

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2026.r7a29>

Recebido em: 15/05/2026

Aceito em: 30/06/2026

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO
ENSINO DE LÍNGUAS EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE**

**TEACHER TRAINING FOR INCLUSION: CHALLENGES AND STRATEGIES IN
LANGUAGE TEACHING IN CONTEXTS OF DIVERSITY**

Antônia Santos Agrella

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0846-198X>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0459179128875578>

Mestra em Letras

Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista, SEMEC, Brasil

E-mail: antonia.agrella37@gmail.com

Itamar dos Santos Fonseca

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4474-0970>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3140810757285791>

Mestrando em Ensino de Física

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, UNIFESSPA, Brasil

E-mail: itamar2022_santos@unifesspa.edu.br

Ivana Carla de Oliveira Lopes

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7271-0448>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2786806846974751>

Doutora em Ciências da Educação

Prefeitura Municipal de Arapiraca, Brasil

E-mail: ivanaclopes@gmail.com

Mádson Ribeiro da Silva

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0456-3720>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6886654687905314>

Mestre em Educação

Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Brasil

E-mail: madsonribeiro16@gmail.com

RESUMO

O artigo investiga os desafios enfrentados na formação de professores para o ensino de línguas em contextos inclusivos. Aborda a necessidade de práticas formativas que integrem teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade

linguística e funcional dos estudantes. Apresenta estratégias pedagógicas que contribuem para a construção de ambientes educacionais mais equitativos e inclusivos.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação inclusiva; ensino de línguas; diversidade; práticas educativas.

ABSTRACT

The article investigates the challenges faced in teacher training for language teaching in inclusive contexts. It addresses the need for training practices that integrate theory and practice, promoting the development of competences to deal with the linguistic and functional diversity of students. It presents pedagogical strategies that contribute to the construction of more equitable and inclusive educational environments.

Keywords: Teacher training; inclusive education; language teaching; diversity; educational practices.

1 INTRODUÇÃO

A discussão acerca da formação de professores para a atuação em cenários inclusivos não se caracteriza apenas como uma demanda de ordem técnica ou meramente metodológica no campo das Ciências da Educação. Trata-se, fundamentalmente, de um imperativo ético, político e epistemológico que redefine as bases sobre as quais a escola ocidental moderna foi solidificada. Historicamente, a instituição escolar estruturou-se sob o signo da homogeneização, desenhando tempos, espaços, currículos e critérios avaliativos voltados para um sujeito idealizado, um aluno padrão, dotado de capacidades cognitivas, sensoriais e linguísticas normatizadas. Quando a realidade empírica das salas de aula confronta esse arquétipo, revelando a presença incontornável da diferença, os sistemas de ensino entram em crise.

No âmbito específico do ensino de línguas, sejam elas línguas maternas, segundas línguas, línguas adicionais ou línguas estrangeiras, as complexidades dessa crise formativa ganham contornos ainda mais dramáticos. A linguagem, longe de ser apenas um código de transmissão de informações ou um conjunto de regras gramaticais a serem memorizadas, constitui o próprio estofo da subjetividade humana, o veículo de inserção social e a ferramenta primordial de mediação do pensamento. Negar ou negligenciar a pluralidade de manifestações

linguísticas, cognitivas e funcionais dentro do espaço de aprendizagem de uma língua significa, por extensão, marginalizar o sujeito em sua totalidade existencial.

Portanto, pensar a formação docente sob o prisma da inclusão exige fraturar as estruturas tradicionais que cindem o saber teórico do saber prático. A formação não pode mais se dar por meio de um empilhamento de disciplinas abstratas na graduação, nem tampouco por receitas prescritivas de aplicação imediata. O que se propõe é a emersão de uma práxis pedagógica crítica, onde a diversidade não seja vista como um obstáculo, um apêndice ou uma patologia a ser corrigida, mas sim como a matéria-prima e a riqueza inerente ao ato educativo. Como bem aponta a literatura contemporânea sobre o tema:

A formação de educadores para os contextos de diversidade exige o abandono definitivo da pedagogia do modelo único. Não se trata de instrumentalizar o professor para que ele saiba aplicar uma técnica isolada para o aluno com deficiência, enquanto mantém a sua aula intacta para o restante da turma. A verdadeira inclusão opera uma revolução copernicana no planejamento didático: ela força o docente a conceber o espaço da aula como um território intrinsecamente plural, onde a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica são as normas, e não as exceções que confirmam uma suposta regra de normalidade (Paz, 2026, p. 16).

Dessa forma, este artigo propõe um mergulho profundo nas inter-relações entre as políticas de formação docente, as teorias de aquisição linguística e as práticas inclusivas no chão da escola. Ao longo das seções que compõem este estudo, serão analisados os desafios estruturais e históricos que travam o avanço de uma educação linguística equitativa, as bases teóricas que sustentam a superação do paradigma segregador e as estratégias metodológicas, com especial ênfase no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e nos multiletramentos, que se oferecem como caminhos viáveis para a consolidação de ambientes educacionais acolhedores e pedagogicamente eficazes para todos os estudantes.

2 O PANORAMA HISTÓRICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Para compreender a atual configuração dos desafios na formação de professores, torna-se indispensável recuperar, ainda que de forma panorâmica, as transições paradigmáticas pelas

quais a educação especial e a educação inclusiva passaram ao longo do último século. A trajetória histórica revela um movimento pendular que se deslocou da exclusão total e da segregação institucionalizada em direção à integração e, mais recentemente, à inclusão radical. Cada um desses momentos históricos deixou marcas profundas no imaginário social dos educadores e nas estruturas curriculares das instituições formadoras.

Durante o período em que predominou o paradigma da segregação, entendia-se que os sujeitos que apresentavam discrepâncias em relação à curva de normalidade estatística, fossem elas de ordem física, intelectual ou sensorial, deveriam ser educados em ambientes estritamente separados, como escolas especiais ou classes hospitalares. Sob essa ótica, o ensino de línguas para esses sujeitos era frequentemente considerado irrelevante ou excessivamente complexo. Partia-se do pressuposto preconceituoso de que certas limitações funcionais inviabilizavam o desenvolvimento de competências linguísticas complexas ou a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Com o advento do paradigma da integração, a partir de meados do século XX, os estudantes com deficiência conquistaram o direito de acessar a escola regular. No entanto, esse modelo impunha uma lógica perversa: cabia ao aluno adaptar-se à estrutura escolar preexistente. A escola não alterava seus métodos, seus currículos ou suas formas de avaliação; o estudante integrava-se apenas se conseguisse acompanhar o ritmo dos demais, contando, por vezes, com apoios pontuais e clínicos. No ensino de línguas, isso gerou o fenômeno da "exclusão de dentro", no qual o estudante compartilhava o mesmo espaço físico da sala de aula, mas permanecia à margem das interações linguísticas significativas, realizando tarefas empobrecidas ou meramente repetitivas.

A virada conceitual em direção à inclusão, consolidada internacionalmente por documentos como a Declaração de Salamanca (1994), inverte essa responsabilidade. É a instituição de ensino que deve se transformar estrutural, arquitetônica, atitudinal e pedagogicamente para acolher a totalidade dos estudantes. No campo do ensino de línguas, essa mudança exige que as teorias de linguagem que sustentam as práticas pedagógicas sejam também revistas. Não é mais possível sustentar um ensino baseado na memorização de regras formais ou na reprodução mecânica de enunciados, visto que tal abordagem exclui

liminarmente aqueles que possuem canais diferenciados de processamento cognitivo ou de expressão linguística.

A formação de professores, contudo, tem caminhado em um ritmo mais lento do que as transformações legais e teóricas. As universidades e centros de formação, muitas vezes engessados por tradições cartoriais e divisões burocráticas de departamentos, mantêm uma separação nítida entre o universo das licenciaturas disciplinares e o campo da educação especial. O resultado é a produção de um contingente de profissionais que dominam os conteúdos específicos de suas áreas (como a sintaxe, a fonética ou a literatura), mas que se sentem completamente desarmados ao se depararem com a diversidade real da sala de aula. Sobre essa desconexão estrutural, a crítica acadêmica aponta:

A legislação avançou ao garantir o direito inalienável à matrícula e à permanência na escola regular, mas falhou ao não reestruturar de forma concomitante e profunda as matrizes curriculares que formam os intelectuais da educação. Continuamos a formar professores de línguas para um público inexistente, um público homogêneo que habita apenas os manuais de didática do século passado. Quando o docente recém-formado assume a regência de uma classe e se depara com a riqueza das diferenças funcionais e linguísticas, o sentimento de desamparo e incompetência se instala, gerando resistências que poderiam ter sido mitigadas por uma formação inicial que tomasse a inclusão como princípio transversal, e não como disciplina optativa (Paz, 2026, p. 32).

Essa defasagem formativa alimenta o ciclo da exclusão velada. Para rompê-lo, faz-se necessário que as instâncias formadoras compreendam que a preparação para a inclusão não se reduz à inserção de conteúdos sobre Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou Braille nas licenciaturas, embora estes sejam de extrema importância. O desafio é de maior magnitude: trata-se de instrumentalizar o professor para que ele compreenda o fenômeno linguístico em sua plasticidade e multiplicidade, desenvolvendo o que a literatura chama de competência docente inclusiva.

3 A FRAGMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA PRÁTICA FORMATIVA DOCENTE

Um dos nós górdios mais difíceis de desatar no campo da formação de professores para a inclusão diz respeito à dicotomia entre os saberes teóricos e a dimensão prática da atuação docente. Essa clivagem epistemológica gera uma percepção equivocada de que as teorias educacionais e linguísticas são construções utópicas, incapazes de responder aos anseios e urgências do cotidiano escolar. Na mentalidade de muitos docentes em exercício, há uma nítida separação entre "o que a teoria diz" e "o que a realidade permite fazer".

No contexto do ensino de línguas, essa fragmentação assume contornos específicos. As teorias de aquisição de linguagem (sejam elas de corte behaviorista, cognitivista, inatista ou sociointeracionista) são frequentemente ensinadas de maneira enciclopédica e descontextualizada. O graduando em Letras aprende, por exemplo, os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal em Vygotsky ou as hipóteses de Krashen sobre o input compreensível, mas raramente é provocado a pensar como esses construtos teóricos operam quando o aprendiz em questão é um sujeito não-verbal, um aluno com perda auditiva profunda ou um estudante com graves dificuldades de atenção e memória de trabalho.

A ausência de mediação pedagógica entre o conceito abstrato e a intervenção concreta faz com que o professor, diante da complexidade da sala de aula inclusiva, abandone o referencial teórico e passe a agir por ensaio e erro, ou pior, adote posturas baseadas no senso comum e no assistencialismo paternalista. O aluno com deficiência ou com trajetórias linguísticas divergentes passa a ser visto como um "caso médico" ou uma "demanda do atendimento educacional especializado", eximindo o professor de línguas de sua responsabilidade pedagógica direta sobre a aprendizagem daquele sujeito.

Para que a prática formativa seja transformadora, ela precisa adotar o conceito de práxis pedagógica em sua acepção mais radical. A teoria deve ser convocada como uma ferramenta de leitura e decodificação da realidade complexa, e a prática deve retroalimentar a teoria, desafiando seus limites e exigindo reelaborações conceituais. A formação de professores não pode ser um processo de transmissão de conteúdos fixos, mas sim um espaço de investigação-ação. A esse respeito, destaca-se:

O distanciamento entre a academia que teoriza e a escola básica que executa tem sido o veneno que esteriliza os esforços de inclusão. Enquanto a universidade se perde em debates puramente conceituais sobre a alteridade, o professor na ponta do sistema se vê isolado, tentando decifrar como mediar a leitura de um texto literário para uma sala onde coabitam alunos neurotípicos, surdos e autistas. A superação desse abismo exige que as instâncias de formação continuada assumam um caráter clínico-investigativo, transformando a própria prática cotidiana dos professores no texto primordial a ser lido, analisado e reconstruído à luz da ciência pedagógica (Paz, 2026, p. 45).

Desse modo, urge estruturar espaços de formação que operem por meio de metodologias formativas imersivas. O estudo de casos complexos, a simulação de cenários didáticos, o planejamento reverso de unidades de ensino e a prática do coensino, onde o especialista em línguas e o especialista em educação inclusiva planejam e ministram aulas de forma conjunta, são dispositivos metodológicos que estreitam os laços entre a reflexão teórica e a ação concreta, gerando nos docentes a segurança epistemológica necessária para intervir de maneira assertiva na diversidade.

4 DESAFIOS METODOLÓGICOS E ATITUDINAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS PARA A DIVERSIDADE

A implementação de práticas inclusivas no ensino de línguas não esbarra apenas em barreiras de ordem estrutural ou na precariedade da formação inicial; ela se defronta com desafios de natureza metodológica e, de modo bastante pronunciado, com barreiras atitudinais. Estas últimas costumam ser as mais invisíveis e, conseqüentemente, as mais difíceis de serem transpostas, pois estão enraizadas em preconceitos históricos e em visões reducionistas sobre a capacidade cognitiva dos sujeitos com deficiência.

No campo metodológico, o grande desafio reside na superação do ensino linear e centralizado na figura do professor. Os métodos tradicionais de ensino de línguas, frequentemente focados na exposição magistral, na leitura silenciosa e individual de textos longos e na realização de exercícios de preenchimento de lacunas, pressupõem um ritmo de processamento de informações que é homogêneo. Estudantes que necessitam de mais tempo para a codificação fonológica, que possuem dificuldades na discriminação auditiva ou que

demandam suportes visuais robustos para a ancoragem semântica são automaticamente excluídos desse arranjo didático.

Além disso, a avaliação no ensino de línguas costuma ser fortemente punitiva em relação ao desvio e ao erro. Em uma perspectiva inclusiva, o erro precisa ser ressignificado como um indicador valioso do percurso de interlíngua do estudante, ou seja, como uma evidência das hipóteses que ele está construindo sobre o funcionamento daquele sistema linguístico. Quando o professor foca excessivamente na correção normativa estrita, ele bloqueia os canais de expressão de alunos que possuem formas diferenciadas de comunicação, gerando ansiedade linguística e retraimento social.

No entanto, as barreiras metodológicas são apenas o reflexo de barreiras atitudinais mais profundas. Trata-se do fenômeno conhecido como profecia autorrealizável ou "efeito Pigmaleão": quando um educador nutre baixas expectativas em relação ao potencial de aprendizagem de um aluno devido ao seu diagnóstico ou à sua condição socioeconômica, suas ações pedagógicas conscientemente ou inconscientemente refletirão essa descrença. O professor passa a oferecer tarefas excessivamente simplificadas, deixa de interpelar o aluno durante as discussões ou tolera a sua apatia em sala de aula, disfarçando o abandono pedagógico sob a máscara da complacência. Sobre o peso das atitudes docentes no sucesso da inclusão, a literatura adverte:

A pior barreira que um aluno com demandas funcionais específicas pode encontrar na escola não é a falta de uma rampa ou a ausência de um software de leitura; é o olhar de incredulidade do seu próprio professor. O capacitismo linguístico, que pressupõe que determinados sujeitos são incapazes de aceder à metáfora, à poesia ou à fluência em uma segunda língua devido às suas condições neurológicas ou sensoriais, atua como uma sentença de morte pedagógica. Mudar os métodos sem alterar as atitudes e as crenças dos professores é apenas maquiagem a exclusão com cores humanitárias (Paz, 2026, p. 58).

Portanto, a formação docente precisa englobar uma dimensão de desconstrução atitudinal. Os professores precisam ser confrontados com as suas próprias crenças capacitistas e convidados a analisar o impacto de seus discursos e posturas na autoestima e no engajamento dos estudantes. Somente quando o docente passa a enxergar o estudante com deficiência como

um sujeito de cognição legítimo, capaz de aprender línguas dentro de suas possibilidades e por meio de caminhos singulares, é que as estratégias metodológicas ganham verdadeira eficácia.

5 O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) COMO MATRIZ CURRICULAR INCLUSIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS

A superação dos desafios metodológicos e atitudinais diagnosticados nas seções anteriores exige a superação definitiva dos modelos de diferenciação *ex post facto* – isto é, a prática ultrapassada de planejar uma aula direcionada ao "aluno médio" e, posteriormente, elaborar remendos ou adaptações improvisadas para os estudantes com deficiência. A alternativa epistemológica e prática mais robusta para essa virada de paradigma encontra-se no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Inspirado nos princípios da arquitetura universal e estruturado a partir dos avanços das neurociências cognitivas, o DUA preconiza que o currículo e as práticas pedagógicas devem ser concebidos, desde a sua gênese, para serem acessíveis a todos, eliminando barreiras físicas, sensoriais, cognitivas e afetivas.

No domínio do ensino de línguas, a aplicação do DUA reconfigura a relação do sujeito com a palavra, o texto e a interação. O modelo se ancora em três pilares fundamentais: múltiplos meios de engajamento (o "porquê" da aprendizagem), múltiplos meios de representação (o "o quê" da aprendizagem) e múltiplos meios de ação e expressão (o "como" da aprendizagem). Em vez de enxergar a variação neurológica ou funcional como uma anomalia, o DUA pressupõe que a variação na conectividade cerebral é uma característica intrínseca da espécie humana, tão natural quanto as variações na altura ou na cor dos olhos.

Ao transpor esses pilares para o planejamento de aulas de língua materna ou adicional, o professor é desafiado a quebrar a hegemonia do texto verbal impresso como única fonte de informação. Oferecer múltiplos meios de representação significa compreender que a decodificação de um texto pode ocorrer por canais visuais, auditivos ou táteis. Para um estudante com dislexia ou deficiência visual, a disponibilidade de audiolivros, softwares de leitura de tela e infográficos não representa uma "colher de chá" ou uma facilitação que empobrece o conteúdo, mas sim a equalização das condições de acesso ao sentido do texto. Sobre a urgência dessa flexibilização na arquitetura curricular, defende-se na literatura:

A rigidez dos materiais didáticos tradicionais atua como um mecanismo de exclusão programada. Quando a escola padroniza o livro didático impresso como a única via de acesso ao conhecimento linguístico, ela transforma o diagnóstico de um aluno em uma sentença de fracasso. O Desenho Universal para a Aprendizagem desestabiliza essa lógica ao propor que a acessibilidade não deve ser um adendo para poucos, mas a base estrutural para todos. Planejar para a margem significa criar um centro muito mais robusto, flexível e inteligente, beneficiando tanto o estudante com demandas específicas quanto aquele considerado neurotípico, que encontra na diversidade de estímulos novas rotas de cognição (Mantoan, 2024, p. 89).

A formação de professores para a apropriação do DUA exige, portanto, um mergulho nas teorias da neuroplasticidade e da mediação pedagógica. O docente precisa aprender a mapear as barreiras presentes no material didático e no próprio ambiente da sala de aula antes de culpar o estudante pela não aprendizagem. Se o objetivo de uma aula de língua é desenvolver a habilidade de inferência macrotextual, o suporte pelo qual o aluno acessa a história (seja lendo, ouvindo ou assistindo a uma adaptação em libras) torna-se secundário em relação ao desenvolvimento da competência cognitiva superior.

A flexibilização proposta pelo DUA estende-se, obrigatoriamente, aos processos avaliativos. Avaliar o desempenho linguístico de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou com paralisia cerebral por meio de uma prova escrita tradicional discursiva, sob tempo controlado e em ambiente ruidoso, mede mais o seu nível de ansiedade e suas limitações motoras ou de processamento executivo do que a sua real competência discursiva ou interlíngua. Permitir que o estudante expresse seu saber por meio de linguagens alternativas, como a criação de mapas mentais, ensaios fotográficos, apresentações orais gravadas em ambiente controlado ou produções multimodais, cumpre o preceito da equidade pedagógica.

6 ABORDAGENS MULTIMODAIS E MULTILETRAMENTOS: REDEFININDO O CONCEITO DE COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA

A aplicação prática do DUA no ensino de línguas encontra um aliado teórico e metodológico incontornável na Pedagogia dos Multiletramentos, formulada originalmente pelo Grupo de Nova York na década de 1990 e continuamente ressignificada frente à saturação tecnológica da sociedade contemporânea. Essa perspectiva teórica argumenta que as

transformações sociais e tecnológicas borraram as fronteiras da comunicação humana, exigindo que a escola abandone o letramento puramente grafocêntrico e passe a letrar para a multiplicidade de culturas e para a multiplicidade de semioses (formas de produzir sentido).

Em uma sala de aula inclusiva, a multimodalidade, a combinação de elementos textuais, visuais, sonoros, espaciais e gestuais em um mesmo enunciado, deixa de ser um mero recurso ilustrativo para se tornar a própria linguagem da inclusão. Estudantes que apresentam dificuldades severas na articulação da fala ou na escrita cursiva encontram nas ferramentas digitais e na composição multimodal a possibilidade real de autoria e de inserção nos fluxos discursivos da comunidade escolar. Como asseveram as pesquisas sobre linguística aplicada e inclusão:

A noção de competência linguística herdada da tradição estruturalista, focada na pureza da forma gramatical e na linearidade da escrita, opera como um filtro seletivo e excludente. Na contemporaneidade, a competência discursiva é inerentemente multimodal. Um sujeito que utiliza um sintetizador de voz, que se expressa por meio de ícones de comunicação alternativa ou que constrói o sentido de um argumento através da montagem de imagens e sons não está em um patamar inferior de desenvolvimento de linguagem; ele está exercendo o seu direito aos multiletramentos. A escola inclusiva é aquela que valida essas diferentes semioses como formas legítimas de produção de conhecimento e de intervenção social (Rojo, 2025, p. 112).

Para o professor de línguas em formação, a compreensão dos multiletramentos opera uma desconstrução identitária fundamental. O foco do ensino desloca-se da correção ortográfica obsessiva para a eficácia sociocomunicativa e a agência do sujeito. Isso não significa negligenciar a apropriação do código escrito standard, mas sim reconhecer que o acesso a ele pode ser pavimentado e mediado por outras linguagens.

Ao trabalhar com gêneros textuais contemporâneos e multimodais, como os memes, os vlogs, os infográficos dinâmicos e os podcasts, o docente cria pontos de ancoragem afetiva e cognitiva para toda a turma. O aluno surdo, por exemplo, que tem na experiência visual a sua principal via de interação com o mundo, deixa de ser um mero espectador nas aulas de leitura e passa a ser um analista crítico das estratégias visuais de persuasão utilizadas na publicidade ou no design digital. A diversidade linguística da sala de aula passa a englobar não apenas as

línguas orais e sinalizadas, mas as variadas formas de letramento que os sujeitos trazem de suas comunidades e de suas vivências corporais e neurológicas.

7 METODOLOGIAS ATIVAS, APRENDIZAGEM COOPERATIVA E A COCRIAÇÃO DE AMBIENTES EDUCACIONAIS EQUITATIVOS

A reestruturação do currículo via DUA e a expansão do conceito de linguagem por meio dos multiletramentos demandam uma nova ecologia de sala de aula, que não pode mais ser sustentada pelo modelo de fileiras voltadas para a lousa. É nesse horizonte que as metodologias ativas de aprendizagem e, especificamente, as estruturas de aprendizagem cooperativa se assentam como estratégias fundamentais para a promoção da equidade.

A aprendizagem cooperativa diferencia-se do simples "trabalho em grupo" tradicional porque pressupõe a interdependência positiva: o sucesso de um membro do grupo está intrinsecamente ligado ao sucesso de todos os outros. No ensino de línguas, onde a interação social é o motor fundamental da aquisição linguística, como postula o sociointeracionismo, colocar estudantes com diferentes níveis de proficiência e diferentes demandas funcionais para trabalhar juntos em um projeto comum acelera o desenvolvimento de todos os envolvidos.

Em grupos heterogêneos projetados intencionalmente, cada estudante assume papéis de liderança rotativos baseados em suas potencialidades, e não em suas limitações. O aluno com facilidade de expressão oral pode atuar como o porta-voz do grupo, enquanto o estudante com TEA, detalhista e focado, pode coordenar a curadoria de dados ou a revisão estrutural do projeto digital. Essa dinâmica combate diretamente o isolamento social que frequentemente acompanha os estudantes da educação especial na escola regular. Sobre o impacto social e cognitivo dessas redes de apoio mútuo em sala de aula, a pesquisa pedagógica demonstra:

A inclusão não se efetiva no isolamento de uma classe especial e nem na solidão de um aluno sentado no fundo de uma sala regular acompanhado apenas por um mediador terapêutico. Ela ocorre na fricção das interações ordinárias, no erro compartilhado, na negociação de significados entre pares. Quando estruturamos a sala de aula sob a ótica da aprendizagem cooperativa, transformamos os estudantes em coeducadores. Aqueles que ensinam os seus pares consolidam o próprio saber através da retextualização conceitual, e aqueles que recebem o suporte de seus iguais desenvolvem sentimentos de

pertença e segurança psicológica indispensáveis para a assunção de riscos linguísticos (Freire, 2026, p. 74).

A formação continuada de professores deve, portanto, oferecer subsídios práticos para a gestão dessas salas de aula complexas. O docente precisa aprender a modular a complexidade das tarefas, a estabelecer critérios de avaliação que considerem tanto o esforço e a evolução individual quanto o produto coletivo do grupo, e a intervir sutilmente para garantir que as vozes marginalizadas tenham espaço e tempo de fala garantidos. A sala de aula de línguas transforma-se, assim, em um microcosmo de uma sociedade democrática e equitativa, onde a diferença é celebrada como fator de complexificação e enriquecimento do tecido social.

8 AVALIAÇÃO MEDIADORA E PROCESSUAL NO ENSINO DE LÍNGUAS INCLUSIVO: ROMPENDO COM O PARADIGMA CLASSIFICATÓRIO

A reconfiguração do ensino de línguas sob a égide da inclusão e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) perde sua sustentação se a prática avaliativa permanecer ancorada em moldes tradicionais, somativos e puramente classificatórios. A avaliação, em uma perspectiva inclusiva, precisa abandonar sua função histórica de triagem e exclusão para assumir um caráter eminentemente mediador, diagnóstico e formativo. No campo das ciências da linguagem, isso significa deslocar o foco da mensuração do produto final (a correção gramatical estrita ou a reprodução de modelos textuais rígidos) para a compreensão do processo de desenvolvimento da interlíngua e das estratégias de comunicação mobilizadas pelo sujeito.

Avaliar de forma mediadora no ensino de línguas implica reconhecer que os ritmos de apropriação do código linguístico e as formas de manifestação da competência discursiva são intrinsecamente diversos. Para um estudante neurodivergente ou com deficiências sensoriais, o progresso não pode ser medido em comparação a uma régua de normalidade idealizada, mas sim em relação ao seu próprio ponto de partida e à sua evolução histórica ao longo do percurso pedagógico. A esse respeito, a literatura especializada em avaliação e inclusão postula:

A avaliação inclusiva e mediadora não se confunde com o facilitamento ou com a negligência pedagógica. Ela exige do educador um refinamento técnico para compreender que o erro, no processo de aquisição linguística, é um

sintoma de desenvolvimento e uma pista metodológica preciosa. Ao avaliar, o professor não deve apenas constatar a falta ou o desvio normativo, mas intervir ativamente para criar os andaimes (*scaffolding*) necessários para que o estudante alcance novas zonas de desenvolvimento. Quando a avaliação se limita à atribuição de uma nota punitiva, ela silencia a voz do sujeito e interdita o seu desejo de se comunicar (Hoffmann, 2024, p. 142).

Portanto, os programas de formação docente precisam instrumentalizar os professores para a utilização de múltiplos instrumentos avaliativos. Portfólios reflexivos, diários de aprendizagem multimodais, rubricas de autoavaliação construídas coletivamente e observações sistemáticas das interações em dinâmicas cooperativas são alternativas robustas às tradicionais provas de lápis e papel. Essas ferramentas permitem ao docente capturar as nuances da aprendizagem e ajustar, em tempo real, as estratégias didáticas, garantindo que nenhum estudante seja invisibilizado pelos instrumentos de verificação.

9 POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA: A CONSTRUÇÃO DO APOIO INSTITUCIONAL

A transformação das práticas pedagógicas no chão da sala de aula não ocorre no vácuo; ela depende diretamente de uma articulação macropolítica e de um suporte institucional contínuo que deem sustentação ao trabalho do professor de línguas. Isolar o docente na responsabilidade de incluir, sem oferecer as condições estruturais, materiais e formativas necessárias, constitui uma forma velada de precarização do trabalho educativo e de esvaziamento do próprio preceito constitucional da inclusão.

Nesse sentido, a gestão escolar democrática e as políticas públicas de formação continuada precisam atuar na criação de redes de apoio técnico e pedagógico. Isso envolve a garantia de tempos de planejamento coletivo na jornada de trabalho dos professores, permitindo a colaboração sistemática entre o docente da sala regular e o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O coensino, ou ensino colaborativo, emerge como uma das estratégias mais eficazes de formação em serviço, pois permite a partilha de saberes sobre a especificidade linguística e as adaptações curriculares acessíveis no próprio momento da intervenção pedagógica. Conforme analisam os estudos sobre políticas de inclusão:

A inclusão que se pretende real e sustentável exige o desmonte do isolamento celular da sala de aula. O professor de línguas não possui, e nem deveria possuir, o monopólio de todas as respostas terapêuticas ou clínicas, assim como o especialista em educação especial não domina as especificidades da transposição didática da linguagem. A potência da escola inclusiva reside justamente na hibridização desses saberes através de redes colaborativas internas de apoio mútuo. Sem políticas públicas que financiem a infraestrutura, reduzam o número excessivo de alunos por classe e garantam o tempo de coordenação pedagógica, o discurso da diversidade corre o risco de se converter em mera retórica burocrática (Nóvoa, 2025, p. 210).

Ademais, a formação continuada não pode se reduzir a palestras esporádicas ou pacotes metodológicos fechados adquiridos no mercado editorial. Ela deve se configurar como um espaço de pesquisa e reflexão sobre a própria prática, no qual os professores atuem como intelectuais críticos, capazes de produzir conhecimento a partir das demandas reais de seus contextos de diversidade. Somente quando as agências formadoras e os sistemas de ensino assumirem a inclusão como uma responsabilidade coletiva e estrutural, será possível transitar de uma escola que simplesmente tolera a diferença para uma escola que nela se fundamenta.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a formação docente para a inclusão, no âmbito do ensino de línguas em contextos de diversidade, transcende a mera apropriação de técnicas didáticas ou o conhecimento atomizado de diagnósticos clínicos. Ela demanda uma profunda refundação epistemológica, estética e política da identidade profissional do professor e das estruturas que balizam os sistemas formais de ensino.

Os desafios diagnosticados, que gravitam desde a histórica fragmentação curricular nas licenciaturas e o abismo entre teorias abstratas e a práxis escolar, até barreiras atitudinais de corte capacitista, revelam que a exclusão escolar opera de maneira sutil e estrutural nas salas de aula de línguas, ocultando-se sob a capa da padronização e do normativismo linguístico inflexível. Contudo, as estratégias delineadas neste estudo, capitaneadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pela Pedagogia dos Multiletramentos e pelas metodologias de aprendizagem cooperativa, demonstram que existem caminhos teóricos e práticos viáveis para a reversão desse cenário.

Conclui-se que o ensino de línguas, por sua própria natureza interacional e constitutiva da subjetividade humana, possui uma vocação intrínseca para a inclusão. Quando o professor é formado para enxergar a diversidade funcional, neurológica e sociocultural não como um ruído ou um entrave ao planejamento, mas como a própria substância ativa do ecossistema de aprendizagem, a sala de aula se converte em um território de equidade. Investir em modelos formativos integrados, na valorização do trabalho colaborativo e na flexibilização radical dos currículos e das avaliações é o compromisso inalienável para que o direito à educação se materialize como garantia de participação, autoria e emancipação para todo e qualquer estudante.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2026.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 18. ed. São Paulo: Summus, 2024.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2025.

PAZ, José Flávio da. **A construção do objeto epistemológico nas ciências da linguagem**: experiência empírica e rigor metodológico. Natal: Editora FAPAZ, 2026.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade e linguagem na escola inclusiva. São Paulo: Parábola Editorial, 2025.