

## INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

### a colaboração nas práticas pedagógicas<sup>1</sup>

#### SCHOOL INCLUSION IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: collaboration in pedagogical practices

Laura Sousa Assis<sup>i</sup>

Aline Maira da Silva<sup>ii</sup>

**RESUMO:** O estudo teve como objetivo analisar a colaboração nas práticas pedagógicas adotadas no ensino de língua portuguesa para alunos com deficiência matriculados no Ensino Fundamental II, em Mato Grosso do Sul. Foi desenvolvida pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem quantitativa, com a aplicação de questionário junto a 30 professores de língua portuguesa. Os resultados revelaram que mais da metade dos professores respondeu não haver colaboração na prática pedagógica. Uma parcela dos participantes apontou a existência de colaboração no planejamento e na avaliação, o que indica uma tendência favorável à transformação quanto ao compartilhamento da gestão da sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Professor. Estudante com deficiência.

**ABSTRACT:** This study analyzed collaboration in the pedagogical practices adopted to teach Portuguese to students with disabilities enrolled in elementary school II, in Mato Grosso do Sul. A descriptive and exploratory study was conducted with a quantitative approach, using a questionnaire with 30 Portuguese language teachers. The results revealed that more than half of the teachers responded that there was no collaboration in pedagogical practice. That a proportion of the participants pointed to collaboration in

<sup>1</sup> O artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada Ensino de língua portuguesa e inclusão escolar: caracterização e análise de práticas pedagógicas (Assis, 2023), defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Apoio financeiro: CAPES.

planning and assessment, which indicates a trend in favor of transformation in terms of sharing techniques in the classroom.

**Keywords:** Special Education. Teacher. Student with disabilities.

## 1 INTRODUÇÃO

A língua constitui-se como um dos aspectos essenciais que mantém a conexão do sujeito com o meio social. É 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 (Paz, 2022).

Com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compete ao ensino de língua portuguesa proporcionar aos estudantes experiências que ampliem as possibilidades de letramento, por meio de atividades de leitura, escuta e produção de textos multissemióticos e multimidiáticos (Brasil, 2017). Desenvolver a compreensão do estudante implica propor 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). Preparar o aluno para a construção e percepção dos sentidos dos textos em situações formais e informais, integra o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa.

Como desafio, apresenta-se na prática pedagógica do professor de língua portuguesa, as dificuldades de aprendizagem relacionadas com o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Além disso, é preciso refletir sobre o ensino de língua portuguesa tendo em vista as diferentes especificidades que se manifestam no ambiente escolar.

Conforme Nunes e Madureira (2015, p. 131), 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”. Com efeito, à medida em que a inclusão escolar é disseminada nas instituições de ensino, os professores passam a ter de adequar suas práticas para abarcar a diversidade inserida em seu ambiente de trabalho por meio das práticas pedagógicas inclusivas.

Estudos recentes sobre o tema inclusão escolar no ensino de língua portuguesa abordaram os seguintes aspectos: 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 e a defasagem na alfabetização recorrente em turmas da segunda etapa do Ensino Fundamental nas escolas da rede regular de ensino (Rodrigues, 2015; Souza, 2017).

Assim, os estudos trazem em comum a carência de recursos disponibilizados e a necessidade de inovação das práticas pedagógicas de modo a oportunizar condições equitativas de aprendizagem

aos estudantes (Nascimento, 2015; Guadagnini, 2018; Rebouças, 2015; 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 evolução 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 e falta de apoio pedagógico) e a defasagem no ensino.

Os desafios levantados pelos estudos recentes sobre a temática em pauta podem ser, em parte, enfrentados por meio da adoção de práticas pedagógicas inclusivas, que tem como base a acessibilidade. No processo de inclusão escolar, a acessibilidade envolve a eliminação de barreiras arquitetônicas e de comunicação, assim como as atitudinais e as curriculares.

As práticas pedagógicas inclusivas visam, por meio de estratégias didático metodológicas equitativas, proporcionar oportunidades plurais de ensino, bem como diminuir as barreiras de aprendizagem que atingem todos os estudantes, independente de suas condições físicas, psicológicas, sociais, econômicas ou outras.

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 (Silva, 2010). Segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011), a colaboração possibilita ampliação da apreensão de conteúdos e reflexão devido às ações desenvolvidas em conjunto.

A colaboração é um elemento que subsidia a aprendizagem na sala de aula a medida em que viabiliza ações como planejamento, identificação e desenvolvimento de recursos, estratégias de ensino e avaliação as quais, devido as ações desenvolvidas em conjunto, beneficiam a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência (Cabral, 2021).

A equipe colaborativa apresenta como vantagem responder, de forma significativa, às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes em sala de aula. 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:

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).

A colaboração é indispensável para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas. 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).

Em vista disso, o presente estudo partiu da seguinte questão norteadora: em que medida a colaboração tem permeado as práticas pedagógicas adotadas no ensino de língua portuguesa, em contextos nos quais estão matriculados estudantes com deficiência? O objetivo geral foi analisar a colaboração nas práticas pedagógicas adotadas no ensino de língua portuguesa para alunos com deficiência matriculados no Ensino Fundamental II, no estado de Mato Grosso do Sul.

## 2 MÉTODO

Foi desenvolvido estudo descritivo e exploratório, com abordagem quantitativa. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados (CEP/UFGD) por meio do CAAE nº 60693522.9.0000.5160.

Como instrumento de coleta de dados, foi desenvolvido questionário 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. A versão preliminar do instrumento foi submetida à apreciação de duas pesquisadoras da área de Educação Especial.

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. No momento da coleta de dados, a maior parte dos professores participantes (14) estava atuando como professor de língua portuguesa na mesorregião sudoeste de Mato Grosso do Sul, em oito diferentes municípios: Bela Vista, Bodoquena, Dourados, Caarapó, Itaporã, Nova Alvorada do Sul, Coronel Sapucaia e Glória de Dourados. Por sua vez, nove professores participantes indicaram trabalhar em escolas localizadas no Centro-Norte do estado (Camapuã e Campo Grande) e seis no Leste do estado (Cassilândia, Ribas do Rio Pardo e Bataguassu). Além destes, um professor participante indicou que atuava no município de Corumbá, localizado na mesorregião do Pantanal. A caracterização dos participantes pode ser observada na Tabela 1.

Quanto à faixa etária, metade dos professores (15) indicou ter idade entre 40 e 49 anos. 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 (quatro) 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 estudantes com deficiência. 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.

**Tabela 1** - Caracterização dos participantes

<b>Idade</b>	<b>Frequência (n = 30)</b>
Entre 20 e 29 anos	3
Entre 30 e 39 anos	8
Entre 40 e 49 anos	15
50 anos ou mais	4
<b>Tempo de atuação como docente em língua portuguesa</b>	
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
<b>Tempo de atuação com alunos com deficiência</b>	
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

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Em relação 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 dois anos e 11 meses (sete); entre três anos e quatro anos e 11 meses (seis). Embora em menor número, uma parcela dos participantes indicou atuação junto aos alunos com deficiência há mais de cinco anos (seis).

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 áreas. No que diz respeito à formação continuada, a maioria (24) indicou ter alguma formação em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado).

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. A maior parte dos professores (27) respondeu ministrar aulas para turmas nas quais estavam matriculados alunos com deficiência intelectual - DI. Também foi indicada a presença de alunos com deficiência visual - DV (sete), deficiência física -DF (seis), deficiência auditiva/surdez (quatro) e Transtorno do Espectro do Autismo - TEA (dois). 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.

Como procedimento de coleta de dados, após anuência do CEP/UFGD e da Secretaria Estadual de Educação do estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS), a versão final do questionário foi encaminhada para os participantes da pesquisa. 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. No presente artigo serão apresentados os resultados sobre a colaboração na prática pedagógica.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

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 estudantes com deficiência matriculados nas salas de aula nas quais atuavam os participantes da pesquisa.

De acordo com o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (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:

- 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 documento também menciona que a acessibilidade curricular é oportunizada por meio do trabalho colaborativo entre os membros da equipe escolar, considerando que esta parceria apresenta como benefício o “[...] 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).

Entre os serviços de apoio que os participantes assinalaram ser disponibilizados aos estudantes, foram indicados com maior frequência os professores de apoio e o atendimento nas salas de recursos multifuncionais (SRM), com 19 apontamentos cada.

Quanto à oferta de AEE pelos professores de apoio, segundo as observações de Gonzaga (2015), a participação deste professor na sala de aula contribui com a prática pedagógica do professor no ensino de língua portuguesa. Em uma das turmas nas quais a pesquisadora realizou sessões de 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 que diz respeito às SRM, no estudo realizado por Souza (2017), constatou-se que o aluno com deficiência que acompanhava as atividades realizadas pela turma frequentava a SRM 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 e contribui para a participação e para o aprendizado dos estudantes nas aulas de língua portuguesa.

As SRM constituem-se como uma alternativa para favorecer o aprendizado dos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino. 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).

Com menor frequência, seis professores indicaram os intérpretes de LIBRAS e três apontaram que seus estudantes recebem o apoio de estagiários. Cabe destacar que, na realidade investigada, a maior parte dos estudantes estava recebendo algum tipo de atendimento educacional especializado, já que apenas dois professores indicaram que os alunos com deficiência matriculados em suas turmas não recebiam nenhum tipo de serviço de apoio.

Além disso, pouco mais da metade dos participantes (16) indicou apenas uma opção de resposta para os serviços de apoio disponibilizados na escola onde trabalhavam. Em outras palavras, os participantes responderam que a maior parte dos alunos com deficiência matriculados em suas turmas recebiam 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 estudantes estavam sendo atendidas de modo a garantir, para além da matrícula, condições que possibilitem a participação, o aprendizado e a permanência deles nas escolas da rede regular de ensino.

Após o levantamento dos serviços de apoio, identificou-se 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 que se refere à prática pedagógica, a proposta de ensino colaborativo inclui ações como: a) tempo de planejamento conjunto, quando o professor de educação especial dialoga com o professor da sala regular para definir objetivos e situações de aprendizagem; b) escolha dos conteúdos curriculares que serão abordados na sala de aula; c) definição das estratégias de adequações curriculares; d) divisão de tarefas entre os profissionais, tendo em vista a participação ativa de ambos nos momentos de abordar conteúdos em sala de aula; e) planejamento dos processos avaliativos; f) organização das experiências de aprendizagem em sala de aula, bem como dos procedimentos de gestão da sala de aula (Vilaronga; Mendes, 2014).

Por meio dos questionários, foram identificadas as ações de trabalho colaborativo em três momentos da prática pedagógica: planejamento, apresentação do conteúdo e avaliação da aprendizagem.

### **3.1 Colaboração no momento de planejamento**

O planejamento, conforme Libâneo (2012), se constitui de planos elaborados pela escola, que se desmembram em aspectos de ensino e aula. Foram consideradas as especificidades a respeito do planejamento de ensino e de aula, pois estes apresentam o caminho que percorre a prática pedagógica do professor.

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 estudante (Gonzaga, 2015). Segundo Vilaronga e Mendes (2014), o planejamento, na perspectiva do ensino colaborativo, é o momento no qual são pensadas e definidas, em conjunto, as ações curriculares considerando a participação de todos os estudantes, o que também inclui o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado dos estudantes com deficiência.

Para caracterizar a colaboração no momento do planejamento, questionou-se sobre as ações envolvendo: a elaboração das estratégias didático-pedagógica; a diferenciação do currículo escolar; o uso dos recursos de acessibilidade; a gestão do ambiente de aprendizagem; e o atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Na Tabela 2 são apresentados os resultados referentes à colaboração no momento do planejamento. Os participantes puderam indicar mais de uma opção de resposta e, ainda, acrescentar por escrito outros tipos de colaboração.

**Tabela 2** - Colaboração no planejamento

Respostas	Frequência (n = 30)
Não há colaboração no planejamento	17
Estratégias didático-pedagógicas	10
Tornar as atividades atrativas e motivadoras	9
Recursos de acessibilidade	6
Materiais para abordar o conteúdo	5
Elaboração do plano de aula	4
Agrupamento dos estudantes	4

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Mais da metade dos professores participantes (17) respondeu não contar com nenhum tipo de colaboração no momento de planejar a maneira como os conteúdos serão abordados em suas aulas. Entende-se que a ausência de colaboração fragiliza o esclarecimento sobre as necessidades específicas do aluno com deficiência, de modo a comprometer a participação do aluno nas atividades desenvolvidas pela turma na sala de aula.

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 a 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 estudantes.

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.

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 adequações 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).

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 estudantes com deficiência era responsabilidade do professor regente. Cinco professores responderam que o professor de apoio assumia a responsabilidade por planejar as atividades a serem propostas aos estudantes com deficiência e um dos participantes respondeu que o professor de apoio era responsável por planejar a forma como os conteúdos eram abordados junto aos alunos com deficiência.

Os resultados do estudo conduzido por Nascimento (2015) também indicaram que a mediação entre o currículo comum e o ensino ao estudante com deficiência era deixado como tarefa para os profissionais especializados. Entre as justificativas, destacaram-se o desconhecimento sobre as necessidades específicas do estudante com deficiência e a falta de formação para atuar em contextos inclusivos. 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 das escolas da rede regular de ensino (Guadagnini, 2018).

Quando o professor regente não assume a responsabilidade pelo planejamento, ainda que parcialmente, há a tendência pelo desenvolvimento de um currículo paralelo voltado ao estudante 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 Colaboração na apresentação do conteúdo**

Por meio do questionário utilizado para coleta de dados, também 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 no campo “outros”, também puderam selecionar mais de uma opção de resposta. Os resultados estão apresentados na Tabela 3.

**Tabela 3** - Colaboração na Apresentação de conteúdos

Respostas	Frequência (n = 30)
Não há colaboração na apresentação dos conteúdos	23
Atividades desenvolvidas em sala de aula	4
Apresentação dos conteúdos	4

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

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. Os sete professores, que responderam ter alguma colaboração para apresentar/abordar os conteúdos, apontaram que contam com a colaboração para ministrar os conteúdos aos estudantes e realizar atividades em sala de aula.

Ressalta-se que os professores também foram questionados sobre a apresentação/abordagem dos conteúdos aos estudantes com deficiência. Dois participantes apontaram que o professor de apoio era responsável por ministrar os conteúdos aos alunos com deficiência.

Ao atribuir ao professor de apoio a responsabilidade por apresentar as atividades e/ou ministrar os conteúdos para os estudantes com deficiência, existe um fortalecimento da compreensão de que esses estudantes 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.

### 3.3 Colaboração no planejamento da avaliação da aprendizagem

Conforme os resultados apresentados na Tabela 4, 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 estudantes. Para responder à questão, os professores puderam indicar mais de uma alternativa como resposta. Também foi disponibilizada a opção “outros” para que acrescentassem algum outro tipo de apoio.

Tabela 4 - Colaboração na Avaliação

Respostas	Frequência (n = 30)
Não há colaboração na avaliação	17
Planejar as atividades avaliativas	9
Aplicar as avaliações	4
Corrigir as avaliações aplicadas em sala de aula	4
Corrigir as tarefas (atividades domiciliares) entregues pelos estudantes.	2

Fonte: Elaborado pela autora.

A maior parte dos professores participantes (17) respondeu não contar com nenhum tipo de colaboração para planejar a avaliação, aplicar a avaliação e/ou fazer a correção das avaliações (provas ou atividades avaliativas). De outra parte, entre os 13 participantes que respondeu haver colaboração no momento da avaliação, a maior parte (nove) apontou que a colaboração acontece no momento de planejar as atividades avaliativas. Com menor frequência de resposta, os professores indicaram que há colaboração para aplicar as avaliações, corrigir as avaliações aplicadas em sala de aula e corrigir as tarefas (atividades domiciliares) entregues pelos estudantes.

Para Nozi, Vioto e Vitaliano (2018, p. 75), a “[...] avaliação das necessidades educacionais deve ser realizada no próprio contexto escolar”, desse modo, deve envolver a participação de toda a comunidade, isto é, professores, equipe pedagógica e da família. 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 educacionais 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).

Além da avaliação da turma em geral, os professores participantes foram questionados sobre a avaliação para acompanhar o aprendizado e o desenvolvimento especificamente dos estudantes com deficiência. Seis participantes responderam que o professor de apoio era responsável por acompanhar a avaliação do aprendizado e o desenvolvimento dos alunos com deficiência nas turmas nas quais atuam.

Segundo Nozi, Vioto e Vitaliano (2018), todos os alunos têm necessidades educacionais individuais e comuns, temporárias ou permanentes, as quais estão associadas às características pessoais

de aprendizagens (ritmo, interesses, estilos, entre outros). Desse modo, entende-se que na perspectiva da inclusão escolar, é necessário que o professor reorganize sua prática de ensino baseando-se na identificação das especificidades que cada estudante apresenta.

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 resultados indicarem que alguns participantes delegam essa função para o professor de apoio, ainda que parcialmente.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos, verificou-se que a colaboração poucas vezes ocorre na relação entre o professor de língua portuguesa e os diferentes professores/profissionais responsáveis pela oferta de serviços de apoio aos estudantes com deficiência.

De modo geral, os resultados revelaram que, na amostra investigada, a colaboração apresenta-se timidamente na 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. 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.

Em suma, entende-se que a colaboração é uma estratégia que pode favorecer o processo de ensino aprendizagem de todos os alunos, bem como beneficiar a desenvoltura do trabalho docente. 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.

#### REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da (Orgs.). **Inclusão escolar: Perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 71-90.
- 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, 245 f., 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BRM), Diferenciação e Acessibilidade Curricular. **Cadernos CEDES**, v. 41, n. 114, p. 153-163. 2021. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/c5RwSRJ5F9VKpBLgYtgh7Df/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2024.

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, Sergipe, 173 f., 2015.

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, Bahia, 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 Paulo, 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.

MENDES, Enicéia Gonçalves.; ALMEIDA Maria Amélia; TOYODA Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera Aparecida 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 Barreto. **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, Paraná, 143 f., 2015.

NOZI, Gislaine Semcovici; VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa; VITALIANO, Celia Regina. Caracterização do processo de avaliação e encaminhamentos de alunos com necessidades educacionais especiais. In: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel Pizarro. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126 - 143, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/299369627\\_Desenho\\_Universal\\_para\\_a\\_Aprendizagem\\_Construindo\\_praticas\\_pedagogicas\\_inclusivas](https://www.researchgate.net/publication/299369627_Desenho_Universal_para_a_Aprendizagem_Construindo_praticas_pedagogicas_inclusivas). Acesso em: 14 ago. 2024.

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.

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, n.º.35, p. 264-281, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20170014>. Acesso em: 14 ago. 2024.

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, Rio Grande do Norte, 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, Mato Grosso do Sul, 187 f., 2015.

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://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C>. Acesso em: 14 ago. 2024.

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, São Paulo, 147 f., 2010.

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, Mato Grosso do Sul, 123 f., 2017.

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

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.

Recebido em: 16 de agosto de 2024.

Aprovado em: 10 de novembro de 2024.

<https://doi.org/10.30681/repr.v15i3.12815>

---

<sup>i</sup> **Laura Sousa Assis**. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD, 2023) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva da Universidade Federal da Grande Dourados (GEPEI/UFGD). Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

*Currículo Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/1517071541264871>

*ORCID*: <https://orcid.org/0000-0003-2651-466X>

*E-mail*: [laura.sousa.assis@gmail.com](mailto:laura.sousa.assis@gmail.com)

<sup>ii</sup> **Aline Maira da Silva**. Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, 2010), Professora Associada da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva da Universidade Federal da Grande Dourados (GEPEI/UFGD). Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

*Currículo Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/0119179612439892>

*ORCID*: <https://orcid.org/0000-0002-8439-0477>

*E-mail*: [alinesilva@ufgd.edu.br](mailto:alinesilva@ufgd.edu.br)