



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE CARAÚBAS
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE DE LETRAS – PORTUGUÊS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (2025)

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TRIUNFO POTIGUAR/RN¹

*Inclusive Education and the Teaching of Portuguese Language in a Public
School in Triunfo Potiguar/RN*

Jessica Maiara Crispim Oliveira²

Mifra Angélica Chaves da Costa³

RESUMO

A pesquisa objetiva analisar o papel do professor de Língua Portuguesa no contexto da educação inclusiva em uma escola pública de Triunfo Potiguar, Rio Grande do Norte. Desta maneira, os principais autores que compõem o aporte teórico: Mantoan (2003) ao discutir sobre formação docente, afirmando que o professor precisa estar preparado para transformar a escola e atuar de forma colaborativa e aberta à diversidade e Freire (1996) que defende que ensinar é um ato ético, humanizador e, portanto, valoriza os/as educandos/as. O presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa e de campo, com análise da formação docente a partir de observações em sala de aula e entrevistas semi-estruturadas com dois docentes, uma de Língua Portuguesa e outra da sala do AEE, numa escola pública de Triunfo Potiguar/RN. Os resultados revelam que as práticas pedagógicas demonstram características dialógicas e acolhedoras, com adaptações as necessidades específicas de estudantes com Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), baixa visão e dificuldades de aprendizagens. Todavia, identificam-se lacunas significativas na formação docente, principalmente, no preparo para conviver com a diversidade e com as demandas da inclusão escolar. Da mesma forma, se constatou – se a importância da colaboração entre sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala regular e coordenação, bem como o papel decisivo da família no processo inclusivo. Conclui-se que a atuação docente na perspectiva

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado/defendido ao Curso de Graduação em Letras Português, no dia 16 de dezembro de 2025

² Orientando do Curso de Graduação em Letras Português, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=C2A5065D41FDFF27894B704B143F45BB#
E-mail: jessica.oliveira26322@alunos.ufersa.edu.br

³ Orientadora do Curso de Graduação em Letras Português, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). <http://lattis.cnpq.br/7552506726354993> ID Lattes: 7552506726354993
E-mail: mifra@ufersa.edu.br.

inclusiva exige formação contínua, sensibilidade pedagógica e compromisso ético, para que a escola se efetive como espaço democrático, acessível e humanizador.

Palavras-chave: Professor de Língua Portuguesa; Educação Inclusiva; Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research aims to analyze the role of the Portuguese Language teacher in the context of inclusive education in a public school in Triunfo Potiguar, Rio Grande do Norte. Therefore, the main authors contributing to the theoretical framework are: Mantoan (2003), who discusses teacher training, stating that teachers need to be prepared to transform the school and act collaboratively and openly to diversity; and Freire (1996), who argues that teaching is an ethical, humanizing act and, therefore, values the students. This study presents a qualitative and field-based approach, analyzing teacher training through classroom observations and semi-structured interviews with two teachers, one from the Portuguese Language department and the other from the Special Education classroom, in a public school in Triunfo Potiguar/RN. The results reveal that pedagogical practices demonstrate dialogical and welcoming characteristics, with adaptations to the specific needs of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Autism Spectrum Disorder (ASD), low vision, and learning difficulties. However, significant gaps were identified in teacher training, mainly in preparation for dealing with diversity and the demands of school inclusion. Similarly, the importance of collaboration between the Specialized Educational Assistance (AEE) classroom, the regular classroom, and the coordination team was noted, as well as the decisive role of the family in the inclusive process. It is concluded that teaching from an inclusive perspective requires continuous training, pedagogical sensitivity, and ethical commitment so that the school can effectively become a democratic, accessible, and humanizing space.

Keywords: Portuguese Language Teacher; Inclusive Education; Portuguese Language Teaching.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um direito que caracteriza a diversidade como parte fundamental do ambiente escolar, mas as diferenças ou limitações são importantes. De outro modo, valoriza-se o fato de que cada estudante detém de características próprias, sejam elas: físicas, cognitivas, emocionais, sociais, culturais, e que essas diferenças necessitam ser respeitadas e acolhidas no processo educativo.

A educação inclusiva busca garantir o direito de todos à aprendizagem, não por padronização, mas sim da equidade: oferecer a cada um o que precisa para aprender, desenvolver-se e participar ativamente da vida escolar. Dessa maneira, a verdadeira inclusão está em promover uma convivência que equilibra igualdade de direitos com respeito às singularidades, reconhecendo que a diversidade não é um desafio, mas uma oportunidade para construir uma escola mais justa, empática e humana.

A ausência de uma formação mais sólida inclui a atuação do professor de Língua Portuguesa, cuja função vai além do ensino da norma padrão: ele é mediador do discurso, da leitura do mundo e das múltiplas linguagens que atravessam os sujeitos. Se não houver o devido preparo, o docente tende a apresentar práticas não tão inclusivas, ainda que involuntariamente, dificultando o acesso de estudantes com deficiência a uma formação integral, essencial para o exercício da cidadania e da autonomia.

A educação inclusiva influencia, de modo direto, na formação do professor, incluindo de Língua Portuguesa, que é o mote desta pesquisa, ao orientar que ele vá além dos métodos tradicionais de ensino e se direcione por práticas mais humanas. A partir disso, podemos entender que o professor deve estar preparado para ensinar em salas de aula com diversidade de estudantes, com diferentes formas de aprender, de se comunicar e de se expressar. Ensinar, nesse sentido, não é somente transportar conteúdos, no entanto, gerar estratégias que concedam que todos/as os/as alunos/as aprendam, respeitando suas diferenças cognitivas, culturais, linguísticas e sociais.

Assim sendo, a formação docente demanda proporcionar recursos teóricos e práticos que contribuam para o professor adaptar suas aulas, permitindo uma linguagem acessível e proporcionar a participação de todos e todas no processo de aprendizagem. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar requer que os professores repensem suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como suas práticas pedagógicas cotidianas. Portanto, essa concepção investiga uma abertura das metodologias mais flexíveis, avaliações adequadas às necessidades dos alunos, uma prática baseada na escuta ativa e no acolhimento da

diversidade. Consequentemente no ensino de Língua Portuguesa, isso provoca reconhecer e valorizar diferentes formas de linguagem, comunicação e expressão, mantendo não apenas a norma culta. Mas as diversas variedades linguísticas presentes na sala de aula, além das produções orais, escritas e culturais de cada estudante.

A pesquisa foi motivada a partir do relato ocorrido de uma amiga que estudava na Escola Estadual em Tempo Integral Desembargador Felipe Guerra, no período em que já estudava no ensino superior. A estudante possui diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e transtornos de ansiedade. Durante uma das aulas, a aluna apresentou uma crise de ansiedade, situação que evidenciou as dificuldades enfrentadas por muitos professores em compreender e lidar adequadamente com essas condições. Observou-se, ainda, a ausência de adaptações pedagógicas compatíveis com suas necessidades, o que comprometeu o acompanhamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Diante dessa realidade, surgiu o interesse e o desejo de desenvolver a presente pesquisa, pois este episódio despertou a reflexão sobre o meu futuro profissional, pensar em qual professora de Língua Portuguesa estou me tornando. Instiguei a estudar sobre a importância da formação docente e da implementação de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de atender às especificidades de estudantes com transtornos neuropsicológicos, deficiências e/ou outras situações.

A partir dessa perspectiva, surge a seguinte problemática: como é desempenhado o papel dos docentes de Língua Portuguesa numa perspectiva inclusiva em uma escola pública de Triunfo Potiguar? Essa experiência revelou a falta de preparo e sensibilidade de parte do corpo docente para acolher estudantes com necessidades específicas, refletindo a urgência de práticas pedagógicas mais inclusivas e de formações que capacitem os educadores para atuarem com empatia e conhecimento sobre os transtornos no ambiente escolar. O que se percebe, na maioria das vezes, é uma abordagem superficial do tema nos cursos de licenciatura, com pouca articulação entre teoria e prática, além de uma formação continuada esporádica, que não dá conta das dificuldades do cotidiano escolar inclusivo.

Segundo a pesquisa que foi realizada por Cia e Cabral (2015), “uma parcela significativa das pesquisas discorreu que a formação inicial revela-se frágil e problemática.” (p. 113) Diante do que os autores discutem, evidencia uma problemática recorrente na formação inicial de professores, ao apontar que grande parte das pesquisas identifica fragilidades nesse processo formativo. Tal constatação sugere que os cursos de licenciatura nem sempre preparam adequadamente os futuros docentes para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas, como aqueles com TDAH e transtornos de ansiedade. Desse modo, a fragilidade

da formação inicial impacta diretamente a prática pedagógica, dificultando a adoção de estratégias inclusivas e o manuseamento adequado de situações que demandam maior sensibilidade e conhecimento técnico por parte do professor. Essa realidade reforça a importância de investimentos em formação continuada e na revisão dos currículos de formação docente, a fim de promover uma educação mais inclusiva e equitativa. A pesquisa de Cia e Cabral (2015), afirma também que embora exista uma oferta razoável de formação para professores já atuantes, em educação especial, na modalidade presencial e a distância, estas oportunidades formativas são insuficientes.

Dessa forma, torna-se necessário discutir sobre a formação inicial e continuada no tocante à educação inclusiva no ensino de Língua Portuguesa. Esse olhar deve considerar não apenas as diretrizes curriculares, mas também as percepções e experiências dos professores. A investigação é essencial para identificar fragilidades, orientar práticas institucionais e propor caminhos que favoreçam uma formação docente mais efetiva, crítica e comprometida com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar o papel do professor de língua portuguesa para atender as necessidades da educação inclusiva de uma escola de Triunfo Potiguar. Os objetivos específicos são: identificar de que maneira tem ocorrido a formação dos docentes de língua portuguesa para atuar no ensino educação inclusiva; conhecer as práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa no ensino de estudantes com deficiência em uma escola pública de Triunfo Potiguar; discutir os desafios e caminhos possíveis na atuação do docente sobre a inclusão escolar.

Os autores que ancoram essa pesquisa são: Mantoan (2003), que discute que a inclusão exige uma imensa transformação na organização e na cultura das instituições de ensino. Para a autora, incluir não é apenas matricular o aluno com deficiência na sala regular, mas garantir sua participação e aprendizagem por meio de mudanças no currículo, nas práticas pedagógicas e na postura dos profissionais. Nesse sentido, Mantoan (2003) enfatiza a importância da formação docente para que o professor seja capaz de compreender a diversidade e atuar de forma colaborativa, criativa e comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes; Freire (1996), ao defende que ensinar é um ato ético e humanizador, que exige respeito à autonomia e a dignidade do educando. Freire (1996) também enfatiza a importância do diálogo, a valorização dos saberes dos estudantes e da postura crítica e responsável do professor. Para Freire (1996), a educação deve promover a liberdade, a consciência e a participação ativa do aluno na construção do conhecimento, rompendo com práticas autoritárias, tradicionais e mecânicas.

A metodologia se caracteriza como abordagem qualitativa e pesquisa de campo. Os instrumentos da pesquisa foram: observação e entrevistas. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras: uma de Língua Portuguesa e a outra da sala do AEE. O lócus foi uma instituição escolar pública de Triunfo Potiguar, Rio Grande do Norte, Brasil.

Este artigo está estruturado da seguinte maneira: primeiro tópico a introdução que comtempla os objetivos e o problema da pesquisa. No segundo tópico foi a fundamentação teórica discutiu o direito à educação, a inclusão escolar em pauta e o papel do professor numa perspectiva escolar. No terceiro tópico foi a metodologia apresentando o tipo da pesquisa, a caracterização do lócus da pesquisa, os procedimentos metodológicos. O quarto tópico refere-se às análises e discussões com as observações em sala de aula e as análises das entrevistas com as colaboradoras da pesquisa. Concluímos com as considerações finais e referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito universal, indispensável ao desenvolvimento humano e à cidadania. O artigo 205 determina que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser oferecida de forma a garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, sua formação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. De tal maneira, reforça o compromisso constitucional com uma educação democrática, plural e inclusiva, fundada nos valores da igualdade, da não discriminação e da equidade de oportunidades. Ao assegurar que todos os cidadãos tenham acesso ao ensino em condições justas e dignas, a Constituição Federal de 1988 determina as bases para um sistema educacional que caracteriza a diversidade humana e contempla as necessidades específicas de cada estudante, garantindo que a escola seja um espaço de participação, respeito e justiça social.

Dentro dessa perspectiva, o artigo 206 da Constituição assegura que o ensino será ministrado com base em diversos princípios, entre eles: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, valorização dos profissionais da educação escolar e gestão democrática do ensino público. Tais maneiras representam que a formação docente, em especial no que se refere aos professores de Língua Portuguesa, necessita estar alinhada não apenas às exigências técnicas e pedagógicas, mas também aos princípios éticos e legais que sustentam uma educação inclusiva. Para o Marcuschi (2008), o ensino de Língua Portuguesa deve ser contemplado a partir da linguagem como prática social, na qual a produção e a compreensão textual estão diretamente relacionadas aos contextos de uso e às interações entre os sujeitos. Segundo

Marcuschi (2008), o trabalho com gêneros textuais possibilita ao professor desenvolver práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas, respeitando as diferentes formas de participação e aprendizagem dos alunos.

Esta perspectiva exige do docente não apenas domínio técnico dos conteúdos linguísticos, mas também uma postura ética e inclusiva, capaz de reconhecer as singularidades dos estudantes e promover estratégias que garantam o acesso ao conhecimento. Dessa forma, a formação do professor de Língua Portuguesa deve contemplar a diversidade presente no ambiente escolar, alinhando-se aos princípios legais da educação inclusiva. Desse modo, espera-se que o professor seja capaz de desenvolver práticas pedagógicas que acolham a diversidade linguística e cultural dos/as educandos/as, reconhecendo seus contextos, subjetividades e modos de aprender. Neste contexto, compreender as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes proporciona analisar como se materializa, no cotidiano escolar, o direito constitucional à educação dos estudantes com deficiência, metodologias diversificadas e estratégias de inclusão no currículo comum.

A discussão que fala a respeito da inclusão escolar em campo mundial, recebeu o foco a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento reconhecido, como um dos principais marcos internacionais na defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Ao reafirmar que “toda criança tem direito fundamental a educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado, de aprendizagem”, a Declaração define a educação como inclusiva como um direito humano inalienável e universal.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996 reforçam a garantia da educação inclusiva por meio da igualdade de condições de acesso e permanência, da valorização da diversidade e do atendimento especializado. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) dá continuidade a esse compromisso ao assegurar que todos os estudantes participem do currículo comum com os apoios necessários. A educação inclusiva no Brasil está amparada por um sólido conjunto de dispositivos legais que asseguram o direito à educação e a todos os estudantes. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabelecem como princípio fundamental a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, reconhecendo a diversidade como parte característica do processo educacional e prevendo o Atendimento Educacional Especializado quando necessário. Nesse mesmo sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça esse compromisso ao defender a participação de todos os estudantes no currículo comum, com a oferta de apoios e adaptações que garantam sua aprendizagem. Assim, o arcabouço legal

brasileiro aponta para uma concepção de educação que valoriza a inclusão, a equidade e o respeito às diferenças, atribuindo à escola e aos professores a responsabilidade de promover práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos.

Freire (2011, p. 43 á p. 44) , em *Pedagogia da Autonomia*, integra a importância da inclusão ao afirmar que “ensinar exige respeito à autonomia e dignidade do educando”. Para o autor, não há hierarquias rígidas entre saberes, mas “saberes diferentes”, o que reforça a valorização da diversidade e o reconhecimento do estudante como sujeito capaz de aprender em diferentes ritmos e formas.

Freire (2011) defende que uma educação ética, dialógica e humanizadora é condição para a superação da desigualdade e da discriminação. Assim, a inclusão escolar fundamenta-se em uma perspectiva emancipatória, que reconhece o estudante como protagonista do processo educativo.

2.1 A INCLUSÃO ESCOLAR EM PAUTA

A inclusão escolar, segundo Mantoan (2003), deve ser entendida como uma transformação profunda da escola. Não se trata de inserir o aluno com deficiência em atividades paralelas, mas de garantir sua participação plena no currículo comum. Além disso, ressalta que a verdadeira inclusão requer uma mudança de postura e de organização escolar: “Falta muita vontade de virar a mesa, ou melhor, de virar a escola do avesso, e já faz tempo que estamos retendo essa possibilidade de revolucionar os nossos sistemas educacionais em favor de uma educação mais humana, mais democrática.”

Sendo assim, o conceito de inclusão abrange participação, pertencimento, equidade e o reconhecimento da diversidade humana como elemento estruturante do processo educativo. Desse modo, o conceito de inclusão ultrapassa a simples inserção do estudante no espaço escolar, passando a envolver, de forma efetiva, os princípios da participação, do pertencimento, da equidade e do reconhecimento da diversidade humana como elementos estruturantes do processo educativo. A inclusão pressupõe que todos os alunos tenham oportunidades reais de participação nas atividades escolares, sentindo-se parte integrante da comunidade escolar e reconhecidos em suas singularidades. A noção de pertencimento está diretamente relacionada à construção de um ambiente escolar acolhedor, no qual o estudante não apenas frequenta a escola, mas é valorizado, respeitado e considerado sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Já a equidade implica oferecer apoios e adaptações pedagógicas diferenciadas, de acordo com as necessidades de cada aluno, garantindo condições justas de aprendizagem, sem confundir igualdade com homogeneização. Nesse sentido, reconhecer a diversidade humana como elemento central da educação significa compreender que as diferenças, sejam elas cognitivas, físicas, sociais, culturais ou emocionais, não representam obstáculos, mas potencialidades que enriquecem o processo educativo.

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O Art. 61 da LDB determina que a formação de professores deve estar voltada para o exercício da docência na educação básica, com base na articulação entre teoria e prática, incluindo não apenas os conteúdos curriculares, metodológicos e pedagógicos, mas também as competências necessárias para o atendimento às especificidades dos educandos no contexto da inclusão escolar. A partir dessa orientação legal, entende-se que a formação inicial e continuada do professor de Língua Portuguesa deve ir além do domínio técnico da língua.

Mantoan (2003, p. 25) destaca que “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. Essa afirmação reforça que a formação docente precisa ir além da dimensão técnica e incluir aspectos éticos, reflexivos e humanizadores.

Na perspectiva inclusiva, o professor de Língua Portuguesa deixa de ser apenas transmissor da norma padrão para tornar-se agente de inclusão, mediador da aprendizagem e promotor do acesso democrático à leitura, escrita e oralidade. Isso implica reconhecer a diversidade linguística e cultural dos estudantes e criar condições para que todos participem e aprendam.

3 METODOLOGIA

Este tópico apresenta os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, descrevendo o tipo de abordagem utilizada, o lócus e os sujeitos investigados, bem como os instrumentos e técnicas empregados na construção dos dados da pesquisa. A metodologia foi delineada de modo a possibilitar a compreensão do papel do professor de Língua Portuguesa no contexto da educação inclusiva, assegurando rigor científico e coerência com os objetivos propostos.

3.1 TIPO DA PESQUISA

A pesquisa se caracteriza por uma análise qualitativa, que, segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 119), com base em Eisman et al. (1997),

Pode ser utilizado tanto sob o aspecto qualitativo quanto o quantitativo, uma vez que pode incluir intenção, significados, valores etc. A metodologia qualitativa ajuda a compreender o processo de experimentação clínica e explica por que uma intervenção, às vezes, não é positiva.

Em visto disso, ignora a dicotomia sujeito-objeto e apresenta uma visão integrada do conhecimento, em que o pesquisador não apenas analisa, mas se envolve com o contexto investigado, determinando uma relação dialógica e reflexiva com os sujeitos da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo objetivo é compreender os significados, as experiências e as práticas associadas à formação e à atuação do professor de Língua Portuguesa no contexto da educação inclusiva.

A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de campo, que para Severino (2013, p. 105-107), é um procedimento empírico que se define pela obtenção de dados diretamente junto à fonte, ou seja, “no contato com a realidade onde o fenômeno ocorre”, sendo essencial quando se busca uma análise concreta de um caso particular ou uma situação representativa. Severino (2013, p. 107-108) ressalta, também, que esse tipo de pesquisa requer um planejamento cuidadoso dos instrumentos e das técnicas a serem utilizadas, de forma a garantir a segurança, a validade e a pertinência dos dados coletados. Em que, assim busca esclarecer as realidades vivenciadas no ambiente escolar.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

O estudo desta pesquisa foi desenvolvida em uma escola do município de Triunfo Potiguar /RN, na qual a instituição atende turmas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. A escolha da instituição ocorreu devido à oferta de turmas do ensino regular compostas por estudantes incluídos, além da presença de professores de Língua Portuguesa que atuam diretamente nesses níveis de ensino, possibilitando a análise de práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva.

O município de Triunfo Potiguar começou o povoamento no final do século XIX, conhecida como Sítio Tapera, em terras que pertenciam ao município de Campo Grande. O crescimento local foi incentivado por Felipe Neri, considerado o patriarca da formação do povoado. Inicialmente o arraial recebeu o nome Tapera; posteriormente passou a adotar a

designação Triunfo, nome tomado do município-sede (que em 1903 passou a chamar-se Augusto Severo).

Atráves da Lei Estadual nº 6.303, de 26 de junho de 1992, Triunfo foi oficialmente elevado à categoria de município com a denominação Triunfo Potiguar, desmembrando-se de Augusto Severo (Campo Grande). No dia 1º de janeiro de 1997, data da instalação do município, quando a nova estrutura administrativa passou a atuar como unidade municipal autónoma.

No ano de 1960, a Escola Estadual em Tempo Integral Desembargador Felipe Guerra, na época, considerada Escola Isolada, por pertencer á Vila Triunfo, município de Campo Grande, iniciou suas atividades escolares atendendo a um público de 1ª a 4ª série, conhecido como o Ensino Primário. Com apenas duas salas de aula, uma cozinha e um banheiro, funciona em dois turnos. Ao longo dos anos, a escola passou por diversas mudanças, para poder atender seu público alvo em que seria o ensino integral.

Nos anos atuais, a instituição disponibiliza de 6 salas de aulas climatizadas, com carteiras novas e suficientes para os alunos que ali se encontram; uma sala multimídia adquirida com recursos do Programa de Inovações Pedagógicas (PIP); uma sala com equipamentos da rádio escola oriunda do Programa Mais Educação; uma biblioteca com um grande acervos de livros para pesquisas e empréstimos, ressaltando que até o momento, não disponibiliza de livros e textos em formato acessíveis de outros recursos de Tecnologia Assistida (TA); um laboratório de ciências que funciona para fins de experimentos e sala de aula; 3 banheiros: um feminino, um masculino, um para os funcionários e acessibilidade; um refeitório que também serve como auditório; uma secretaria com arquivos ativos e inativos; uma sala de gestão para gestores e a equipe pedagógica; uma cozinha; um almoxarifado e uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola dispõe de rampas de acessos para pessoas com deficiência física, mas apenas a sala de informática, a biblioteca, o Laboratório de Ciências e um banheiro, são acessíveis para esse tipo de necessidade.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

São participantes desta pesquisa duas professoras, uma delas atua como professora de Língua Portuguesa que atua diretamente com turmas que apresentam estudantes público-alvo da educação especial, na qual é formada e pós-graduada em Língua Portuguesa, atua nos anos finais e no ensino médio. E outra professora que atua na sala do AEE (Atendimento Educacional

Especializado), em que é formada na área da Pedagogia, com especialização em Gestão e Coordenação, Neuropsicologia e também é especializada em Educação Especial. Por questões de ética da pesquisa iremos denominar as professoras colaboradoras de Clara, a professora de Letras-Português e já atua na área a 10 anos e Radiante, a docente do AEE, atua na educação especial há sete anos.

A escolha foi feita de forma intencionada, baseada nas experiências e na atuação dos docentes com práticas pedagógicas inclusivas no ensino da Língua Portuguesa. Tal escolha deseja possibilitar uma compreensão detalhada sobre como a formação do papel do professor se manifesta na prática cotidiana diante das dificuldades e as demandas da inclusão escolar. A construção dos dados ocorreu por meio de diferentes estratégias de abordagem qualitativa, com o uso de roteiros de perguntas elaboradas previamente, visando assegurar uma compreensão mais ampla, aprofundada e complexa da pesquisa.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No início da pesquisa, foram realizadas observações nas salas de aula, conduzido com uma professora com formação em Língua Portuguesa e com alunos incluídos, para saber como é a convivência das práticas pedagógicas do papel do professor de Língua Portuguesa.

As observações em sala de aula seguiram um roteiro elaborado, atentando para os pontos-chave definidos para analisar as práticas docentes e a interação com alunos incluídos. Segue anexado o roteiro utilizado para as observações em sala de aula.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Como acontece a acolhida dos alunos.
- Como ocorre o acompanhamento no decorrer da aula.
- Como é a metodologia da professora. (Aula expositiva ou dialógica)
- Quais recursos didáticos utilizados. (livros didáticos, jogos, slides, vídeos...)
- Atividades – (Avaliação).
- Como são produzidas as atividades e avaliações.
- Relação, professor – aluno.
- Participação dos alunos nas aulas.
- Rendimento escolar dos alunos.
- Inclusão de todos / todos na sala de aula.
- Dizer se tem o profissional auxiliar / apoio na sala.
- Quantos alunos com deficiência na turma. Quais tipos.

Além disso, foi realizada uma entrevista com duas professoras que se configuram como sujeitos desse estudo, para saber sobre as práticas pedagógicas dos professores com alunos com deficiência. Para nortear a entrevista, ela sucederá por meio de um roteiro com perguntas

abertas, permitindo ao participante discorrer sobre sua formação inicial e continuada, desafios da inclusão, estratégias didáticas, e principalmente, sobre adaptar-se às aulas de forma a oferecer o suporte necessário para seu desenvolvimento pleno e integrado ao aluno que estar inserido na educação inclusiva, entre outros.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro de perguntas previamente elaborado, garantindo a organização e a coerência na coleta dos dados, com base nos objetivos da pesquisa, garantindo uma sequência lógica e coerente que facilitou a coleta de dados relevantes sobre a prática docente. Segue abaixo o roteiro de perguntas utilizado para conduzir as entrevistas com as professoras.

1º Qual a sua formação? Qual etapa do ensino atua?

2º Quanto tempo de atuação como docente? (LÍNGUA PORTUGUESA/AEE)

3º Possui formação continuada na área de Educação Inclusiva?

4º Você já recebeu alunos com deficiência em sua sala de aula? Quantos? Quais tipos?

5º Como você entende o papel do professor no processo de inclusão escolar?

6º Quais estratégias metodológicas costuma utilizar com esses alunos?

7º Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades enfrentadas e quais ações vêm sendo realizadas no processo de inclusão escolar?

8º Existe apoio da equipe pedagógica e/ou de profissionais especializados?

Como isso ocorre?

9º Gostaria de compartilhar alguma experiência marcante no trabalho com pessoas com deficiência?

10º O que considera fundamental para melhorar a prática do professor numa perspectiva inclusiva diante da realidade nas escolas?

11º Em sua visão, quais mudanças são mais urgentes para tornar a escola mais inclusiva?

12º Você e a professora responsável pelo AEE desenvolvem um trabalho em conjunto ou de maneira independente?

4 ANÁLISES E DISCUSSÃO

Neste tópico são apresentados e analisados os dados construídos ao longo da pesquisa, a partir das observações em sala de aula e das entrevistas realizadas com as professoras colaboradoras. A análise busca compreender a educação inclusiva e o ensino de Língua Portuguesa em uma escola pública de Triunfo Potiguar/RN, articulando os achados empíricos com o referencial teórico que fundamenta o estudo. Dessa forma, a discussão visa refletir sobre as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas no ambiente escolar e os desafios enfrentados no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes, contribuindo para uma compreensão crítica e aprofundada do fenômeno investigado.

4.1 ANÁLISES DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

No dia 13 de outubro de 2025, no período das 7:00h às 8:50h, foi realizada a primeira observação da pesquisa, na sala de aula localizada no município de Triunfo Potiguar, na turma do sexto ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual em Tempo Integral Desembargador Felipe Guerra.

A aula teve duração total de uma hora e cinquenta minutos, durante a qual foram registrados aspectos relacionados ao tema da pesquisa, em que se refere ao papel do professor de língua portuguesa no contexto da educação inclusiva. A seguir, apresenta-se a descrição detalhada e a análise dos acontecimentos observados, destacando as práticas pedagógicas e as interações entre professor e alunos.

Desde o primeiro momento que se iniciou a aula, foi possível compreender que a professora mantém uma relação próxima e natural com os alunos, construindo um ambiente acolhedor e organizado, favorável à aprendizagem e à convivência respeitosa. No decorrer do desenvolvimento das atividades, a professora acompanhou cuidadosamente o desempenho dos estudantes, oferecendo apoio e mediação sempre que necessário.

Sua metodologia de ensino demonstrou ser dialógica, estimulando a participação, a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Utilizou-se o livro didático da disciplina, como recurso didático, base para as atividades propostas, porém o recurso foi usado com todos os alunos de forma por igual. A professora conduziu a aula de maneira dinâmica, adequando as explicações conforme o nível de compreensão dos alunos e favorecendo o engajamento da turma. Observou-se, ainda, a presença de alunos com necessidades específicas de atenção, que necessitam de estratégias diferenciadas. A sala era composta por necessidades específicas de aprendizagens, 2 alunos com TDAH, os quais possuem laudos médicos. Na qual um desses alunos apresentou momentos de inquietação e dificuldade de acompanhar algumas etapas da aula, necessitando de reforço individualizado, ao contrário dele o outro aluno, diagnóstico de TDAH, demonstrou concentração e envolvimento nas atividades.

Também na sala tinha um aluno que apresenta déficit de atenção, também possui o diagnóstico, precisando de acompanhamento mais próximo da professora. De modo geral, o comportamento dos alunos foi satisfatório. A turma se revelou participativa, respeitosa e colaborativa, com boa interação entre os colegas e com a docente presente em sala de aula. Mesmo diante de alguns desafios relacionados à atenção e

concentração dos alunos, a sala permaneceu em um clima de cooperação e aprendizado mútuo. (Fonte. Diário de bordo)

Segundo Freire (1996, p. 43):

Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina.

Freire (1996) destaca que o processo educativo não se limita à transmissão dos conteúdos programáticos, mas envolve, de maneira fundamental, a forma como esses conteúdos são trabalhados em sala de aula. Ao enfatizar a postura do professor, seja ela aberta e dialógica ou fechada e autoritária, o autor chama atenção para o impacto direto da prática pedagógica na formação crítica dos estudantes. Nesse sentido, o ensino não é um ato neutro, mas uma ação carregada de intencionalidade ética e política, que pode favorecer ou limitar a participação e o desenvolvimento dos alunos. No contexto da educação inclusiva, essa reflexão torna-se ainda mais relevante, pois a maneira como o professor conduz suas aulas influencia diretamente a possibilidade de acolher a diversidade presente na sala de aula.

Uma prática pedagógica dialógica, como defende Freire, contribui para a construção de um ambiente mais democrático e inclusivo, no qual os estudantes se sentem respeitados em suas singularidades e estimulados a participar ativamente do processo de aprendizagem. Portanto, a citação reforça a importância de uma atuação docente comprometida não apenas com os conteúdos, mas também com relações pedagógicas pautadas no diálogo, no respeito e na inclusão. A relação entre professora e alunos destacou-se pelo diálogo e pelo respeito, evidenciando práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às diferentes necessidades educacionais dos estudantes.

A segunda observação da pesquisa foi realizada em outra turma, também, no dia 13 de outubro de 2025, no período das 8h50min às 9h30min, ocorreu na turma do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A atividade teve duração total de 40 minutos de observação. A partir do primeiro momento que a aula iniciou, foi notável observar que a professora mantém uma comunicação adequada com a turma.

Além dela observar e interagir de forma natural com todos os alunos de maneira por igual, garantindo um ambiente acolhedor, organizado, propício à aprendizagem e à convivência harmoniosa. Ao longo do andamento, da aula, o acompanhamento da aula é enfatizado, destacando que um aluno com dificuldade de aprendizagem teve sua participação comprometida e precisou ser acompanhado por uma auxiliar. Sua metodologia é descrita como dialógica, demonstrando que ela trabalha a aula por meio

de interações, conversas e diálogo com toda a turma. A aula foi conduzida com o apoio do livro didático, mencionado como o principal instrumento pedagógico utilizado pela professora para toda a turma, incluindo os alunos que apresentavam dificuldades de concentração.

A professora desenvolveu a aula de maneira dinâmica, adaptando suas explicações à compreensão dos alunos e estimulando o engajamento coletivo, embora a turma tivesse uma diversidade de diagnósticos presentes na turma. Constatou-se, ainda, a presença de alunos com necessidades educacionais específicas, requerendo intervenções pedagógicas individualizadas e estratégias diferenciadas. Por meio desses alunos foi possível observar que se apresentaram quatro diagnósticos que requerem práticas inclusivas. Baixa visão, dificuldade de aprendizagem, TDAH e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O aluno com baixa visão, requer adaptações como maior aproximação do material, textos ampliados e apoio constante para acompanhar as atividades propostas. Também presente na sala, um estudante com dificuldade de aprendizagem demonstrava dificuldades persistentes em habilidades cognitivas essenciais, necessitando de intervenções pedagógicas específicas, reforço de orientações e acompanhamento mais próximo para assegurar sua participação.

Outro aluno diagnosticado com TDAH evidenciava momentos de desatenção e inquietação, característicos do transtorno, o que reivindicava da professora intervenções rápidas, orientações objetivas e suporte constante para manter o foco nas tarefas. Por fim, um estudante com TEA apresentava necessidades relacionadas à comunicação, interação social e organização da rotina, sendo acompanhado por uma auxiliar, que o auxiliava a compreender instruções, manter-se engajado e participar das atividades em um ambiente estruturado. (Fonte. Diário de bordo)

A relação entre professora e alunos na turma ocorre de forma respeitosa e dialógica, favorecendo a participação da turma nas atividades. De maneira em que o aluno se sente acolhido e confiante para participar ativamente das aulas. Tendo em vista uma relação positiva. Destaca-se que os alunos se mostram receptivos e envolvidos, e que a postura da professora facilita o diálogo e cria um ambiente positivo. O comportamento dos alunos é descrito como satisfatório, embora haja momentos em que alguns apresentam dificuldades de concentração ou dispersão, o que é comum em dinâmicas de sala de aula, principalmente, diversidade de diagnósticos presentes.

Em geral, a turma é considerada tranquila e colaborativa, apresentando bom nível de participação e respeito. De modo geral, a presença desses diferentes perfis demonstra a importância da atuação sensível e intencionada da professora de língua portuguesa que atua no ambiente inclusivo, busca adaptar sua prática às necessidades de cada aluno, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e favorável a aprendizagem de todos. A docente utilizava estratégias de acompanhamento individualizado sem, contudo, separar ou retirar os estudantes do contexto coletivo da turma, garantindo que todos participassem das mesmas atividades.

Essa postura dialoga diretamente com a concepção de inclusão escolar defendida por Mantoan (2003, p. 15), que afirma que as escolas devem atender às diferenças “sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar”. Assim, observa-se que a prática docente analisada se alinha à

perspectiva inclusiva, ao promover um ambiente que respeita a singularidade de cada estudante sem comprometer sua inserção no grupo, reafirmando a importância de uma escola que valoriza a diversidade e garante oportunidades igualitárias de aprendizagem.

4.2 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS COM AS COLABORADORAS DA PESQUISA

Por questões de ética da pesquisa, iremos denominar as professoras colaboradoras de Clara, a professora de Letras-Português e Radiante, a docente do AEE.

Foi questionado se as docentes possuem formação continuada na área de Educação Inclusiva. A professora Radiante, relata que possui formação continuada na área da Educação Inclusiva, com especialização em Educação Especial e formação como Neuropsicopedagoga. *“Sim, educação especial e neuropsicopedagoga.”* Já a Professora Clara afirmou que não possui formação continuada na área.

As respostas das professoras revelam uma diferença significativa nos percursos formativos. A formação continuada assumida por Radiante está alinhada às recomendações de Mantoan (2003, p. 44) destaca que “temos de ficar cada vez mais atentos, questionando o que existe, mas, ao mesmo tempo, apresentando outras maneiras de se preparar profissionais para transformar a escola, na perspectiva de uma abertura incondicional às diferenças e de um ensino de qualidade”.

Isso mostra que a formação continuada, como a realizada por Radiante, é parte fundamental da construção de uma prática pedagógica inclusiva. Já a ausência dessa formação, como é o caso de Clara, evidencia lacunas importantes no processo de qualificação docente. Mantoan (2003) também reforça que a formação não deve ser apenas técnica, mas decorrente do saber fazer do professor e de sua experiência: “a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional” (Mantoan, 2003, p. 44). Esse princípio se aplica diretamente às diferenças entre as duas professoras; enquanto Radiante amplia seus saberes por meio da formação continuada, Clara atua somente com a formação inicial, o que limita sua atuação frente às necessidades da inclusão escolar.

Além disso, Mantoan (2003) destaca que o desenvolvimento docente ocorre quando o professor reflete sobre sua prática, participa de grupos de estudo e aprende com seus pares. “No questionamento da própria prática [...] os professores vão definindo, pouco a pouco, suas ‘teorias pedagógicas’. Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas” (Mantoan, 2003, p. 44–45). Assim, evidencia-se que Radiante se aproxima do que a literatura

defende como formação necessária para uma educação inclusiva, enquanto Clara demonstra a necessidade de oportunidades de formação continuada que apoiem sua prática pedagógica.

Em seguida, foi questionado quais são as demandas dos alunos para quem as docentes ministram aula. A Professora Radiante revelou que já recebeu diversos alunos com deficiência, relatando, “*Sim, autismo, TDAH, PC, TOD e outros transtornos.*” A Professora Clara também afirmou “*Sim, vários. TDAH, baixa visão, déficit de atenção, autismo.*” As duas professoras demonstraram experiências significativas com alunos que apresentam diferentes necessidades educacionais específicas.

As experiências relatadas pelas professoras revelam um cenário educativo que exige sensibilidade, flexibilidade e profunda compreensão do papel docente diante da diversidade. Para Freire (1996), a presença de alunos com diferentes necessidades demanda do professor aquilo que ele chama de responsabilidade ética na prática docente. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p.19) afirma que ensinar é um ato que envolve respeito ao educando, diálogo e acolhimento de sua singularidade, defendendo que; “Ensinar exige rigosidade metódica.” Assim, diante da pluralidade de transtornos mencionados pelas professoras, o professor é chamado a construir práticas que reconheçam cada aluno como sujeito único, promovendo condições de aprendizagem adequadas às suas especificidades.

Posteriormente foi indagado sobre o papel do professor no processo de inclusão escolar. A professora Radiante, compreende “*Fundamental, se realmente for inclusivo.*” Revelando que só se concretiza quando o docente realmente assume uma postura inclusiva. A professora Clara também reconhece a relevância do professor, destacando que “ele é essencial para promover a participação de todos os alunos”. As duas respostas convergem para a mesma compreensão, em que o professor é agente central da inclusão, sendo responsável por garantir que todos os estudantes com ou sem deficiência, participem efetivamente do processo educativo.

Foi questionado sobre as estratégias metodológicas utilizadas com esses alunos. A professora Radiante afirma “*Adaptação, acolhimento e um tratamento diferenciado na questão de entender os jeitos e os comportamentos.*” A professora Clara ressalta que “*Trabalhar um pouco a especialidade de cada um e tentar sempre incluí-los.*” As duas respostas comprovam uma prática pedagógica centrada na atenção às diferenças individuais e na construção de condições concretas para que todos participem. Mantoan (2003, p. 33) afirma que a inclusão exige que as escolas reconheçam e valorizem as diferenças, o que requer práticas flexíveis e sensíveis às especificidades dos estudantes. A autora explica:

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de

educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos.

Esse trecho se conecta diretamente com o relato da professora Clara, quando ela afirma que busca trabalhar as “especialidades” de cada aluno e incluí-los. Isso demonstra que sua prática rompe com o ensino tradicional e considera as diferenças como ponto de partida, exatamente como Mantoan descreve. Além disso, a autora afirma que a escola inclusiva precisa romper com o modelo tradicional, o que implica alterar metodologias, atitudes e formas de organização pedagógica. Mantoan (2003, p. 12) explica que “romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.” (2003, p. 12) A resposta da professora Radiante, que menciona adaptações, acolhimento e atenção aos comportamentos, demonstra a adoção dessa “nova lógica de organização” mencionada por Mantoan, pois suas práticas diferem do ensino homogêneo e buscam atender às necessidades individuais. A autora também enfatiza que a inclusão transforma o papel do professor, que passa a ter responsabilidade ativa na adaptação das estratégias pedagógicas. Mantoan (2003, p. 37): “Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares”. Isso dialoga diretamente com o comportamento de ambas as professoras, que reconhecem a necessidade de ajustar suas ações pedagógicas conforme as particularidades dos alunos.

Em seguida foram pontuadas as maiores dificuldades enfrentadas e quais ações vêm sendo realizadas no processo de inclusão escolar. A professora Radiante afirma *“na minha opinião, a maior dificuldade enfrentada é aceitação por parte dos profissionais é entender que aquele jeito não é porque a criança quer, é que a criança precisa de um tratamento diferenciado nessa questão.”* A docente ainda menciona que a escola em que atua busca realizar ações que priorizam a inclusão, valorizando os comportamentos e potencialidades de cada estudante; *“na nossa escola, todas as ações possíveis são, vem sendo realizadas na verdade né, a gente tem uma escola que realmente prioriza a inclusão e faz, tenta no máximo valorizar é, o jeito, o comportamento, de cada criança para que eles possam, na sua potencialidade, melhorar e avança.”* A professora Clara aponta *“é a diversidade, tipo ali você tira pelo o nono ano, né que são 4 tipos né, e aí uma das maiores dificuldades é você adaptar, além de uma aula pra todos, você tem que adaptá-la para 4 e cada um, é um tipo diferente.”*

Sobre as ações realizadas, a professora Clara, destaca que o apoio da professora do AEE

e a adaptação das atividades e provas; *“Tem o auxílio da professora do AEE, que nos auxilia, nesse contexto. Eu percebi que ela os retira da sala de aula para dar outra atividade, né. Às vezes, sim. Mas, às vezes não, quando o conteúdo eles ficam na sala, e sempre quando quando ela vai fazer alguma atividade, ela inclui o conteúdo dentro do nível de cada aluno, principalmente provas. As provas deles são diferentes? Sim, geralmente colocamos mais interpretação.”*

As dificuldades relatadas pelas professoras, como resistência dos profissionais, desafios de aceitação, adaptação das aulas e diversidade de perfis Radiante fala sobre a falta de aceitação dos profissionais, já que muitos ainda estão presos ao modelo da educação tradicional. Mantoan (2003, p. 13) também afirma que a inclusão exige uma verdadeira ruptura com essa forma antiga de ensinar; *“romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.”* Essa citação se relaciona diretamente com o desafio apontado pela professora Clara, que precisa organizar suas aulas considerando múltiplas necessidades, o que só é possível a partir dessa “nova lógica” de que fala a autora.

Além disso, as ações mencionadas pelas professoras, adaptações, suporte do AEE, atividades diferenciadas, valorização das potencialidades, estão alinhadas ao que Mantoan (2003, p.33) descreve como características de uma escola inclusiva.

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos.

Esse trecho sustenta a prática da professora Radiante, quando ela relata que sua escola *“valoriza o jeito e o comportamento de cada criança para que elas avancem”*, desenvolvendo práticas pedagógicas, ações que contribuem para desenvolver e aprimorar a inclusão de todos e todas.

Sobre o apoio da equipe pedagógica e/ou de profissionais especializados a professora Radiante afirmou que existe apoio da equipe pedagógica e destaca que, atualmente ocupando o cargo de coordenação, atua como uma peça fundamental, sendo mediadora entre os diferentes setores envolvidos na inclusão *“Sim, inclusive eu hoje estou como coordenação, já passei por todas essas etapas e eu creio que eu sou a ponte, entre a sala do AEE, professor de educação especial, professor de sala, e gestão.”* (Radiante) A docente explica que esse apoio ocorre por meio de um acompanhamento individualizado, considerando cada aluno como único e orientando os professores para que compreendam as necessidades específicas de seus estudantes; *“ver cada aluno como único, independente da sua dificuldade, tentar trabalhar o*

máximo possível, principalmente trabalhando os professores, para que eles vejam que a sala dele não é... ”. A professora Clara também afirma que recebe apoio, especialmente da professora do AEE, reconhecendo a importância dessa parceria para lidar com as demandas da inclusão; *“Sim, ela nos auxilia bastante, nos ajuda bastante nesse processo, até porque é bem complicado.”*

As duas respostas demonstram que a escola busca organizar um trabalho coletivo entre coordenação, professores e profissionais especializados, com foco no atendimento às necessidades individuais de cada aluno. As respostas das professoras mostram que o apoio pedagógico e especializado é percebido como um elemento essencial no processo de inclusão escolar. Para Radiante, a coordenação desempenha um papel central, articulando a comunicação entre AEE, professores da sala regular e equipe gestora. Esse posicionamento demonstra uma visão de trabalho colaborativo, no qual a inclusão não é tarefa isolada de um único profissional, mas um processo compartilhado pela equipe escolar. Clara reforça essa percepção, ao destacar a importância da professora do AEE em sua rotina pedagógica.

A sua fala evidencia que o suporte especializado contribui diretamente para a adaptação das práticas e para o enfrentamento das dificuldades que surgem no cotidiano da sala de aula. Ambas as respostas mostram que existe colaboração entre setores da escola; principalmente há o reconhecimento da necessidade de apoio especializado; onde o trabalho pedagógico é desenvolvido de forma integrada; e a inclusão não se limita ao professor, mais sim, envolve toda a equipe que forma a comunidade escolar. Assim, fica evidente que o apoio da equipe pedagógica e dos profissionais especializados é fundamental para possibilitar um atendimento mais adequado, sensível e alinhado às necessidades dos alunos.

Foi perguntado se queriam compartilhar alguma experiência marcante no trabalho com pessoas com deficiência. A professora Radiante afirma *“eu não teria um acontecimento em si, só simplesmente que é algo que eu amo fazer.”* A docente também enfatiza que cada aluno é singular e que seu papel é acolher e olhar para o estudante de maneira diferenciada: *“que cada aluno é único, e que ele é especial do jeito que ele é, e tenho sempre aquele olhar diferenciado para que cada um consiga se acolher, da melhor maneira possível.”* (Radiante) Essa resposta mostra que, para Radiante, as experiências marcantes não estão em um episódio isolado, mas no conjunto de vivências cotidianas que reforçam seu compromisso com o acolhimento e a valorização das particularidades. A professora Clara, por sua vez, também afirma não recordar de um caso específico, mas destaca que cada estudante com deficiência proporciona reflexões importantes: *“Agora assim, no momento não tenho muita lembrança não. Mas assim cada um é sempre algo diferente é que nos fazem renovar, e nos fazem repensar*

sobre a nossa vida de forma geral.” Na visão da docente Clara, cada experiência vivida com esses alunos gera transformação pessoal e profissional, motivando constantemente uma reavaliação das práticas docentes e da forma de se relacionar com o outro.

Apesar de nenhuma das professoras apresentar um único episódio marcante, ambas expressam que o trabalho com pessoas com deficiência tem um impacto significativo em suas trajetórias profissionais e pessoais. A fala de Radiante revela uma postura de forte envolvimento emocional com a inclusão, evidenciando que o que mais a marca é “amar fazer” esse trabalho e compreender que cada aluno é singular.

Seu relato destaca acolhimento, sensibilidade e olhar diferenciado como aspectos centrais do seu fazer pedagógico. Já Clara reforça que, mais do que situações pontuais, são as pequenas vivências diárias que provocam reflexões profundas e renovam sua prática. Para ela, cada aluno traz um aprendizado diferente, que contribui para o crescimento humano e profissional. Assim, as duas respostas convergem para a ideia de que o trabalho com pessoas com deficiência não se define por momentos isolados, mas por um processo contínuo de transformação. A experiência marcante, segundo ambas, está no contato diário com os alunos, na aprendizagem mútua e na construção de um ambiente de afeto, respeito e desenvolvimento humano.

Adiante foi indagado sobre o que é fundamental para melhorar a prática do professor numa perspectiva de educação inclusiva. A professora Radiante destaca que, para melhorar a prática docente na inclusão, o ponto mais essencial é a aceitação, tanto por parte dos professores quanto das famílias. Ela enfatiza que é fundamental compreender que cada aluno aprende de *“dentro todas as escolas. eu não sei, mas dentro da nossa; eu acho que a questão de aceitação mesmo, aceitação de entender que todo mundo não é igual, que todo mundo não aprende igual.”* Para Radiante, porém, a maior dificuldade está nas famílias, que muitas vezes interpretam o transtorno como justificativa para todo tipo de comportamento:

Tanto do professor, como família? Sim, os dois, família principalmente, a família eu acho a questão mais difícil, porque quando a criança tem uma dificuldade, eles acham que a criança não aprende, que a criança...é desculpa pra tudo, o transtorno e desculpa para tudo e para todo o comportamento, e, às vezes, a criança chega na escola, cheias de “manias”, que não tem nada a ver com o comportamento do transtorno, que já vem dentro de casa e atrapalha a criação muito, atrapalha muito, eu acho que a maior dificuldade dentro das escolas vem sendo as famílias, porque tudo é permitido; porque a criança tem um transtorno, tudo é permitido.” Ela também reforça que o aluno com deficiência é capaz de aprender dentro do seu ritmo e das suas possibilidades, mas que muitas famílias não reconhecem isso: *“O “bixinho”, o “coitadinho”, e não é assim, ele é uma pessoa, ele é um ser humano, hábito e capaz de aprender do jeito dele, no tempo dele, mas capaz e as famílias não entendem.*

Já a professora Clara também aponta a necessidade de buscar adaptações e melhorar continuamente as práticas pedagógicas, reconhecendo que o processo pode ser complexo, mas depende de esforço e apoio institucional: “E, acho que sempre melhorar, buscar adaptações por mais que ainda seja algo tão complicado, mas com o apoio que aqui a gente sempre tem, sempre dar certo.” (Clara) As respostas de Radiante e Clara convergem na ideia de que a melhoria da prática docente na perspectiva inclusiva envolve mudança de atitudes, adaptação pedagógica e parcerias entre escola e família. Para a professora Radiante, a aceitação é o primeiro passo para qualquer prática inclusiva funcionar. A docente aponta que muitos profissionais ainda têm dificuldade de reconhecer que os alunos apresentam ritmos, comportamentos e necessidades diferentes, algo fundamental para o planejamento das práticas pedagógicas inclusivas.

Radiante reforça que a resistência maior, muitas vezes, encontra – se nos familiares, que; tratam o transtorno como desculpa para qualquer comportamento; desse modo permitindo ações que prejudicam o desenvolvimento; e não buscam compreender que o aluno é capaz de aprender. Essa percepção revela o quanto a inclusão depende de uma relação colaborativa entre escola e família. Sem essa conexão, a prática docente tende a ser mais desafiadora. A fala de Clara destaca outro elemento essencial: a necessidade de “sempre melhorar” e buscar adaptações. Isso mostra que a prática inclusiva exige: flexibilidade; disposição para ajustar metodologias; abertura para experimentar novas estratégias; compreensão de que a inclusão é um processo contínuo e não um conjunto fixo de ações. Clara reconhece as dificuldades, mas demonstra que o apoio institucional é um facilitador importante, sugerindo que o trabalho colaborativo dentro da escola contribui para o sucesso das práticas.

Ambas as docentes destacam que o aluno com deficiência é capaz de aprender, desde que: haja adaptações adequadas; exista apoio, por parte de toda comunidade escolar; as práticas estejam ajustadas às necessidades individuais; a família e a escola reconheçam o potencial do estudante. Essa visão rompe com percepções equivocadas e reforça a centralidade da atitude do professor e da família no processo inclusivo.

Na visão da professora Radiante, quais mudanças são mais urgentes para tornar a escola mais inclusiva. A professora Radiante aponta que a mudança mais urgente está relacionada à postura e compreensão das famílias diante do processo de aprendizagem das crianças com deficiência. Para ela, *“A principal visão, seria da família, ela chegar na escola realmente com aquele pensamento, que a criança precisa aprender, precisa evoluir e que ele é capaz de aprender.”* Radiante também demonstra preocupação com o modo como alguns responsáveis interpretam os benefícios sociais (BPCs), afirmando que isso pode influenciar negativamente a percepção do potencial da criança:

E eu acho que uma coisa que atrapalha muito hoje o desenvolvimento, chama-se BPCs, porque quando as famílias conseguem esse auxílio, elas entendem que a criança não precisa evoluir, que é desculpa para tudo, e que aquele benefício vai estar ali para que ele realmente não evolua, ele tem que ficar daquele jeito, para poder ter direito a esse benefício, e não é assim.

A fala da professora revela uma preocupação real vivenciada em muitas escolas, a ideia de que o BPC pode ser interpretado pelas famílias como um motivo para que a criança com deficiência não desenvolva suas habilidades. No entanto, é essencial reforçar que o BPC é um direito da criança com deficiência, garantido para assegurar condições básicas de vida, e não depende da falta de evolução do aluno. Vulnerabilidade social da família das crianças com deficiência. Quando algumas famílias acreditam que o filho “precisa permanecer do mesmo jeito” para manter o benefício, isso evidencia uma visão limitada, geralmente marcada pela falta de informação e pelo medo de perder um apoio financeiro importante. A escola, portanto, deve atuar como mediadora, ampliando o olhar da família para as potencialidades da criança e promovendo uma relação de confiança. Ao fazer isso, contribui não apenas para o desenvolvimento do estudante, mas também para que a família compreenda que o benefício não é um obstáculo ao progresso e que o avanço da criança é sempre desejável e possível.

A fala evidencia que, para a docente, a mudança mais urgente está no fortalecimento da relação família–escola, de modo que a família se veja como co-responsável no desenvolvimento da criança. Já a professora Clara, ao refletir sobre as mudanças necessárias, destaca “*E, acho que sempre melhorar, buscar adaptações por mais que ainda seja algo tão complicado, mas com o apoio que aqui a gente sempre tem, sempre dar certo.*” A resposta de Clara evidencia que a inclusão depende de esforço coletivo, ajustes permanentes e suporte estruturado. As respostas das professoras mostram que as mudanças mais urgentes para aprimorar a inclusão escolar envolvem tanto fatores externos (como o papel da família) quanto fatores internos (como a prática docente e o suporte institucional). Radiante destaca a responsabilidade da família no processo de inclusão. Para ela, a escola enfrenta barreiras quando os responsáveis não reconhecem que o aluno é capaz de aprender e utilizam o transtorno como justificativa para comportamentos inadequados.

Clara evidencia que a inclusão depende da disposição do professor em adaptar e revisar constantemente sua prática, buscando alternativas para atender às necessidades dos alunos. Freire (1996, p.41) explica que o respeito à singularidade de cada estudante é uma exigência ética da docência: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético.” Quando Radiante afirma que o aluno é “*capaz de aprender do jeito dele, no tempo dele*”, ela

reforça exatamente este princípio freireano; todos os alunos têm potencial e precisam ser reconhecidas em sua dignidade e singularidade. Clara destaca a necessidade de adaptação constante. Para Freire (1996, p.64), ensinar significa criar condições para que o aluno desenvolva autonomia: “O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações.” Assim, a prática adaptada mencionada por Clara promove justamente essa autonomia, pois reconhece ritmos, necessidades e formas próprias de aprender.

Para concluir, foi indagado se a professora e a profissional do AEE desenvolvem um trabalho em conjunto. A professora Radiante explica que o trabalho ocorre de forma coletiva, envolvendo todos os profissionais que acompanham os alunos com deficiência. Ela afirma: *“realizações de pontes entre a professora do AEE e a professora de sala, e professora de educação especial, e coordenação escolar, existe sempre esse diálogo contínuo para construir a melhor forma daquela criança aprender.”* Ela ainda destaca que, dependendo da necessidade, há a presença de professor de educação especial dentro da sala, profissional habilitado para adaptações:

Na área da educação inclusiva, aqui nós temos sempre em sala de aula, não em todas as salas, mas em algumas salas, dependendo da deficiência e da necessidade daquele aluno, ele tem o professor dentro de sala, aquele professor de educação especial e habituado a fazer adaptações de atividades, fazer com que aquele aluno aprenda, porque aquele aluno com transtorno precisa de um jeito diferente de ser ensinado, por que ele aprende diferente. Aquele professor é habilitado pra isso, formado pra isso, capaz pra isso, não é cuidador e professor, rede estadual a gente tem professor de educação especial, não é cuidador; por que na rede municipal a gente tem cuidadores, e o professor da rede estadual é formado e especialista pra isso.

A professora Clara reforça a importância desse trabalho colaborativo, mas também destaca que a inclusão depende da postura de toda a comunidade escolar: *“Eu acho que, principalmente, o apoio dos próprios alunos, eles ainda precisam, e da família também que é fundamental.”* A prática descrita pelas duas professoras, marcada por diálogo permanente e cooperação entre diferentes profissionais, encontra respaldo direto em Paulo Freire.

Freire (1996, p. 41) afirma que, “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” O diálogo constante entre professores e coordenação, mencionado por Radiante, é justamente o meio pelo qual esse respeito se concretiza, pois permite que cada aluno seja visto na sua singularidade.

Freire (1996) também enfatiza que a prática educativa exige coerência e postura ética, que se expressam na forma como o professor organiza o trabalho com outros profissionais; “Ensinar [...] implica o testemunho ético do professor. [...] Tão importante quanto ele, o ensino

dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los.” (Freire, 1996, p. 65-71). Quando Radiante relata que a equipe trabalha unida, adaptando atividades e compartilhando informações, ela demonstra essa coerência ética na prática. Mantoan (2003, p. 32), afirma que uma escola verdadeiramente inclusiva não se sustenta em práticas isoladas, mas sim em um compromisso coletivo:

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos.

O trabalho articulado descrito por Radiante, com adaptações, diálogo contínuo e integração entre AEE, sala regular, educação especial e coordenação, é exatamente esse tipo de prática que “reconhece e valoriza as diferenças”, descrevem um modelo de apoio diversificado, com múltiplos profissionais atuando de forma cooperativa e adaptando estratégias para cada aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo geral analisar o papel do professor de Língua Portuguesa no atendimento às necessidades da educação inclusiva, considerando sua atuação em uma escola pública do município de Triunfo Potiguar. Diante desse propósito dispensável, buscou-se compreender como se caracterizam as práticas pedagógicas, os desafios enfrentados e as formas pelas quais a formação docente auxilia, ou não, para uma atuação efetivamente inclusiva no contexto escolar.

Os resultados obtidos por meio das observações em sala de aula e das entrevistas com as professoras participantes da pesquisa revelaram que a inclusão escolar já se faz presente na rotina da instituição investigada, no entanto marcada por desafios significativos. Observou-se que as docentes buscam adotar práticas dialógicas, acolhedoras e sensíveis às particularidades dos estudantes, utilizando adaptações, atenção individualizada e estratégias voltadas ao desenvolvimento de cada aluno. Também ficou evidente que a presença de alunos com TDAH, TEA, baixa visão e dificuldades de aprendizagem demanda metodologias diversificadas e flexíveis, o que as professoras, dentro de suas possibilidades, têm buscado implementar.

Portanto, constatou-se também que a falta da formação continuada ainda é uma lacuna, sobretudo para professores da sala regular, que na maioria das vezes, não receberam, durante

sua formação inicial, saberes teóricos e práticos suficientes para lidar com a complexidade das necessidades específicas dos alunos.

Além disso, identificou-se que a colaboração entre AEE, coordenação e docentes é fundamental, embora ainda seja necessário fortalecer esse trabalho integrado para que as ações inclusivas se tornem mais consistentes. Outro ponto destacado relaciona-se à participação das famílias, que, conforme relatado, ainda enfrentam dificuldades em compreender plenamente, o potencial dos alunos e a importância de estabelecer limites, estimular a autonomia e participar ativamente do processo educacional.

Do ponto de vista das contribuições acadêmicas, esta pesquisa amplia a compreensão sobre como se concretiza, no cotidiano, o papel do professor de Língua Portuguesa no contexto da educação inclusiva, frente à diversidade, oferecendo contribuições para reflexões sobre a formação inicial, formação continuada e organização escolar. Ao analisar práticas reais e percepções de docentes, o estudo fortalece a discussão teórica sobre inclusão, dialogando com autores como Mantoan e Freire e revelando como seus princípios aparecem (ou deixam de aparecer) nas práticas pedagógicas.

Diante das contribuições no campo social, a pesquisa comprova, a necessidade de promover uma educação mais acessível, democrática e igualitária, reafirmando o direito de todos os estudantes a aprendizagem. Ao mostrar a realidade vivenciada, no cotidiano escolar, pelos professores e estudantes. O estudo contribui para fortalecer as práticas inclusivas, incentivar as mudanças nas posturas docentes e familiares e apontar caminhos possíveis para que as escolas se tornem espaços de acolhimento, respeito e desenvolvimento. O trabalho também reforça o valor das relações afetivas, da empatia e do diálogo, como pilares essenciais para que a inclusão ultrapasse o discurso e se materialize nas ações cotidianas.

Diante do exposto, conclui-se que a inclusão escolar é possível, necessária e transformadora, mas exige compromisso coletivo, formação adequada e mudança de postura. Espera-se que este trabalho contribua para o avanço das discussões sobre formação docente e práticas pedagógicas inclusivas, incentivando reflexões e ações que promovam uma escola verdadeiramente acolhedora e acessível a todos e todas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

CASTRO, Antonilma Santos Almeida; BASTOS, Edinalma Rosa Oliveira; SOUZA, Zenilda Fonseca de Jesus (orgs.). **Educação inclusiva: formação e experiências.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2020. 390 p. ISBN 978-65-89524-90-8. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786589524908>. Acesso em: 27 jul. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. ISBN 978-85-249-2081-3.

TRIUNFO POTIGUAR. História. Disponível em: <https://triunfopotiguar.rn.leg.br/historia/>. Acesso em: 15 nov. 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre **Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

VARGAS, C. P. **Resenha: Saberes docentes e formação profissional, de Maurice Tardif.** *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 10, p. 143–145, jan./dez. 2008.