

Contribuições para uma formação docente inclusiva: a atuação de uma licencianda em Letras no NAPNE do IFRS

Contributions of an inclusive teaching education: the performance of an undergraduate student in Language and Literature at NAPNE in IFRS

Natália Branchi¹
Diolinda Franciele Winterhalter²
Andrea Monzón³

Resumo

Este artigo se refere ao relato de experiência formativa vivenciada por uma licencianda, sendo essa do curso de Letras - Português e Inglês, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Trata-se de sua atuação, como estagiária, no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e os impactos deste estágio não obrigatório em sua trajetória formativa. Com o objetivo de evidenciar as principais contribuições desta experiência, enquanto potencial formativo para a docência inclusiva em caráter teórico e prático, narra-se algumas vivências produzidas pela acadêmica, no âmbito do *Campus Feliz* do IFRS, e o impacto dessa atuação na formação e desenvolvimento desta futura professora, no que se refere à perspectiva inclusiva da educação. Para isso, apresenta-se um panorama das atividades desempenhadas pela licencianda e estagiária, destacando sua atuação junto aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs), bem como, sua partilha de ações docentes com outras educadoras, já licenciadas e mais experientes, no planejamento e desenvolvimento de atividades, leituras dirigidas, estudos, pesquisas, produção de materiais didáticos, registros das ações, construção de ferramentas e documentação pedagógica, reflexão e avaliação sobre a prática.

Palavras-chave: Formação docente. Estágio obrigatório e não obrigatório. Educação inclusiva.

Abstract

This paper refers to the narrative of a formative experience that an undergraduate student went through, being from a Degree in Language and Literature - Portuguese and English at the Federal Institute of Education, Science and Technology from Rio Grande do Sul. We consider her experience as a trainee at the Center of Support for People with Special Educational Needs. We aim at highlighting the main contributions of this experience as a potential education for being an inclusive teacher in terms of theory as well as practice. So, we narrate the situations in which the undergraduate student took place at the *Campus Feliz* of IFRS, in addition to the impact of this experience in the education and development of this future teacher from the point of view of inclusive education. Therefore, we present a range of activities done the undergraduate student and trainee, highlighting her actions regarding the students with special educational needs (SENs) as well as her shared actions as future teacher with other educators, already with a degree and more experienced, when planning and developing activities, academic reading, studies, research, production of didactic materials, activity records, construction of tools, and pedagogical documents, besides reflection and evaluation of her own practice.

Keywords: Training. Teacher education. Inclusive education.

1 O estágio no NAPNE: uma experiência não obrigatória, mas formadora para licenciandos/as

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz, Feliz, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1679-7400> E-mail: natalia.oliveira@feliz.ifrs.edu.br.

² Mestra em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz, Feliz, Rio Grande do Sul, Brasil Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4917-0855>. E-mail: franciele.winterhalter@feliz.ifrs.edu.br.

³ Doutora em Letras. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz, Feliz, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2265-2985> E-mail: andrea.monzon@feliz.ifrs.edu.br.

O Núcleo de Atendimento/Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) é um setor propositivo e consultivo que media a educação inclusiva nos 17 *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Dentre suas competências, está a implantação de estratégias de inclusão escolar/acadêmica, que contribuam para a permanência e saída exitosa para o mundo do trabalho de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs). Da mesma forma, deve promover a articulação entre os setores da instituição no que tange a atividades voltadas à inclusão; buscar parcerias e incentivar e/ou realizar pesquisa e inovação sobre educação inclusiva. Ainda, deve atuar propiciando a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais no IFRS (IFRS, 2014).

Nesse contexto, a educação inclusiva é compreendida como modelo educacional pautado nos direitos humanos, que reconhece e considera a diversidade no contexto escolar, desde a infraestrutura até o planejamento e desenvolvimento das aulas (BRASIL, 2008). Dessa forma, promove um olhar valorativo para as diferenças individuais, sociais, de raça e gênero na escola, as quais precisam ser consideradas e contempladas na organização e desenvolvimento das atividades de ensino.

No que diz respeito à Educação Especial, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), ela se caracteriza como modalidade da educação destinada às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Articulada à perspectiva da Educação Inclusiva, acolhe também outros transtornos que podem impactar nos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2013; IFRS, 2014; SONZA, 2020).

Assim, partindo de um contexto educacional inclusivo, o público-alvo da Educação Especial e os demais estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) - as quais se originam em função de deficiências (física, visual, auditiva, intelectual, múltipla e surdez), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H), Transtornos de aprendizagem (como disortografia, dislexia e discalculia) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) (IFRS, 2014; 2020), têm suas particularidades identificadas e valorizadas no processo educativo.

Desse modo, enquanto instituição de ensino e considerando os apontamentos do Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, acerca da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado, os IFs precisaram criar uma estrutura organizacional capaz de atender esse público específico. Assim, a partir das atualizações nas políticas educacionais no que se refere à inclusão escolar das pessoas com deficiências (PcD), tornou-se necessário fornecer condições não apenas de matrícula, ou seja, acesso, mas, sobretudo, meios e métodos que viabilizem a permanência, o pleno desenvolvimento de conhecimentos, a aprendizagem e a formação integral desses estudantes, de

maneira que se pudesse incluí-los também no mundo do trabalho; algo que se compreende como êxito (MANTOAN, 2003). É nesse contexto de educação inclusiva que surgem os NAPNEs no âmbito do IFRS.

Ressalta-se que cada um dos *campi* da instituição possui o seu próprio Núcleo, com portaria, organização e coordenação próprias, buscando promover a educação profissional de forma inclusiva. No âmbito do *Campus Feliz*, desde 2019, o NAPNE vem se constituindo por meio de uma equipe multiprofissional, que atua de forma colaborativa, nas mais diversas áreas do conhecimento e, assim, contribui, ao seu modo e através de diferentes perspectivas, para os encaminhamentos das demandas que surgem no Núcleo. Dentre os membros, está uma pedagoga, que também é coordenadora e, em 2022, passou a ter carga horária específica em sua jornada de trabalho para se dedicar à coordenação das atividades no NAPNE.

Somando-se à equipe, há uma Tecnóloga em Processos Gerenciais, que coordena o setor dos estágios (obrigatórios e não-obrigatórios). A servidora também faz parte da Comissão Permanente de Processo de Ingresso Discente - COPPID, o que permite que o NAPNE acompanhe os estudantes com NEEs desde o seu ingresso na instituição. Também há um Técnico em Audiovisual, que auxilia nas discussões dos encaminhamentos e elaboração de materiais de divulgação.

Além disso, uma estudante de licenciatura em Letras-Português e Inglês do *Campus* atua como estagiária no Núcleo desde 2021. Suas atividades iniciaram a partir da reivindicação de auxílio no NAPNE, por parte de seus membros à época, para que se pudesse construir uma organização para o fluxo de atendimento aos estudantes, frente ao crescente aumento da demanda de trabalho. Desde que passou a compor a equipe, a licencianda colabora, principalmente, no planejamento das ações, na gestão das comunicações (por *e-mail* e *WhatsApp*), que tratam dos encaminhamentos realizados e, em trabalhos administrativos com produção e registro da documentação pedagógica dos estudantes atendidos.

O Núcleo conta, também, com uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atua como Professora Visitante no *Campus Feliz* desde de 2022. A docente realiza AEEs periódicos com os estudantes com NEEs, acompanhados pelo NAPNE, buscando complementar ou suplementar as atividades do ensino regular, bem como desenvolver suas potencialidades e auxiliar nas dificuldades. O constante diálogo com os responsáveis dos educandos é, do mesmo modo, um ponto bastante relevante de sua prática profissional.

Ainda na esfera dos profissionais que desenvolvem atendimentos aos estudantes com NEEs, tem-se uma psicopedagoga, contratada de modo terceirizado, que desenvolve atendimentos voltados ao aprimoramento de habilidades cognitivas dos estudantes com NEEs, contribuindo para seus processos

de aprendizagem. Esses atendimentos ocorrem, na maioria das vezes, na sala do NAPNE, um espaço que funciona como uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), mas também um ambiente administrativo onde as atividades do Núcleo são planejadas e os registros e documentos são produzidos.

Dentre as diversas ações planejadas e desenvolvidas pela equipe, tais como os atendimentos aos estudantes com NEEs, atividades de sensibilização desenvolvidas, no ambiente escolar e nas redes sociais, destaca-se a orientação, formação e capacitação oportunizada a licenciandos/as no que se refere à docência inclusiva. Em específico, ressalta-se a experiência da estagiária, acadêmica do curso de Letras, que atua na modalidade de estágio não obrigatório no Núcleo.

De acordo com a Lei nº 11.788/08, o Estágio configura-se como um ato educativo escolar supervisionado no ambiente de trabalho no qual os estudantes trabalharão posteriormente à sua formação, isto é, visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos em suas áreas de atuação. Quanto ao Estágio não-obrigatório, este caracteriza-se por ser uma “atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória” (BRASIL, 2008). Nesse sentido, o Estágio não-obrigatório expande as possibilidades formativas de estudantes, propiciando experiências para além daquelas possibilitadas pelos Estágios obrigatórios.

A estagiária do NAPNE iniciou suas atividades em novembro de 2021. As tarefas designadas à licencianda, com orientação da, agora, coordenadora do NAPNE, inicialmente, voltaram-se para a construção de registros acerca de particularidades, reuniões e encaminhamentos realizados sobre os estudantes com NEEs - atividade já iniciada pela coordenadora e membros do Núcleo à época.

Naquele período, as aulas ainda ocorriam remotamente, mas já se tinha o mapeamento dos casos de educandos com NEEs na instituição, suas turmas, particularidades e características iniciais, em decorrência da necessidade de se conhecer os estudantes e, assim, promover acessibilidade às aulas desenvolvidas de maneira remota em virtude da pandemia do novo Covid-19. Apesar de coletadas, essas informações precisavam ser divulgadas aos educadores, compiladas e inseridas nos Planos Educacionais Individualizados (PEIs) para que os docentes pudessem realizar as adaptações necessárias às atividades e, assim, contemplar as particularidades dos estudantes.

O PEI, no IFRS, foi implementado a partir da publicação da Instrução Normativa (IN) nº 12, de 21 de dezembro de 2018, que regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. O documento surge no IFRS como um recurso pedagógico, com foco individualizado no estudante, que é de competência e responsabilidade de diferentes setores, como os Registros Acadêmicos, o setor Pedagógico, a Assistência Estudantil, o NAPNE e o corpo docente.

Assim, a estagiária passou a buscar, nos *e-mails* do Núcleo, as informações pertinentes fornecidas pelos professores, familiares e demais servidores com relação a cada um dos educandos acompanhados pelo NAPNE. Isso no intuito de construir uma base de dados sólida que pudesse fundamentar e orientar a elaboração das adaptações pedagógicas necessárias, em sala de aula, registradas nos PEIs.

A estagiária também auxiliou na construção das chamadas “Estratégias Pedagógicas Inclusivas (EPIs)”. O documento foi criado, no NAPNE, com a intenção de registrar indicações que, a partir das características e particularidades identificadas pelo Núcleo, fossem relevantes para a promoção de acessibilidade às práticas pedagógicas dos docentes quanto aos estudantes com NEEs. A colaboração da licencianda ocorreu, principalmente, a partir do acompanhamento dos atendimentos desenvolvidos pela professora de AEE e psicopedagoga - os quais são acompanhados pela estagiária em virtude de a equipe atuar em uma única sala; bem como de momentos de reuniões e leituras sobre a temática inclusiva.

Outra construção iniciada, a partir das contribuições da estagiária, foram os Relatórios de Acompanhamento Pedagógico (RAP). O documento surgiu tendo em vista que o público-alvo da Educação Especial, no contexto do IFRS - *Campus Feliz*, pode receber acompanhamento de uma equipe multiprofissional, ou seja, professora de AEE, psicopedagoga, psicóloga, assistente social, etc. e, nem todos, precisam de PEI. Dessa forma, fez-se necessário registrar, de maneira mais objetiva, o acompanhamento desenvolvido. Isso para que os diferentes profissionais, incluindo os professores, que trabalham com esses discentes pudessem observar os encaminhamentos, bem como as dificuldades e o progresso dos estudantes.

O documento, criado e alimentado pela estagiária do Núcleo, busca promover uma aproximação entre a equipe multiprofissional que atende os estudantes com NEEs e os docentes da sala regular, mantendo registrada a síntese da trajetória dos estudantes e o seu perfil. O RAP é, portanto, construído a partir de atendimentos pedagógicos, psicopedagógicos e educacionais especializados desenvolvidos com os estudantes com NEEs. Há também coleta de informações com professores, considerando seus relatos em reuniões de colegiado e conselhos de classe, acerca do andamento e aprendizagem de cada estudante nas aulas, bem como estratégias pedagógicas e adaptações realizadas. A licencianda participa desses momentos, a fim de buscar informações, mas, também, observar e refletir sobre como os docentes e demais educadores percebem os estudantes nas atividades de ensino de diferentes áreas do conhecimento, como olham para o público da educação especial e como são feitos os encaminhamentos frente às demandas do trabalho pedagógico.

A partir da produção dos documentos, observou-se a necessidade de organizar esses registros, bem como arquivar laudos e *e-mails* sobre os estudantes acompanhados pelo NAPNE. Para isso, foram criadas pastas, individuais, no *Google Drive* para cada discente, que são alimentadas pela estagiária sempre que demandas e encaminhamentos surgem e são realizados. Esses registros são compreendidos como documentação pedagógica que narra o histórico escolar de cada estudante com NEEs, acompanhado pelo Núcleo.

Esta movimentação preambular, inicialmente percebida como meramente burocrática pela licencianda, com o constante aumento de casos de estudantes com NEEs e da dimensão do NAPNE do *Campus Feliz*, tornou-se a base para a construção de ferramentas pedagógicas acessíveis e inclusivas para professores em sala de aula e no AEE. Isso porque, com a organização dos registros, laudos e informações, os RAPs tornaram-se referências à elaboração de estratégias de ensino específicas que considerassem suas particularidades, sendo utilizados tanto por docentes quanto técnicos administrativos de diferentes setores. Desse modo, o trabalho burocrático passou a ser visto pela licencianda como procedimento administrativo que instrumentaliza a prática educativa em perspectiva inclusiva, sendo, portanto, essencial.

Para além das atividades de registros, tendo em vista a metodologia colaborativa (WINTERHALTER; MONZÓN, 2021), com a qual o Núcleo trabalha, realiza-se o planejamento e desenvolvimento conjunto das ações, sendo que a estagiária participa dessa colaboratividade em todos os seus níveis. Assim, a licencianda auxilia também, juntamente com outros membros da equipe, na seleção e elaboração de materiais a serem utilizados em atividades formativas com professores, tanto no âmbito do *Campus*, quanto nas ações que envolvem a comunidade externa.

Ainda quanto à colaboratividade, salienta-se que, em atividades pontuais e/ou atendimentos específicos, há parceria com professores, estudantes, coordenadores de curso, Coordenação de Ensino, setor de Assistência Estudantil (AE) e, sobretudo, com a equipe de um Programa de Ensino denominado “Capacitação, Acessibilidade e Inclusão em Colaboratividade”, que atua promovendo acessibilidade e inclusão dos diferentes sujeitos nos âmbitos escolar e acadêmico nos cursos ofertados no *Campus Feliz*. Atualmente, o Programa atua oferecendo apoio pedagógico inclusivo, produção de material didático e atividades voltadas ao estímulo das potencialidades e talentos dos educandos com NEEs.

O Programa surgiu em 2020, vinculado ao NAPNE, quando ainda era um Projeto que atuava fornecendo apoio pedagógico inclusivo apenas a estudantes com NEEs. A estagiária atua como colaboradora no Programa desde 2022, participando de reuniões semanais, que articulavam as equipes do NAPNE e do CAIC. Essas reuniões conjuntas foram empreendidas com o objetivo de dialogar a

respeito dos encaminhamentos realizados com relação aos estudantes e suas NEEs, bem como para ler, estudar, dialogar e refletir sobre educação inclusiva. Isso, também porque esse grupo passou a se constituir como equipe que trabalha com a educação profissional em perspectiva inclusiva.

Ressalta-se que, no CAIC, houve a divulgação, disseminação e atualização das EPIs. As novas estratégias elencadas, em cada documento já criado pelo NAPNE, foram desenvolvidas com a intenção de registrar os procedimentos e critérios que, a partir da experiência com os estudantes, no Projeto, foram eficazes para o ensino e aprendizagem de alunos com NEEs (Autora 2). A elaboração do documento ocorreu a partir da experiência de bolsistas do Programa CAIC, em 2021, com os estudantes atendidos, e inspirada na prática produzida pelo NAPNE do IFRS - Campus Bento Gonçalves, com o qual houve trocas de experiências e valiosas interações.

Em algumas oportunidades, como membro do NAPNE, a licencianda participou de Feiras Pedagógicas/Científicas em diversas escolas da região da cidade de Feliz/RS, através do Projeto de Extensão “IFRS Campus Feliz nas Feiras Pedagógicas”. Nesses momentos, dialogou com estudantes, educadores e familiares a respeito de materiais de tecnologia assistiva⁴, condições de acessibilidade e adaptações que possibilitam a educação inclusiva.

A estagiária também realizou, por um período, atendimentos aos alunos com NEEs, em momentos nos quais o Projeto CAIC não estava em vigência e ainda não tínhamos profissionais de atendimento aos estudantes, como professora de AEE e psicopedagoga. Nesses atendimentos agendados previamente, a licencianda fornecia monitorias sobre os conteúdos curriculares dos estudantes, nas mais diversas áreas do conhecimento. Os alunos apresentavam suas dúvidas, por *WhatsApp*, e a estagiária agendava momentos para explicações e para auxiliar os estudantes na construção de sua aprendizagem de forma inclusiva.

Além disso, a estagiária promoveu e participou de oficinas que envolviam a temática da educação inclusiva e de seu curso, sempre com o apoio e orientação das profissionais integrantes do Núcleo, de modo a ampliar seus saberes docentes, na sua área de formação, tendo em vista a educação inclusiva. Susana Pimentel (2012) destaca que, dentre esses saberes necessários para a formação de um/uma professor/a inclusivo, está a necessidade de

reconhecimento das peculiaridades e diversidade do processo de aprendizagem; a percepção das potencialidades dos estudantes com deficiência de modo que possa planejar práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos educandos, promovendo a adaptação do

⁴ A tecnologia assistiva ou ajuda técnica são os produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

currículo escolar, isto é, modificando objetivos, formas de mediação pedagógica, metodologias, recursos didáticos, tempo de ensino e aprendizagem ou instrumentos de avaliação, quando necessário. (PIMENTEL, 2012, p. 152)

Desse modo, as atividades orientadas para a execução pela licencianda buscaram desenvolver e ampliar esses saberes, que se voltam para a percepção das potencialidades dos estudantes, bem como de planejamentos de atividades e avaliações que sejam inclusivas. Em sua formação de licenciatura, há disciplinas específicas voltadas para a educação inclusiva, contudo, o estágio não obrigatório no NAPNE procurou expandir essas noções já pré-adquiridas.

Além das atividades mencionadas, a licencianda também gerencia, desde o seu ingresso no NAPNE, a rede social *Instagram* do NAPNE-Feliz⁵. Para as postagens, elabora *posts* informativos a respeito da Educação Especial e inclusiva, divulga ações realizadas pela equipe e com os estudantes, bem como compartilha eventos formativos sobre a temática. Zelar por esse espaço de comunicação do NAPNE-Feliz com as comunidades interna e externa à instituição é uma oportunidade formativa que envolve letramento digital, comunicação acessível, acolhimento, pesquisa e organização.

Ainda no sentido de produção e divulgação de conhecimentos, a partir das experiências vivenciadas no NAPNE, participa da escrita de resumos e textos acadêmico-científicos, realiza apresentações de trabalhos em eventos e colabora em atividades formativas desenvolvidas pelo Núcleo. A partir do que foi descrito, nota-se as contribuições de trabalho trazidas pela estagiária, mas, sobretudo, as múltiplas oportunidades de formação e atuação docente a que a licencianda teve acesso e foi oportunizada neste campo de estágio não obrigatório, portanto, amplamente, formativo.

2 O Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II: algumas articulações com as aprendizagens formativas no NAPNE

Os Estágios Curriculares Supervisionados, nos cursos de licenciatura, permitem que os estudantes desenvolvam um conhecimento real em situação e ambiente de trabalho, elaborando, demonstrando e consolidando capacidades e habilidades necessárias à prática profissional quanto à regência e à vivência relacionadas ao trabalho escolar em seus aspectos organizativos, relacionais e pedagógicos. Nesse sentido, fazem parte da prática do estágio obrigatório o exercício de planejamento, organização e de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem de educandos da Educação Básica, de acordo sua realidade, contexto sociocultural, psicológico e pedagógico (REGULAMENTO DE ESTÁGIOS DO IFRS - CAMPUS FELIZ).

⁵ <https://www.instagram.com/napne.feliz/>

Para além do exercício dessas habilidades, pensa-se que práticas pedagógicas inclusivas também devam ser elaboradas e aplicadas nos estágios curriculares dos cursos de licenciatura, com o auxílio dos orientadores, de modo a formar docentes que sejam inclusivos. Apesar de ser um desafio, conhecer o público da educação especial, suas particularidades e potencialidades, bem como refletir sobre como construir uma educação inclusiva, articulando-a com os conhecimentos específicos das áreas, é essencial para a formação docente. Isso porque

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão. (PIMENTEL, 2012, p. 139)

A partir das asserções da autora, entende-se que, com o conhecimento das particularidades do público da educação especial (não somente daqueles com deficiência) e da flexibilização curricular, há a quebra de barreiras atitudinais, sendo essas entendidas por atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2015). Nesse sentido, o conhecimento sobre as características de sujeitos com NEEs permite que o professor identifique os aspectos que precisarão ser modificados em sua prática docente, através da flexibilização ou adaptação, que assegura, a esses sujeitos, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996; 2013).

Partindo das concepções apresentadas, será relatada, nesta seção, uma experiência da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II, do Curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês, do IFRS - *Campus* Feliz. O relato pontua de que forma a educação inclusiva foi articulada pela estagiária do NAPNE, que também é licencianda, em sua prática pedagógica de Língua Inglesa. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se descreve a maneira como a atividade curricular foi empreendida, serão trazidas algumas aprendizagens que foram desenvolvidas durante o estágio não obrigatório que auxiliaram na elaboração do estágio obrigatório de maneira inclusiva.

O estágio obrigatório foi desenvolvido na própria instituição de ensino onde a estagiária também realiza estágio não obrigatório no NAPNE: o IFRS-Campus Feliz. A turma selecionada para desenvolvimento do estágio foi o 2º ano do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, em virtude de sua heterogeneidade, que possuía dois estudantes com NEEs, bem como da disponibilidade e desejo da professora regente em receber a licencianda. Quanto às particularidades dos discentes com Necessidades Específicas, havia um sujeito com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outro com

Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia e dislalia. Destaca-se que a estagiária, por já ter tido o contato com estudantes com NEEs no NAPNE, bem como ter observado a maneira como as profissionais e demais docentes planejam e conduzem suas aulas e atividades para tais alunos em seu cotidiano de trabalho, sentiu-se mais preparada e segura para planejar e realizar o estágio obrigatório com essa turma.

Evidencia-se que ambos os educandos com NEEs não tinham Plano Educacional Individualizado (PEI) no componente curricular de Língua Inglesa pois, em conversa realizada previamente com a docente regente da turma, foi informado que eles não manifestavam tal necessidade. A professora precisava, apenas, estimulá-los de modo mais próximo, com um olhar mais inclusivo, questionando-os se estavam compreendendo os conteúdos, bem como oportunizar prazos de entrega ampliados para as atividades avaliativas quando necessário. Realizou-se essa conversa inicial em virtude da percepção da importância de se conhecer o perfil e trajetória dos educandos com NEEs para que se considerasse suas particularidades nas metodologias e materiais didáticos a serem utilizados durante as aulas.

No que diz respeito à elaboração do Plano de Ensino para a turma, considerou-se as especificidades dos estudantes e do curso que, por ser Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, para além dos componentes curriculares tradicionais, como Língua Portuguesa, Matemática e Geografia, por exemplo, há as disciplinas específicas do eixo técnico, como Química Geral Experimental e Química Orgânica. Assim, o cotidiano escolar dos estudantes é permeado por aprendizagens relacionadas à sua prática profissional.

Além disso, baseou-se no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que é um conceito que nasceu no mundo da arquitetura para facilitar espaços, construções e ambientes de circulação acessíveis a todos numa perspectiva inclusiva (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020). Tornou-se um modelo prático, criado por um grupo de professores americanos, visando ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante por meio de planejamento pedagógico contínuo e amplo. Desse modo, o planejamento de atividades e recursos didáticos é realizado de modo inclusivo, sendo acessível a todos estudantes, sem adaptações específicas a estudantes em particular.

Em outras palavras, o DUA busca promover a igualdade de oportunidades na educação, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um ambiente de aprendizagem inclusivo. Baseia-se em três princípios fundamentais: representação múltipla, ação e expressão e engajamento. Através desses preceitos, propõe estratégias flexíveis que atendam às necessidades diversas dos alunos e que permitam que eles demonstrem e tenham acesso ao conhecimento de maneiras variadas; bem como

desenvolvam habilidades essenciais para o aprendizado ao longo da vida (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

Com base nesses preceitos inclusivos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), com quais a estagiária teve contato nos momentos de leituras dirigidos no NAPNE, e na ementa de Língua Inglesa II, do Curso Técnico em Química, que incentiva a relação entre os conteúdos estudados no componente curricular e a área de Química/Ciência em geral, buscou-se abordar a obra *Frankenstein*, de Mary Shelley⁶ como uma forma de incentivar e propiciar a aprendizagem de Língua Inglesa. Ressalta-se que as atividades planejadas a partir da obra foram diversificadas, a partir da perspectiva do DUA, de maneira a propiciar múltiplas formas de expressão da compreensão da leitura e das demais aprendizagens em Língua Inglesa.

Quanto ao desenvolvimento das aulas, elas foram realizadas em 8 horas-aula, totalizando 15 horas-relógio de regência na turma. A leitura da obra, que possui 15 capítulos, foi realizada semanalmente, como tarefa de casa, pois não haveria tempo hábil para lê-la durante o horário escolar. A discussão da leitura, no entanto, foi promovida em aula, sempre relacionada com temáticas, situações, estruturas gramaticais e vocabulares mencionadas nos capítulos.

Optou-se por conduzir as aulas dessa forma tendo em vista a necessidade de auxiliar na compreensão leitora por parte dos alunos, especialmente daqueles com NEEs, que, de acordo com a professora regente da turma, apesar não terem PEI, apresentavam dificuldades com essa habilidade em Língua Inglesa. Evidencia-se que essa maneira inclusiva de se olhar para as capacidades e saberes em construção dos estudantes, desde o planejamento das atividades, foi adquirido pela estagiária no decorrer de seu cotidiano de trabalho no NAPNE, através das orientações da coordenadora e demais colegas que atuam no setor, bem como dos momentos de estudos e leitura sobre educação inclusiva.

Ainda sobre as temáticas abordadas no estágio obrigatório, destaca-se a estimulação de reflexões sobre a identidade dos estudantes, baseando-se nos temas transversais contemporâneos da BNCC (2018). Nesse sentido, os alunos foram instigados a repensar sobre suas próprias características e identidades, com base nas questões suscitadas pelos personagens da obra *Frankenstein*.

Para o desenvolvimento do *Frankenstein Project*, optou-se por metodologias expositivo-dialogadas, oportunizando a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, os alunos expuseram o que já sabiam a respeito do estudado, suas dúvidas, hipóteses, etc., em diálogo com a licencianda. Nesse sentido, o/a professor/a não age como detentor do

⁶ SHELLEY, Mary. *Frankenstein Or, The Modern Prometheus*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pp000020.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2022.

conhecimento: possui o papel de um mediador, que parte dos saberes prévios dos estudantes e os conduz aos novos horizontes de aprendizagem (FREIRE, 1971).

Por meio dessa abordagem didática, torna-se possível aprender com os discentes, considerando sua bagagem sociocultural e noções de mundo. Considera-se tal perspectiva didático-pedagógica como sendo relevante, pois o

diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador e educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saberes se encontra na interação. (FREIRE, 1971, p. 36)

Assim, percebe-se que a abordagem expositiva-dialogada traz grandes benefícios, pois educador e educando, juntos, desenvolvem criticidade e aprendem que o conhecimento está em ambos os participantes do processo educativo. Especialmente em turmas com estudantes com NEEs, essa metodologia torna-se ainda mais relevante pois o diálogo pode auxiliar tais alunos a sentirem-se mais próximos do/a docente para informar suas dúvidas e maneiras com as quais aprendem mais efetivamente.

Acerca das teorias didático-metodológicas que embasaram este plano de ensino, optou-se pela Abordagem Comunicativa (RICHARDS; RODGERS, 2002), Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 1979; MARTINEZ, 2019) e Hipótese da Interação (MITCHELL; MYLES; MARSDEN, 2013). Ressalta-se, no entanto, a flexibilidade do planejamento, que não impediu a licencianda de modificar suas abordagens de acordo com as necessidades manifestadas pela turma no decorrer das aulas.

Esta aprendizagem voltada à flexibilidade do planejamento, que foi construída a partir das experiências formativas e inclusivas vivenciadas no NAPNE, foi essencial para o desenvolvimento do estágio obrigatório e para a docência de maneira geral - principalmente no que diz respeito aos estudantes com TEA e TDAH. Isso porque, singularmente, tais alunos podem manifestar dificuldades adicionais com relação à aprendizagem, em decorrência de suas particularidades neurais. Desse modo, torna-se profundamente necessário estar atento ao modo como os educandos com NEEs reagem frente às atividades propostas, para que se verifique se essas são compreensíveis e acessíveis.

Voltando-se para os aspectos metodológicos do estágio obrigatório, evidencia-se a decisão de abordar os conteúdos por meio das Teorias Socioculturais, Interacionistas e Comunicativas de ensino de Língua Inglesa, pois a turma com a qual o projeto foi desenvolvido é bastante comunicativa. Além disso, esses estudantes gostam de atividades que envolvam manifestações culturais e a interação entre o grupo. Tais características e demandas da turma foram levantadas através de um questionário de análise de necessidades linguísticas e didático-pedagógicas, ou *needs analysis*, de acordo com o que propõe Long (2005), para se ter como subsídio inicial e prévio para o planejamento de um curso e/ou plano de

ensino. Com base nisso, evidenciam-se os objetivos estabelecidos para este plano de ensino: a) estimular a reflexão sobre a ética na ciência a partir da leitura da obra *Frankenstein: or The Modern Prometheus*, de Mary Shelley; b) propiciar momentos de comunicação em Língua Inglesa aos estudantes, relacionando-os a situações reais de utilização da língua; c) exercitar as quatro habilidades linguísticas (*reading, writing, speaking and listening*) através da literatura, música e temáticas diversificadas; d) compreender as situações de uso dos *Modal Verbs* na comunicação em Língua Inglesa; e) revisar a utilização do *Simple Past* na comunicação em Língua Inglesa, através de situações reais de comunicação; e) aumentar o arcabouço lexical em Língua Inglesa no que tange às partes do corpo humano (órgãos e membros) e brincadeiras infantis típicas de alguns países falantes da Língua Inglesa; f) promover reflexões sobre a identidade e particularidades dos estudantes com base nas questões suscitadas pela obra *Frankenstein: or The Modern Prometheus*, de Mary Shelley.

Assim, na primeira aula, com o intuito de construir conhecimento prévio a respeito do tema, o qual se constitui como uma importante etapa para a compreensão leitora (LEFFA, 1996), apresentou-se brevemente a vida da autora e contexto de publicação da obra, além de se realizar a leitura das cartas iniciais de Frankenstein (SHELLEY, 1986). Os estudantes reagiram positivamente ao tema das aulas, mostrando-se bastante participativos. Especificamente para o educando com TEA, que em decorrência de sua particularidade, tem dificuldade em compreender figuras de linguagem (RANDI *et al.*, 2010) e relacionar o conteúdo lido com a realidade, este passo inicial, de construção de conhecimento prévio, torna-se essencial para a interpretação textual e realização de aulas inclusivas.

Para a segunda aula, haviam sido planejadas atividades sobre infância, no que concerne à gramática, vocabulário, escrita, compreensão auditiva e fala, a partir de vivências do personagem Víctor Frankenstein. Contudo, percebeu-se o interesse dos alunos pelo contexto de vida de Mary Shelley. Assim, decidiu-se, em conjunto com os estudantes, assistir a um filme, disponível na plataforma de streaming Netflix⁷, intitulado com o mesmo nome da autora.

Com isso, houve uma alteração no planejamento - atividade que faz parte da prática docente. Isso porque o planejamento escolar é um **processo** que se refere “a uma antecipação da prática, de modo a prever e a programar as ações e os resultados desejados (...)” (LIBÂNEO, 2018, p. 125). E, justamente por ser um processo, apenas pode elencar os passos a seguir, mas não pode determinar rigidamente os resultados, porque esses vão se desenvolvendo no decorrer do trabalho. Nesse sentido,

O ato de planejar não se reduz ao momento da elaboração dos planos de trabalho. É uma ação permanente de reflexão e ação. O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de

⁷ Filme disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80224466>.

alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos e a correção no rumo das ações. (LIBÂNEO, 2018, p.125-126)

Conforme explica José Carlos Libâneo (2018), planejar aulas/atividades vai muito além de elaborar os planos de trabalho. Não é uma ação que resulta em um produto estático e estável. Planejar é elaborar atividades com objetivos determinados, em circunstâncias ideais. No entanto, a realidade, por vezes, não corresponde às expectativas ou previsões, sendo necessário, então, rever o planejamento e propostas de atividades, como foi realizado pela estagiária.

Durante a terceira aula, os estudantes construíram um *mindmap* sobre as reflexões suscitadas pelo filme, utilizando da metodologia prevista pela Taxonomia de Bloom (1956). A Taxonomia dos objetivos educacionais envolve as ações de conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Nessa atividade em específico, enfocou-se no exercício da habilidade de síntese. De acordo com Albuquerque *et al.* (2012), apresentam problemas de memória operacional, portanto, podem não apresentar o mesmo desempenho em tarefas de leitura e compreensão. Desse modo, elaborou-se esta atividade pensando em auxiliar o estudante com TDAH e demais comorbidades a sintetizar e ordenar suas ideias, de modo a refletir e possibilitar sua compreensão sobre o filme.

No decorrer das aulas quatro e cinco, realizou-se uma dinâmica de perguntas e respostas, em Língua Inglesa, sobre o filme, bem como discutiu-se os capítulos 1, 2, 3 e 4 da obra. Os estudantes com NEEs foram estimulados a participar, dentre suas limitações e potencialidades, das discussões e do quiz sobre a história. Além disso, falou-se sobre os limites da ciência e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e dialogou-se sobre os capítulos 5, 6 e 7, a partir dos quais os discentes produziram uma campanha publicitária sobre a temática. Em tais momentos, percebeu-se a relevância de se estabelecer estratégias para que os/as estudantes compreendam como é a atividade e qual o objetivo dela, de modo que o filtro afetivo (KRASHEN, 1998) deles/as diminua e se propicie oportunidades de participação e protagonismo - principalmente para os estudantes com NEEs, pois isso valoriza suas potencialidades e aquilo que já sabem sobre os conteúdos linguísticos.

Por fim, ao longo das aulas 6, 7 e 8, abordou-se o vocabulário sobre o corpo humano, além de adjetivos voltados à descrição de si. Para isso, desenvolveu-se uma atividade em grupos, sobre associação de imagens e palavras. Nessa atividade, o estudante com TEA não manifestou iniciativa para incluir-se em um grupo específico. No entanto, dois grupos convidaram-no para participar e, com a mediação da docente, o aluno, com alegria, escolheu uma equipe. Quanto a esse momento, destaca-se a importância de verificar que os educandos com NEEs sejam incluídos nas atividades interativas, de acordo com seu desejo e possibilidades.

Nessas aulas, uma caixa de adjetivos também foi produzida pelos alunos e algumas dessas palavras positivas foram sorteadas e atribuídas a diferentes colegas. Foi um momento bastante interativo e de construção de percepções sobre as diferentes qualidades dos colegas. Discutiu-se, ainda, os capítulos finais (8,9,10,11 e 12) do livro.

Como avaliação final, propôs-se aos estudantes uma atividade de construção de uma criatura, assim como fez o cientista Victor Frankenstein na obra de Shelley. Todavia, essa criatura deveria representar, de forma alegórica, a identidade dos estudantes. O trabalho foi desenvolvido em 9 diferentes grupos, os quais também apresentaram suas construções, em Língua Inglesa, por meio de um roteiro organizado e preparado previamente. Nessa atividade em específico, o estudante com TEA preferiu realizá-la sozinho, ao seu modo, e seu desejo foi atendido.



Figuras 1 e 2. Criações dos estudantes.
Fonte: Registrada pelas autoras.

Destaca-se que a avaliação dos trabalhos foi realizada a partir das potencialidades de cada estudante, olhando para aquilo que eles/as conseguiam manifestar. A atividade foi bastante desafiadora, pois precisaram apresentar, em Língua Inglesa, suas construções - algo que nunca tinham feito anteriormente. Assim, foram avaliados a partir de sua própria evolução, levando-se em conta seu desenvolvimento individual e suas particularidades, o que fez com que a estagiária do NAPNE pudesse levar, para a sua prática e formação docente, estratégias pedagógicas inclusivas e humanizadoras.

Destaca-se, também, que por ter dois educandos com NEEs nesta turma, foi necessário um olhar mais atento e inclusivo nos critérios avaliativos para esses alunos, principalmente quanto ao prazo de entrega para o estudante com TDAH e possibilidade de realização da atividade sozinho, para o educando com TEA. Ademais, considera-se que, ao desenvolver as aulas aos moldes do DUA, foi

possível realizar um planejamento único, que contemplasse grande parte das peculiaridades dos estudantes.

3 A vivência da educação em perspectiva inclusiva: o NAPNE como um espaço de formação docente

O NAPNE, no Campus Feliz, atua enquanto um espaço de atendimento, assessoramento pedagógico, formação, apoio e promoção das diferentes acessibilidades ao público-alvo da Educação Especial, ou seja, estudantes com NEEs. Nesse sentido, dentre as atividades que promove e desenvolve, estão os acolhimentos aos estudantes e seus familiares, momentos de AEE, reuniões com docentes, para orientação quanto à educação inclusiva, elaboração de registros pedagógicos sobre os encaminhamentos realizados com os estudantes, tais como RAPs, EPIs e PEIs, bem como atividades de divulgação e sensibilização no *Campus*, sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Para além dessas atividades práticas, no *Campus* Feliz, o Núcleo tem atuado fortemente no âmbito da formação de licenciandos/as, através de palestras específicas nas disciplinas de Educação Inclusiva, Didática e Estágios Supervisionados dos cursos, bem como através da promoção de Projetos/Programas de Ensino e oportunidades de Estágios não obrigatórios, nos quais os licenciandos podem atuar como bolsistas e estagiários/as.

No presente artigo, destacou-se, em especial, a experiência formativa de uma licencianda do Curso de Licenciatura em Letras, propiciada pelo NAPNE, em um Estágio não obrigatório. Dentre as atividades desempenhadas pela estudante, salienta-se a produção de registros de acompanhamento pedagógico, comunicação com os docentes e estudantes atendidos e participação de momentos de formação a demais docentes e licenciandos. Evidenciou-se, também, como as aprendizagens acerca da educação inclusiva adquiridas no contexto de Estágio não obrigatório do NAPNE, através dessas tarefas desempenhadas cotidianamente pela estagiária, contribuíram para o desenvolvimento do Estágio Obrigatório de Língua Inglesa, de maneira inclusiva e acessível.

Nessa perspectiva, infere-se que, para além de ser um espaço destinado ao atendimento de estudantes com NEEs e de elaboração de atividades de sensibilização quanto à educação especial na perspectiva inclusiva, o NAPNE se constitui como um local formativo. Dentre as atividades formativas propiciadas para a acadêmica pelo NAPNE, que estimularam este olhar diferenciado e inclusivo, destacam-se as tarefas de registro. Considera-se que essa tarefa inicial, de construção de registros e organização documental foi bastante importante, pois, no contexto de sala de aula, tais atividades estão intrínsecas à prática docente. Conforme aponta Madalena Freire (1997), o ato de registrar configura-se como ferramenta possibilitadora da reflexão necessária para a prática do professor, pois, através da

escrita, ele pode (re)visitar suas ações, (re)organizar seu pensamento e, a partir disso, (re)pensar atividades e abordagens didático-pedagógicas.

Assim, para além de auxiliar no andamento das atividades relacionadas ao Núcleo, propiciou-se à estagiária a oportunidade formativa de escrita reflexiva e organização de documentos, bem como acerca da importância dessas atividades - as quais eram consideradas, anteriormente, meramente burocráticas pela licencianda. Essas tarefas possibilitaram, ainda, a percepção sobre a imprescindibilidade da reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas docentes inclusivas.

Isso nos leva a um dos ensinamentos de Paulo Freire (1996), de que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Em muitas situações, o planejamento, por apenas antecipar mentalmente a prática, prevê os passos a seguir, mas não pode determinar rigidamente os resultados, pois esses vão se delineando no desenvolvimento do trabalho, implicando permanente ação, reflexão e deliberação dos educadores sobre a prática em curso (LIBÂNEO, 2018, p. 125). Assim, a reflexão crítica sobre a prática é o que torna possível avaliar e perceber, no contexto da educação inclusiva, se as práticas educativas estão sendo inclusivas, bem como, caso necessário, partir em busca de novas possibilidades didáticas e metodológicas.

A partir dessa aprendizagem construída junto ao NAPNE, durante seu estágio de Língua Inglesa II, a licencianda exercitou a flexibilidade exigida pelo planejamento, realizando alterações nas aulas programadas, tendo em vista a demanda de maior conhecimento prévio e interesse dos estudantes pelo tema da obra *Frankenstein*. Ressalta-se que essa alteração também beneficiou os estudantes com NEEs presentes na sala de aula, tornando a leitura e as aulas mais acessíveis ao aluno. Nesse sentido, evidencia-se que, ao trabalhar com o filme sobre Mary Shelley, antes de se iniciar a leitura e discussões sobre sua obra, possibilitou-se que os educandos (com e sem NEEs), adquirissem um maior entendimento prévio sobre o contexto da história.

Ainda refletindo sobre planejamento docente, salienta-se a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) com a qual trabalhou-se durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. A utilização desta metodologia só foi possível em virtude dos momentos de leitura, diálogos e reflexão sobre educação inclusiva propiciados e vivenciados no NAPNE. Em diversos momentos de capacitação da equipe, dos quais a estagiária participava, foi dialogado a respeito do DUA, através de diferentes autores. Assim, a licencianda, que se apropriou do conceito e pode aplicá-lo em seu planejamento de aulas de Língua Inglesa. Os estudantes demonstraram excelente desempenho na produção de suas *creatures*, evidenciando a relevância da metodologia empregada.

As participações em reuniões de colegiado, bem como o contato com docentes e discentes com NEEs através de *e-mails*, *WhatsApp* e também pessoalmente foram amplamente formativas. Essas práticas permitiram que a estagiária aprendesse sobre o funcionamento das relações interpessoais no ambiente escolar e da importância da colaboratividade para a construção de uma educação inclusiva. Em outras palavras, notou-se o quão importante é o diálogo para as práticas pedagógicas e a construção de aprendizagens **com e sobre** os estudantes (FREIRE, 1971).

Além disso, em suas participações em Feiras Pedagógicas e oficinas na região, a licencianda pôde exercitar diferentes formas de explicar e mediar os conhecimentos sobre a Tecnologia Assistiva (TA), de acordo com os sujeitos heterogêneos participantes das ações. Essa colaboratividade, ocorrida em vários níveis, tanto entre o NAPNE e corpo docente, demais servidores, Assistência Estudantil (AE), Programa de Ensino CAIC, etc., demonstrou que, através do trabalho em conjunto, é possível prover um acompanhamento mais completo e integral dos estudantes com NEEs (MONZÓN, 2023).

Por fim, ressalta-se que em grande parte das atividades realizadas no estágio não obrigatório forneceu-se a possibilidade de exercício da prática docente ao público da educação inclusiva, preparando a licencianda para um posterior trabalho com esse grupo. Da mesma forma, os estudos e discussões teóricas realizadas sobre diversos conteúdos, como DUA e particularidades das NEEs, bem como o contato cotidiano e acompanhamento de atendimentos produzidos por profissionais da Educação Especial, conversa com famílias, estudantes e demais servidores propiciaram maior segurança e conhecimentos para essa atuação - o que se refletiu no planejamento e execução das aulas do Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II.

Referências

ALBUQUERQUE, G. *et al.* *Processamento da linguagem no transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)*. D.E.L.T.A., v. 28, n. 2, p. 245-280, 2012.

BLOOM, Benjamin S. *et al.* *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay, 1956.

BRASIL. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 11.788/08*. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 06 maio 2023.

BRASIL. *Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 06 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 12.976 de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 06 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

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

FREIRE, Madalena *et al.* *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão*. Instrumentos Pedagógicos II. São Paulo: s.e., 1997.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Resolução nº 020, de 2014*. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne). Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf> Acesso em: 06 maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Instrução Normativa Proen nº 012 de 04 de setembro de 2018*. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/IN-12-2018-PEI-publicacao.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Instrução Normativa Proen nº 07 de 04 de setembro de 2020*. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/IN-07-2020-Plano-Educacional-Individualizado-PEI.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023)*. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf. Acesso em: 06 maio 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Regulamento do Estágio Obrigatório Supervisionado do IFRS- Campus Feliz*. Disponível em: https://feliz.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013813152814966_regulamento_de_estagios_obrigatorios_do_campus_feliz.pdf. Acesso em: 06 maio 2023.

KRASHEN, Stephen D.; TERRELL, Tracy D. *The Natural Approach: language acquisition in the classroom*. Hertfordshire: Prentice Hall Elt, 1998.

LANTOLF, J. P. Dynamic assessment: The dialectic integration of instruction and assessment. *Language Teaching*, v. 42, p. 355-368, 2009.

LEFFA, Vilson José. *Fatores da Compreensão na Leitura*. Cadernos do IL, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p.143-159, 1996.

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: Editora Cortez, 1994/2006.

LONG, Michael H. *Second Language Needs Analysis*. New York: Cambridge University Press, 2005.

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

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. Tradução: Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence; MARSDEN, Emma. Interaction in second language learning. In: *Second Language Learning Theories*, 2nd Ed. New York: Routledge, 2013, p. 160 - 187.

MONZÓN, Andrea *et al.* Percepções, saberes e fazeres na Inclusão Escolar: ações cotidianas de profissionais da educação profissional. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v.8, n.3, p. 847 – 864, set-dez de 2022.

PIMENTEL, Susana. Formação de professores para a inclusão – saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Therezinha; GALVÃO FILHO, Teófilo. *O professor e a educação inclusiva*. Salvador: EDUFBA, 2012.

RANDI, Judi; NEWMAN, Tina; GRIGORENKI, Elena. *Teaching Children with Autism to Read for Meaning: Challenges and Possibilities*. *Autism Dev Disord*, 2010, p. 890-902.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge University Press, 2002.

SEBATIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p.733-768, 2020.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. Adaptação: Ernesto Bethancourt. California: David S. Lake Publishers, 1986.

SONZA, Andrea P.; VILARONGA, Carla A. R.; MENDES, Edneia G. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. *Revista Educação Especial*, v. 33, 2020, p.1-24. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842> Acesso em: 06 maio 2021.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

WINTERHALTER, Diolinda Franciele; MONZÓN, Andrea Jessica Borges. A formação de professores para/na a educação inclusiva: capacitação em colaboratividade no contexto do ensino remoto. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021.

Data de submissão: 07/05/2023. Data de aprovação: 25/07/2023.