qual tem formação em LIBRAS, porém atuava com o aluno com deficiência visual descrevendo e ditando os conteúdos da disciplina. Portanto, a professora regente não participava das atividades do aluno cego na sala de aula e deixava que a professora de apoio fosse a principal responsável pelo processo de ensino e aprendizagem do referido aluno.

Ainda no que diz respeito ao estudo conduzido por Gonzaga (2015), uma das escolas investigadas possuía uma Máquina Perkins¹⁵ e materiais didáticos em Braille. Todavia, os materiais não eram utilizados porque não havia profissional com a formação específica para auxiliar o aluno com deficiência visual. Conforme Zerbato (2018), o professor especializado pode intervir na sala de aula auxiliar com as estratégias diferenciadas de ensino, bem como manusear os recursos de acessibilidade.

Ressalta-se que os professores também foram questionados se a apresentação/abordagem dos conteúdos voltados especificamente aos alunos com deficiência

¹⁵ Máquina de datilografia com teclado para a escrita em Braille.

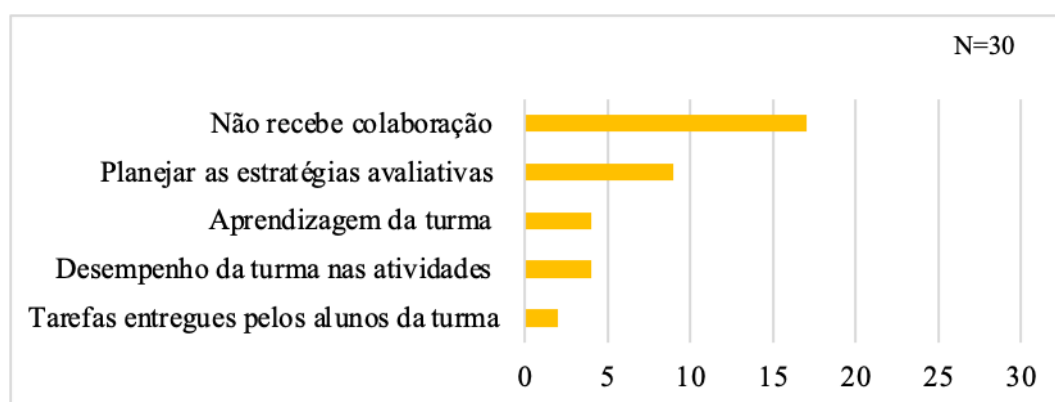
era responsabilidade do professor de apoio ou outro profissional da Educação Especial. Quatro professores indicaram que contam com algum tipo de colaboração com as atividades realizadas pelos alunos com deficiência e dois apontaram que o professor de apoio (ou outro profissional da Educação Especial) era responsável por ministrar os conteúdos aos alunos com deficiência.

Ao atribuir ao professor de apoio, ou outro profissional da Educação Especial, a responsabilidade por apresentar as atividades e/ou ministrar os conteúdos para os alunos com deficiência, existe um fortalecimento da compreensão de que esses alunos não são parte da escola regular. Como consequência, é possível observar uma diminuição da participação desses alunos nas atividades propostas para toda a turma, o que pode influenciar negativamente a interação entre os pares.

3.2.3. Colaboração no planejamento da avaliação da aprendizagem

Subsequente à abordagem de conteúdo, conforme os dados apresentados na Figura 7, os professores participantes foram questionados se contavam com algum apoio no planejamento da avaliação. Objetivou-se identificar se o professor de língua portuguesa contava com algum tipo de colaboração no momento de planejar as atividades avaliativas para acompanhar o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Para responder à questão, os professores puderam indicar mais de uma alternativa como resposta. Também foi disponibilizada a opção “outros” para que acrescentassem, por escrito, algum outro tipo de apoio no momento de planejar a avaliação dos conteúdos.

Figura 6 - Colaboração na Avaliação



Fonte: Elaborado pela autora.

A maior parte dos professores participantes (17) respondeu não contar com nenhum tipo de colaboração durante o momento de apoio para planejar as atividades avaliativas dos alunos. De outra parte, entre os 13 participantes que responderam contar com algum apoio no momento da avaliação, a maior parte (9) tem ajuda para planejar estratégias avaliativas. Com igual frequência de apontamentos (quatro em cada), os professores indicaram que contam com algum apoio para planejar a avaliação da aprendizagem e o desempenho da turma nas atividades avaliativas realizadas na sala de aula.

De acordo com Cabral (2021, p. 156):

[...] enquanto forem induzidas concepções intuitivas e negativamente discriminatórias sobre deficiências, identidades e diferenças; enquanto o ato de prover recursos isolados de acessibilidade acomodar o sistema; enquanto não forem superadas barreiras atitudinais individuais e coletivas; e enquanto não houver efetiva cooperação entre os atores dos respectivos cenários, a materialidade do que atualmente é versado como inclusão será impalpável e continuará utópica.

Para contemplar os diferentes níveis de aprendizagem é necessário proporcionar múltiplas formas para que o aluno expresse e interaja com as práticas educativas propostas na sala de aula, pois cada estudante tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e o seu modo de expressar seus conhecimentos (SEBÁSTIAN-HEREDERO, 2020). O modelo de ensino colaborativo, propõe a colaboração entre os alunos por meio de atividades que promovem o diálogo e a troca de saberes, também, viabiliza o processo de inclusão escolar a partir da relação estabelecida entre o professor regente e o professor especializado (ZERBATO, 2018).

Além da avaliação da turma em geral, os professores participantes foram questionados se a função de planejar as atividades avaliativas para acompanhar o aprendizado e o desenvolvimento especificamente dos alunos com deficiência ficava sob responsabilidade do professor de apoio ou de outro profissional de Educação Especial. Entre os participantes que assinalaram este tipo de colaboração, seis responderam que o professor de apoio (ou outro profissional da Educação Especial) era responsável por acompanhar o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos com deficiência nas turmas nas quais atuam.

Acompanhar o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos com deficiência permite o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva que pode contribuir com a flexibilização do currículo, quando necessário. A flexibilização é um meio utilizado para garantir a acessibilidade curricular, desse modo, viabiliza diferentes formas de participação e interação do aluno com o conteúdo abordado em sala de aula (PLETSCH; SOUZA;

ORLEANS, 2017). Em vista disso, é preocupante os dados indicarem que alguns participantes delegam essa função para o professor de apoio (ou outro profissional da Educação Especial), ainda que parcialmente.

De modo geral, os resultados revelam que, na amostra investigada, a colaboração parece não fazer parte da cultura escolar. Em cada uma das dimensões da prática pedagógica (planejamento, apresentação de conteúdos e avaliação), mais da metade dos professores participantes respondeu não haver colaboração na relação entre eles, professores de língua portuguesa e os professores/profissionais responsáveis pelos serviços de Educação Especial ofertados aos alunos com deficiência matriculados em suas turmas. Dos três momentos da prática pedagógica abordados no subitem, apresentar/abordar os conteúdos foi o que os professores participantes menos indicaram contar com alguma colaboração.

Apesar da pouca colaboração, vale destacar que uma parcela dos participantes apontou a existência de colaboração durante o planejamento e avaliação, fato que permite indicar uma tendência favorável à transformação no que diz respeito ao compartilhamento da gestão da sala de aula.

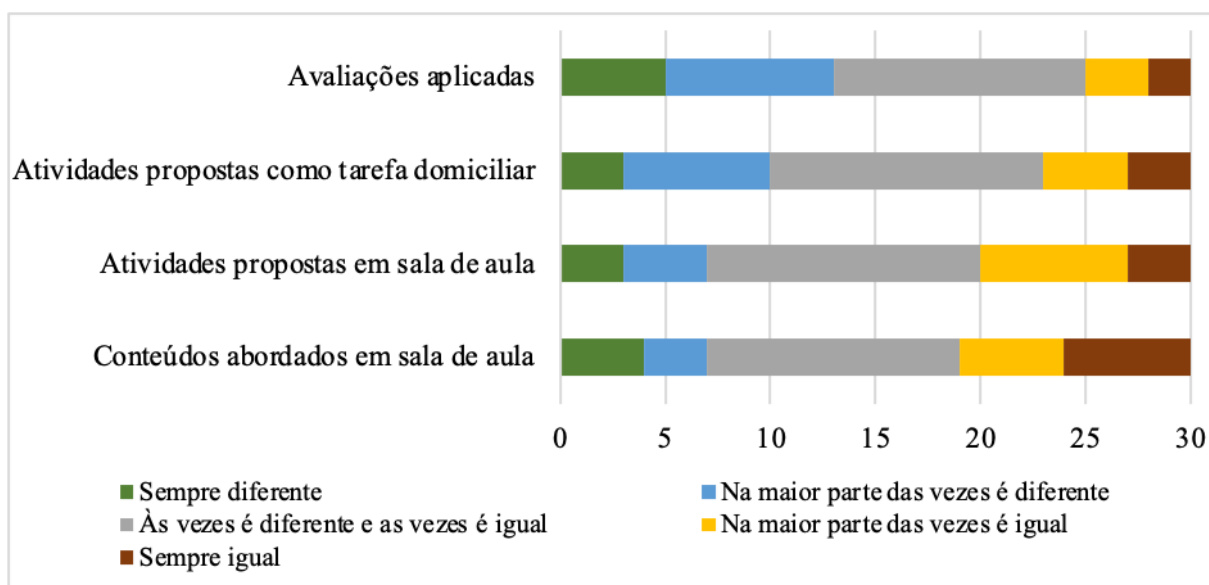
3.3 A prática pedagógica frente às necessidades dos alunos com deficiência

Frente ao movimento de inclusão escolar, as escolas são desafiadas a viabilização da acessibilidade curricular como parte da prática inclusiva. Atualmente, no lugar de assumir as adaptações curriculares como regra, tem-se a adoção da diferenciação e da acessibilidade curricular. Segundo Tomlinson (2008, p. 30), “ensino diferenciado não significa tarefas ‘normais’ à maioria dos alunos e tarefas ‘diferentes’ a alunos com dificuldades ou altamente capacitados”. Por sua vez, a diferenciação do ensino, considerando o conteúdo do currículo comum, propõe uma organização flexível em termos de conteúdo, formas de abordagem e avaliação para que sejam atendidas as especificidades dos alunos. Estar em sala de aula e ter acesso às mesmas oportunidades de interação e acesso ao conteúdo garante que todos os alunos tenham sucesso no processo de aprendizagem (SANTOS; MENDES, 2021).

Em vista disso, foram identificadas ações desenvolvidas especificamente junto aos alunos com deficiência, a partir das respostas dos participantes ao instrumento de coleta de dados. Objetivou-se identificar em que medida os conteúdos abordados em sala de aula com os alunos com deficiência se aproximam ou se distanciam daqueles conteúdos abordados com a turma, de maneira geral. Para tanto, os participantes foram questionados sobre quatro

aspectos relacionados especificamente à prática pedagógica junto aos alunos com deficiência: avaliações aplicadas; atividades propostas como tarefa domiciliar; atividades propostas em sala de aula; conteúdos abordados em sala de aula. Para cada um destes aspectos, os professores tinham que escolher uma entre cinco opções de respostas: sempre diferente; na maior parte das vezes é diferente; às vezes é diferente e às vezes é igual; na maior parte das vezes é igual; sempre igual. As respostas dos participantes estão apresentadas na Figura 8.

Figura 7 - Prática pedagógica com o aluno com deficiência¹⁶



Fonte: Elaborado pela autora.

De modo geral, observa-se que, em cada um dos aspectos investigados (conteúdos abordados em sala de aula, atividades propostas e avaliações aplicadas) houve tendência para a resposta intermediária “às vezes é diferente e as vezes é igual”.

Entre os 11 professores participantes que indicaram o conteúdo dos alunos com deficiência ser abordado de modo frequentemente igual em relação ao restante da turma, seis indicaram que são sempre iguais e cinco na maior parte das vezes são iguais. Um total de sete professores participantes respondeu que o conteúdo é abordado de forma diferente, quatro indicaram que é sempre diferente e três na maior parte das vezes é diferente.

No que diz respeito às atividades propostas em sala de aula aos alunos com deficiência, um terço dos professores (10) respondeu que frequentemente propõe atividades

¹⁶ Conforme mencionado nos capítulos anteriores, o recorte deste estudo são as práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa que atuam em turmas nas quais estão matriculados alunos com deficiência.

iguais, entretanto, sete na maior parte das vezes é igual e três na maior parte das vezes é sempre igual. A menor parte (7) indicou que propõe atividades diferentes aos alunos com deficiência, destes, quatro na maior parte das vezes é diferente e apenas três apontaram que são sempre diferentes.

Entre os 11 professores que indicaram propor tarefas domiciliares diferentes aos alunos com deficiência, sete na maioria das vezes é diferente e três é sempre diferente. Por sua vez, a menor parte (sete indicações) respondeu que as tarefas domiciliares frequentemente são iguais, desse modo, quatro indicaram que na maior parte das vezes são iguais e três são sempre iguais.

Conforme Guadagnini (2018), a abordagem descontextualizada é aquela na qual os conteúdos do aluno com deficiência são diferentes aos do restante da turma. A pesquisadora observou que parte significativa das estratégias utilizadas priorizam a exposição dos conteúdos. Além disso, a pesquisadora observou em seu estudo que uma das alunas com DI não realizava as atividades propostas, outra era bastante agitada e realizava somente atividades orais. Como proposta de engajamento ao contexto relatado, a autora destacou como estratégia incluir a aluna nas discussões e solicitar registros das aulas por meio de recursos artísticos, como o desenho por exemplo.

Questionados sobre as avaliações aplicadas aos alunos com deficiência, a maior parte dos professores participantes (13) respondeu que os alunos com deficiência são frequentemente avaliados de forma diferente em relação ao restante da turma, entretanto, oito indicaram que na maior parte das vezes é diferente e cinco que a avaliação é sempre diferente. Uma pequena parte (cinco indicações) respondeu que avalia os alunos com deficiência de modo frequentemente igual em relação ao restante da turma, três indicaram que na maior parte é igual e dois é sempre igual em relação ao restante da turma.

Por meio dos dados apresentados na Figura 7, entende-se que a flexibilização do conteúdo é uma alternativa frequentemente utilizada pelos professores nas atividades propostas e nos conteúdos abordados ao aluno com deficiência na sala de aula. No entanto, os professores indicaram que as avaliações aplicadas e as tarefas domiciliares propostas aos alunos com deficiência tendem a ser diferentes em relação ao restante da turma.

Abordando os resultados da aprendizagem no ensino de língua portuguesa, Nascimento (2015) observou que os professores avaliaram que todos os alunos da turma alcançaram o mesmo desempenho, portanto, apresentaram as mesmas dificuldades. Entre as semelhanças, foram relatados o desinteresse em participar das atividades propostas na sala de

aula, a indisciplina e as dificuldades referentes à leitura e à escrita. Segundo os resultados apresentados no estudo, a maior parte dos alunos com DI (64%) compreendeu as propostas de atividades na sala de aula e 36% não compreenderam. No entanto, “[...] é importante que o professor tenha a sensibilidade para explicar mais de uma vez, atitude pedagógica necessária com qualquer aluno” (NASCIMENTO, 2015, p. 88).

A respeito do desempenho de alunos com necessidades específicas, na pesquisa de Nascimento (2015), os alunos com DI apresentaram maior desempenho em atividades realizadas em grupo, contudo, raramente expressaram opiniões, mas contaram com ajuda de colegas e do professor. Além disso, no referido estudo, verificou-se que estes alunos participantes tiveram mais facilidade para utilizar os conteúdos quando a abordagem é relacionada com situações do cotidiano, no entanto, possuem pouca autonomia para utilizar seus conhecimentos.

Apesar de não expressarem suas opiniões, Nascimento (2015) mostrou que a maior parte dos alunos (77%) não precisava de apoio para se manifestarem oralmente. Com isso, é possível postular que a participação do aluno nas atividades realizadas em sala de aula depende de uma proposta didático-metodológica que estimule a autonomia deste aluno por meio de situações de aprendizagens que objetivem a superação dessa dificuldade.

Souza (2017) destacou uma situação na qual um dos professores participantes de seu estudo propôs atividades diferentes do restante da turma para o aluno com deficiência na sala de aula. No contexto apresentado, a avaliação do aluno era realizada por meio de relatórios contendo avanços registrados durante o bimestre pelo estudante. Este professor afirmou adaptar as provas porque o aluno não era alfabetizado, por esse motivo, nas atividades que envolviam leitura, o aluno realizava atividades de alfabetização.

Entre as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula regular aos alunos com diferentes tipos de deficiência, foram destacadas: a) atividade de alfabetização com textos simples sobre conteúdo dos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) leitura pausada realizada pelo professor ou por colegas da turma; c) reprodução e abordagem de textos com desenhos, imagem, gibis coloridos; d) atividade com mediação de intérprete de LIBRAS ou estagiário de apoio; e) avaliação da compreensão e interpretação por meio da oralidade; f) atividades adaptadas pela professora de apoio (SOUZA; 2017).

No que se refere à aprendizagem do aluno cego, é realizada por meio da associação entre o tema e a imagem, para tanto, a audiodescrição é uma técnica que favorece a exploração dos conteúdos a qual envolve o conhecimento de mundo do aluno e a mediação do

professor. Atendendo este requisito, os textos multimodais são compostos por gêneros orais e escritos, letramento visual e propostas de interação entre o leitor e o conteúdo abordado (GONZAGA, 2015).

É possível inferir nos estudos da revisão bibliográfica (SOUZA, 2017; RODRIGUES, 2015; NASCIMENTO, 2015; REBOUÇAS, 2015), que propor “atividades diferentes” aos alunos com deficiência, isto é, abordar conteúdos diferentes da turma para o aluno com deficiência na sala de aula, muitas vezes é entendido como referência às “atividades diferenciadas”. No entanto, neste estudo, pontua-se que a diferenciação está aliada às diferentes estratégias utilizadas pelo docente para tornar o currículo acessível a todos os alunos da turma.

Com isso, entende-se que as atividades descontextualizadas não são ferramentas que promovem acessibilidade curricular, desse modo:

A não existência de práticas compatíveis com as particularidades de cada aluno, ao contrário do que a inclusão escolar propõe, acentua ainda mais as diferenças, especialmente quanto à aprendizagem e, dessa forma, tornam os sistemas educativos de ensino ainda mais excludentes (GUADAGNINI, 2018, p. 61).

Destarte, a necessidade específica de um aluno não o torna “especial”, por isso, incorporar recursos e estratégias na prática pedagógica significa contemplar também os diferentes ritmos de aprendizagem dos demais alunos da turma (ZERBATO, 2018). À título de exemplo, se que um conteúdo de fonte escrita, um texto, é apresentado com recursos visuais (fotos, figuras, vídeos), poderá explorar diferentes possibilidades de compreensão uma vez que a abordagem é feita com ao menos três modalidades, a escrita, a visual e a auditiva. É possível destacar que a convivência com a diferença oportuniza aprendizado e crescimento pessoal (REBOUÇAS, 2015).

Conforme observado por Gonzaga (2015), pode acontecer de o aluno com deficiência ter o recurso disponível, no entanto o professor não o incluir nas atividades realizadas em sala de aula. Em uma das turmas, a pesquisadora observou que a regente pediu que os alunos formassem grupos para trabalhar textos jornalísticos, com isso, repassou a atividade para que a acompanhante¹⁷ explicasse e auxiliasse o aluno cego. Foi destacado também que esta professora escrevia o assunto no quadro e ditava enquanto o fazia, porém, o aluno não

¹⁷ Não foi explicitado por Gonzaga (2015) se o termo “acompanhante” se referia ao professor de apoio ou ao estagiário de apoio.

conseguia registrar a atividade na máquina Perkins porque a docente falava muito rápido e os colegas faziam muito barulho.

A avaliação da aprendizagem vai além da aplicação da prova escrita, é necessário que seja flexível às necessidades dos alunos. No caso do aluno com deficiência, importa considerar aspectos como assiduidade e interesse além do nível de apreensão dos conteúdos abordados, pois:

[...] o processo avaliativo deve considerar o conhecimento apreendido pelo aluno com surdez e todo e qualquer avanço que o educando possa apresentar e não somente aquilo que deveria ter apresentado, como um parâmetro fixo, um nível a ser alcançado por todos, independente de suas particularidades (REBOUÇAS, 2015, p. 165)

Desse modo, a avaliação do estudante deve considerar os diferentes níveis de aprendizagem os quais envolvem conhecimento prévio, o saber construído e as possibilidades de desenvolvimento posteriores. Conforme destacado por Gonzaga (2015), o aluno cego, quando utiliza recursos para transcrição em Braille (como é o caso de reglete e punção), precisa de um tempo maior para realizar atividades.

A partir dos resultados na Figura 8, identificou-se que os professores participantes utilizam como estratégias de avaliação da aprendizagem as atividades realizadas em sala de aula, as domiciliares (tarefas) e aplicação de avaliação¹⁸. Conforme demonstrado, existe a tentativa de oportunizar o acesso ao conteúdo para todos os alunos. Conforme apontamento de Guadagnini (2018), as tarefas domiciliares têm o objetivo de consolidar o conteúdo abordado na sala de aula, além disso, também promove a interação entre a escola e a família os quais precisam trabalhar juntos para que o aluno tenha oportunidade de participar e de aprender no ambiente escolar.

Como visto na Figura 8, poucas vezes a forma de abordar os conteúdos e a avaliação dos conteúdos dos alunos com deficiência são sempre diferentes em relação ao restante da turma. Por isso, investigar como e quais são as atividades diferentes que os professores aplicam aos alunos com deficiência e em quais circunstâncias ocorrem essa exclusividade é uma questão a ser explorada em estudos posteriores. De igual modo, importa investigar as estratégias que os professores utilizam para abordar os conteúdos quando não são iguais aos do restante da turma, assim como é importante conhecer se essas diferenças estão atreladas a

¹⁸ Referente à prova escrita ou ao trabalho avaliativo realizado pelo professor para avaliar a apreensão dos conteúdos abordados durante o bimestre ou o semestre na sala de aula.

um tipo específico de deficiência e em que medida prejudicam e contribuem a aprendizagem do aluno com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, por meio do método descritivo exploratório, teve como objetivo identificar e descrever a prática docente no ensino de língua portuguesa em escolas regulares nas quais estão matriculados alunos com deficiência. De modo específico, identificar e descrever as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de língua portuguesa para promover a inclusão escolar, considerando os princípios da diferenciação e da acessibilidade curricular, assim como descrever as potencialidades e os desafios encontrados pelos professores no ensino de língua portuguesa em contextos inclusivos.

Inicialmente, por meio de um levantamento bibliográfico, verificou-se que os desafios e os benefícios do exercício de promover a diferenciação do ensino são iguais para todos os alunos. Nesse sentido, a acessibilidade curricular, junto com as estratégias de ensino diferenciado e método de ensino colaborativo, beneficia a aprendizagem de alunos com e sem deficiência.

Participaram do estudo 30 professores de língua portuguesa que atuavam no ensino fundamental II, no estado de Mato Grosso do Sul, em salas de aula nas quais estavam matriculados alunos com deficiência. Por meio de questionário aplicado junto aos participantes de forma online, foi possível reunir informações sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores participantes. Os resultados foram organizados em três categorias: 1) estratégias de ensino nas aulas de língua portuguesa; 2) colaboração na prática pedagógica; 3) prática pedagógica frente às necessidades dos alunos com deficiência.

A categoria “Estratégias de ensino nas aulas de língua portuguesa” foi subdividida em três grupos: a) sistematização de conteúdo em sala de aula; b) flexibilização de conteúdos; c) gestão da aprendizagem. A subcategoria “Sistematização de conteúdo em sala de aula” objetivou identificar as estratégias utilizadas pelo professor para diversificar a forma de abordar os conteúdos na sala de aula. Com base nos resultados obtidos, é possível considerar que os professores utilizam elementos de diferenciação na sala de aula. Sobre tudo, foram indicados com maior frequência os recursos que possivelmente são utilizados para abordar textos nas aulas, como é o caso do destaque de palavras e expressões complexas, conceitos e principais ideias e intertextualidade. Como recursos de acessibilidade utilizados pelos professores, foram indicados projeção de slides, imagens, sistematização de informações e

apresentações audiovisuais. Entretanto, convém ressaltar que mesmo utilizando o slide como recurso, isso acontece como parte de aulas expositivas.

Na subcategoria “flexibilização dos conteúdos”, confirma-se que os professores propõem diferentes atividades para abordar um conteúdo. Além disso, destaca-se a utilização de textos, pois a maior parte dos participantes indica diversificação de gêneros textuais. Positivamente, relatam propor atividades interativas, no entanto, não foram levantadas informações sobre o fato de tais atividades envolverem a participação de todos os alunos da turma.

Por sua vez, na subcategoria “Gestão da aprendizagem”, o objetivo era explorar quais estratégias são utilizadas pelo professor regente para mediar os conteúdos de modo a contemplar a todos os alunos da turma. Conforme os resultados evidenciaram, novamente os participantes valorizam a exposição como técnica para abordar os conteúdos em sala de aula. Promover a participação e interatividade com os alunos, revela-se entre as estratégias menos utilizadas na sala de aula.

A colaboração é um dos requisitos que permeia a abordagem de ensino diferenciado. Por meio do ensino colaborativo é possível promover o diálogo entre os professores regente e professor especialista. Entre os benefícios provenientes da colaboração, ressalta-se a troca de saberes visando o aprimoramento das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, maiores chances de oportunizar as mesmas experiências educativas aos alunos da turma, bem como os diferentes ritmos de aprendizagem.

No entanto, a partir dos resultados obtidos, verificou-se que a colaboração poucas vezes ocorre na relação entre o professor de língua portuguesa e o professor especialista, sobretudo no momento da abordagem de conteúdo. Também é possível destacar que, no planejamento, os professores participantes indicam que poucas vezes o professor de apoio participa da elaboração do plano de aula. Portanto, admite-se que, possivelmente, o professor de apoio seja responsável por planejar individualmente as atividades a serem propostas para os alunos com deficiência. Em vista disso, a cultura da colaboração parece não se fazer presente nas realidades investigadas, o que prejudica o desenvolvimento da diferenciação e da acessibilidade curricular.

Como reflexo da pouca colaboração indicada pelos professores, as categorias que se voltaram para “A prática pedagógica frente às necessidades dos alunos com deficiência” teve como objetivo identificar em que medida os conteúdos abordados em sala de aula se aproximam ou se distanciam daqueles abordados com a turma. Como resposta, as indicações

dos professores participantes permitem assumir que muitas vezes os conteúdos são distantes do currículo comum da turma, no entanto, nota-se que existe maior aproximação a respeito dos conteúdos abordados e as atividades propostas em sala de aula.

Para fins acadêmicos, faz-se importante indicar as limitações vivenciadas durante a pesquisa. Entre elas, destaca-se o tamanho reduzido da amostra. A princípio, esperava-se uma devolutiva de ao menos três vezes mais que o número alcançado, porém, mesmo diante da ampla divulgação, não foi possível atingir o mínimo esperado. Outra fragilidade é a adaptação do instrumento de pesquisa às plataformas virtuais pois a extensão do questionário pode dificultar a participação.

Em suma, com base nos resultados obtidos, conclui-se que existe uma tentativa favorável para a diversificação na prática pedagógica da realidade investigada. Conforme os professores participantes indicaram em resposta ao questionário, o ensino de língua portuguesa contempla a diferenciação do ensino a medida em que se observa que estão sendo utilizadas estratégias de ensino diferenciado. No entanto, duas principais dificuldades foram identificadas: valorização de exposição como técnica para abordar os conteúdos e pouca colaboração na relação entre o professor regente e o professor de apoio.

Como sugestões para pesquisas futuras, indica-se a necessidade de investigar os tipos de textos que são utilizados para sistematização dos conteúdos e o modo como ocorre a participação dos alunos durante as aulas. Inclui-se também a necessidade de saber se os recursos tecnológicos de fato contemplam o acesso de todos os alunos da turma, assim como é necessário explorar a colaboração ocorrida durante este momento da prática pedagógica. A interação dos alunos na sala de aula também necessita ser explorada em estudos futuros. Desse modo, sugere-se investigar se os professores buscam conhecer seus alunos e em que medida esse engajamento se apresenta na prática pedagógica inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Estratégias de ensinagem**. In: ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, L. P. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 5 ed. Joinville-SC. UNIVILLE, 200, p. 67-100.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF: DEED/Inep/MEC, 2021.
- BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 25 jan. 2022.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BARROS, José Batista. A escola inclusiva e o livro didático de língua portuguesa: a audiodescrição na abordagem dos gêneros do discurso visuoverbais. **Tese** (Doutorado em Ciência da Linguagem) Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil. 245 f. 2020.
- BERSCH, R. Tecnologia Assistiva – TA. In: BERSCH, R.; MACHADO, R. Atendimento educacional especializado para a deficiência física. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Atendimento Educacional Especializado**. Deficiência Física. Brasília, DF: MEC, 2007, p. 31-37. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf. Acesso em: 14.fev.2021.
- CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BRM), Diferenciação e Acessibilidade Curricular. **Cadernos CEDES**, 41(114), p. 153-163. 2021. DOI: doi.org/10.1590/cc223543. Acesso em: 20 fev.2022.
- COSTA, Alcione. Tecnologia e ensino: a argumentação em comentários virtuais. In: GOMES, Jaciara (Organizadora) **Língua(gem), texto e discurso**: práticas de ensino e de pesquisa. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.94265.1](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94265.1)
- CUNHA, Marleide Santos. **Ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil. 173 f. 2015.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Coleção Educação e Comunicação, v. 18, 8ª ed. Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. (Exemplar nº 1405). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZAGA, Camila da Silva. **Uma perspectiva de trabalho didático com leitura e interpretação de texto multimodal para alunos com cegueira na escola regular**. Dissertação (Mestrado em Letras, Linguagens e Letramentos), Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil. 234 f. 2015.

GUADAGNINI, Larissa. **Adaptações do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. 105 f. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção magistério. (Série formação do professor) São Paulo: Cortez, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: princípios, direitos e orientações**. Campo Grande, MS: SEED/MS, 2018.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA Maria A.; TOYODA Cristina Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos "incluídos" ou da "inclusão", reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: Sonia Lopes Victor; Alexandro Braga Viera; Ivone Martins de Oliveira. (Org.). **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. 1ed. Campos de Goytacazes (RJ): Brasil Multicultural, v. 1, p. 58-81, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

NASCIMENTO, Suzi Rosana Maciel B. **O aluno com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental: possibilidades de apropriação da língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, Brasil. 143 f. 2015

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel Pizarro. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas**, Da Investigação às Práticas, 5(2), 126 – 143, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299369627_Desenho_Universal_para_a_Aprendizagem_Construindo_praticas_pedagogicas_inclusivas. Acesso em: 29 jul. 2021.

NUNES, João Batista Carvalho. Pesquisa *online*. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p.; v.1 p. 92-97.

PAZ, Marciana Leandro. A prática de análise linguística no contexto da Educação Básica: uma abordagem para além do ensino da gramática tradicional. In: GOMES, Jaciara (Organizadora) **Língua(gem), texto e discurso**: práticas de ensino e de pesquisa. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94265.8

PLETSCH, Márcia Denise, SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis. Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.14, nº.35, p. 264-281, 2017. DOI: 10.5935/2238-1279.20170014 <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20170014>

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem**: uma pesquisa colaborativa. 2020. 300 fls. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

REBOUÇAS, Januária Abreu da Silva Mesquita. **Inclusão escolar de alunos com surdez**: a dimensão subjetiva do processo de Ensino - Aprendizagem da Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. 210 f. 2015.

RODRIGUES, Adriana Marques Lopez Fagundes. **O Programa Além das Palavras como Alternativa de Recuperação de Alunos de 6º ano com Defasagem na Alfabetização**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. 187 f. 2015.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Os enfoques quantitativo e qualitativo na pesquisa científica**. Metodologia de Pesquisa. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5ª edição. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, 2020, p. 733-768. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acessado em 10.jan.2022.

SANTOS, Keisyani da Silva; MENDES, Enicéia G. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias** v. 22, n. 66, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57138>. Acessado em 11 jan.2022.

SILVA, Aline Maira. **Psicologia e inclusão escolar**: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. São Carlos, SP, Brasil. 147 f. 2010.

SILVA-PORTA, Wilma Carin; GUADAGNINI, Larissa; TRAVAGIN, Karla Cadamuro; DUARTE, Márcia; CAMPOS, Juliane A. de Paula. Perfil dos estudos feitos sobre adaptação curricular no âmbito da escola regular. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 4, 2016, p. 215-231. Disponível em: <doi.org/10.5902/1984686X15248> Acessado em 30.abr.2022.

SOUZA, Gisele Teixeira Silva. **O trabalho de leitura nas aulas de Língua Portuguesa para estudantes da Educação Especial da Rede Pública de Campo Grande/MS.** (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. 123 f. 2017.

TOMLINSON, Carol Ann; **Diferenciação Pedagógica e Diversidade:** ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades. adapt. Helena Antunes. Porto Editora, 2008. - 160 p.;(18 Coleção Educação especial). - Tit. orig.: How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. ISBN 978-972-0-34518-9

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

VIEIRA, Alexandro. B.; HERNANDES-PILOTO, SUMIKA, S.F; RAMOS, Inês de Oliveira. Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da Educação Especial. In: Alexandro Braga Vieira. Sonia Lopes Victor. Ivone Martins de Oliveira. (Org.). **Educação especial inclusiva:** conceituações, medicalização e políticas. 1a ed. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017, v. 001, p. 104-123

VILARONGA, Carla A. R.; MENDES, Enicéia G. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 95, n. 239, p. 139 a 151. 2014.

WEINSTEIN, Carol Simon; NOVODVORSKY, Ingrid. **Gestão da Sala de Aula.** Porto Alegre, Ed. Penso/Mc Graw Hill Education, 2015. Páginas 24 a 43

ZERBATO, Ana Paula; MENDES Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v.22, n.2, p. 147-155. 2018.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão Escolar:** Potencialidades e limites de uma Formação Colaborativa. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. 298 f. 2018.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário utilizado para a coleta de dados

I) Caracterização do participante:

- 1- Qual sua idade? _____
- 2- Local de trabalho:
- a) Qual o município: _____
- b) Qual rede de ensino? Assinale apenas uma opção.
☐ Rede municipal ☐ Rede estadual ☐ Rede Privada
- c) Com quais turmas atua? Assinale mais de uma opção caso atue com mais de uma turma.
☐ 6º ano ☐ 7º ano ☐ 8º ano ☐ 9º ano
- 3- Vínculo que estabelece com a instituição onde trabalha:
☐ Contratado ☐ Efetivo
- 4- Tempo de atuação como professor de Língua Portuguesa (indicar número de meses ou de anos): _____
- 5- Tempo de atuação em sala de aula na qual está matriculado o/s aluno/s com deficiência (indicar número de meses ou de anos): _____.
☐ Não há alunos com deficiência nas turmas que ministrou aulas.
- 6- Qual sua formação acadêmica? Mais de um item pode ser assinalado.

	Letras	Pedagogia	Outras áreas	Não tenho essa formação
Graduação				
Especialização (Concluído ou em andamento)				
Mestrado (Concluído ou em andamento)				
Doutorado (Concluído ou em andamento)				

7- Assinale os tipos de deficiência apresentados pelos alunos matriculados nas turmas em que você atua. Mais de um item pode ser assinalado:

- ☐ Deficiência intelectual
- ☐ Deficiência física
- ☐ Deficiência visual
- ☐ Deficiência auditiva/surdez
- ☐ Outra: _____

II) Caracterização da prática pedagógica

8- Qual/is serviço/s de Educação Especial é/são disponibilizado/s ao/s aluno/s com deficiência matriculado nas turmas em que você atua? Mais de um item pode ser assinalado.

- ☐ Intérprete de LIBRAS.
- ☐ Professor Especialista em Educação Especial/Professor de apoio.
- ☐ Estagiário de Apoio.
- ☐ Professor responsável pela sala de recursos multifuncionais (SRM).
- ☐ Sala de recursos multifuncionais (SRM) na mesma escola.
- ☐ Sala de recursos multifuncionais (SRM) em outra instituição.
- ☐ Outro: _____
- ☐ Os alunos com deficiência matriculados nas turmas nas quais atuo não recebem nenhum tipo de serviço de Educação Especial.

9- Você recebe alguma colaboração do/s profissional/is dos serviços de Educação Especial (intérprete de LIBRAS, professor de apoio, professor da SRM, entre outros) no momento de planejar os conteúdos abordados em sala de aula? Mais de uma resposta pode ser assinalada.

- ☐ Sim, quanto aos recursos de acessibilidade.
- ☐ Sim, quanto às estratégias didático-pedagógicas.
- ☐ Sim, sobre como tornar as atividades mais atrativas e motivadoras.
- ☐ Sim, quanto às diferentes formas de agrupamento dos alunos em sala de aula.
- ☐ Sim, quanto à elaboração do plano de aula.
- ☐ Sim, quanto aos materiais que serão utilizados para abordar os conteúdos propostos.
- ☐ Sim, o professor de apoio (ou outro profissional da Educação Especial) é responsável por planejar a forma como os conteúdos serão abordados junto aos alunos com deficiência.
- ☐ Sim, o professor de apoio (ou outro profissional da Educação Especial) é responsável por planejar as atividades a serem propostas os alunos com deficiência.
- ☐ Sim, outro: _____
- ☐ Não recebo nenhuma colaboração durante o planejamento.

10- Você recebe alguma colaboração do/s profissional/is de apoio no momento de apresentar/abordar os conteúdos em sala de aula? Mais de um item pode ser assinalado.

- ☐ Sim, alternamos quem irá fazer apresentação dos conteúdos para os alunos.
- ☐ Sim, em conjunto, acompanhamos todos os alunos na realização das atividades propostas em sala de aula.
- ☐ Sim, o professor de apoio (ou outro profissional da Educação Especial) é o responsável por explicar o conteúdo abordado aos alunos com deficiência matriculados na minha sala.
- ☐ Sim, o professor de apoio (ou outro profissional da Educação Especial) é o responsável por acompanhar a realização das atividades realizadas pelos alunos com deficiência.
- ☐ Sim, outro: _____
- ☐ Não recebo nenhuma colaboração para apresentar/abordar os conteúdos.

11- Você recebe alguma colaboração do/s profissional/s de apoio no momento de avaliar a apreensão dos conteúdos abordados em sala de aula? Mais de um item pode ser assinalado.

- ☐ Sim, no momento de planejamento das avaliações
- ☐ Sim, no momento de avaliar o progresso dos alunos a partir das atividades realizadas.
- ☐ Sim, no momento de corrigir as atividades realizadas pelos alunos.
- ☐ Sim, no momento de corrigir as avaliações aplicadas em sala de aula.
- ☐ Sim, no momento de corrigir as tarefas (atividades domiciliares) entregues pelos alunos.
- ☐ Sim, o professor de apoio (ou outro profissional da Educação Especial) é responsável pela correção das atividades realizadas pelos alunos com deficiência matriculados em minha turma.
- ☐ Sim, o professor de apoio (ou outro profissional da Educação Especial) é responsável pela correção das tarefas realizadas pelos alunos com deficiência matriculados em minha turma.
- ☐ Sim, o professor de apoio (ou outro profissional da Educação Especial) é responsável pela correção das avaliações aplicadas junto aos alunos com deficiência matriculados em minha turma.
- ☐ Sim, outro: _____
- ☐ Não recebo nenhuma colaboração para avaliar os conteúdos abordados.

12- Assinale as estratégias que você utiliza em sua prática pedagógica na sala de aula na qual está matriculado o aluno com deficiência. Mais de uma opção pode ser assinalada.

- ☐ utilização de diferentes tipos de atividades para abordar o mesmo conteúdo.
- ☐ diversificação de gêneros textuais.
- ☐ atividades interativas como: debates, apresentações orais com vídeos, desenhos e arte.
- ☐ sugestão de atividades complementares (atividades para complementar a nota).
- ☐ aula expositiva.

- ☐ aula dialogada com debate.
- ☐ uso de jogos.
- ☐ utilização de diferentes agrupamentos entre os alunos.
- ☐ posicionar-se em frente aos alunos durante a fala em sala de aula.
- ☐ circular pela sala durante a realização das atividades em sala de aula.
- ☐ destaque de palavras e expressões complexas do texto.
- ☐ destaque de palavras, frases ou expressões que explicitam conceitos e ideias nos textos.
- ☐ destaque da relação das ideias entre os textos trabalhados.
- ☐ sistematização de conteúdo através da apresentação de mapas conceituais.
- ☐ sistematização de conteúdo por meio de glossários de imagens e textos.
- ☐ sistematização de conteúdo em infográficos, linha do tempo e planilhas.
- ☐ exposição da opinião de especialistas sobre o conteúdo abordado.
- ☐ exibição de filmes relacionados com o conteúdo abordado em sala de aula.
- ☐ indicação de livros relacionados com o conteúdo abordado em sala de aula.
- ☐ apresentação de conceitos chave por meio de imagens, ícones e símbolos.
- ☐ projeção de slides durante aulas expositivas.
- ☐ atividades com o uso dos meios digitais.
- ☐ garantia de acessibilidade LIBRAS; *Closed caption*; *Softwares*; aplicativos de celular; audiodescrição; entre outros).
- ☐ manipulação dos conteúdos digitais como: alteração da fonte e das imagens, da cor usada para informar ou enfatizar, da velocidade ou tempo dos vídeos, animações ilustrativas, entre outros.
- ☐ tabelas e outros recursos para ampliar o conhecimento sobre os temas apresentados no material didático.
- ☐ atividades de experimentação física, como: teatro, dança etc.
- ☐ Outros: _____

13-No que diz respeito especificamente aos alunos com deficiência matriculados nas turmas nas quais você atua, assinale em cada linha da tabela uma única opção:

	Sempre diferente em relação ao restante da turma	Na maior parte das vezes é diferente em relação ao restante da turma	Às vezes é diferente e as vezes é igual em relação ao restante da turma	Na maior parte das vezes é igual em relação ao restante da turma	Sempre igual em relação ao restante da turma
Como são os conteúdos abordados em sala de aula?					
Como são as atividades propostas em sala de aula?					
Como são as atividades propostas como tarefa					

(atividades domiciliares)?					
Como são as avaliações aplicadas?					