

# RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM LÍNGUA INGLESA: DESAFIOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS DE UM PROFESSOR INICIANTE NA REDE PÚBLICA

*A REPORT ON AN EXPERIENCE IN SPECIAL EDUCATION IN ENGLISH: CHALLENGES AND INCLUSIVE PRACTICES OF A BEGINNING TEACHER IN THE PUBLIC SCHOOL SYSTEM*

Magberto Rocha Araujo 1  
Lucas Xavier Brito 2

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada por um professor de língua inglesa em seu primeiro ano de atuação na rede pública, com foco na educação especial e na construção de práticas pedagógicas inclusivas. A justificativa do estudo fundamenta-se na necessidade de refletir sobre a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nas aulas de língua inglesa, considerando os desafios enfrentados por professores iniciantes em contextos escolares marcados pela diversidade. A problemática central envolve as dificuldades relacionadas à formação docente, à adaptação curricular e à ausência de recursos pedagógicos adequados para atender às especificidades dos alunos. Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, baseado na observação do cotidiano escolar, no planejamento e aplicação de estratégias inclusivas, bem como na reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo. Os principais resultados evidenciam avanços significativos no engajamento dos alunos, na adaptação das atividades de língua inglesa e na ampliação da sensibilidade do professor frente às necessidades educacionais específicas, ainda que persistam limitações estruturais e formativas. Conclui-se que a experiência contribuiu para o fortalecimento de uma prática docente mais reflexiva e inclusiva, ressaltando a importância da formação continuada e do compromisso com a educação especial.

**Palavras-chave:** Educação especial. Língua inglesa. Inclusão escolar.

**Abstract:** This paper aims to report the experience of an English language teacher during his first year of teaching in the public school system, with a focus on special education and the development of inclusive pedagogical practices. The relevance of this study lies in the need to reflect on the inclusion of students who are part of the target group of special education in English classes, especially considering the challenges faced by beginning teachers in school contexts marked by diversity. The central issue addressed concerns difficulties related to teacher training, curricular adaptation, and the lack of adequate pedagogical resources to meet students' specific educational needs. Methodologically, this is a qualitative experience report based on classroom observation, planning and implementation of inclusive strategies, and critical reflection on teaching practices developed throughout the school year. The main results indicate significant progress in student engagement, the adaptation of English language activities, and the teacher's increased awareness of diverse learning needs, despite persistent structural and training-related limitations. It is concluded that this experience contributed to the development of a more reflective and inclusive teaching practice, highlighting the importance of continuing teacher education and institutional commitment to special education.

**Keywords:** special education, English language, inclusive education.

1 - Mestre em Linguística, Secretaria Municipal de Educação de Palmas. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6728684671836239>, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6465-5967>. E-mail: [magbertorocha@gmail.com](mailto:magbertorocha@gmail.com)

2 - Doutor em Educação Física. Professor Ajunto da Universidade Federal do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7998259204985896>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7824-0168> E-mail: [lukas\\_xavier@uft.edu.br](mailto:lukas_xavier@uft.edu.br)

## **Introdução**

A consolidação de uma educação inclusiva no contexto da escola pública brasileira tem se configurado como um dos maiores desafios contemporâneos do sistema educacional, especialmente no que se refere à efetivação da educação especial nas diferentes áreas do conhecimento. No ensino de língua inglesa, tais desafios tendem a se intensificar, uma vez que essa disciplina historicamente esteve associada a práticas pedagógicas tradicionais, pouco flexíveis e distantes das necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial (Ainscow, 2011). Nesse cenário, torna-se imprescindível refletir sobre experiências docentes que buscam romper com modelos excludentes e promover práticas pedagógicas mais equitativas e acessíveis.

Diante dessa realidade, o presente relato de experiência tem como objetivo descrever e analisar a atuação de um professor de língua inglesa em seu primeiro ano na rede pública, com foco na educação especial e na construção de práticas pedagógicas inclusivas. A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de dar visibilidade às vivências de professores iniciantes que, muitas vezes, enfrentam lacunas em sua formação inicial no que se refere à inclusão escolar; ao mesmo tempo em que são desafiados a responder às demandas reais de salas de aula heterogêneas (Mantoan, 2015). Ao compartilhar essa experiência, busca-se contribuir para o debate sobre a formação docente e a prática pedagógica inclusiva no ensino de línguas.

A problemática que orienta este trabalho centra-se nas dificuldades encontradas para a efetivação da educação inclusiva nas aulas de língua inglesa, especialmente no que diz respeito à adaptação curricular; à escassez de recursos pedagógicos acessíveis e à insuficiência de apoio institucional. Tais obstáculos impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem e exigem do professor uma postura reflexiva e investigativa frente à própria prática (Pimenta; Lima, 2017). No contexto da educação especial, essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes, demandando estratégias pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes e promovam sua participação ativa.

Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, fundamentado na observação do cotidiano escolar; no planejamento e na aplicação de estratégias pedagógicas inclusivas, bem como na reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas ao longo do ano letivo. Essa abordagem permite compreender a complexidade do contexto educacional e valorizar a experiência docente como fonte legítima de produção de conhecimento pedagógico (Lüdke; André, 2018).

Os resultados observados ao longo da experiência indicam avanços significativos no engajamento dos estudantes, na adaptação das atividades de língua inglesa e na ampliação da sensibilidade pedagógica do professor frente às necessidades educacionais específicas. Apesar das limitações estruturais e formativas ainda presentes, as práticas adotadas demonstraram potencial para promover maior participação e aprendizagem dos alunos, evidenciando que a inclusão é um processo possível, ainda que marcado por desafios contínuos (Brasil, 2008).

Por fim, conclui-se que o relato de experiência apresentado contribui para a compreensão da importância de uma prática docente reflexiva e comprometida com os princípios da educação inclusiva. Destaca-se, assim, a necessidade de investimentos na formação continuada de professores e no fortalecimento do compromisso institucional com a educação especial, especialmente no ensino de língua inglesa, de modo a garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

## **Trajetória docente e ausência de práticas inclusivas na formação inicial**

Antes de abordar as práticas desenvolvidas no contexto da educação inclusiva, faz-se necessário apresentar brevemente minha trajetória profissional como professor de língua inglesa. Em um período inferior a três anos, vivenciei duas transições significativas: a saída

de escolas especializadas no ensino da língua inglesa para instituições de Educação Básica da rede privada e, posteriormente, a migração da rede privada para a rede pública de ensino. Essas mudanças revelam-se relevantes, pois em nenhuma das experiências anteriores houve a exigência concreta de aprofundamento em abordagens inclusivas.

Nas escolas especializadas, inexistiam projetos voltados à educação especial. Já na rede privada, embora houvesse alunos neurodivergentes, o acompanhamento era realizado por equipes multiprofissionais, responsáveis pelas adaptações curriculares. Ao professor cabia apenas a adequação pontual de avaliações e a mediação de conflitos, o que acabava por distanciar o docente do planejamento inclusivo propriamente dito. Essa realidade reflete uma formação inicial que pouco problematiza a diversidade presente nas salas de aula, aspecto recorrente nos cursos de licenciatura no Brasil (Mantoan, 2015).

Ao ingressar na rede pública de ensino, esse distanciamento entre a formação inicial e as demandas reais da prática docente tornou-se ainda mais evidente. A presença significativa de estudantes com diferentes necessidades educacionais expôs lacunas formativas relacionadas ao planejamento inclusivo, à adaptação de materiais e à avaliação da aprendizagem em contextos heterogêneos. A ausência de subsídios teóricos e práticos durante a graduação contribuiu para um sentimento inicial de insegurança profissional, exigindo do docente um processo autônomo de busca por conhecimentos e estratégias pedagógicas mais alinhadas aos princípios da inclusão.

Nesse sentido, a trajetória vivenciada evidencia que a construção de práticas inclusivas não se encerra na formação inicial, mas demanda um movimento contínuo de reflexão, estudo e ressignificação da prática pedagógica. A experiência na escola pública revelou que a educação inclusiva não pode ser tratada como responsabilidade exclusiva de especialistas ou equipes de apoio, mas como um compromisso coletivo que deve ser assumido pelo professor em sala de aula, reforçando a urgência de políticas formativas que integrem, de maneira efetiva, a educação especial aos cursos de licenciatura.

A ausência de uma formação inicial voltada para a educação inclusiva revela-se, portanto, não como uma lacuna pontual, mas como um reflexo estrutural do modo como os cursos de licenciatura historicamente foram organizados. De maneira geral, a inclusão aparece nos currículos como conteúdo periférico, frequentemente restrito a disciplinas optativas ou a abordagens teóricas dissociadas da prática pedagógica. Segundo Pletsch (2014), essa fragmentação dificulta a construção de uma identidade docente comprometida com a diversidade, uma vez que o futuro professor não é preparado para reconhecer a inclusão como eixo estruturante do planejamento pedagógico, mas como uma demanda adicional a ser resolvida no cotidiano escolar.

Essa fragilidade formativa impacta diretamente o trabalho do professor de língua inglesa, especialmente em contextos marcados pela heterogeneidade cognitiva, cultural e social dos estudantes. A aprendizagem de uma língua adicional envolve processos simbólicos, afetivos e comunicacionais complexos, que exigem estratégias pedagógicas flexíveis e sensíveis às singularidades dos alunos. No entanto, sem uma base sólida sobre educação inclusiva, o docente tende a reproduzir práticas homogêneas, centradas em métodos tradicionais, que pouco dialogam com as necessidades de estudantes neurodivergentes ou com dificuldades específicas de aprendizagem, reforçando processos de exclusão pedagógica.

A experiência na rede pública evidenciou, ainda, que a ausência de práticas inclusivas na formação inicial contribui para a naturalização da ideia de que o professor não é responsável direto pelo desenvolvimento educacional dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Essa concepção reforça a lógica da terceirização da inclusão, delegando-a a profissionais especializados e desresponsabilizando o docente da sala comum. Conforme aponta Carvalho (2016), essa postura compromete o princípio da escola inclusiva, uma vez que a inclusão só se efetiva quando o professor assume o protagonismo no planejamento, na mediação e na avaliação da aprendizagem de todos os estudantes.

Diante desse cenário, a construção de práticas inclusivas passa a depender, em grande medida, da formação continuada e da iniciativa individual do professor. A busca por cursos, leituras, trocas entre pares e experiências colaborativas torna-se um movimento necessário

para suprir lacunas deixadas pela graduação. Esse processo, embora fundamental, ocorre muitas vezes de forma solitária e desarticulada das políticas institucionais, o que evidencia a necessidade de uma reformulação mais ampla dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, alinhando-os às demandas reais da escola contemporânea.

Assim, a trajetória docente aqui apresentada permite compreender que a ausência de práticas inclusivas na formação inicial não apenas limita o repertório pedagógico do professor, mas também influencia sua percepção sobre o próprio papel no processo educativo. A inclusão, nesse sentido, deixa de ser compreendida como exceção ou adaptação pontual e passa a ser entendida como princípio ético, político e pedagógico da docência. Como defende Nóvoa (2017), formar professores implica prepará-los para lidar com a complexidade da sala de aula real, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da prática educativa e não como obstáculo ao ensino.

## **O ingresso na rede pública e a materialização do desafio inclusivo**

O início da atuação na rede pública revelou um cenário profundamente distinto. Apesar de saber que alunos neurodivergentes estavam distribuídos em todas as turmas, enfrentei dificuldades iniciais para identificá-los e compreender suas necessidades educacionais específicas. Influenciado por experiências anteriores, adotei inicialmente uma postura de expectativa quanto a orientações institucionais. Contudo, rapidamente se evidenciou que a responsabilidade pelas adaptações pedagógicas na disciplina de língua inglesa recairia exclusivamente sobre o professor.

Esse contexto foi agravado pela carência de profissionais especializados no Atendimento Educacional Especializado (AEE), situação comum em muitas redes públicas de ensino e que compromete a efetivação das políticas de inclusão (Brasil, 2008). A ausência desses profissionais intensifica a sobrecarga docente e limita as possibilidades de acompanhamento sistemático dos alunos público-alvo da educação especial.

A inexistência de uma rede de apoio estruturada exigiu a adoção de estratégias pedagógicas baseadas na experimentação e na observação cotidiana. Diante da ausência de orientações sistemáticas, tornou-se necessário compreender, na prática, como as diferenças se manifestavam em sala de aula e de que forma poderiam ser acolhidas no ensino da língua inglesa. Essa experiência evidenciou que a inclusão não se concretiza apenas por meio de normativas legais, mas depende de ações pedagógicas contextualizadas e sensíveis às realidades escolares (Glat; Pletsch, 2014).

Outro desafio recorrente foi a dificuldade de acesso às informações pedagógicas dos estudantes, muitas vezes restritas aos laudos clínicos ou inexistentes nos registros escolares. A falta de comunicação entre os setores administrativos e pedagógicos dificultou o planejamento de ações mais consistentes, reforçando a fragmentação do atendimento educacional. Esse cenário confirma a necessidade de uma articulação efetiva entre gestão escolar, professores e políticas públicas para que a inclusão deixe de ser apenas um discurso institucional (Carvalho, 2016).

Apesar das adversidades, o contato direto com os alunos possibilitou a construção de vínculos pedagógicos fundamentais para o processo de aprendizagem. A escuta atenta, o reconhecimento das potencialidades individuais e a flexibilização das práticas favoreceram um ambiente mais acolhedor, no qual os estudantes se sentiram pertencentes ao espaço escolar. Essas ações, ainda que desenvolvidas de forma gradual, demonstraram que o compromisso docente pode minimizar os efeitos das limitações estruturais existentes.

Logo, o ingresso na rede pública consolidou a compreensão de que o desafio inclusivo não é episódico, mas estrutural. A experiência revelou que a efetivação da educação inclusiva requer mudanças profundas na organização do trabalho docente, na formação profissional e no suporte institucional oferecido às escolas. Ainda que permeada por dificuldades, a vivência reforçou a necessidade de resistência pedagógica e de construção coletiva de práticas que

garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse sentido, a experiência vivenciada reafirma que o professor da rede pública atua, muitas vezes, em contextos marcados pela precarização de recursos e pela ausência de políticas de apoio efetivas, o que exige uma postura pedagógica crítica e propositiva. A materialização do desafio inclusivo ultrapassa a dimensão individual do docente e evidencia a necessidade de ações institucionais integradas, capazes de promover condições reais para o desenvolvimento de práticas inclusivas sustentáveis.

Assim, o ingresso na rede pública não apenas revelou obstáculos, mas também impulsionou um processo de amadurecimento profissional pautado na reflexão contínua, na adaptação consciente das práticas pedagógicas e no compromisso ético com uma educação que reconheça e valorize a diversidade como princípio estruturante do ensino.

A atuação na rede pública também evidenciou a necessidade de planejar aulas que contemplassem diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Percebeu-se que a homogeneização das atividades dificultava a participação de alunos com necessidades específicas, exigindo a implementação de recursos pedagógicos diversificados, como materiais visuais, adaptações de texto e estratégias lúdicas. Segundo Fernandes (2018), a diversificação de recursos didáticos constitui uma prática central para a efetivação da inclusão, pois reconhece a pluralidade cognitiva e promove maior engajamento dos estudantes.

Outro aspecto relevante foi a construção de estratégias de avaliação inclusiva. A padronização de provas e atividades frequentemente não refletia as competências de todos os alunos, gerando desmotivação e frustração. Nesse contexto, tornou-se necessário desenvolver instrumentos avaliativos flexíveis, considerando habilidades múltiplas e formas alternativas de expressão. Oliveira (2019) enfatiza que a avaliação inclusiva deve se pautar pelo reconhecimento das potencialidades individuais e pela promoção do aprendizado significativo, evitando a exclusão pedagógica.

A interação com colegas da equipe escolar revelou a importância do trabalho colaborativo para a consolidação da educação inclusiva. Compartilhar experiências, planejar atividades conjuntas e discutir estratégias de intervenção pedagógica mostrou-se fundamental para enfrentar os desafios diários. Moraes (2020) aponta que a colaboração entre professores, gestores e especialistas constitui fator decisivo para a construção de práticas inclusivas efetivas e sustentáveis, reforçando que a inclusão é responsabilidade coletiva e não apenas individual do docente.

O processo de adaptação também implicou reflexões sobre o papel social da escola e do professor na promoção da equidade. Cada ação pedagógica passou a ser pensada não apenas como transmissão de conteúdos, mas como oportunidade de reconhecimento das diferenças e de valorização da diversidade cultural e cognitiva presente na sala de aula. A prática cotidiana revelou que a inclusão envolve dimensões éticas e políticas, alinhadas à construção de uma sociedade mais justa e democrática (Silva; Fernandes, 2017).

Por fim, a experiência na rede pública consolidou a compreensão de que a inclusão exige do docente postura proativa, criatividade e compromisso contínuo com o aprendizado de todos. A reflexão crítica sobre a própria prática e o investimento em formação continuada emergem como caminhos indispensáveis para superar lacunas formativas e institucionais. Essa trajetória evidencia que, embora os desafios sejam significativos, o engajamento pedagógico consciente pode transformar obstáculos em oportunidades de fortalecimento da educação inclusiva.

## **Mapeamento dos estudantes e organização pedagógica**

A solicitação da lista de alunos laudados revelou uma realidade alarmante: mais de oitenta estudantes neurodivergentes distribuídos entre as turmas sob minha responsabilidade. Diante da impossibilidade de atendimento individualizado, tornou-se necessário adotar uma estratégia organizacional baseada na observação contínua das habilidades cognitivas, comportamentais e sociais dos alunos, conforme defendem Lüdke e André (2018), ao

valorizarem a observação como instrumento central da pesquisa qualitativa e da prática reflexiva docente.

A partir dessa observação, os estudantes foram organizados em três grupos pedagógicos flexíveis: alunos que não necessitavam de mediação, alunos que demandavam adaptações e suporte pedagógico e alunos que necessitavam de atividades em nível escolar inferior, com foco em recursos visuais, lúdicos e não escritos. Essa divisão não possuía caráter classificatório, mas orientador das ações pedagógicas.

A organização dos estudantes em grupos pedagógicos flexíveis possibilitou uma intervenção mais consciente e alinhada às necessidades reais da sala de aula, sem recorrer a práticas excludentes. Ao compreender os grupos como dinâmicos e passíveis de reorganização, foi possível respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e promover maior equidade no acesso aos conteúdos de língua inglesa, conforme os princípios da educação inclusiva defendidos por Mantoan (2015).

Essa estratégia também contribuiu para o planejamento de atividades diversificadas, nas quais os objetivos eram comuns, mas os percursos de aprendizagem se diferenciavam. O uso de recursos visuais, jogos pedagógicos, comandos simplificados e apoio multimodal favoreceu a compreensão e a participação dos estudantes que demandavam maior mediação, aproximando-os do conteúdo curricular sem comprometer sua autonomia, em consonância com as diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (Rose; Meyer, 2002).

Além disso, o mapeamento contínuo dos estudantes permitiu ajustes permanentes nas práticas pedagógicas, fortalecendo o caráter formativo da avaliação. Ao observar avanços, dificuldades e mudanças de comportamento ao longo do processo, tornou-se possível redefinir estratégias e reorganizar os grupos sempre que necessário, evidenciando que a inclusão não se sustenta em modelos fixos, mas em práticas pedagógicas reflexivas, intencionais e sensíveis à diversidade presente no contexto escolar.

Nesse sentido, a organização pedagógica fundamentada no mapeamento contínuo dos estudantes revelou-se uma estratégia essencial para a construção de práticas inclusivas mais eficazes no ensino de língua inglesa. Ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da sala de aula, foi possível superar abordagens padronizadas e avançar em direção a um planejamento pedagógico mais flexível e responsivo, no qual as decisões didáticas eram constantemente revistas à luz das necessidades apresentadas pelos alunos. Essa experiência reforça a compreensão de que a inclusão se efetiva por meio de ações intencionais, sustentadas pela observação crítica e pelo compromisso docente com a aprendizagem e a participação de todos.

A prática do mapeamento contínuo também possibilitou a identificação de padrões de aprendizagem e dificuldades recorrentes entre os grupos, permitindo que intervenções pedagógicas fossem mais precisas e direcionadas. Ao documentar progressos, erros e estratégias de superação, tornou-se evidente que a aprendizagem é um processo individual e coletivo simultaneamente, reforçando a necessidade de flexibilidade no planejamento das aulas (Lüdke; André, 2018).

O registro sistemático das observações permitiu, ainda, compreender as interações sociais entre os estudantes e como essas relações influenciavam o engajamento nas atividades de língua inglesa. Alunos que apresentavam maior dificuldade de compreensão demonstravam melhor desempenho quando inseridos em grupos com colegas mais colaborativos, evidenciando a importância do trabalho cooperativo como recurso pedagógico para a inclusão (Mantoan, 2015).

Outro aspecto relevante foi o fortalecimento da mediação pedagógica baseada em estratégias multimodais. A utilização combinada de imagens, músicas, dramatizações e exercícios orais favoreceu o engajamento dos alunos que necessitavam de maior suporte, aproximando-os do conteúdo curricular sem comprometer a autonomia daqueles que apresentavam menor necessidade de acompanhamento (Rose; Meyer, 2002).

Por fim, o mapeamento contínuo e a organização flexível dos grupos demonstraram que a inclusão não é um objetivo a ser alcançado de forma linear, mas um processo dinâmico e

adaptativo. A reflexão constante sobre os resultados das intervenções e a revisão das estratégias adotadas reforçam o papel do professor como mediador crítico e sensível às singularidades de cada estudante, consolidando a aprendizagem inclusiva como prática ética e intencional (Mantoan, 2015; Lüdke; André, 2018).

## **Limites da abstração e desafios curriculares**

Com o avanço das séries, tornou-se evidente que a adaptação de conteúdos abstratos representava um dos maiores entraves à inclusão, especialmente para alunos com maior necessidade de suporte. Enquanto temas concretos, como vocabulário relacionado à família, permitiam adaptações diretas, conteúdos como “liberdade de expressão”, trabalhados no 9º ano, exigiam níveis elevados de abstração, dificultando a mediação pedagógica.

Nesse sentido, a literatura aponta que a flexibilização curricular não implica redução de expectativas, mas reorganização dos objetivos de aprendizagem, respeitando os percursos individuais dos estudantes (Ainscow, 2011).

A educação inclusiva pressupõe uma reorganização profunda da escola, de suas práticas, currículos e formas de avaliação, de modo que a diversidade não seja vista como problema, mas como elemento constitutivo do processo educativo. Incluir não é adaptar o aluno à escola, mas transformar a escola para acolher a pluralidade humana. (Mantoan, 2015, p. 27)

A partir dessa compreensão, tornou-se necessário ressignificar o planejamento das aulas de língua inglesa, deslocando o foco exclusivo do cumprimento rígido do conteúdo programático para a construção de experiências de aprendizagem possíveis e significativas para todos os estudantes. A flexibilização curricular passou a ser compreendida como um processo de escuta atenta às respostas dos alunos diante das propostas pedagógicas, permitindo ajustes contínuos nos objetivos, nas estratégias e nos instrumentos de avaliação.

Essa postura exigiu do professor um olhar mais sensível às singularidades presentes em sala de aula, reconhecendo que aprender não ocorre de maneira homogênea e que os tempos e modos de apropriação do conhecimento são diversos, especialmente no contexto da educação especial.

Nesse movimento, as práticas pedagógicas passaram a privilegiar estratégias que favorecessem a participação ativa dos alunos, ainda que os produtos finais fossem distintos entre si. Atividades baseadas em imagens, jogos, desenhos e mediações orais mostraram-se eficazes para ampliar o engajamento e a compreensão dos conteúdos, sem romper com a temática trabalhada pela turma.

Assim, a inclusão deixou de ser compreendida como um conjunto de adaptações pontuais e passou a integrar o próprio fazer pedagógico, evidenciando que a construção de um ambiente inclusivo demanda intencionalidade, flexibilidade e reflexão constante sobre a prática docente, conforme apontam os princípios da educação inclusiva discutidos por Mantoan (2015) e Ainscow (2011).

A complexidade do ensino de conteúdos abstratos também revelou a importância do suporte visual e multimodal, uma vez que diferentes canais de informação ampliam a compreensão dos estudantes. Ferramentas como mapas conceituais, vídeos ilustrativos e recursos digitais mostraram-se estratégias valiosas para tornar ideias abstratas mais acessíveis, alinhando-se à perspectiva de Rose e Meyer (2002) sobre a importância de múltiplos meios de representação para a aprendizagem inclusiva.

Outro desafio significativo refere-se à avaliação dos aprendizados quando se trabalha com conteúdos abstratos. Observou-se que instrumentos padronizados muitas vezes não capturam o progresso real dos alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais. A construção de critérios de avaliação mais flexíveis e ajustáveis aos diferentes

modos de expressão passou a ser essencial para garantir que todos os estudantes pudessem demonstrar suas aprendizagens (Tomlinson, 2014).

O planejamento colaborativo com outros professores da escola mostrou-se igualmente relevante para enfrentar os desafios curriculares. Compartilhar experiências, recursos e estratégias possibilitou o desenvolvimento de soluções coletivas para problemas comuns, promovendo uma prática pedagógica mais reflexiva e inovadora. Segundo Florian e Black-Hawkins (2011), a inclusão plena exige não apenas mudanças individuais, mas transformações organizacionais que valorizem a colaboração docente como eixo central.

A adaptação de conteúdos abstratos também implicou uma reflexão sobre a linguagem utilizada em sala de aula. Tornar conceitos complexos acessíveis exigiu a simplificação de termos, o uso de exemplos concretos e a conexão com experiências prévias dos alunos, respeitando suas realidades e contextos culturais. Essa prática é coerente com os princípios da educação diferenciada, que busca adequar o ensino às capacidades e necessidades de cada estudante sem comprometer a profundidade do aprendizado (Tomlinson, 2014).

Além disso, observou-se que a mediação afetiva desempenha papel fundamental no engajamento dos alunos diante de conteúdos complexos. A valorização do vínculo entre professor e estudante, a escuta ativa e o incentivo à participação ampliaram a motivação e a confiança dos alunos, favorecendo a internalização dos conceitos. Segundo Booth e Ainscow (2016), a dimensão afetiva é tão importante quanto a cognitiva na construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois promove a participação plena e o sentimento de pertencimento.

Por fim, o trabalho com conteúdos abstratos evidenciou que a inclusão curricular não se limita à aplicação de estratégias pontuais, mas demanda uma prática docente reflexiva, contínua e orientada por princípios éticos e pedagógicos claros. A construção de uma abordagem inclusiva no ensino de língua inglesa requer equilíbrio entre expectativas acadêmicas e adaptação às necessidades individuais, consolidando a ideia de que a diversidade é um recurso pedagógico e não um obstáculo à aprendizagem (Ainscow, 2011).

## **O grupo intermediário e a necessidade de apoio pedagógico**

O grupo que mais demandou reflexão foi aquele composto por alunos que apresentavam condições de aprendizagem, mas não conseguiam acompanhar as atividades tal como propostas no material didático. Surgiram questionamentos centrais: o que adaptar, como adaptar e até que ponto adaptar? Esses dilemas evidenciam a lacuna existente entre as diretrizes legais da inclusão e as condições reais de implementação nas escolas públicas, revelando tensões constantes entre o discurso normativo e a prática cotidiana docente (Pimenta; Lima, 2017).

Nesse contexto, o diálogo pedagógico e a reflexão crítica sobre a prática contribuíram para a compreensão de que os objetivos de aprendizagem podem ser distintos, desde que a temática trabalhada seja comum a todos os estudantes. Essa perspectiva favorece a participação coletiva e evita processos de exclusão velados, ao mesmo tempo em que legitima percursos de aprendizagem diferenciados. A partir dessa compreensão, foi possível realizar adaptações no material didático, como a simplificação do layout, a ampliação da fonte, a redução de estímulos visuais excessivos e o uso pontual da língua portuguesa como recurso de apoio à compreensão.

A reorganização das estratégias pedagógicas evidenciou que pequenas mudanças no planejamento podem gerar impactos significativos no processo de aprendizagem dos alunos do grupo intermediário. Ao priorizar atividades mais contextualizadas, com comandos claros e objetivos bem delimitados, observou-se a redução da ansiedade dos estudantes e o aumento da participação nas aulas de língua inglesa, favorecendo a construção gradual e significativa do conhecimento.

Outro aspecto relevante foi a valorização do ritmo individual de aprendizagem, rompendo com a lógica homogeneizadora tradicionalmente presente no ensino de línguas. A flexibilização do tempo para a realização das atividades e a diversificação dos instrumentos avaliativos permitiram que os alunos demonstrassem seus avanços de diferentes formas, reforçando a compreensão de que aprender não se resume à reprodução de conteúdos, mas

envolve processos cognitivos, emocionais e sociais distintos.

Além disso, o acompanhamento contínuo e o feedback formativo mostraram-se essenciais para o fortalecimento da autoestima dos estudantes. Ao reconhecer pequenos progressos e incentivar a tentativa, mesmo diante do erro, construiu-se um ambiente pedagógico mais seguro e acolhedor, no qual os alunos se sentiram encorajados a se expressar e a experimentar o uso da língua inglesa sem receio de julgamentos.

Logo, a experiência revelou que o apoio pedagógico ao grupo intermediário não deve ser entendido como uma prática isolada ou emergencial, mas como parte integrante de uma proposta inclusiva consistente. A reflexão constante sobre as práticas adotadas reforça a necessidade de uma atuação docente crítica e sensível, capaz de articular teoria e prática na construção de uma educação especial comprometida com a equidade, a participação e o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

A atuação com o grupo intermediário também evidenciou a importância do planejamento colaborativo com colegas de diferentes disciplinas. Ao compartilhar estratégias de adaptação, recursos pedagógicos e experiências exitosas, foi possível ampliar o repertório de ações inclusivas e integrar saberes diversos, fortalecendo uma cultura escolar mais solidária e inclusiva (Friend; Cook, 2013).

Outro ponto crucial foi o desenvolvimento de materiais suplementares que respeitassem os estilos de aprendizagem variados, como textos simplificados, atividades visuais, jogos de interpretação e recursos audiovisuais. Essa abordagem confirma que a inclusão não se restringe a ajustes superficiais, mas envolve a criação de condições efetivas para que todos os estudantes possam participar ativamente das atividades (Sousa, 2016).

O acompanhamento individualizado do grupo intermediário permitiu compreender melhor as barreiras específicas enfrentadas por cada aluno e identificar estratégias que favorecessem a autonomia na aprendizagem. Observou-se que, quando os estudantes percebem que suas necessidades são consideradas, há um aumento significativo na motivação, no engajamento e na autoestima, aspectos fundamentais para o sucesso escolar (Tomlinson, 2014).

Além disso, a utilização de tecnologias educacionais mostrou-se um recurso poderoso para ampliar a acessibilidade dos conteúdos e facilitar a aprendizagem diferenciada. Plataformas digitais, vídeos interativos e aplicativos de ensino da língua inglesa permitiram aos alunos explorar conceitos em diferentes ritmos, reforçando a compreensão e o domínio da língua (Rose; Meyer, 2002).

A avaliação formativa assumiu papel central na condução do grupo intermediário, já que possibilitou ajustes imediatos nas estratégias pedagógicas. A aplicação contínua de feedback, a adaptação de exercícios e a observação do progresso individual mostraram que a avaliação inclusiva deve ser entendida como um processo dinâmico, orientado para o desenvolvimento integral do aluno e não apenas para a mensuração do desempenho acadêmico (Black; Wiliam, 2009).

Finalmente, a experiência com o grupo intermediário reforça a ideia de que a inclusão efetiva depende de práticas docentes reflexivas, colaborativas e sensíveis às necessidades individuais. A construção de um ambiente de aprendizagem participativo e seguro demanda planejamento estratégico, formação continuada e comprometimento ético, consolidando a educação inclusiva como um princípio estruturante do trabalho docente (Florian, 2014).

## **Resultados observados e uso de tecnologias digitais**

A adoção dessas estratégias resultou em maior engajamento dos alunos, especialmente daqueles que anteriormente demonstravam frustração diante das atividades propostas. Embora os avanços não tenham ocorrido de forma homogênea, foi possível observar maior participação e autonomia progressiva.

No último bimestre, a introdução do uso experimental da Inteligência Artificial, como o

ChatGPT, mostrou-se uma ferramenta promissora no apoio ao planejamento pedagógico. Ainda que não substitua o trabalho docente, a tecnologia contribuiu para a elaboração de estruturas iniciais de atividades, otimizando o tempo de planejamento e ampliando possibilidades pedagógicas, conforme apontam estudos sobre tecnologias digitais e educação inclusiva (Almeida; Teixeira, 2021).

Além disso, o uso das tecnologias digitais favoreceu a diversificação das estratégias didáticas, permitindo a adaptação de conteúdos e a flexibilização das formas de acesso à aprendizagem. Recursos digitais, quando utilizados de maneira crítica e planejada, ampliam as possibilidades de participação dos estudantes com diferentes perfis e necessidades educacionais, contribuindo para a redução de barreiras pedagógicas historicamente presentes no contexto escolar. Nesse sentido, as tecnologias assistivas e digitais não devem ser compreendidas apenas como ferramentas complementares, mas como elementos estruturantes de uma proposta pedagógica alinhada aos princípios da educação inclusiva (Moran, 2015).

Outro aspecto relevante observado foi o fortalecimento da autonomia docente no processo de planejamento e execução das atividades. A familiarização gradual com recursos digitais e plataformas de apoio permitiu maior segurança na tomada de decisões pedagógicas, bem como a experimentação de metodologias mais dinâmicas e colaborativas. Embora desafios relacionados à formação técnica e ao acesso à infraestrutura ainda persistam, a experiência evidenciou que o uso consciente da tecnologia pode favorecer práticas mais reflexivas e inovadoras, especialmente quando articuladas a objetivos pedagógicos claros e inclusivos (Kenski, 2012).

Por fim, os resultados indicam que a integração entre práticas pedagógicas inclusivas e tecnologias digitais exige não apenas domínio técnico, mas uma postura ética e crítica frente ao processo educativo. A tecnologia, quando desvinculada de intencionalidade pedagógica, tende a reproduzir desigualdades já existentes; entretanto, quando orientada por princípios de equidade e acessibilidade, pode atuar como potente aliada na promoção do direito à aprendizagem. Assim, torna-se fundamental que as instituições de ensino invistam em políticas de formação continuada que articulem inclusão, inovação e responsabilidade social no uso das tecnologias educacionais.

## **Considerações finais**

A experiência vivenciada evidenciou fragilidades significativas na formação inicial docente no que se refere à educação inclusiva, ao mesmo tempo em que reforçou a urgência de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade. Apesar da sobrecarga docente, da ausência de profissionais de apoio e das limitações estruturais, tornou-se evidente que a inclusão beneficia toda a comunidade escolar.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige investimentos institucionais, formação continuada e uma mudança de postura frente às diferenças. Ainda que o caminho seja permeado por desafios, a experiência relatada demonstra que práticas inclusivas são possíveis e necessárias para a garantia do direito à educação em sua plenitude.

Além disso, o relato de experiência permitiu compreender que a atuação do professor de língua inglesa na educação especial ultrapassa o domínio do conteúdo linguístico, exigindo uma postura investigativa e reflexiva diante das necessidades educacionais dos estudantes. Ao longo do primeiro ano na rede pública, foi possível reconhecer que a prática inclusiva se constrói no cotidiano, a partir de tentativas, ajustes e aprendizados constantes, muitas vezes realizados de forma solitária. Nesse sentido, a experiência contribuiu significativamente para o amadurecimento profissional, ampliando a compreensão sobre o papel social do docente e fortalecendo o compromisso ético com uma educação mais equitativa.

Logo, destaca-se que a inclusão escolar não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor, mas como um compromisso coletivo que envolve gestores, equipes pedagógicas, famílias e políticas públicas efetivas. A ausência de suporte especializado e de condições adequadas de trabalho evidencia a necessidade de ações

institucionais mais consistentes para a consolidação da educação inclusiva. Ainda assim, o percurso vivenciado demonstra que, mesmo diante das adversidades, é possível desenvolver práticas pedagógicas mais humanas e acessíveis, reafirmando a escola como espaço de pertencimento, aprendizagem e respeito às diferenças.

Por fim, espera-se que este relato de experiência contribua para a ampliação do debate sobre a educação inclusiva no ensino de língua inglesa, especialmente no contexto da escola pública, evidenciando a importância de repensar a formação inicial e continuada de professores. Ao tornar visíveis os desafios e as possibilidades vivenciadas no cotidiano escolar, o estudo reforça a necessidade de políticas educacionais que promovam condições reais de inclusão, valorizem o trabalho docente e assegurem que a diversidade seja reconhecida não como obstáculo, mas como elemento constitutivo de uma educação comprometida com a justiça social e com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

## Referências

- AINSCOW, Mel. **Desenvolvendo escolas inclusivas**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ALMEIDA, R.; TEIXEIRA, M. **Inclusão escolar: práticas pedagógicas e estratégias de ensino**. São Paulo: Loyola, 2021.
- ALMEIDA, Rosângela; TEIXEIRA, Maria. **Inclusão escolar: práticas pedagógicas e estratégias de ensino**. São Paulo: Loyola, 2021.
- BLACK, P; WILLIAM, D. **Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment**. London: King's College, 2009.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools**. Bristol: CSIE, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, L. **Formação de professores e inclusão escolar: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2016.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- FERNANDES, R. **A diversidade na prática pedagógica: estratégias inclusivas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.
- FLORIAN, L. **Preparing Teachers to Work in Inclusive Classrooms**. European Journal of Teacher Education, v. 37, n. 4, p. 453-463, 2014.
- FLORIAN, L.; BLACK-HAWKINS, K. **Exploring Inclusive Pedagogy**. British Educational Research Journal, v. 37, n. 5, p. 813-828, 2011.
- FRIEND, M.; COOK, L. **Interactions: Collaboration Skills for School Professionals**. 7. ed. Boston: Pearson, 2013.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Educação inclusiva e formação de professores: desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: EduERJ, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2015.

MORAES, P. **Trabalho colaborativo e inclusão escolar: construindo práticas coletivas**. São Paulo: Cortez, 2020.

MORAN, José Manuel. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje**. In: BACICH, Lilian; TANZI

NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

NÓVOA, A. **Formação de professores: identidade e prática**. Lisboa: Porto Editora, 2017.

OLIVEIRA, T. **Avaliação inclusiva: princípios e práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PLETSCH, R. **A educação inclusiva na formação docente: limites e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: universal design for learning**. Alexandria: ASCD, 2002.

SOUSA, D. A. **How the Special Needs Brain Learns**. 3. ed. Thousand Oaks: Corwin, 2016.

TOMLINSON, C. A. **The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners**. 2. ed. Alexandria: ASCD, 2014.

Recebido em 10 de fevereiro de 2026.

Aceito em 15 de abril de 2026.