

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUIDADE NO PROCESSO DE LETRAMENTO DOS ALUNOS DO CECAJAT: UM ESTUDO DE CASO¹

Driele Cristine Ferreira dos Santos²

RESUMO

A educação inclusiva é uma área que tem contado com reflexões teóricas mais aprofundadas nas últimas décadas. As atuais legislações relacionadas à educação especial e inclusiva são o resultado de lutas sociais, políticas públicas e discussões internacionais, que associam a educação a um direito universal. Entretanto, somando-se quase três décadas após as novas legislações, ainda é possível observar muitos desafios, no que se refere à efetiva participação desses indivíduos no contexto escolar. Dessa forma, discutir práticas inclusivas no espaço escolar torna-se fundamental para compreendermos os limites e as possibilidades dessa nova perspectiva educacional na contemporaneidade. É a partir dessas ideias que o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as experiências desenvolvidas no campo da educação inclusiva, especialmente no processo de letramento de estudantes neurodivergentes e com deficiência. Em termos metodológicos, realizou-se um estudo de caso com dois estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho (CECAJAT), situado no distrito do Caípe de Baixo, em São Francisco do Conde (BA). Em síntese, observou-se que essa escola se mostra muito atenta às políticas de educação inclusiva. No campo do letramento, ao observar os dois estudantes em causa, observou-se que práticas pedagógicas adaptadas, metodologias lúdicas e estratégias voltadas para os interesses dos estudantes contribuem para o desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e da participação social.

Palavras-chave: educação inclusiva; letramento; participação social; Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho - estudo de casos.

ABSTRACT

Inclusive education is a field that has benefited from increasingly in-depth theoretical reflections over recent decades. Current legislation related to special and inclusive education is the result of social struggles, public policies, and international debates that recognize education as a universal right. However, nearly three decades after the implementation of these legislative frameworks, numerous challenges remain regarding the effective participation of these individuals within the school environment. Therefore, discussing inclusive practices in educational settings is essential for understanding both the limitations and the possibilities of this contemporary educational perspective. Based on these considerations, the present study aims to reflect on experiences developed within the field of inclusive education, particularly concerning the literacy process of neurodivergent students and students with disabilities. Methodologically, a case study was conducted involving two high school students from Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho (CECAJAT), located in the district of Caípe de Baixo, in São Francisco do Conde, Bahia, Brazil. In summary, the findings indicate that the school demonstrates a strong commitment to inclusive education policies. Regarding literacy, observations of the two students revealed that adapted pedagogical practices, play-based methodologies, and strategies aligned with students' interests contribute positively to the development of reading, writing, oral communication, and social participation.

Keywords: inclusive education; Literacy; social participation; Anna Junqueira Ayres Tourinho State Rural School – case studies.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre.

² Discente do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pela UNILAB.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma área que tem contado com reflexões teóricas mais aprofundadas nas últimas décadas. Os aparelhos legais de educação demonstram uma constante preocupação na inserção de tecnologias de ensino para a inclusão e para participações de pessoas com deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento e outras necessidades educacionais específicas nas redes de ensino. Essa pauta atualmente, de fato, tem se consolidado como um dos principais debates do campo educacional no Brasil, e as principais questões abordadas se referem ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes.

As atuais legislações relacionadas à educação especial e inclusiva são o resultado de lutas sociais, políticas públicas e discussões internacionais, que associam a educação a um direito universal. Os sujeitos neurodivergentes e com deficiências estavam condicionados a legislações reguladoras e excludentes desde o início do século XX, de tal forma que eram dispensados da frequência escolar e confinados em suas residências ou clínicas de apoio especializadas. Até a década de 1980, a educação especial passou por diversas reformulações, mas ainda era orientada por moldes clínicos ou a partir da ideia do Capital Humano, na qual a estratégia de educar estava totalmente condicionada à ideia de retorno financeiro estatal.

Foi a partir da Constituição de 1988 que a educação no Brasil passou a ser entendida como um direito social legítimo, apoiada principalmente pelo artigo 6º da constituição que afirma que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010).

Outros documentos de extrema importância, em que a educação especial inclusiva se apoia, são a declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015). Essas legislações passaram a oportunizar a esses sujeitos a defesa de uma escola voltada para a diversidade, para o respeito às singularidades e para a valorização das diferenças. O passo fundamental dado por essas novas reformulações de ensino para a educação inclusiva é que a escola regular passou a assumir o compromisso de promover, em seu trato pedagógico, práticas capazes de prever não apenas a matrícula desses estudantes, mas também a efetiva participação no processo de ensino e aprendizagem.

“O deficiente pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do “modelo médico”, predominante até então, para o “modelo educacional”. A ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento (Glat; Fernandes, 2005, p. 2)

Entretanto, somando-se quase três décadas após as novas legislações, ainda é possível observar muitos desafios, no que se refere à efetiva participação desses indivíduos no contexto escolar. Ainda existe uma precarização relacionada à formação docente, à adaptação curricular, à ausência de recursos pedagógicos e à construção de metodologias que promovam equidade no processo de letramento dos estudantes público-alvo da educação especial. Dessa forma, discutir práticas inclusivas no espaço escolar torna-se fundamental para compreendermos os limites e as possibilidades dessa nova perspectiva educacional na contemporaneidade.

É a partir dessas ideias que o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as experiências desenvolvidas no campo da educação inclusiva, especialmente no processo de alfabetização e letramento de estudantes neurodivergentes e com deficiência. Esteve em foco o acompanhamento de estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho (CECAJAT), situado no distrito do Caípe de Baixo, em São Francisco do Conde (BA).

Sendo assim, o presente artigo está organizado em três partes principais: inicialmente, apresenta-se a trajetória formativa e profissional da pesquisadora. Posteriormente, discute-se a educação inclusiva enquanto modalidade educacional e suas bases legais. E, por fim, desenvolve-se um estudo de caso relacionado às práticas de letramento e acompanhamento pedagógico de estudantes do CECAJAT.

2 MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Meus primeiros contatos com a educação especial e inclusiva surgiu no ano de 2020, quando fui convocada pelo processo de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) de São Francisco do Conde, Bahia, para atuar como Agente de Inclusão Escolar – função que exerci entre os anos de 2020 e 2025. A partir dessa experiência, comecei a observar os desafios reais da inclusão escolar e a importância da garantia do direito à aprendizagem de estudantes neurodivergentes e com deficiência. Foi a partir das minhas experiências que percebi que, cada ambiente educacional atua com a educação inclusiva a partir de uma perspectiva, o que constata as Palavras de Glat e Fernandes que afirmam que “um paradigma não se esgota com a

introdução de uma nova proposta, e que, na prática, todos esses modelos co-existem, em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país” (Glat; Fernandes, 2005, p.01).

A primeira escola em que acompanhei alunos neurodivergentes foi o Colégio Municipal Arlete Magalhães, dedicado aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo no primeiro ano de experiência na educação inclusiva da educação básica, fiz parte do núcleo de inclusão da escola, juntamente com psicólogos, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e psicopedagogos, que orientavam os agentes de inclusão sobre como auxiliar os estudantes em sala de aula. Na instituição, havia uma sala de apoio voltada para atender as necessidades dos alunos público-alvo da educação especial. O trabalho acontecia da seguinte maneira: a professora regente preparava as atividades, a coordenação revisava os conteúdos e realizava adaptações de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

O primeiro aluno neurodivergente que acompanhei possuía Transtorno do Espectro Autista (TEA). As atividades eram elaboradas com apoio de cores, desenhos e estímulos visuais, valorizando suas habilidades. O estudante ainda não conseguia desenvolver leitura e escrita fluentemente e, muitas vezes, era necessário levá-lo para a sala de AEE, já que era um espaço que possuía materiais concretos e recursos pedagógicos específicos. Durante esse período, percebi como a inclusão escolar pode contribuir significativamente para o desenvolvimento social e cognitivo desses estudantes. Os alunos sentiam-se acolhidos e felizes por participarem do ambiente escolar.

Entretanto, também era perceptível a ausência de recursos suficientes para garantir um trabalho pedagógico mais estruturado. Com a pandemia da COVID-19, em 2020, as escolas foram fechadas e as aulas presenciais suspensas. Em 2021, os estudantes retornaram ao processo educativo por meio das aulas remotas, porém muitos alunos com deficiência acabaram ficando afastados das práticas pedagógicas e do acompanhamento especializado.

Após o término do primeiro contrato REDA, participei de uma nova convocação entre os anos de 2023 e 2025, no município de São Francisco do Conde, sendo encaminhada para atuar na Escola Frei Eliseu Eisman. Nessa experiência, acompanhei estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma aluna com deficiência intelectual. Durante esse período, compreendi que o desenvolvimento significativo dos estudantes neurodivergentes depende da articulação entre escola, família e profissionais especializados. Não basta apenas incluir fisicamente o estudante na sala regular; é necessário criar condições reais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e pedagógico.

A experiência também revelou desafios relacionados à falta de formação continuada para professores e à ausência de recursos pedagógicos adequados. Muitas vezes, o estudante

permanecia dentro da sala de aula sem adaptações curriculares ou metodológicas suficientes para garantir sua aprendizagem. A aluna assistida, por exemplo, apresentava dificuldades na leitura, escrita e interpretação textual. Frequentemente, sentava-se ao meu lado e não recebia atividades adaptadas de acordo com suas necessidades. Os ruídos da sala prejudicavam sua concentração e, em muitos momentos, recorremos à sala de AEE para desenvolver atividades utilizando alfabeto móvel, letras, números, tampinhas e outros materiais concretos que auxiliassem no processo de alfabetização e letramento.

Essas experiências reforçaram minha compreensão de que a inclusão escolar não deve se restringir à presença física do estudante na escola. É necessário garantir suporte pedagógico, adaptações curriculares e recursos que promovam equidade educacional. Essas experiências foram extremamente significativas pois ampliaram meu leque de conhecimento e atuação e, através delas, comecei a perceber a necessidade de ampliação dos recursos educacionais e de letramento para os estudantes neurodivergentes e com deficiência.

2.1 ATUAÇÃO PROFISSIONAL E OUTRAS EXPERIÊNCIAS NA INCLUSÃO ESCOLAR

Além das experiências iniciais, fui motivada a pesquisar e a trabalhar, de fato, com a temática da educação inclusiva durante o ano de 2025, quando participei do Programa Educa Mais Bahia, promovido pelo Governo do Estado da Bahia. Desenvolvi uma oficina de Alfabetização e Letramento – Recuperação da Aprendizagem, no Colégio da Polícia Militar Francisco Pedro de Oliveira (CPM FPO), no município de Candeias. A oficina atendia estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, especialmente em turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, 1º e 3º anos do Ensino Médio. O principal objetivo era recuperar defasagens de aprendizagem em Língua Portuguesa e promover práticas pedagógicas lúdicas e inclusivas.

Durante o projeto, tive contato com estudantes neurodivergentes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit e Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD), deficiência intelectual, transtornos de ansiedade e outras especificidades. Inicialmente, foram realizadas observações diagnósticas e anamneses pedagógicas das turmas, buscando identificar dificuldades e potencialidades relacionadas à leitura, escrita, oralidade e interpretação textual. As atividades desenvolvidas buscavam avaliar competências como: registro formal, coerência temática, tipologia textual, coesão textual. Os estudantes participaram de propostas como produção narrativa, escrita

autobiográfica, atividades de oralidade e construção de textos a partir de imagens e situações-problema.

As oficinas foram organizadas a partir das necessidades específicas dos estudantes. Com os alunos neurodivergentes, buscava-se adaptar atividades de acordo com suas habilidades e interesses. Alguns estudantes apresentavam maior interesse por desenhos, músicas, poemas e cores. Nessas situações, utilizávamos práticas de leitura literária, sarau, exibição de curtas-metragens e atividades lúdicas como estratégias de participação e aprendizagem. Os alunos assistiram aos filmes “Cordas” e “Fitas”, realizando posteriormente reflexões sobre respeito, inclusão e valorização das diferenças nos espaços escolares. Também foram desenvolvidas oficinas com Tangram³, buscando estimular atenção, criatividade e raciocínio lógico. O estudante Pedro⁴, diagnosticado com TEA, demonstrava grande habilidade com formas geométricas e cores, conseguindo montar diferentes figuras e auxiliar outros colegas. Além disso, foram utilizadas estratégias de comunicação alternativa, como PECS⁵, auxiliando estudantes com dificuldades de comunicação e compreensão de comandos.

As visitas à biblioteca escolar também fizeram parte das práticas pedagógicas. Os estudantes escolhiam livros de seu interesse para leitura semanal e, posteriormente, realizavam apresentações orais sobre as obras e autores escolhidos. Um dos estudantes acompanhados foi Adriano, que apresentava atraso no desenvolvimento, TOD, TDAH e crises convulsivas. Apesar das dificuldades comportamentais, demonstrava habilidade com leitura, escrita e produção poética, criando poemas e músicas autorais. Essas experiências demonstraram que práticas pedagógicas inclusivas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento do letramento, da socialização e da autoestima dos estudantes público-alvo da educação especial. Através dessas experiências me encontrei na temática, ampliando meus espaços de atuação e percepção sobre inclusão nos espaços escolares.

³ “O Tangram é um quebra-cabeça chinês inventado há quase mil anos atrás, e que só chegou na Europa no começo do século XIX. Até hoje ele encanta pessoas de todas as idades por ser um jogo simples de entender, porém com a dose certa de desafio. Seu objetivo é bem simples: formar as figuras pedidas usando todas as sete peças (conhecidas originalmente como *tans*). As peças são 2 triângulos grandes, 1 triângulo médio, 2 triângulos pequenos, 1 quadrado e 1 paralelogramo.” Disponível em: <https://rachacuca.com.br/raciocinio/tangram/>. Acesso em 19 jun. 2026.

⁴ Nome fictícios foram criados para os objetivos específicos dessa pesquisa, com vistas a preservar a identidade real dos estudantes.

⁵ “A Picture Exchange Communication System (PECS) é uma metodologia criada em 1985 por Andrew S. Brondy e Lori Frost como um modelo alternativo e aumentativo de comunicação na intervenção do autismo e de doenças de desenvolvimento relacionadas.” Disponível em: <https://blog.inaci.com.br/comunicacao-alternativa-o-que-e-pecs/>. Acesso em: 19 jun. 2026.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E BASES LEGAIS

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência esteve ligada a práticas segregadoras e ao modelo médico-clínico. Durante muitos anos, estudantes com deficiência eram afastados do convívio escolar regular e encaminhados para instituições especializadas ou espaços terapêuticos. Segundo Fernandes (1999), a educação especial se constituiu inicialmente como um campo de atuação fortemente influenciado pela área médica. Nesse contexto, acreditava-se que pessoas com deficiência deveriam ser cuidadas e reabilitadas, enquanto a escolarização ocupava um lugar secundário.

Conforme afirma Glat (1995), a educação especial funcionava como um sistema paralelo de ensino, distante da organização educacional regular. Os estudantes eram segregados em classes especiais ou instituições específicas, muitas vezes sem acesso ao currículo escolar comum. A partir das décadas de 1970 e 1980, os movimentos sociais passaram a reivindicar direitos educacionais e políticas públicas voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência. Nesse período, surgiram novas metodologias e discussões pedagógicas que questionavam o modelo segregador.

De acordo com Glat (1989), o pensamento de que “o deficiente pode aprender” provocou mudanças importantes no campo educacional, deslocando o foco da deficiência para as condições oferecidas pelo ambiente escolar. Nos anos 1990, a educação inclusiva ganha maior visibilidade internacional com a *Declaração de Salamanca*, documento elaborado pela UNESCO em 1994, que defende o direito de todas as crianças ao acesso à escola regular. O terceiro artigo dessa declaração estabelece que “as escolas regulares constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.”⁶. O documento tornou-se referência internacional para a construção de políticas públicas voltadas à inclusão escolar.

3.1 LEIS NACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No Brasil, a *Constituição Federal* de 1988⁷ assegura o direito à educação para todos os cidadãos. O artigo 208 estabelece que o atendimento educacional especializado deve ocorrer

⁶ Declaração de Salamanca. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2026.

⁷ Constituição Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2026.

preferencialmente na rede regular de ensino. Por sua vez, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB nº 9.394/1996)⁸ também fortaleceu a educação inclusiva ao reconhecer a educação especial como modalidade transversal da educação escolar. Outro documento importante foi a Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*⁹, ampliando o debate sobre inclusão escolar. Por sua vez, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA)¹⁰, Lei nº 8.069/1990, também assegura proteção integral às crianças e adolescentes, garantindo igualdade de oportunidades e acesso à educação sem discriminação.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (ECA; Lei nº 8.069/1990)

Outro marco fundamental para a consolidação da educação inclusiva no Brasil é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI reafirma o direito das pessoas com deficiência à educação em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida, vedando qualquer forma de discriminação, exclusão ou cobrança adicional em instituições de ensino privadas. A legislação também estabelece que cabe ao poder público e às instituições educacionais garantir recursos de acessibilidade, atendimento educacional especializado, tecnologias assistivas e adaptações razoáveis que assegurem a participação plena dos estudantes.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) fortalece o entendimento de que a educação especial deve atuar de forma complementar e suplementar ao ensino regular, promovendo a eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação. Esse conjunto normativo foi ainda reforçado pela incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, que, por possuir status constitucional no ordenamento jurídico brasileiro,

⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 jun. 2026.

⁹ Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:

<https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2026.

¹⁰ Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-aco-es-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em: 17 jun. 2026.

consolidou o compromisso do Estado com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todas as pessoas.

Nesse contexto, a inclusão escolar exige formação continuada, planejamento pedagógico, adaptações curriculares e suporte institucional. Conforme destacam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial* (MEC/SEESP, 1998, s/p): “Inclusão não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais numa classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola suporte necessário à sua ação pedagógica.”

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO DO CECAJAT

No estado da Bahia, as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva vêm sendo desenvolvidas por meio da Secretaria da Educação do Estado, especialmente através das ações da Gerência de Educação Inclusiva. Essas políticas buscam ampliar o acesso de estudantes público-alvo da educação especial à rede regular de ensino, promovendo formação para profissionais, atendimento educacional especializado e estratégias de acompanhamento pedagógico. Nesse sentido, em particular se destacam as *Diretrizes da Política de Educação Especial e Inclusiva do Estado da Bahia*¹¹, publicadas em 2026.

Com vistas a compreender como ocorre a educação inclusiva, particularmente no que se refere à ampliação das práticas de letramento para estudantes com deficiência em séries mais avançadas da educação básica, como o ensino médio, em termos metodológicos nesta pesquisa, optou-se por realizar um estudo de caso no Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho (CECAJAT), em São Francisco do Conde (BA).

4.1 DESCRIÇÃO DO CAMPO E ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES

O CECAJAT, localizado no município de São Francisco do Conde, Bahia, apresenta uma estrutura física e pedagógica voltada para o atendimento das demandas educacionais de

¹¹ Diretrizes da Política de Educação Especial e Inclusiva do Estado da Bahia. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/sites/site-sec/files/2026-03/DIRETRIZES%20DA%20POLITICA%20DE%20EDUCACAO%20ESPECIAL%20NA%20PERSPECTIV%20DA%20EDUCACAO%20INCLUSIVA%20DO%20ESTADO%20DA%20BAHIA.pdf> Acesso em: 17 jun. 2026.

seus estudantes, buscando garantir condições de acessibilidade, permanência e aprendizagem para todos. Logo na entrada da instituição, observa-se a presença dos porteiros, responsáveis pelo acolhimento e orientação de estudantes, funcionários e visitantes que circulam pelo espaço escolar. A gestão da unidade é conduzida pela diretora Joilma, que autorizou e apoiou a realização desta pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento das atividades investigativas na instituição. Durante o processo de pesquisa, também foi fundamental o apoio da coordenação pedagógica e do professor Ivan Lima, docente de Língua Portuguesa, que colaborou com o acompanhamento das observações realizadas.

No que se refere à educação inclusiva, a escola dispõe de um Núcleo de Inclusão responsável pelo acompanhamento dos estudantes com deficiência matriculados na instituição. O setor conta com uma equipe multidisciplinar formada por psicopedagogos, quatro técnicos de Atendimento Educacional Especializado (AEE), duas professoras de Libras, uma professora de Braille, quatro cuidadores de pessoas com deficiência e quatro coordenadores pedagógicos. Entre estes profissionais, destaca-se a coordenadora Mara, responsável pela organização das atividades do núcleo e pelo acompanhamento dos estudantes que já possuem laudos e relatórios, bem como daqueles que necessitam de observação e encaminhamentos específicos.

Figuras 1 e 2 - Sala Multifuncional e Aparelho para adaptação

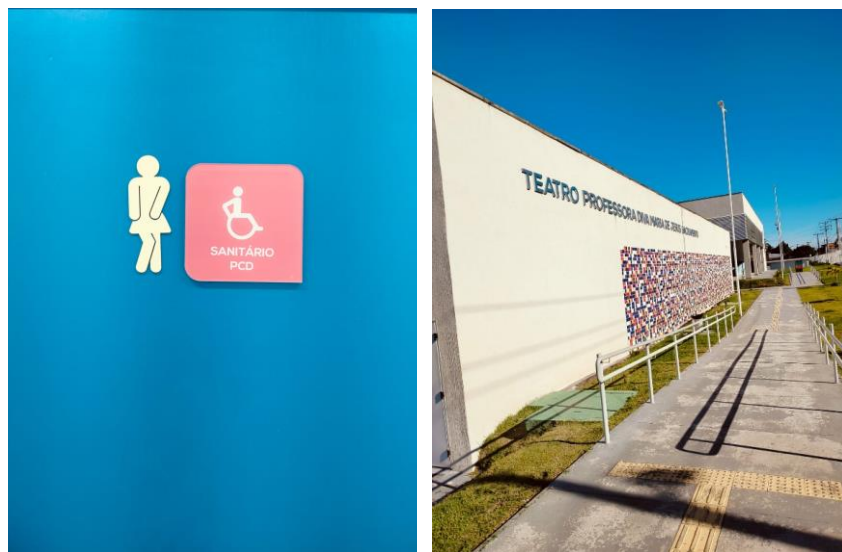


Fonte: própria

A instituição também apresenta recursos de acessibilidade que favorecem a participação dos estudantes com deficiência em suas atividades escolares. Entre esses recursos estão os banheiros adaptados para estudantes e funcionários com deficiência e as rampas de acesso que

possibilitam a circulação pelos diferentes espaços da escola. Além disso, os estudantes com deficiência participam regularmente das aulas em classes comuns, contando, quando necessário, com o suporte dos cuidadores para auxiliar em suas necessidades de locomoção, comunicação e realização das atividades pedagógicas. Durante as observações realizadas, foi possível acompanhar o atendimento oferecido aos estudantes José e Mateus, que recebem acompanhamento contínuo ao longo de toda a jornada escolar, desde a chegada à instituição até o momento do retorno para casa.

Figuras 3 e 4 - Rampa acessível do Teatro do CECAJAT e Porta do sanitário acessível



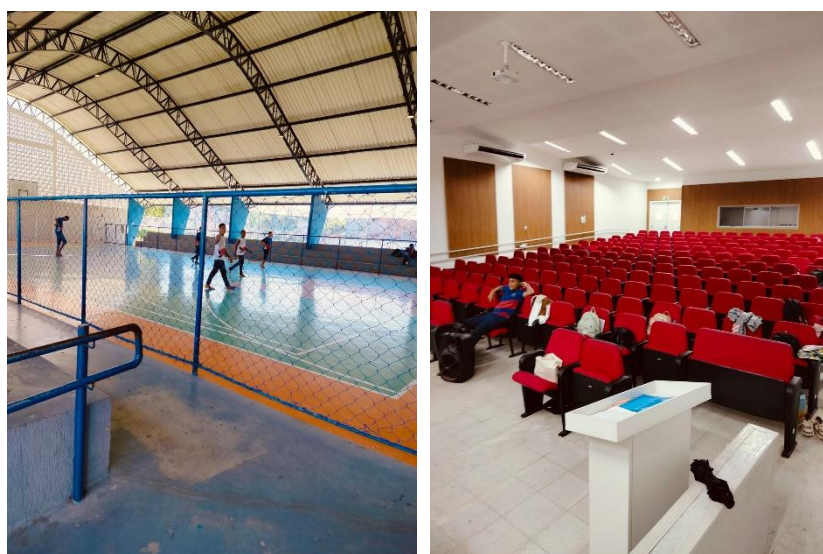
Fonte: própria

Quanto à sua infraestrutura pedagógica, o colégio dispõe de salas de aula adequadas ao desenvolvimento das atividades de ensino, além de espaços específicos que ampliam as possibilidades de aprendizagem. Entre eles, destaca-se o laboratório de informática, utilizado para o desenvolvimento de atividades relacionadas às tecnologias digitais, e os três laboratórios de Ciências, destinados à realização de pesquisas, experimentos e atividades práticas. A instituição conta ainda com uma biblioteca que oferece suporte às atividades de leitura, pesquisa e formação dos estudantes.

Figuras 5 e 6 - Laboratório de informática e de ciências

Fonte: própria.

O espaço escolar também contempla ambientes voltados para atividades culturais, artísticas e esportivas. A sala de dança é utilizada para práticas corporais e culturais, sendo também destinada à realização de oficinas de boxe. O auditório constitui um importante espaço para palestras, apresentações, eventos escolares e oficinas de teatro. Complementando essa estrutura, a escola possui quadra poliesportiva e campo de futebol, utilizados para atividades esportivas e recreativas que contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Figuras 7 e 8 - Auditório e quadra esportiva

Fonte: própria

Figura 9 - Restaurante



Fonte: própria.

Além dos espaços pedagógicos e de convivência, a instituição dispõe de setores administrativos essenciais para o funcionamento escolar, como a secretaria e a coordenação pedagógica, bem como de espaços destinados à alimentação dos estudantes, incluindo o refeitório e o restaurante escolar. De modo geral, a estrutura física e organizacional do CECAJAT demonstra o compromisso da instituição com a oferta de uma educação inclusiva, buscando garantir condições de acesso, participação e aprendizagem para todos os estudantes.

4.2 ESTUDO DE CASO: PRÁTICAS DE LETRAMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR

O conceito de letramento ultrapassa a ideia de alfabetização enquanto simples domínio da leitura e da escrita. O letramento envolve práticas sociais de uso da linguagem, participação cultural e construção de sentidos (ROJO, 2009). No contexto da educação inclusiva, discutir letramento significa refletir sobre metodologias capazes de garantir acesso à leitura, à escrita e às práticas discursivas para todos os estudantes, respeitando suas especificidades e ritmos de aprendizagem. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva sociointeracionista defendida por Marcuschi (2010), para quem o letramento constitui um conjunto de práticas sociais historicamente construídas que extrapolam a aprendizagem formal da escrita. O autor destaca que a oralidade e a escrita não se opõem, mas estabelecem uma relação de complementaridade, uma vez que ambas se materializam em diferentes gêneros discursivos presentes na vida cotidiana. Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas torna-se essencial para garantir equidade educacional, principalmente no ensino de Língua Portuguesa.

No Colégio CECAJAT, as práticas de inclusão desenvolvidas com estudantes neurodivergentes são resultado de um trabalho coletivo que envolve professores, coordenação pedagógica, equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuidadores e demais profissionais que compõem o Núcleo de Inclusão da instituição. Esse trabalho tem como objetivo garantir o acesso ao currículo escolar por meio de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas de cada estudante, conforme preconiza a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito à educação inclusiva, à acessibilidade e aos recursos pedagógicos necessários para a aprendizagem.

As observações realizadas concentraram-se nas aulas de Língua Portuguesa da turma do 1º ano A do Ensino Médio Integral, ministradas pelo professor Ivan Lima. Nessa turma estudam os alunos José e Mateus, ambos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e acompanhados permanentemente pelo Núcleo de Inclusão da escola. A equipe responsável por esse acompanhamento é coordenada por Mara e conta com psicopedagogos, técnicos de AEE, professora de Braille, professoras de Libras e cuidadores de estudantes com deficiência, que atuam desde a chegada dos alunos à escola até o momento de seu retorno para casa.

Figura 10 - Estudantes assistindo às aulas



Fonte: própria.

Durante as aulas, os estudantes participam das atividades juntamente com os demais colegas da turma, sendo acompanhados por cuidadores que auxiliam em suas necessidades pedagógicas e de rotina. As atividades desenvolvidas são previamente planejadas pelo professor Ivan Lima e discutidas com a coordenação pedagógica e com a equipe do Núcleo de Inclusão, buscando adequar os conteúdos às especificidades de cada estudante. Esse processo envolve a elaboração e o acompanhamento do Plano Educacional Individualizado (PEI), construído

coletivamente entre professor, coordenação e profissionais do AEE, com o objetivo de definir estratégias, metodologias e formas de avaliação adequadas ao desenvolvimento dos alunos.

A coordenadora Mara desempenha papel fundamental nesse processo, acompanhando o planejamento pedagógico e colaborando na construção de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa. O trabalho realizado procura garantir que as competências e habilidades previstas para a série sejam desenvolvidas respeitando os diferentes ritmos e formas de aprendizagem dos estudantes. Sob essa perspectiva, o planejamento desenvolvido pela equipe pedagógica evidencia que as adaptações realizadas não representam uma simplificação dos conteúdos, mas a construção de diferentes percursos de aprendizagem capazes de garantir o acesso ao currículo. Marcuschi (2010) argumenta que o letramento se manifesta nas práticas sociais de uso da linguagem, envolvendo tanto a oralidade quanto a escrita em seus diferentes contextos de utilização.

Os alunos observados apresentam características distintas em seu processo de desenvolvimento. José é um estudante com TEA e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Embora ainda esteja em processo de consolidação da leitura e da escrita, demonstra boa capacidade de compreensão oral e interpretação quando os textos são lidos por outra pessoa. Seu principal hiperfoco está relacionado ao desenho, atividade que utiliza como importante forma de expressão e comunicação. Em função dessa característica, muitas das atividades elaboradas pelo professor exploram elementos visuais, cores e desenhos, possibilitando que ele participe das aulas e demonstre seus conhecimentos de maneira compatível com suas potencialidades. As características observadas no processo de aprendizagem de José evidenciam que o desenvolvimento da linguagem não pode ser compreendido apenas a partir da leitura e da escrita convencionais. Sua capacidade de compreender textos oralizados e de expressar conhecimentos por meio do desenho demonstra que diferentes práticas de linguagem podem favorecer a construção de sentidos e a participação nas atividades escolares. Nessa perspectiva, Marcuschi (2010, p. 17) afirma:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.

Durante o período de observação, foi possível identificar uma experiência significativa de inclusão durante a realização do Projeto do Cordel Nordeste. Como forma de avaliação, José produziu um mural artístico com o tema “Luar do Sertão”, utilizando o desenho como

linguagem principal. Com o acompanhamento da equipe pedagógica e dos profissionais do Núcleo de Inclusão, o estudante ampliou para papel metro uma ilustração inicialmente produzida em papel ofício, demonstrando concentração, criatividade e envolvimento com a atividade proposta. O trabalho foi posteriormente apresentado durante o sarau literário da escola, permitindo que o estudante participasse ativamente do evento e tivesse sua produção valorizada pela comunidade escolar.

Figuras 11 e 12 - José preparando o painel Luar do Sertão e o painel já pronto



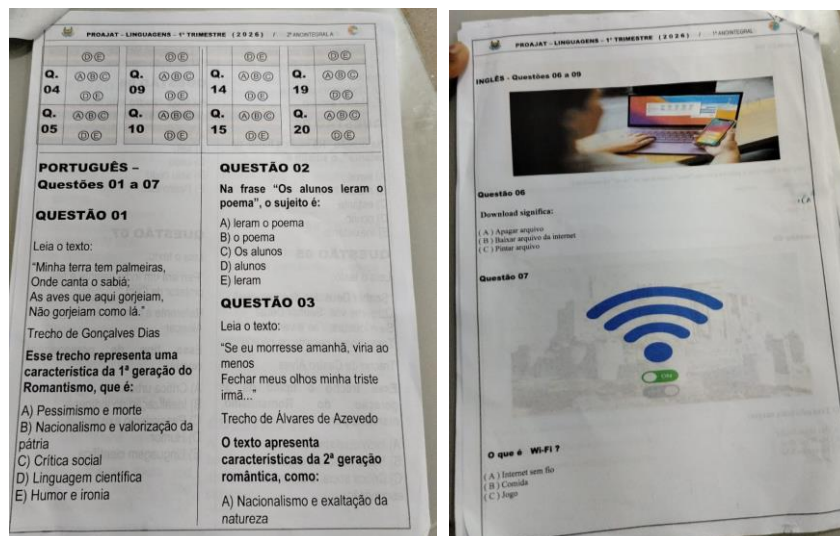
Fonte: própria.

Mateus, por sua vez, também é estudante com TEA e apresenta características distintas em seu processo de aprendizagem. Embora possua limitações na oralização, demonstra habilidades consolidadas de leitura, escrita e interpretação textual, reconhecendo adequadamente letras maiúsculas e minúsculas e realizando atividades compatíveis com seu nível de desenvolvimento. Seu acompanhamento pedagógico ocorre por meio de adaptações curriculares e avaliações adequadas às suas necessidades específicas, possibilitando sua participação efetiva nas atividades escolares.

Figura 13 - Acompanhamento direcionado

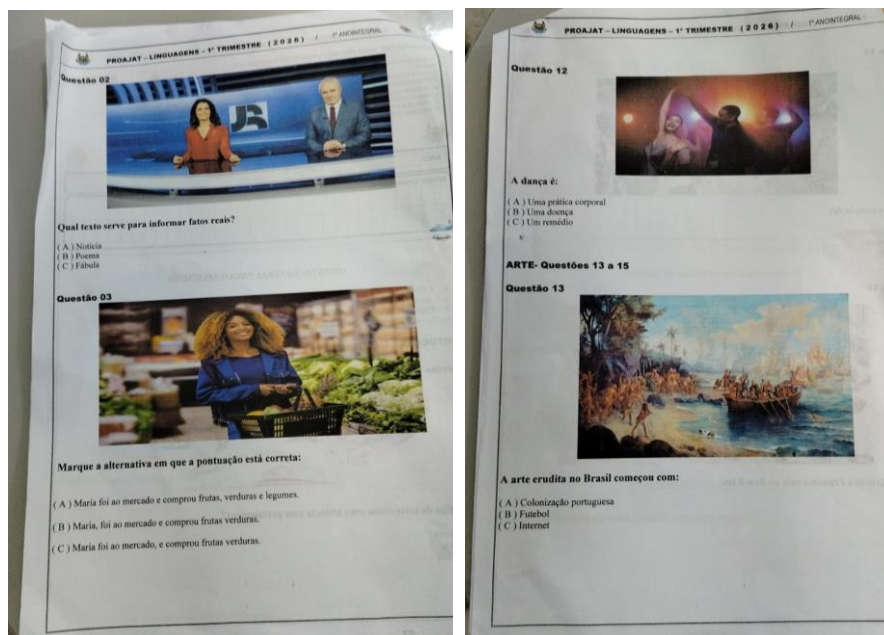
Fonte: própria.

As atividades de letramento desenvolvidas com ambos os estudantes envolvem práticas de leitura, escrita, interpretação textual, produção artística e atividades adaptadas. Os cuidadores acompanham constantemente a realização dessas tarefas, auxiliando na organização, compreensão das propostas e execução das atividades planejadas pelo professor. Além disso, em determinados momentos, os estudantes são atendidos no espaço do Núcleo de Inclusão, ambiente destinado ao atendimento individualizado e ao desenvolvimento de intervenções pedagógicas específicas realizadas pelos profissionais especializados.

Figuras 14 e 15 - Atividades da área de linguagens adaptadas

Fonte: própria

Figuras 16 e 17 - Atividades da área de linguagens adaptadas



Fonte: própria.

A escola também promove ações voltadas para a valorização da diversidade e da inclusão, como oficinas de Libras e a elaboração de avaliações adaptadas para estudantes com deficiência. Essas iniciativas demonstram o compromisso institucional com a construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de reconhecer as singularidades dos estudantes e promover condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

Figuras 18 e 19 - Atividades do núcleo de inclusão



Fonte: própria.

As experiências observadas demonstram que o letramento, no contexto da educação inclusiva, não pode ser compreendido apenas como o domínio técnico da leitura e da escrita. As atividades desenvolvidas com José e Mateus evidenciam que a aprendizagem ocorre por meio de múltiplas linguagens, como a oralidade, a produção artística, os recursos visuais, a interação social e os diferentes gêneros discursivos mobilizados em sala de aula.

Essa compreensão encontra respaldo em Marcuschi (2010), ao afirmar que a oralidade permanece como prática social constitutiva da vida humana e que os processos de letramento se desenvolvem em estreita relação com os usos sociais da linguagem. Dessa forma,

deve-se ter imenso cuidado diante da tendência à escolarização do letramento, que sofre de um mal crônico ao supor que só existe um letramento. O letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados. (Marcuschi, 2010, p. 19)

Rojó (2009) também destaca que os múltiplos letramentos possibilitam ampliar as oportunidades de participação social dos sujeitos, tornando a escola um espaço de reconhecimento das diferenças e de efetiva inclusão:

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores. (Rojó, 2009, p. 115)

Dessa forma, observa-se que o processo de letramento dos estudantes com deficiência no CECAJAT é resultado de um trabalho colaborativo entre professores, coordenação pedagógica, profissionais especializados e cuidadores, evidenciando a importância da atuação integrada da comunidade escolar para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva representa um importante avanço no campo educacional brasileiro, principalmente no reconhecimento do direito à aprendizagem de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas. Entretanto, as experiências apresentadas neste trabalho demonstram que ainda existem muitos desafios relacionados à efetivação da inclusão escolar. Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que a inclusão não

deve ser compreendida apenas como a presença física do estudante na escola regular, mas como a construção de condições pedagógicas, estruturais e humanas que garantam participação, acolhimento e aprendizagem significativa.

As experiências vivenciadas em diferentes espaços escolares revelaram a importância do trabalho coletivo entre professores, agentes de inclusão, equipe pedagógica e família. Também evidenciaram a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação, ampliação de recursos pedagógicos e fortalecimento das políticas públicas voltadas para a educação especial.

No campo do letramento, observou-se que práticas pedagógicas adaptadas, metodologias lúdicas e estratégias voltadas para os interesses dos estudantes contribuem para o desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e da participação social. Assim, a educação inclusiva precisa continuar sendo debatida e fortalecida nas instituições escolares, buscando construir espaços mais democráticos, acessíveis e comprometidos com a valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência).**

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).**

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

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

FERNANDES, Sueli. **Educação especial: integração e inclusão escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1989.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1995.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília: MEC/SEESP, n. 1, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, Editorial, 2009. 128 p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.