



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE SÃO BERNARDO
CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS
LÍNGUA PORTUGUESA

LARISSA OLIVEIRA DA SILVA

**PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS NA
FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO SANTANA DO
MARANHÃO - MA**

SÃO BERNARDO-MA

2026

LARISSA OLIVEIRA DA SILVA

PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS NA
FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO SANTANA DO
MARANHÃO - MA

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura
em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa,
da Universidade Federal do Maranhão, Centro
de Ciências de São Bernardo, como requisito
obrigatório para obtenção do título de Graduada
em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Esp. Moises Garcês Silva

SÃO BERNARDO-MA

2026

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu grande amor, Ravi. Pela sua alegria contagiante, pelo carinho que me acolhe e pela luz que ilumina meus dias, você se tornou parte essencial da minha vida. Não consigo imaginar um instante longe de você, porque cada momento ao seu lado é único e precioso. Quero continuar vivendo cada desafio, cada recomeço e cada vitória contigo, como já temos vivido até aqui. O amor de irmão é uma força inexplicável, e ser a mais velha me faz sentir ainda mais responsável por proteger e apoiar você. Que possamos sempre ser o porto seguro um do outro, caminhando juntos, celebrando nossas conquistas e transformando cada etapa em uma lembrança inesquecível. Esta vitória é nossa, e que muitas outras venham, lado a lado, coração com coração.

AGRADECIMENTOS

Ao olhar para trás, vejo que cada desafio foi um degrau, cada experiência uma semente, cada oportunidade um sopro de esperança. Entre quedas e recomeços, nasceu em mim uma gratidão que floresce e se expande.

Primeiramente, agradeço a Deus, que me sustentou até aqui com seu amor, proteção e infinita misericórdia. Sem Ele, nada seria possível.

Em segundo lugar, agradeço a mim mesma, por nunca desistir, por manter a fé acesa mesmo nos momentos mais difíceis, e por me permitir buscar conhecimento e crescimento.

À minha mãe, que foi meu alicerce, minha força e meu incentivo constante. Seu apoio e amor foram fundamentais para que eu chegasse até aqui, essa conquista é nossa.

Aos professores, que com dedicação e excelência contribuíram para minha formação. Cada ensinamento, cada palavra de incentivo e cada gesto de apoio foram essenciais nesse processo.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa trajetória, deixo meu sincero agradecimento. Cada contribuição, por menor que pareça, teve grande importância.

Obrigada, de coração, por tudo! Este momento é fruto de fé, perseverança e da força que recebi de cada pessoa e de cada experiência vivida. Que esta conquista seja apenas o início de muitas outras que virão.

A educação   a arma mais poderosa que você
pode usar para mudar o mundo.
— Nelson Mandela

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Oliveira da Silva, Larissa.

PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: :
DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO
MUNICÍPIO SANTANA DO MARANHÃO - MA / Larissa Oliveira da
Silva. - 2026.

41 f.

Orientador(a): Moises Garcês Silva.

Curso de Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa,
Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo-ma, 2026.

1. Educação Inclusiva. 2. Formação Docente. 3.
Práticas Pedagógicas. I. Garcês Silva, Moises. II.
Título.

LARISSA OLIVEIRA DA SILVA

**PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS NA
FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO SANTANA
DO MARANHÃO - MA**

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de São Bernardo, como requisito obrigatório para obtenção do título de Graduada em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa.

APROVADO EM: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Esp. Moises Garcês Silva – UFMA
Especialista em Libras, AEE, Educação, Pobreza e Desigualdade Social
(Orientador)

Prof^ª. Ma. Maria Verônica Oliveira Simão – UFMA
Mestra em Educação Inclusiva
(Avaliadora Interna)

Prof^ª. Ma. Celiana Lima da Silva – SEDUC/MA
Mestra em Educação Inclusiva
(Avaliadora Externa)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1 Educação Inclusiva no Brasil e no Maranhão	13
2.2 Práticas Pedagógicas Inclusivas	14
2.3 Formação Docente.....	17
2.4 Perspectivas Inclusivas no Ensino da Língua Portuguesa	18
3 METODOLOGIA	20
3.1 O Conceito de Pesquisa na Formação do Professor Pesquisador	21
3.2 Abordagem e Tipo de Pesquisa	21
3.3 Técnica e Instrumento de Produção de Dados	22
3.4 Metodologia de Análise de Dados.....	23
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	23
4.1 A Base Formativa para Inclusão	23
4.2 Formação Continuada e Políticas Públicas	24
4.3 A Busca Docente por Aperfeiçoamento.....	25
4.4 Barreiras Inclusivas no Ensino da Língua Portuguesa	27
4.5 Importância da inclusão	29
4.6 Caminhos para Fortalecer a Inclusão	31
4.7 Entre a Gestão e a Docência: Análise Comparativa Entre os Questionários	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS.....	36
APÊNDICES.....	38

PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO SANTANA DO MARANHÃO - MA

Larissa Oliveira da Silva

RESUMO: O presente artigo tem como tema a educação inclusiva no ensino de Língua Portuguesa em Santana do Maranhão. O objetivo geral é analisar desafios e possibilidades da inclusão no ensino de Língua Portuguesa na Escola Municipal de Santana do Maranhão. Como objetivos específicos a pesquisa busca: Identificar quais práticas pedagógicas inclusivas são utilizadas pelos docentes da escola; Investigar como a formação de professores prepara-os para atuar com inclusão; Verificar as limitações estruturais e os desafios pedagógicos enfrentados na implementação de práticas inclusivas no ambiente escolar. A fundamentação teórica baseia-se em Magda Soares (2002), Lacerda [s.d.], Mantoan (2015), entre outros. A metodologia adotada é qualitativa, configurada como estudo de caso, utilizando questionários semiestruturados aplicados a professoras e à secretária de educação, com análise comparativa das percepções. Os resultados apontam ausência de formações continuadas e recursos adaptados que comprometem práticas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa. Conclui-se que fortalecer políticas públicas, formação docente e infraestrutura é essencial para garantir uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação Docente; Práticas Pedagógicas; Língua Portuguesa; Inclusão Escolar;

INCLUSIVE PRACTICES IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: CHALLENGES IN TEACHER TRAINING AT A PUBLIC SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF SANTANA DO MARANHÃO, MA

ABSTRACT: This article addresses the theme of inclusive education in Portuguese language teaching at the Municipal School of Santana do Maranhão. The general objective is to analyze the challenges and possibilities of inclusion in this context. Specifically, it seeks to identify inclusive pedagogical practices adopted by teachers, investigate how teacher training prepares them to work with inclusion, and examine structural limitations and pedagogical challenges in implementing inclusive practices in the school environment. The theoretical framework is based on authors such as Magda Soares (2002), Lacerda [n.d.], and Mantoan (2015), among others.

The methodology is qualitative, configured as a case study, using semi-structured questionnaires applied to teachers and the secretary of education, with comparative analysis of perceptions. The results highlight the lack of continuing education and adapted resources, which compromise the effectiveness of inclusive practices in Portuguese language teaching. It is concluded that strengthening public policies, teacher training, and school infrastructure is essential to ensure a truly inclusive school.

Keywords: Inclusive Education; Teacher Training; Pedagogical Practices; Portuguese Language; School Inclusion;

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa refere-se a um trabalho de conclusão de curso (TCC), do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa da Universidade Federal do Maranhão, vinculada ao Centro de Ciências de São Bernardo (CCSB). Trabalho este que se dedica a refletir sobre a educação inclusiva em um município maranhense, analisando os desafios e possibilidades da formação docente com o ensino de Língua Portuguesa. Diante dessa realidade, que exige atenção específica e comprometimento, busca-se compreender como garantir uma escola verdadeiramente inclusiva.

A princípio, vale destacar que a prática de pesquisa é essencial para a formação docente e para o fortalecimento das práticas pedagógicas. Por meio dela, é possível ampliar conhecimentos, desenvolver habilidades críticas e promover o aprimoramento necessário à construção de novos saberes pedagógicos. No caso da Língua Portuguesa, essa reflexão torna-se ainda mais necessária, pois a disciplina é mediadora do acesso ao conhecimento e da participação social dos estudantes. Portanto, pesquisar torna-se uma atividade indispensável ao professor que busca compreender, refletir e enriquecer continuamente sua prática pedagógica.

O cenário educacional maranhense revela avanços importantes no campo da inclusão, mas também expõe contradições que merecem atenção. O Censo Escolar (INEP) mostra que a inclusão avançou significativamente: em 2025, 96% alunos da Educação Especial estavam matriculados em classes comuns do ensino regular, mas nas pesquisas esse percentual não acompanha a formação continuada específica dos professores para atuar nessa modalidade, evidenciando que o avanço das matrículas não tem sido acompanhado pela qualificação

docente, impactando diretamente o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que a ausência de formação específica compromete práticas inclusivas de leitura e escrita.

Posto isto, a pesquisa situa-se no município de Santana do Maranhão, localizado na região norte do estado, e é caracterizado por sua predominância rural e população de pequeno porte. Com pouco menos de 11 mil habitantes distribuídos entre a sede e diversas comunidades interioranas. Nesse contexto, a escola pública municipal escolhida para o estudo atende mais de 200 estudantes em tempo integral, no nível do Ensino Fundamental II, reunindo alunos da sede e de localidades vizinhas.

No cotidiano da Escola Municipal, em Santana do Maranhão, a pesquisa, buscou investigar como os professores se deparam com desafios concretos relacionados à inclusão escolar, especialmente no que diz respeito à formação docente e às práticas pedagógicas voltadas para a diversidade, visto que a demanda de estudantes com necessidades educacionais específicas tem aumentado significativamente. Nesse viés, pensa-se em como os professores estão sendo preparados ou buscam preparações específicas para lidar e apoiar os estudantes que precisam dessa atenção particular.

Assim, define-se a seguinte questão-problema central: Quais possibilidades e desafios os docentes da Escola Municipal de Santana do Maranhão enfrentam na adoção de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa, considerando sua formação e o apoio institucional disponível?

A partir dessa indagação, a pesquisa orienta-se na busca por compreender como escolas de municípios maranhenses têm se posicionado diante da perspectiva inclusiva. O estudo pretende consolidar dados relevantes para o campo educacional e, ao mesmo tempo, fomentar novas pesquisas e reflexões que contribuam para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa.

Diante desse quadro, torna-se necessário examinar a formação docente frente aos desafios da educação inclusiva na cidade de Santana do Maranhão, onde ainda não há registros consolidados sobre essa temática. Dessa forma, a investigação busca identificar recursos e construir respostas que contribuam para enfrentar os obstáculos presentes, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Tal pesquisa, portanto, configura-se como um caminho essencial para a reflexão e a busca de soluções diante das indagações que emergem de situações-problema no campo da educação e das linguagens.

A pesquisa tem como objetivo geral: Analisar desafios e possibilidades da inclusão no ensino de Língua Portuguesa na Escola Municipal de Santana do Maranhão. Como objetivos específicos, busca: Identificar quais práticas pedagógicas inclusivas são utilizadas pelos

docentes da escola; Investigar como a formação de professores prepara-os para atuar com inclusão; Verificar as limitações estruturais e os desafios pedagógicos enfrentados na implementação de práticas inclusivas no ambiente escolar.

A pesquisa concentra-se especialmente no ensino de Língua Portuguesa, buscando compreender de que maneira os professores se apropriam de conhecimentos e estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos os estudantes e lhes possibilitem atender às demandas da diversidade presente no ambiente escolar, compreendendo o nível de preparação dos professores da escola para trabalhar com a inclusão.

A razão da pesquisa é colaborar com a valorização da formação docente e reconhecer sua relevância para o acompanhamento educacional especializado (AEE), de estudantes com necessidades educacionais específicas, refletindo em diferentes esferas: social, científica, pedagógica e pessoal.

Socialmente, esta pesquisa contribui para novas perspectivas e para a reflexão sobre o ensino brasileiro, evidenciando os desafios enfrentados pelos professores e a importância de práticas pedagógicas que favoreçam a participação plena de estudantes com necessidades educacionais específicas. Ao mesmo tempo, reflete a realidade de muitas famílias que convivem com as dificuldades de garantir um futuro digno para seus filhos com deficiência, ampliando o debate sobre inclusão e revelando a realidade educacional desses estudantes, o que contribui para transformações significativas na prática docente e nas políticas públicas.

No campo científico, a pesquisa tem grande importância para pesquisadores e educadores que buscam aprofundar e ampliar seus conhecimentos sobre as práticas pedagógicas inclusivas. No âmbito pedagógico, é notório que o uso de métodos didáticos inclusivos no ambiente escolar é essencial para o desenvolvimento integral de estudantes com deficiência ou altas habilidades. Nesse contexto, o professor de Língua Portuguesa desempenha papel fundamental, ao utilizar a linguagem como ferramenta de inclusão, promovendo práticas que favorecem a expressão, a escuta ativa e a construção de sentidos.

No sentido particular, o desenvolvimento desta pesquisa surgiu, inicialmente, da preocupação com o processo educacional do meu irmão, diagnosticado com autismo nível 2 de suporte. Diante dos desafios enfrentados por ele no ambiente escolar, onde senti a necessidade de compreender mais profundamente a realidade do ensino da cidade, especialmente no que se refere às práticas de ensino inclusivo.

O ponto de partida da pesquisa sobre essa temática foi o aumento significativo do número de estudantes com necessidades educacionais específicas nas escolas públicas brasileiras. Esse cenário impõe ao sistema educacional o desafio de ampliar e fortalecer

políticas e práticas voltadas à educação inclusiva, garantindo o acesso, a permanência e o desenvolvimento desses alunos. Além disso, trata-se de uma questão amplamente discutida por pesquisadores, que ressaltam a necessidade de formação continuada de professores, investimentos em recursos pedagógicos que favoreçam a inclusão e aprendizagem de todos.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, configurando-se como um estudo de caso. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário semiestruturado, cujas respostas foram analisadas a partir das contribuições das professoras e da secretária de educação. Por fim, procedeu-se a uma comparação entre os dois campos de visão, possibilitando identificar convergências e divergências nas percepções apresentadas.

O trabalho organiza-se em tópicos e subtópicos, distribuídos da seguinte forma: Introdução; Referencial Teórico, subdividido em Educação Inclusiva no Brasil e no Maranhão, Práticas Pedagógicas Inclusivas, Formação Docente e Perspectivas Inclusivas no Ensino da Língua Portuguesa; Metodologia, com os subtópicos O conceito de pesquisa na formação do professor pesquisador, Abordagem e tipo de pesquisa, Técnica, Instrumento de produção de dados e Metodologia de análise de dados; Resultados e Discussões, subdividido em A base formativa para inclusão, Formação continuada e políticas públicas, A busca docente por aperfeiçoamento, Barreiras inclusivas no ensino da Língua Portuguesa, Importância da inclusão, Caminhos para fortalecer a inclusão e Entre a gestão e a docência: análise comparativa dos questionários; e, por fim, Considerações Finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção serão discutidas diferentes perspectivas teóricas, divididas nos seguintes subtópicos: Educação inclusiva no Brasil e no Maranhão; Práticas pedagógicas inclusivas; Formação docente; e Perspectivas inclusivas no ensino da Língua Portuguesa.

2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO MARANHÃO

Diante da realidade do ensino brasileiro, a educação inclusiva¹ exerce um papel fundamental em proporcionar aos estudantes a integração no ambiente escolar facilitando o

¹ A Educação Inclusiva é um paradigma educacional que preconiza a matrícula e a participação de todos os estudantes nas classes comuns do ensino regular, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais, visando à construção de uma sociedade plural. Diferencia-se da Educação Especial que, por sua vez, é a modalidade de ensino transversal direcionada especificamente ao atendimento de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

acesso ao ensino e auxiliando para seu desenvolvimento educacional de maneira significativa e valorizando as diferenças em sala de aula. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegura que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

§ III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 2023, p. 43)

Portanto, a legislação brasileira assegura que os estudantes com necessidades educacionais específicas tenham acesso a professores especializados ou devidamente preparados para sua inclusão no ensino regular. No entanto, essa garantia nem sempre se concretiza na realidade das escolas brasileiras. Em muitos casos, a dificuldade decorre da escassez de profissionais com formação adequada; em outros, da falta de prioridade atribuída pela gestão escolar à contratação e valorização desses especialistas, o que compromete a efetividade das práticas inclusivas.

A Educação Inclusiva no Brasil vem crescendo a cada período, acompanhada pelo aumento de sua importância dentro da sala de aula. Diante dessa realidade, é importante reconhecer que a educação inclusiva tem avançado cada vez mais na sociedade brasileira, e junto com esse avanço, também crescem os desafios educacionais para lidar com esse grande número de alunos.

Na teoria, a educação inclusiva abarca um leque de possibilidades pensadas para o aluno e conseqüentemente para um ensino de qualidade, trazendo questões importantes a serem ofertadas no ambiente escolar. Porém, é necessário um olhar mais delicado e atencioso a essa questão social, para identificar os pontos positivos e negativos e propor uma tentativa de amenizar as falhas recorrentes ou solucionar em sua totalidade. Sendo um exercício de toda sociedade perceber e identificar as fragilidades seja da política pública, seja da própria escola ou qualquer outra fonte e assim buscar caminhos de resolução em meio à tantos problemas educacionais.

A diversidade social no Brasil revela-se de forma evidente e em constante expansão. Reconhecer que vivemos em um país marcado pela pluralidade de culturas, costumes e etnias significa compreender a construção da própria identidade nacional, bem como reconhecer-se como parte integrante desse contexto, que necessita ser valorizado. Conforme afirma Magda Soares (2002, p.14), “Negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo”. É fundamental compreender que a cultura constitui dimensão inseparável

do ser humano: nasce-se com ela, vive-se por meio dela, evolui-se e molda-se a partir dela, permanecendo presente até o fim da vida.

Nessa perspectiva, o professor desempenha um papel essencial ao reconhecer a cultura como dimensão indissociável da condição humana e ao refletir tal compreensão em sua prática pedagógica, favorecendo a construção de uma postura crítica e reflexiva junto aos estudantes. A escola, não deve ser apenas entendida como local de transmissão de saberes, mas como ambiente de diálogo intercultural, no qual se promovem discussões que possibilitam a cada indivíduo reconhecer suas próprias particularidades e, simultaneamente, compreender e valorizar as especificidades do outro. Tal dinâmica configura-se como exercício pedagógico fundamental para a consolidação de uma sociedade mais respeitosa, sustentada por metodologias inclusivas e eficazes que assegurem a participação de todos e a promoção de uma educação comprometida com a diversidade.

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A prática docente constitui um elemento central no processo de desenvolvimento do estudante, uma vez que possibilita a construção de conhecimentos e o exercício da autonomia. Quando planejada e executada de maneira adequada, e recebida positivamente pelo discente, seus efeitos extrapolam o âmbito individual, repercutindo de forma significativa na qualidade da prática pedagógica, no desempenho institucional da escola, na dinâmica familiar e, em última instância, na sociedade. Em contrapartida, práticas docentes mal conduzidas podem gerar impactos negativos que se refletem em todos esses níveis, comprometendo tanto o processo formativo quanto o contexto social mais amplo.

As práticas pedagógicas inclusivas são abordagens de ensino que buscam integrar estudantes com necessidades educacionais específicas — aqueles que enfrentam dificuldades para se adaptar ao ambiente escolar, seja por limitações físicas ou intelectuais. O objetivo é garantir que esses alunos possam aprender e desenvolver suas habilidades junto aos demais colegas, que já possuem autonomia no processo de aprendizagem, assegurando a todos um acesso equitativo à educação.

No contexto das práticas inclusivas, Pontis (2022) destaca o papel fundamental do(a) docente na promoção de um ambiente acolhedor e colaborativo, afirmando que:

O(a) docente de sala de aula pode contribuir enormemente para criar um clima colaborativo de conhecimento, respeito, valorização de todas as diversidades individuais por meio de atividades dirigidas, como um laboratório artístico, a leitura,

a criação de histórias ou a visualização de vídeos, filmes, curtas-metragens dedicadas às diversas modalidades de aprendizagem, às necessidades educacionais especiais e à inclusão (PONTIS,2022, p.17).

A partir dessa perspectiva, é possível compreender que o papel do(a) docente vai além da transmissão de conteúdos, deve envolver também a criação de ambientes que favoreçam a inclusão e a valorização das diferenças. Os métodos mencionados representam apenas algumas das possibilidades dentro das práticas de ensino inclusivo. A escolha e aplicação dessas abordagens dependem diretamente do(a) professor(a) e de sua formação, bem como da capacidade de aprimorar ou desenvolver estratégias que favoreçam sua atuação pedagógica e atendam às demandas dos alunos. Com base nessa visão, pode-se argumentar que a inclusão não depende apenas de políticas institucionais, mas também da intencionalidade do(a) professor(a) em adaptar suas práticas às necessidades específicas dos alunos.

A incorporação dessas práticas no ensino da Língua Portuguesa revela-se imprescindível, uma vez que se trata da disciplina base da formação educacional. É por meio dela que o estudante desenvolve competências de leitura, escrita e letramento crítico, elementos constitutivos da interação humana em sociedade. Nesse sentido, Soares (2002, p. 16) afirma que “a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal para sua transmissão”, evidenciando que é através da comunicação, mediada pela linguagem, que se torna possível a compreensão do mundo, do outro e do contexto em que se está inserido.

A sociedade brasileira, marcada por sua diversidade cultural e linguística, oferece à educação um amplo leque de possibilidades metodológicas a serem exploradas em sala de aula, com vistas à promoção da inclusão dos estudantes em suas múltiplas identidades, culturas e dialetos. O reconhecimento e o respeito a essas diferenças contribuem para que os discentes se percebam representados e reafirmem sua identidade sociocultural. Ademais, o ensino da Língua Portuguesa constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura e da escrita em diferentes modalidades, como o braille e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), assegurando que todos os estudantes possam ampliar suas competências linguísticas, críticas e cognitivas, indispensáveis para a construção de sujeitos autônomos e socialmente engajados.

A LDB exerce um papel fundamental na educação brasileira, pois tem como finalidade assegurar o direito à educação e estruturar a rede de ensino em âmbito nacional. Conforme estabelece o Art. 2º da LDB (Brasil,1996) “a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

para o trabalho”. Essa organização é essencial para garantir o controle do sistema educacional e promover o fortalecimento da qualidade do ensino.

A LDB reconhece a diversidade dos estudantes e assegura que todos tenham o direito de aprender em ambientes regulares, estabelecendo como princípio a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Nesse sentido, a lei prevê a oferta de apoio especializado para atender às necessidades de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, garantindo que possam usufruir plenamente do processo educativo. Assim, o princípio da igualdade não se limita à abertura de vagas, mas exige a criação de condições reais de aprendizagem e participação, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece metas e estratégias para orientar o desenvolvimento da educação brasileira ao longo de dez anos, incluindo ações voltadas para a promoção da inclusão e da equidade. Entre seus objetivos, destacam-se a universalização do acesso à educação básica, a valorização dos profissionais da educação e a garantia de condições adequadas de aprendizagem para todos os estudantes, em especial aqueles que necessitam de atendimento educacional especializado. O PNE, portanto, funciona como um marco regulatório que direciona políticas públicas e práticas pedagógicas, buscando assegurar que o direito à educação seja efetivado de maneira democrática.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) complementa essas diretrizes ao definir as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. A BNCC orienta os currículos das redes e escolas, promovendo a equidade e a qualidade da educação, ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade cultural e social do país. Ao alinhar-se às metas do PNE e aos princípios da LDB, a BNCC fortalece a construção de uma educação inclusiva, que valoriza as diferenças e assegura que cada estudante tenha oportunidades reais de desenvolver suas potencialidades.

As legislações e políticas públicas constituem pilares fundamentais para a garantia de uma educação brasileira de qualidade, uma vez que estabelecem diretrizes e asseguram direitos que orientam o processo educativo. Embora já existam leis e ações voltadas para esse propósito, sua efetividade depende de uma implementação contínua e articulada, que envolva não apenas os gestores e formuladores de políticas, mas também professores, estudantes, famílias e toda a comunidade escolar. É necessário, portanto, um compromisso coletivo que vá além da mera existência normativa, promovendo práticas inclusivas, investimentos adequados e acompanhamento sistemático, de modo a assegurar que os princípios legais se traduzam em melhorias reais no cotidiano escolar e no desenvolvimento integral dos alunos.

2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente inicial, oferecida nos cursos de licenciatura, deveria constituir um alicerce sólido para preparar professores diante das complexidades da escola contemporânea. No entanto, muitas vezes ela se mostra insuficiente, marcada por currículos fragmentados e distantes da realidade inclusiva que se espera das instituições de ensino. Essa limitação revela uma contradição: enquanto a legislação e os documentos oficiais defendem uma educação democrática e plural, a formação acadêmica ainda tende a privilegiar modelos tradicionais, pouco sensíveis às diferenças e às demandas sociais. É nesse ponto que se torna necessário questionar se ela realmente prepara o docente para enfrentar os desafios da diversidade em sala de aula.

As formações continuada e contínua buscam suprir lacunas deixadas pela formação inicial, mas enfrentam limites. Cursos e capacitações, embora relevantes, muitas vezes se reduzem a ações pontuais e pouco articuladas com a prática escolar. Já a formação contínua exige reflexão crítica e autoformação, mas esbarra na sobrecarga de trabalho e na falta de apoio institucional. Por isso, mais do que oferecer oportunidades formais, é necessário criar condições reais para que o professor seja protagonista de sua própria formação e capaz de transformar sua prática pedagógica.

A adaptação do docente ao ambiente escolar e às constantes descobertas é essencial para a construção de novas habilidades e métodos de ensino. Nesse sentido, Mantoan (2015, p.80), destaca que “é preciso estar atento ao modo como os professores aprendem ao aperfeiçoarem seus conhecimentos pedagógicos, e também ao modo como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais suscitados pelo ensino inclusivo”. Ao compreender as necessidades que emergem no cotidiano educacional, o professor torna-se capaz de transformar sua prática pedagógica e alinhar às demandas contemporâneas. Assim, sua preparação deve ir além de aspectos técnicos ou metodológicos, abrangendo também as dimensões sociais, culturais e pedagógicas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa mesma direção, Tardif (2013, p.36) lembra que “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, o que evidencia que a formação docente precisa articular teoria e prática, reconhecendo a complexidade da profissão e a diversidade de saberes que sustentam o trabalho pedagógico. Assim, tanto Mantoan quanto Tardif apontam para a necessidade de uma formação que vá além

da transmissão de conteúdos, valorizando a experiência, a reflexão crítica e a capacidade de responder às demandas inclusivas da escola contemporânea.

Apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos, como a falta de preparo inicial, a resistência a mudanças, a escassez de recursos e a formação deficiente em algumas áreas. Por outro lado, há possibilidades promissoras, como a abertura para novas formações, experiências satisfatórias vivenciadas em programas de capacitação e o apoio institucional oferecido por escolas e redes de ensino. Superar os obstáculos e potencializar as oportunidades é essencial para consolidar uma formação docente que seja capaz de responder às necessidades da educação contemporânea. Por isso, é necessário investigar detalhadamente seu funcionamento, pois a aplicação prática é a essência de sua existência.

A formação docente voltada para o papel da inclusão em sala de aula revela-se indispensável e requer uma preparação de elevada qualidade, capaz de refletir efetivamente na prática pedagógica. Como ressalta Mantoan (2015, p.79), “mais uma vez, a imprecisão de conceitos distorce a finalidade de ações que precisam ser concretizadas com urgência e muita clareza de propósitos, como é o caso do professor capacitado para ensinar em escolas inclusivas”. Nesse sentido, a formação dos professores é um dos principais fatores para garantir um ensino de qualidade nas escolas inclusivas.

Sem a devida qualificação, a educação tende a regredir, gerando impactos negativos não apenas para os estudantes, mas também para toda a sociedade. Por isso, investir na capacitação docente é essencial para promover práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos.

2.4 PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Em uma perspectiva social, é necessário reconhecer a diversidade linguística presente no Brasil, marcada por constantes transformações, ressignificações e pela emergência de novas formas de expressão. O uso da língua permeia todas as situações comunicativas, constituindo-se como instrumento essencial para a interação e para a produção de conhecimento.

Nesse viés, pensa-se em uma escola que abarque e valorize toda essa diversidade linguística. Como afirma Magda Soares:

[...] uma escola transformadora atribui ao bidialetismo a função não de adaptação do aluno às exigências da estrutura social, como faz a teoria das diferenças linguísticas, mas a de instrumentalização do aluno, para que adquira condições de participação na luta contra as desigualdades inerentes a essa estrutura (Soares, 2002, p.74).

Dessa forma, ao relacionar o ensino da língua com a capacidade transformadora da escola, amplia-se o potencial de formação crítica dos estudantes, possibilitando que eles não apenas dominem diferentes variedades linguísticas, mas também reconheçam seu valor e fortaleçam o uso consciente dessas formas de expressão em diferentes contextos sociais. Assim, a escola se torna um espaço de empoderamento linguístico, visto que contribui para a construção de uma sociedade mais diversificada.

Essa relação deve-se refletir na prática do professor de língua portuguesa, a quem cabe priorizar essa perspectiva em suas atividades de sala de aula. É fundamental que ele promova a participação plena de todos os estudantes, garantindo que se tornem sujeitos capazes de dialogar criticamente e de se expressar de forma adequada em qualquer situação comunicativa. Dessa forma, o ensino da língua deixa de ser apenas normativo e passa a constituir-se como instrumento de formação cidadã, fortalecendo o papel da escola como espaço de inclusão e transformação social.

Adotar uma perspectiva inclusiva exige que o professor repense suas práticas pedagógicas, seus métodos de avaliação e todas as atividades que envolvem os estudantes desse contexto. É fundamental desenvolver a capacidade de reavaliar e ressignificar continuamente sua forma de ensinar, assumindo uma postura reflexiva e aberta à transformação. Ribeiro (2003, p.49) destaca que “[...] o aluno precisa de ambientes estimuladores, não estereotipados”, evidenciando a importância de salas de aula que despertem o interesse e promovam a participação efetiva dos estudantes, longe de qualquer discriminação.

Com isso, podemos exemplificar a valorização da representatividade cultural em sala de aula, eixo fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e democráticas. Ao destacar autores, pintores, músicos e artistas que expressam identidades diversas, o professor promove não apenas o reconhecimento das múltiplas vozes que compõem o tecido social, mas também o fortalecimento da autoestima dos estudantes que se veem representados nesses conteúdos.

Essa abordagem amplia o repertório cultural da turma e contribui para a desconstrução de estereótipos, favorecendo uma compreensão crítica da realidade e das diferentes formas de expressão artística por meio da linguagem. Nesse sentido, a representatividade cultural não deve ser vista como um complemento, mas como parte integrante do currículo escolar, capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Durante as atividades pedagógicas, é indispensável assegurar meios de acessibilidade comunicativa, contemplando o uso de recursos como Libras e braille para leitura e interação,

de modo a garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais, tenham acesso pleno ao processo de aprendizagem. Nesse sentido a acessibilidade comunicativa deve ser compreendida como um princípio estruturante da prática pedagógica inclusiva, assegurando equidade e participação efetiva no processo formativo dos estudantes.

Esse direito é respaldado pela legislação educacional brasileira, e a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) enfatiza ser responsabilidade das unidades de ensino “garantir acessibilidade no ambiente escolar, bem como nos espaços de atendimento educacional especializado, com a oferta de todos os recursos e serviços necessários ao desenvolvimento dos educandos” (Brasil, 2020, p. 90). Assim, a acessibilidade comunicativa não se configura como um recurso adicional, mas mas como uma exigência legal, que orienta a construção de ambientes educativos mais democráticos e inclusivos.

A (BNCC) destaca, entre as competências específicas da área de Linguagens, a importância de conhecer e explorar diferentes práticas de linguagem, artísticas, corporais e linguísticas, em variados campos da atividade humana. Essa competência busca favorecer o aprendizado contínuo, ampliar as possibilidades de participação ativa na vida social e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018).

O papel do professor de língua portuguesa é ajudar na construção de uma cidadania crítica, fazer com que o ensino inclusivo prepare os estudantes para exercerem sua voz na sociedade, questionarem desigualdades e participarem ativamente da vida democrática, usando a linguagem como ferramenta de emancipação social.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresenta-se a abordagem e o tipo de pesquisa escolhido, justificados pela necessidade de analisar em profundidade as percepções docentes. São descritas as técnicas e os instrumentos de produção de dados, selecionados por sua adequação ao contexto investigado e à natureza das informações buscadas. Por fim, apresenta-se a metodologia de análise, fundamentada em critérios que asseguram rigor e validade científica.

3.1 O CONCEITO DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

A pesquisa científica caracteriza-se como um processo sistemático de investigação voltado à busca de respostas para indagações, configurando-se como um estudo planejado e

metodologicamente estruturado. É a busca por descobertas e na investigação sob múltiplos ângulos, áreas, conceitos e objetos de interesse. Seu propósito é compreender profundamente os fenômenos estudados, construir novos questionamentos e desenvolver novas ideias que contribuam significativamente para o universo do conhecimento científico, educacional e social.

A relevância da formação do professor-pesquisador mostra-se indispensável, uma vez que tal exercício constitui prática necessária ao enriquecimento da docência e à proposição de novas metodologias de ensino mais eficazes, capazes de fortalecer a qualidade da educação ofertada aos estudantes. Nesse sentido, Demo afirma (2005, p. 42), “pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto”. Ademais, esse processo fomenta descobertas significativas, amplia perspectivas sobre ensino e aprendizagem e evidencia questões que devem ser analisadas e priorizadas no âmbito educacional, contribuindo para a consolidação de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

3.2 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Pesquisar, nos dias atuais, representa a busca por novos conhecimentos e a abertura para múltiplas possibilidades de compreender o mundo sob diferentes perspectivas. Com esse intuito, a pesquisa visa investigar a formação docente com relação às práticas pedagógicas inclusivas, com uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa, por sua vez, caracteriza-se por privilegiar a compreensão dos fenômenos em sua complexidade, valorizando os significados, percepções e experiências dos sujeitos envolvidos.

Diferente da abordagem quantitativa, que se concentra em dados numéricos, a qualitativa permite captar dimensões subjetivas e interpretar os sentidos atribuídos pelos professores às práticas inclusivas, o que se mostra fundamental para compreender como a formação docente se articula com a realidade escolar e com os desafios da inclusão. Justifica-se, portanto, a escolha dessa abordagem, uma vez que o objeto de estudo exige uma análise aprofundada das práticas pedagógicas e da forma como os docentes constroem estratégias para atender à diversidade presente em sala de aula.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de um estudo de caso, por se concentrar na investigação detalhada de uma realidade específica: uma escola municipal localizada no município de Santana do Maranhão-MA. O estudo de caso é compreendido como

uma estratégia metodológica que possibilita examinar um fenômeno em seu contexto real, permitindo observar as interações, os processos e os fatores que influenciam diretamente a prática pedagógica. Caracteriza-se pela análise minuciosa de uma unidade de investigação, buscando compreender suas particularidades sem perder de vista a complexidade que envolve o cotidiano escolar.

A justificativa para a escolha do estudo de caso está no fato de que ele possibilita explorar as práticas pedagógicas inclusivas e os processos de formação docente em sua singularidade, revelando como os professores lidam com os desafios da inclusão e quais estratégias desenvolvem para promover uma educação mais democrática e equitativa. Dessa forma, a opção metodológica se mostra adequada ao objeto de pesquisa, pois permite compreender de maneira contextualizada e profunda a realidade investigada, contribuindo para a reflexão sobre a formação docente e a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

3.3 TÉCNICA, INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário de tipo misto, contendo perguntas abertas e fechadas. Essa técnica possibilita reunir informações qualitativas, captando tanto dados objetivos quanto percepções, opiniões e experiências dos docentes sobre sua formação e práticas inclusivas.

O questionário é semiestruturado e consiste em nove questões, sendo cinco de natureza fechada e quatro abertas. As temáticas abordadas percorrem aspectos centrais da docência, como a formação profissional, os desafios enfrentados no cotidiano escolar, as experiências acumuladas, as concepções sobre inclusão e as perspectivas futuras. Dessa forma, o instrumento busca dar voz às narrativas docentes, revelando nuances que enriquecem a compreensão sobre o processo de inclusão educacional.

3.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados será realizada por meio de uma abordagem qualitativa, visto que, essa metodologia de análise permitirá interpretar o contexto educacional da escola, em seu grau de sistematização das orientações institucionais, a frequência das adaptações pedagógicas e os principais desafios enfrentados.

As questões abertas serão examinadas por meio de análise de conteúdo, categorizando as percepções, experiências e opiniões relatadas pelos professores em eixos como recursos utilizados, estratégias de inclusão, dificuldades e resultados obtidos. Essa combinação entre dados objetivos e relatos dos professores possibilitará uma compreensão mais ampla e aprofundada das práticas inclusivas no ensino da Língua Portuguesa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A investigação consiste na análise de seis questões selecionadas do questionário, com o objetivo de identificar fatores e perspectivas a partir das respostas das professoras e da secretária de educação. Cada questão apresenta uma essência própria, sendo organizada em subtópicos específicos que orientam a discussão e interpretação dos dados. Dessa forma, a seção está estruturada em seis eixos: A base formativa para inclusão; Formação continuada e políticas públicas; A busca docente por aperfeiçoamento; Barreiras inclusivas no ensino da Língua Portuguesa; Importância da inclusão; Caminhos para fortalecer a inclusão e Entre a gestão e a docência: análise comparativa dos questionários. Para fins de organização e preservação da identidade das participantes, as três professoras entrevistadas serão referidas ao longo das análises pelas siglas P1, P2 e P3.

4.1 A BASE FORMATIVA PARA INCLUSÃO

A construção de uma base formativa sólida e bem estruturada constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento profissional docente e para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Tal formação não se restringe ao domínio teórico, mas abrange também a compreensão prática e contextualizada do ambiente escolar, permitindo ao educador articular saberes acadêmicos com experiências reais. Nesse cenário, emerge uma indagação: Será que os professores se sentem efetivamente preparados para atuar na perspectiva da Educação Inclusiva?

A partir dessa problematização, torna-se evidente a necessidade de que a formação contemple disciplinas frequentes, articulando teoria e prática de forma equilibrada. A partir da questão proposta, torna-se possível perceber a perspectiva das professoras diante da situação, revelando como a preparação acadêmica influencia diretamente sua atuação pedagógica.

- Você considera que a formação inicial dos professores prepara suficientemente para lidar com a diversidade e inclusão?

() Sim () Parcialmente () Não

P1: Não P2: Não P3: Parcialmente

Com base nas respostas, evidenciamos que a formação inicial docente não prepara de forma suficiente para lidar com a diversidade e a inclusão, revelando lacunas que se manifestam em diferentes níveis do processo educacional.

Em primeiro lugar, a política educacional exerce papel estruturante, pois a ausência de diretrizes claras e consistentes compromete a efetividade da formação inclusiva. Segundo Rocha e Lima (2018, p. 60), a formação acadêmica, embora essencial para desenvolver as capacidades dos profissionais, não é suficiente por si só para preparar professores no que diz respeito à criatividade e à inclusão. Ela funciona como base para que esses profissionais possam construir culturas, políticas e práticas voltadas à inclusão.

Contudo, políticas bem formuladas não garantem, isoladamente, mudanças significativas se não houver uma aplicação institucional comprometida, capaz de traduzir tais orientações em currículos e práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade da sala de aula. Para que os cursos de licenciatura assumam o compromisso de oferecer uma preparação adequada e realista ao ensino inclusivo, tanto no âmbito do ensino regular quanto no da educação especial, torna-se indispensável o envolvimento ativo dos discentes nesse processo.

Nesse sentido, a terceira camada, a cobrança discente, emerge como elemento de pressão e participação ativa, mas sua força é limitada quando não encontra respaldo em políticas e instituições abertas à transformação. Tal dinâmica evidencia que cada componente depende do outro para alcançar efetividade, estando, portanto, intrinsecamente interligados. É necessário que reconheçam essa interdependência e atuem de forma convergente, a fim de mitigar, ainda que parcialmente, as falhas estruturais do sistema de ensino.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Compreender a base formativa como um dos pilares centrais da educação e, posteriormente, constatar que o município, as instituições escolares e a própria rede de ensino não contribuem de maneira efetiva para a construção de uma formação docente consistente voltada à inclusão, representa uma ruptura nas expectativas e na motivação dos professores em fazer o processo dar certo. Embora muitos docentes demonstrem disposição em se atualizar e buscar novas práticas, sua iniciativa não é suficiente quando carece de apoio institucional e de políticas públicas que sustentem e orientem esse movimento.

Nessa perspectiva, torna-se pertinente analisar a seguinte questão:

- O município oferece formações sobre inclusão em sala de aula?

() Com constância () Ocasionalmente () Raramente () Nunca

P1: Raramente P2: Nunca P3: Raramente

A partir das respostas obtidas, evidencia-se que o município dificilmente oferece formações voltadas para essa temática. A ausência desse suporte compromete não apenas a qualidade da formação, mas também a efetividade das ações inclusivas, perpetuando falhas que fragilizam o sistema educacional. Como afirma Alberto

[...] por meio de políticas inclusivas, a escola demonstra afincadamente um esforço para atender alunos com deficiências que nela se apresentam, porém, esse esforço muitas vezes tem sido frustrado por um conjunto de fatores que incluem a formação dos professores, a escassez de recurso para um atendimento adequado aos alunos com deficiências e, não raras vezes, a falta de criatividade e iniciativas dos profissionais e pais dos alunos com deficiências (Alberto, 2019, p. 105).

A precariedade das formações inclusivas nas escolas brasileiras evidencia que não basta a existência de leis bem elaboradas, que no papel asseguram educação de qualidade e direitos educacionais, despertando esperança na sociedade. O que falta é o essencial: a prática efetiva. A distância entre a legislação e sua execução revela uma falha estrutural gigantesca, que compromete de forma negativa a educação nacional, sobretudo a educação especial.

O autor evidencia de maneira consistente os múltiplos fatores que sustentam a fragilidade do processo educacional inclusivo, revelando um conjunto de elementos que operam de forma desarticulada, quando deveriam convergir para um objetivo comum: a garantia de uma educação equitativa e de qualidade. Essa desorganização estrutural, observada no município de Santana do Maranhão, não apenas compromete a prática docente, mas também repercute diretamente na aprendizagem dos estudantes que dependem de recursos e estratégias pedagógicas adequadas.

4.3 A BUSCA DOCENTE POR APERFEIÇOAMENTO

A reflexão docente sobre a necessidade de aprimorar continuamente sua prática pedagógica, buscando recursos e estratégias de desenvolvimento, revela o verdadeiro compromisso profissional com a educação. Entretanto, nem todos os professores adotam essa postura. Aqueles que resistem ao aperfeiçoamento tendem a permanecer estagnados em suas metodologias de ensino, por enxergarem esse processo como algo cansativo, trabalhoso ou até mesmo desnecessário.

Nesse viés, analisaremos a seguinte questão:

- Você busca formações contínuas? Se sim, quais e com que frequência?

P1: *“Sim, formações voltadas à leitura e escrita, semestrais na internet.”*

P2: *“Sim. Busco constantemente formações continuadas, principalmente cursos de aperfeiçoamento em letores audiovisuais e educação inclusiva. Participo tanto de cursos oferecidos em plataformas do governo quanto de universidades que disponibilizam formações voltadas ao aperfeiçoamento docente. Sempre que surge a oportunidade, procuro participar, pois considero fundamental estar em constante atualização para oferecer um ensino mais inclusivo e de qualidade.”*

P3: *“Ocasionalmente, participo de jornadas pedagógicas, formações continuadas, mas nada exclusivo para a inclusão.”*

Ao analisar as respostas, identificamos três níveis distintos de envolvimento com a formação continuada, que podem ser organizados de forma hierárquica.

- **P2 – Nível avançado:** ocupa o topo da hierarquia por demonstrar uma postura formativa constante, aproveitando recursos disponibilizados pelo governo e universidades. Sua participação frequente em cursos voltados ao aperfeiçoamento docente, especialmente na área da educação inclusiva, evidencia o reconhecimento da importância do aprimoramento contínuo e do compromisso com um ensino de qualidade.
- **P1 – Nível intermediário:** situa-se em posição central, pois busca formações em períodos definidos, semestrais, com foco específico em leitura e escrita. Embora demonstre iniciativa, sua prática formativa é mais restrita e menos abrangente em comparação ao perfil de P2.
- **P3 – Nível básico:** encontra-se na base da hierarquia, participando apenas ocasionalmente de jornadas pedagógicas e formações continuadas. O aspecto mais preocupante é a ausência de participação em cursos voltados especificamente para a inclusão, o que revela uma lacuna significativa em sua prática formativa.

Isso demonstra que a formação continuada em inclusão, na realidade estudada, não é apenas um projeto institucionalizado, mas também uma escolha pessoal que depende do voluntarismo de cada professora. Contudo, quando as políticas públicas são mal implementadas e somadas à resistência de alguns docentes em abrir-se para a evolução pedagógica, o resultado é preocupante, compromete não apenas a atuação pedagógica, mas também a qualidade da aprendizagem oferecida aos estudantes.

Compreende-se, nesse viés, que a formação docente constitui uma necessidade que deveria estar obrigatoriamente integrada ao currículo, uma vez que o professor, ao atuar em sala de aula, precisa estar suficientemente preparado para enfrentar diferentes circunstâncias, sejam elas inclusivas ou não. Nesse sentido, Nóvoa (2001, p. 3) ressalta “sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação.” Essa afirmação evidencia o caráter individual do processo formativo, mas para que os docentes possam alcançá-lo, é necessário que tenham acesso a incentivos e oportunidades.

Assim, ao serem conscientes e reflexivos sobre a importância de estarem em constante aprimoramento, os professores que participam de formações pedagógicas ampliam sua prática e qualificam continuamente sua atuação, enriquecendo-a com novos conhecimentos e experiências. Esse movimento favorece o desenvolvimento de metodologias inovadoras, capazes de tornar as aulas mais eficientes e dinâmicas, o que resulta em aprendizagens significativas para os estudantes e fortalece o papel da educação como processo transformador.

4.4 BARREIRAS INCLUSIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Diante desse cenário, incluímos uma das disciplinas indispensáveis, a Língua Portuguesa. É através dela que nos comunicamos, interagimos e adquirimos conhecimento. Em sua magnitude, a língua nos oferece novas perspectivas e oportunidades de aprendizagem desde o início da vida e ao longo de toda a nossa trajetória. Seja em casa, na escola, na comunidade, na igreja ou em qualquer outro espaço, a comunicação está presente e é por meio da língua materna que nos expressamos, construímos relações e ampliamos horizontes.

Assim, analisamos a seguinte questão:

- Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta ao implementar práticas inclusivas em sala de aula, especialmente no ensino de Língua Portuguesa em turmas heterogêneas? Como você procura superá-las?

P1: *“Ausência do PEI- Plano individual do aluno, materiais concretos, apoio da família e a falta de mais formações.”*

P2: *“Penso que um desafio muito grande é conseguir atender, de forma efetiva, às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. Embora eu tenha apenas um aluno com laudo, percebo que há outros estudantes que também apresentam dificuldades de compreensão, interpretação e acompanhamento das atividades, ainda que não possuam diagnóstico formal.”*

Diante disso, procuro, primeiramente, compreender as dificuldades, limitações e potencialidades de cada aluno, buscando oferecer uma atenção mais individualizada e estratégias que favoreçam sua participação e aprendizagem. No entanto, nem sempre é possível atender a todas as demandas da maneira ideal, devido às inúmeras particularidades presentes no contexto escolar e à diversidade existente em sala de aula.

Em turmas tão heterogêneas, o grande desafio é fazer com que a inclusão vá além da presença física do aluno no espaço escolar, promovendo, de fato, sua participação, interação e desenvolvimento no processo de aprendizagem. Para superar essas dificuldades, busco adaptar metodologias, diversificar atividades, incentivar a participação dos alunos e manter uma postura sensível e acolhedora diante das diferentes necessidades apresentadas no cotidiano escolar, as vezes fico frustrada, pois nem sempre o que a gente idealiza quando planeja as aulas, sai da forma como planejamos, mas a ideia é não desistir, nossos alunos, principalmente àqueles que requer maior atenção contam com a gente.”

P3: “As maiores dificuldades residem, principalmente, na heterogeneidade dos níveis de aprendizagem e na diversidade de necessidades educacionais dentro da mesma turma. Para superar tais desafios, busco adotar uma abordagem metodológica diversificada e atividades diferenciadas para contemplar todos.”

Na análise revela uma tríade de desafios interconectados que afetam diretamente o cotidiano pedagógico:

1. A Heterogeneidade como Obstáculo (e não como Potencial): O desejo de uniformidade "atender igualmente" entra em conflito com a premissa da inclusão, que pressupõe a equidade (dar respostas diferentes a necessidades diferentes). Muitos professores ainda percebem os alunos com necessidades educacionais específicas como um “obstáculo” em sala de aula, em vez de reconhecê-los como portadores de potencialidades. Cada estudante possui áreas de domínio que, muitas vezes, nem ele próprio conhece.

Em um ambiente escolar que se apresenta como transformador, é essencial que o professor desperte junto ao aluno suas descobertas, seus interesses e gostos, construindo caminhos de aprendizagem a partir deles. Reconhecer que cada ser é único significa compreender que não há como uniformizar uma turma composta por indivíduos pensantes, com identidades e interesses próprios. A verdadeira inclusão exige enxergar a heterogeneidade como riqueza, e não como barreira.

2. A Ausência de Instrumentos Legais e Estruturais: dificulta significativamente o trabalho docente, pois, sem um aparato pedagógico, teórico e científico consistente, a prática inclusiva perde sua orientação e acaba comprometendo o processo de aprendizagem dos estudantes. Essa lacuna fragiliza a atuação do professor, limita a efetividade das ações educativas e reduz as condições necessárias para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

3. O Sofrimento Ético-Docente: Esse dado revela-se crucial, pois vincula a precarização do trabalho pedagógico ao adoecimento e ao sentimento de impotência do professor. Esse quadro revela que a responsabilidade não recai apenas sobre o indivíduo, mas resulta de um conjunto estrutural que envolve políticas públicas, condições institucionais e suporte pedagógico, indicando que o enfrentamento dessa realidade exige ações coletivas e sistêmicas para garantir tanto o bem-estar docente quanto a efetividade da prática educativa.

Diante desses desafios estruturais e conceituais, emerge a necessidade de repensar como a diferenciação curricular acontece na prática. Ao propor uma mudança de perspectiva sobre o papel do professor e do aluno nesse cenário, Mantoan (2015, p. 72) afirma: “O ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para um aluno ou grupo de alunos, é ter como certo que a diferenciação é feita pelo próprio aluno ao aprender e não pelo professor!”. Cria-se, por vezes, uma aparente tensão entre o princípio da equidade que exige respostas diferentes para necessidades diferentes e a busca por um planejamento universal. No entanto, essa relação se estabelece não como uma contradição, mas como uma complementaridade pedagógica.

Sob essa ótica, a equidade não se traduz na criação de atividades isoladas para os estudantes com necessidades específicas. Pelo contrário, a inclusão escolar se fortalece quando os estudantes com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem são inseridos nas atividades planejadas para toda a turma. Ao participar dessas experiências, o aluno é desafiado a se adaptar ao contexto e ao nível de conhecimento coletivo, o que favorece seu desenvolvimento ao longo do tempo. A diferenciação, nesse caso, ocorre naturalmente pelo próprio processo de aprendizagem individual.

4.5 IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO

Compreender a necessidade de um ambiente inclusivo significa reconhecer e respeitar as diferenças que atravessam nossa sociedade. Ao trazer essa perspectiva para o espaço escolar,

especialmente no ensino da língua portuguesa, buscamos analisar a relevância dessa prática a partir da seguinte questão:

- Como você percebe a importância da inclusão no ensino de Língua Portuguesa?

P1: *“Através do combate do preconceito linguístico, que valoriza as diversas variedades do português como também, adaptação dos materiais e metodologias para estudantes com deficiência ou necessidades neurodiversas para assim, garantir a acessibilidade através de textos e autores que reflitam a diversidade étnico-racial, de gênero e social dos alunos.”*

P2: *“A inclusão no ensino de Língua Portuguesa é fundamental porque garante que todos os alunos, independentemente das suas diferenças sociais, culturais, físicas ou cognitivas, tenham acesso ao aprendizado e possam desenvolver suas capacidades de comunicação e expressão. No ensino de Língua Portuguesa, a inclusão vai além de apenas permitir a presença do aluno na sala de aula. Ela envolve criar estratégias que respeitem as diferentes formas de aprender, valorizem a diversidade linguística e cultural e promovam a participação ativa de todos e incentivar um ambiente de respeito às diferenças.”*

P3: *“A inclusão é importante em todos os componentes, mas em língua portuguesa é de extrema importância, porque a língua é, antes de tudo, o principal instrumento de comunicação, expressão e acesso ao conhecimento.”*

Constatamos que as respostas das docentes revelam uma forte interconexão, nas quais compreendem a linguagem como o veículo de comunicação, expressão e aquisição de conhecimento. As professoras defendem a necessidade de diversificação metodológica para respeitar a diversidade linguística e cultural e garantir a acessibilidade ao conteúdo.

Com base nessa análise, ao refletirmos sobre a transformação no ensino da língua, é pertinente destacar Soares (2002, p.79), que afirma: “[...] é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas também políticas.” Nesse sentido, o ensino da linguagem ultrapassa a dimensão instrumental e assume caráter humanitário, pois a língua é um patrimônio de cada indivíduo, que precisa ser reconhecido, respeitado e valorizado em sua singularidade.

A autora enfatiza a necessidade de ultrapassar os limites do ensino meramente gramatical, direcionando-se para dimensões que refletem o uso social da língua. Dessa forma, o ensino passa a configurar-se como uma representação de força cultural, social e política, sustentada por metodologias que visam ampliar a compreensão e o acesso às múltiplas

linguagens que permeiam a vida dos estudantes, bem como de todos os integrantes da sociedade.

4.6 CAMINHOS PARA FORTALECER A INCLUSÃO

Como análise conclusiva, buscamos compreender a visão das professoras acerca de um futuro inclusivo, considerando possibilidades que podem ser criadas ou aprimoradas. Ao reconhecer os desafios e as potencialidades presentes no ensino da Língua Portuguesa, destacamos a seguinte questão:

- O que poderia ser feito, na sua concepção, para fortalecer a prática docente inclusiva no ensino da Língua Portuguesa?

P1: *“Integrar diversas realidades e necessidades dentro das salas de aula de idiomas, democratizar o aprendizado buscando estratégias para que o ensino seja acessível a todos, ou seja, transformar a disciplina de Língua Portuguesa em um espaço acolhedor com equidade social e expandindo o papel do professor para além do conteúdo gramatical priorizando a participação plena de cada estudante.”*

P2: *“Penso ser importante investir na formação continuada dos professores, adaptar metodologias e materiais didáticos às diferentes necessidades dos alunos e promover um ambiente de respeito à diversidade cultural e linguística. Assim, todos os estudantes podem participar e aprender de forma mais significativa.”*

P3: *“Na minha concepção, para fortalecer a prática docente inclusiva de Língua portuguesa, é preciso agir desde formação para professores até a estrutura da escola.”*

As perspectivas apresentadas pelas professoras evidenciam aspectos fundamentais para a construção de um futuro em que a inclusão esteja efetivamente presente no espaço escolar. Nesse sentido, Lacerda ([s.d.], p. 10) ressalta que “A inclusão das pessoas com deficiência em salas comuns permite que muitos aprendam mais do que se estivessem em salas especializadas[...]”. Tal afirmação confirma que o ambiente diversificado favorece o desenvolvimento do estudante com deficiência, ampliando seu acesso a diferentes atividades e interações, em contraste com espaços isolados, nos quais o aluno tende a se perceber limitado e solitário.

O envolvimento dos estudantes por meio de metodologias pedagógicas demanda do professor um planejamento consistente e, sobretudo, o conhecimento aprofundado de seus educandos. Essa prática contribui para aproximar os alunos do contexto em que estão inseridos

e, conseqüentemente, favorece a construção de aprendizagens, sustentadas por acompanhamento adequado e intencionalidade didática.

Vale destacar um dos pontos comentado por uma das professoras em relação ao PEI. De acordo com Lacerda ([s.d.], p. 11) “a escolarização da pessoa com deficiência deve partir, acima de tudo, de uma avaliação minuciosa do repertório do educando e da elaboração consequente de um Plano de Ensino Individualizado – PEI”. Sem essa elaboração, a prática pedagógica torna-se ainda mais desafiadora, pois envolver esse público em atividades sem o devido acompanhamento e suporte, compromete a efetividade do ensino e o transforma em uma ação aleatória, em vez de planejada de forma adequada.

Assim, ao investir em caminhos que fortalecem a inclusão, abre-se a possibilidade de construir um futuro educacional mais justo para os estudantes com deficiência. É necessário oferecer novas oportunidades, ampliar horizontes e garantir experiências de aprendizagem, que não apenas impactam positivamente o desenvolvimento do aluno, mas também refletem no contexto familiar. Ao perceberem o avanço educacional e social de seus filhos, as famílias reafirmam sua confiança na escola como espaço de transformação e pertencimento, consolidando a esperança de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

4.7 ENTRE A GESTÃO E A DOCÊNCIA: ANÁLISE COMPARATIVA DOS QUESTIONÁRIOS

A análise comparativa entre as respostas da Secretária de Educação e das docentes evidencia pontos de convergência e divergência no entendimento e na prática da educação inclusiva. A gestão municipal destaca políticas estruturadas, como o acesso garantido às crianças com deficiência, a presença de salas multiprofissionais e a elaboração bimestral do PEI. Em contrapartida, uma das professoras aponta a ausência desse documento na realidade escolar, o que compromete diretamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e gera desafios ainda mais complexos para a sala de aula.

No campo da formação docente, a Secretária afirma que a temática da inclusão está sempre presente nas formações oferecidas, além de garantir capacitação específica para professores auxiliares. Entretanto, os relatos das docentes revelam que tais formações, embora frequentes, raramente envolvem a temática da educação inclusiva. Além disso, destacam que a formação inicial não prepara suficientemente o professor nessa área, o que exige um esforço maior na formação continuada. Isso reforça a percepção de que a formação continuada precisa ser mais articulada com a realidade da sala de aula, evitando que se torne apenas protocolar.

Quanto ao apoio institucional, a gestão enfatiza a atuação de equipes multidisciplinares (psicólogos, fonoaudióloga, psicopedagoga e assistentes sociais) como suporte às escolas. Mas, embora exista uma política de suporte, sua efetividade depende da ampliação do número de profissionais e da integração mais consistente com o trabalho pedagógico, visto que há uma crescente demanda de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Nos desafios identificados, a Secretária destaca a resistência de alguns professores regentes em compreender que a inclusão é responsabilidade coletiva da escola, e não apenas do professor de apoio. Essa percepção dialoga com os relatos docentes, que apontam a sobrecarga e a falta de preparo inicial como fatores que dificultam a construção de práticas inclusivas. Assim, observa-se que tanto a gestão quanto os professores reconhecem a necessidade de mudança pedagógica, mas partem de ângulos diferentes: enquanto a gestão aponta conduta docente, as professoras ressaltam limitações estruturais e formativas. Dessa forma, há divergência quanto ao ritmo e à profundidade da transformação necessária, bem como sobre a origem dos problemas que atravessam a efetivação da inclusão.

A gestão menciona estratégias como atividades lúdicas, jogos pedagógicos e materiais adaptados para favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes. As professoras, por sua vez, ressaltam que a efetiva aplicação dessas metodologias depende de um suporte pedagógico consistente oferecido pela escola — suporte que, na prática, ainda se mostra limitado. Essa comparação mostra que há alinhamento entre gestão e docência quanto à importância dos recursos, mas também evidencia que a execução prática percorre caminhos distintos.

Contudo, a análise comparativa revela que a gestão municipal apresenta um discurso mais otimista e institucionalizado sobre a educação inclusiva, enquanto os docentes trazem uma visão mais crítica e concreta dos desafios vivenciados no cotidiano escolar. Essa diferença de perspectiva é fundamental para compreender que a efetivação da inclusão não depende apenas da existência de políticas, mas da capacidade de transformá-las em práticas pedagógicas reais, sustentadas por formação consistente, apoio institucional contínuo e mudança de mentalidade coletiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar os desafios e as possibilidades da inclusão escolar no ensino de Língua Portuguesa em uma Escola Municipal de Santana do Maranhão - MA. Ao longo do estudo, evidenciou-se que, embora o arcabouço legal brasileiro e as diretrizes estaduais garantam o direito à educação inclusiva e projetem avanços significativos no número

de matrículas na rede regular, a materialização dessas prerrogativas no cotidiano escolar enfrenta sérios obstáculos estruturais e pedagógicos. A análise dos dados obtidos junto ao corpo docente e à gestão municipal expôs o distanciamento existente entre as metas institucionais normativas e as vivências práticas nas salas de aula heterogêneas do Ensino Fundamental II.

Em primeiro lugar, constatou-se uma lacuna crítica no que tange à base formativa para a inclusão. As professoras participantes foram unânimes em apontar que a formação acadêmica inicial (licenciatura) se mostra insuficiente e fragmentada, falhando em instrumentalizá-las para os desafios da diversidade humana em sala de aula. Esse cenário transfere para a formação continuada e para o voluntarismo individual a responsabilidade de suprir tais deficiências, o que gera uma disparidade hierárquica nos níveis de apropriação de conhecimentos inclusivos e pedagógicos por parte de cada educador.

Ademais, a investigação revelou que a atuação do município de Santana do Maranhão no oferecimento de formações continuadas voltadas especificamente para a educação inclusiva é vista como rara ou inexistente pelas docentes. Essa escassez de suporte institucional direto limita a qualificação do trabalho pedagógico e restringe a adoção de metodologias diversificadas indispensáveis para atender alunos com necessidades educacionais específicas. O abismo entre o discurso otimista da gestão, que relata a presença de equipes multiprofissionais e políticas estruturadas e a realidade experienciada pelas professoras demonstra que as ações municipais carecem de maior abrangência e monitoramento de impacto real na rotina escolar.

No âmbito específico do ensino de Língua Portuguesa, as barreiras inclusivas manifestam-se de forma acentuada devido ao papel central que a disciplina ocupa na mediação do conhecimento e na participação social. Os resultados apontaram que a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem é frequentemente percebida como um obstáculo intransponível, gerando um "sofrimento ético-docente" e sentimento de frustração diante da precarização do trabalho. A falta de direcionamentos à equipe pedagógica para a construção de documentos orientadores fundamentais, como o PEI, e a escassez de materiais didáticos concretos e adaptados (como recursos em Libras ou braille) tornam a diferenciação curricular uma tarefa solitária e desarticulada para o professor regente.

Por outro lado, a pesquisa também iluminou importantes possibilidades e caminhos promissores dentro da comunidade investigada. O corpo docente demonstra uma compreensão profunda e humanitária sobre a relevância da inclusão na área de Linguagens, identificando o ensino de Língua Portuguesa como um espaço político essencial para o combate ao preconceito linguístico, a valorização da representatividade cultural e o fortalecimento do letramento crítico.

Essa postura reflexiva das professoras representa o ponto de partida para a ressignificação das práticas de leitura, escrita e avaliação, desde que amparadas por condições ideais de trabalho.

Diante do exposto, conclui-se que o fortalecimento da educação inclusiva em Santana do Maranhão exige uma ação coletiva e sistêmica que integre efetivamente a gestão pública, a coordenação pedagógica da escola e as famílias. Não basta assegurar a presença física do estudante com deficiência ou neurodivergência no espaço escolar, é necessário garantir sua permanência, participação ativa e desenvolvimento cognitivo integral. Para tanto, torna-se urgente a implementação sistemática do PEI, a ampliação e integração real das equipes multidisciplinares e o investimento contínuo em infraestrutura física e de acessibilidade comunicativa.

Por fim, este estudo de caso não esgota a discussão sobre a temática, mas inaugura um importante registro documental sobre a formação docente e a educação especial no município de Santana do Maranhão. Espera-se que as reflexões e os dados consolidados nesta monografia possam fomentar novas investigações científicas no estado do Maranhão e, prioritariamente, servir de subsídio para o desenho de políticas públicas educacionais mais eficientes, democráticas e verdadeiramente comprometidas com a valorização da diversidade no chão da escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/censo-escolar-2023> Acesso em: 18 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2025: resumo técnico** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.**

CASTRO, Adriano Monteiro de et al. **Educação Especial: do querer ao fazer**. Organizadoras: Maria Luisa Sprovieri Ribeiro, Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel. São Paulo: Avercamp, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Santana do Maranhão: cidade e município. São Luís: IBGE, 2026. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/santana-do-maranhao.html>. Acesso em: 18 jun. 2026.

LACERDA, Lucelmo. **Inclusão Total e Educação Inclusiva**: material de apoio. São José dos Campos: LUNA ABA – Intervenção e Pesquisa em Educação e Comportamento, [s.d.]. Disponível em: <www.lunaaba.com.br>. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 7. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar O que é? Por quê? Como fazer?**. 1. reimpressão- São Paulo: Summus, 2015.

NÓVOA, Antonio. **Professor se forma na escola**. Entrevista concedida a Paola Gentile. Nova Escola, São Paulo, ed. 142, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa> (novaescola.org.br in Bing). Acesso em: 25 jun. 2026.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de (Orgs.) **A estrutura das práticas pedagógicas na educação especial**: o que indicam as pesquisas [recurso eletrônico], Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

PONTIS, Marco. **Autismo**: o que fazer e o que evitar guia rápido para professores e professoras do Ensino Fundamental. Petrópolis, RJ Vozes, 2022.

ROCHA, Mayra Rodrigues; LIMA, Maria Carmem Bezerra. Formação de professores para escolas inclusivas: o lugar da inclusão no currículo dos cursos de formação de professores da UESPI. In: EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura (Org.). **Educação inclusiva: diversos olhares entre teorias e práticas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 53-81. (Educação, Tecnologias e Transdisciplinaridade).

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**. São Paulo: Contexto, 2002

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE SÃO BERNARDO
CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS
LÍNGUA PORTUGUESA**

O questionário foi estruturado de modo a contemplar aspectos como a formação inicial e continuada, o apoio da escola às práticas inclusivas, a adaptação de conteúdos e metodologias no ensino de Língua Portuguesa, bem como os desafios enfrentados no trabalho com turmas heterogêneas. Dessa forma, o instrumento contribui para uma análise mais aprofundada da realidade investigada, garantindo coerência com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico adotado.

A aplicação do questionário será realizada de forma ética, assegurando o anonimato e a confidencialidade das respostas, e os dados coletados servirão de base para a análise e discussão dos resultados.

QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

1. Formação Docente

Você considera que a formação inicial dos professores prepara suficientemente para lidar com a diversidade e inclusão?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

O município oferece formações sobre inclusão em sala de aula?

☐ Com constância ☐ Ocasionalmente ☐ Raramente ☐ Nunca

Você busca formações contínuas? Se sim, quais e com que frequência?

2. Experiências práticas

Com que frequência você adapta as atividades, os textos, as estratégias de leitura e escrita ou os instrumentos de avaliação em Língua Portuguesa para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes?

☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

3. Desafios e limitações

Você sente que a escola oferece suporte adequado (formação, materiais, equipe multidisciplinar)?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta ao implementar práticas inclusivas em sala de aula, especialmente no ensino de Língua Portuguesa em turmas heterogêneas? Como você procura superá-las?

4. Concepções sobre inclusão

Na sua escola, qual é o nível de necessidade da educação inclusiva e em que medida essa necessidade está sendo atendida?

Necessidade: ☐ Alta ☐ Média ☐ Baixa

Atendimento: ☐ Totalmente atendida ☐ Parcialmente atendida ☐ Não atendida

Como você percebe a importância da inclusão no ensino de Língua Portuguesa?

5. Perspectivas futuras

O que poderia ser feito, na sua concepção, para fortalecer a prática docente inclusiva no ensino da Língua Portuguesa?

QUESTIONÁRIO DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

1. Políticas de inclusão

Quais políticas de inclusão estão atualmente implementadas pelo município?

Como essas políticas são monitoradas e avaliadas em termos de impacto?

2. Formação docente

Nas formações pedagógicas oferecidas, a temática da educação inclusiva é sempre contemplada?

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

Professores auxiliares de alunos com deficiência ou necessidades específicas recebem formação específica na área?

- ☐ Sim
- ☐ Não

3. Apoio institucional

Há equipes multidisciplinares (psicólogos, terapeutas, assistentes sociais) atuando junto às escolas?

- ☐ Sim
- ☐ Não

4. Desafios identificados

Quais os principais desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva no município?

5. Perspectivas e propostas

Quais recursos e estratégias estão sendo buscados para aprimorar a educação inclusiva?