UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

LETÍCIA ANDRADE GABRY

ADAPTAÇÃO CURRICULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

CAMPUS JAGUARÃO / POLO ALEGRETE
2026

LETÍCIA ANDRADE GABRY

ADAPTAÇÃO CURRICULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras – Português EAD da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciatura em Letras - Português.

Orientador: Aline Behling Duarte

CAMPUS JAGUARÃO / POLO ALEGRETE
2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

G119a Gabry, Letícia Andrade
Adaptação curricular e práticas pedagógicas inclusivas no ensino de língua portuguesa / Letícia Andrade Gabry.
168 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade Federal do Pampa, LETRAS - PORTUGUÊS, 2026.
"Orientação: Aline Behling Duarte".

1. Adaptação curricular. 2. Práticas inclusivas. 3. Língua portuguesa. 4. Multiletramentos. I. Título.

LETÍCIA ANDRADE GABRY

ADAPTAÇÃO CURRICULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras - Português da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras - Português.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 10 de julho de 2026.

Banca examinadora:

_____

Profa. Dra. Aline Behling Duarte
Orientadora
(UNIPAMPA)

_____

Profa. Dra. Isabel Ribeiro Marques
Membro da banca
(UNIPAMPA)

_____

Profa. Dra. Naiara Souza da Silva
Membro da banca

SISBI/Folha de Aprovação FOLHA DE APROVAÇÃO - LETÍCIA (2087519) SEI 23100.011074/2026-96 / pg. 1

(UNIPAMPA)

Assinado eletronicamente por **ALINE BEHLING DUARTE**, **PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/07/2026, às 11:51, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

Assinado eletronicamente por **ISABEL RIBEIRO MARQUES**, **PROFESSOR MAGISTERIO SUPERIOR - SUBSTITUTO**, em 10/07/2026, às 11:52, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

Assinado eletronicamente por **NAIARA SOUZA DA SILVA**, **PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 14/07/2026, às 20:05, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2087519** e o código CRC **C7C68E80**.

À Luna, minha filha.
Que na doçura do seu agir e na força do seu olhar, me ensinou que a comunicação vai muito além das letras escritas.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Leila Bom Camillo, pelo contato constante, suporte e principal referência ao longo desta jornada.

À Profa. Dra. Naiara, pela dedicação e carinho com que conduz a trajetória acadêmica de seus estudantes.

À Profa. Dra. Isabel, meu agradecimento especial pela generosidade e prontidão em aceitar o convite para compor a banca avaliadora deste trabalho.

À Profa. Dra. Aline Behling Duarte, por ter aceitado o desafio de embarcar comigo na construção deste trabalho, dividindo angústias e conquistas desta reta final.

Aos professores do Curso de Letras Português-EAD, que atuam diretamente na democratização do ensino superior no Brasil, provando que a distância não é barreira para a excelência.

Aos colegas de curso, vindos de vários estados do país. A convivência e as trocas foram enriquecedoras para minha formação cidadã e me ensinaram muito sobre a pluralidade brasileira.

“Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou. Assim, tudo é regido pela dialética [...].”

Heráclito

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso analisa a relevância da adaptação curricular e das práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. O objetivo central é investigar como a flexibilização dos conteúdos e a mediação docente podem assegurar o acesso ao conhecimento, o acompanhamento e a permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais nas salas de aula regulares. Fundamentado nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Resolução CNE/CP nº 4/2024 e nas contribuições teóricas de Mikhail Bakhtin (2000), João Wanderley Geraldi (1984) e Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), o estudo discute a linguagem sob uma perspectiva dialógica e interacional, essencial para a humanização do ambiente escolar. Diante dos desafios contemporâneos da implementação tecnológica, incorpora-se o debate sobre multiletramentos e gêneros discursivos a partir de Roxane Rojo, além das estratégias de leitura propostas por Isabel Solé. Ademais, o trabalho destaca o ensino colaborativo, com base nos pressupostos de Vera Capellini e Enicéia Mendes, como uma estratégia colaborativa indispensável entre o professor regente e o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conclui-se que o direcionamento do ensino voltado para a reflexão crítica e para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) potencializa o desenvolvimento da autonomia educacional e consolida a inclusão como um direito fundamental garantido na realidade social dos educandos.

Palavras-Chave: Adaptação Curricular. Língua Portuguesa. Práticas Inclusivas. Multiletramentos.

ABSTRACT

This Undergraduate Thesis analyzes the relevance of curricular adaptation and inclusive pedagogical practices in Portuguese Language teaching within Basic Education. The main objective is to investigate how content flexibility and teacher mediation can ensure access to knowledge, monitoring, and the retention of students with special educational needs in regular classrooms. Grounded in the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC), the National Council of Education Resolution CNE/CP No. 4/2024, and the theoretical contributions of Mikhail Bakhtin (2000), João Wanderley Geraldi (1984), and Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), this study discusses language from a dialogic and interactional perspective, which is essential for humanizing the school environment. Facing contemporary challenges of technological implementation, the debate on multiliteracies and discursive genres based on Roxane Rojo is incorporated, alongside reading strategies proposed by Isabel Solé. Furthermore, the study highlights collaborative teaching, based on the assumptions of Vera Capellini and Enicéia Mendes, as an indispensable collaborative strategy between the general education teacher and the Special Educational Service (AEE) professional. It concludes that targeting instruction toward critical reflection and Universal Design for Learning (UDL) enhances the development of educational autonomy and consolidates inclusion as a fundamental right guaranteed within the students' social reality.

Keywords: Curricular Adaptation. Portuguese Language. Inclusive Practices. Multiliteracies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Perfil do regime de contratação dos docentes participantes 80
Figura 2 - Perfil de experiência dos docentes..... 82
Figura 3 - Habilitações na formação inicial em Letras 83
Figura 4 - Contato com componentes de Educação Especial/Inclusiva na formação inicial 84
Figura 5 - Perfil de formação continuada do corpo docente 88
Figura 6 - Percepções docentes sobre o conceito de Educação Especial/Inclusiva. 90
Figura 7 - Presença de alunos PAEEI nas turmas investigadas..... 91
Figura 8 - Vivências docentes segundo os tipos de deficiência na rede. 93
Figura 9 - Presença de mediadores pedagógicos, tutores ou professores de apoio na percepção docente 95
Figura 10 - Avaliação docente sobre o acompanhamento do conteúdo e a participação dos alunos com deficiência. 96
Figura 11 - Percepção docente sobre a interação social e o convívio entre alunos com e sem deficiência. 97
Figura 12 - Organização das atividades diferenciadas ou adaptadas na prática docente. 101
Figura 13 - Percepção docente sobre a responsabilidade principal pelo planejamento e elaboração das adaptações curriculares. 104
Figura 14 - Recursos mais utilizados pelos docentes para promover a inclusão nas aulas de Língua Portuguesa..... 107
Figura 15 - Estratégias de metodologias ativas ou trabalhos em grupo utilizados pelos docentes para promover a inclusão. 110
Figura 16 - Percepção docente sobre a eficácia das metodologias ativas na inclusão do aluno com deficiência. 111
Figura 17 - Percepção docente sobre os maiores obstáculos para a implementação de práticas inclusivas. 112
Figura 18 - Práticas pedagógicas realizadas pelos docentes para auxiliar o desenvolvimento do aluno com deficiência. 113
Figura 19 - Avaliação docente quanto ao sentimento de respaldo institucional oferecido pela escola para a realização de adaptações..... 114
Figura 20 - Percepção docente sobre as maiores dificuldades no ensino de Língua Portuguesa para estudantes com deficiência..... 117

Figura 21 - Percepção docente sobre a presença de itens de acessibilidade nas unidades escolares. 118
Figura 22 - Disponibilidade de Sala de Recursos Multifuncionais para o AEE nas unidades escolares. 119
Figura 23 - Percepção docente sobre os responsáveis pela elaboração do PEI.... 120
Figura 24 - Esquema de acolhimento inclusivo e reorganização espacial da sala de aula. 125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Deficiências do formulário de matrícula de Maricá-RJ 63
Quadro 2: Adaptações curriculares e práticas pedagógicas inclusivas em LP.....68
Quadro 3: Relação de funções e carga horária semanal dos participantes 81
Quadro 4: Cruzamento entre o total de matriculados e alunos PAEEI por participante.....91

LISTA DE ABREVIATURAS E EXPRESSÕES

APUD	Citado por / Conforme tratado por
art.	Artigo
cap.	Capítulo
colab.	Colaborador
coord.	Coordenador
et al.	E outros
f.	Folha
n.	Número
n.p.	Não paginado
org.	Organizador
p.	Página
SIC	Copiado exatamente como no original
v.	Volume

LISTA DE SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE Atendimento Educacional Especializado
APA American Psychiatric Association
BNCC Base Nacional Comum Curricular
CAA Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAT Comitê de Ajudas Técnicas
CDRA Classificação Digital para Reenquadramento da Aprendizagem
CF/88 Constituição Federal de 1988
CID Classificação Internacional de Doenças
CNE Conselho Nacional de Educação
CNS Conselho Nacional de Saúde
CONEP Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DF Distrito Federal
DI Deficiência Intelectual
DSM *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
DUA Desenho Universal para a Aprendizagem
EaD Educação a Distância
EF Ensino Fundamental
EFII Ensino Fundamental II
FM Frequência Modulada
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
Libras Língua Brasileira de Sinais
LP Língua Portuguesa
MEC Ministério da Educação
OMS Organização Mundial da Saúde
ONU Organização das Nações Unidas
PME Plano Municipal de Educação

PNEE Público-Alvo da Educação Especial Inclusiva PNEP Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SEDUC Secretaria Municipal de Educação

SEESP Secretaria de Educação Especial

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

TEA Transtorno do Espectro Autista

TGD Transtorno Global do Desenvolvimento

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIPAMPA Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

ADAPTAÇÃO CURRICULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 2

AGRADECIMENTOS 6

RESUMO 8

1 INTRODUÇÃO 14

1.1 OBJETIVOS 16

1.1.1 OBJETIVOS GERAIS 16

1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 17

1.2 JUSTIFICATIVA 17

2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA 19

2.1 Panorama Histórico e Marcos Legais da Educação Especial Inclusiva 20

2.1.1 O início: da assistência à integração (1969 - 1989) 20

2.1.2 A Redemocratização e o Salto de Paradigma (1988 - 1989) 22

2.1.3 A Consolidação da Perspectiva Inclusiva (1994 - 2008) 23

2.1.4 Normativas de Apoio e Adaptação (2009 - 2015) 30

2.1.5 O Novo Paradigma da Educação Especial (Decreto nº 12.686/2025) 36

2.2 A BNCC e o Ensino de Língua Portuguesa: Caminhos para a Inclusão e Transformação Social 39

2.2.1 O Ensino de Língua Portuguesa sob a Ótica da Inclusão 44

2.3 Formação Docente: Entre a Teoria Normativa e a Prática da Adaptação 50

2.4 Práticas Pedagógicas e Adaptação Curricular: Desafios e Possibilidades 54

2.5 Contexto de Maricá: Políticas Municipais e Documentos Norteadores 57

2.5.1 Singularidades no Processo de Letramento 62

3 METODOLOGIA 76

4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS 78

4.1 Caracterização do perfil docente e os desafios da formação inicial e continuada 80

4.2 A Realidade da Educação Especial/Inclusiva em Maricá – RJ.....89

4.3 Considerações finais dos participantes e percepções sobre a pesquisa 123

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 130

REFERÊNCIAS.....135

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO VIA *GOOGLE FORMS*.....143

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE PESQUISA REALIZADA VIA *GOOGLE FORMS* 145

APÊNDICE C – ÍNTEGRA DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DESCRITIVAS DO FORMULÁRIO DE PESQUISA COLETADAS VIA *GOOGLE FORMS* 155

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um avanço significativo nas políticas públicas brasileiras ao defender o direito de todos os estudantes à aprendizagem, especialmente aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Amparada por legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, essa perspectiva propõe a escolarização em classes comuns do ensino regular, assegurando o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno dos estudantes no ambiente escolar. Contudo, a consolidação desse paradigma exige transformações profundas na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e na organização do currículo.

Apesar dos avanços legais, a efetivação da educação inclusiva no cotidiano das escolas ainda enfrenta inúmeros desafios, especialmente no que se refere à elaboração e à aplicação de adaptações curriculares capazes de atender às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos com deficiência. Muitas vezes, o currículo escolar mantém-se rígido e padronizado, dificultando a participação ativa desses estudantes e comprometendo o princípio da equidade educacional. Tal cenário evidencia um problema educacional relevante: a distância entre o que é assegurado pela legislação e o que, de fato, se concretiza nas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a adaptação curricular e as práticas pedagógicas inclusivas constituem o eixo central deste estudo, sendo compreendidas como estratégias fundamentais para a efetivação da educação inclusiva no ensino de Língua Portuguesa. A adaptação curricular refere-se à flexibilização intencional dos objetivos, conteúdos, metodologias, recursos didáticos e processos avaliativos, de modo a garantir a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência no currículo comum. Associadas a práticas pedagógicas inclusivas, essas adaptações não se limitam a ajustes pontuais de atividades, mas pressupõem uma concepção de ensino que reconhece a diversidade como elemento constitutivo da sala de aula e orienta a ação docente para a promoção da equidade educacional.

O presente trabalho delimita-se ao ensino de Língua Portuguesa, disciplina essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas, cognitivas, críticas e sociais dos estudantes. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o ensino dessa área do conhecimento apresenta desafios específicos, uma vez que os professores

lidam com turmas heterogêneas, marcadas por diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de letramento e formas de expressão. Nesse sentido, investigar as práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa torna-se fundamental para compreender como as adaptações curriculares vêm sendo pensadas e implementadas nesse componente curricular.

A pesquisa insere-se em uma lacuna existente entre os pressupostos teóricos da educação inclusiva e as práticas efetivamente desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Busca-se compreender como os docentes de Língua Portuguesa elaboram e aplicam adaptações curriculares para alunos com deficiência, quais desafios enfrentam nesse processo e de que maneira a formação docente influencia a qualidade dessas práticas. Assim, o estudo procura responder às seguintes questões norteadoras: quais são os desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa na elaboração e aplicação de adaptações curriculares para alunos com deficiência? Como as práticas pedagógicas inclusivas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem? E de que forma a formação docente interfere na efetivação dessas práticas?

Tais questões serão investigadas ao longo deste trabalho, com o objetivo de serem respondidas à luz da fundamentação teórica e da análise dos dados coletados. Conforme orienta Gil (2002, p.27-28), a formulação do problema de pesquisa em forma de pergunta favorece sua problematização, tornando-o suscetível à investigação científica. Ainda segundo o autor, um problema de pesquisa deve ser suscetível de solução e exigir o domínio da tecnologia apropriada para sua resolução, o que implica, neste caso, o conhecimento dos fundamentos da inclusão escolar, das práticas pedagógicas e da realidade docente.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 218) “o processo de delimitação do tema só é dado por concluído quando se faz a sua limitação geográfica e espacial, com vistas na realização da pesquisa”. Nesse sentido, o contexto da pesquisa compreende escolas da rede pública municipal de Maricá, no estado do Rio de Janeiro, especificamente turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Os participantes do estudo são professores de Língua Portuguesa que atuam nesse segmento, os quais lidam diretamente com o desafio de promover a inclusão escolar em suas práticas cotidianas, além de docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), membros da equipe gestora e, se possível, representantes da Secretaria Municipal de Educação de Maricá/RJ (SEMED).

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é compreender como os professores de Língua Portuguesa têm lidado com o desafio da adaptação curricular para alunos com deficiência, analisando as práticas pedagógicas inclusivas adotadas no Ensino Fundamental II da rede pública municipal de Maricá – RJ. Como objetivos específicos, busca-se identificar as estratégias de adaptação curricular utilizadas, bem como os fatores que favorecem ou dificultam a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, visando contribuir para a formação docente, a gestão escolar e a formulação de políticas públicas educacionais no município.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, fundamentada em estudo bibliográfico e observações em campo. A investigação apoia-se na análise de referenciais teóricos sobre educação inclusiva, adaptação curricular e ensino de Língua Portuguesa, articulados à observação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes.

Este trabalho está organizado em capítulos que se articulam de forma a responder aos objetivos propostos. Inicialmente, apresenta-se esta introdução, que contextualiza o tema e delimita o objeto de estudo. Em seguida, desenvolve-se a fundamentação teórica, com a revisão da literatura pertinente. Posteriormente, descreve-se a metodologia adotada, seguida da apresentação e análise dos dados coletados. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se retomam os principais achados da pesquisa e suas contribuições para o campo da educação inclusiva.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 OBJETIVOS GERAIS

Este trabalho tem como objetivo principal compreender de que forma os professores de Língua Portuguesa têm enfrentado o desafio da adaptação curricular no atendimento a estudantes com deficiência, analisando as práticas pedagógicas inclusivas adotadas no Ensino Fundamental II (EFII) da rede pública municipal de Maricá – RJ. Ao investigar esse cenário, busca-se lançar luz sobre a efetividade das estratégias pedagógicas utilizadas, bem como sobre os limites e as possibilidades que se impõem à prática docente diante da diversidade.

1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

De acordo com Gil (2002, p.17) “A pesquisa é desenvolvida mediante concurso de acontecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos” À luz dessa concepção, este estudo apresenta os seguintes objetivos específicos:

1) Compreender os fundamentos teóricos que sustentam as práticas pedagógicas inclusivas e o conceito de adaptação curricular, situando-os no campo da educação inclusiva;
2) Analisar como os professores de Língua Portuguesa compreendem, elaboram e implementam as adaptações curriculares voltadas aos alunos com deficiência, considerando as metodologias e os recursos pedagógicos utilizados;
3) Identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes na construção e efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, levando em conta o contexto escolar e as condições institucionais oferecidas;
4) Refletir sobre a formação docente, inicial e continuada, e sua relação com a capacidade dos professores de desenvolver práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes e promovam uma aprendizagem acessível e significativa.

A articulação entre esses objetivos específicos possibilita aprofundar a análise da problemática proposta, relacionando os referenciais teóricos à realidade observada na pesquisa de campo. Tal abordagem assegura a coerência entre a investigação realizada e os fundamentos legais que orientam a educação inclusiva. Nesse sentido, Gil (2002, p. 18) destaca que “uma pesquisa sobre problemas práticos pode conduzir à descoberta de princípios científicos, assim como uma pesquisa de natureza teórica pode gerar conhecimentos passíveis de aplicação prática imediata”. Dessa forma, o presente estudo busca não apenas compreender os desafios da inclusão, mas também contribuir com subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa.

1.2 JUSTIFICATIVA

A escolha do tema fundamenta-se na atuação da pesquisadora como educadora da rede pública municipal de Maricá – RJ, cujas experiências cotidianas em sala de aula e vivências de campo evidenciam as dificuldades enfrentadas por professores da área de Letras diante da necessidade de incluir, de forma efetiva, alunos com deficiência. A atuação direta em sala de aula permitiu à pesquisadora perceber lacunas na formação docente e na articulação entre teoria e prática, o que reforçou o interesse em aprofundar o estudo sobre o tema.

A relevância do trabalho reside na urgência de discutir a inclusão escolar sob a ótica das práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que essa disciplina lida diretamente com a linguagem, ferramenta fundamental de mediação social, expressão subjetiva e participação cidadã. Nesse sentido, Magda Soares (2009) define letramento como algo que vai além da alfabetização e envolve uso consciente e crítico da linguagem em práticas sociais. Para a autora

> “O indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2009, p.40).

Essa concepção reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as diferentes formas de aprender e participar socialmente, sobretudo no contexto da inclusão escolar.

Em termos teóricos e legais, a inclusão tem se consolidado como princípio da educação pública, exigindo práticas pedagógicas compatíveis com a diversidade dos alunos. Como defendem Santos, Oliveira e Pereira (2025, p. 23), a flexibilização curricular "[...] visa garantir o acesso ao conhecimento, bem como o acompanhamento e a permanência dos estudantes nas salas de aulas regulares.". Entretanto, estudos recentes mostram que as políticas inclusivas nem sempre se concretizam no cotidiano escolar, especialmente em componentes curriculares como Língua Portuguesa.

Nesse cenário, destaca-se o trabalho de Márcia Denise Pletsch, intitulado “A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas”, publicado na revista Educar (n. 33, 2009), no qual a autora analisa criticamente a trajetória das políticas inclusivas no Brasil, ressaltando a formação docente como ponto chave para sua implementação efetiva. Para Pletsch, a inclusão é um processo político e social, que não se resume ao âmbito escolar, mas

que exige do educador uma prática comprometida com os direitos humanos e com a transformação da realidade. Em sua análise, a autora destaca a necessidade de repensar os cursos de licenciatura e as propostas de formação continuada, a fim de que contemplem, de forma integrada, os saberes pedagógicos, as experiências práticas e os desafios contemporâneos. Como ela afirma:

> “a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade. Para tanto, sugerimos que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática” (Pletsch, 2009, p. 145).

A presente pesquisa dialoga com os apontamentos de Pletsch (2009) ao reconhecer a centralidade da formação docente na construção de uma escola inclusiva. Contudo, diferencia-se ao adotar um recorte mais específico, ao investigar como professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, atuantes na rede pública municipal de Maricá – RJ, têm lidado com o desafio da adaptação curricular.

Enquanto Pletsch analisa políticas de formação em âmbito mais amplo, este estudo se volta para a prática cotidiana, observando como a adaptação curricular se concretiza, ou não, no contexto de um componente curricular específico, contribuindo assim para o aprofundamento das reflexões sobre inclusão escolar em disciplinas de base linguística e textual.

A inclusão exige mediação pedagógica sensível e a participação plena dos estudantes nas práticas escolares. Essa mediação, no entanto, esbarra em lacunas na formação inicial e continuada dos docentes, muitas vezes despreparados para adaptar metodologias e materiais didáticos à realidade dos alunos com deficiência.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa que visa não apenas descrever, mas compreender e colaborar com a transformação da prática pedagógica. Como destacam Gil (2002) e Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa científica tem compromisso com a identificação de problemas reais e a busca por soluções aplicáveis. Nesse sentido, o presente estudo busca contribuir com a formação crítica dos futuros profissionais da área de Letras, com a gestão pedagógica das escolas e com as políticas públicas do município de Maricá – RJ.

2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que sustenta a presente pesquisa, articulando os principais conceitos, legislações e práticas que norteiam a educação inclusiva contemporânea no Brasil. Inicialmente, percorre-se o panorama histórico e os marcos legais que transformaram o olhar sobre a educação especial no Brasil. Em seguida, delimitam-se os perfis que compõem o público-alvo desta investigação e as normativas vigentes no sistema público municipal de ensino de Maricá-RJ. A discussão avança, na terceira seção, para a função social da escola e, especificamente, para o papel do componente curricular de Língua Portuguesa como ferramenta de inclusão. Posteriormente, analisam-se as estratégias de adaptação curricular e práticas pedagógicas como pilares indispensáveis para a efetivação da inclusão no contexto escolar. Por fim, encerra-se o capítulo discutindo a relevância da formação docente, inicial e continuada, como condição essencial para o acolhimento das diferenças e para o desenvolvimento pleno do aluno com deficiência no ambiente escolar.

2.1 Panorama Histórico e Marcos Legais da Educação Especial Inclusiva

Esta subseção traça o percurso histórico da educação especial, analisando a transição dos modelos de exclusão, segregação e integração para a concepção atual da inclusão plena. Para fundamentar essa evolução, recorre-se aos principais marcos legais internacionais e nacionais (Declaração de Salamanca, 1994; LDB, 1996; LBI, 2015; BNCC, 2018). O objetivo é demonstrar como o aparato jurídico brasileiro consolidou o direito de todos à educação em salas de aula regulares, estabelecendo as bases para as políticas públicas que hoje orientam o sistema de ensino.

2.1.1 O início: da assistência à integração (1969 - 1989)

O percurso histórico da educação especial no Brasil é marcado por uma transição lenta, que se inicia com um viés puramente assistencialista e médico. De acordo com Mazzota (2005), no final da década de 1960, em pleno regime militar, o Estado brasileiro deu início à formalização do atendimento aos alunos que não se enquadravam nos padrões de "normalidade" da época, utilizando o termo

"excepcionais"[1]. Nesse contexto, o termo “excepcionais” era utilizado para classificar aqueles que apresentavam desvios de ordem física, intelectual ou social em relação à média, enquanto “normalidade” era compreendida sob um viés puramente médico. Ambos os termos constam nos textos legais da época.

A Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, que editou o texto da Constituição de 1967, representou um marco inicial de dever do Estado, embora estivesse restrito à assistência. O documento instituiu, em seu Artigo 175, parágrafo 4º que “Lei especial disporá sôbre *[sic]* a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sôbre *[sic]* a educação de excepcionais." (Brasil, 1969, n.p.).

Embora sucinta, essa diretriz serviu de base para que, dois anos depois, surgisse a primeira reforma educacional a mencionar explicitamente a educação especial. A Lei nº 5.692/1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, introduziu o conceito de um tratamento diferenciado para aqueles que apresentassem desvios em relação à média dos estudantes. O contexto era proveniente do tecnicismo educacional, no qual a escola buscava a eficiência e a produtividade do futuro trabalhador, visando atender as demandas de industrialização e crescimento econômico do país durante o regime militar.

Em seu Artigo 9º, a Lei 5.692/71 determinou que

> "Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação" (Brasil, 1971, n.p.).

É fundamental observar que, embora esses documentos representem o nascimento do termo "especial" na legislação brasileira, eles consolidaram o paradigma da segregação. O tratamento especial mencionado na lei de 1971 não acontecia, em sua maioria, na sala de aula regular, mas sim em instituições especializadas, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e Institutos de Cegos/Surdos, ou em classes especiais separadas dentro das escolas.

[1] O termo “excepcionais”, bem como a ideia de “anormalidade”, constam nos textos originais das legislações da época (1969 e 1971). No contexto daquele período, tais nomenclaturas eram tecnicamente aceitas para designar pessoas com deficiência. Ressalta-se que a presente pesquisa utiliza tais termos apenas para fins de citação histórica, reconhecendo que foram superados pelo modelo social de deficiência e pela terminologia atual de “Pessoas com Deficiência” ou “Público-Alvo da Educação Especial Inclusiva” (PAEEI).

Nesse cenário, faz-se possível observar que a educação era vista como uma concessão para os que tinham condições de acompanhar o ritmo da turma. Para os demais, os "excepcionais", o destino era o ensino apartado, focado mais na reabilitação do que no desenvolvimento pedagógico pleno. Essa lógica só começaria a ser desafiada com a redemocratização do país e a Constituição de 1988.

2.1.2 A Redemocratização e o Salto de Paradigma (1988 - 1989)

Com o fim do regime militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), o Brasil deu o passo mais importante para a garantia de direitos civis. A educação passou a ser entendida como um direito subjetivo e inalienável. Em seu Artigo 205, a CF/88 estabelece que a educação é um "direito de todos e dever do Estado e da família" (n.p.). No entanto, o Artigo 208, inciso III, fixa que o Estado tem o dever de garantir o "[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988, n.p.).

Ainda que não impusesse a matrícula exclusiva no ensino regular, permitindo a existência de escolas especiais, a CF/88 sinalizou, pela primeira vez, que o lugar do aluno com deficiência é na escola comum em classes regulares. Isso rompe com a lógica da Lei de 1971, que via a classe especial como o destino natural desse público.

À luz do cenário da educação especial, o Artigo 227, o §1º, inciso II, determina a criação de programas de prevenção e atendimento especializado, visando à integração social do adolescente com deficiência. É importante destacar que, com o advento da Emenda Constitucional nº 65/2010, esse dispositivo foi atualizado para garantir não apenas a assistência, mas a “eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação” (n.p.), consolidando, portanto, o princípio da acessibilidade plena.

Complementarmente, o §2º do mesmo artigo determina que a lei fica encarregada de dispor sobre as normas de construção de logradouros e de edifícios de uso público. Tal norma, inclui, necessariamente, o espaço escolar, a fim de garantir acesso adequado aos alunos com deficiência. Essas normas antecipam a compreensão de que a inclusão escolar depende da remoção de barreiras físicas e comunicacionais, permitindo que o aluno ocupe o espaço da sala de aula regular com autonomia.

Subsequente ao texto constitucional, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, surge para institucionalizar o apoio às pessoas com deficiência. Esta norma é fundamental para a educação inclusiva, pois obriga o Poder Público a garantir a inserção desses alunos em escolas públicas e privadas. Além disso, as instituições devem manter ritmos de escolarização que respeitem o desenvolvimento individual do aluno.

No Art. 8º, essa lei foi a primeira a tipificar como crime punível com reclusão o ato de recusar ou cessar a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, por motivos derivados de sua deficiência. Dessa forma, garantiu-se, por força da lei, a abertura das portas das escolas regulares a esse público.

No âmbito educacional, a referida lei ofereceu o suporte coercitivo necessário para que o princípio da igualdade de acesso. Conforme previsto na Carta Magna, fosse rigorosamente observado pelas instituições de ensino. O Artigo 2º desta lei obriga o Poder Público a garantir

> "I - na área da educação: a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;" (Brasil, 1989, n.p.).

Portanto, o ordenamento jurídico consolidado no final da década de 1980 representou uma ruptura com o modelo assistencialista anterior. Essa mudança de perspectiva foi essencial para transmutar a educação especial de uma mera benevolência estatal para sua consolidação como um direito subjetivo e exigível pelo cidadão.

A partir desse cenário, a discussão acadêmica e normativa passou a centralizar-se para a qualidade da permanência, exigindo que o espaço escolar e o currículo fossem repensados para acolher a diversidade inerente ao público-alvo da educação especial inclusiva (PAEEI).

2.1.3 A Consolidação da Perspectiva Inclusiva (1994 - 2008)

A década de 1990 trouxe um novo olhar internacional que influenciou diretamente as políticas brasileiras. O maior marco desse período foi a Conferência

Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida em junho de 1994, que resultou na Declaração de Salamanca. Este documento redefine o conceito de escola, passando a considerar que a instituição deve ser um lugar para todos, sem exceções.

A Declaração propõe o princípio de que as escolas comuns devem acolher toda e qualquer criança. Em um de seus trechos, o texto afirma que

> "O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas *[sic]* ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas *[sic]*, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas *[sic]*, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados [*sic]* ou marginalizados" (Unesco, 1994, p.3).

O documento menciona explicitamente as condições linguísticas. Isso significa que a barreira para o aprendizado pode estar na forma como o conteúdo é comunicado. No caso do aluno PAEEI, o componente de Língua Portuguesa deixa de ser apenas um componente curricular escolar e passa a ser o canal de acesso ao mundo. Se a escola não adapta a forma como ensina a ler e escrever, ela está criando uma barreira linguística que impede a inclusão.

Salamanca (1994) introduz a ideia de que a educação deve ser centrada na criança, e não o contrário. Ou seja, não é o aluno que precisa se curar ou mudar para caber na escola, é o sistema de ensino que deve criar práticas pedagógicas inclusivas e adaptações curriculares para atender às necessidades de cada um.

Dois anos após Salamanca, o Brasil atualizou sua legislação principal com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996 - LDB). Esta lei foi o ponto de virada para a inclusão ao dedicar um capítulo inteiro (Capítulo V) à Educação Especial, elevando-a à categoria de modalidade de educação escolar.

Ao definir que a educação especial deve ser oferecida "preferencialmente na rede regular de ensino" (Art. 58, n.p.), a LDB reforça a ideia de que a sala de aula comum é o lugar de direito do aluno. No entanto, o ponto mais relevante para a pesquisa é o Artigo 59, que estabelece o que os sistemas de ensino devem garantir aos educandos: "I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (Brasil, 1996, n.p.).

A LDB estabelece que a inclusão não se faz apenas com a presença do aluno, mas com a competência técnica do corpo docente. O Art. 59, inciso III, determina a

coexistência de dois perfis profissionais: o professor especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino regular capacitado. Esta previsão é o alicerce para a articulação pedagógica, na qual o regente de sala e o especialista devem planejar juntos as adaptações necessárias.

Recentemente, a Lei nº 15.326/2026 atualizou o Art. 61, reforçando que a formação desses profissionais deve ser sólida e pautada na "associação entre teoria e prática" (n.p.). Isso ratifica que a adaptação curricular não é um improviso, mas uma prática científica que exige formação continuada para que o professor de Língua Portuguesa saiba manejar as novas demandas da diversidade escolar.

Um dos avanços mais significativos para a área de linguagens foi a inclusão da Educação Bilíngue de Surdos na LDB, pela Lei nº 14.191/2021. Os Artigos 60-A e 60-B elevam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ao status de primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). Esta mudança altera a prática pedagógica em qualquer rede de ensino, pois exige que o professor de Língua Portuguesa compreenda que, para o aluno surdo, o ensino do português deve seguir metodologias de ensino de língua adicional, garantindo materiais didáticos específicos e professores bilíngues, conforme assegura o Art. 60-B.

Por fim, é necessário destacar a conexão intrínseca entre o ensino de Língua Portuguesa e a finalidade da educação básica definida na LDB. O parágrafo único do Art. 22 estabelece que a alfabetização plena e a formação de leitores são requisitos essenciais para o exercício da cidadania

> Art. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.
> Parágrafo único. São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades estabelecidas no **caput** deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 14.407, de 2022)". (Brasil, 1996, atualizado em 2022, n.p.).

Este inciso garante ao professor o respaldo jurídico para modificar a forma de avaliar, o tempo de execução das tarefas e os recursos didáticos utilizados. Tais adaptações, que incluem o uso de tecnologias assistivas, são fundamentais para assegurar que o aluno PAEEI consiga progredir em cada componente curricular respeitando seu próprio ritmo.

No esforço de operacionalizar o que a LDB/1996 havia estabelecido, o Conselho Nacional de Educação promulgou a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que

instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento é um marco de transição, pois começa a detalhar a organização das escolas para o atendimento à diversidade.

Um dos pontos mais relevantes para esta pesquisa encontra-se no Artigo 8º, que determina que as escolas devem prever, em seus projetos pedagógicos

> “I - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais" (Brasil, 2001, p.2).

A Resolução nº 2/2001 introduz o conceito de "significado prático e instrumental" (p.2) dos conteúdos. No ensino de Língua Portuguesa, isso fundamenta a necessidade de priorizar competências comunicativas e de leitura que sejam funcionais para o aluno, em detrimento de uma cobrança de memorização de regras gramaticais.

Além disso, o Artigo 12 reforça que os alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização devem ter assegurado o acesso a linguagens e códigos aplicáveis, como a Libras e o Braille. Para o professor de sala regular, essa diretriz significa que a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa devem ser mediados por esses recursos, garantindo que a comunicação não seja um entrave ao conhecimento.

A Resolução de 2001 avançou significativamente ao definir, em seu Artigo 5º, um conceito mais amplo de educandos com necessidades educacionais especiais. Ao contrário de normas anteriores focadas apenas no diagnóstico médico, esta resolução incluiu alunos com "dificuldades acentuadas de aprendizagem"(p.2) não vinculadas a causas orgânicas, além daqueles com dificuldades de comunicação e altas habilidades.

No entanto, essa amplitude traz desafios práticos para o cotidiano escolar. O Artigo 6º estabelece que a identificação dessas necessidades e as decisões sobre o atendimento devem ser tomadas pela escola, contando com

> "I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; [...] III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social [...]" (Brasil, 2001, p.2).

Embora a normativa empodere o professor ao validar sua experiência pedagógica na identificação das barreiras, ela cria um cenário de responsabilidade complexa. No ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, a ausência de critérios técnicos rígidos para a adaptação pode levar a um esvaziamento de conteúdo se o professor não tiver o suporte adequado. Se a adaptação for realizada sem uma diretriz clara, corre-se o risco de reduzir as expectativas de aprendizagem do aluno em vez de apenas ajustar a forma de acesso ao conhecimento.

Portanto, a "experiência do corpo docente"(p.2) mencionada no inciso I não deve ser lida como um trabalho solitário. Pelo contrário, ela configura-se como um processo que exige a articulação com os demais setores, como saúde e assistência, e, principalmente, com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa rede de apoio é o que garante que a adaptação curricular em Língua Portuguesa (LP) se sustente em critérios científicos e objetivos.

A compreensão da inclusão escolar como um direito pleno exige que se olhe para além das metodologias de ensino, alcançando a infraestrutura física e comunicacional das instituições. Nesse sentido, o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, representa um avanço crucial ao regulamentar as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000. Este dispositivo legal não se limita a tratar de rampas ou banheiros adaptados, ele estabelece, em seu Artigo 8º, inciso I, que a acessibilidade é a

> "[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida" (Brasil, 2004, n.p.).

Ao incluir expressamente os "meios de comunicação e informação"(n.p.), o decreto obriga os sistemas de ensino a repensarem a forma como o conteúdo pedagógico é disponibilizado. No ensino de Língua Portuguesa, essa determinação legal traduz-se na obrigatoriedade de oferecer textos em formatos acessíveis, garantindo que o estudante com deficiência visual, auditiva ou intelectual tenha o mesmo acesso à informação que seus pares. A norma reforça que a acessibilidade deve ser a regra, e não uma exceção baseada na vontade individual da gestão escolar.

Complementando o rigor técnico necessário para a efetivação dessa lei, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) estabeleceu a NBR 9050 no

mesmo ano de 2004. Esta norma técnica é o balizador que define parâmetros antropométricos e de sinalização para garantir que o ambiente escolar seja verdadeiramente inclusivo. Segundo a ABNT NBR 9050 (2004), o objetivo é estabelecer critérios que permitam que os ambientes sejam utilizados pelo maior número de pessoas, independentemente de suas capacidades físicas, baseando-se no conceito de desenho universal, que é definido como

> "[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico" (ABNT, 2004, p.2).

Dessa forma, a união entre o Decreto nº 5.296/2004 e a NBR 9050 cria um suporte normativo que protege o aluno PAEEI contra barreiras invisíveis. Para o professor de Língua Portuguesa, tais normas fundamentam a necessidade de uma organização espacial e material que favoreça a concentração e a interação. Uma sala de aula que respeita os parâmetros de acústica e iluminação da NBR 9050, por exemplo, é um pré-requisito técnico para que o processo de alfabetização e letramento ocorra sem interferências externas, permitindo que a adaptação curricular foque, de fato, na mediação do conhecimento e não apenas na superação de obstáculos físicos ou sensoriais.

A consolidação da acessibilidade comunicacional, prevista no Decreto nº 5.296/2004, encontra sua expressão prática no conceito de Tecnologia Assistiva. O referido Decreto, em seu Artigo 61, define as “ajudas técnicas” (n.p.) como todo e qualquer elemento que permita compensar uma limitação funcional, motora, sensorial ou cognitiva. Para o ensino de Língua Portuguesa, essa definição é o que garante ao aluno o direito de utilizar *softwares* de leitura, teclados adaptados ou lupas eletrônicas para interagir com os textos literários e as atividades de escrita.

Para conferir rigor técnico a essa área, o Governo Federal instituiu, por meio da Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT). Este comitê, composto por especialistas e representantes governamentais, teve a missão de definir e organizar o conhecimento sobre Tecnologia Assistiva no Brasil. Em 2007, o CAT estabeleceu uma definição oficial que se tornou referência para a educação inclusiva

> "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias,

> práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (Comitê de Ajudas Técnicas, Corde/SEDH/PR, 2007, n.p.).

Essa definição é um pilar central para esta pesquisa, pois desloca o olhar do objeto, seja o computador ou a adaptação física, para a estratégia pedagógica. No contexto do componente de Língua Portuguesa, a Tecnologia Assistiva deixa de ser apenas um acessório e passa a ser uma ferramenta de mediação. Quando o professor da sala regular, em articulação com o AEE, utiliza um recurso de comunicação alternativa para que um aluno não oralizado possa interpretar um poema, ele está aplicando na prática o conceito de funcionalidade e participação defendido pelo CAT.

Portanto, a convergência desses marcos legais à prática docente revela que a adaptação curricular não se resume a simplificar conteúdo. Pelo contrário, amparada pelo Decreto nº 5.296/2004 e pelas diretrizes do CAT (2006/2007), a adaptação deve ser compreendida como o provimento de recursos de Tecnologia Assistiva que permitam ao aluno PAEEI atingir os mesmos objetivos de letramento e cidadania previstos para os demais estudantes, garantindo-lhe os meios para processar a informação e expressar seu pensamento de forma autônoma.

O ápice do processo de amadurecimento das políticas públicas de inclusão no Brasil ocorre em 2008, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Este documento é o marco orientador que consolida a concepção da inclusão plena, definindo que a educação especial não é mais um sistema à parte, mas uma modalidade que deve atuar de forma articulada com o ensino regular.

A PNEEPEI (2008) inova ao definir o seu Público-Alvo (PAEEI), englobando alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Mais do que catalogar diagnósticos, a Política estabelece que o objetivo central da educação especial é

> "[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino" (Brasil, MEC/SEESP, 2008, p.14).

Para o ensino de Língua Portuguesa, o conceito de "participação e aprendizagem" é o que sustenta a necessidade de adaptação curricular. A Política deixa claro que não basta que o aluno esteja matriculado e presente fisicamente na sala de aula, é preciso que as barreiras que impedem o seu aprendizado sejam eliminadas. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume um papel estratégico. Segundo o texto da Política, as funções do AEE são

> "[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (Brasil, 2008, n.p.).

Nesse contexto, ao analisar a prática docente, a PNEEPEI de 2008 oferece o fundamento para que a adaptação em Língua Portuguesa seja vista como um direito à aprendizagem efetiva. A eliminação de "barreiras para a plena participação" mencionada no documento implica que, se a forma tradicional de ensinar um gênero textual ou a gramática normativa impede a compreensão do aluno PAEEI, o professor deve, amparado por esta Política, reorganizar sua prática pedagógica.

A inclusão, sob esta ótica, deixa de ser um movimento de inserção para se tornar um compromisso com a produção de conhecimento e o desenvolvimento da autonomia comunicativa do estudante. Em suma, o arco normativo compreendido entre a Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial (2008) consolidou uma mudança profunda na identidade da escola brasileira.

A partir da compreensão da inclusão como um compromisso com a autonomia do estudante, as discussões avançaram para a necessidade de institucionalizar os serviços que dão suporte a este processo. Assim, tornou-se imperativo normatizar os serviços de apoio e as adaptações curriculares, temas que compõem o conjunto de diretrizes discutidas na próxima subseção.

2.1.4 Normativas de Apoio e Adaptação (2009 - 2015)

Com a consolidação da Política Nacional de 2008, surgiu a necessidade de normatizar como os sistemas de ensino deveriam organizar os serviços de apoio. Nesse contexto, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação

Básica. Este documento retira o AEE da invisibilidade e o coloca como parte integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

A Resolução estabelece que o AEE deve ser oferecido, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais, mas impõe uma condição fundamental em seu Artigo 5º, o atendimento deve ocorrer no turno inverso ao da escolarização regular, de forma a não substituir as aulas comuns. Para o professor de Língua Portuguesa, essa determinação reforça que o aluno PAEEI deve participar das discussões literárias e produções textuais junto aos seus pares, enquanto o AEE atua no contraturno para prover recursos de acessibilidade que facilitem essa participação.

Um dos pontos mais sensíveis e relevantes para esta pesquisa diz respeito às atribuições do professor do AEE, detalhadas no Artigo 9. A norma impõe as incumbências deste profissional

> "A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento" (Brasil, 2009, p.2).

Esta articulação mencionada na lei fundamenta a parceria pedagógica. No cotidiano da sala de aula, isso significa que a adaptação curricular de Língua Portuguesa não deve ser um ato isolado do regente. Pelo contrário, a Resolução nº 4/2009 exige um trabalho colaborativo: o professor de LP domina o conteúdo da Base Nacional Comum Curricular, enquanto o professor do AEE detém o conhecimento sobre a Tecnologia Assistiva e as especificidades do aluno. Dessa cooperação nasce o Plano Escolar Individualizado (PEI), que orienta como o currículo de Língua Portuguesa será flexibilizado para garantir que o aluno não apenas acesse o conteúdo, mas que desenvolva competências linguísticas reais.

Dessa forma, a Resolução nº 4/2009 encerra a ideia de que o aluno "pertence" apenas a uma das salas. Ela cria uma rede de apoio que sustenta o fluxo escolar, garantindo que as especificidades do estudante sejam atendidas por meio de uma estratégia institucionalizada e não baseada em esforços individuais e desarticulados.

Dando continuidade ao processo de normatização do apoio pedagógico, o Decreto nº 7.611/2011[2] surge para dispor sobre a educação especial e o dever do Estado com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este decreto é fundamental para a viabilidade das adaptações curriculares, pois ele estabelece as diretrizes de financiamento e a estrutura necessária para que as escolas comuns possam, de fato, ser inclusivas.

Além disso, o Decreto nº 7.611/2011 foi o principal responsável por impulsionar o financiamento duplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para os alunos da educação especial. Isso significa que o aluno matriculado na sala regular e que também frequenta o AEE gera um repasse de recursos maior para o município.

No contexto educacional, esse ponto é relevante porque demonstra que a estrutura para a adaptação curricular, como a compra de *softwares* de acessibilidade, livros em Braille ou contratação de mediadores, possui previsão de recursos financeiros diretos.

O Decreto de 2011 encerra a ideia de que a educação especial é um gasto extra, posicionando-a como um investimento necessário para o cumprimento do direito constitucional à educação. Para o professor de Língua Portuguesa, ele assegura que o suporte técnico e material para realizar a adaptação curricular não é um favor da gestão escolar, mas um direito garantido por uma estrutura de financiamento e suporte técnico federal.

A promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), trouxe um avanço jurídico sem precedentes ao declarar, em seu Artigo 1º, § 2º, que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Para a área de Língua Portuguesa, essa lei reconhece as deficiências na comunicação e na interação social como eixos centrais que exigem suporte especializado. Um dos pontos mais discutidos desta legislação, está no Artigo 3º, §1º, estabelece que

[2] No decorrer desta pesquisa, houve uma importante atualização no ordenamento jurídico com a promulgação do Decreto nº 12.686/2025, que substitui, em revogação, o Decreto nº 7.611/2011. Para fins de compreensão da evolução das políticas públicas, o texto mantém o registro histórico de 2011, reservando o fechamento desta seção para uma análise comparativa e crítica das inovações trazidas pela normativa vigente de 2025.

> "Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. " (Brasil, 2012, atualização em 2025, n.p.).

A Lei Berenice Piana trouxe avanços significativos, mas também reacendeu um debate técnico sobre os limites da autonomia escolar. Ao estabelecer, o direito ao acompanhante especializado em casos de "comprovada necessidade", a lei omitiu os critérios objetivos para tal comprovação. Esse cenário resgata a problemática introduzidas anos antes pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que em seu Artigo 6º já atribuía a identificação das necessidades educacionais exclusivamente à "experiência do corpo docente" e da equipe escolar.

A mescla dessas duas normativas revela um vácuo metodológico que pode comprometer a eficácia da inclusão. Se, por um lado, a Resolução de 2001 e a Lei de 2012 buscam agilizar o suporte ao aluno, por outro, a falta de uma definição clara sobre o que constitui a "comprovação" da necessidade delega ao professor uma responsabilidade diagnóstica para a qual ele, muitas vezes, não possui os instrumentos técnicos necessários. No ensino de Língua Portuguesa, o perigo dessa ausência de critérios reside na possibilidade de o suporte tornar-se meramente intuitivo. Sem parâmetros científicos que balizem a atuação do mediador ou a adaptação curricular, corre-se o risco de oferecer um apoio assistencialista que subestima o potencial cognitivo do aluno PAEEI, transformando o que deveria ser uma estratégia de autonomia em uma barreira para o letramento efetivo.

Outrossim, a análise conjunta desses dispositivos evidencia que a liberdade concedida à equipe pedagógica, se desatrelada de uma metodologia rigorosa de avaliação, pode tornar-se excludente. A "comprovada necessidade" de 2012, amparada pela "experiência docente" de 2001, carece de um mecanismo de registro e evidência, lacuna esta que só virá a ser preenchida por normativas posteriores que instituem protocolos mais detalhados de estudo e planejamento individualizado.

A figura do acompanhante torna-se o braço direito do professor regente na aplicação das adaptações curriculares. No ensino de Língua Portuguesa, onde a interpretação de textos e a produção escrita exigem alto nível de abstração e processamento simbólico, a mediação desse profissional é o que permite ao aluno com TEA transpor as barreiras da linguagem pragmática.

A promulgação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão (LBI), consolidou no ordenamento nacional os preceitos da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. No âmbito educacional, a LBI representa um avanço sem precedentes ao estabelecer, em seu Artigo 28, o dever do Estado de assegurar um " sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida" (n.p.). Contudo, o ponto mais relevante para esta pesquisa reside na definição jurídica do que constitui a inclusão efetiva por meio do conceito de adaptação razoável. Segundo o Artigo 3º, inciso VI, da LBI, consideram-se adaptações razoáveis

> "[...] adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais; " (Brasil, 2015, n.p.).

Para o ensino de Língua Portuguesa, este dispositivo legal coloca a adaptação curricular no campo do direito subjetivo. A LBI deixa claro que a escola tem o dever de oferecer o projeto pedagógico que institucionalize o AEE, bem como o fornecimento de profissionais de apoio (Art. 28, inciso XVII). Isso significa que a adequação de um texto literário para leitura fácil ou a utilização de tecnologias assistivas para a escrita não são apenas escolhas pedagógicas, mas o cumprimento de um dever legal cuja omissão caracteriza discriminação por motivo de deficiência.

A LBI avança ao institucionalizar a figura do profissional de apoio escolar, porém, ao fazê-lo, estabelece uma definição que gera intensos debates no campo pedagógico. De acordo com o Artigo 3º, inciso XIII, este profissional é aquele que

> "[...] exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas " (Brasil, 2015, n.p.).

Esta definição legal cria um desafio prático para o ensino de Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo em que a lei garante a presença desse profissional em "todas as atividades escolares", ela restringe sua atuação, excluindo funções que seriam exclusivas de "profissões legalmente estabelecidas", o que, no contexto de sala de aula, refere-se à docência. Surge, portanto, uma zona de tensão nas

atribuições desse profissional quando a assistência à participação nas atividades de interpretação de texto confunde-se com a invasão da técnica pedagógica, que é competência exclusiva do professor regente.

Para esta pesquisa, essa ambiguidade da LBI é crucial. Se o profissional de apoio for visto apenas como alguém que cuida da higiene e locomoção, ele se torna mal ou pouco utilizado no processo de letramento. Por outro lado, se ele atuar na adaptação de conteúdo sem a devida formação docente, há o risco de um esvaziamento curricular. Portanto, a LBI, embora garanta o direito ao acesso físico e funcional, deixa para o planejamento da escola, e especificamente para o PEI, a tarefa de definir como esse apoio se transformará em mediação pedagógica efetiva. A articulação entre o professor regente de Língua Portuguesa e este profissional de apoio é o que determinará se a inclusão será plena ou se o aluno terá apenas um acompanhante que não colabora com sua evolução acadêmica e comunicativa.

Por conseguinte, a LBI de 2015 amarra as pontas soltas das legislações anteriores ao conferir dignidade jurídica à adaptação curricular. Ao exigir que os ajustes sejam "necessários e adequados", a lei impõe um padrão de qualidade: a adaptação deve funcionar. No contexto desta monografia, a LBI serve como o fundamento de que a inclusão em Língua Portuguesa só se concretiza quando as barreiras comunicacionais e atitudinais são rompidas por meio de um planejamento que considere a singularidade do estudante, garantindo-lhe não apenas a presença em sala, mas o acesso real ao capital simbólico da língua.

O financiamento da educação especial no Brasil recebeu um reforço estrutural com a promulgação da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, que tornou o FUNDEB um instrumento permanente na Constituição Federal. Para além da estabilidade financeira, a nova configuração do FUNDEB é estratégica para a política de inclusão escolar, pois consolida o entendimento de que a equidade requer um investimento proporcional à complexidade do atendimento.

O novo modelo de financiamento mantém e fortalece a "dupla matrícula", permitindo que o aluno da educação especial seja contabilizado tanto na educação regular quanto no AEE. Para o cotidiano das escolas, essa garantia constitucional de repasse é o que viabiliza a manutenção das Salas de Recursos Multifuncionais e a contratação de profissionais de apoio e mediadores. Sob a ótica do ensino de Língua Portuguesa, o aporte de recursos proveniente do FUNDEB é o que deve subsidiar a

aquisição de tecnologias assistivas e materiais didáticos adaptados, essenciais para que o estudante PAEEI acesse o currículo em igualdade de condições.

Ademais, a EC nº 108/2020 introduziu o Valor Aluno Ano por Resultado (VAAR), que busca premiar redes de ensino que demonstram melhoria nos indicadores de aprendizagem com redução de desigualdades. Essa mudança de paradigma é fundamental para esta pesquisa, pois desloca o foco da simples matrícula para o sucesso escolar. Isso impõe ao professor de Língua Portuguesa e à equipe gestora a responsabilidade de garantir que a adaptação curricular não seja apenas uma formalidade, mas uma estratégia eficaz que gere resultados reais de letramento e proficiência linguística. Portanto, o novo FUNDEB não apenas financia a estrutura, mas pressiona o sistema educacional a garantir que o investimento se traduza em uma inclusão que, de fato, promova a evolução acadêmica do aluno.

Para além da organização institucional dos serviços de apoio, as normativas mais recentes passaram a exigir que a inclusão se traduza em evolução acadêmica real para o estudante. Essa mudança de foco é reforçada por decretos e emendas constitucionais recentes que buscam modernizar a gestão da educação especial, conforme detalhado na próxima subseção.

2.1.5 O Novo Paradigma da Educação Especial (Decreto nº 12.686/2025)

É imperativo registrar, desse modo, que o Decreto 12.686 de 2025 revogou o Decreto 7.611/2011. Isso reflete um movimento de atualização das diretrizes de financiamento e gestão do AEE.

A trajetória normativa da educação especial brasileira revela uma tensão constante entre a autonomia da equipe escolar e a necessidade de critérios técnicos rigorosos para a inclusão. Esse movimento ganha contornos nítidos ao compararmos a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 com o recente Decreto nº 12.686/2025. Ambas as normas convergem em um ponto fundamental: a despatologização da educação, ou seja, a defesa de que a escola não deve ser refém do laudo médico para promover a acessibilidade.

A Resolução nº 2/2001 já sinalizava essa direção ao estabelecer, em seu Artigo 6º (como analisado na subseção 2.1.3 A Consolidação do Paradigma Inclusivo (1994 - 2008)), que a identificação das necessidades educacionais deveria basear-se na "experiência de seu corpo docente" e da equipe pedagógica. O Decreto de 2025

radicaliza essa posição em seu Artigo 14, § 2º, ao decretar que a oferta de profissionais de apoio e recursos de acessibilidade "será avaliada pelo estudo de caso e independerá de resultado de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer documento emitido por profissional de saúde" (n.p.).

Contudo, essa transferência de responsabilidade do laudo médico para a percepção do professor carrega uma ambiguidade perigosa para a qualidade do ensino de Língua Portuguesa. Ao conferir tamanha autonomia à escola sem definir critérios avaliativos nacionais claros e objetivos, o ordenamento jurídico abre margem para o subjetivismo. Na ausência de parâmetros científicos, a adaptação curricular corre o risco de se transformar em uma prática excludente sob o disfarce de inclusão.

No cotidiano escolar, essa liberdade pode acabar por consolidar uma barreira de baixa expectativa. Quando o docente, munido dessa autonomia, mas sem o suporte técnico adequado, opta por simplificar excessivamente os objetivos de aprendizagem, ele acaba por privar o aluno PAEEI do acesso à norma culta e ao letramento pleno. Para quem está no chão sólido da sala de aula, as portarias e decretos só se tornam ferramentas de inclusão real quando amparam o professor na manutenção do rigor pedagógico, garantindo que o processo de efetivação da matrícula seja apenas o início de um processo efetivo de produção de conhecimento.

Nesse sentido, a inovação do Decreto nº 12.686/2025 tenta mitigar esse risco ao institucionalizar o Estudo de Caso. A desvinculação entre o suporte pedagógico e o diagnóstico clínico, ratificada nos parágrafos do Artigo 11, estabelece um novo e complexo paradigma para a gestão escolar. O § 7º é categórico ao determinar que a oferta do AEE não será condicionada a laudos de saúde. Essa medida visa garantir a celeridade do acesso, impedindo que a burocracia médica se torne uma barreira para o direito à educação. Contudo, essa liberdade normativa carrega o risco intrínseco de sobrecarregar o corpo docente com decisões que extrapolam a esfera pedagógica.

O perigo reside na fragilidade dos critérios de elegibilidade. Ao estabelecer que o estudo de caso pode utilizar a avaliação biopsicossocial apenas como "documento subsidiário" (§ 6º) e que o diálogo com a rede de saúde ocorrerá apenas "quando necessário" (§ 4º), o decreto centraliza na escola a tarefa de definir quem é o público da educação especial. No ensino de Língua Portuguesa, essa autonomia pode gerar distorções, pois sem um critério técnico sólido, dificuldades de aprendizagem comuns ou defasagens de alfabetização podem ser equivocadamente classificadas como

necessidades especiais, ou, inversamente, patologias reais podem ser negligenciadas como meras dificuldades cotidianas.

Além disso, o § 5º amplia o escopo da acessibilidade para "todas as dimensões da vida escolar", exigindo que o professor planeje estratégias e adaptações que eliminem barreiras nos sistemas de comunicação e informação. Sem o suporte de um diagnóstico que ajude a compreender o funcionamento cognitivo do aluno, como no caso de transtornos específicos de linguagem ou do espectro autista, a adaptação corre o risco tornar-se uma prática intuitiva e desprovida de diretrizes técnicas.

Dessa forma, a autonomia concedida pelo novo decreto exige um rigor científico redobrado na elaboração do Estudo de Caso. Para que a prática pedagógica não se torne excludente ou assistencialista, é de suma importância que o professor de Língua Portuguesa utilize o espaço do PEI como um registro técnico de evidências.

A ausência do laudo obrigatório não deve significar a ausência de ciência, pelo contrário, ela impõe à escola a necessidade de se tornar um centro de observação qualificada, sob pena de transformar a inclusão em um processo de subjetividades que, ao tentar não rotular, acaba por desamparar o estudante.

Diferente da "experiência docente" genérica de 2001, o Estudo de Caso de 2025 exige uma metodologia de produção e sistematização de informações. Para que a adaptação em LP não seja arbitrária ou excludente, ela deve, portanto, estar ancorada nos resultados desse estudo e devidamente registrada no PEI.

Somente através dessa fundamentação técnica é que a autonomia concedida pelas leis de 2001 e 2025 deixará de ser um risco de exclusão para se tornar um instrumento de equidade, garantindo que a flexibilização do currículo de LP seja um caminho para o desenvolvimento do aluno e não uma desculpa para o seu abandono pedagógico.

Com base no aporte teórico e histórico apresentado, compreende-se que a elaboração de um planejamento inclusivo e efetivo no PEI exige alinhamento com as diretrizes curriculares da área de linguagens. Dessa forma, com o intuito de compreender essas diretrizes e investigar como o ensino do componente de LP pode atuar na superação das barreiras comunicacionais e escolares, a próxima seção discutirá sobre as competências e habilidades propostas pela BNCC (2018) e suas implicações na sala de aula.

2.2 A BNCC e o Ensino de Língua Portuguesa: Caminhos para a Inclusão e Transformação Social

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos da educação básica. No entanto, para o campo da Educação Especial Inclusiva, a leitura da BNCC deve ser feita sob o princípio da equidade. Conforme o documento reitera, a equidade pressupõe reconhecer que os estudantes possuem necessidades e pontos de partida distintos, exigindo, portanto, diferenciações pedagógicas para que o acesso ao conhecimento seja efetivo.

Sob essa ótica, a estrutura da Educação Básica passa a ser norteada pelo conceito de competência, que desloca o foco do ensino puramente conteudista para uma formação integral. A BNCC define essa categoria central como

> "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (Brasil, 2018, p.8)

Dessa forma, a organização curricular por competências visa fornecer ao corpo discente em toda a sua diversidade as ferramentas necessárias para a atuação autônoma na sociedade. Para os alunos PAEEI, esse modelo prioriza o desenvolvimento de potencialidades e a superação de barreiras funcionais em detrimento de uma avaliação pautada exclusivamente em padrões de normalidade acadêmica.

Nessa perspectiva de formação para a cidadania, a BNCC propõe a superação da fragmentação disciplinar em favor de um modelo centrado no desenvolvimento humano global. Tal abordagem pressupõe que a escola deve ser o espaço para a construção do projeto de vida do estudante, transcendendo o mero acúmulo de conteúdos. A respeito dessa concepção de formação global, o documento reconhece que

> "[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva."(BNCC, Brasil, 2018, p.14)

A partir dessa premissa, a noção de educação integral torna-se o alicerce para a inclusão. Ao romper com visões reducionistas, o texto normativo valida as diferentes trajetórias de aprendizagem, compreendendo que o desenvolvimento não ocorre de forma linear ou uniforme. Consequentemente, no que tange especificamente às interações em sala de aula a participação do aluno com deficiência torna-se de suma importância. Ainda que o registro escrito ou a expressão verbal desse discente apresentem contornos distintos do padrão normativo, sua inserção nas práticas sociais de linguagem é garantida pelo princípio da formação global, uma vez que a interação é o que constitui o sujeito e sua subjetividade.

Diante desse cenário, a própria BNCC (2018) fornece o amparo legal indispensável para a implementação de adaptações curriculares e estratégias de diferenciação pedagógica. É fundamental compreender que a equidade, conforme preconizada no documento, distancia-se de uma igualdade formal ou homogeneizadora, pelo contrário, ela consiste em oferecer subsídios específicos para que cada discente, a partir de suas singularidades, disponha de oportunidades equivalentes de desenvolvimento. No que concerne à adaptação curricular, o texto normativo determina que

> "[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes." (BNCC, Brasil, 2018, p.15)

Nesse sentido, esse reconhecimento obriga as instituições a abandonarem práticas de ensino padronizadas. No contexto da Educação Especial, essa diretriz corrobora a flexibilização de métodos, tempos e recursos, assegurando que o currículo seja um instrumento de inclusão. Em vista disso, a equidade atua como o mecanismo que traduz o direito legal à educação em uma prática concreta e acessível, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada sujeito no processo de construção de conhecimentos.

A partir dessa exigência de flexibilização, a BNCC (2018) estabelece que os currículos devem ser adequados aos contextos e às necessidades singulares dos educandos. Todavia, emerge nesse ponto uma lacuna crítica entre a norma e a prática: a estrutura de progressão anual e o cronograma seriado do documento. Para

estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Deficiência Intelectual (DI), o tempo de aprendizagem não converge com a linearidade temporal proposta pela Base. Nesse sentido, a adaptação curricular deve tratar a BNCC como um mapa flexível, permitindo que o docente realize o manejo de habilidades de anos anteriores para consolidar pré-requisitos essenciais ou, ainda, ajuste o nível de abstração das competências do ano vigente.

Para ilustrar essa dinâmica no ensino de Língua Portuguesa, tome-se como exemplo uma habilidade do 9º ano que prevê a identificação de ironia em textos de maior complexidade (EF89LP37, BNCC, p.191). Para um discente com barreiras na compreensão de enunciados abstratos, a adaptação pedagógica pode deslocar o foco para a percepção de marcadores prosódicos, como tons de voz e expressões faciais, em gêneros multimodais (vídeos curtos), mantendo, contudo, o desenvolvimento da competência inferencial. Tal postura encontra respaldo no próprio documento, que afirma

> "Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)." (BNCC, Brasil, 2018, p.16)

Depreende-se, assim, que a inclusão efetiva não se limita à presença física do aluno em sala, mas à garantia de que os objetivos de aprendizagem sejam reconfigurados para respeitar a neurodiversidade, utilizando a legislação como suporte para romper com a rigidez do calendário escolar convencional.

Sob essa ótica de reconfiguração pedagógica, torna-se imprescindível destacar as Competências Gerais 4 e 5 da BNCC (2018), cujas diretrizes oferecem o suporte teórico-prático necessário para a efetivação da inclusão no ensino de Língua Portuguesa. A Competência 4 enfatiza a utilização de diferentes linguagens (verbal, visual, motora, entre outras) para a partilha de informações e sentimentos, visando ao entendimento mútuo. No contexto da Educação Especial, essa diretriz legitima a multimodalidade como uma ferramenta de expressão essencial para alunos que possuem barreiras na comunicação verbal padrão, legitimando formas alternativas de interação social.

Em articulação a esse preceito, a Competência 5 aborda a compreensão e o uso crítico das tecnologias digitais de informação e comunicação. Para os alunos

PAEEI, as Tecnologias Assistivas e os recursos digitais passam a configurar condições de possibilidade para a aprendizagem. O texto normativo estabelece que o estudante deve ser capaz de

> "Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva." (Brasil, p.9)

Desse modo, a convergência entre a pluralidade de linguagens da Competência 4 e o domínio tecnológico da Competência 5, permite que o docente de LP desenhe estratégias que priorizem a autoria do aluno. No caso do TEA ou da DI, o uso de *softwares* de comunicação alternativa ou a produção de narrativas digitais com suporte visual não são apenas adaptações, são o exercício pleno da competência linguística em sua face contemporânea e inclusiva. Logo, essas competências funcionam como vetores que rompem a barreira do não aprende, oferecendo múltiplos meios de representação e expressão do conhecimento.

Aprofundando essa análise, observa-se que a Competência 4 estabelece uma base nitidamente semiótica para o ensino contemporâneo. Ao listar linguagens que perpassam o verbal, o visual-motor (como a Libras), o corporal, o som e o digital, a Base reconhece que a produção de sentidos é um fenômeno multimodal e plural. Para o campo da Educação Especial, tal perspectiva retira o peso exclusivo da norma culta escrita como única evidência de saber e valida outros sistemas de signos.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade emerge não apenas como um arranjo curricular, mas como uma necessidade pedagógica. Ao integrar conhecimentos artísticos, científicos e matemáticos para o entendimento mútuo, a BNCC (2018) convoca o docente de LP a enxergar a comunicação como um processo pleno, completo. Essa visão sistêmica servirá de alicerce para a própria organização da Base em Áreas do Conhecimento, onde a linguagem deixa de ser um componente isolado para se tornar o eixo integrador da experiência escolar do aluno com deficiência.

Sob o prisma da teoria geral dos signos, a compreensão dessas múltiplas linguagens encontra eco na semiótica de matriz peirceana[3]. De acordo com Charles

[3] A semiótica de matriz peirceana, fundamentada pelo filósofo Charles Sanders Peirce e difundida no Brasil por Lúcia Santaella (2000), estuda as classes de signos (significação, objetivação e interpretação) e os processos de significação em três níveis de percepção, também chamadas de "categorias fenomenológicas", sendo primeiridade, segundidade e terceiridade. A abordagem

Sanders Peirce (2005), o signo não é uma entidade estática, mas um processo triádico de representação que envolve o signo em si, o objeto e o interpretante. No contexto da educação inclusiva, essa perspectiva é fundamental para deslocar o eixo do ensino da decodificação puramente verbal para a construção de significados. Como pondera Lúcia Santaella (2012), a linguagem humana é composta por uma complexa rede de matrizes sonora, visual e verbal, que se interpenetram.

Nesse sentido, ao pautar o ensino de Língua Portuguesa na multimodalidade, a BNCC (2018) aproxima-se do conceito de semiose, permitindo que o aluno com deficiência acesse o conhecimento por diferentes vias perceptivas. Para um estudante que apresenta barreiras na linguagem verbal, a utilização de ícones e índices, na terminologia de Peirce, torna-se o suporte para a abstração. Assim, a prática pedagógica deixa de exigir apenas o domínio do símbolo linguístico e passa a valorizar a capacidade do sujeito de interpretar e produzir sentidos a partir de diversas materialidades sígnicas, garantindo a sua participação efetiva nos processos comunicativos da cultura contemporânea.

Em última análise, a BNCC (2018) estabelece que a materialização dessas diretrizes depende da mobilização direta dos sistemas e redes de ensino. Cabe às instituições escolares, dentro de suas esferas de autonomia e competência, a responsabilidade de incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que impactam a vida humana em escalas local, regional e global. Essa orientação, pautada preferencialmente pela transversalidade e integração, é o que permite que o currículo deixe de ser um documento estático e passe a ser um organismo vivo, sensível às realidades do território educativo (BNCC, 2018, p.19).

A partir dessa concepção, o componente de LP deve ser compreendido de forma transversal e integrada à área de linguagens. Para compreender como funciona essa estrutura de organização, na seção a seguir, vamos analisar as competências gerais dessa área e a progressão das habilidades específicas de LP ao longo do Ensino Fundamental II.

---

peirceana compreende o signo em sua totalidade tríade (imagens, sons, objetos). Nesse sentido, torna-se fundamental a relação com a proposta de multimodalidade da BNCC (2018), que exige a leitura e a produção de textos multimodais e multissemióticos no ambiente escolar, além de contribuir para o uso de recursos alternativos de comunicação por alunos PAEEI.

2.2.1 O Ensino de Língua Portuguesa sob a Ótica da Inclusão

A organização do Ensino Fundamental na BNCC (2018) estrutura-se em cinco áreas do conhecimento, sendo a área de Linguagens a primeira delas. Esta área integra os componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, estabelecendo um diálogo intrínseco entre eles. Essa integração reflete a Competência Geral 4, que compreende a linguagem como um fenômeno plural e interrelacionado. Para o aluno PAEEI, essa configuração permite que o desenvolvimento da comunicação ocorra de forma transversal, no qual o movimento corporal ou a expressão artística tornam-se suportes para a aquisição da linguagem verbal.

Nesse sentido, o Ensino Fundamental II exige que o discente desenvolva Competências Específicas que articulam as dez competências gerais aos conteúdos disciplinares. No âmbito da educação inclusiva, essas competências específicas funcionam como o norte para a adaptação curricular. Dessa forma, se um estudante TEA ou com DI não atinge o rigor técnico de uma habilidade, o foco docente deve ser deslocado para a garantia da competência macro. Por exemplo, antes de exigir a norma padrão em uma estrutura complexa, prioriza-se a capacidade de o aluno expressar seus desejos e ideias de forma funcional, cumprindo o objetivo social da linguagem.

A materialização das adaptações curriculares fundamenta-se na tríade estrutural da BNCC (2018), composta por unidades temáticas, que são eixos macro, objetos de conhecimento que delimitam os conteúdos e processos, e habilidades que traduzem as aprendizagens essenciais. Essa organização hierárquica é estratégica para a educação inclusiva, pois confere ao docente a liberdade de flexibilizar os objetos de conhecimento e os métodos pedagógicos, garantindo que o foco permaneça no desenvolvimento das habilidades e potencialidades do estudante, independentemente de suas barreiras de aprendizagem.

As habilidades são identificadas por códigos alfanuméricos, que, embora sejam técnicos, guardam uma vantagem pedagógica estratégica para a inclusão: o agrupamento por ciclos, como o "69", que abrange do 6º ao 9º ano. Sob essa perspectiva, essa organização permite que o professor trabalhe a mesma habilidade em diferentes níveis de complexidade ao longo de quatro anos. Para o aluno PAEEI, isso garante o respeito ao seu tempo singular de aprendizagem sem que ele seja

segregado do conteúdo da turma, ele permanece inserido no mesmo fluxo temático, contudo, com uma graduação de profundidade e abstração adequada às suas potencialidades.

A discussão sobre o ensino de LP no cenário educacional brasileiro contemporâneo exige superar visões reducionistas que limitam a linguagem a um mero conjunto de regras ou a um código de transmissão mecânica. Para compreender a urgência de uma perspectiva inclusiva nesse componente, torna-se imprescindível resgatar os estudos de Geraldi (1984), que elucida três grandes concepções de linguagem historicamente adotadas no espaço escolar.

A primeira delas compreende a linguagem como expressão do pensamento, fortemente atrelada aos pressupostos da gramática tradicional e a um caráter estritamente prescritivo e normativo. Nessa vertente, pressupõe-se a existência de um padrão ideal de linguagem, marginalizando sujeitos que não dominam essa estrutura. Conforme adverte Travaglia (2009, p. 24), sob esse prisma:

> “[...] a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros, deformações, degenerações da língua e que, por isso, a variedade dita padrão deve ser seguida por todos os cidadãos falantes dessa língua para não contribuir com a degeneração da língua de seu país”.

Quando transposta para o contexto da educação especial e inclusiva, essa visão tradicional impõe uma barreira intransponível. Se o papel da escola se restringe a "ensinar a forma padrão, por meio de exercícios que visem à interiorização das normas linguísticas" (Bessa; Pinto, s.d., p. 5), os estudantes que apresentam limitações na fala, no processamento da escrita convencional ou no desenvolvimento cognitivo são sumariamente rotulados como incapazes de pensar ou de se expressar.

A segunda concepção aponta a linguagem como instrumento de comunicação, vinculada ao estruturalismo e à teoria clássica da comunicação, na qual a língua funciona como um código estático que transmite mensagens de um emissor a um receptor. O reflexo pedagógico dessa abordagem traduz-se na prática e na repetição mecânica de exercícios isolados, desprovidos de interlocução real ou questionamentos críticos. Para o aluno que necessita de adaptações curriculares, essa mecanização esvazia o sentido do aprendizado, transformando a aula de LP em um treino repetitivo de decodificação.

Em contrapartida, a virada pedagógica e inclusiva consolida-se na terceira concepção: a linguagem como forma de interação. Sob a ótica da linguística da enunciação, de base bakhtiniana, a linguagem é compreendida como "o lugar de constituições de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos" (Geraldi, 1984, p. 43). Ao considerar que a língua é viva, dinâmica e dialógica (Bakhtin, 2011), o papel da escola se ressignifica profundamente. O ensino passa a ser direcionado para a reflexão crítica, mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos que façam sentido na realidade social (Cazarin, 1995, p.5-6). É nessa terceira perspectiva que a inclusão encontra seu solo fértil, pois desloca o foco do erro gramatical para o sujeito e suas possibilidades de agência e interlocução.

A BNCC (2018) assume textualmente essa matriz enunciativo-discursiva e interacionista. Ao propor a centralidade do texto como unidade de trabalho, o documento orienta que as práticas de linguagem devem ser sempre vinculadas aos seus contextos de produção, visando:

> “[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68).”

Para operacionalizar essa proposta, a BNCC (2018) organiza o componente de LP no Ensino Fundamental em quatro eixos de integração: Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica. Esses eixos oferecem um roteiro valioso para a flexibilização curricular, garantindo que a equidade preconizada pelo documento se materialize na prática de sala de aula.

No eixo da Oralidade, por exemplo, que compreende as práticas de linguagem em situações com ou sem contato face a face (Brasil, 2018), abre-se um vasto campo para a acessibilidade. Para estudantes com deficiências que impactam a coordenação motora fina ou que impedem o registro escrito convencional, as produções orais, a escuta atenta e o uso de recursos como a Libras ou pranchas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) ganham relevância. A oralização e as discussões em torno de temáticas sociais significativas permitem que o aluno demonstre suas competências argumentativas e interpretativas sem o fator excludente da escrita manual obrigatória.

O avanço mais expressivo para o desenho universal da aprendizagem na BNCC (2018) reside na centralidade conferida à multimodalidade e à semiótica. A leitura deixa de ser tratada como mera decodificação do alfabeto e passa a abranger textos multissemióticos, incorporando imagens estáticas, vídeos, sons e recursos hipermidiáticos próprios da cultura digital (Brasil, 2018). Do ponto de vista conceitual, essa ampliação dialoga diretamente com as teorias de Peirce (2005) e Santaella (2012) sobre os múltiplos sistemas de signos e as diferentes matrizes de linguagem e pensamento. Ler e produzir sentidos envolvem compreender como diferentes materialidades linguísticas operam juntas.

Para a adaptação de currículos, a validação da multimodalidade é revolucionária. Significa que uma habilidade cognitiva complexa, significa que uma exigência cognitiva complexa, como a de engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização e revisão de um texto literário (habilidade EF69LP51), pode ser desenvolvida tanto pelo texto impresso tradicional quanto por meio de uma história em quadrinhos adaptada, de um curta-metragem ou de um recurso de audiodescrição. Garante-se, assim, que o aluno com deficiência intelectual, sensorial ou neurológica participe da mesma atividade cognitiva que seus pares, operando sobre o mesmo objeto de conhecimento, porém por meio de suportes sensoriais e semióticos distintos. Essa necessidade de flexibilizar os caminhos de acesso ao texto ganha sustentação teórica nas lições de Solé (2014, p.97)

> “Por fim, frente a leitura na escola, parece necessário que o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea. Esta bagagem condiciona enormemen-te a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos; também está constituída pelos seus inte-resses, expectativas, vivências... por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervêm na atribuição de sentido ao que se lê.”

A autora demonstra que o ato de ler não se reduz a um exercício mecânico de decodificação de grafemas, pelo contrário, a leitura proveitosa depende fundamentalmente da ativação dos conhecimentos prévios do sujeito e de sua capacidade de atribuição de sentido ao texto. Sob a perspectiva da adaptação curricular, isso significa que, ao diversificar os suportes e as linguagens, como o uso de recursos multissemióticos, o professor garante as condições necessárias para que

o estudante acione suas vivências e estruturas cognitivas anteriores, tornando-se um leitor autônomo e crítico.

Ademais, o eixo da Análise Linguística/Semiótica chancela a necessidade de refletir sobre a variação linguística e os fenômenos intrínsecos à mudança da língua, determinando que o valor social atribuído às variedades de prestígio e às estigmatizadas seja problematizado para combater preconceitos (Brasil, 2018). Essa diretriz é crucial para a pedagogia inclusiva, à medida que acolhe as singularidades linguísticas e combate o silenciamento de corpos e mentes que se comunicam fora de um padrão arbitrário de normalidade.

Essa engrenagem ganha contextualização social por meio da organização curricular estruturada em Campos de Atuação, que orientam a seleção de gêneros e práticas para o Ensino Fundamental. Ao situar o aprendizado em esferas como o Campo Jornalístico-Midiático, o Campo de Atuação na Vida Pública, o Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa e o Campo Artístico-Literário, a BNCC estabelece que a escola precisa conectar os saberes escolares às situações reais da vida social (Brasil, 2018).

Essa contextualização por campos é um fator importantíssimo para a inclusão. Ela assegura que a autonomia do estudante se desenvolva à medida que ele domina as linguagens necessárias para exercer sua cidadania e expressar sua subjetividade. No Campo Artístico-Literário, em especial, a literatura assume seu potencial transformador e humanizador, funcionando como um expediente que permite o contato com a diversidade e o exercício da empatia, contribuindo para que os jovens reconheçam "modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente" (Brasil, 2018, p. 139).

Essa abertura para a multiplicidade de existências e linguagens converge diretamente com o conceito de inclusão escolar defendido por Maria Teresa Eglér Mantoan. Para a autora, a verdadeira inclusão não se resume a inserir o estudante com deficiência no espaço regular mantendo as estruturas escolares intactas, ela exige uma ruptura radical com o modelo homogeneizador da escola tradicional. Mantoan (2025, p. 16) provoca o sistema de ensino ao afirmar que:

> “Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, por isso, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno - segundo

> suas capacidades e seus talentos - e de um ensino participativo, solidário, acolhedor.”

Sob essa ótica teórica, a adaptação curricular em Língua Portuguesa é compreendida como um direito fundamental de acessibilidade ao conhecimento. Modificar suportes, mídias e linguagens para garantir que o estudante com deficiência se engaje nas habilidades da BNCC (ano) é, fundamentalmente, atender ao preceito de que a escola deve se transformar para acolher a todos, em vez de exigir que o sujeito se molde a um padrão idealizado de aluno. Essa construção inclusiva não ocorre de maneira abstrata, mas se consolida na prática pedagógica viva, uma vez que, ainda segundo Mantoan (2025, p. 16), "a perspectiva de formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação, da colaboração, da convivência, do reconhecimento e do valor das diferenças[...]".

Para avançar nessa compreensão e situar o debate na vanguarda das políticas de inclusão, as contribuições de Carlos Skliar (2003) tornam-se indispensáveis. O autor propõe um deslocamento epistemológico crucial: a discussão sobre inclusão não deve orbitar em torno da "deficiência" como uma patologia ou falta individual, mas sim em torno da relação com o outro e de como a escola reage à diferença. Ao analisar a urgência de desconstruir as estruturas escolares que engessam e patologizam os sujeitos, Skliar (2011, p. 132, tradução nossa) adverte:

> “Aquilo que deve ser problematizado é a suposição da existência de uma identidade homogênea, uma comunidade hermética. Inclusive, para generalizar esses exemplos em direção a outros campos da educação especial, pensemos em como se tem problematizado a questão da inteligência limitada dos deficientes mentais, ou sua sexualidade, ou sua memória, ou sua personalidade, ou seu corpo: por que todos esses aspectos foram postos em xeque, institucionalizados, controlados, condenados, vigiados, medicalizados, etc.?.[4]”

Ao cruzar a perspectiva crítica de Skliar com a virada enunciativa da LP, compreende-se que a inclusão se realiza plenamente quando deixamos de focar no

[4] Texto original: “Aquello que debe ser problematizado es la suposición de la existencia de una identidad homogénea, una comunidad hermética. Incluso, para generalizar estos ejemplos hacia otros campos de la educación especial, pensemos en como se ha problematizado la cuestión de la inteligencia limitada de los deficientes mentales, o su sexualidad, o su memoria, o su personalidad, o su cuerpo: ¿por qué, todos esos aspectos, fueron puestos en tela de juicio, insti tucionalizados, controlados, condenados, vigilados, medicalizados, etc.?” (Skliar, 2011, p.132).

controle ou na normalização do corpo e da mente do estudante com deficiência, quando ele é legitimado como um sujeito capaz, enunciador. A língua, vista como viva, multissemiótica e interacional, é o próprio território onde as diferenças deixam de ser vigiadas ou medicalizadas para serem acolhidas como potências de expressão e agência social.

Em suma, conclui-se que a BNCC (2018), embora configure um documento de caráter normativo e, por vezes, homogeneizador em suas matrizes avaliativas, encerra em seu texto conceitual ferramentas teóricas robustas, como a centralidade do texto, a perspectiva enunciativa e a multimodalidade, para subsidiar uma prática genuinamente inclusiva no ensino de Língua Portuguesa.

O cerne da adaptação curricular sob essa perspectiva não reside na simplificação ou no empobrecimento do conteúdo, mas sim em deslocar o olhar do objeto técnico para o estudante como sujeito legítimo da linguagem. A inclusão na área de Letras concretiza-se, portanto, quando se garante que a língua seja, de fato, um direito e um instrumento de atuação no mundo para todos.

Contudo, a garantia da língua como direito e instrumento de atuação social ultrapassa diretrizes curriculares, dependendo fundamentalmente da preparação técnica e sensibilidade docente. Nesse sentido, a seção a seguir dedica-se a analisar os amparos legais e a relevância da formação inicial e continuada de professores, cruzando as determinações legais com o panorama contemporâneo do país revelado por pesquisas acadêmicas (Amaral; Monteiro, 2017; Assis; Silva, 2024; Castro, 2021).

2.3 Formação Docente: Entre a Teoria Normativa e a Prática da Adaptação

A transição entre o que prescrevem os documentos normativos e o que se realiza na prática cotidiana das salas de aula inclusivas passa, inevitavelmente, pelo debate acerca da formação docente. O ordenamento jurídico brasileiro vigente estabelece diretrizes para que a diversidade seja incorporada como um princípio estruturante na preparação de professores. No cenário atual, as balizas para a formação inicial em nível superior são regidas pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que vincula o compromisso formativo diretamente aos direitos humanos e à superação ativa das exclusões pedagógicas. Em seu artigo 14, § 2º, a normativa determina de forma explícita os componentes que devem integrar a matriz curricular das licenciaturas:

> § 2º Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas pública e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial. (Brasil, 2024, p.12).

Contudo, ao confrontar esse atual arcabouço teórico e normativo com o chão da escola regular, delineia-se um abismo evidente entre o texto legal da formação inicial e a ação pedagógica real. A inserção desses componentes de Educação Especial e de Libras nas matrizes curriculares das universidades, embora atenda formalmente às exigências da lei, tem se mostrado insuficiente para conferir ao professor regente a segurança metodológica necessária para efetuar adaptações curriculares complexas. Como bem apontam Amaral e Monteiro (2021), a investigação científica sobre as lacunas curriculares e a realidade escolar torna-se uma discussão urgente para que se compreendam os nós que travam o avanço de uma escola inclusiva:

> “Indicamos também a necessidade de espaços, no currículo das licenciaturas, que não só garantam o debate acerca das práticas com os estudantes com deficiência nos diferentes componentes curriculares, como componentes específicos que permitam desvelar as condições concretas em que a inclusão desses alunos é proclamada, (re)pensando formas de construção de novas relações nos diferentes espaços sociais (Amaral; Monteiro, 2021, p. 267)”.

Dessa forma, sem esses espaços curriculares críticos, o docente de LP ingressa na carreira munido de conceitos abstratos, mas desprovido de ferramentas práticas para gerir a heterogeneidade e a multissemiose em ambientes inclusivos. Diante dessa constatação, é importante demarcar um posicionamento crítico e realista sobre os limites da atuação docente: a formação inicial não é, e de fato não deveria ser, um repositório definitivo de todas as respostas pedagógicas e clínicas. O professor de LP possui uma especialidade estritamente linguística e literária, ele não dispõe, e nem deve ser cobrado a dispor, de formação médica, psicopedagógica ou terapêutica. Humanizar a prática docente na contemporaneidade exige desconstruir o arquétipo opressor do professor "super-herói", que absorve a ilusão de uma autossuficiência pedagógica, que supostamente deveria solucionar sozinho as

barreiras de aprendizagem de todos os estudantes, como se a superação dessas barreiras e a garantia da inclusão dependessem unicamente de um esforço individual e messiânico. A docência inclusiva pressupõe a aceitação das próprias limitações profissionais e a compreensão de que a inclusão é uma responsabilidade institucional compartilhada, e não um fardo individual.

É nesse cenário de incompletude da graduação que a formação continuada emerge como o caminho legal e indispensável para o aperfeiçoamento do olhar pedagógico, encontrando amparo no próprio texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu artigo 62, parágrafo 1º:

> "§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Brasil, 1996, n.p.)."

Ocorre que, embora a legislação reforce o dever do Estado em promover cursos de extensão e formação contínua para os profissionais da educação, a efetivação dessas políticas na ponta esbarra em graves entraves estruturais e no isolamento pedagógico. Pesquisas de campo recentes expõem a solidão em que se encontram os professores regentes de Língua Portuguesa. No estudo conduzido por Assis e Silva (2024), que investigou a realidade de trinta docentes do Ensino Fundamental II, a escassez de suporte e de espaços formativos colaborativos foi estatisticamente evidenciada:

> "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. (Assis; Silva, 2024, p. 1416)."

Esse dado científico reverbera diretamente os achados e os resultados empíricos da presente pesquisa. Observa-se que a busca por formação continuada muitas vezes não decorre de um fluxo estruturado e oferecido de forma sustentável pelas redes de ensino, mas sim do perfil individual, do interesse pessoal e do esforço

voluntário de determinados professores. Aqueles docentes que não possuem esse perfil ou que se encontram sobrecarregados por jornadas de trabalho exaustivas acabam à margem desses processos, perpetuando o ciclo de angústia e exclusão na sala de aula.

Para romper com essa lógica do isolamento e superar a mística do docente autossuficiente, a literatura científica contemporânea demonstra que o êxito da adaptação curricular não reside em transformar o professor de Língua Portuguesa em um especialista clínico isolado, mas sim em fomentar a mediação semiótica coletiva e o trabalho colaborativo dentro da própria escola. Essa necessidade de articulação prática e metodológica é evidenciada na tese de doutorado desenvolvida por Mariana Gonçalves Ferreira de Castro (2021) no âmbito da educação inclusiva. Ao investigar as práticas pedagógicas e os recursos de comunicação intermodal utilizados no ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos, a referida tese corrobora que a diversificação dos estímulos e o suporte semiótica em sala de aula funcionam como engrenagens essenciais para viabilizar o direito à aprendizagem:

> “Consideramos que a qualidade da mediação semiótica na escolarização dos surdos traz resultados positivos sobre a aprendizagem em Língua Portuguesa e sobre seu próprio desenvolvimento. O uso de imagens, exemplos diversos, dramatizações, filmes, fotos, charges, entre outros recursos semióticos, associados com a explicação em Libras, relacionada à apresentação da sintaxe da Língua Portuguesa, viabilizam um melhor aprendizado da Língua Portuguesa. A prática da leitura também é fundamental nesse processo[...].” (Castro, 2021, p. 184)

Conclui-se, portanto, que o trânsito entre a teoria normativa e a prática da adaptação curricular não é obstruído por uma suposta negligência ou desinteresse do corpo docente, mas sim por um sistema formativo que oscila entre o idealismo burocrático das leis e a escassez de redes de apoio tangíveis no cotidiano escolar. A formação que se faz urgente e necessária para o professor de LP não deve visar à sua saturação técnica ou à cobrança de competências exorbitantes. Trata-se, ao contrário, de instrumentalizá-lo para que ele exerça a sua autoria sobre a linguagem a partir de uma postura ética e colaborativa, assegurando que a língua seja trabalhada como um território vivo de interação e enunciação, cujo acesso e adaptação constituem um direito inalienável do estudante e um dever coletivo de toda a comunidade escolar.

Diante desse cenário regulatório e das lacunas que fraturam o desenvolvimento profissional do educador, torna-se evidente que as deficiências na formação ecoam diretamente na execução prática do currículo. A transição da teoria para a ação exige investigar como essas amarras estruturais e a ausência de redes colaborativas se materializam no cotidiano das salas de aula regulares.

Desse modo, para compreender o real panorama de implementação dessas diretrizes, faz-se necessário tensionar a literatura científica contemporânea, deslocando o olhar para as investigações de campo que se debruçaram sobre as experiências tangíveis de professores regentes. Trata-se de mapear os caminhos e os descaminhos das estratégias de flexibilização no chão da escola, identificando os nós metodológicos e as alternativas encontradas pelos docentes para efetivar a inclusão, conforme se discute a seguir.

2.4 Práticas Pedagógicas e Adaptação Curricular: Desafios e Possibilidades

O debate sobre a operacionalização do currículo inclusivo no cotidiano escolar encontra-se amplamente respaldado por uma pluralidade de investigações científicas contemporâneas (Amaral; Monteiro, 2021; Assis; Silva, 2024; Pletsch, 2009). Longe de se configurar como um campo teórico estático, a literatura especializada demonstra que o chão da escola regular tem sido palco de intensas discussões acerca de como flexibilizar conteúdos sem empobrecer o processo de ensino e aprendizagem. Ao lançar luz sobre as experiências de professores regentes em diferentes realidades brasileiras, mapeia-se um conjunto expressivo de pesquisas acadêmicas (Nogueira; Martins, 2019; Silva; Barreto; Ferreira, 2023; Castro, 2023; Larangeira; Fernandes, 2009) que se debruçaram sobre os entraves metodológicos e as estratégias bem-sucedidas no universo das adaptações curriculares. A análise desses estudos prévios, detalhada a seguir, permite compreender os limites práticos da ação docente e as possibilidades reais de transformação da sala de aula comum.

Essa necessidade de encontrar os limites e as reais possibilidades no chão da escola é evidenciada na pesquisa qualitativa desenvolvida por Laranjeira e Fernandes (2009). Ao investigarem as práticas pedagógicas voltadas para o ensino de LP na modalidade escrita em turmas inclusivas na Bahia, as autoras identificaram um considerável descompasso entre as diretrizes nacionais e as experiências concretas vividas pelos estudantes. No que tange aos limites da docência, a investigação

demonstras que a atuação do educador enquanto mediador exige uma profunda reconfiguração didática, conforme apontam as autoras:

> “O educador enquanto mediador, lecionando ou não para surdos, deve buscar formas de fazer com que o conhecimento seja construído pelos educandos. Nos casos em que o educando tem acesso ao conteúdo ou assunto pela primeira vez, de fato, ele precisará de um tempo maior para fixar as informações. Estar ciente dessa diferença poderá ajudar a definir melhor o tipo de metodologia e os recursos didáticos ajudando no processo de interação para a aprendizagem em sala de aula.” (Larangeira; Fernandes; 2009, p.8)

Diante dessa especificidade no tempo de aprendizagem, as possibilidades de transformação da sala de aula comum passam, obrigatoriamente, pela valorização da primeira língua do estudante surdo como esteio para a aquisição da modalidade escrita. Sob esse prisma, as autoras recorrem à literatura especializada para delimitar que o sucesso desse processo depende de uma mediação que respeite a organicidade do bilinguismo, situando a leitura como base

> “[...] a leitura constituindo a etapa fundamental para o processo de aprendizagem da escrita, no ensino do português enquanto segunda língua para surdos (SALLES, 2004). Nesse processo, a leitura deve ser feita em língua de sinais para que o aluno com surdez tenha propriedade sobre o assunto de uma forma mais ampla para posteriormente ter acesso à leitura da palavra de forma contextualizada em Língua Portuguesa.” (Larangeira; Fernandes, 2009, p. 8)

Depreende-se, portanto, que transitar dos limites postos pelas lacunas formativas para as possibilidades de uma prática inclusiva real exige que o professor de Língua Portuguesa compreenda que ensinar a norma padrão como segunda língua pressupõe, antes de tudo, o reconhecimento do estudante surdo em sua integralidade socioantropológica e visual.

Essa necessidade de expandir os horizontes metodológicos na sala de aula encontra eco no mapeamento bibliográfico realizado por Ferreira (2023). Ao investigar as ações pedagógicas recomendadas especificamente para o docente de Letras no contexto da inclusão, autora corrobora que a superação do isolamento curricular depende da diversificação das ferramentas de ensino. O estudo sintetiza que o trabalho com textos constitui o eixo mais efetivo para o processo de aquisição linguística e letramento dos estudantes PAEEI.

No entanto, Ferreira (2023) adverte que esses materiais não devem se restringir a modelos abstratos ou puramente gramaticais. A prática inclusiva se materializa quando o docente adota gêneros textuais que guardam relação com o cotidiano e com o conhecimento de mundo dos discentes.

Dessa forma, a convergência desses múltiplos estímulos visuais e géneros textuais do cotidiano, conforme sistematizado na referida pesquisa, não beneficia apenas o estudante com deficiência, mas enriquece a experiência cognitiva de toda a turma, em geral.

Sob essa ótica estrutural, as reflexões críticas trazidas pela obra de Leite e Martins (2012) evidenciam que a implementação de metodologias inclusivas de linguagem depende diretamente de investimento público. Ao debaterem especificamente as barreiras que cercam a apropriação do código escrito, as investigações das autoras problematizam que o sucesso do letramento está condicionado a um sério alinhamento entre a gestão pública e as concepções teóricas adotadas pela escola, conforme sintetiza a literatura:

> "Observa-se que a consolidação de propostas pedagógicas inclusivas não é tarefa fácil, em especial para o aluno surdo. Demanda condições diferenciadas que exigem investimento e vontade política dos gestores públicos, bem como conhecimento e reflexão sobre determinados aspectos conceituais. Isso porque são os conceitos de língua e de linguagem que irão fundamentar o processo de letramento na escola, problematizando a questão da formação de leitores surdos e, também, a aprendizagem da Língua Portuguesa. A proposta apresentada no livro, apoiada na teoria da enunciação, trata a leitura como processo dialógico e de significação, tendo na linguagem as funções organizadora e planejadora, papel estruturante e de constituição de formas de raciocínio. (Leite; Martins, 2012 *apud* Poker, 2017, p. 196).

Diante desse conceito de enunciação, compreende-se que a adaptação curricular de Língua Portuguesa deve romper definitivamente com as amarras da mera repetição mecânica ou da decodificação silábica. Essa necessidade de superação dos moldes tradicionais por meio de propostas que estimulem a significação encontra amparo direto na pesquisa qualitativa de Amorim (s.d.) sobre os multiletramentos como ferramenta de inclusão. Ao analisar a Língua Portuguesa sob uma perspectiva social e interativa, a referida investigação afirma que a diversificação dos canais de recepção é o que garante uma aprendizagem equitativa:

> "Assim, o conceito de multiletramentos amplia o letramento tradicional, reconhecendo que o ensino e a aprendizagem precisam contemplar tanto a

> diversidade cultural quanto a variedade de recursos semióticos. Isso permite aos indivíduos se comunicarem de maneira mais inclusiva e eficaz em um mundo globalizado e tecnologicamente avançado.” (Amorim, s.d., p. 33).

Em suma, o mapeamento dessas diferentes pesquisas nacionais permite concluir que os desafios das práticas pedagógicas e da adaptação curricular no componente de LP não se resolvem com receitas prontas ou com a sobrecarga individual do professor regente. As possibilidades reais de transformação emergem quando a escola, respaldada por suporte institucional e políticas públicas, assume o bilinguismo, a enunciação e os multiletramentos como eixos estruturantes, garantindo que a sala de aula comum seja, de fato, um espaço de autoria, diálogo e direito universal à aprendizagem.

Diante dessa premissa, torna-se indispensável deslocar a análise do panorama nacional para as especificidades do território de delimita esta pesquisa. Desse modo, a próxima seção apresenta o panorama das garantias legais do município de Maricá-RJ, a fim de evidenciar os caminhos institucionais traçados para a consolidação da educação inclusiva na rede pública maricaense.

2.5 Contexto de Maricá: Políticas Municipais e Documentos Norteadores

A compreensão das práticas pedagógicas inclusivas e das adaptações curriculares no ensino de LP exige um olhar refinado sobre o território em que a ação educativa se materializa. Isso porque, conforme asseveram Marconi e Lakatos (2003, p.158), “[...] antes de iniciar qualquer pesquisa de campo, o primeiro passo é a análise minuciosa de todas as fontes documentais, que sirvam de suporte à investigação projetada.”. Sob esse respaldo metodológico, a investigação da realidade da Educação Especial Inclusiva no município de Maricá-RJ articula-se, nesta seção, a partir do levantamento de dados e documentos oficiais locais, analisando as normas que asseguram essa modalidade e buscam transformar as diretrizes nacionais em ferramentas de equidade na prática escolar. que buscam transformar as leis nacionais em ferramentas de equidade na realidade escolar.

Nesse contexto, a análise da realidade dessa rede de ensino articula-se, nesta seção, a partir de três documentos locais fundamentais: o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), que projeta as metas e intenções pedagógicas para o decênio; o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá, que

estabelece a organização institucional cotidiana; e, de forma central, a Deliberação CME nº 001/2019, dispositivo do Conselho Municipal de Educação que normatiza especificamente o atendimento e o percurso pedagógico dos alunos PAEEI. Juntos, esses documentos dão o suporte necessário para que o fazer docente na área de linguagens responda às singularidades dos educandos.

Ao projetar as metas e estratégias para a melhoria da qualidade do ensino no decênio de 2015 a 2025, o Plano Municipal de Educação (PME) de Maricá estabelece um compromisso explícito com a superação das desigualdades e com a consolidação de um sistema educacional plenamente inclusivo. Por se tratar de um documento norteador de intenções e planejamentos futuros, o PME assume o papel de balizar as transformações estruturais e humanas necessárias para que o chão da escola responda às demandas da diversidade escolar.

Desse modo, as projeções municipais entrelaçam as políticas de inclusão voltadas para os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades às metas que estruturam o letramento, a alfabetização e as práticas pedagógicas nas disciplinas de linguagens. Ademais, a expansão de programas voltados para o uso de tecnologias assistivas e o fortalecimento do AEE são apontados como pilares para viabilizar o acesso desses alunos às propostas curriculares comuns do município.

No campo específico da área de Língua Portuguesa e da formação de leitores, as metas do PME focam no desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadoras de leitura, respeitando as singularidades e os estágios do desenvolvimento biológico e cognitivo dos educandos. Para além disso, o documento assegura o compromisso com a diversidade cultural e linguística ao normatizar a oferta de uma educação bilíngue para a comunidade surda, estabelecendo a Libras e o Português escrito de forma complementar. Portanto, ao planejar práticas de letramento sob o amparo do PME, a rede municipal de Maricá respalda a flexibilização curricular e a produção de materiais didáticos específicos para que os alunos PAEEI não sejam segregados do direito fundamental à comunicação, à linguagem e à humanização no ambiente escolar.

Em consonância com as metas do PME, o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá consolida a organização pedagógica e administrativa cotidiana indispensável para a viabilização da inclusão escolar. No âmbito do EFII, o

documento estabelece as diretrizes que regulam o funcionamento das classes comuns e os suportes destinados aos educandos PAEEI.

Um dos primeiros aspectos de relevância metodológica para o ensino de LP nos anos finais reside na organização do espaço físico e na modulação quantitativa de alunos por turma. O Regimento estabelece limites de alunos para as salas de aula, prevendo um mecanismo legal de equidade para viabilizar o trabalho com a diversidade. Conforme o Artigo 105, III, § 2º: “Para cada matrícula de aluno com necessidade educacional especial, serão subtraídas duas matrículas regulares, de acordo com as vagas disponíveis (p.31).

Esse fator de redução na quantidade de discentes em salas com estudantes incluídos possui impacto direto sobre as práticas de letramento. Em turmas de 6º ao 9º ano, onde os componentes curriculares de Língua Portuguesa exigem o desenvolvimento de competências complexas de leitura crítica, produção textual e análise linguística, a diminuição do número total de alunos proporciona ao professor regente condições mais favoráveis para realizar intervenções pedagógicas individualizadas, acompanhando de perto as singularidades daqueles que possuem barreiras no desenvolvimento da linguagem.

Para além da modulação das turmas, o Regimento resguarda o direito fundamental à acessibilidade curricular e à diferenciação pedagógica. O documento assume que a inclusão em classes regulares não deve se limitar à garantia da matrícula, exigindo transformações no que é ensinado. Dessa forma, institui-se legalmente a obrigatoriedade da flexibilização curricular para os estudantes com deficiência que apresentem defasagens acentuadas em relação ao ritmo da turma, conforme se extrai do Artigo 74:

> “§ 3º. O aluno com necessidades educacionais especiais, com laudo ou parecer pedagógico da Equipe de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação, que não acompanhe pedagogicamente o currículo / conteúdo, terá direito a um currículo flexibilizado, construído pela Coordenação Pedagógica da Escola, Professor(es) Regente(s), Professor(es) de Apoio Educacional Especializado, vistado pela Equipe de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação.”(p.23)

A análise desse dispositivo revela que, na rede municipal de Maricá, a adaptação curricular para o estudante com deficiência é configurada como uma ação coletiva e interdisciplinar. A dinâmica que une o professor regente, a coordenação pedagógica e o AEE viabilizam a construção de roteiros de aprendizagem

diferenciados. No caso do ensino de linguagens, isso abrange desde a seleção de gêneros textuais acessíveis e o uso de recursos de tecnologia assistiva até a reconfiguração dos critérios de avaliação pedagógica.

Ademais, o Regimento determina que essas adaptações e os respectivos pareceres descritivos do desenvolvimento do aluno devem constar obrigatoriamente em sua pasta individual e estar alinhados ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. O documento assegura, inclusive, que o regime de matrícula com dependência (progressão parcial), admitido a partir do 6º ano, aplique-se também sob uma ótica flexibilizada. Portanto, o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá oferece o respaldo normativo necessário para que o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental se desvencilhe de um modelo homogeneizador, validando legalmente as práticas inclusivas voltadas às reais necessidades e potencialidades dos educandos com deficiência.

O terceiro e mais específico pilar normativo do cenário educacional de Maricá é a Deliberação CME nº 001/2019, instituída pelo Conselho Municipal de Educação. Esse documento estabelece e regulamenta as normas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em todas as etapas e modalidades do sistema de ensino local. O PME delineia metas de longo prazo e o Regimento dita a estrutura organizacional da escola, já a Deliberação nº 001/2019 entra no detalhe pedagógico, normatizando o percurso dos estudantes PAEEI e os serviços de apoio indispensáveis à sua aprendizagem.

A articulação pedagógica proposta por essa deliberação ganha contornos práticos por meio da institucionalização do PEI. Conforme preconiza o Artigo 6º, inciso VII, o documento municipal fixa a obrigatoriedade do:

> “[...] plano educacional individualizado como instrumento de planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem com metas que serão utilizadas para atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e Altas Habilidades ou Superdotação, proporcionando-lhes o acesso aos conteúdos curriculares desenvolvidos nas classes regulares.” (p.10)

Sob a ótica do letramento e do ensino de Língua Portuguesa no segundo segmento do Ensino Fundamental, o PEI funciona como o roteiro que guia a flexibilização metodológica. É a partir dele que se define a necessidade de fragmentação de enunciados para alunos com dificuldades de compreensão, a

substituição de suportes textuais longos por recursos visuais e o uso de Tecnologias Assistivas. A própria lei municipal, em seu Artigo 10º, parágrafo 2, estipula que a garantia de acesso a esses conteúdos deve ocorrer mediante a eliminação de barreiras:

> "Deve ser assegurada, no processo educativo dos alunos que apresentam condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de tecnologias assistivas, linguagens e códigos aplicáveis, como o Sistema Braille, e Sistema Operacional DOSVOX e a Língua Brasileira de Sinais, mediante a implementação das funções de Tradutor/Intérprete de Libras, Instrutor de Surdos, Professor Bilíngue e Guia Intérprete, sem prejuízo do aprendizado na língua portuguesa, provendo as escolas de recursos humanos e materiais necessários." (p.10)

No campo das linguagens, isso abrange desde pranchas de comunicação alternativa até *softwares* de leitura de tela para alunos cegos ou com baixa visão. Além disso, a norma assegura os direitos linguísticos da comunidade surda ao estabelecer a centralidade da Libras. A Deliberação prevê que o sistema de ensino conte com tradutores e intérpretes de Libras, além de professores bilíngues, reconhecendo o estatuto da Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). Essa garantia é fundamental para que as avaliações de Língua Portuguesa não punam os desvios sintáticos naturais da transição entre uma língua de modalidade espaço-visual e uma de modalidade oral-auditiva, alinhando-se ao Artigo 20 do documento, que estipula que a avaliação na Educação Inclusiva "será contínua e permanente, e levará em conta o desempenho do aluno na classe inclusiva, na sala de recursos e nos diferentes espaços" em que o aluno PAEEI possa estar inserido em âmbito escolar.

Para sustentar essa estrutura, a legislação divide os deveres institucionais. O Capítulo V, que versa sobre o professor mediador, exige que o profissional possua formação específica em Educação Especial, sendo personagem determinante para a permanência dos alunos PAEEI no cotidiano escolar. É justamente a partir desse ponto que a Deliberação CME nº 001/2019 apresenta uma contradição pedagógica, tornando-se alvo de necessária crítica nesta pesquisa. Logo após definir as funções do mediador, o texto introduz a seguinte determinação em seu parágrafo único:

> "Em caso do aluno com deficiência ter adquirido a autonomia necessária nas atividades escolares e de vida prática/ diária será retirada gradativamente o

> professor mediador. Esse processo deverá ser seguido com orientações à família” (p.10)

Embora o estímulo à autonomia seja o objetivo máximo de qualquer prática pedagógica inclusiva, condicionar a permanência do profissional de apoio à falta de independência do discente pode criar desafios complexos na gestão do percurso escolar do estudante. Na realidade do Ensino Fundamental II, a autonomia "em atividades de vida diária", como locomover-se ou alimentar-se, não necessariamente dissocia-se da necessidade de uma mediação cognitiva em sala de aula. Isso se torna evidente, especialmente nos conteúdos de LP que exigem abstração, interpretação de gêneros textuais diversos e habilidades argumentativas.

A nível nacional, a LDB e a LBI asseguram o direito aos profissionais de apoio escolar de forma ampla. sem vincular a sua retirada a critérios subjetivos de "autonomia alcançada". Diante dos preceitos legais, recomenda-se cautela para que os critérios de transição ou retirada do mediador não venham, involuntariamente, a fragilizar o progresso alcançado pelo educando. Na dinâmica escolar, quando o discente avança no desenvolvimento de competências, o suporte humano atua como a sustentação pedagógica que viabiliza o crescimento. Portanto, essa especificidade da legislação local sugere a relevância de se compreender a autonomia como um processo contínuo e multidimensional, assegurando que o acesso aos conteúdos curriculares complexos nos anos finais permaneça assistido sempre que as demandas cognitivas da área da linguagem assim o exigirem.

Com base nesse mapeamento normativo municipal, é importante compreender de que forma o suporte institucional se articula com a realidade diagnóstica do aluno alocado. Para tanto, a identificação do PAEEI na rede pública municipal de Maricá-RJ exige a análise de registros oficiais que sinalizem a composição dessas salas de aula. Diante desse cenário, a subseção a seguir investiga o cenário real das salas de aula maricaenses a partir dos dados do formulário de matrícula da rede, revelando desafios específicos e estratégias necessárias para o ensino de LP.

2.5.1 Singularidades no Processo de Letramento

O mapeamento e a delimitação do Público-Alvo da Educação Especial Inclusiva (PAEEI) no município de Maricá, que dão corpo a esta pesquisa, estruturam-se

metodologicamente a partir das informações autodeclaradas no formulário de matrícula da rede municipal. Esse instrumento consiste em um cadastro digital, disponibilizado de maneira inteiramente *online* no portal oficial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Por permanecer ativo e acessível durante todo o ano letivo, o formulário assegura um fluxo contínuo de captação de dados, permitindo que a rede identifique em tempo real as demandas de inclusão à medida que novos estudantes ingressam no sistema de ensino.

O ponto de inflexão analítica deste estudo reside na seção específica desse formulário digital em que se solicita aos responsáveis que sinalizem se o aluno possui alguma deficiência. Contudo, o próprio sistema digital estabelece um condicionamento explícito ao lado do campo de preenchimento alertando textualmente que **"**Será exigido comprovante da Necessidade Especial na confirmação da matrícula" (*online*). A partir desse filtro operado nas matrículas efetuadas em 2025 para o ano letivo de 2026, delinearam-se as principais singularidades que passam a habitar as salas de aula regulares da rede de Maricá.

Abaixo, são descritas as características clínicas, cognitivas e funcionais dos diagnósticos mais recorrentes apontados por esse mapeamento digital, correlacionando-os diretamente às barreiras enfrentadas no componente curricular de Língua Portuguesa e às práticas pedagógicas de letramento necessárias para superá-las.

Quadro 1: Deficiências do formulário de matrícula de Maricá-RJ

Deficiência (nomenclatura do formulário)	**Diagnóstico (CID-10 / CID-11 / DSM-V)**	**Características (segundo CID-10)**
CEGUEIRA	**CID 10:** H54 (Transtornos visuais e cegueira) **CID 11:** 9D90.6 (Cegueira) **DSM-V:** Não classificado.	A definição funcional se refere a indivíduos que têm pouca ou nenhuma visão residual e que precisam contar predominantemente com habilidades de substituição de visão.
BAIXA VISÃO	**CID 10:** H54(Transtornos visuais e cegueira) **CID 11:** 9D90.2 (Deficiência visual moderada) **DSM-V:** Não classificado.	Alteração da função visual em ambos os olhos, onde a acuidade visual situa-se entre 0,03 e 0,05, ou campo visual menor que 20 graus no melhor olho. Existe resíduo visual utilizável para a execução de tarefas diárias e orientação espacial.

SURDEZ	**CID 10:** H90 (Perda de audição por transtorno de condução e/ou neurossensorial) **CID 11:** AB50 (Deficiência auditiva congênita) / AB51 (Deficiência auditiva adquirida) / AB52 (Surdez sem outra especificação) **DSM-V:** Não classificado.	Perda bilateral, central ou periférica da capacidade auditiva, de natureza neurossensorial ou de condução, que impede a aquisição e processamento da linguagem oral por meio da audição.
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	**CID 10:** H90 (Perda de audição por transtorno de condução e/ou neurossensorial) **CID 11:** AB50 (Deficiência auditiva congênita) / AB51 (Deficiência auditiva adquirida) / AB52 (Surdez sem outra especificação) **DSM-V:** Não classificado.	Diferencia-se da surdez total por apresentar resíduos auditivos que, com suporte de ampliação sonora (AASI), permitem a percepção de sons e o desenvolvimento linguístico.
SURDOCEGUEIRA	**CID 10:** H90 (Perda de audição por transtorno de condução e/ou neurossensorial) / H54 (Transtornos visuais e cegueira) **CID 11:** AB50 (Deficiência auditiva congênita) / AB51 (Deficiência auditiva adquirida) / AB52 (Surdez sem outra especificação) / 9D90.6 (Cegueira) / 9D90.2 (Deficiência visual moderada) - Códigos combinados de deficiências **DSM-V:** Não classificado.	Perda concomitante e severa das funções visuais e auditivas, gerando necessidades extremas e singulares de comunicação.
DEFICIÊNCIA FÍSICA	**CID 10:** Ex.: G80 (Paralisia cerebral) / G801 (Hemiplegia) / G82 (Paraplegia e tetraplegia) **CID 11:** Ex.: 8D2Z (Paralisia cerebral não especificada) / MB53 (Hemiplegia) / MB56 (Paraplegia) **DSM-V:** Restrito a Transtornos Motores do Desenvolvimento. Não aplicável para amputações/lesões. Código 315.4 (Transtorno do Desenvolvimento da coordenação)	Alterações completas ou parciais de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física. Costuma se manifestar através de síndromes paralíticas, paralisia cerebral, amputações ou deformidades decorrentes de lesões ou congênitas.
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	**CID 10:** F70 a F79 (Retardo mental) **CID 11:** 6A00 (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual) **DSM-V:** Código 319 (Deficiência Intelectual (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual) Não Especificada)	Condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto do funcionamento intelectual, caracterizada por um comprometimento significativo das dificuldades cognitivas, de linguagem, motoras e de socialização, quantificada tradicionalmente por testes de quociente de inteligência (QI abaixo de 70).
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	**Observação:** Este campo possui natureza	Associação de duas ou mais deficiências primárias físicas,

	exclusivamente administrativa e pedagógica, não sendo associado a um código específico da CID-10, CID-11 ou DSM-V, uma vez que não constitui uma patologia isolada, mas sim a concomitância de duas ou mais condições.	sensoriais ou intelectuais, no mesmo indivíduo. As características são descritas pelo somatório dos impactos clínicos funcionais de cada patologia registrada de forma concomitante.
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	**CID 10:** F84.0 (Autismo Infantil) / F84.1 (Autismo atípico) **CID 11:** 6A02 (Transtorno do Espectro Autista) **DSM-V:** Código 299.00 (Transtorno do Espectro Autista)	Desenvolvimento anormal ou alterado que se manifesta antes dos três anos de idade, apresentando perturbações qualitativas nas interações sociais recíprocas, nos padrões de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.
SINDROME DE ASPERGER	**CID 10:** F84.5 (Síndrome de Asperger) **CID 11:** Incorporado ao TEA (6A02.0 – Transtorno do Espectro Autista) **DSM-V:** Extinta como categoria isolada e unificada sob o diagnóstico de TEA. (p.53)	Diferencia-se do autismo clássico por não apresentar atraso geral na linguagem ou no desenvolvimento cognitivo identificável. É marcado por severas dificuldades de interação social e pela presença de interesses restritos e obsessivos.
SINDROME DE RETT	**CID 10:** F84.2 (Síndrome de Rett) **CID 11:** LD90.4 (Síndrome de Rett) **DSM-V:** Considerada uma condição genética associada ao TEA. (p.53)	Condição que ocorre quase exclusivamente em indivíduos do sexo feminino, devido uma mutação no gene *MECP2* no cromossomo X. É caracterizada por desenvolvimento normal apenas nos primeiros meses de vida, seguido por uma perda parcial ou completa das habilidades manuais adquiridas e da linguagem, acompanhada por desaceleração do crescimento craniano e movimentos estereotipados.
TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA	**CID 10:** F84.3 (Outro transtorno desintegrativo da infância) **CID 11:** Incorporado ao TEA (6A02.3 - Transtorno do espectro autista com transtorno do desenvolvimento intelectual e deficiência da linguagem funcional) **DSM-V:** Também unificado sob o TEA. (p. 53)	Caracteriza-se por um período de desenvolvimento completamente normal até os 4 anos de idade aproximadamente, seguido por uma perda significativa e progressiva das habilidades já adquiridas em intervalo de poucos meses, sendo mais comum em meninos.
ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO	**Observação:** "As altas habilidades ou superdotação não fazem parte do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.ª edição (DSM-V) e nem do Código Internacional de Doenças (CID-11), pois são evidências	"Pessoas com altas habilidades ou superdotação são aquelas que apresentam desempenho e/ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isoladas ou combinadas, na criatividade e no envolvimento com a tarefa, podendo tais

	comportamentais demonstradas em diferentes contextos e situações da vida cotidiana.” (Brasil, 2022, p. 3)	habilidades manifestar-se ao longo da vida.” (Brasil, 2022, p.3)
VISÃO MONOCULAR	**CID 10:** H54.4 (Cegueira em um olho) **CID 11:** 9D92 (Deficiência visual incluindo cegueira - usar código adicional, se desejado: XK9J Bilateral; XK8G Esquerdo(a); XK9K Direito(a); XK70 Unilateral, não especificada.) **DSM-V:** Não classificado.	Perda total da visão em um dos olhos ou acuidade visual severamente reduzida em apenas um globo ocular, mantendo-se a visão normal no outro olho.

A análise do formulário de matrícula da rede revela uma nítida dominância dos parâmetros estabelecidos pela Classificação Internacional de Doenças em sua 10ª revisão (CID-10), em detrimento da CID-11 ou dos critérios estritamente clínicos do DSM-V. Essa centralidade da CID-10 não decorre de uma defasagem assistencial, mas sim do próprio cronograma nacional de transição estipulado pelo Ministério da Saúde e pelo DataSUS, que prevê a vigência da CID-10 como referência oficial até a migração definitiva para a CID-11, programada para 2027. Assim, a adoção desse catálogo cumpre uma função social e legal crucial no contexto do direito à educação inclusiva.

Sob a ótica da gestão educacional, presume-se que a dinâmica de preenchimento dos formulários de matrícula tenda a se respaldar em históricos de laudos médicos pré-existentes, frequentemente oriundos do percurso assistencial das famílias na rede pública de saúde (SUS). Exigir uma readequação imediata dos diagnósticos aos novos critérios da CID-11 ou às especificações restritivas do DSM-V poderia sinalizar um obstáculo burocrático e potencialmente excludente para as famílias, as quais, em decorrência de fatores socioeconômicos estruturais, podem enfrentar dificuldades no agendamento imediato de consultas ou reavaliações médicas apenas para atualização de nomenclaturas.

Outrossim, evidencia-se a limitação do próprio DSM-V para a engrenagem administrativa escolar, por tratar-se de um compêndio focado exclusivamente em transtornos mentais e do neurodesenvolvimento. O manual é omisso em categorias fundamentais de atendimento da escola regular, como as deficiências físicas e sensoriais isoladas. Portanto, a persistência da CID-10 nos registros educacionais de Maricá, sugere uma inclinação de estratégia pedagógica e social de garantia de

direitos, assegurando que o suporte do estudante seja reconhecido prontamente no ingresso escolar, a partir de documentações já consolidadas, garantindo a continuidade do atendimento sem o condicionamento a barreiras clínicas de atualização diagnóstica.

Aprofundando a análise estrutural do formulário, emergem particularidades que evidenciam o descompasso entre a tipificação clínica e as demandas da gestão pedagógica. O primeiro cenário complexo manifesta-se no campo destinado à Deficiência Múltipla. Por não constituir uma patologia isolada, mas sim a concomitância de duas ou mais condições físicas, sensoriais ou intelectuais, esta categoria carece de um código unificado nos manuais de diagnóstico. Diante da impossibilidade metodológica de realizar um apanhado clínico exaustivo nesta etapa da pesquisa, dada a infinidade de arranjos e sobreposições possíveis, a leitura desse indicador deve assumir uma perspectiva eminentemente político-pedagógica. Assim, o registro administrativo da Deficiência Múltipla atua assegurando que o somatório de barreiras enfrentadas pelo estudante não seja invisibilizado pela fragmentação dos laudos de especialidades médicas distintas, garantindo-lhe o pleno direito à inclusão escolar.

Outro ponto de reflexão reside na inclusão das Altas Habilidades ou Superdotação na mesma categoria instrumental de registro. Conforme preconiza o Ministério da Educação, tal condição não integra os catálogos nosológicos tradicionais, como o DSM-5 ou a CID-11, por configurar um conjunto de "evidências comportamentais demonstradas em diferentes contextos e situações da vida cotidiana" (Brasil, 2022, p. 3). A presença deste campo no formulário de matrícula de Maricá reflete o compromisso com as diretrizes da educação inclusiva nacional, operando como um propulsor de instruções e estratégias educacionais especializadas. O registro cumpre, portanto, a função de mapear o potencial elevado do educando para subsidiar o enriquecimento curricular e o desenvolvimento de suas capacidades. Com isso, desloca a dinâmica escolar de uma perspectiva de patologização da educação e de uma concepção assistencialista que foca apenas na deficiência do aluno.

Por fim, a configuração dos campos dedicados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e às suas antigas subdivisões revela a coexistência de diferentes temporalidades científicas no cotidiano escolar. O formulário discrimina, em linhas isoladas, condições como a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett e o Transtorno

Desintegrativo da Infância, espelhando a antiga categorização de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) da CID-10. Contudo, sob a luz das atualizações do DSM-5 e da CID-11, essas nomenclaturas foram clinicamente extintas ou incorporadas à categoria única do TEA. Longe de representar um equívoco técnico da gestão municipal, ao manter os termos isolados, a rede garante que laudos antigos apresentados pelas famílias no ato da matrícula continuem sendo lidos e acolhidos com agilidade, evitando que a unificação nosológica promovida pela ciência médica recente se converta em exclusão para o estudante no espaço escolar.

Uma vez compreendido o perfil clínico que configura o PAEEI em Maricá-RJ, a partir do mapeamento do formulário de matrícula, torna-se imprescindível correlacionar essas especificidades com as demandas reais de ensino e aprendizagem no componente de LP do 6º ao 9º ano. Conforme discutido anteriormente, as práticas pedagógicas inclusivas representam um macrocampo de ações que visam a eliminação de barreiras, englobando as adaptações curriculares como um nicho específico de flexibilização de metas e conteúdo dentro do PEI. Nesse sentido, o “Quadro 2” sistematiza as principais barreiras linguísticas e cognitivas observadas no ensino e aprendizagem de LP, articulando-as com as diretrizes de adaptação curricular e os recursos práticos para garantir o letramento desses estudantes.

Quadro 2: Adaptações curriculares e práticas pedagógicas inclusivas em LP

Deficiência (conforme formulário)	**Dificuldades em LP**	**Práticas Inclusivas em LP**	**Adaptações curriculares em LP**	**Suporte necessário**
CEGUEIRA	Impossibilidade de decodificação de grafemas de forma visual, barreiras na leitura autônoma de livros literários, dicionários e textos de suportes impressos. Exclusão na análise de gêneros textuais multimodais com forte apelo visual.	Ensino mediado pela audiodescrição de cenários, imagens e contextos literários, priorização da oralidade e da escuta ativa nas práticas de debate e argumentação.	Transcrição de todo o material didático para o Sistema Braille. Adaptação de gráficos, tabelas e esquemas gramaticais em gráficos táteis (com relevo) utilizando diferentes materiais com texturas. Uso de audiolivros pedagógicos para a literatura.	AEE Professor Mediador/Ledor

BAIXA VISÃO	Fadiga ocular extrema durante a leitura prolongada de gêneros literários complexos. Dificuldade de enxergar letras pequenas no livro didático ou anotações no quadro. Perda de detalhes em ilustrações literárias.	Adequação ambiental da sala (proximidade da luz e do quadro). Concessão de tempo estendido para avaliações de leitura e produção de texto. Intercalação de momentos de leitura visual com suporte em áudio.	Impressão em caracteres ampliados (geralmente fonte Arial ou Verdana, tamanho 16, 18 ou 24, com espaçamento duplo). Uso de cadernos com pautas ampliadas e espaçadas. Aplicações de recursos de alto contraste (letras pretas em papel amarelo ou telas com fundo escuro). Uso de lupas manuais ou eletrônicas.	AEE Professor Mediador
SURDEZ	O Português é aprendido como segunda língua (L2), neste caso. O que acaba gerando dificuldades na compreensão da estrutura sintática, conjugações verbais complexas, metáforas orais e na produção de textos escritos de forma linear.	Abordagem bilíngue. Valorização da modalidade escrita sem punição aos desvios gramaticais decorrentes da transição da Libras para o Português, focando na coerência do texto.	Atuação do Tradutor e Intérprete de Libras nas explicações gramaticais. Uso de dicionários visuais (Libras-Português). Criação de gabaritos e roteiros visuais com imagens para associar ao vocabulário. Avaliações de interpretação baseadas em perguntas diretas, evitando enunciados longos e rebuscados.	AEE Intérprete de Libras
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	Dificuldades na fonologia (associação do som com a letra) que se refletem na ortografia escrita. Incompreensão de nuances em leituras dramáticas ou declamações de poemas em sala.	Posicionamento do estudante na primeira carteia para facilitar a leitura labial do professor regente. Diminuição de ruídos de fundo durante as explicações de conteúdos textuais.	Uso do microfone do professor conectado diretamente ao aparelho auditivo do aluno (Sistema de Frequência Modulada - FM). Utilização de vídeos e curta-metragens literários obrigatoriamente legendados em Língua Portuguesa. Disponibilização	AEE

			prévia do roteiro escrito da aula expositiva.	
SURDOCEGUEIRA	Privação total dos canais visuais e auditivos tradicionais de letramento, impedindo a recepção de aulas expositivas de grámatica ou leitura de livros comuns.	Ensino individualizado focado na experiência concreta e tátil. Mediação total da comunicação baseada no contato físico.	Presença contínua do Guia/Intérprete. Uso do sistema Tadoma (compreensão da fala tocando os lábios e pescoço do interlocutosr) ou Libras Tátil (mãos sobre mãos) para o ensino de literatura e gramática. Livros pedagógicos em Braille e objetos reais, concretos, acoplados ao texto para dar significado à leitura.	AEE Guia/ Intérprete ou Mediador Tátil
DEFICIÊNCIA FÍSICA	Impedimento mecânico ou lentidão extrema para excrever redações, realizar anotações gramaticais e folhear livros didáticos. Depende exclusivamente do membro afetado.	Foco na avaliação do conteúdo intelectual e da competência argumentativa do aluno, relativizando o formato de entrega, que depende do membro afetado pela deficiência (escrito à mão ou digitado).	Uso de computadores ou tablets adaptados para digitação das produções textuais. Uso de tecnologias assistivas de entrada (teclados virtuais com acionadores de cabeça, colares pisca-olho ou *softwares* de ditado de voz. Uso de engrossadores de lápis ou espuma, planos inclinados para apoiar o livro e presilhas para fixar as folhas de redação na mesa.	AEE Professor Mediador
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	Graves deafios na cognição abstrata, necessários para interpretar figuras de linguagem, subtextos literários e ironias. Lentidão na estruturação de textos dissertativo-argumentativos.	Ensino baseado na repetição contextualizada, na paciência didática e na ancoragem em conceitos concretos do cotidiano do aluno.	Fragmentação de enunciados complexos em pequenas instruções passo a passo. Aplicação da metodologia de Leitura Fácil (Easy-to-read), que simplifica o vocabulário sem perder a essência do clássico	AEE Professor Mediador

			literário. Uso de esquemas com formato de quebra cabeça físico para ensinar a ordem das palavras na frase.	
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	Barreiras severas e sobrepostas que afetam tanto o entendimento cognitivo do texto quanto à execução física das atividades linguísticas.	Construção de um PEI focado no letramento funcional e no desenvolvimento da comunicação expressiva básica (conseguir manifestar desejos, escolhas e interpretações simples).	Construçãode Pranchas de Comunicação Alternativa e Aumentatitva (CAA) personalizadas com símbolos, todos e palavras-chave sobre a história literária estudada. Uso de acionadores com saídas de voz gravadas para permitir a participação do aluno em leituras jograis. Materiais de leitura tridimensionais e multissensoriais.	AEE Professor Mediador
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	Incompreensão de textos que exijam empatia ficcional refinada ou interpretação de duplos sentidos, ironias, sarcasmos e metáforas. Resistência a enunciados abertos ou subjetivos.	Antecipação e estruturação visual da rotina de leitura. Manutenção de uma comunicação verbal direta, literal e sem ambiguidades.	Estruturação de enunciados objetivos e literais (substituir perguntas subjetivas por opções de múltipla escolha com respostas lógicas). Uso de hiperfocos de interesse do estudante como temática central para a produção de crônicas ou análises textuais. Uso de cronogramas visuais passo a passo para a redação.	AEE Professor Mediador
SINDROME DE ASPERGER	Embora possua vocabulário rico e leitura fluida, apresenta barreiras na pragmática da linguagem (interpretação de pistas sociais em diálogos de	Estímulo à mediação cognitiva pelo professor ou mediador para explicar o contexto social e as emoções ocultas nos	Flexibilização da produção de textos ficcionais, permitindo que o aluno escreva textos dissertativos, científicos ou técnicos baseados em fatos reais do	AEE Professor Mediador

	crônicas) e na escrita criativa que exija flexibilidade de imaginação abstrata.	textos literários estudados.	seu interesse. Uso de esquemas visuais, como linhas do tempo ou sequencias lógicas, para mapear a caus e o efeito nas narrativas.	
SINDROME DE RETT	Perda da fala e do uso funcional das mãos, inviabilizando totalmente os métodos tradicionais de escrita manuscrita e leitura de livros físicos.	Estímulo do letramento por meio do rastreamento do olhar e recepção auditiva de histórias e conceitos da Língua Portuguesa.	Implementação de Sistemas de Comunicação Alternativa por Rastreamento Ocular ou pranchas de alta tecnologia. Uso de livros digitais em formato de tela com virada de página automática. Avaliações de interpretação de texto respondidas npor meio da fixação do olhar em cartões de sim/não ou símbolos em EVA colocados à sua frente.	AEE Professor Mediador
TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA	Desestruturação linguítica severa decorrente da regressão de habilidades de fala e escrita anteriormente consolidadas. Barreiras na atenção sustentada para a leitura.	Reabilitação pedagógica baseada no resgate afetivo de rotinas de letramento conhecidas antes da perda. Forte atuação do professor e mediador para reestruturar a comunicação do estudante.	Áudios curtos explicativos das matérias. Redução significativa no volume de tarefas textuais. Uso de fichas de pareamento de palavras e figuras geométricas com velcro para reconstrução lúdica e concreta de frases simples.	AEE Professor Mediador
ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO	Desmotivação profunda e desinteresse em sala de aula em casos de textos repetitivos, simples ou desprovidos de desafio intelectual., podendo gerar comportamentos	Estimulo à autonomia intelectual, à pesquisa científica escolar e à liderança positiva em projetos de letramento coletivos.	Suplementação curricular com a introdução de obras clássicas da literatura. Proposição de desafios de escrita criativa complexa. Engajamento em monitoria para os colegas e projetos de pesquisa aplicada em	AEE

	de indisciplina ou apatia.		linguística ou análise do discurso.	
VISÃO MONOCULAR	Redução do campo visual periférico que atrasa o acompanhamento da leitura de linhas extensas. Cefaleia e cansaço visual rápido durante a cópia de textos do quadro para o caderno.	Organização do espaço físico garantindo que o estudante sente-se no lado oposto à sua perda visual, maximizando o campo de visão em direção ao quadro e ao professor.	Permissão de pausas programadas durante atividades de leitura densa. Disponibilização de textos impressos em folhas individuais para evitar a cópia exaustiva do quadro. Uso de marcadores de linha físicos, como réguas vazadas, para o estudante não se perder na leitura doa parágrafos.	AEE Professor Mediador

É imperioso ressaltar que, embora o formulário de matrícula unifique as quatorze condições sob o escopo da Educação Especial, o direito ao profissional de apoio em sala de aula não se estende de forma homogênea a toas as deficiências. Enquanto estudantes com TEA encontram no professor mediador um apoio para a mediação cognitiva e comportamental, categorias como Altas Habilidades Superdotação e Visão Monocular demandam respostas pedagógicas centradas na suplementação curricular e no uso autônomo de tecnologias assistivas, prescindindo da necessidade de um mediador contínuo. Essa distinção ressalta a importância de um olhar individualizado pelo PEI, evitando a saturação de recursos humanos onde a tecnologia assistiva e didática do professor regente são suficientes para garantir o letramento.

A sistematização apresentada na Tabela 2 evidencia que o processo de inclusão no componente curricular de Língua Portuguesa, especialmente no segmento do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, exige o deslocamento do olhar clínico-diagnóstico para uma dimensão eminentemente funcional e pedagógica. Nessa etapa da escolarização, as demandas por abstração ganham densidade com a introdução de gêneros textuais mais complexos, tais como crônicas, artigos de opinião e textos literários clássicos, os quais demandam o domínio de competências ligadas à inferência, à ironia, ao duplo sentido e à argumentação. Consequentemente, barreiras

sensoriais, físicas ou do neurodesenvolvimento não podem se converter em impedimentos para o letramento e para a fruição estética desses estudantes.

A análise das práticas inclusivas e das adaptações curriculares propostas revela que a acessibilidade em Língua Portuguesa se desdobra em duas vertentes complementares: a acessibilidade ao suporte textual e a flexibilização cognitiva do conteúdo. No primeiro caso, aplicável às deficiências sensoriais e físicas (como cegueira, baixa visão, surdez, visão monocular e deficiência física), o foco é garantir que o estudante acesse fisicamente o código linguístico, seja por meio do Sistema Braille, de fontes ampliadas, do Sistema de Frequência Modulada (FM)[5], do auxílio de Tradutores/Intérpretes de Libras ou de tecnologias assistivas de digitação e acionamento ocular. O objetivo principal é eliminar o obstáculo mecânico da leitura e da escrita manuscrita, permitindo que o aluno demonstre sua real capacidade de interpretação e produção textual.

Por outro lado, condições que afetam diretamente o neurodesenvolvimento e a cognição, como a Deficiência Intelectual, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas correlações, demandam adaptações que incidem sobre a arquitetura textual e metodológica. Metodologias como a Leitura Fácil (*Easy-to-read*) e a fragmentação de enunciados complexos não reduzem o rigor do aprendizado, funcionam como suporte pedagógico que desconstroem o abstrato em etapas lógicas e concretas. Da mesma forma, a suplementação curricular direcionada às Altas Habilidades ou Superdotação contesta a lógica da defasagem, reconhecendo que a inclusão também se faz pela garantia do desafio intelectual e pelo aprofundamento científico em linguística e literatura.

Por fim, cabe destacar que a operacionalização dessas práticas no cotidiano das escolas municipais de Maricá-RJ depende diretamente da articulação combinada entre os suportes indicados na última coluna da tabela: o AEE e a atuação dos professores mediadores, ledores e intérpretes. O PEI, portanto, consolida-se como um instrumento dinâmico de equidade curricular, assegurando que as adaptações propostas na matriz de Língua Portuguesa garantam a transição desses estudantes

[5] O Sistema de Frequência Modulada (Sistema FM) é um equipamento de tecnologia assistiva que visa possibilitar a acessibilidade de crianças e jovens com deficiência auditiva no ambiente escolar. A tecnologia foi oficialmente incorporada ao Sistema único de Saúde (SUS) voltada ao uso na escola por meio da Portaria no 21, de 7 de maio de 20213, baseada no Relatório no 58 do Ministério da Saúde, emitido pela Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no SUS (CONITEC/BRASIL, 2013).

pelas complexidades do Ensino Fundamental II sem o condicionamento a barreiras excludentes.

A transição entre o mapeamento diagnóstico e a prática pedagógica efetiva reflete diretamente as políticas públicas recentes implementadas no município de Maricá-RJ. A administração local investiu na formação continuada de seus docentes por meio da Metodologia CDRA (Ribeiro, 2020) materializada na obra “A cada um o que é seu”, cujo foco central é o manejo de defasagens educacionais e no desenho de adaptações curriculares na perspectiva de uma educação para todos. Essa formação configura-se como uma diretriz institucional da rede municipal de ensino, alinhada à ampla mobilização para a aplicação de questionários direcionados às famílias dos estudantes e seus professores, demonstrando um esforço de articulação entre a gestão, a escola e a comunidade. No entanto, para que este investimento formativo e metodológico se converta em letramento real no componente de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, é fundamental cruzar tais diretrizes com os suportes específicos da área de linguagem, como a CAA.

A centralidade conferida à CAA como estratégia de flexibilização metodológica e cognitiva encontra respaldo científico direto na literatura contemporânea sobre educação inclusiva. Ao mapear o panorama científico nacional sobre o tema, Reis, Orrico e Anjos (2025) sistematizam o papel desse recurso no espaço escolar:

> “[...] a implementação da CAA na escola requer o envolvimento de professores, familiares e profissionais da área, garantindo que os estudantes tenham acesso a ferramentas adequadas para a sua comunicação, o que fortalece sua participação no processo educativo.” (p. 142)

As pesquisas analisadas pelos autores demonstram que os recursos práticos elencados na matriz de Língua Portuguesa (Tabela 2), sejam de baixa ou alta tecnologia, constituem eixos estruturantes fundamentais. A introdução dessas ferramentas transforma a dinâmica da sala de aula reconhecendo as competências funcionais do educando, uma vez que:

> “A análise da utilização da CAA nos estudos selecionados revelou que este recurso desempenha um papel crucial na promoção da interação, expressão e participação dos estudantes em contextos educacionais, especialmente para aqueles que enfrentam dificuldades de comunicação verbal.” (p. 155)

Sob a perspectiva do desenvolvimento linguístico no Ensino Fundamental II, a justificativa pedagógica para a implementação dessas ferramentas ancora-se fortemente nos preceitos da teoria sociocultural de Lev Vygotsky(1998). Na abordagem vygotskiana, a linguagem constitui o principal instrumento de mediação social e cultural, atuando diretamente como o veículo motor na formação do pensamento, da consciência e dos processos cognitivos superiores.

Diante disso, quando o professor da sala de aula regular adota metodologias baseadas na CAA para mediar o componente de Língua Portuguesa, ele cumpre o papel de reinserir o estudante em interações qualitativas e dialógicas com o professor e com os pares. Ao oportunizar que o aluno não verbal ou com barreiras na pragmática da linguagem se aproprie dos conceitos abstratos da matriz curricular através de suportes visuais e táteis, a ação pedagógica impede o isolamento intelectual e assegura o acesso equitativo à construção do conhecimento e ao desenvolvimento integral do sujeito.

Em síntese, o mapeamento do formulário de matrícula da rede municipal de Maricá-RJ, confrontado com as diretrizes nosológicas da OMS, revela que a burocracia institucional e a organização das práticas pedagógicas em LP não operam de forma isolada, constituindo a base burocrática para assegurar o direito à educação inclusiva. Como sintetizado na matriz curricular construída (Tabela 2), a eliminação de barreiras linguísticas, físicas e cognitivas no Ensino Fundamental II, legitimada pelas contribuições científicas contemporâneas da Comunicação Alternativa (Reis; Orrico; Anjos, 2025) e pela teoria sociocultural de Vygotsky (1998), depende diretamente desse diagnóstico inicial para converter a patologização em flexibilização pedagógica curricular. Uma vez consolidada essa fundamentação documental e teórica que resguarda o PAEEI na rede investigada, torna-se oportuno avançar para a materialização empírica deste estudo. Em diante, a seção subsequente dedica-se à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos na pesquisa propriamente dita, onde as vozes, os dados do campo e as realidades concretas da prática docente serão esmiuçados à luz do referencial teórico construído.

3 METODOLOGIA

Este trabalho se caracterizou como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, fundamentada em dois eixos principais: revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A investigação teórica abordou autores que discutem inclusão, formação docente e adaptação curricular, compondo o referencial que embasa a análise da realidade educacional observada.

Os dados foram tratados por meio de análise qualitativa, com ênfase na análise de conteúdo, conforme propõem Gil (2021) e Lakatos e Marconi (2023). Esta técnica possibilitou a sistematização, categorização e interpretação dos dados de forma a revelar sentidos, padrões e significados. De acordo com Lakatos e Marconi (2023, p. 223) “independentemente da(s) técnica(s) escolhida(s), deve-se descrever tanto a característica quanto a forma de sua aplicação, indicando, inclusive, como se pensa codificar e tabular os dados obtidos”.

Do ponto de vista filosófico, o estudo se orientou pelo método hipotético-dedutivo, uma vez que partiu de um problema observado na prática educacional, formulou hipóteses explicativas e buscou confrontá-las com os dados empíricos. Lakatos e Marconi (2023, p. 221) explicam que:

> “Partindo do pressuposto dessa diferença **(estabelecido ente método e métodos)**, o método se caracteriza por uma abordagem mais ampla, em nível de abstração mais elevado, dos fenômenos da natureza e da sociedade. É, portanto, denominado método de abordagem, que engloba o indutivo, o dedutivo, o hipotético-dedutivo e o dialético”. (Grifo da pesquisadora)

Já no plano concreto da investigação, adotou-se o método monográfico, com ênfase no estudo de caso. Essa escolha permitiu uma análise aprofundada de uma realidade escolar específica, situada em escolas públicas do município de Maricá – RJ, onde a pesquisadora já atua profissionalmente, o que favoreceu o conhecimento contextual e o acesso às informações necessárias à pesquisa.

A população da pesquisa compreendeu profissionais da educação atuantes no Ensino Fundamental II, com foco na disciplina de Língua Portuguesa e nas práticas voltadas à inclusão de alunos com deficiência. A amostra, de caráter não probabilístico e intencional, foi composta por sujeitos com atuação direta na construção de práticas pedagógicas inclusivas: professores regentes de Língua Portuguesa, docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e membros da equipe gestora.

A coleta de dados envolveu múltiplas técnicas, como observação não participante, entrevistas semiestruturadas, questionário diagnóstico e análise

documental, articulando-se os métodos de documentação direta e indireta conforme classificação de Lakatos e Marconi (2003, p. 222)

> "Consideradas como um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência, são, também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos. Correspondem, portanto, à parte prática de coleta de dados. Apresentam duas grandes divisões: *documentação indireta*, abrangendo a pesquisa documental e a bibliográfica e *documentação direta*. Esta última subdivide-se em: observação direta intensiva [...]; observação direta extensiva [...]"

As observações ocorreram em situações didáticas reais, especialmente durante as aulas de Língua Portuguesa, com foco na interação entre docentes e alunos com deficiência. Foi utilizado um roteiro estruturado com categorias como: presença de adaptações curriculares, estratégias de ensino, participação dos alunos e recursos utilizados.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os sujeitos da amostra, divididos em três grupos principais, com base em um roteiro de perguntas abertas, semiabertas e de múltipla escolha para cada grupo, elaborados a partir dos objetivos da pesquisa e dos temas centrais do referencial teórico. Os grupos aqui descritos foram divididos em: professores, equipe gestora – neste, inclui-se o professor do AEE –, e representantes da SEMED. As questões abordaram a formação docente, os desafios na adaptação curricular, a articulação com a equipe de apoio e as percepções sobre a inclusão escolar. A análise documental incluiu o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, planos de aula e outros registros institucionais, além de documentos norteadores e orientadores da SEMED.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o sigilo, o anonimato e o respeito aos princípios éticos.

Ao propor uma investigação que articula teoria e prática, este trabalho visa não apenas compreender, mas também contribuir com propostas concretas para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa, a partir da realidade vivida nas escolas públicas de Maricá – RJ.

4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Concluída a etapa de mapeamento documental e fundamentação teórica, esta seção dedica-se à apresentação, análise e discussão dos dados empíricos obtidos na pesquisa de campo. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário estruturado, desenvolvido e aplicado por meio da plataforma digital *Google Forms* (ver Apêndice A). O referido instrumento foi composto por uma arquitetura mista de enunciados, englobando questões de múltipla resposta e questões abertas de natureza discursiva, destinadas a colher as percepções e os comentários livres dos participantes.

O percurso metodológico prático delineou-se ao longo de cinco meses, iniciando-se a coleta de dados em janeiro de 2026 e estendendo-se até maio do mesmo ano. A mobilização dos participantes ocorreu por meio do diálogo e da colaboração, promovidos pela própria pesquisadora, que também integra a rede de ensino local. O convite formal detalhava os objetivos científicos da pesquisa, ressaltando o propósito de mapear os desafios da inclusão para a posterior construção de subsídios que auxiliem os docentes na elaboração prática de adaptações curriculares. A divulgação do *link* do questionário foi feita em grupos de professores de Maricá-RJ no *WhatsApp* e no *Facebook*, além do contato individual com profissionais da área de Língua Portuguesa. Por se tratar de uma divulgação aberta em redes sociais, não há registro do número total de visualizações do *link*, obtendo-se o retorno final de 12 questionários respondidos. Contudo, a estratégia assegurou que o instrumento chegasse diretamente ao público-alvo de forma democrática e descentralizada.

No total, o instrumento contabilizou 44 itens, iniciando-se obrigatoriamente pela apresentação e assinatura digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguido pelas seções de investigação e, por fim, por um espaço reservado às considerações e contribuições finais dos docentes. O universo amostral da pesquisa consolidou-se com a participação voluntária de 12 docentes de LP da rede municipal, os quais responderam integralmente ao instrumento de coleta de dados dentro do prazo de aplicação estabelecido.

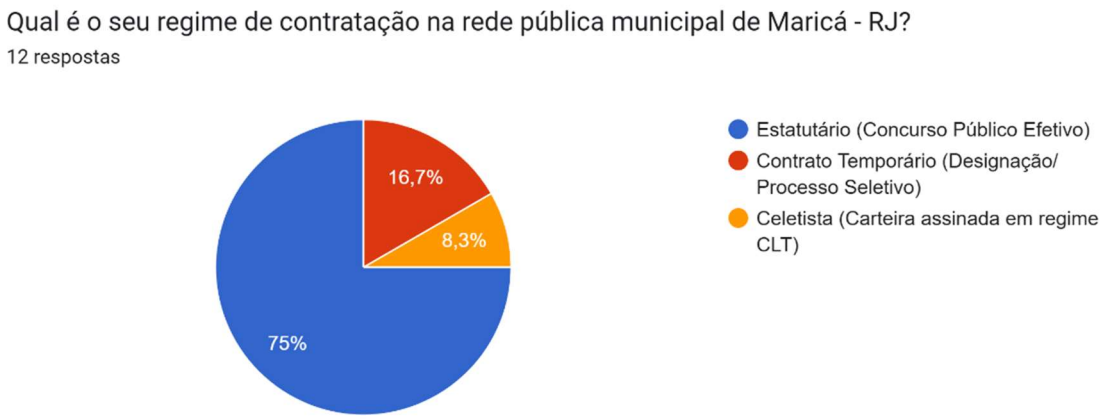
Embora o alcance da divulgação tenha sido amplo, a amostra obtida contou com 12 participantes. Contudo, em articulação com a análise documental, esse grupo configura um conjunto de dados expressivo e qualitativamente relevante para a análise das nuances pedagógicas locais, permitindo mapear de forma fidedigna as percepções sobre a inclusão e as adaptações curriculares na realidade investigada.

4.1 Caracterização do perfil docente e os desafios da formação inicial e continuada

Para compreender como as adaptações curriculares se materializam na prática pedagógica, faz-se imperativo, inicialmente, mapear o perfil profissional e formativo dos 12 docentes colaboradores desta investigação. Todos os participantes atuam no EF II da rede municipal de Maricá-RJ, lecionando os componentes de Língua Portuguesa e Produção Textual, o que reflete a divisão em componentes isolados proposta pela matriz curricular do município.

No que tange ao vínculo institucional, observa-se uma predominância de servidores integrados à carreira pública estável, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Figura 1 - Perfil do regime de contratação dos docentes participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Essa estabilidade funcional é um indicador relevante, pois sugere que a maior parte do corpo docente possui uma inserção contínua na rede, permitindo-lhes acompanhar o desdobramento histórico das políticas públicas de inclusão locais.

Complementarmente, a jornada de trabalho desses profissionais varia entre 16 e 45 horas semanais, evidenciando cenários de acúmulo de matrículas e/ou ampliação de carga horária. Ademais, quatro docentes sinalizaram exercer múltiplas funções no ambiente escolar, dividindo-se entre a regência de classe e os núcleos de Orientação Educacional, Orientação Pedagógica e AEE, o que demonstra uma visão multifacetada da dinâmica escolar. A sínteses dessas informações está apresentada a seguir, no Quadro 3:

Quadro 3: Relação de funções e carga horária semanal dos participantes

Participante	Função exercida na escola	Carga Horária
Participante 1	Professora	25h
Participante 2	Professora de português e produção textual	30h
Participante 3	Professora do Ensino Fundamental II	25 horas semanais
Participante 4	Professora e Instrutora	40h
Participante 5	Professora de AEE	25
Participante 6	Professora e Ag Inclusão	40h
Participante 7	Professora de Português/Produção Textual do fundamental II	18h
Participante 8	Professor de Língua Portuguesa - Anos finais fundamental	16h
Participante 9	Professor doc II e Orientador Pedagógico	45
Participante 10	Professora	30 horas
Participante 11	Orientadora Educacional	20h
Participante 12	Orientadora Educacional	20h

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Essa convergência de atribuições é respaldada pela própria CF/88, em seu Artigo 37, inciso XVI, que permite expressamente a acumulação de dois cargos públicos no magistério, bem como a de um cargo de professor com outro técnico ou científico. Na estrutura da educação básica, essas funções técnicas são justamente o suporte pedagógico especializado, na orientação e na supervisão escolar.

No contexto da inclusão, a presença de docentes que transitam legalmente entre a regência de classe e o AEE evoca o potencial para o desenvolvimento do “ensino colaborativo”. Essa articulação educacional se aproxima do que Capellini e Mendes (2007) caracterizam como ensino colaborativo, ema estratégia em que a cooperação e a troca de experiências entre pares e equipes de suporte tornam-se o motor para o desenvolvimento profissional efetivo. As autoras sustentam que:

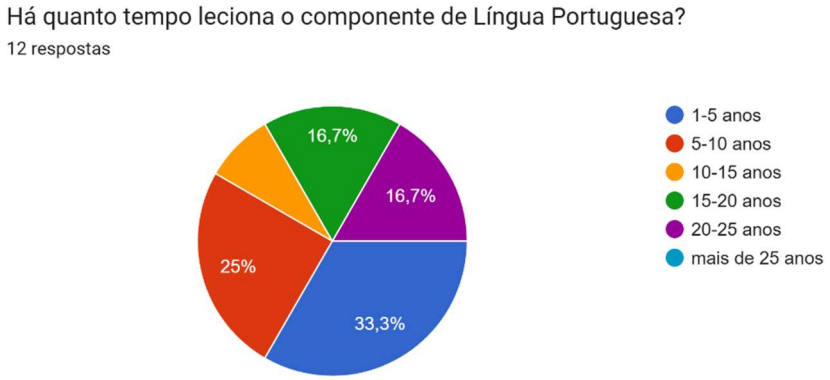
> “Numa perspectiva de escola aberta para todos, torna-se evidente a necessidade, por parte do educador, de buscar conhecimentos específicos e recursos que auxiliem sua prática, bem como sua formação profissional. Assim sendo, é necessário que professores sejam capazes de ensinar com os mesmos objetivos, independentemente de os alunos terem ou não necessidades educacionais especiais. Portanto, cabe a eles, quando necessário, fazer adequações curriculares para garantir o atendimento às especificidades de cada aluno. [...] Todavia, é fundamental que o educador seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a

> compreender as origens de suas crenças para que possa tornar-se pesquisador de sua ação, um profissional reflexivo que, melhorando o seu trabalho em sala de aula, recrie constantemente sua prática. Ressalta-se, assim, a importância das trocas de experiências, dos debates com os pares, do apoio de equipes de suporte.” (Capellini; Mendes, 2007, p. 115-116)

Logo, a adequação curricular deixa de ser uma atribuição isolada para ser compreendida como uma responsabilidade existencial e formativa para todo o corpo docente garantindo as demandas educacionais especiais de cada aluno. Na realidade dos anos finais, essa parceria assegura que os conteúdos complexos de LP permaneçam assistidos através da interdisciplinaridade.

No que tange à experiência profissional específica no ensino da Língua Portuguesa, o cenário revela um grupo heterogêneo em termos de tempo de magistério, conforme detalhado visualmente a seguir:

Figura 2 - Perfil de experiência dos docentes



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

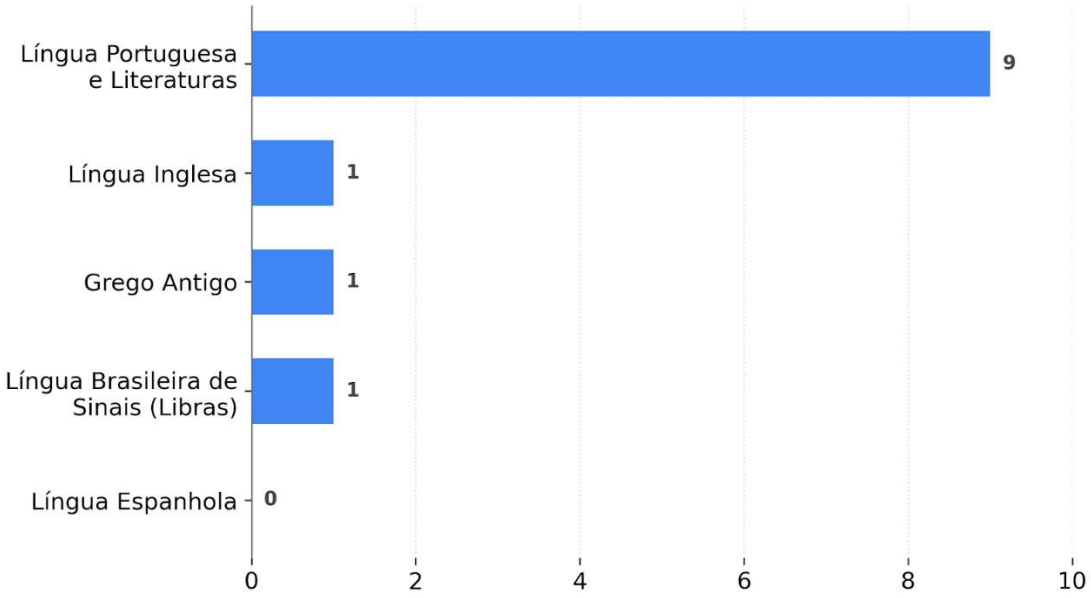
A análise do gráfico da Figura 2 aponta para uma coexistência de diferentes estágios na carreira docente: enquanto 33,3% dos respondentes concentram-se na faixa de 1 a 5 anos de regência e 25% situam-se entre 5 e 10 anos, os profissionais com maior tempo de serviço distribuem-se entre 10 e 15 anos (8,3%), 15 a 20 anos (16,7%) e 20 a 25 anos (16,7%), não havendo docentes com mais de 25 anos de atuação.

Essa heterogeneidade temporal reforça que as demandas da inclusão e as necessárias adaptações curriculares atravessas gerações distintas de educadores. A vista disso, Capellini e Mendes (2007) advertem que as transformações da escola contemporânea exigem novas competências tanto da Educação Especial quanto da

Educação comum. Para as autoras, os “[...] professores que já estão na ativa, devem ter os mesmos direitos assegurados dos que estão em formação inicial, a oportunidade da formação continuada[...]” (p.119). Portanto, o tempo de experiência, embora acumule saberes práticos, não anula a urgência de espaços formativos permanentes voltados às especificidades do ensino de linguagem na perspectiva inclusiva na contemporaneidade.

Além de mapear o tempo de atuação, a investigação buscou compreender o cenário das habilitações acadêmicas desses profissionais. No que tange à formação inicial em Letras, observa-se uma concentração majoritária na habilitação em Língua Portuguesa/ Literatura, registrando nove participantes, conforme se pode observar nos dados que compõem a Figura 3 a seguir:

Figura 3 - Habilitações na formação inicial em Letras



Fonte: Dados da pesquisa (2026), com apoio da inteligência artificial generativa Gemini.

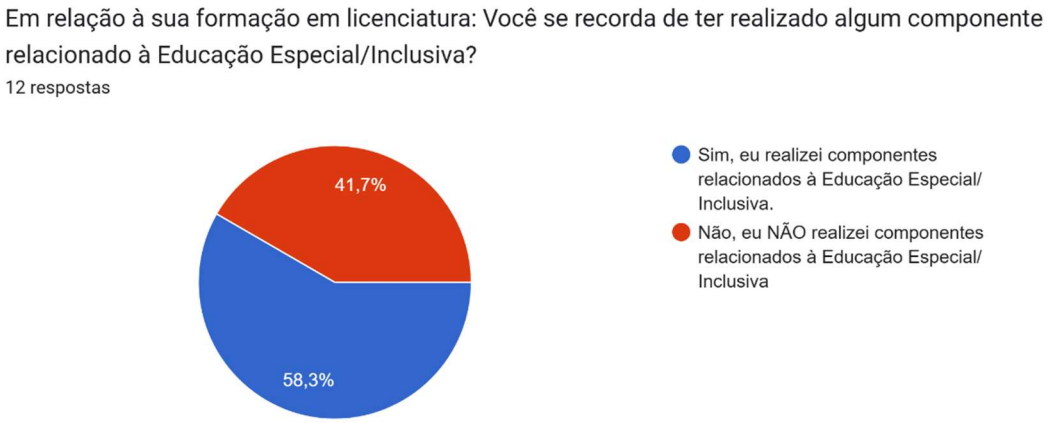
Contudo, o dado que sobressai diz respeito à busca por interdisciplinaridade em nível superior por meio de outras graduações.

Enquanto quatro professores possuem exclusivamente a graduação em Letras, os demais 8 colaboradores apresentam outras licenciaturas ou bacharelados, incluindo Pedagogia, Licenciatura em Educação Especial, Engenharia Agrônoma, Direito, Geografia e Serviço Social, cujos dados detalhados encontram-se registrados no Quadro C1 do Apêndice C.

Esse panorama heterogêneo confirma que o corpo docente carrega consigo repertórios teóricos e vivências profissionais que extrapolam o campo estrito de ensino de LP. Diante dessa multiplicidade de saberes, Capellini e Mendes (2007) argumentam que a atuação na perspectiva inclusiva demanda novas competências tanto da educação comum quanto da especial, gerando saberes que se constroem na prática docente e que formam o repertório do professor. Nesse sentido, nenhum educador, isolado em sua formação inicial, detém o monopólio de todas as respostas para a complexidade da inclusão. É no encontro desses saberes multidisciplinares, como o olhar social, o jurídico e o pedagógico geral, que se viabiliza a construção de uma rede de apoio mútuo para a consolidação das práticas pedagógicas inclusivas em LP.

Ao investigar o contato desses profissionais com a área da Educação Especial/Inclusiva durante a formação inicial, os dados quantitativos revelam um cenário de fragmentação. Quando indagados se recordavam de ter realizado algum componente curricular voltado a essa temática em suas respectivas licenciaturas, as respostas desenharam o panorama ilustrado na Figura 4 a seguir:

Figura 4 - Contato com componentes de Educação Especial/Inclusiva na formação inicial



Fonte: Dados da Pesquisa (2026).

Embora 58,3% lembrem-se de ter cursado alguma disciplina correlata na faculdade, ao passo que 41,7% afirmam não ter realizado nenhum componente dessa natureza, a totalidade dos relatos qualitativos expõe de forma categórica a

insuficiência desse modelo formativo tradicional para subsidiar os desafios do cotidiano escolar.

Essa fragilidade na formação inicial fica evidente na sequência do questionário, quando os participantes foram instigados a avaliar se o conteúdo teórico recebido foi suficiente para a atuação docente real. As justificativas, cujas respostas discursivas completas constam no Quadro C2 do Apêndice C, revelam um manifesto descompasso entre a teoria acadêmica e as demandas da escola básica.

Ao apontarem os motivos dessa insuficiência, sobressaem reflexões voltadas a ausência de dimensões práticas e ao caráter superficial das abordagens universitárias, como ilustram os relatos dos participantes ao afirmarem que as aulas "[...] foram rasas no sentido da vivência diária, por isso não é suficiente para a prática em si com turmas/alunos inclusivos" (Participante 6, dados da pesquisa, 2026), que "[...] não [foi suficiente] por não possuir parte prática" (Participante 1, dados da pesquisa, 2026) ou, ainda, que o "conteúdo não foi satisfatório pois não conseguiu dar conta das peculiaridades do dia a dia" (Participante 8, dados da pesquisa, 2026).

Diante desse cenário, emerge relevância das políticas públicas locais de desenvolvimento profissional para mitigar tais omissões acadêmicas. Essa atuação da esfera municipal aparece no depoimento do Participante 7 que relata: "não vi nada na faculdade a respeito, o pouco que aprendi foi em cursos curtos de formações continuadas oferecidos pela rede" (Dados da pesquisa, 2026).

Esse relato evidencia um panorama muito característico da rede de Maricá-RJ, que se destaca pelo oferecimento constante de formações continuadas, desde ações e oficinas de curta duração até programas como longa duração, a exemplo do curso da Metodologia CDRA (Ribeiro, 2020). Assim, o município assume um papel marcadamente reparador, com o propósito de sanar as defasagens pedagógicas no cotidiano escolar.

Na sequência da investigação, ao serem instigados a apontar quais temas ou práticas da Educação Especial/Inclusiva tiveram uma abordagem insuficiente na graduação, as respostas discursivas livres, cujas transcrições na íntegra estão sistematizadas no Quadro C3 do Apêndice C, convergiram de forma unânime para a urgência de formações direcionadas à dimensão prática do atendimento desses discentes na sala de aula regular. Emergiu, com forte recorrência entre cinco dos colaboradores, a necessidade premente de dominar processos de adaptação curricular, construção do PEI e o uso de tecnologias assistivas. Ademais, aspectos

desafiadores como o ″manejo de comportamentos e adaptação de recursos pedagógicas" (Participante 5, dados da pesquisa, 2026), foram destacados, acompanhados por um sensível desabafo sobre a "instabilidade emocional do docente e as ferramentas para lidar com ela” (Participante 10, dados da pesquisa, 2026), o que evidencia o desgaste psíquico gerado pela ausência de um suporte metodológico seguro na rotina escolar.

Esse cenário de incertezas pedagógicas e de busca por um saber-fazer fundamentado justifica a incorporação de tecnologias educacionais integradas pela rede municipal de ensino de Maricá-RJ, como ocorre com a implementação da Metodologia CDRA (Classificação Digital para Reenquadramento de Aprendizagem), proposta por Rosana Mendes Ribeiro. Ao disponibilizar aos professores a formação continuada na Metodologia CDRA, a rede municipal propõe uma espécie de reformulação formativa em larga escala. Conforme esclarece a autora, trata-se de uma ação destinada a fornecer um instrumento prático que permita ao docente reconhecer e mapear seu grupo heterogêneo, viabilizando um novo modelo de atuação em relação à diversidade que possui em mãos (Ribeiro, 2020, p. 75-76).

Para tanto, o itinerário da metodologia estrutura-se em três pilares fundamentais que dialogam diretamente com as lacunas de aplicação prática apontadas pelos colaboradores desta pesquisa: a Formação, o Mapeamento e a Intervenção (Ribeiro, 2020, p. 76). O primeiro pilar foca em instrumentalizar e motivar os professores a transpor a teoria para a realidade do universo educacional atual. O segundo consiste no Mapeamento das classes em quatro níveis distintos de aprendizagem, organizando o manejo e a leitura da dinâmica de sala de aula. Por fim, a Intervenção consolida-se no uso de um banco de atividades e avaliações adaptadas a esses níveis elencados, otimizando o tempo pedagógico e permitindo o acompanhamento evolutivo do grupo em tempo real (Ribeiro, 2020, p. 76).

É imperioso ressaltar que, embora a proposta original da CDRA englobe o gerenciamento de toda a heterogeneidade da sala regular, sua aplicação ganha contornos fundamentais no contexto do AEE e dos alunos PAEEI. Ao oferecer matrizes práticas e exemplos, muitos deles aplicados diretamente ao ensino de Língua Portuguesa, inclusive, a metodologia supre a carência por modelos tangíveis de adaptação curricular que os docentes tanto sinalizaram como insuficientes em suas trajetórias de formação inicial.

Essa urgência por uma reestruturação formativa encontra eco nas reflexões de Capellini e Mendes (2007). As autoras apontam a necessidade de mudanças profundas na cultura da formação inicial e continuada dos professores, defendendo que a preparação docente deve superar o individualismo e a mera transmissão de saberes teóricos. Nesse panorama, para que os profissionais consigam responder `complexidade da inclusão e ressignificar suas identidades pedagógicas, a formação precisa garantir uma visão de conjunto entre a educação comum e a especial, fornecendo ferramentas reais que auxiliem o professor a refletir e a intervir com segurança na diversidade da sala de aula.

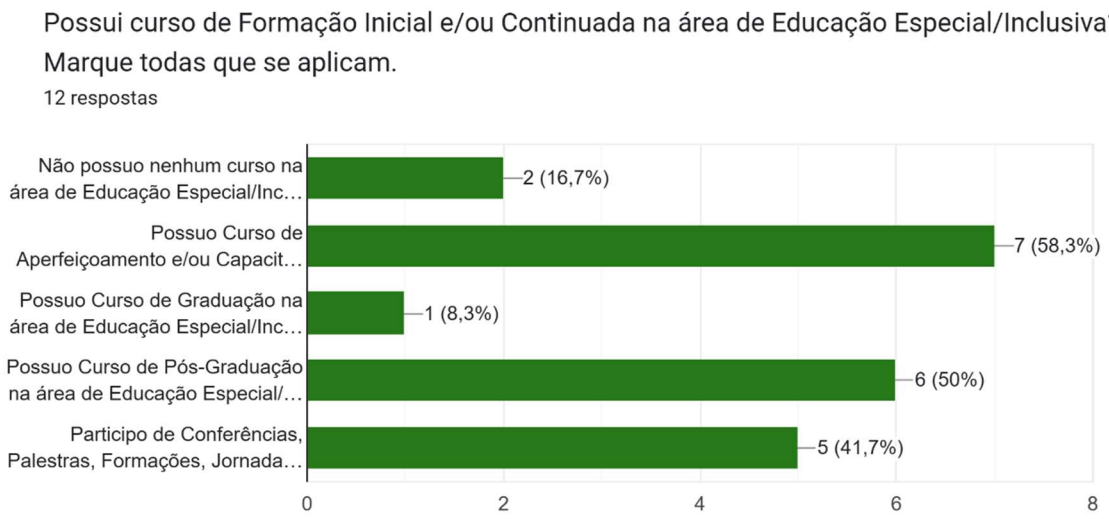
Esse distanciamento entre teoria e prática evidenciado pelos docentes indica que a universidade, enquanto espaço de formação inicial, parece estar desalinhada e distante das transformações e exigências da educação contemporânea. Desse modo, a urgência por reformulações estruturais recai, primeiramente, sobre as matrizes curriculares do ensino superior, que precisam se adequar as novas demandas práticas da educação básica. Essa necessidade de reconfigurar as instituições formadoras e democratizar os saberes para além de modelos rígidos converge diretamente com o pensamento de Mantoan (2025). Ao discutir a necessidade de uma transformação profunda na identidade da instituição escolar, a autora enfatiza que:

> “Precisamos ressignificar o papel da escola com professores, pais e comunidades interessadas e instalar, o seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. São as escolas que têm de mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas! O direito à educação é indisponível e natural, não admitindo barganhas. Não há o que negociar quando nos propomos a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte, diferenciado para os mais e os menos privilegiados. Meu objetivo, em uma palavra, é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas.” (Mantoan, 2025, p.15-16)

A perspectiva de Mantoan (2025) encontra-se, historicamente, de acordo com os princípios estabelecidos pela Declaração de Salamanca (1994), consolidando uma concepção universal de educação inclusiva. Portanto, ao exigir que as instâncias formadoras se adequem a essa realidade, esta pesquisa reforça que a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva depende de uma articulação indissociável entre a formação acadêmica inicial e os programas de formação continuada, tratando a diversidade como a regra do fazer docente.

Diante das lacunas identificadas na formação inicial, a investigação buscou mapear de que maneira esses profissionais buscam a complementação de seus saberes na prática cotidiana. Ao serem questionados por meio de uma questão de múltipla escolha com possibilidade de respostas concomitantes, o panorama obtido revelou um movimento expressivo de busca por qualificação, conforme ilustrado na Figura 5 a seguir:

Figura 5 - Perfil de formação continuada do corpo docente



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os dados estatísticos demonstram de forma inequívoca que a ampla maioria do corpo docente possui qualificação continuada no segmento. Para mitigar as carências que não foram supridas pelo ensino superior, sete participantes realizaram cursos livres de aperfeiçoamento ou capacitação, seis possuem pós-graduação na área de Educação Especial/Inclusiva e cinco participam ativamente de eventos como conferências, palestras e jornadas pedagógicas. Adicionalmente, um profissional declarou possuir curso de graduação específico no campo, enquanto apenas dois participantes afirmaram não ter qualquer tipo de formação na área.

Evidencia-se, assim, que o esforço para efetivar a inclusão e estruturar as adaptações curriculares na rede de Maricá-RJ parte, em larga escala, do investimento individual e do compromisso ético dos próprios professores em buscar especializações por vias complementares. Esse protagonismo e a compreensão de

que o magistério exige uma postura ativa e de corresponsabilidade na condução do processo educacional encontram perfeita consonância nas palavras de Mantoan (2025), ao afirmar que:

> “Estamos todos no mesmo barco e temos de assumir o comando e escolher a rota que mais diretamente nos pode levar ao que pretendemos. Essa escolha não é solitária e só vai valer se somarmos nossas forças às de outros colegas, pais, educadores cientes de que as soluções coletivas são as mais acertadas e eficientes.” (Mantoan, 2025, p.17)

A reflexão da autora endossa o cenário observado nesta pesquisa. Embora o professor manifeste sua autonomia e invista em sua formação para "assumir o comando" diante dos desafios diários, a consolidação de uma escola genuinamente inclusiva contrapõe-se ao isolamento. A articulação de práticas pedagógicas eficazes e o sucesso das adaptações curriculares dependem da superação de barreiras individualistas, exigindo a soma de forças coletivas e o suporte de toda a comunidade escolar para que a responsabilidade do sucesso da inclusão não seja depositada exclusivamente sobre os ombros do docente.

É justamente a partir dessa necessidade de forças coletivas e de suporte estrutural que se torna indispensável analisar como essa dinâmica se materializa no cotidiano dos professores pesquisados. Ao retirar o foco das trajetórias individuais e lançar luz sobre o funcionamento prático das instituições, a pesquisa avança para a compreensão dos entraves reais enfrentados no ecossistema escolar. Desse modo, o panorama acerca do perfil formativo desses educadores ganha materialidade ao ser confrontado com as contingências políticas, técnicas e estruturais que desenham a realidade da sala de aula regular, conforme discutido na subseção a seguir.

4.2 A Realidade da Educação Especial/Inclusiva em Maricá – RJ

Esta subseção dedica-se à análise e discussão dos dados coletados junto aos docentes da rede municipal de Maricá-RJ. Os resultados descortinam a distância existente entre o arcabouço normativo idealizado (representado pelo PME, Regimento Escolar e Deliberação CME nº 001/2019) e as condições reais, materiais e subjetivas enfrentadas na realidade da sala de aula regular durante o processo de ensino de LP.

O ponto de partida para compreender a realidade investigada reside na concepção teórica que os docentes possuem sobre a Educação Inclusiva. Quando instados a selecionar a perspectiva que melhor definia o termo, a maioria dos

participantes, representando 91,7% (11 professores), demonstrou um entendimento alinhado às vertentes pedagógicas contemporâneas, definindo-a como "um modelo educacional que exige a adaptação de métodos, recursos e currículos para atender as singularidades de todos os alunos". Apenas 8,3% (1 professor) limitou o conceito ao "processo de matricular o aluno com deficiência no ensino regular, garantindo sua socialização". Nota-se que alternativas que restringiam o fazer inclusivo exclusivamente ao contraturno (AEE) ou ao aluno estritamente laudado não obtiveram marcações, como mostra o gráfico da Figura 6 a seguir:

Figura 6 - Percepções docentes sobre o conceito de Educação Especial/Inclusiva.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Essa percepção macro, que compreende a inclusão como uma profunda reformulação curricular e metodológica, choca-se imediatamente com a densidade quantitativa do cenário local. Cem por cento (100%) dos professores pesquisados afirmou possuir estudantes PAEEI em suas turmas atuais ou anteriores. A unanimidade observada na Figura 7 revela que a inclusão em Maricá-RJ não se configura como uma ocorrência isolada ou uma exceção na rotina institucional, mas sim como uma realidade generalizada que atravessa a totalidade do corpo docente participante.

Figura 7 - Presença de alunos PAEEI nas turmas investigadas.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Sabendo que a totalidade das salas regulares é composta por essa demanda, a investigação aprofundou-se na densidade dessa ocupação por sala de aula. Para tanto, cruzou-se o quantitativo total de discentes matriculados com a média de alunos laudados em cada turma, gerando o mapeamento individualizado apresentado no Quadro 5.

Quadro 4: Cruzamento entre o total de matriculados e alunos PAEEI por participante.

Participante	Alunos matriculados por turma	Alunos PAEEI por turma
Participante 1	35	4
Participante 2	35	4
Participante 3	25	4
Participante 4	24	3 a 4
Participante 5	20	2
Participante 6	30	Cinco alunos.
Participante 7	Cerca de 30 a 35 alunos em média, salas maiores podem chegar a 40	2 a 3 por turma
Participante 8	35/40	2/3
Participante 9	25	Mais de 4.
Participante 10	20	2
Participante 11	De 12 a 20	3
Participante 12	35	3

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

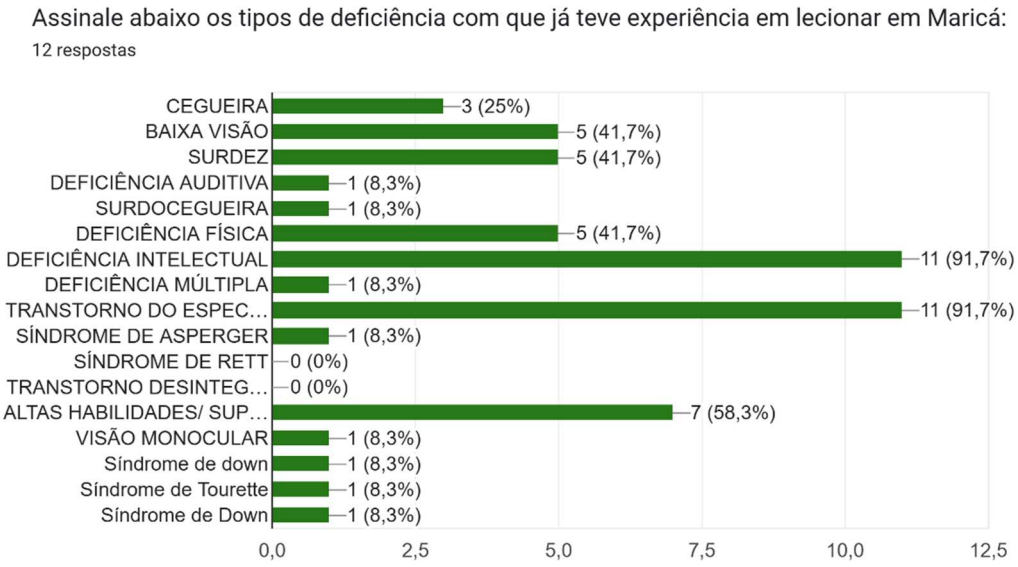
A análise integrada do Quadro 5 expõe a dura realidade de salas populosas concomitante a uma expressiva concentração de alunos laudados. O índice com maior recorrência aponta turmas com 35 estudantes regulares (presente nos relatos dos Participantes 1, 2, 12 e nas médias dos Participantes 7 e 8), havendo picos de superlotação que atingem a marca de 40 discentes integrados em um mesmo espaço físico. Simultaneamente, o mapeamento revela que 25% dos docentes lidam com uma média fixa de 4 alunos com deficiência por sala (Participantes 1, 2 e 3), enquanto os Participantes 6, 4 e 9 apontam realidades igualmente complexas, tangenciando ou superando a marca de 4 a 5 discentes nessa condição por turma.

Ao confrontar esse panorama com o Artigo 105, III, § 2º do Regimento Escolar de Maricá que determina expressamente a redução de duas matrículas regulares para cada aluno com necessidade especial incluído, percebe-se um visível esvaziamento prático da legislação local. Tomando como exemplo os cenários dos Participantes 1 e 2, nos quais há 4 alunos PAEEI em uma turma de 35 matriculados, a aplicação rígida da norma municipal exigiria a redução de 8 vagas regulares, limitando o teto máximo daquela sala a 27 estudantes para assegurar as condições mínimas de mediação.

No entanto, a manutenção de salas com até 35 ou 40 indivíduos concomitantemente a múltiplos estudantes inclusos inviabiliza a eficácia da redução populacional prevista em lei. Esse cenário culmina na precarização do fazer pedagógico e resulta na sobrecarga do professor regente, que precisa desdobrar seu tempo e planejamento para atender a múltiplas e complexas singularidades no componente curricular de LP, sem o suporte proporcional que a norma propõe.

Essa complexidade amplia-se quando analisada a multiplicidade de diagnósticos que os professores já vivenciaram na rede. O questionário permitiu múltiplas escolhas baseadas no formulário oficial da Matrícula Inteligente Maricá-RJ, cujo mapeamento categórico de demandas, verificado em acessos concomitantes nos períodos de encerramento de ciclos de matrícula e ingresso no ano letivo vigente, mantém um padrão de nomenclatura fixo em caixa alta, resultando no panorama de experiências ilustrado na Figura 8.

Figura 8 - Vivências docentes segundo os tipos de deficiência na rede.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Conforme exposto na Figura 8, observa-se uma prevalência expressiva e emparelhada da Deficiência Intelectual (91,7% dos professores) e do Transtorno do Espectro Autista (91,7% dos professores) no topo das vivências do grupo. Em escala subsequente, destacam-se experiências com Altas Habilidades/Superdotação (58,3%), Baixa Visão (41,7%), Surdez (41,7%) e Deficiência Física (41,7%), além de um registro de 25% de vivência com estudantes acometidos por Cegueira. No campo aberto para outras especificidades, os docentes registraram, por meio de livre inserção, experiências com a Síndrome de Down (citada por 2 profissionais) e a Síndrome de Tourette (1 menção).

A diversidade de quadros cognitivos, sensoriais e neurológicos exige do professor de LP um repertório multifacetado de planejamento, uma vez que as barreiras de um aluno com TEA são radicalmente distintas daquelas apresentadas por um estudante com Deficiência Intelectual, Cegueira ou Surdez. Frente a essa realidade diversificada, as contribuições de Capellini e Mendes (2007) tornam-se centrais ao discutirem o esgotamento do modelo de atuação solitária em sala de aula.

As autoras sustentam que a superação desse isolamento pedagógico exige uma reconfiguração nas atribuições docentes, conceituando que:

> “A atuação colaborativa demanda dos professores, novas competências, tanto da Educação especial, quanto da educação comum, para conseguir minimizar os aspectos críticos que a literatura apresenta (WOOD, 1998), relacionados aos papéis que exercerão num trabalho que requer constante partilha nas ações e nas responsabilidades.” (Capellini; Mendes, 2007, p.119)

A partir dessa perspectiva, a multiplicidade de diagnósticos escancarada pelo gráfico torna humanamente inviável que um único profissional centralize todas as adaptações didáticas sem um suporte técnico-pedagógico contínuo. Exigir que um docente de LP crie, de forma solitária, estratégias de leitura para a cegueira, adaptações de comunicação para o TEA e metodologias diferenciadas para a DI deságua em um processo de sobrecarga e adoecimento docente. Portanto, os dados de campo corroboram que a inclusão em Maricá-RJ demanda uma transição urgente de para um sistema de rede de apoio colaborativo dentro das escolas.

A necessidade de deslocar o eixo da inclusão da escola e da clínica para o coletivo e social se sustenta na formulação pioneira de Vygotsky (2021). Ao discutir os fundamentos da educação especial, o autor já denunciava o aprisionamento das práticas pedagógicas a modelos estritamente tradicionais e segregadores, defendendo uma reformulação profunda nos métodos de ensino:

> “A nova pedagogia da criança defectiva exige, em primeiro lugar, a rejeição audaz e decidida de todo caduco Adão do antigo sistema com suas lições de silêncio, colares, ortopedia e cultura sensorial; em segundo lugar, a consideração rigorosa, lúcida e consciente das tarefas reais da educação social dessa criança. Essas são as premissas necessárias e inevitáveis da tardia e lentíssima reforma revolucionária da criança defectiva.” (Vygotsky, 2021, p.46)

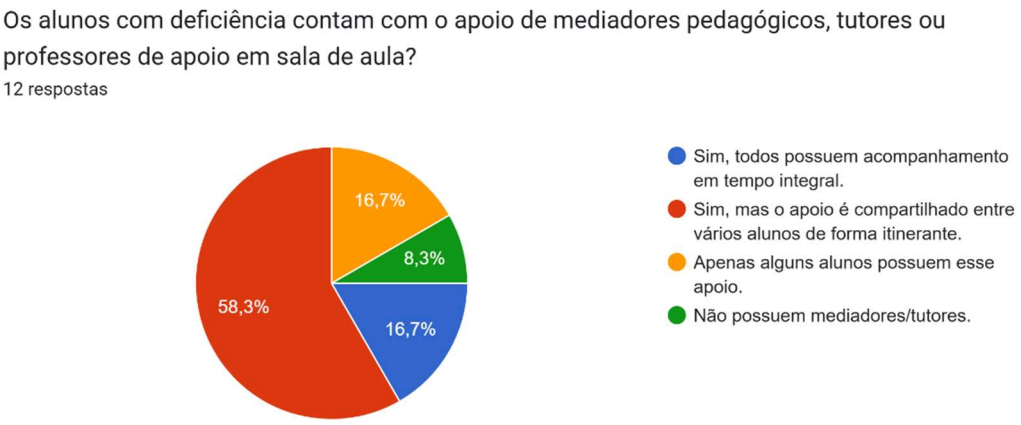
Ao conclamar o rompimento com o “antigo sistema” e suas práticas engessadas, Vygotsky (2021, p.467 assevera que “[...] todos os problemas restantes da pedagogia especial têm uma solução correta apenas no terreno da educação social como um todo.”. Transportada para o cenário contemporâneo de Maricá-RJ, a lição vygotskiana adquire contornos de urgência. Romper com os métodos caducos significa compreender que a adaptação curricular não pode se limitar a uma mera simplificação rasteira ou ao silenciamento das potencialidades do estudante PAEEI.

A multiplicidade de diagnósticos mapeada na rede não deve servir para rotular ou isolar o sujeito em suas potencialidades, mas sim para desafiar a escola a construir uma prática pedagógica baseada na interação e na mediação social do educando. Assim, a garantia do direito à educação inclusiva nos anos finais só se consolida

quando o foco é retirado da patologização individual e direcionando para a restruturação social e colaborativa do fazer pedagógico coletivo.

A viabilização do trabalho pedagógico diante da pluralidade de diagnósticos mapeada ampara-se, estruturalmente, na garantia de suporte humano em sala de aula, prerrogativa amplamente assegurada pelas legislações vigentes que resguardam os direitos da pessoa com deficiência. No contexto investigado, as respostas dos docentes revelam a configuração desse atendimento na rede de Maricá-RJ, destacando os caminhos trilhados para cobrir as demandas existentes, conforme exposto na Figura 9.

Figura 9 - Presença de mediadores pedagógicos, tutores ou professores de apoio na percepção docente



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os dados demonstrados na Figura 9 revelam que a ampla maioria dos estudantes PAEEI conta com algum tipo de assistência humana no espaço da sala de aula, totalizando 91,7% de cobertura nas respostas obtidas, quando somadas as diferentes modalidades de suporte. Destaca-se que 16,7% dos professores afirmaram que todos os discentes possuem acompanhamento em tempo integral, enquanto outros 16,7% indicam que apenas alguns estudantes específicos contam com esse suporte fixo. A realidade majoritária, apontada por 58,3% dos participantes, mostra que o apoio pedagógico ocorre de forma compartilhada entre vários alunos por meio do modelo itinerante. Por fim, uma parcela estrita de 8,3% registrou não contar com mediadores ou tutores em suas respectivas turmas.

Esse panorama indica que a gestão municipal busca universalizar o acesso ao profissional de apoio. Contudo, a expressiva incidência do formato compartilhado e

itinerante reflete uma dinâmica de otimização dos recursos humanos institucionais frente ao crescimento acelerado da demanda inclusiva. Estabelece-se, com isso, um fluxo em que o mediador divide sua atenção e apoia diferentes estudantes ao longo da rotina escolar, tencionando o tempo de intervenção individualizada disponível para cada educando.

A organização desse suporte humano e institucional reflete-se diretamente na percepção que os docentes de LP compartilham acerca do ritmo de apropriação dos conteúdos curriculares e da execução das tarefas propostas em sala de aula. Ao avaliarem especificamente o desenvolvimento dessas competências e o engajamento dos discentes, o corpo docente apresenta o diagnóstico sistematizado na Figura 10.

Figura 10 - Avaliação docente sobre o acompanhamento do conteúdo e a participação dos alunos com deficiência.



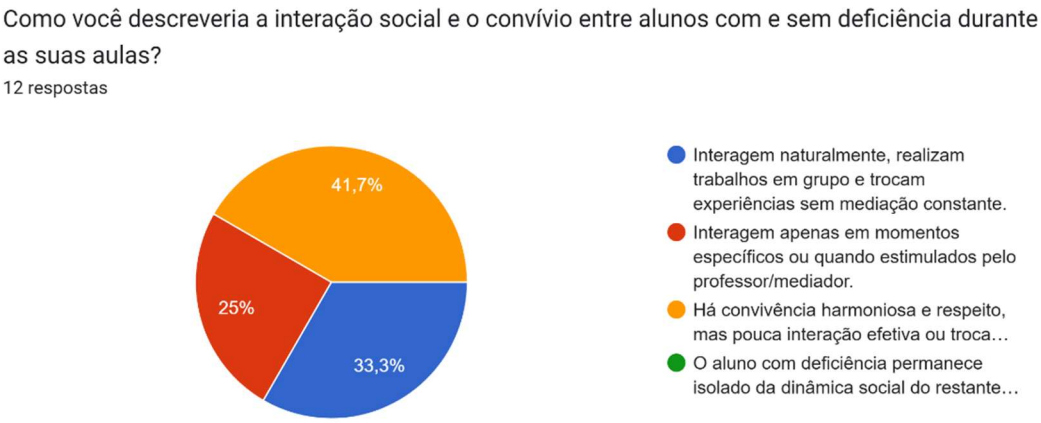
Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A análise da Figura 10 revela que nenhum participante (0%) identificou que os alunos PAEEI acompanham o desempenho geral da turma de forma totalmente ativa e linear. Por outro lado, 33,3% dos docentes pontuaram que os estudantes participam de todas as atividades propostas, respeitando um ritmo próprio de aprendizagem. A maioria absoluta dos informantes, correspondendo a 58,3%, assinalou que os discentes participam parcialmente e manifestam dificuldades para acompanhar o andamento regular da turma nas propostas da disciplina. Uma minoria de 8,3% registrou a necessidade de uma adaptação curricular total para tornar possível qualquer nível de participação do estudante.

É fundamental destacar que a expressiva indicação de participação parcial (58,3%) não se vincula de forma causal ou exclusiva à presença ou ausência do mediador em sala. A natureza complexa do componente de LP, que envolve habilidades abstratas de leitura, interpretação de textos e produção escrita, impõe barreiras cognitivas e linguísticas intrínsecas ao processo de desenvolvimento de cada sujeito. Assim, o ritmo diferenciado reflete as próprias especificidades neurológicas e de aprendizagem dos estudantes diante do texto literário e linguístico, demandando dos professores estratégias contínuas de flexibilização didática.

Para além do desenvolvimento estritamente curricular e do domínio de conteúdos da LP, a dimensão da convivência e da socialização assume papel central na formação integral preconizada pelas diretrizes educacionais, como a Deliberação CME nº 001/2019. Quando questionados sobre as dinâmicas interacionais estabelecidas no espaço da sala de aula regular, os professores descreveram o cenário da seguinte forma:

Figura 11 - Percepção docente sobre a interação social e o convívio entre alunos com e sem deficiência.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Conforme exposto na Figura 11, a opção mais assinalada pelos docentes, atingindo 41,7%, aponta que os alunos com e sem deficiência convivem de maneira harmoniosa e respeitosa, contudo, manifestando pouca interação efetiva ou troca espontânea entre os pares. A interação natural e sem necessidade de mediação constante foi identificada por 33,3% da amostra, enquanto 25% dos professores relataram que as trocas sociais ocorrem somente em momentos específicos ou

quando são diretamente estimuladas pela intervenção do professor regente ou do mediador. O isolamento social completo obteve registro nulo (0%).

Os resultados da pesquisa demonstram a consolidação de uma cultura de respeito e acolhimento mútuo dentro das salas de aula da rede de Maricá-RJ, eliminando episódios de segregação explícita. No entanto, os dados evidenciam que a transição de uma coexistência pacífica para uma inclusão social plenamente efetiva e dialógica ainda constitui um processo em construção. A efetivação de trocas profundas e de um aprendizado cooperativo e mútuo entre os estudantes frequentemente necessita do desenho de estratégias pedagógicas intencionais e do suporte da mediação, que, dada a sua característica itinerante mapeada anteriormente, divide-se entre as demandas de suporte ao conteúdo e o estímulo às pontes de socialização em sala de aula.

Ao analisar a organização escolar, Mantoan (2021) adverte que o processo de integração muitas vezes se confunde com a inclusão plena, embora operem sob lógicas distintas. Na integração, o acesso do estudante ocorre por meio de um leque de possibilidades educacionais, como salas de recursos, classes especiais e o próprio ensino itinerante, o que configura uma concepção de inserção parcial, visto que o sistema prevê e mantém esses serviços segregados. Em contrapartida, a inclusão questiona essa estrutura, revelando-se incompatível com a integração por prever a inserção de forma radical, completa e sistemática, onde todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Conforme se observa na página 28 da obra da autora, desde o início da vida escolar, as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos. À luz dessa concepção, a autora delimita a fronteira conceitual e prática que separa a integração da real mudança de perspectiva que se almeja alcançar:

> “O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” (Mantoan, 2021, p.28)

O cruzamento entre os dados de campo e a perspectiva de Mantoan (2021) ilumina a realidade observada no panorama geral da educação nacional e se reflete na dinâmica local. A presença marcante do mediador compartilhado e itinerante (Figura 9) e a coexistência pacífica com pouca troca espontânea (Figura 11) indicam que a prática cotidiana ainda transita pelos moldes da integração. O estudante está inserido fisicamente e a rede cumpre com maestria o papel legal de garantir o acesso e o respeito mútuo. Contudo, para que esse cenário se converta em uma inclusão social plenamente dialógica nas aulas de LP, faz-se necessário avançar em direção à reestruturação cobrada pela autora, onde o planejamento e as interações alcancem a totalidade dos discentes, promovendo o sucesso de todos na corrente educativa comum.

Quando questionados de forma dissertativa sobre o principal objetivo da adaptação curricular especificamente no componente de LP, as respostas dos docentes revelaram uma consciência nítida do papel social da linguagem. Sintetizando a totalidade dos relatos (cujas transcrições completas e respostas na íntegra encontram-se disponíveis para consulta no Quadro C4 do Apêndice C deste trabalho), as falas orbitam em torno de três eixos fundamentais: a garantia do direito legal à acessibilidade, o foco nas competências de comunicação/letramento e a urgência da alfabetização.

No que tange ao primeiro eixo, os docentes compreendem a flexibilização como o mecanismo prático que materializa o preceito legal de equidade. Um participante aponta que o objetivo é “Garantir o direito do aluno PCD em receber tal conteúdo respeitando suas singularidades” (Participante 1, dados da pesquisa, 2026). Na mesma linha analítica, outro docente complementa que se deve “Garantir acessibilidade, apropriação e assimilação dos conteúdos de Língua Portuguesa propostos em sala” (Participante 12, dados da pesquisa, 2026). Ademais, as respostas coletadas sintetizam essa finalidade como o compromisso de buscar o “Acolhimento desses alunos. Adaptação do currículo” (Participante 5, dados da pesquisa, 2026) e “tornar o currículo acessível, o processo pedagógico equitativo, empregando também o desenho universal da aprendizagem” (Participante 11, dados da pesquisa, 2026).

O segundo eixo destaca a preocupação com o letramento, isto é, com a capacidade de o aluno apropriar-se dos gêneros textuais e das habilidades de leitura e escrita para exercer sua cidadania e autonomia. Manifestando esse entendimento, um participante descreve a relevância do componente curricular ao afirmar: “Acredito

que aproximar o aluno incluído do domínio de diferentes formas de comunicação, do contato com diferentes gêneros textuais e a compreensão da sua utilização social." (Participante 7, dados da pesquisa, 2026).

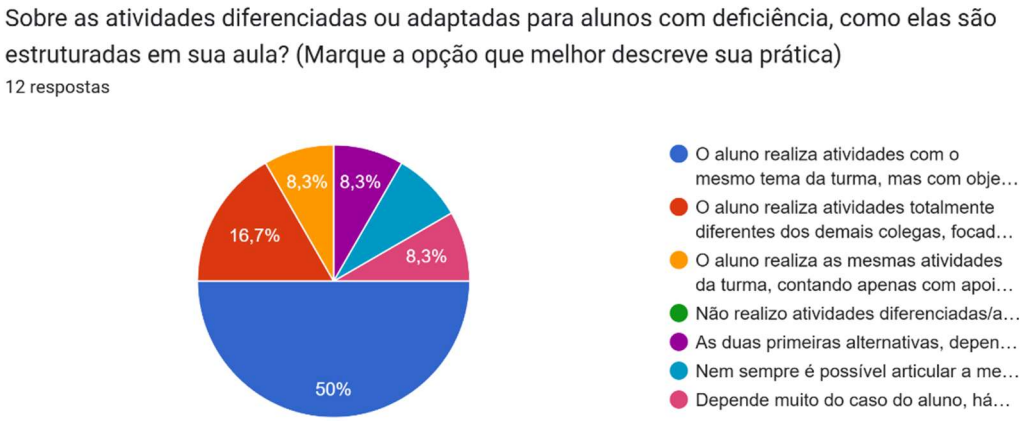
Essa busca por aproximação social complementa-se com relatos que visam "adaptar ao ensino para contribuir no letramento de alunos com necessidades especiais" (Participante 8, dados da pesquisa, 2026), "alcançar a compreensão de todos os alunos" (Participante 10, dados da pesquisa, 2026) e "atender às necessidades dos alunos, respeitando e valorizando sua bagagem de conhecimento e vivências" (Participante 3, dados da pesquisa, 2026). Segundo as vozes do campo, as estratégias didáticas devem ser organizadas para "ensinar habilidades de leitura e interpretação para alunos com defasagens ou necessidades especiais" (Participante 2, dados da pesquisa, 2026), funcionando como um suporte para "ajudar o aluno especial a conseguir progredir em seu aprendizado sentindo-se confortável e seguro nesse desenvolvimento" (Participante 4, dados da pesquisa, 2026).

Por fim, o terceiro eixo, sintetizado pela categoria "alfabetização", expõe uma realidade complexa que tensiona as expectativas curriculares do segmento: a necessidade de alfabetizar estudantes que ingressam nos anos finais do Ensino Fundamental sem o domínio consolidado do sistema de escrita alfabética. Nesse cenário, um participante delimita o foco de sua atuação diante dessa demanda ao relatar que seu objetivo principal é o "Trabalho com a leitura e a escrita, já que, geralmente, muitos alunos PCDs ainda não são alfabetizados." (Participante 9, dados da pesquisa, 2026).

Conforme discutido, essa convergência de relatos reforça que, embora o escopo ideal da disciplina seja o letramento expandido, a transição para a prática cotidiana muitas vezes exige do professor regente um desdobramento pedagógico acentuado para responder de forma concomitante às demandas de alfabetização e ao cumprimento do currículo básico da disciplina.

Os relatos convergem para a premissa de que a adaptação em Língua Portuguesa visa tornar o conteúdo equitativo e acessível, utilizando os preceitos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para assegurar a assimilação dos conteúdos propostos. No entanto, o hiato entre esse objetivo ideal e a prática diária manifesta-se na forma como essas atividades são estruturadas no cotidiano das turmas dos docentes pesquisados, conforme ilustrado na Figura 12:

Figura 12 - Organização das atividades diferenciadas ou adaptadas na prática docente.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os dados quantitativos expressos na Figura 12 apontam que exatos 50% dos professores conseguem manter o aluno realizando atividades com o mesmo tema da turma, flexibilizando apenas os objetivos e a complexidade. Uma parcela de 16,7% aplica atividades totalmente diferentes, focadas em habilidades básicas, e 8,3% mantêm a mesma atividade alterando apenas o tempo e a mediação. Todavia, foram as justificativas inseridas no campo aberto ("Outros") que elucidaram as complexidades práticas que tensionam o cotidiano docente, evidenciando as demandas que cercam o planejamento e a expressiva densidade de estudantes com especificidades por turma: “Nem sempre é possível articular a mesma temática da turma. Exige muito planejamento e, infelizmente, o tempo é curto e, geralmente, tem-se, em Maricá, no mínimo 4 PCDs por turma. Fazemos a flexibilização dentro das possibilidades.” (Participante 9, dados da pesquisa, 2026).

Outro participante afirma que, a depender do diagnóstico do estudante, faz-se necessário recorrer a propostas individualizadas, conforme ilustra o seu relato:

> “Depende muito do caso do aluno, há alunos que acompanham bem e outros que, por suas síndromes, são não alfabetizados. Como no caso da DI, assim, preciso levar atividades diferentes e adaptadas, voltadas mais para o reconhecimento de letras, fonemas e sílabas, estímulo à coordenação motora, como uma tentativa de alfabetização (mesmo sem saber alfabetizar e sabendo que não é o melhor método, acho que é o mais viável a se fazer nessas condições). “(Participante 7, dados da pesquisa, 2026).

Este último relato evidencia um cenário complexo enfrentado na organização do trabalho pedagógico no EFII. A formação acadêmica inicial em nível de Licenciatura em Letras é tradicionalmente direcionada à historiografia literária e à análise linguística de maior complexidade, o que faz com que o docente de LP se depare com a necessidade de mediar processos de aquisição do sistema de escrita sem dispor, em sua trajetória formativa de base, do instrumental teórico-metodológico específico de um profissional alfabetizador. Ao buscar, de forma intuitiva, o trabalho com "letras, fonemas e sílabas", o docente tenta responder a uma urgência emergencial de inclusão, ainda que reconheça os limites dessa abordagem isolada.

Esse dilema prático evoca as discussões de Soares (2009) a respeito do fenômeno do letramento e de sua necessária indissociabilidade do processo de alfabetização. A autora delimita com clareza essa fronteira conceitual ao esclarecer que a sutil, porém profunda diferença entre os processos reside na capacidade de uso social da língua:

> “[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.” (Soares, 2009, p. 39-40).

A partir da perspectiva social defendida pela autora, depreende-se que a aprendizagem da língua escrita não se reduz ao domínio mecânico de codificação e decodificação. Quando o docente de LP se vê compelido a recuar para o nível da decodificação isolada, a prática pedagógica corre o risco de se distanciar da inserção efetiva do estudante em contextos reais de uso da escrita. Assim, a fragmentação do ensino em exercícios puramente artificiais acaba por silenciar as práticas de letramento que deveriam guiar o componente, criando um impasse quando o sistema regular de ensino se depara com demandas de alfabetização não consolidadas nas etapas iniciais de escolarização.

A complexidade desse cenário e a consequente busca solitária do docente por metodologias adaptativas dialogam diretamente com os tensionamentos apontados por Mantoan (2021) a respeito da formação de professores para a inclusão. A autora ressalta que, diante de realidades escolares multifacetadas, há uma tendência natural

na busca por respostas técnico-pedagógicas imediatas, como se a formação continuada devesse fornecer um manual instrutivo para cada especificidade:

> “[...] esperam por uma formação que lhes ensine a dar aulas para os alunos com deficiência, dificuldade de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. Ou melhor: anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas.” (Mantoan, 2021, p. 79).

No entanto, a ausência desses "esquemas predefinidos" transfere para o docente o peso de reconfigurar sua prática sozinho. Contrapondo-se a essa sobrecarga individualizada, Mantoan (2021) esclarece que a construção de uma estrutura educacional inclusiva não se limita ao voluntarismo do professor em modificar sua didática de forma isolada. Pelo contrário, "formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino em todos os níveis" (Mantoan, 2021, p. 81). Trata-se, portanto, de uma transformação de caráter institucional e social, que reposiciona a escola em sua totalidade coletiva.

Como alternativa prática e viável para fazer frente a esses desequilíbrios cotidianos, como a necessidade de alfabetizar no segundo segmento ou o planejamento para turmas com densidade expressiva de alunos PAEEI, a saída reside no fortalecimento das redes de apoio mútuo internas de cada unidade escolar. É no cotidiano compartilhado que as soluções são construídas, conforme preconiza a autora:

> “O exercício constante e sistemático do compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão. O fato de essa formação recair sobre as experiências concretas, casos reais, situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula é a matéria prima das mudanças pretendidas por esse modo de formação.” (Mantoan, 2021, p. 81).

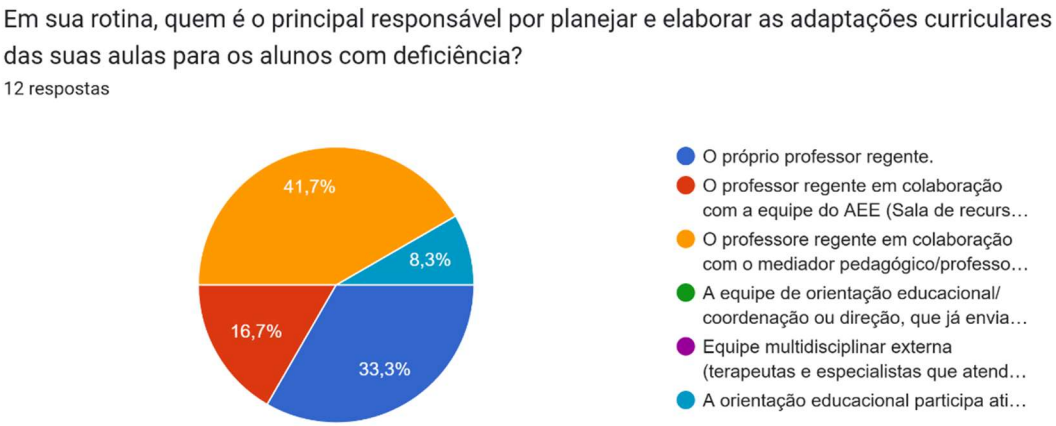
A articulação teórica entre Soares e Mantoan elucida que os desafios apontados pelos docentes da rede não representam falhas isoladas de percursos individuais, mas demandas estruturais de um modelo educacional em transição. A superação dessa divergência entre a teoria inclusiva e a realidade das aulas de LP

pressupõe a ressignificação do espaço escolar, legitimando o espaço de planejamento conjunto e a troca dialógica entre o corpo docente e a equipe de gestão como o principal arranjo formativo e prático para acolher a diversidade discente.

Diante do exposto pelos docentes, a tentativa de realizar uma alfabetização tardia e descontextualizada no segundo segmento, motivada pelas circunstâncias estruturais de tempo e enturmação, tensiona a função social do componente de LP. A análise teórica à luz das contribuições de Magda Soares sinaliza que a inclusão plena de alunos PAEEI não se resolve apenas com a oferta de tarefas isoladas de fixação silábica. Faz-se indispensável subsidiar o professor regente por meio de redes contínuas de apoio formativo e institucional, viabilizando estratégias pedagógicas que integrem a apropriação do sistema alfabético à vivência dos gêneros textuais e ao uso social e emancipatório da linguagem na corrente educativa geral.

A Deliberação CME nº 001/2019 determina explicitamente em seu texto que o planejamento inclusivo deve ser uma construção coletiva no âmbito escolar. No entanto, os dados empíricos referentes à responsabilidade principal pela elaboração das adaptações curriculares expõem os desafios de articulação prática enfrentados pelo professor regente, conforme ilustrado no gráfico da Figura 13:

Figura 13 - Percepção docente sobre a responsabilidade principal pelo planejamento e elaboração das adaptações curriculares.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os dados quantitativos expressos na Figura 13 revelam que a elaboração conjunta entre o professor regente e o mediador pedagógico/professor de apoio lidera com 41,7% das respostas, seguida pelo professor regente atuando de forma

individual, que corresponde a 33,3%. A colaboração com a equipe do AEE ocorre em 16,7% dos casos mapeados, enquanto a orientação educacional participa ativamente em 8,3%. Nenhuma resposta indicou o recebimento de diretrizes ou materiais previamente estruturados por parte da coordenação pedagógica ou da direção (0%). Esses dados evidenciam que o peso operacional da adaptação recai de forma prioritária sobre os profissionais atuantes no contexto direto da sala de aula regular e da mediação, demandando reflexões sobre a efetivação do caráter interdisciplinar sugerido pelos marcos legais.

Diante desse cenário de centralização do processo adaptativo, a abordagem aos aspectos qualitativos da pesquisa voltados às maiores dificuldades para a elaboração dessas atividades revelou um obstáculo expressivo e recorrente no cotidiano do fazer docente: a gestão do tempo. A complexidade na distribuição das horas destinadas ao planejamento, associada à busca por suportes formativos contínuos e orientações institucionais, tensiona o ato de adaptar. Sintetizando a totalidade dos relatos obtidos na amostragem (cujas transcrições completas e respostas na íntegra encontram-se disponíveis para consulta no Quadro C5 do Apêndice C deste trabalho), as respostas dos participantes evidenciam esse diagnóstico.

O esvaziamento do tempo institucionalizado é confirmado por um dos docentes ao relatar a complexidade em dispor de “tempo pra pensar em cada dificuldade de cada aluno e propor 1 atividade diferente pra cada nível e ainda pra turma no geral” (Participante 1, dados da pesquisa, 2026). Essa escassez é corroborada por outro participante, que destaca a carência de “tempo para planejamento”, apontando que, “dificilmente, haverá suporte do AEE e das equipes de apoio pedagógico da escola” (Participante 9, dados da pesquisa, 2026). Contudo, as implicações pedagógicas dessa limitação temporal estendem-se para o sentimento de insegurança técnica e para a necessidade de suportes práticos na rede, conforme desabafa outro profissional:

> "Não saber se estou fazendo uma boa adaptação, gostaria de ter uma orientação de como fazer com cada aluno especificamente. E ter pouco tempo para elaborar esses materiais. Um banco de atividades da rede voltado para esse público seria uma proposta interessante." (Participante 7, dados da pesquisa, 2026).

Essas constatações empíricas dialogam diretamente com as reflexões de Capellini e Mendes (2007) a respeito do ensino colaborativo como eixo de transformação da cultura escolar. Ao analisar os dados que expõem um índice expressivo de professores planejando de forma solitária (33,3%) e relatos que expressam o distanciamento dos setores de apoio, evidencia-se a urgência de uma mudança estrutural na dinâmica das instituições. Conforme apontam as autoras:

> “A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais.” (Capellini; Mendes, 2007, p.125)

A ausência desse compartilhamento prático reforça o isolamento do professor regente, cuja rotina ainda permanece engessada por estruturas tradicionais de ensino. De acordo com as pesquisadoras, o êxito do processo inclusivo demanda transformações de valores que afetam diretamente a organização docente, uma vez que, em seus estudos, foi possível notar que as reflexões conjuntas impulsionaram "mudanças de valores, no que tange o respeito à diversidade e à crença de que a sala de aula foi feita para um só professor" (Capellini; Mendes, 2007, p. 121).

Dessa forma, os dados desta pesquisa sinalizam a necessidade premente de superação da fragmentação entre os profissionais da regência e do AEE, evitando que a atuação com o aluno com deficiência seja delegada a um único sujeito. Para que o planejamento seja de fato coletivo e atenda às diretrizes legais, faz-se indispensável repensar a distribuição das funções institucionais na escola, o que:

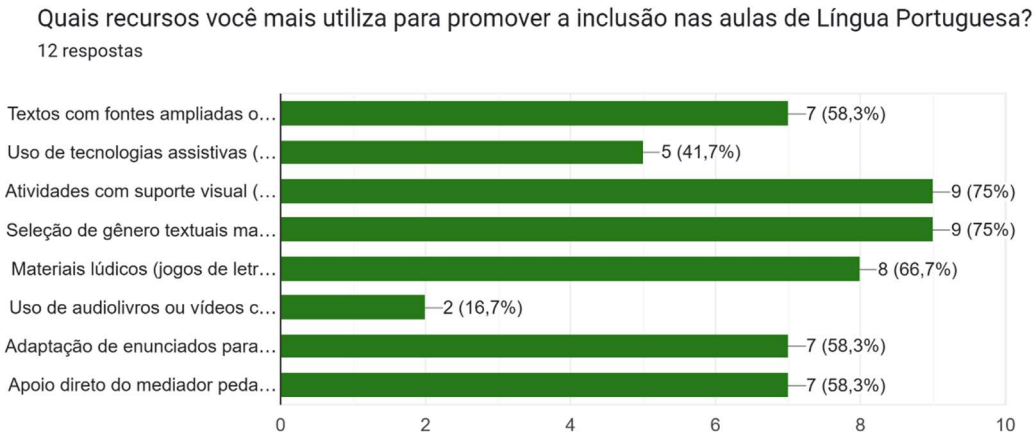
> “[...] reforça-se ainda a necessidade de redefinir o papel do professor de ensino especial para atuar prioritariamente como apoio centrado na classe comum e não apenas em serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência da turma ou, exclusivamente, em serviços segregados.” (Capellini; Mendes, 2007, p.113)

Depreende-se, portanto, que um dos principais desafios ao fazer docente na perspectiva inclusiva reside na microgestão do tempo de planejamento individualizado, cenário que ganha contornos mais complexos diante da percepção de isolamento pedagógico compartilhada em relação aos setores especializados da escola. O profissional acaba por estender suas demandas para o período extraescolar na tentativa de estruturar múltiplos níveis de uma mesma proposta curricular,

evidenciando a necessidade de consolidação de ferramentas de apoio coletivo, como repositórios de recursos pedagógicos ou diretrizes formativas integradas e abrangentes na rede de ensino.

No que tange aos recursos mais utilizados para contornar essas barreiras nas aulas de Língua Portuguesa, o mapeamento de múltiplas escolhas gerou o seguinte gráfico de frequência, conforme ilustrado na Figura 14:

Figura 14 - Recursos mais utilizados pelos docentes para promover a inclusão nas aulas de Língua Portuguesa.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os dados demonstrados no gráfico da Figura 14 revelam que os professores de LP se apoiam majoritariamente em estímulos visuais e na redução textual, sendo os itens mais assinalados: "Atividades com suporte visual (esquemas, desenhos, mapas mentais, grifos)" com 9 marcações (75%) e "Seleção de gêneros textuais mais curtos ou acessíveis", também com 9 marcações (75%). Na sequência, aparecem os materiais lúdicos (jogos de letras, etc.) com 8 indicações (66,7%); seguidos empiricamente de forma empatada por textos com fontes ampliadas/pictogramas, adaptação de enunciados para linguagem direta e o apoio direto do mediador pedagógico, todos com 7 indicações cada (58,3%).

Os dados obtidos revelam que a organização do trabalho pedagógico e a escolha dos recursos por parte dos docentes estão intimamente ligadas à necessidade de diversificar as linguagens e contextualizar o ensino. Ao destacarem o uso de recursos multimodais, como elementos visuais e pictogramas, os professores

evidenciam uma prática que responde às demandas dos multiletramentos. Essa articulação encontra sustentação teórica em Rojo e Barbosa (2015, p.133), que defendem a possibilidade de alinhar as dimensões dos multiletramentos à acepção bakhtiniana de esfera ou campo de comunicação. Para a autora, essa perspectiva:

> "[...] possibilita uma contextualização sócio-histórica dos gêneros e práticas de linguagem que permite não só um tratamento teórico-metodológico no estudo dos gêneros, mas também sua didatização na/pela escola."

Desse modo, a inserção de suportes visuais e pictogramas pelos docentes trata-se, na verdade, de um esforço de didatização que traz para a sala de aula os discursos e as linguagens que já circulam socialmente, garantindo que o ensino da língua dialogue com a realidade hipermoderna e multimodal dos estudantes.

Por outro lado, a recorrência e a preferência declarada por formatos mais curtos e dinâmicos no cotidiano escolar desvelam sua relevância quando pensamos na realidade do aluno PAEEI. Esse cenário pode ser profundamente compreendido à luz das reflexões de Marcuschi (2002). Conforme aponta o autor, a imersão na cultura eletrônica e digital transformou os gêneros textuais em eventos "altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos", que surgem emparelhados às necessidades socioculturais e cotidianas.

No contexto da educação inclusiva, essa plasticidade e maleabilidade defendidas por Marcuschi traduzem-se em flexibilização curricular. A opção dos professores por recursos condensados e gêneros curtos não é apenas uma resposta à velocidade da informação, mas sim uma estratégia crucial de acessibilidade pedagógica. Para o aluno PAEEI, formatos textuais mais diretos, combinados com semioses visuais, como os pictogramas, reduzem barreiras de processamento e compreensão textual. Assim, os docentes utilizam a própria dinâmica adaptativa dos gêneros contemporâneos para desenhar caminhos de aprendizagem mais equitativos.

Conclui-se, portanto, que a articulação entre recursos multimodais e formatos dinâmicos operada pelos docentes encontra total respaldo e obrigatoriedade nos direcionamentos da BNCC. O documento estabelece que o ensino de LP deve romper com o privilégio quase exclusivo do texto verbal e linear, legitimando a presença dos multiletramentos no cotidiano escolar. Ao propor que as práticas de linguagem abarquem as novas mídias e as múltiplas semioses, integrando o icônico, o pictórico

e o digital, a BNCC afirma o uso de pictogramas e suportes visuais como ferramentas essenciais de direito à aprendizagem.

Ao serem questionados sobre como adaptam a avaliação da produção de textos para os estudantes com deficiência, os docentes demonstraram sensibilidade e flexibilidade, priorizando a expressão do pensamento em detrimento do rigor gramatical normativo, o que coaduna com os preceitos do letramento social. As respostas completas obtidas para esta questão constam na íntegra no Quadro C6 do Apêndice C deste trabalho.

Nesse panorama, os posicionamentos dos docentes ilustram essa postura pedagógica, como se observa no relato do primeiro profissional, ao esclarecer que a avaliação “depende da atividade e do aluno. Mas no geral, eu prefiro que o aluno consiga escrever, consiga expressar seus pensamentos de forma escrita, então não foco muito na gramática. Seja frases, palavras ou pequenos textos” (Participante 1, dados da pesquisa, 2026). Essa perspectiva é compartilhada por outro participante, que afirma: “Aceito textos menores, avalio mais o conteúdo do que a escrita e com não alfabetizados utilizamos muito desenho e atividades de recorte e colagem” (Participante 7, dados da pesquisa, 2026). No mesmo sentido, um terceiro docente complementa que, em sua rotina, costuma oferecer “roteiros de escrita e avalio o conteúdo em vez de gramática” (Participante 3, dados da pesquisa, 2026).

Os relatos evidenciam que os professores buscam caminhos alternativos, como a aceitação de textos menores, roteiros de apoio e produções multimodais (desenho, recorte e colagem), para garantir que o estudante consiga exteriorizar seu conhecimento. Essa flexibilização dos critérios avaliativos e a superação do foco exclusivo na gramática normativa encontram eco nas discussões sobre as práticas avaliativas na educação inclusiva. Segundo Valle et al. (2018, p. 62):

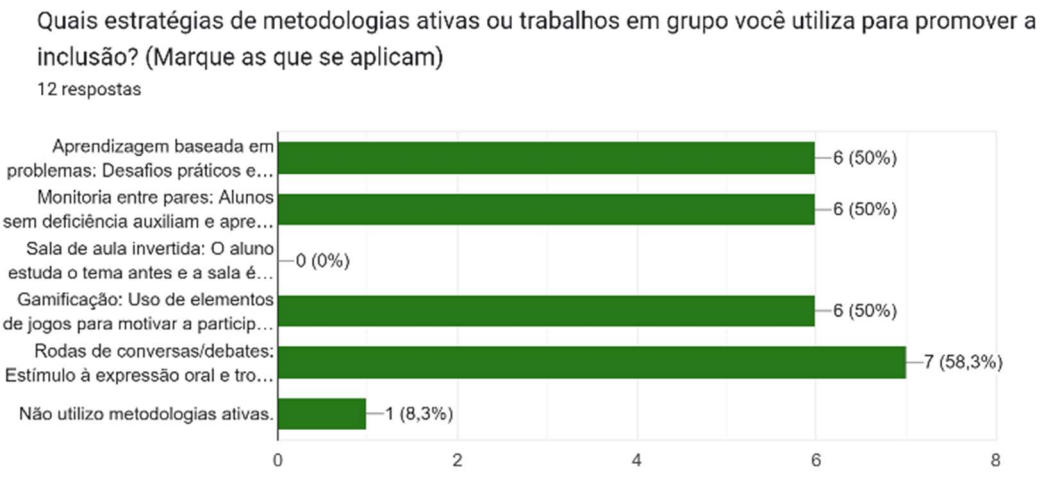
> "Uma boa avaliação pressupõe um conhecimento tanto das capacidades do aluno quanto da crença da importância da inclusão. [...] A condição de muitos professores ainda estarem presos a processos de avaliações tradicionais, como testes e prova, contribui para que não se sintam capazes de criar outras formas de avaliação para esses alunos. A prática da observação diária ainda é um sonho distante.".

A partir dessa correlação, percebe-se que os professores pesquisados caminham no sentido oposto ao engessamento tradicional apontado pelos autores. Ao romperem com os modelos tradicionais e punitivos de correção, esses docentes

demonstram possuir tanto o conhecimento das capacidades individuais de seus alunos quanto a crença real na inclusão. A decisão de avaliar o conteúdo e o processo de expressão em vez de focar nas convenções gramaticais rígidas materializa a transição de uma avaliação excludente para uma prática inclusiva e formativa.

Essa flexibilização avaliativa estende-se de forma natural para a adoção de metodologias ativas e trabalhos cooperativos, os quais se configuram como potentes ferramentas de inclusão na rotina escolar. Conforme apresentado na Figura 15, os docentes da rede demonstram amplo domínio e criatividade na diversificação de suas práticas pedagógicas.

Figura 15 - Estratégias de metodologias ativas ou trabalhos em grupo utilizados pelos docentes para promover a inclusão.

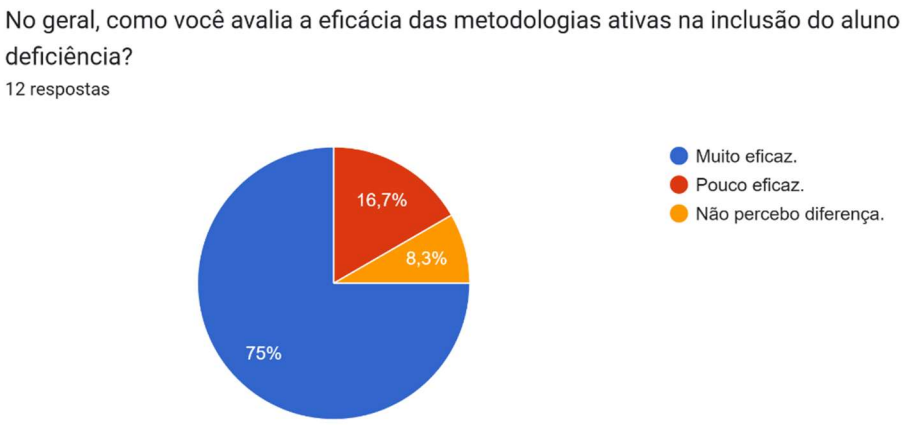


Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Entre as estratégias mais utilizadas para promover a inclusão, destacam-se as rodas de conversa e debates (58,3%), seguidas expressivamente pela monitoria entre pares (50%), pela gamificação (50%) e pela aprendizagem baseada em problemas (50%). Em contrapartida, a sala de aula invertida pontuou 0%, e um índice mínimo de apenas 8,3% indicou a não utilização de metodologias ativas.

Instados a avaliar de forma geral a eficácia dessas metodologias ativas no processo inclusivo, o corpo docente afirmou ter sucesso de suas aplicações práticas. Conforme ilustra o gráfico da Figura 16, a expressiva maioria de 75% dos professores classificou as práticas como "Muito eficaz", enquanto 16,7% as consideraram "Pouco eficaz" e uma parcela isolada de 8,3% afirmou que "Não percebe diferença".

Figura 16 - Percepção docente sobre a eficácia das metodologias ativas na inclusão do aluno com deficiência.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Ao cruzar os dados da pesquisa, observa-se um fenômeno analítico bastante curioso e revelador: o participante singular que respondeu não utilizar metodologias ativas é exatamente o mesmo que afirmou não perceber diferença alguma em sua eficácia. Esse ruído estatístico indica que a pontual rejeição ou ceticismo em relação a essas dinâmicas decorre, estritamente, da ausência de uma experiência prática individualizada com a ferramenta, e não de uma fragilidade do método ou da rede. Na literatura educacional contemporânea, esse cenário é amplamente respaldado quando se compreende a verdadeira natureza dessas práticas.

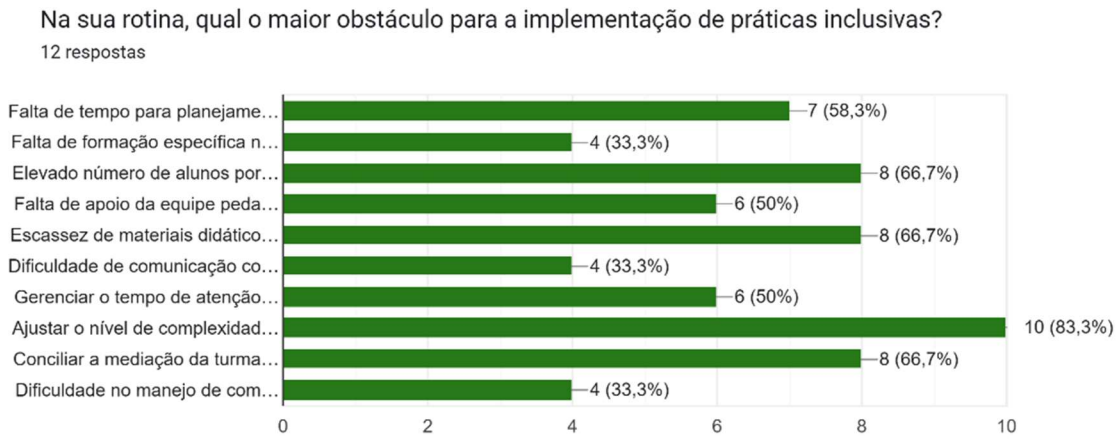
Na literatura educacional, autores como Moran (2018) apontam que as metodologias ativas são potentes aliadas da inclusão porque descentralizam o papel do professor, permitindo que os alunos aprendam em ritmos diferentes por meio da colaboração. Quando o docente não recebe formação para mediar esses grupos, a estratégia falha, gerando a percepção de ineficácia.

> “Assim, as metodologias ativas deslocam para o aluno o papel de protagonista do processo de aprendizagem. Ele atua como aquele que busca ativamente o acesso às informações, cabendo ao professor a tarefa de orientação, curadoria e tutoria do processo. A inclusão se dá na medida em que as metodologias ativas respeitam o tempo e o espaço de acesso diferenciados, características e habilidades individuais para a aprendizagem.” (p.46)

Dessa forma, o panorama geral da pesquisa consolida o perfil de excelência dos profissionais de Maricá-RJ, evidenciando uma rede atuante e comprometida que encontra no trabalho coletivo e nas metodologias ativas o oxigênio necessário para garantir que o aluno PAEEI avance em suas potencialidades. A eficácia percebida pela grande maioria dos docentes comprova que, quando aplicadas, essas metodologias funcionam como um instrumento de equidade, respeitando a singularidade e o tempo de cada estudante. O caso isolado de desconexão com a ferramenta serve apenas como indicador para o desenho de futuras oficinas e trocas de experiências entre os próprios pares, valorizando o imenso saber pedagógico que já reside na própria rede.

Ao investigar a fundo as engrenagens cotidianas da inclusão escolar, a pesquisa buscou mapear os principais nós críticos enfrentados pelos docentes. Quando questionados sobre qual o maior obstáculo para a implementação de práticas inclusivas em sua rotina, conforme ilustra a Figura 17, o cenário revela uma sobreposição de desafios complexos que tocam tanto a estrutura das salas de aula quanto o fazer pedagógico propriamente dito.

Figura 17 - Percepção docente sobre os maiores obstáculos para a implementação de práticas inclusivas.



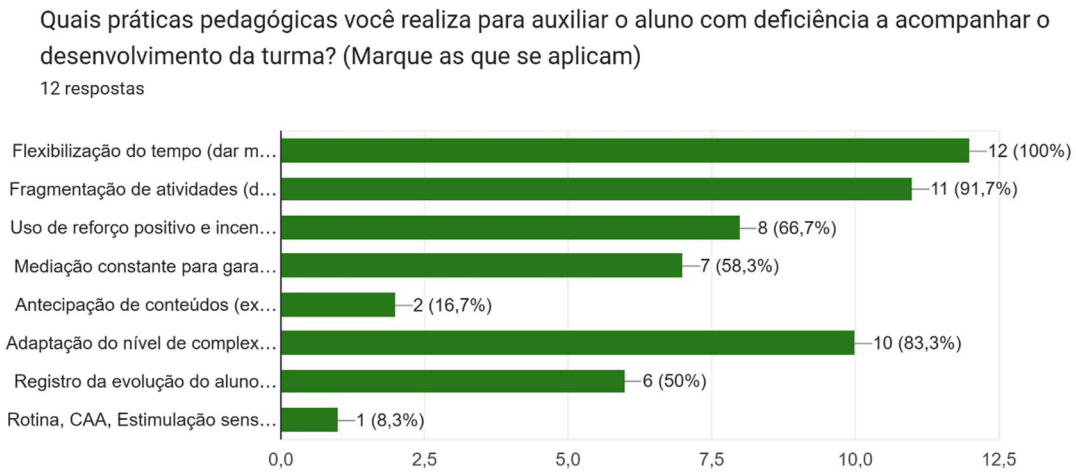
Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Dentre as múltiplas opções assinaladas, a mais recorrente foi "Ajustar o nível de complexidade das adaptações", apontada por 83,3% (10 respondentes). Logo em sequência, com 66,7% (8 apontamentos cada), figuram barreiras históricas do cenário

educacional: o elevado número de alunos por turma, a escassez de materiais didáticos adaptados e o desafio hercúleo de conciliar a mediação da turma geral com a mediação dos alunos com deficiência. A falta de tempo para planejamento também emergiu como um fator de forte impacto na rotina de 58,3% (7 participantes).

Apesar desse panorama desafiador e do evidente desgaste físico e mental que tais barreiras impõem, as respostas à pergunta seguinte demonstraram o compromisso inabalável e o arsenal de resiliência desses profissionais. Indagados sobre as práticas pedagógicas que realizam ativamente para auxiliar o aluno com deficiência, os resultados são comoventes em termos de dedicação e ativismo pedagógico, conforme explicitado na Figura 18:

Figura 18 - Práticas pedagógicas realizadas pelos docentes para auxiliar o desenvolvimento do aluno com deficiência.



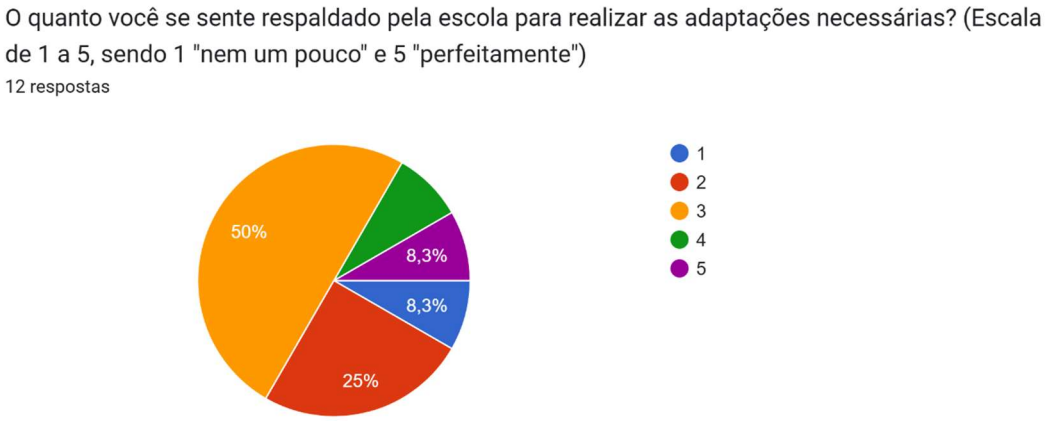
Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Cem por cento (100%) dos docentes utilizam a flexibilização do tempo, 91,7% (11) operam com a fragmentação de atividades em etapas menores e 83,3% (10) realizam a adaptação do nível de complexidade dos objetivos.

Nota-se, ainda, o amplo uso de reforço positivo (66,7%) e da mediação constante (58,3%), além de iniciativas singulares registradas no campo aberto, onde emergiu o manejo cuidadoso com rotinas estruturadas, CAA e estimulação sensorial. Esses dados desenham um diagnóstico muito claro: mesmo cansados e operando em contextos sobrecarregados, os professores não se omitem, eles desdobram-se em múltiplas frentes para criar e recriar pontes de aprendizagem.

Essa dedicação ganha contornos ainda mais profundos ao analisarmos o sentimento de amparo institucional. Na Figura 19, que afere o quanto o professor se sente respaldado pela escola em uma escala de 1 a 5, o nível intermediário (nota 3) concentrou exatamente 50% das respostas, enquanto os extremos de pleno respaldo (notas 4 e 5) somaram juntos 16,6%, e as percepções de menor suporte (notas 1 e 2) totalizaram 33,3%.

Figura 19 - Avaliação docente quanto ao sentimento de respaldo institucional oferecido pela escola para a realização de adaptações.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Esse equilíbrio indica que, embora haja um canal de diálogo e acolhimento em construção nas unidades escolares, a solidão pedagógica ainda se faz presente no momento em que o professor fecha a porta da sala de aula e precisa tomar decisões imediatas.

O ápice desse perfil profissional manifesta-se nas respostas descritivas sobre a maior insegurança técnica no momento de mediar a atividade. As respostas completas obtidas para esta questão constam na íntegra no Apêndice C deste trabalho, sendo sintetizadas no Quadro C7. Longe de revelarem negligência, as falas dos professores revelam o que há de mais nobre na ética docente: o medo de não estar oferecendo o melhor. As dúvidas gravitam em torno de dilemas genuínos, tais como: "Não sei se estou no caminho certo, se ele está avançando" (Participante 1, dados da pesquisa, 2026), "Tornar a adaptação o mais simples possível sem perder qualidade" (Participante 11, dados da pesquisa, 2026) e a constante angústia de "não

ter certeza se a adaptação atende à necessidade do aluno" (Participante 12, dados da pesquisa, 2026).

Há também o legítimo desgaste frente ao manejo de comportamento em momentos de crise, sintetizado no desabafo: "Quando o aluno se desregula durante uma atividade" (Participante 5, dados da pesquisa, 2026). O receio de fracassar na comunicação, como desabafado em "não ser compreendida por ele na minha solicitação" (Participante 10, dados da pesquisa, 2026), e a complexidade de desenhar caminhos para quem ainda está no início do processo como "adaptar atividades para nível de alfabetização para alunos que ainda não escrevem, nem leem" (Participante 9, dados da pesquisa, 2026), demonstram que esses profissionais carregam nos ombros o peso de uma responsabilidade social tremenda.

A análise dessas subjetividades permite concluir que a insegurança técnica dos docentes de LP não decorre de falta de vontade ou de desinteresse. Pelo contrário, quem não se importa, não se indaga. O medo de errar é a prova cabal de que esses professores reconhecem o estudante PAEEI como um sujeito de direitos, cuja aprendizagem importa. Mesmo inseridos em uma rotina extenuante e acumulando o cansaço típico de quem media realidades altamente complexas, os profissionais da rede mostram-se gigantes. Suas dores e incertezas são legítimas e não diminuem o valor de suas práticas, funcionam, na verdade, como um indicativo de que o cuidado com quem cuida e o fortalecimento dos espaços de troca colaborativa são caminhos indispensáveis para que a inclusão não seja um fardo, ou mais uma responsabilidade individual e que seja uma conquista cada vez mais coletiva.

Para além do mapeamento técnico das metodologias, a pesquisa buscou compreender a dimensão subjetiva do fazer pedagógico por meio da pergunta descritiva: “Como você avalia o seu trabalho e experiência em sala de aula como professor(a) regente de alunos com e sem deficiência?”. As respostas completas e detalhadas fornecidas pelos docentes encontram-se preservadas na íntegra e o seu mapeamento categorial está apresentado no Quadro C8 do Apêndice C.

A análise dessas narrativas revela um fio condutor de profunda honestidade e dedicação ética. Os professores não escondem os limites impostos pelas condições estruturais, eles enfatizam o compromisso em oferecer o melhor de si: “Acho que faço o meu melhor com o que eu tenho na minha realidade” (Participante 1, dados da pesquisa, 2026) e “Acredito que faço o possível dentro das minhas condições de

trabalho para atender os dois públicos com dedicação[...]" (Participante 9, dados da pesquisa, 2026).

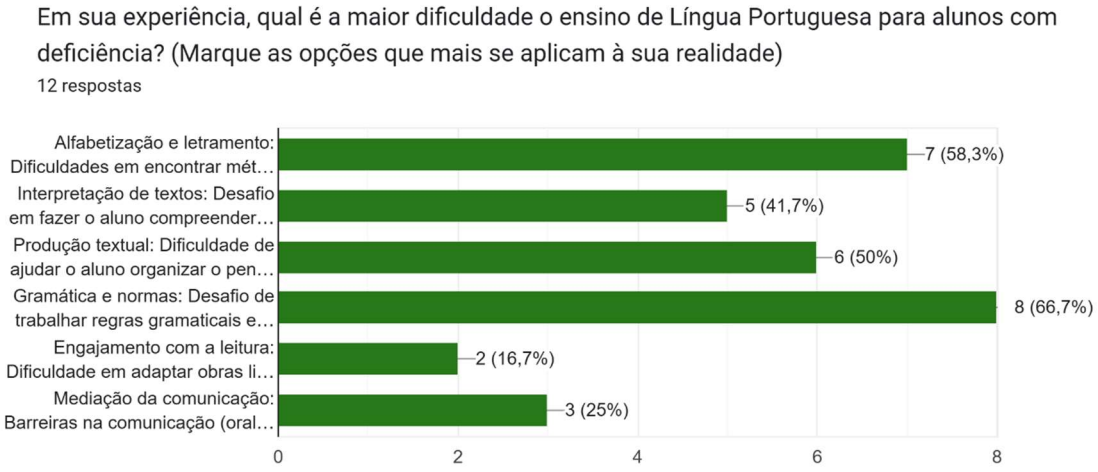
O cansaço decorrente do número de estudantes por turma emerge de forma madura, sem que isso signifique desgosto pela profissão, como no desabafo: "Tento fazer o meu máximo, levar sempre material adaptado, mas o número de alunos em sala não permite que eu me aproxime muito dos alunos NEE" (Participante 2, dados da pesquisa, 2026). Ao mesmo tempo, florescem relatos de sucesso e criatividade pedagógica, pautados no trabalho colaborativo e na inovação tecnológica:

> "[...] A estratégia que uso para integrar os alunos pdcs *[sic]* em dinâmicas com a turma é o uso da gamificação, principalmente por meio da tela digital. Muitos topam participar e, nesses momentos, interagem muito bem com os colegas, costuma ser divertido". (Participante 7, dados da pesquisa, 2026))

Essa postura resiliente consolida a imagem de um corpo docente que, longe da inércia, encara a profissão como um campo de constante aperfeiçoamento, como afirmado pelo docente que é "Preciso aprimorar sempre" (Participante 6, dados da pesquisa, 2026), pautado no "[...]respeito ao tempo de assimilação de cada indivíduo, valorizando pequenos avanços" (Participante 3, dados da pesquisa, 2026).

No entanto, quando essa percepção geral é afunilada para as especificidades do componente de LP, os nós críticos tornam-se mais evidentes. Ao serem instados a apontar as maiores dificuldades no ensino de Língua Portuguesa para alunos com deficiência, os docentes revelaram um panorama que merece uma reflexão teórica e estrutural urgente, conforme ilustrado na Figura 20:

Figura 20 - Percepção docente sobre as maiores dificuldades no ensino de Língua Portuguesa para estudantes com deficiência.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Conforme os dados expressos na Figura 20, o maior desafio reside em "Gramática e normas: Desafio de trabalhar regras gramaticais e ortográficas de forma que façam sentido para o aluno", com 66,7% (8 votos). Logo em seguida, desponta "Alfabetização e letramento: Dificuldades em encontrar métodos eficazes para o ensino de leitura e escrita", com 58,3% (7 votos), emparelhado com os desafios de "Produção textual" (50%/6 votos) e "Interpretação de textos" (41,7%/5 votos).

O expressivo índice de 58,3% na opção de "Alfabetização e letramento" traz à tona um ruído estrutural histórico na organização curricular brasileira, que reverbera diretamente na rotina dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Existe uma cobrança social e institucional implícita de que o professor de LP do EF II, cuja formação acadêmica é voltada predominantemente para a teoria literária, a produção textual complexa e a análise linguística reflexiva, assume o papel de alfabetizador técnico em sala de aula.

Quando o aluno PAEEI chega aos anos finais sem o processo de aquisição da escrita e da leitura plenamente consolidado, o docente se vê diante de um duplo desafio: ele precisa cumprir as diretrizes curriculares previstas para aquela etapa escolar e, simultaneamente, retroceder a etapas de alfabetização para as quais não recebeu instrumentalização metodológica em sua formação inicial.

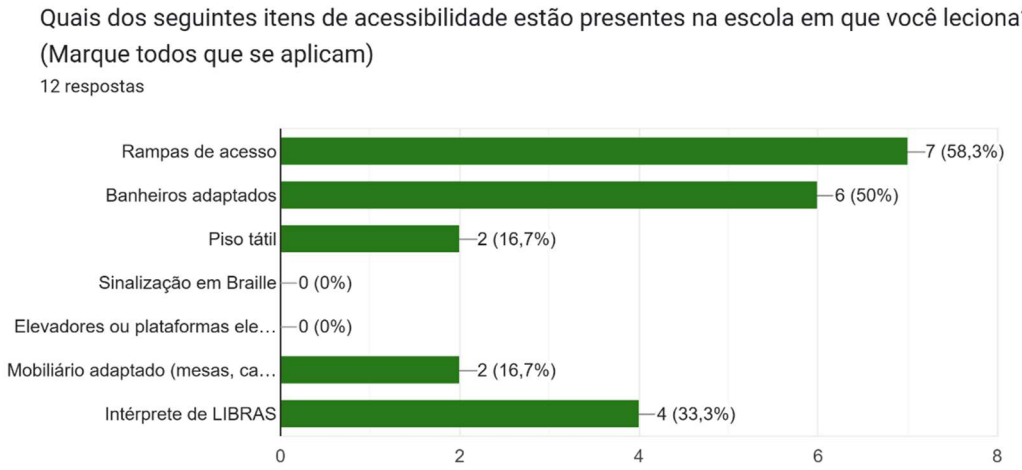
Essa sobrecarga pedagógica explica a razão pela qual "Gramática e normas" e "Alfabetização" despontam como as maiores dores do gráfico. O professor de LP

tenta fazer com que as regras gramaticais e as estruturas rígidas façam sentido para um estudante que, em vários casos, ainda necessita de suporte na base da apropriação do sistema de escrita alfabética.

Essa contradição não aponta para uma falha do profissional, mas sim para o tamanho do seu compromisso. Mesmo sem a formação nativa de alfabetizador, o professor de Maricá-RJ assume para si essa responsabilidade, reinventando-se para preencher lacunas e garantir que o estudante não seja excluído do direito à comunicação. As dores expressas no gráfico são, em última análise, um pedido de apoio por formações continuadas específicas que dialoguem com essa transição complexa entre a alfabetização tardia e o letramento literário e linguístico.

Dando continuidade à análise, a pesquisa investigou as dimensões macroestruturais da inclusão na rede, abrangendo a acessibilidade física e a dinâmica dos instrumentos oficiais de registro, como o AEE e o PEI. O mapeamento da infraestrutura das escolas revelou um cenário de acessibilidade arquitetônica parcial e desafios significativos no que tange à acessibilidade sensorial, conforme ilustrado na Figura 21:

Figura 21 - Percepção docente sobre a presença de itens de acessibilidade nas unidades escolares.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

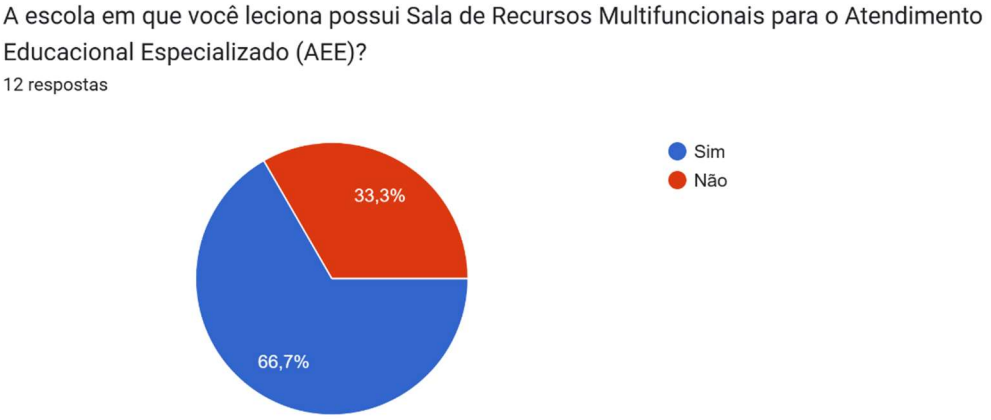
Os dados demonstram que as unidades escolares dispõem predominantemente de rampas de acesso (58,3%) e banheiros adaptados (50%). Contudo, itens fundamentais para a autonomia plena de estudantes com deficiência

visual e auditiva registram índices baixos ou nulos: o piso tátil e o mobiliário adaptado pontuaram apenas 16,7% cada, a presença de intérprete de Libras obteve 33,3%, enquanto itens de sinalização em Braille (0%) e elevadores ou plataformas elevatórias (0%) não receberam nenhuma menção pelos docentes pesquisados.

Esse panorama é corroborado pelo desabafo reflexivo de um dos participantes, cujo relato compõe a síntese sobre a importância dos elementos de acessibilidade mapeada no Quadro C9 do Apêndice C deste trabalho: "Respondendo a esse questionário percebi que minha escola não é nenhum pouco acessível. De fato, não temos alunos que precisam dessa acessibilidade atualmente, mas acredito que é essencial ter..." (Participante 7, dados da pesquisa, 2026). O relato expõe uma cultura institucional em que a acessibilidade, por vezes, assume um caráter reativo, sendo pensada apenas quando há a demanda imediata estabelecida, o que diverge dos princípios do Desenho Universal, que preconiza espaços funcionalmente acolhedores a qualquer indivíduo, independentemente de sua condição.

No que diz respeito ao suporte pedagógico específico, o gráfico da Figura 22 aponta que 66,7% dos professores afirmam que a escola possui Sala de Recursos Multifuncionais para o AEE, enquanto 33,3% indicam a ausência desse espaço em suas unidades de atuação.

Figura 22 - Disponibilidade de Sala de Recursos Multifuncionais para o AEE nas unidades escolares.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Quanto aos critérios de atendimento nesse setor, as respostas dissertativas, disponíveis na íntegra no Quadro C10 Apêndice C deste trabalho, confirmam que o

direito ao suporte especializado ainda se encontra fortemente vinculado à burocracia do diagnóstico clínico, com a repetição constante de termos como "diagnóstico laudado", "laudos médicos" e "lista de deficiências atendidas".

O ponto de maior atenção nesse cenário reside na fragilidade da articulação prática entre o professor regente e o profissional do AEE. Salvo raras e louváveis exceções que mencionaram parcerias baseadas no diálogo, a maioria dos relatos (sistematizados no Quadro C11 do Apêndice C) descreve um distanciamento que isola os dois setores dentro do mesmo espaço escolar, como evidenciado nos depoimentos: "Na minha escola essa parceria se resume a construção do PEI apenas. Cada um trabalha na sua função" (Participante 1, dados da pesquisa, 2026), "Em teoria sim, mas na prática não" (Participante 8, dados da pesquisa, 2026), e "Não, temos pouco contato e integração com esse setor, tanto que nem sei quais são os critérios para atendimento dos alunos e a forma de trabalho deles" (Participante 7, dados da pesquisa, 2026).

Essa falta de interlocução sistemática influencia diretamente a elaboração do documento que deveria nortear os caminhos inclusivos do estudante, o PEI. Ao serem indagados sobre os responsáveis pela confecção do documento, conforme ilustrado na Figura 23, com direito a múltiplas marcações, os resultados evidenciam um certo desequilíbrio de autoria:

Figura 23 - Percepção docente sobre os responsáveis pela elaboração do PEI.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

O professor da sala regular aparece como o responsável unânime, presente em 100% das respostas (12 indicações), acompanhado de forma secundária pela equipe pedagógica/coordenação (41,7%), pelo professor do AEE (33,3%), pela família (25%) e pela equipe diretiva (8,3%), ao passo que os profissionais de saúde que acompanham o aluno externamente pontuaram zero. O fato de o professor regente liderar de maneira isolada a confecção de um instrumento tão complexo quanto o PEI, sem a devida parceria contínua do AEE ou de especialistas, distorce a natureza colaborativa do documento.

Como consequência direta dessa solidão pedagógica, a elaboração e a aplicação do PEI no cotidiano passam a ser encaradas pelo corpo docente não como uma ferramenta de emancipação pedagógica, mas como um fardo puramente burocrático e documental. O cansaço e a frustração dos professores com a excessiva burocratização do direito à inclusão manifestam-se de forma contundente em seus relatos finais, reunidos no Quadro C12 do Apêndice C deste trabalho, ao serem questionados acerca das principais dificuldades e desafios enfrentados em relação à elaboração e aplicação do documento no cotidiano escolar.

Nessa conjuntura, a complexidade técnica e a pressão curricular emergem como um desafio, uma vez que um dos docentes aponta a encruzilhada de ter que “definir objetivos claros ao desenvolvimento das habilidades do currículo para o aluno PCD sem reduzir o currículo obrigatório” (Participante 1, dados da pesquisa, 2026). Essa falta de amparo no desdobramento das metas curriculares esvazia a dimensão formativa do instrumento, fazendo com que ele assuma, na percepção de outro participante, um caráter meramente formalístico, pois “parece que serve somente como um documento obrigacional” (Participante 8, dados da pesquisa, 2026).

Essa percepção de esvaziamento na prática docente é aprofundada em um contundente desabafo que explicita a engrenagem geradora desse adoecimento pedagógico. Conforme detalha um dos professores da rede, a sobreposição entre prazos exíguos e o elevado contingente de estudantes PAEEI gera um ciclo asfixiante:

> "Pra mim, a grande quantidade de PEIs que se acumula para a entrega e o prazo apertado, visto a nossa alta quantidade de alunos pdcs *[sic]* por turma, acaba fazendo com que a gente veja esse documento como essencialmente burocrático e sem sentido. Se houvesse um pouco mais de orientação sobre o seu preenchimento, objetivo e fosse um documento mais conciso, acredito que veríamos de outra forma." (Participante 7, dados da pesquisa, 2026).

A investigação minuciosa dessas narrativas revela que o protesto do corpo docente não é contra a existência do documento em si, mas contra o modo solitário e fabril como sua confecção tem sido exigida. A urgência por um instrumento “mais conciso” e por “mais orientação” sinaliza que, para que o PEI retome sua função de bússola inclusiva, a rede precisa superar a cultura do cumprimento de prazos documentais e investir na construção de espaços de autoria verdadeiramente coletiva e colaborativa entre os regentes e os especialistas do AEE.

O diagnóstico final da realidade investigada, portanto, descortina um cenário em que a rede de ensino de Maricá-RJ se consolida na vanguarda educacional, tendo avançado de forma exemplar na garantia legal de acesso, na democratização do espaço escolar e na universalização das matrículas. Os desafios que emergem no cotidiano da sala de aula não anulam esse pioneirismo. Pelo contrário, evidenciam a complexidade natural de se concretizar a inclusão em sua dimensão plena.

Essa complexidade reside no fato de que a transformação da cultura escolar exige um esforço recíproco entre o macro e o micro, pois, como bem assevera Mantoan (2025, p. 24), “[...] para se reformar a instituição, temos de reformar a mente, mas não se pode fazê-lo sem uma prévia reforma das instituições”.

Diante de barreiras cronológicas e estruturais que desafiam sistemas educacionais em todo o país, o professor de LP da rede municipal sobressai como um agente transformador fundamental. Com sensibilidade e rigor técnico, esses docentes desdobram-se cotidianamente para articular a alfabetização, o letramento e a inclusão social. A consolidação dessas práticas inclusivas em Maricá-RJ, portanto, ganha materialidade graças ao feliz encontro entre políticas públicas arrojadas de acesso e o inabalável compromisso ético de seu corpo docente, demonstrando que a evolução contínua da rede caminha lado a lado com a valorização e o fortalecimento desse fazer profissional na realidade escolar.

Compreendidas as complexas amarras macroestruturais que desafiam e, simultaneamente, impulsionam as práticas pedagógicas na rede municipal de Maricá-RJ, torna-se fundamental abrir espaço para a subjetividade sem filtros daqueles que vivenciam o cotidiano escolar. Mais do que analisar gráficos e porcentagens, uma pesquisa de cunho humanizado exige escuta sensível, uma vez que, na perspectiva de Mantoan (2035, p. 66), “as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas”.

Nessa perspectiva, a investigação encerrou seu ciclo de coleta de dados oferecendo aos docentes dois campos de livre manifestação escrita, permitindo-lhes tecer reflexões espontâneas sobre suas próprias trajetórias e sobre o impacto do próprio ato de pesquisar. Assim, a subseção a seguir, dedica-se a analisar essas narrativas abertas, revelando os sentimentos, os horizontes de esperança e as percepções finais dos professores de LP que aceitaram o desafio de olhar criticamente para a sua própria realidade inclusiva.

4.3 Considerações finais dos participantes e percepções sobre a pesquisa

O encerramento da análise dos dados empíricos dá-se por meio da escuta atenta, respeitosa e profundamente humanizada das manifestações espontâneas dos docentes. O formulário de pesquisa disponibilizou dois campos abertos para comentários livres, nos quais os participantes puderam relatar experiências marcantes sobre a adaptação curricular em LP e avaliar a relevância do tema investigado. Longe de serem meros apêndices estatísticos ou registros burocráticos, esses relatos, disponíveis na íntegra no Apêndice C e sintetizados nos Quadros C13 e C14 deste trabalho, expressam a rica dimensão subjetiva, os êxitos pedagógicos cotidianos, o zelo profissional e o compromisso ético de quem vivência e constrói, com maestria, a inclusão na vanguarda da rede municipal de Maricá-RJ.

Ao serem instados a compartilhar relatos ou experiências relevantes sobre o ensino de LP na perspectiva inclusiva, os docentes trouxeram à tona elementos que confirmam a sua capacidade de inovar e romper com os limites do modelo de aula tradicional, puramente focado no caderno e na cópia estéril. Um dos participantes destacou a importância de expandir as fronteiras físicas da sala de aula, transformando o espaço escolar em um território vivo de letramento: “Muitas vezes sair da sala, se desprender dos cadernos e folhas e explorar o pátio da escola é uma alternativa muito eficaz para vivenciar com o aluno o conteúdo que se deseja desenvolver. Os alunos que necessitam de inclusão têm muito a acrescentar, é necessário que se possibilite a eles um ambiente favorável a isso.” (Participante 10, Quadro C13, dados da pesquisa, 2026).

Este depoimento dialoga diretamente com as teorias mais modernas do letramento social e da multimodalidade. Ao compreender que a apropriação linguística para o estudante PAEEI ganha pleno significado quando contextualizada em

ambientes práticos, táteis e sensoriais, o docente demonstra uma sensibilidade metodológica refinada. Mais do que isso, a fala revela uma postura atitudinal de profunda valorização do educando, qual o participante afirma que “os alunos que necessitam de inclusão têm muito a acrescentar", enxergando o estudante pela ótica da potência, e não da falta.

Complementarmente, os professores reforçaram que o sucesso dessas práticas é potencializado pelo trabalho colaborativo, apontando que “trabalhar em equipe com a mediadora pedagógica é um ganho gigante. Ela que passa mais tempo com o aluno.” (Participante 1, Quadro C13, dados da pesquisa, 2026). Essa percepção celebra a cooperação e o respeito mútuo entre os profissionais da rede, que somam forças para garantir o direito à aprendizagem.

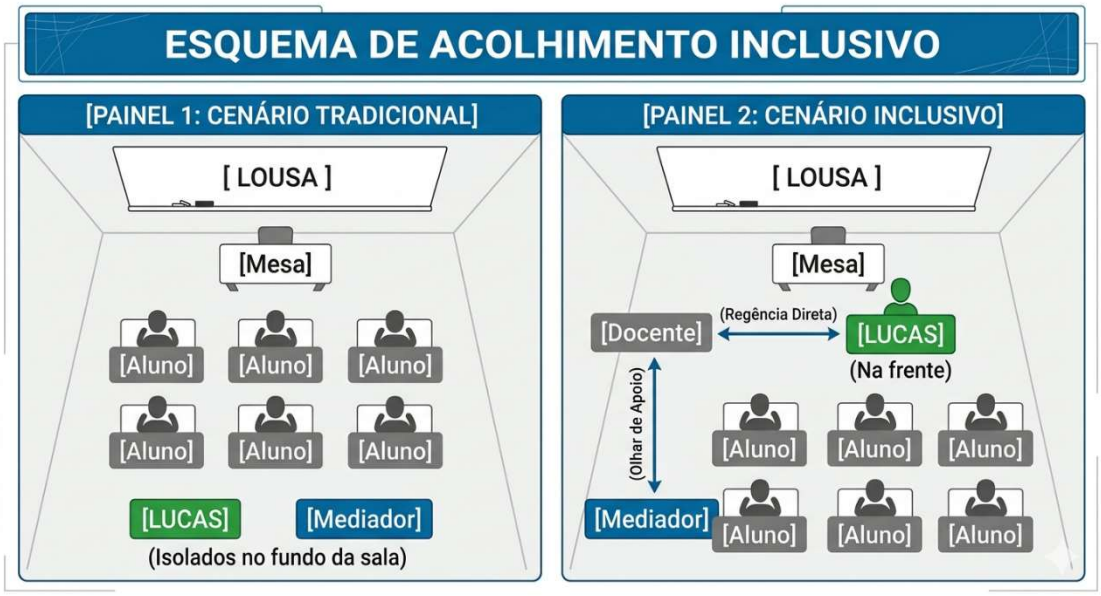
O foco da perspectiva humanizadora desta pesquisa, que remete ao direito à educação como ferramenta de emancipação e dignidade fundamental, materializou-se no relato detalhado de um dos docentes participantes. O docente descreve como uma mudança de postura acolhedora e a simples reorganização espacial e afetiva da sala de aula foram capazes de transformar o percurso escolar de um estudante:

> “Sim. Quando cheguei numa turma de 7°ano em que um aluno PCD, muito alto, ficava no fundo da sala com a mediadora. Eu o convidei a sentar-se na frente, na fileira do canto da parede. Ele aceitou e eu mesma aplicava os conteúdos adaptados por mim, sob o olhar cuidadoso da auxiliar. E dessa forma, ele realizava as atividades com interesse, agilidade e capricho. E assim, ele apresentava avanços consideráveis e se sentia inserido ao meio. Lembro-me do seu nome: [Lucas[6]]!” (Participante 3, Quadro C13, dados da pesquisa, 2026).

Para compreender visualmente a potência de transformação metodológica e atitudinal relatada pelo participante, o esquema apresentado na Figura 24 a seguir contrasta o arranjo espacial segregador tradicional com o desenho pedagógico inclusivo implementado pelo participante em sala de aula.

[6] O nome real do estudante citado foi alterado para o pseudônimo “Lucas” com o objetivo de preservar a identidade do aluno e da instituição, atendendo às diretrizes éticas de sigilo e anonimato em pesquisas com seres humanos.

Figura 24 - Esquema de acolhimento inclusivo e reorganização espacial da sala de aula.



Fonte: Elaborado pela autora (2026), com apoio da inteligência artificial generativa Gemini.

A quebra da barreira geográfica interna da sala de aula, conforme ilustrada no painel direito da Figura 24, é um ato político-pedagógico de profunda relevância para a área de Letras e Educação Inclusiva. Retirar o estudante Lucas do isolamento físico do fundo da sala de aula e integrá-lo à dinâmica da primeira fileira desconstrói o fenômeno da "exclusão interna", situação na qual o aluno está matriculado e presente fisicamente na escola, mas pedagogicamente invisibilizado.

A redistribuição de papéis evidenciada no esquema redefine as fronteiras da mediação. Ao assumir a aplicação direta dos conteúdos adaptados, o professor regente afirma o estudante PAEEI como interlocutor da sua prática de ensino. O profissional de apoio, o mediador pedagógico deixa de carregar a responsabilidade solitária da escolarização do aluno e assume sua função ideal, que é a de articulador de suporte, operando a partir da coordenação pedagógica do regente através de um olhar de apoio atento e integrado.

O fato de a docente lembrar-se com precisão do nome dos discentes anos após o ocorrido demonstra que a inclusão afetiva e linguística não é apenas uma técnica de preenchimento de relatórios, mas uma experiência que gera marcas indeléveis na identidade e na memória de ambos os atores do processo educativo.

No mesmo sentido de valorização das potencialidades, outros relatos mencionaram o uso de estratégias específicas para alunos não verbais, como “realizar

atividade completando histórias pequenas lendo e incentivando a imaginação" (Participante 6, Quadro C13, dados da pesquisa, 2026). Esse dado prova que os professores de Maricá-RJ reconhecem que a ausência da fala oral jamais impede o desenvolvimento do pensamento imaginativo, da abstração e do letramento literário, validando múltiplas formas de existência e expressão cognitiva. Essa dinâmica interativa encontra amparo nas formulações de Geraldi (1997, apud D'OTERA, 2020, p. 106), ao sustentar que é justamente no interior das atividades interativas em sala de aula, sejam nos momentos de leitura ou de produção textual oral, escrita e multissemiótica, que ocorre a verdadeira análise linguística. Sob esse prisma, tais práticas reflexivas não devem ser secundarizadas, mas sim desenvolvidas com frequência nas aulas de LP ao longo de toda a educação básica, garantindo o direito à linguagem a todos os discentes.

Aprofundando essa concepção social da linguagem, evoca-se o princípio dialógico de Bakhtin (2003, p. 272) ao asseverar que "a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua". No contexto da educação especial inclusiva, essa mútua penetração se materializa quando o professor regente acolhe a subjetividade e as formas plurais de comunicação do estudante PAEEI, transformando o espaço da aula regular em um ambiente onde a língua pulsa de forma viva, autêntica e emancipadora.

A realidade da descontinuidade do aprendizado e a recepção de alunos em processo de alfabetização tardia no segundo segmento EFII reapareceram nos comentários livres. Contudo, em vez de ser encarada com frustração, essa realidade foi apresentada como um território de vitórias pedagógicas extraordinárias. Um dos docentes compartilhou um caso de sucesso emocionante: "Já tive uma aluna com deficiência intelectual que precisou ser alfabetizada já no 8º ano. Finalizamos o ano letivo com a aluna lendo e escrevendo palavras simples" (Participante 9, Quadro C13, dados da pesquisa, 2026).

Embora esse relato dialogue com os desafios nacionais crônicos da distorção idade-série, o desfecho triunfante celebra a capacidade de superação e a competência técnica do professor de LP de Maricá-RJ. Finalizar um ano letivo com uma aluna com DI lendo e escrevendo no 8º ano é um feito pedagógico grandioso, que atesta o nível de excelência e a recusa do docente em aceitar o determinismo do fracasso escolar. Esse êxito prático reverbera a defesa de Ribeiro (p. 56) de que, para

reverter o cenário do fracasso educacional brasileiro, torna-se emergencial uma atuação docente hábil em alfabetizar com base científica e respeito ao sistema de escrita. Ao aliar o rigor estrutural da apropriação linguística ao acolhimento das singularidades, o professor regente materializa justamente essa prática consciente.

Essa postura sublinha, ademais, uma virada de chave fundamental na ecologia escolar, sintonizada com a premissa de que “despatologizar a educação de crianças com deficiências nos ajuda a despatologizar a educação de todas as crianças” (Moysés; Angelucci, 2021, p. 13). Ao rejeitar o diagnóstico clínico como uma sentença de incapacidade cognitiva, o fazer docente se liberta das amarras da medicalização e expande os horizontes metodológicos em benefício de todo o coletivo discente. A partir dessa perspectiva transformadora, o letramento assume sua função social mais profunda, ecoando as reflexões de Soares (2001, p. 10) de que, ao se apropriar da linguagem por meio da interação com o outro, o sujeito desenvolve a capacidade de controlar o próprio ambiente. Dessa forma, ao ser alfabetizada, a estudante ganha voz, agência e autonomia para interagir com o mundo à sua volta, provando que a inclusão e o ensino de LP caminham juntos na emancipação do indivíduo.

Essa jornada de emancipação pela palavra redesenha, fundamentalmente, as próprias métricas da avaliação escolar no contexto da educação especial. Em vez de uma aferição punitiva ou homogeneizante, o fazer avaliativo sintoniza-se com a perspectiva de Marcuschi (2007, p. 67), ao pontuar que avaliar consiste em “determinar até que ponto cada educando alcançou as competências definidas como básicas para aquela etapa da escolarização, oferecendo-se para isso as oportunidades que se fizerem necessárias”. No cenário investigado, as oportunidades necessárias traduzem-se nas adaptações e flexibilizações curriculares construídas na cotidianidade. Desse modo, consolida-se o entendimento de Zatera (2020, p. 140) de que “a avaliação em Língua Portuguesa faz parte do processo de ensino e aprendizagem nos momentos de leitura, oralidade e escrita, em que é possível avaliar o desenvolvimento dos alunos em relação a essas habilidades, observando o que já conquistaram e em que ainda podem avançar”

Outro participante corroborou essa visão ao avaliar a relevância da própria pesquisa:

> “Achei excelente. Considero importante retratar sobre a alfabetização dessas crianças no Fund II. Levando em consideração que nem todo professor de Língua Portuguesa sabe alfabetizar, além de compreender que esse trabalho

> é uma ação coletiva, já que todos os outros professores também trabalham com linguagem.” (Participante 9, Quadro C14, dados da pesquisa, 2026).

Essa fala, de extrema lucidez, toca em um ponto nevrálgico da formação docente e, simultaneamente, aponta para uma solução positiva e colaborativa. O participante lembra, com precisão, que o trabalho com a linguagem é uma "ação coletiva" transversal a todos os componentes curriculares.

Ao retirar o fardo exclusivo das costas do professor de LP e convocar toda a comunidade escolar para uma corresponsabilidade linguística, o corpo docente de Maricá-RJ demonstra uma visão de currículo integrada, moderna e democrática.

No segundo bloco de comentários, voltado especificamente para a avaliação do tema desta monografia (Apêndice C, Quadro C14), houve uma concordância unânime de que o debate sobre a adaptação curricular em LP é "importantíssimo", "atual" e "de grande importância para atender e incluir de forma efetiva" (Dados da pesquisa, 2026). Os docentes justificaram a necessidade de investigações científicas dessa natureza com base no desejo genuíno de se aperfeiçoarem continuamente, sintonizando suas práticas com o crescimento do número de alunos PAEEI nas turmas regulares. Esse entendimento vai ao encontro das contundentes críticas de Mantoan (2021, p. 23) à rigidez dos modelos pedagógicos tradicionais, ao advertir que “o ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações”. Na perspectiva da autora, contrariamente a esse engessamento, “o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes em relação de realidades em redes de entendimento”, o que amplia consideravelmente a “capacidade de reconhecer o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções” (Mantoan, 2021, p. 23).

O desabafo de um dos professores sintetiza o valor desta pesquisa como um instrumento de apoio e validação da categoria, apontando o tema como “muito relevante, tendo em vista a faculdade não ensinar a lidar com o aluno inclusivo, por isso a necessidade da Formação continuada” (Participante 6, Quadro C14, dados da pesquisa, 2026). Longe de ser uma postura de queixa defensiva, a crítica refinada à formação inicial das universidades funciona como uma demonstração de humildade profissional e desejo de evolução. Essa queixa, contudo, precisa ser interpretada à luz das resistências sistêmicas que moldam a cultura educacional. Como bem equaciona Mantoan (2021, p. 23):

> “Os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto. (Mantoan, 2021, p. 23).

Esse enquadramento binário e fragmentado do espaço escolar explica a razão pela qual, mesmo “depois de tantos anos de implementação da inclusão nas escolas brasileiras, persistem professores do ensino regular a ideia de que não estão preparados para ensinar a todos os alunos” (Mantoan, 2021, p. 25). Assim, percebe-se que a insegurança relatada pelos docentes da rede não decorre de uma incapacidade individual, mas sim de um modelo formativo e institucional que historicamente insistiu em terceirizar a responsabilidade da inclusão para a figura do especialista.

O professor de Maricá-RJ não se esquiva da responsabilidade, ele reconhece os limites da sua formação acadêmica originária em Letras e, de forma proativa, reivindica e valoriza os espaços de formação continuada oferecidos pelo município como pontes para o sucesso de seus alunos.

Por fim, os professores utilizaram o espaço final para sugerir caminhos construtivos e propostas práticas para o enriquecimento contínuo da rede. A busca por excelência materializou-se no pedido objetivo por ferramentas práticas de consulta coletiva: “Apenas gostaria de ter acesso a um banco de atividades adaptadas para diferentes dificuldades. Isso ajudaria muito meu trabalho” (Participante 2, Quadro C13, dados da pesquisa, 2026). Essa demanda real do chão da escola expõe uma lacuna bibliográfica e instrumental que ecoa as análises de Ribeiro (p. 48) na metodologia CDRA, ao evidenciar que “se faz nítida a fragilidade de publicações que envolvam a prática de como adaptar, adequar e/ou acomodar atividades diárias e provas escolares para níveis diferentes de aprendizagem inseridos em uma sala de aula, ou seja, para o grupo heterogêneo”. Desse modo, o anseio do corpo docente por modelos tangíveis de diferenciação pedagógica encontra respaldo na literatura especializada, explicitando que a solidão do professor regente é agravada pela escassez de suportes metodológicos de aplicação imediata.

Outro participante concluiu, com brilhantismo, que, “com o aumento de alunos especiais, é de extrema importância que mais pesquisas e estudos possam trazer propostas para auxiliar e esclarecer os docentes em sua dinâmica de sala de aula”

(Participante 4, Quadro C14, dados da pesquisa, 2026). Essa postura propositiva evidencia um perfil de um corpo docente intelectualizado, que enxerga na pesquisa científica e no desenvolvimento de metodologias práticas de adaptação uma aliada direta para o aperfeiçoamento do seu fazer diário.

Em suma, as considerações finais dos participantes revelam que os professores de Maricá-RJ são os verdadeiros protagonistas e guardiões de uma escola pública viva, inclusiva e acolhedora. Eles reconhecem o valor ético e social da inclusão e buscam, por meio de iniciativas brilhantes, de sensibilidade afetiva e de parcerias estratégicas com os mediadores, construir práticas de letramento que geram autonomia e dignidade.

O clamor por maior articulação institucional, por bancos de dados compartilhados e por formações contínuas não sinaliza desamparo, mas sim o desejo vibrante de uma categoria que quer voar ainda mais alto. Sabendo que Maricá-RJ é um solo fértil para políticas educacionais inovadoras, as vozes desses professores de LP funcionam como um farol para o futuro, indicando que o fortalecimento permanente do trabalho colaborativo e o suporte pedagógico contínuo são as chaves para consolidar a cidade como a maior referência nacional em equidade e valorização da educação.

Diante do rico panorama descortinado ao longo desta investigação, em que dados estatísticos e narrativas docentes se entrelaçaram para mapear as conquistas e os desafios da educação inclusiva em Maricá-RJ, cumpre sintetizar os horizontes alcançados por este estudo. Mais do que catalogar práticas de adaptação curricular, a pesquisa lançou luz sobre o compromisso político-pedagógico de uma categoria que reinscreve o direito à linguagem no cotidiano das escolas públicas municipais. Assim, com o propósito de consolidar as principais constatações empíricas, responder definitivamente aos objetivos propostos e apontar caminhos para o fortalecimento da autoria colaborativa na rede de ensino, encaminham-se as reflexões finais deste trabalho para a seção a seguir, dedicada às Considerações Finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de campo dedicou-se a investigar e compreender as nuances da adaptação curricular e das práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa na rede municipal de Maricá-RJ. A motivação para o

desenvolvimento deste estudo partiu da observação direta da realidade educacional local, impulsionada pela percepção das complexidades e desafios que envolvem a materialização diária das adaptações curriculares no ambiente escolar. Diante da necessidade de compreender como esses processos ocorrem no chão da sala de aula contemporânea, buscou-se analisar a articulação entre as diretrizes institucionais e a ação pedagógica na área de linguagens.

Para fundamentar essa investigação, o arcabouço teórico estruturou-se a partir de conceitos centrais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e do letramento social. Dialogou-se com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky(2021), sob a ótica crítica da despatologização da aprendizagem proposta por Moysés e Angelucci, e com as reflexões de Mantoan (2025) acerca das transformações necessárias nas estruturas e culturas escolares. No campo específico das Letras, a pesquisa sustentou-se nas teorias enunciativo-discursivas de Bakhtin (2000), na concepção de análise linguística de Geraldi (1984), no conceito de letramento de Magda Soares(1989), nos pressupostos metodológicos de diferenciação pedagógica de Rosana Mendes Ribeiro (2020) e na perspectiva de avaliação formativa de Marcuschi (2002) e Zatera(2020).

Do ponto de ponto de vista metodológico, o estudo configurou-se como uma pesquisa de campo qualitativa, de cunho humanizado, utilizando como instrumento de coleta de dados um formulário eletrônico estruturado e disponibilizado para o corpo docente. A análise empírica abrangeu diferentes eixos fundamentais, mapeando desde o perfil dos professores atuantes na rede municipal até a realidade e as dificuldades da Educação Especial na região. Investigaram-se, de forma detalhada, os desafios da sala de aula regular, a adequação dos aspectos físicos e atitudinais, englobando a disponibilidade de salas de recursos multifuncionais e acessibilidade arquitetônica, culminando na análise interpretativa das considerações e dos relatos abertos compartilhados de forma espontânea pelos participantes.

Os resultados obtidos revelam que a rede de ensino de Maricá-RJ alcançou um patamar de vanguarda e pioneirismo institucional, caracterizado pela garantia democrática de acesso, universalização de matrículas e robusto investimento em tecnologias digitais de ponta. Contudo, em termos gerais, as evidências apontam para a existência de lacunas operacionais significativas, com destaque para a escassez de tempo destinado ao planejamento pedagógico e para a fragilidade na execução do trabalho colaborativo entre os professores regentes e os profissionais de apoio

especializado. Diante disso, constata-se que o verdadeiro alicerce da inclusão na rede reside na dimensão ética e no desprendimento do corpo docente, que frequentemente atua de maneira proativa para transmutar os limites estruturais em práticas de letramento significativas.

A partir desses achados, parece ser possível compreender que a efetivação da inclusão escolar não se restringe ao cumprimento de formalidades burocráticas ou à aquisição de insumos tecnológicos. Os dados apontam para a necessidade de compreender a adaptação curricular como um processo indissociável da prática docente em LP, exigindo uma estreita articulação entre o AEE e a regência de classe. Ademais, sugere-se que o sentimento de desamparo e a solidão pedagógica relatados pelos docentes não decorrem de uma recusa atitudinal, mas sim de sistemas escolares que, conforme a literatura aponta, historicamente estruturaram-se de maneira fragmentada e pouco integrada.

Em suma, a verdadeira adaptação curricular em Língua Portuguesa concretiza-se quando as barreiras de comunicação e processamento textual são superadas, promovendo a autonomia indispensável para o exercício da cidadania pelo estudante com deficiência. Para além das discussões teóricas, essa dinâmica se materializa de forma prática ao articularmos o diagnóstico do estudante às suas adaptações específicas em sala de aula, como proposto no Quadro 1 (pág. 69) e no Quadro 2 (pág. 75) deste trabalho.

Tomando como exemplo um estudante com TEA, caracterizado por desafios nas interações sociais e nos padrões de comunicação, suas principais barreiras em LP incidem sobre a incompreensão de textos que exijam empatia ficcional refinada ou interpretação de duplos sentidos, ironias e metáforas, além de uma resistência natural a enunciados abertos ou subjetivos. Na prática de sala de aula do EFII, ao trabalharmos a habilidade EF67LP28 (p.185) ou EF89LP33 (p.187) da BNCC, que preconiza a leitura autônoma e a compreensão de crônicas e outros gêneros, selecionando estratégias de leitura adequadas, o docente pode propor a leitura e análise da crônica "O Lixo", de Luis Fernando Verissimo, que aborda o encontro de dois vizinhos a partir do lixo que descartam. Na atividade regular proposta à classe, o professor costuma apresentar um enunciado aberto e subjetivo, como: "A partir da leitura da crônica, explique como o lixo revela a intimidade dos personagens e o tom irônico que se estabelece entre eles". Para garantir a acessibilidade e a autonomia do aluno com TEA, sob orientação do professore regente e com suporte do mediador

pedagógico, a adaptação dessa proposta ocorre por meio de recursos multissemióticos e de acessibilidade textual. Nesse sentido, o estudante recebe o texto acompanhado de uma ilustração de apoio para ancorar fisicamente o cenário do diálogo na área de serviço, além de palavras-chave e comandos principais em letras maiúsculas, negrito e acompanhados de destaque cromático (grifo amarelo e/ou colorido), mitigando a sobrecarga de informações abstratas. O comando subjetivo é transposto didaticamente para uma estrutura lógica e objetiva de múltipla escolha: o estudante analisa o fragmento textual em que o vizinho menciona o descarte cascas de camarão graúdos e deve apenas identificar, entre as alternativas diretas e, qual daqueles itens concretos retirados do lixo comprova a preparação de um jantar especial e refinado. Ao converter a inferência abstrata da ironia em um rastreamento de pistas explícitas no texto mediado por suportes visuais, o estudante com TEA realiza a leitura crítica e a compreensão da crônica de forma autônoma. Essa transposição materializa o suporte necessário delineado no Quadro 2, demonstrando que adaptar não significa empobrecer o currículo ou afastar o aluno da literatura, mas construir caminhos metodológicos que assegurem a equidade escolar.

No que tange às limitações do estudo, cumpre assinalar que a amostragem final se limitou à participação exclusiva de professores regentes da rede regular de ensino. O desenho idealizado inicialmente visava a alcançar um escopo mais abrangente, incluindo a escuta direta de gestores e entes da própria Secretaria Municipal de Educação para uma confrontação de perspectivas macro e microestruturais. Embora o número de respondentes tenha sido restrito em comparação ao universo total da rede, os dados coletados revelaram-se densos e representativos das inquietações que atravessam o cotidiano escolar local, demonstrando o rigor e a validade científica do mapeamento realizado.

A principal contribuição deste trabalho reside em lançar luz sobre a indissociabilidade entre o ensino de LP e o direito à inclusão plena, trazendo para o debate acadêmico as dores e as potências da prática docente real. Em um cenário educacional contemporâneo em que a diversidade estudantil é a regra, esta monografia demonstra que a adaptação curricular não deve ser encarada como uma atividade secundária ou um fardo burocrático, mas sim como a engrenagem central que garante o direito à comunicação, à imaginação literária e à emancipação do sujeito PAEEI.

Por fim, as reflexões tecidas ao longo desta jornada investigativa evidenciam a urgência de acolher a dimensão subjetiva do professor, fortemente marcada por uma insegurança gerada pela ausência de uma orientação coordenada. Revelou-se um temor real e legítimo por parte dos docentes de cometer equívocos pedagógicos que possam, involuntariamente, prejudicar o percurso do estudante. Paralelamente, constata-se a necessidade premente de instituir políticas focadas na alfabetização tardia no EFII, seja por meio da formação de professores desta etapa, do fortalecimento e definição das atribuições do AEE, ou da criação de programas municipais específicos de reforço e nivelamento linguístico.

Em suma, conclui-se que o fortalecimento da educação inclusiva em Maricá-RJ requer o deslocamento do foco das prescrições abstratas para a viabilização de suportes práticos imediatos. Torna-se imprescindível a implementação de oficinas contínuas de construção de materiais didáticos, aliadas à organização de um banco municipal compartilhado de propostas de adaptação curricular, tanto nos espaços de formação inicial quanto continuada. Desse modo, ao amparar tecnicamente o docente e validar a sua escuta sensível, será possível avançar na consolidação de uma rede de ensino em que a igualdade de direitos se traduza, cotidianamente, em equidade, acolhimento e real transformação social dentro da sala de aula.

Espera-se, portanto, que este trabalho não seja um ponto final, mas um sinalizador e um convite para futuras investigações acadêmicas que continuem a desvelar o chão da escola regular. Acima de tudo, almeja-se que este estudo sirva de subsídio para a formulação contínua de políticas públicas de suporte pedagógico na rede, demonstrando que o fortalecimento do trabalho colaborativo e a escuta sensível do professor regente são caminhos indispensáveis para que Maricá-RJ continue a inspirar outros municípios brasileiros, transformando a letra fria da lei em afeto, equidade e transformação real dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Formação na licenciatura e prática pedagógica inclusiva na educação básica: encontros possíveis. **Revista Teias**, v. 22, n. 66 (Seção Temática: Programas e práticas pedagógicas na educação especial e inclusiva), p. 256-269, jul./set. 2021. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2021.57846. Acesso em: 22 abr. 2026.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al*. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSIS, Laura Soua; SILVA, Aline Maira da.Inclusão Escolar no Ensino de Língua Portuguesa: a colaboração nas práticas pedagógicas. Revista Eventos Pedagógicos, Sinop, v. 15, n. 3 (40. ed.), (Número regular – Educação Especial no Centro-Oeste brasileiro: políticas, formação e práticas), p.1404-1418, ago./dez. 2024. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps. Acesso em: 16 jun. 2026.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Texto compilado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Textos constitucionais decorrentes de emendas constitucionais aprovadas [...]. Brasília, DF: Senado Federal, 2026. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que dão prioridade de atendimento e estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1969.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Texto compilado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 23 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, DF: Presidência da República, 2000.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana). Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Texto compilado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146compilado.htm. Acesso em: 23 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para instituir a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. **Lei nº 15.326, de 2026**. Brasília, DF: Presidência da República, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Portal eletrônico interativo. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 23 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Adaptações curriculares de pequeno porte). Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2024**. Dispõe sobre as novas diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Norma Técnica nº 43/2025/CONEP/CNS**. Dispõe sobre a tramitação e classificação de risco de pesquisa no âmbito do Sistema Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos. Brasília, DF: MEC/CNS, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006**. Institui o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT. Brasília, DF: MEC, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNES/MEC, de 24 de fevereiro de 2021**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF: MEC, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em ciências humanas e sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Revista de Educação: Educare et Educare**, v. 17, n. 29, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CARPIM, Lucymara. **Avaliação da aprendizagem**. Curitiba: IESDE, 2020.

CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de. Análise sobre ensino de língua portuguesa para surdos: um estudo em dois municípios fluminenses. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 193-195, jul./dez. 2023. DOI: https://doi.org/10.20395/revesp.2023.59.2.193-195. Acesso em: 16 jun. 2026.

CAZARIN, Ercília Ana. Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua portuguesa. **Coleção Cadernos Unijuí**, p. 5-6, 1995.

CHUPIL, Priscila. **Organização didática da educação básica**. Curitiba: IESDE, 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

LARANGEIRA, Cleuza Alves; FERNANDES, Stela Santos. O ensino do português na modalidade escrita: práticas pedagógicas na educação inclusiva de surdos. In: SEMANA DE MOBILIZAÇÃO CIENTÍFICA - SEMOC, 13., 2010, Salvador. **Anais [...]**: Economia e Vida: Convergências e Divergências. Salvador: UCSAL, 2010.

LEITE, Lúcia Pereira. **A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

LOUREIRO, Regiane Laura. **Currículo e planejamento na educação básica**. Curitiba: IESDE Brasil, 2019.

LUIZ, Sarah Rizzia Campos; ASSIS, Lúcia Maria. Fundamentos e processos da formação continuada na rede municipal de Goiânia. **RBPAE**, v. 36, n. 2, p. 497-520, mai./ago. 2020. DOI: https://doi.org/10.21573/vol36n22020.100512. Acesso em: 16 jun. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015. 96 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua portuguesa: uma questão pouco falada. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2025b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O texto escolar: um olhar sobre a avaliação. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; SUASSUNA, Lívia (org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARICÁ. Conselho Municipal de Educação. Deliberação CME nº 01/2019. Estabelece e regulamenta as normas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em todas as etapas e modalidades do Sistema de Ensino de Maricá. **Jornal Oficial de Maricá**, Maricá, ano XIII, n. 1147, p. 10, 22 mar. 2021. Republicação por incorreção.

MARICÁ. Lei nº 3.074, de 11 de novembro de 2021. Aprova a revisão do Plano Municipal de Educação - PME. **Jornal Oficial de Maricá**, Maricá, ano XIII, n. 1239, p.2-10, 17 nov. 2021.

MARICÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Matrícula Inteligente**: formulário de inscrição e cadastro de estudantes da rede municipal de ensino. Maricá: SEDUC, 2026. Disponível em: https://edu.maricaes.rj.gov.br/matriculainteligente/. Acesso em: 23 abr. 2026.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-22.

NOGUEIRA, Thaís Granato. **Língua Portuguesa e Inclusão: uma experiência no Residência Pedagógica.** 2019. 67f. Orientadora: Claudete da Silva Lima Martins. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Pampa, Curso de Letras, Bagé, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde** (CID-10). Versão eletrônica. Brasília, DF: DATASUS, 2008. Disponível em: http://www.cid10.com.br/. Acesso em: 23 abr. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Doenças para Estatísticas de Mortalidade e Morbidade** (CID-11). Genebra: OMS, 2022. Plataforma eletrônica interativa. Disponível em: https://icd.who.int/browse11/l-m/en. Acesso em: 23 abr. 2026.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

POSSENTI, Sírio. **Por que não ensinar gramática na escola?** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

RIBEIRO, Rosana Mendes. **A cada um o que é seu**: metodologia CDR: referência em defasagens educacionais e adequações/adaptações curriculares. São Paulo: Núcleo Aprende, 2020.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; PEREIRA, Silvânia Santos. Flexibilização e adaptação curricular de pequeno porte: apontamentos legais, conceituais e orientadores à prática pedagógica inclusiva. **Cadernos da Fucamp**, v. 42, p. 157-182, ago. 2025.

SILVA, Crislane Santos; BARRETO, Andreia Cristina F.; FERREIRA, Lucimar Gracia. A educação inclusiva no ensino de língua portuguesa: perspectivas e desafios no município de Eunápolis-BA. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 4, n. 11, p. 1-24, jan./dez. 2023. DOI: https://doi.org/10.22481/reed.v4i11.12136. Acesso em: 22 abr. 2026.

SILVA, Luciana Pereira da. **Prática textual em língua portuguesa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2017.

SILVA, Sulamita dos Santos; SANTOS, Vitoria Garcia Domingos dos. **Estratégias de ensino em Língua Portuguesa: contribuições para a educação inclusiva nas séries finais do ensino fundamental**. 2020. 15 f. Orientador: Maurício Teixeira Mendes.Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/EaD) – Campus Vitória, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e ensino de língua portuguesa**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIPAMPA. Sistema de Bibliotecas da Unipampa. **Manual de normalização de citações, sistema de chamadas e notas**. Bagé: UNIPAMPA, 2025. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/sisbi/normalizacao/. Acesso em: 13 jun. 2026.

UNIPAMPA. Sistema de Bibliotecas da Unipampa. **Manual de normalização de referências**. Bagé: UNIPAMPA, 2025. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/sisbi/normalizacao/. Acesso em: 13 jun. 2026.

UNIPAMPA. Sistema de Bibliotecas da Unipampa. **Manual de normalização de trabalhos acadêmicos**. Bagé: UNIPAMPA, 2025. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/sisbi/normalizacao/. Acesso em: 13 jun. 2026.

VALLE, Bertha de Borja Reis *et al.* **Fundamentos teóricos e metodológicos da educação especial e inclusiva**. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves. **Formação de professores como estratégia para realização do coensino**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Marília, SP, v. 4, n. 1, 2017. DOI: 10.36311/2358-8845.2018.v4n1.03.p19. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7327.. Acesso em: 13 jun. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização de Michael Cole *et al*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas de defectologia v.1**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 239 p.

ZATERA, Luciana Carolina Santos. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. Curitiba: IESDE, 2020.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO VIA *GOOGLE FORMS*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA:
ADAPTAÇÃO CURRICULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Letícia Andrade Gabry, Graduanda em Letras-Português/EAD pela UNIPAMPA.
Eu, Letícia Andrade Gabry, pesquisadora responsável pelo estudo intitulado "Adaptação Curricular e Práticas Pedagógicas Inclusivas no Ensino de Língua Portuguesa", convido-o(a) a participar, de forma voluntária, desta pesquisa.

Este estudo tem como objetivo compreender como professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), membros da equipe gestora e, se possível, representantes da Secretaria Municipal de Educação da rede pública municipal de Maricá – RJ realizam a adaptação curricular para estudantes com deficiência, analisando práticas pedagógicas inclusivas. A participação consiste no preenchimento de um questionário sobre a prática docente, formação e percepções acerca da educação inclusiva. Cabe destacar que não há respostas certas ou erradas, sendo consideradas apenas as experiências e opiniões dos participantes.

A pesquisa apresenta riscos mínimos, limitados a possível desconforto ao responder às questões, sendo garantido o direito de desistência a qualquer momento, sem prejuízo ao participante. Os resultados poderão contribuir para o aprimoramento da formação docente, da gestão escolar e das políticas públicas educacionais voltadas à inclusão.

As informações desta pesquisa são confidenciais e os participantes não serão identificados, sendo utilizados apenas códigos para o tratamento dos dados. A

participação não implica renúncia de direitos e o consentimento é formalizado após esclarecimento de todas as dúvidas.

Durante todo o processo de pesquisa, você tem o direito de sanar qualquer dúvida ou solicitar qualquer outro esclarecimento, bastando entrar em contato com Letícia Andrade Gabry, no telefone [redacted] ou pelo e-mail leticiagabry.aluno@unipampa.edu.br .

Declaração de consentimento (Marque todas que se aplicam.)

( ) Eu fui devidamente informado(a) sobre a pesquisa e concordo, de forma livre e esclarecida, em participar do estudo intitulado “Adaptação Curricular e Práticas Pedagógicas Inclusivas no Ensino de Língua Portuguesa”.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE PESQUISA REALIZADA VIA *GOOGLE FORMS*

1) E-mail:_____
2) Nome ou Pseudônimo (Opcional): _____
3) Qual é o seu regime de contratação na rede pública municipal de Maricá-RJ? (Marcar apenas uma oval)
   ( ) Estatutário (Concurso Público Efetivo)
   ( ) Contrato Temporário (Designação/Processo Seletivo)
   ( ) Celetista (Carteira assinada em regime CLT)
4) Função exercida na escola: _____
5) Carga Horária: _____
6) Formação em Letras (Marque todas que se aplicam):
   ( ) Letras – Português
   ( ) Letras – Espanhol
   ( ) Letras – Inglês
   ( ) Outro: _____
7) Possui outra formação em nível superior? Qual? _____
8) Possui curso de Formação Inicial e/ou Continuada na área de Educação especial/Inclusiva? (Marque todas que se aplicam.)
   ( ) Não possuo nenhum curso na área de Educação Especial/Inclusiva.
   ( ) Possuo Curso de Aperfeiçoamento e/ou Capacitação na área de educação Especial. (Cursos Livres)
   ( ) Possuo Curso de Graduação na área de Educação Especial/Inclusiva.
   ( ) Possuo Curso de Pós-Graduação na área de Educação Especial/Inclusiva.
   ( ) Participo de Conferências, Palestras, Formações, Jornadas e Eventos relacionados à Educação Especial/ Inclusiva.
9) Há quanto tempo leciona o componente de Língua Portuguesa? (Marcar apenas uma oval.)
   ( ) 1-5 anos
   ( ) 5-10 anos
   ( ) 10-15 anos
   ( ) 15-20 anos
   ( ) 20-25 anos
   ( ) mais de 25 anos

10) Em que níveis ou modalidades atua (ou atuou) na rede municipal de Maricá: (Marque todas que se aplicam.)

( ) Ensino Regular - Ensino Fundamental II

( ) Ensino Regular - Ensino Médio

( ) Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Fase VI a IX

( ) Outro: _____

11) Quantos alunos você costuma ter matriculados em suas turmas em Maricá? (em cada turma) _____

12) Em relação à sua formação em licenciatura: Você se recorda de ter realizado algum componente relacionado à Educação Especial/Inclusiva? (Marcar apenas uma oval.)

( ) Sim, eu realizei componentes relacionados à Educação Especial/Inclusiva.

( ) Não, eu NÃO realizei componentes relacionados à Educação Especial/ Inclusiva.

13) Em relação a sua formação em licenciatura: Se você teve contato com algum componente relacionado à Educação Especial/Inclusiva, você considera que o conteúdo foi o suficiente para atuar com alunos com deficiência? Explique:

_____

14) Em relação a formação em licenciatura: Qual tema ou prática da Educação Especial/Inclusiva você acredita que teve uma abordagem insuficiente e que teria sido essencial para a sua atuação hoje? (Ex.: manejo de comportamentos específicos; uso prático de tecnologias assistivas)

_____

Dificuldades e realidade da Educação Especial/Inclusiva em Maricá – RJ

Responda as perguntas abaixo de acordo com suas vivências em sala de aula, EXCLUSIVAMENTE na rede municipal de Maricá - RJ, podendo ser relacionadas ao letivo vigente ou aos anos anteriores.

NÃO HÁ RESPOSTA CERTA OU ERRADA, SENDO CONSIDERADAS APENAS AS EXPERIÊNCIAS E OPINIÕES DOS PARTICIPANTES.

15) Com qual das afirmações abaixo você mais se identifica ao definir o conceito de Educação Especial/Inclusiva: (Marcar apenas uma oval.)

( ) É o processo de matricular o aluno com deficiência no ensino regular, garantindo sua socialização.

( ) É um modelo educacional que exige a adaptação de métodos, recursos e currículos para atender às singularidades de todos os alunos.

( ) É o suporte especializado oferecido (AEE) apenas no contraturno, mantendo o currículo da sala regular.

( ) É uma forma de ensino voltada exclusivamente para alunos com diagnóstico laudado.

16) Em sua prática docente, qual você considera ser o principal objetivo da adaptação curricular em Língua Portuguesa?

_____

17) Nas turmas em que você leciona em Maricá (ou lecionou) possuem alunos com deficiência? (Marcar apenas uma oval.)

( ) Sim

( ) Não

18) Quantos alunos com deficiência você costuma ter matriculados em suas turmas em Maricá? (média de alunos por turma)

_____

19) Assinale abaixo os tipos de deficiência com que já teve experiência em lecionar em Maricá: (Marque todas que se aplicam)

( ) CEGUEIRA

( ) BAIXA VISÃO

( ) SURDEZ

( ) DEFICIÊNCIA AUDITIVA

( ) SURDOCEGUEIRA

( ) DEFICIÊNCIA FÍSICA

( ) DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

( ) DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

( ) TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

( ) SÍNDROME DE ASPERGER

( ) SÍNDROME DE RETT

( ) TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA

( ) ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

( ) VISÃO MONOCULAR

( ) Outro:_____

Desafios da sala de aula

Responda as perguntas abaixo de acordo com suas vivências em sala de aula, EXCLUSIVAMENTE na rede municipal de Maricá-RJ, podendo ser relacionadas ao letivo vigente ou aos anos anteriores.

NÃO HÁ RESPOSTA CERTA OU ERRADA, SENDO CONSIDERADAS APENAS AS EXPERIÊNCIAS E OPINIÕES DOS PARTICIPANTES.

20) Os alunos com deficiência contam com o apoio de mediadores pedagógicos, tutores ou professores de apoio em sala de aula? (Marcar apenas uma oval.)

( ) Sim, todos possuem acompanhamento em tempo integral.

( ) Sim, mas o apoio é compartilhado entre vários alunos de forma itinerante.

( ) Apenas alguns alunos possuem esse apoio.

( ) Não possuem mediadores/tutores.

21) Como você avalia o acompanhamento do conteúdo e a participação dos alunos com deficiência em relação às atividades propostas para a turma? (Marcar apenas uma oval.)

( ) Participam ativamente e acompanham o desempenho da turma.

( ) Participam de todas as atividades, mas apresentam um desempenho diferenciado/em ritmo próprio.

( ) Participam parcialmente das atividades e têm dificuldade em acompanhar o ritmo da turma.

( ) Não conseguem participar e acompanhar as atividades regulares sem adaptação total.

22) Como você descreveria a interação social e o convívio entre alunos com e sem deficiência durante as suas aulas? (Marcar apenas uma oval.)

( ) Interagem naturalmente, realizam trabalhos em grupo e trocam experiências sem mediação constante.

( ) Interagem apenas em momentos específicos ou quando estimulados pelo professor/mediador.

( ) Há convivência harmoniosa e respeito, mas pouca interação efetiva ou troca entre eles.

( ) O aluno com deficiência permanece isolado da dinâmica social do restante da turma.

( ) Outro:_____

23) Sobre as atividades diferenciadas ou adaptadas para alunos com deficiência, como elas são estruturadas em sua aula? (Marque a opção que melhor descreve sua prática) (Marcar apenas uma oval.)

( ) O aluno realiza atividades com o mesmo tema da turma, mas com objetivos e complexidade flexibilizados.

( ) O aluno realiza atividades totalmente diferentes dos demais colegas, focadas em habilidades básicas .

( ) O aluno realiza as mesmas atividades da turma, contando apenas com apoio de tempo e mediação. Não realizo atividades diferenciadas/adaptadas.

( ) Outro:_____

24) Em sua rotina, quem é o principal responsável por planejar e elaborar as adaptações curriculares das suas aulas para os alunos com deficiência? (Marcar apenas uma oval.)

( ) O próprio professor regente.

( ) O professor regente em colaboração com a equipe do AEE (Sala de recursos).

( ) O professore regente em colaboração com o mediador pedagógico/professor de apoio.

( ) A equipe de orientação educacional/coordenação ou direção, que já envia as atividades, materiais e orientações prontos.

( ) Equipe multidisciplinar externa (terapeutas e especialistas que atendem o aluno).

( ) Outro:_____

25) Qual é o seu maior desafio/ dificuldade em relação à elaboração de atividades diferenciadas e adaptação curricular?

_____

26) Quais recursos você mais utiliza para promover a inclusão nas aulas de Língua Portuguesa? (Marque todas que se aplicam.)

( ) Textos com fontes ampliadas ou pictogramas

( ) Uso de tecnologias assistivas (softwares de voz, teclados adaptados)

( ) Atividades com suporte visual (esquemas, desenhos, mapas mentais, grifos)

( ) Seleção de gênero textuais mais curtos ou acessíveis

( ) Materiais lúdicos (jogos de letras, alfabeto móvel, cartões de associações)

( ) Uso de audiolivros ou vídeos com legendas/LIBRAS

( ) Adaptação de enunciados para linguagem simples e direta

( ) Apoio direto do mediador pedagógico/professor de apoio

( ) Outro:_____

27) Como você adapta a avaliação de produção de texto para alunos com deficiência? (Ex.: aceita textos menores, permite o uso de gravador, avalia o conteúdo em vez de gramática, oferece roteiros de escrita)

_____

28) Quais estratégias de metodologias ativas ou trabalhos em grupo você utiliza para promover a inclusão? (Marque as que se aplicam) (Marque todas que se aplicam.)

( ) Aprendizagem baseada em problemas: Desafios práticos em que o aluno com deficiência colabora na solução.

( ) Monitoria entre pares: Alunos sem deficiência auxiliam e aprendem junto com alunos com deficiência em tarefas de grupo.

( ) Sala de aula invertida: O aluno estuda o tema antes e a sala é usada para atividades práticas integradas.

( ) Gamificação: Uso de elementos de jogos para motivar a participação de todos.

( ) Rodas de conversas/debates: Estímulo à expressão oral e troca de experiências.

( ) Não utilizo metodologias ativas.

( ) Outro:_____

29) No geral, como você avalia a eficácia das metodologias ativas na inclusão do aluno com deficiência? (Marcar apenas uma oval.)

( ) Muito eficaz.

( ) Pouco eficaz.

( ) Não percebo diferença.

30) Na sua rotina, qual o maior obstáculo para a implementação de práticas inclusivas? (Marque todas que se aplicam.)

( ) Falta de tempo para planejamento

( ) Falta de formação específica na área

( ) Elevado número de alunos por turma

( ) Falta de apoio da equipe pedagógica e/ou AEE

( ) Escassez de materiais didáticos adaptados

( ) Dificuldade de comunicação com o aluno com deficiência

( ) Gerenciar o tempo de atenção nas atividades propostas do aluno com deficiência

( ) Ajustar o nível de complexidade das adaptações

( ) Conciliar a mediação da turma com a mediação dos alunos com deficiência

( ) Dificuldade no manejo de comportamento e recusa às propostas dos alunos com deficiência

31) Quais práticas pedagógicas você realiza para auxiliar o aluno com deficiência a acompanhar o desenvolvimento da turma? (Marque as que se aplicam) (Marque todas que se aplicam.)

( ) Flexibilização do tempo (dar mais tempo para concluir tarefas)

( ) Fragmentação de atividades (dividir uma tarefa grande em várias pequenas)

( ) Uso de reforço positivo e incentivo constante

( ) Mediação constante para garantir que o aluno entendeu o comando da atividade

( ) Antecipação de conteúdos (explicar o tema individualmente antes da aula geral)

( ) Adaptação do nível de complexidade dos objetivos pedagógicos

( ) Registro da evolução do aluno por meios escritos (relatos) e não escritos (fotos, vídeos)

( ) Outro:_____

32) O quanto você se sente respaldado pela escola para realizar as adaptações necessárias? (Escala de 1 a 5, sendo 1 "nem um pouco" e 5 "perfeitamente") (Marcar apenas uma oval.)

( ) 1

( ) 2

( ) 3

( ) 4

( ) 5

33) Qual a sua maior insegurança técnica no momento de mediar uma atividade para um aluno com deficiência? (Ex.: Não ter certeza se a adaptação atende à necessidade do aluno, não saber como agir em caso do aluno se recusar a realizar a atividade)

_____

34) Como você avalia o seu trabalho e experiência em sala de aula como professor(a) regente de alunos com e sem deficiência?

_____

35) Em sua experiência, qual é a maior dificuldade o ensino de Língua Portuguesa para alunos com deficiência? (Marque as opções que mais se aplicam à sua realidade) (Marque todas que se aplicam.)

( ) Alfabetização e letramento: Dificuldades em encontrar métodos aficazes para o ensino de leitura e escrita.

( ) Interpretação de textos: Desafio em fazer o aluno compreender sentidos implícitos, metáforas ou a ideia central do texto.

( ) Produção textual: Dificuldade de ajudar o aluno organizar o pensamento de forma escrita ou estruturar frases coerentes.

( ) Gramática e normas: Desafio de trabalhar regras gramaticais e ortográficas de forma que façam sentido para o aluno.

( ) Engajamento com a leitura: Dificuldade em adaptar obras literárias densas sem perder a essência do conteúdo.

( ) Mediação da comunicação: Barreiras na comunicação (oral ou alternativa) que impedem a troca imediata sobre o conteúdo.

( ) Outro:_____

Aspectos físicos e atitudinais

Responda as perguntas abaixo de acordo com suas vivências em sala de aula, EXCLUSIVAMENTE na rede municipal de Maricá-RJ, podendo ser relacionadas ao letivo vigente ou aos anos anteriores.

NÃO HÁ RESPOSTA CERTA OU ERRADA, SENDO CONSIDERADAS APENAS AS EXPERIÊNCIAS E OPINIÕES DOS PARTICIPANTES.

36) Quais dos seguintes itens de acessibilidade estão presentes na escola em que você leciona? (Marque todos que se aplicam) (Marque todas que se aplicam.)

( ) Rampas de acesso
( ) Banheiros adaptados
( ) Piso tátil
( ) Sinalização em Braille
( ) Elevadores ou plataformas elevatórias
( ) Mobiliário adaptado (mesas, cadeiras)
( ) Intérprete de LIBRAS
( ) Outro:_____

37) Em sua opinião, qual a importância desses elementos de acessibilidade para a inclusão e o desenvolvimento acadêmico do aluno com deficiência?

_____

38) A escola em que você leciona possui Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)? (Marcar apenas uma oval.)

( ) Sim
( ) Não

39) Qual é o critério utilizado pela escola para organizar o atendimento aos alunos que necessitam do AEE na Sala de Recursos? (Ex.: diagnóstico laudado, indicação do professor, gravidade do caso, existe uma lista de deficiências atendidas, etc.)

_____

40) Existe algum tipo de parceria ou articulação entre o professor da sala de aula regular e o professor do AEE? Como ela ocorre?

_____

41) Na unidade escolar, quem são os responsáveis pela elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI)? (Marque todas que se aplicam.).

( ) Professor/es da sala de aula regular
( ) Professor do AEE (Sala de Recursos)
( ) Equipe pedagógica/coordenação

( ) Família do aluno Profissionais de saúde que acompanham o aluno (terapeutas, psicólogos)

( ) Equipe diretiva/gestão escolar

( ) Outro:_____

42) Quais são as principais dificuldades ou desafios enfrentados em relação à elaboração e aplicação do PEI no cotidiano escolar?

_____

Considerações finais e comentários

43) ESPAÇO LIVRE: Há algum relato ou experiência sobre adaptação curricular em Língua Portuguesa que você considere relevante compartilhar?

_____

44) Você possui algum comentário em relação ao tema da pesquisa "Adaptação Curricular e Práticas Pedagógicas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa"?

_____

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

APÊNDICE C – ÍNTEGRA DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DESCRITIVAS DO FORMULÁRIO DE PESQUISA COLETADAS VIA *GOOGLE FORMS*

Quadro C1 – Respostas à pergunta 7: “Possui outra formação em nível superior? Qual?”

Participante	**Resposta Transcrita na íntegra**
Participante 1	Pedagogia
Participante 2	Não
Participante 3	Não!
Participante 4	Engenharia Agrônoma
Participante 5	Licenciatura em Educação Especial
Participante 6	Pós OE
Participante 7	Não
Participante 8	Direito cursando
Participante 9	Pedagogia
Participante 10	Não
Participante 11	Licenciatura em Geografia
Participante 12	Sim. Pedagogia.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro C2 – Respostas à pergunta 13: “Em relação a sua formação em licenciatura: Se você teve contato com algum componente relacionado à Educação Especial/Inclusiva, você considera que o conteúdo foi o suficiente para atuar com alunos com deficiência? Explique”

Participante	Resposta Transcrita na íntegra
Participante 1	Acredito que não por não possuir parte prática.
Participante 2	Não tive nada
Participante 3	Não tive contato!
Participante 4	Adaptação de materiais para alunos com baixa visão e TEA na alfabetização. O conteúdo foi básico , poderia ter sido sido melhor.
Participante 5	Sim. Todas as propostas de atividades são planejadas de acordo com a especificidade de cada aluno
Participante 6	Não. As aulas da Ed Especial e Libras foram rasas no sentido da vivência diária, por isso não é suficiente para a prática em si com turmas/alunos inclusivos.
Participante 7	Não vi nada na faculdade a respeito, o pouco que aprendi foi em cursos curtos de formações continuadas oferecidas pela rede
Participante 8	Conteúdo não foi satisfatório pois não conseguiu dar conta das peculiaridades do dia a dia
Participante 9	Havia somente uma disciplina eletiva e não cursei.

Participante 10	Considero o conteúdo raso e sem condições de me preparar para ligar com as situações que a inclusão necessita.
Participante 11	Não
Participante 12	Não. Somente obtive formação inerente à Educação Inclusiva por meio de recursos próprios.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro C3 – Respostas à pergunta 14: "Em relação a formação em licenciatura: Qual tema ou prática da Educação Especial/Inclusiva você acredita que teve uma abordagem insuficiente e que teria sido essencial para a sua atuação hoje? (Ex.: manejo de comportamentos específicos; uso prático de tecnologias assistivas?"

Participante	Resposta Transcrita na íntegra
Participante 1	Toda a parte prática envolvendo o atendimento desses alunos na sala de aula regular.
Participante 2	Adaptações de atividades
Participante 3	Não tive contato com componente relacionado à Educação inclusiva
Participante 4	O manejo de comportamento é sempre desafiador e me sinto ainda muito despreparada para alguns alunos com especiais.
Participante 5	Manejo de Comportamentos e adaptação de recursos pedagógicos
Participante 6	Educação Especial e Libras
Participante 7	Acredito que aprender sobre o manejo de comportamentos e formas de adaptação do conteúdo para diferentes públicos na inclusão seria fundamental
Participante 8	Adaptação de aulas para incluir diversos tipos de alunos
Participante 9	Adaptação curricular; PEI; tecnologias assistivas.
Participante 10	Sobre a instabilidade emocional do docente e como utilizar recursos para lidar com ela.
Participante 11	Sim, mas eu procurei formação em práticas baseadas em evidência
Participante 12	Durante a licenciatura não obtive nenhuma abordagem Inclusiva

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro C4 – Respostas à pergunta 16: "Em sua prática docente, qual você considera ser o principal objetivo da adaptação curricular em Língua Portuguesa?"

Participante	Resposta Transcrita na íntegra
Participante 1	Garantir o direito do aluno PCD em receber tal conteúdo respeitando suas singularidades.
Participante 2	Ensinar habilidades de leitura e interpretação para alunos com defasagens ou necessidades especiais.

Participante 3	Atender às necessidades dod alunos, respeitando e valorizando sua bagagem de conhecimento e vivências.
Participante 4	Ajudar o aluno especial a conseguir progredir em seu aprendizado sentindo-se confortável e seguro nesse desenvolvimento.
Participante 5	Acolhimento desses alunos. Adaptação do currículo.
Participante 6	Alfabetização e letramento
Participante 7	Acredito que aproximar o aluno incluído do domínio de diferentes formas de comunicação, do contato com diferentes gêneros textuais e a compreensão da sua utilização social
Participante 8	Adaptar ao ensino para contribuir no letramento de alunos com necessidades especiais.
Participante 9	Trabalho com a leitura e a escrita, já que, geralmente, muitos alunos PCDs ainda não são alfabetizados.
Participante 10	Alcançar a compreensão de todos os alunos
Participante 11	Tornar o currículo acessível, o processo pedagógico equitativo , empregando também o desenho universal da aprendizagem
Participante 12	Garantir acessibilidade, apropriação e assimilação dos conteúdos de Língua Portuguesa propostos em sala.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro C5 – Respostas à pergunta 25: “Qual é o seu maior desafio/ dificuldade em relação à elaboração de atividades diferenciadas e adaptação curricular?”

Participante	Resposta Transcrita na íntegra
Participante 1	O tempo pra pensar em casa dificuldade de cada aluno e propor 1 atividade diferente pra cada nível e ainda pra turma no geral.
Participante 2	Adaptar conteúdos de produção textual para alunos que não sabem ler.
Participante 3	O tempo
Participante 4	A minha falta e inabilidade de qualificação para realizar as adaptações
Participante 5	O manejo comportamental quando o aluno se desregula
Participante 6	Adaptar as atividades conforme conteúdo da turma quandono aluno(a) nem está alfabetizado.
Participante 7	Não saber se estou fazendo uma boa adaptação, gostaria de ter uma orientação de como fazer com cada aluno especificamente. E ter pouco tempo para elaborar esses materiais. Um banco de atividades da rede voltado para esse público seria uma proposta interessante.
Participante 8	A falta de apoio de profissionais que não sejam o próprio professor
Participante 9	Tempo para planejamento. Dificilmente, haverá suporte do AEE e das equipes de apoio pedagógico da escola.

Participante 10	Conhecimento sobre multi possibilidades a serem exploradas por mim na sala, visando um melhor desenvolvimento do discente.
Participante 11	Saber aplicar os tipos de adaptação e/ou flexibilização
Participante 12	Escassez de tempo e falta de recursos materiais.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro C6 – Respostas à pergunta 27: "Como você adapta a avaliação de produção de texto para alunos com deficiência? (Ex.: aceita textos menores, permite o uso de gravador, avalia o conteúdo em vez de gramática, oferece roteiros de escrita)

Participante	Resposta Transcrita na íntegra
Participante 1	Depende da atividade e do aluno. Mas no geral, eu prefiro que o aluno consiga escrever, consiga expressar seus pensamentos de forma escrita, então não foco muito na gramática. Seja frases, palavras ou pequenos textos. Uma coisa de cada vez.
Participante 2	Aceito textos menores e/ou não cobro produção, apenas interpretação.
Participante 3	Ofereço roteiros de escrita e avalio o conteúdo em vez de gramática.
Participante 4	Adaptação de textos menores ou frases com palavras chaves grifadas ou destacadas , Uso de imagens simbólicas para atrair a atenção e despertar a imaginação.
Participante 5	Uso textos menores e com imagens. Trabalho também com música.
Participante 6	Textos menores e em alguns casos com letra bastão
Participante 7	Aceito textos menores, avalio mais o conteúdo do que a escrita e com não alfabetizados utilizamos muito desenho e atividades de recorte e colagem
Participante 8	Textos menores, quadrinhos, desenhos.
Participante 9	Há uso de textos menores; às vezes, até mesmo uma lista de palavras.
Participante 10	Avalio a oralidade em vez da gramática.
Participante 11	Com uso de imagens, pictogramas, reconto, sequência didática etc.
Participante 12	Aceito textos fracionados.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro C7 – Respostas à pergunta 33: "Qual a sua maior insegurança técnica no momento de mediar uma atividade para um aluno com deficiência? (Ex.: Não ter certeza se a adaptação atende à necessidade do aluno, não saber como agir em caso do aluno se recusar a realizar a atividade)"

Participante	Resposta Transcrita na íntegra
Participante 1	Acredito que seja a questão pedagógica. Não sei se estou no caminho certo, se ele está avançando.
Participante 2	Não saber como adaptar conteúdos que não parecem adaptáveis (exemplo: escrita de texto).

Participante 3	Não ter certeza se a adaptação atende a necessidade do aluno.dade do aluno
Participante 4	A insegurança de estar fazendo a adaptação correta para o aluno.
Participante 5	Quando o aluno se desregula durante uma atividade
Participante 6	Se o aluno(a) vai rwaponder bem à motivação desenvolvida na atividade
Participante 7	Não ter certeza se a atividade atende a sua necessidade, se consegui ser clara na explicação do conteúdo para o aluno.
Participante 8	A recusa do aluno em fazer a atividade
Participante 9	Adaptar atividades para nível de alfabetização para alunos que ainda não escrevem, nem leem.
Participante 10	Não ser compreenda por ele na minha solicitação ou\e explicação.
Participante 11	Tornar a adaptação o mais simples possível sem perder qualidade
Participante 12	Não ter certeza se adaptação atende à necessidade do aluno.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro C8 – Respostas à pergunta 34: “Como você avalia o seu trabalho e experiência em sala de aula como professor(a) regente de alunos com e sem deficiência?”

Participante	Resposta Transcrita na íntegra
Participante 1	Acho que faço o meu melhor com o que eu tenho na minha realidade.
Participante 2	Tento fazer o meu máximo, levar sempre material adaptado, mas o número de alunos em sala não permite que eu me aproxime muito dos alunos NEE.
Participante 3	Um trabalho comprometido com o respeito ao tempo de assimilação de cada indivíduo, valorizando pequenos avanços.
Participante 4	Mediano.
Participante 5	Tive boas experiências. Sempre trabalhava em equipe. Fazia parcerias com o Mediador escolar e confeccionava recursos pedagógicos.
Participante 6	Preciso aprimorar sempre.
Participante 7	Acredito que faço o possível dentro das minha condições de trabalho para atender os dois públicos com dedicação. A estratégia que uso para integrar os alunos pdcs em dinâmicas com a turma é o uso da gamificação, principalmente por meio da tela digital. Muitos topam participar e, nesses momentos, interagem muito bem com os colegas, costuma ser divertido.
Participante 8	Raramente tenho experiências negativas, porém é do cotidiano que elas surjam, mas em geral avalio bem.
Participante 9	Se houvesse mais auxílio, seria melhor. Ainda considero bom.
Participante 10	Estou sempre buscando melhorar minhas formas de ensinar, aprendendo a cada dia com as dificuldades que vão surgindo.
Participante 11	Bom
Participante 12	8

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro C9 – Respostas à pergunta 37: “Em sua opinião, qual a importância desses elementos de acessibilidade para a inclusão e o desenvolvimento acadêmico do aluno com deficiência?”

Participante	Resposta Transcrita na íntegra
Participante 1	São de extrema importância pro desenvolvimento da autônomia do aluno.
Participante 2	Muito importantes, pois garantem a efetividade da inclusão.
Participante 3	Segurança e proteção
Participante 4	Extremamente importante.
Participante 5	Reduzem as barreiras
Participante 6	É primordial o mínimo de conforto e acessibilidade para trabalhar o aluno inclusivo.
Participante 7	Respondendo a esse questionário percebi que minha escola não é nenhum pouco acessível. De fato, não temos alunos que precisam dessa acessibilidade atualmente, mas acredito que é essencial ter, para todos que possam um dia precisar acessar à escola se sentirem bem.
Participante 8	Importância total, já que deve-se incluir o aluno.
Participante 9	Garantir um espaço acolhedor e necessário para o aluno.
Participante 10	De total importância para que o aluno se sinta de fato incluído no contexto do ambiente escolar.
Participante 11	Essencial
Participante 12	Sentimento de pertencimento e acolhimento no contexto escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro C10 – Respostas à pergunta 39: “Qual é o critério utilizado pela escola para organizar o atendimento aos alunos que necessitam do AEE na Sala de Recursos? (Ex.: diagnóstico laudado, indicação do professor, gravidade do caso, existe uma lista de deficiências atendidas, etc.)”

Participante	Resposta Transcrita na íntegra
Participante 1	Alunos laudados que constam na lista de que tem direito a mediação pedagogica e PEI.
Participante 2	Não sei informar.
Participante 3	Existe uma lista de deficiências atendidas.
Participante 4	Diagnóstico laudado
Participante 5	Diagnóstico laudado e Público alvo da Educação Especial
Participante 6	Laudos médicos, bem como o pedido do prof regente a determinado alumo(a) que julgue necessário
Participante 7	Não sei essa informação.
Participante 8	Diagnóstico laudado
Participante 9	Não há AEE na escola, mas fazem o encaminhamento por meio da análise do laudo e da gravidade.

Participante 10	Não há.
Participante 11	Não temos
Participante 12	Diagnóstico laudado e indicação do professor.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro C11 – Respostas à pergunta 40: "Existe algum tipo de parceria ou articulação entre o professor da sala de aula regular e o professor do AEE? Como ela ocorre?"

Participante	Resposta Transcrita na íntegra
Participante 1	Na minha escola ela parceria se resume a construção do PEI apenas. Cada um trabalha na sua função.
Participante 2	Não.
Participante 3	Sim, a parceria ocorre através de diálogos, compartilhamento de atividades , recursos e estratégias que estimulem o interesse do aluno.os e
Participante 4	Não nas salas em que atuo
Participante 5	Sim. O Professor do AEE articula e desenvolve o planejamento junto com o Professor Regente
Participante 6	Comunicação das dificuldades do aluno em realizar atividades.
Participante 7	Não, temos pouco contato e integração com esse setor, tanto que nem sei quais são os critérios para atendimento dos alunos e a forma de trabalho deles.
Participante 8	Em teoria sim, mas na prática não.
Participante 9	Não há.
Participante 10	Não.
Participante 11	Não se aplica
Participante 12	Pouca. O trabalho torna-se isolado de ambos os lados.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro C12 – Respostas à pergunta 42: "Quais são as principais dificuldades ou desafios enfrentados em relação à elaboração e aplicação do PEI no cotidiano escolar?"

Participante	Resposta Transcrita na íntegra
Participante 1	Definir objetivos claros ao desenvolvimento das habilidades do currículo para o aluno PCD sem reduzir o currículo obrigatório.
Participante 2	Não vejo dificuldade, apenas que é um documento muito extenso que poderia ser resumido.
Participante 3	Nenhum
Participante 4	Os laudos e tempo para a execução do PEI
Participante 5	Adaptação do currículo

Participante 6	A ausência donprofessor regente junto ao mediador, é de auma importância o professor trocar saberes com o mediador ,que está diretamente em contato com o aluno(a) incluso
Participante 7	Pra mim, a grande quantidade de PEIs que se acumula para a entrega e o prazo apertado, visto a nossa alta quantidade de alunos pdcs por turma, acaba fazendo com que a gente veja esse documento como essencialmente burocrático e sem sentido. Se houvesse um pouco mais de orientação sobre o seu preenchimento, objetivo e fosse um documento mais conciso, acredito que veríamos de outra forma.
Participante 8	Parece que serve somente como um documento obrigacional
Participante 9	Se haverá a frequência do aluno e o acompanhamento das propostas sugeridas.
Participante 10	Conhecimento mais elaborado a respeito de novas maneiras de incluir o aluno
Participante 11	Falta de participação da equipe técnico pedagógica
Participante 12	Gestão de tempo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro C13 – Respostas à pergunta 43: “ESPAÇO LIVRE: Há algum relato ou experiência sobre adaptação curricular em Língua Portuguesa que você considere relevante compartilhar?”

Participante	Resposta Transcrita na íntegra
Participante 1	Trabalhar em equipe com a mediadora pedagógica é um ganho gigante. Ela que passa mais tempo com o aluno.
Participante 2	Apenas gostaria de ter acesso a um banco de atividades adaptadas para diferentes dificuldades. Isso ajudaria muito meu trabalho.
Participante 3	Sim. Quando cheguei numa turma de 7°ano em que um aluno PCD, muito alto, ficava no fundo da sala com a mediadora. Eu o convidei a sentar-se na frente, na fileira do canto da parede. Ele aceitou e eu mesma aplicava os conteúdos adaptados por mim, sob o olhar cuidadoso da auxiliar. E dessa forma, ele realizava as atividades com interesse, agilidade e capricho. E assim, ele apresentava avanços consideráveis e se sentia inserido ao meio. Lembro-me do seu nome: [Lucas]!
Participante 4	Não.
Participante 5	Produção de histórias adaptadas
Participante 6	Aluno não verbal: realizar atividade completando historias pequenas lendo e incentivando a imaginação do aluno(a).
Participante 7	.
Participante 8	Não.

Participante 9	Já tive uma aluna com deficiência intelectual que precisou ser alfabetizada já no 8º ano. Finalizamos o ano letivo com a aluna lendo e escrevendo palavras simples.
Participante 10	Muitas vezes sair da sala, se desprender dos cadernos e folhas e explorar o pátio da escola é uma alternativa muito eficaz para vivenciar com o aluno o conteúdo que as deseja desenvolver. Os alunos que necessitam de inclusão tem muito a acrescentar, é necessário que se possibilite a eles um ambiente favorável a isso.
Participante 11	Eu desenvolvo um projeto há 2 anos com ótimos resultados
Participante 12	Não.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro C14 – Respostas à pergunta 44: “Você possui algum comentário em relação ao tema da pesquisa "Adaptação Curricular e Práticas Pedagógicas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa"?”

Participante	Resposta Transcrita na íntegra
Participante 1	Tema importantíssimo e atual.
Participante 2	Esse tema é muito relevante. Parabéns pelo interesse.
Participante 3	Temo muito relevante.
Participante 4	Com o aumento de alunos especiais é de extrema importância que mais pesquisas e estudos possam trazer propostas para auxiliar e esclarecer os docentes em sua dinâmica de sala de aula.
Participante 5	É de grande importância que pensemos nessas adaptações para que possamos atender e incluir de forma efetiva os alunos com deficiência.
Participante 6	Muito relevante, tendo em vista a faculdade não ensinar a lidar com o aluno inclusivo,por isso a necessidade da Formação continuada
Participante 7	.
Participante 8	Não.
Participante 9	Achei excelente. Considero importante retratar sobre a alfabetização dessas crianças no Fund II. Levando em consideração que nem todo professor de Língua Portuguesa sabe alfabetizar, além de compreender que esse trabalho é uma ação coletiva, já que todos os outros professores também trabalham com linguagem.
Participante 10	Quanto mais adaptarmos o nosso currículo a toda forma de pensamento ou as diferentes formas de adquirir conhecimento seremos mais bem compreendidos e os alunos terão um ensino mais completo e proveitoso.
Participante 11	Não.
Participante 12	.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)