

Relato de experiência de coensino na Educação Profissional e Tecnológicas: práticas inclusivas em um Instituto Federal

Experience report of co-teaching in Professional and Technological Education: inclusive practices in a Federal Institute

Recebido: 14/01/2025 | **Revisado:** 27/06/2025 | **Aceito:** 27/06/2025 | **Publicado:** 30/07/2026

Suzana Trevisan

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8422-5909>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Brasil
E-mail: suzanatrevisan@ifsul.edu.br

Renata Porcher Scherer

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2331-1453>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Brasil
E-mail: renatascherer@ifsul.edu.br

Como citar: TREVISAN, S.; SCHERER, R. P. Relato de experiência de coensino na Educação Profissional e Tecnológicas: práticas inclusivas em um Instituto Federal. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 02, n. 26, p.1-21 e18179, jul. 2026. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

Resumo

O presente artigo tem como foco as estratégias inclusivas realizadas no Ensino Médio Integrado. O objetivo é propor um relato de experiência de uma prática de coensino no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Sapucaia do Sul. Em termos conceituais, as concepções de Atendimento Educacional Especializado como prática colaborativa; coensino; adaptação textual; e Desenho Universal da Aprendizagem embasam a presente pesquisa. A análise reflexiva aponta para a relevância da elaboração de materiais acessíveis e de práticas colaborativas como estratégias indispensáveis para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; Relato de experiência; Coensino; Práticas inclusivas.

Abstract

This article focuses on inclusive strategies carried out in Integrated High School. The objective is to propose an experience report of a co-teaching practice in the context of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul, Sapucaia do Sul campus. In conceptual terms, the perceptions of Specialized Educational Assistance as a collaborative practice; co-teaching; textual adaptation; and Universal Design of Learning support this research. The reflective analysis points to the relevance of creating accessible materials and collaborative practices as indispensable strategies for the inclusion of target audience students in Special Education.

Keywords: Integrated High School; Federal Institute of Education, Science and Technology; Experience report; Co-teaching; Inclusive practices.

1 INTRODUÇÃO: ENSINO MÉDIO INTEGRADO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) são instituições de educação básica, superior e profissional, sendo especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nas diferentes modalidades de ensino (Brasil, 2008). Criados pela Lei 11.892, em 2008, buscam a conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. No contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva, são regidos pelas políticas públicas nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e a Lei 13.409, que trata da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Brasil, 2016).

A divulgação dos dados do Censo Escolar de 2022¹ mostram que a maioria dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) estão matriculados em classes comuns no Ensino Médio (foram 203.138 estudantes matriculados em classes comuns e 1.095 em classes especiais). A presença de tais estudantes nos IFs também vem crescendo em número: entre 2016 e 2020, houve um aumento médio de 26,64% ao ano no ingresso de estudantes com deficiência (Trevisan; Diogo, 2021). Esclarecemos que tais estudantes iniciaram seu ingresso nos IFs, de forma mais expressiva, após a promulgação da Lei 13.409, que assegurou cotas para pessoas com deficiência nos processos seletivos das instituições de ensino federais, e que a presença deles demandou mudanças no contexto escolar para que as diferenças fossem valorizadas e que a aprendizagem acontecesse.

No que diz respeito ao Ensino Médio Integrado, destacamos que ele busca superar uma dualidade escolar que se forjou nas bases da democratização e universalização do acesso de toda população e de todos os segmentos à escola (Ramos, 2014). Em diálogo, a sua oferta nos Institutos Federais visa articular a educação técnica e a formação científica, tendo como inspiração a concepção da escola unitária que defende a formação do sujeito nas suas múltiplas dimensões. Em outras palavras, trata-se de um projeto que acredita na possibilidade de que as experiências formativas propostas “[...]possam ajudar a desvelar e revelar potencialidades que cada um possui, quanto possibilidades que possam futuramente ser desenvolvidas” (Ramos, 2014, p. 19). De acordo com Araujo e Frigotto (2015, p. 62), o ensino integrado é uma proposição pedagógica comprometida com a utopia da formação inteira que acredita ser direito de todos o acesso a um processo formativo “que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais”.

Neste artigo, defendemos que tais princípios que orientam o Ensino Médio Integrado precisam ser abrangentes para incluir um trabalho pedagógico inclusivo para todos os públicos que tradicionalmente foram marginalizados da educação escolar. Portanto, com vistas na partilha e autorreflexão, o objetivo deste artigo é

1 https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf

propor um relato de experiência de uma prática de coensino no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Sapucaia do Sul.

A prática analisada foi realizada por nós, autoras deste artigo, enquanto professoras/pesquisadoras e por estudantes de diferentes cursos técnicos da modalidade integrada ao Ensino Médio. Olharemos, com especial atenção, para as questões que envolveram o ensino de estudantes PAEE do contexto e, em termos conceituais, baseamos nossa pesquisa nas concepções de: a) Atendimento Educacional Especializado (AEE) em termos de prática colaborativa; b) coensino; c) acessibilidade cognitiva e adaptação textual; e d) Desenho Universal da Aprendizagem. Os dois primeiros conceitos estão elucidados na próxima seção porque embasam a discussão e esclarecem pressupostos fundamentais da prática em questão. Os demais conceitos são apresentados em diálogo com o relato da prática.

O artigo apresenta também informações sobre contexto da prática e da metodologia do trabalho: tais aspectos estão na seção intitulada “Procedimentos Metodológicos”. Em seguida, na quarta seção, propomos o relato e reflexão da prática pedagógica e, por fim, a seção “Considerações finais” procura retomar as potencialidades e fragilidades da experiência em foco.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: COENSINO COMO FERRAMENTA PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INCLUSIVA

O trabalho pedagógico desenvolvido neste artigo sustentou-se na prática colaborativa de coensino que pode ser definido como “um serviço de apoio à inclusão escolar que envolve a parceria entre um professor de Educação Especial e um professor de ensino comum em sala de aula” (Vilaronga, Mendes, Zerbato, 2016, p. 67). Tal modelo exige uma corresponsabilização nos processos de ensino e aprendizagem, a qual pressupõe um compartilhamento de diferentes dimensões como: planejamento, execução da proposta pedagógica e avaliação. O trabalho compartilhado ocorreu em um grupo heterogêneo no qual há alunos com deficiência e sem deficiência (Buss, Giacomazzo, 2019).

O ensino colaborativo desempenha um papel fundamental no apoio à inclusão escolar, conforme discutem Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022). Ele promove a união de saberes e práticas de profissionais da educação, especialmente entre professores regulares e especialistas em educação inclusiva, para atender às diversas necessidades dos estudantes no ambiente escolar. Essa abordagem possibilita a criação de estratégias pedagógicas mais adaptadas e efetivas, que respeitam a individualidade dos alunos e potencializam suas aprendizagens. Além disso, o ensino colaborativo favorece o desenvolvimento de uma cultura de corresponsabilidade, na qual todos os profissionais da escola compartilham o compromisso de assegurar o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência, transtornos ou outras necessidades específicas. Dessa forma, essa prática é essencial para transformar o ambiente escolar em um espaço inclusivo, equitativo e acolhedor, onde

as barreiras à aprendizagem são minimizadas por meio de soluções coletivas e criativas.

De acordo com Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016), a oferta da Educação Especial nos moldes do coensino ainda é bastante incipiente no Brasil, sendo realizada em alguns municípios de forma pontual e experimental, com poucos elementos que permitam uma interação de fato colaborativa entre os professores. Ainda de acordo com as autoras, no trabalho em coensino, os docentes dividem as responsabilidades da sala de aula incluindo a combinação de regras, a elaboração de atividades e a avaliação do ensino e dos suportes necessários dentro de um grupo heterogêneo que demanda, muitas vezes, ajustes individualizados para a sua participação e realização das propostas oferecidas. Importa ressaltar que a colaboração não ocorre por acaso, simplesmente tendo dois docentes em uma mesma sala, “pois se trata de um relacionamento adaptativo que leva tempo, uma vez que precisa ser construído” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2022, p. 54).

Segundo Gately e Gately (2001), o coensino pode ser compreendido em três níveis de colaboração, que representam estágios distintos de interação entre os profissionais envolvidos. No primeiro estágio, denominado Estágio Inicial, a relação entre os professores ainda é marcada pela construção de confiança e alinhamento de expectativas. Nesse momento, os docentes estão se conhecendo e buscando formas de integrar suas práticas pedagógicas de maneira funcional. O segundo estágio, intitulado de Estágio Comprometido, a interação reflete uma evolução na parceria, com maior sincronia na execução das atividades e uma divisão mais equilibrada das responsabilidades. Aqui, a comunicação se torna mais fluida e o planejamento é mais colaborativo. Por fim, o Estágio de Colaboração Refinada ocorre quando a relação entre os professores atinge um nível de alta integração, com práticas totalmente integradas e uma dinâmica de trabalho que se apresenta como um fluxo natural e eficiente. Este último estágio é o ápice do coensino, onde a sinergia entre os profissionais resulta em um ambiente de ensino altamente colaborativo e eficaz. Esses estágios destacam a progressão da interação no coensino, enfatizando a importância da confiança, da comunicação e da prática compartilhada no desenvolvimento de uma parceria sólida.

Na próxima seção do texto, quando relatamos a organização do trabalho pedagógico em questão, é possível observar que transitamos entre os três níveis de colaboração descritos. Tal constatação baseia-se na análise reflexiva da prática: inicialmente, a professora do ensino comum organizou as propostas e as atividades pedagógicas, enquanto a professora de educação especial ingressou na dinâmica da turma apoiando e acompanhando de forma mais sistemática três estudantes com deficiência intelectual na realização das propostas. O desenvolvimento do semestre e o fortalecimento da nossa colaboração permitiu um maior diálogo que auxiliou nas escolhas pedagógicas, tanto das atividades que necessitavam ser adaptadas para os alunos com deficiência, como para a promoção de atividades homogêneas que puderam ser oferecidas para todo o grupo de alunos.

No IFSul, de acordo com a Resolução CONSUP/IFSUL nº 366 (aprovada no final do ano de 2023 e que regulamenta os processos inclusivos no âmbito da instituição), o AEE deve ser realizado por docente de Educação Especial na modalidade de ensino colaborativo ou no turno inverso à escolarização regular. O

presente regulamento também institui o Plano de Ensino Individualizado (PEI) que é caracterizado como um recurso pedagógico com foco individualizado no estudante. O documento define o PEI como

uma proposta pedagógica compartilhada que deve ser construída de forma colaborativa e tem por finalidade otimizar o processo de ensino de aprendizagem de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação e outras especificidades (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, 2023, p.11).

Diferentes estudos têm se voltado para analisar a oferta do AEE nos Institutos Federais como ação necessária para a garantia de uma inclusão que considere cada estudante dentro das suas necessidades, potencialidades e dificuldades. As pesquisadoras Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), por exemplo, afirmam que a presença do profissional de Educação Especial é indispensável na construção de ações em conjunto de curto, médio e longo prazo que possibilitem a participação e aprendizagem dos estudantes PAEE. Nas palavras das pesquisadoras:

Pensar em inclusão escolar ou, no mínimo, em “adaptações razoáveis”, só é possível por meio de ações coletivas entre diferentes profissionais, sendo necessário, portanto, para a efetivação de uma ação colaborativa nos IFs, a presença do educador especial (Zerbato; Vilaronga; Santos, 2021, p. 333).

Outro estudo que analisou o trabalho e a organização do AEE em um IF afirmou que o AEE é uma ação pedagógica que envolve questões de trabalho para além dos atendimentos realizados no contraturno, afirmando que o docente do AEE tem um papel fundante no processo de garantia da inclusão. De acordo com as pesquisadoras, “O profissional do Atendimento Educacional Especializado é um articulador que, na otimização da cultura do trabalho colaborativo, envolve professores regulares e demais funções da instituição escolar” (Borges; Ziviani, Perovano, 2020, p. 90).

A oferta de AEE para os estudantes PAEE, além de uma prerrogativa legal (Brasil, 2015), impõe-se como uma prerrogativa pedagógica necessária para que possamos auxiliar estes estudantes no necessário desenvolvimento de suas capacidades, como preveem a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Importa ainda considerar que, como apontam as pesquisadoras Dainez e Smolka (2019), a função que a escola tem assumido em relação aos alunos com deficiência segue carregando marcas do discurso médico através da estimulação e do trabalho assistencialista por meio do cuidado, objetivos que convergem em uma compreensão da inclusão escolar que se resume à socialização desses sujeitos.

Tomando tais aspectos em consideração, torna-se necessário investir em práticas pedagógicas para os estudantes com deficiência que não se limita à socialização, pois, como defendem as autoras,

[...] a função social da escola não se resume à socialização/convivência; relaciona-se, sim, ao trabalho de ensino e à apropriação do conhecimento valorizado, condição de desenvolvimento cultural orientador da personalidade (Dainez; Smolka, 2019, p. 14).

Para que tal direito possa ser garantido, a oferta do AEE torna-se central para aliar o olhar para as necessidades específicas através da professora de Educação Especial juntamente com o saber técnico e pedagógico dos professores especialistas nas diferentes áreas do saber. Tal articulação é essencial para que o AEE possa ampliar seu campo de ação para além dos atendimentos realizados no contraturno. Em diálogo, Baptista (2011, p. 13) esclarece:

No que se refere ao conceito AEE, espero que tenha ficado claro que defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser 'corrigido', mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e suas metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. [...] A ideia restritiva do AEE não está necessariamente na cabeça do gestor que institui a sala de recursos em uma escola. Ela pode estar dentro de nós, indicando a dimensão corretiva da intervenção e empobrecendo as potencialidades de um espaço que, pela sua dimensão complementar e transitória, poderia ser um suporte poderoso para quem dele necessita.

Ao relatarmos uma organização do AEE na modalidade do coensino, a proposta que apresentamos neste texto assume como prerrogativa um trabalho que vai além do espaço separado da sala de recursos para modificar a dinâmica da sala de aula numa perspectiva que busca fomentar uma cultura inclusiva na instituição. Acreditamos que quando modificamos o espaço de atuação do docente de educação especial também conseguimos modificar as práticas pedagógicas desenvolvidas com todos os estudantes. Nesse sentido, explica Zerbato (2014), o coensino se constitui como uma estratégia que permite aos professores maior confiança para o trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência. Segundo a pesquisadora, essa forma de trabalho admite o "arriscar-se em novas formas de ensino e a construção de estratégias diferenciadas das que já estamos acostumados a trabalhar para o atendimento das diferentes necessidades de cada aluno" (p. 85).

Neste momento, depois de definirmos alguns dos conceitos fundantes da pesquisa, apresentamos os aspectos metodológicos na próxima seção.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO REFLEXÃO CRÍTICA DA PRÁTICA

Neste espaço, buscamos esclarecer pontos relevantes com relação aos procedimentos metodológicos. Como nosso objetivo é propor um relato de experiência de uma prática de coensino no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Sapucaia do Sul, procuramos conceituar o relato de experiência. Conforme Mussi, Flores e Almeida (2021), trata-se de um tipo de texto que expõe “(...) uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção”. Os mesmos autores advertem sobre a relevância do embasamento científico e da reflexão crítica na construção desse tipo de estudo.

Confiantes de que o conhecimento científico produzido através do relato de experiência pode beneficiar tanto o meio acadêmico como a sociedade (Mussi; Flores; Almeida, 2021), buscamos favorecer o campo da educação na busca por reflexões sobre intervenções pedagógicas inclusivas. Optamos por apresentar as informações metodológicas no Quadro 1: ele contextualiza os principais dados sobre os aspectos do estudo.

Quadro 1: Aspectos metodológicos do relato de experiência

Eixo da experiência Do que se trata a experiência?	Trata-se do relato de coensino realizado nas aulas da disciplina Inglês 3 dos cursos técnicos integrados diurnos (Eventos, Plásticos e Mecânica) do IF Sul, campus Sapucaia do Sul. As professoras/pesquisadoras participantes são as autoras deste artigo e, na ocasião, atuavam como: a) professora de ensino comum, responsável pela disciplina de Inglês 3. É Licenciada em Letras Português/Inglês, Mestra e Doutora em Educação. b) professora de Atendimento Educacional Especializado do campus. É Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação.
Descrição do local Quais são as características do local e onde fica situado geograficamente (cidade, estado e país)?	Com relação às características geográficas do espaço, o campus localiza-se na cidade de Sapucaia do Sul, região metropolitana de Porto Alegre/RS. O município possui cerca de 130.000 habitantes e destaca-se pelo desenvolvimento industrial (nas áreas da siderurgia, metalurgia, bebidas e fios têxteis) e pelos espaços rurais ² . O campus Sapucaia do Sul é um dos 14 campi do IF Sul. Suas atividades começaram em 1996, enquanto uma Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) da Escola

2 Informações do site <https://www.sapucaiaodosul.rs.gov.br/sobre/>

	Técnica Federal de Pelotas. Atualmente, tem uma comunidade acadêmica de cerca de 1400 estudantes, 50 servidores técnico-administrativos, 90 docentes e 29 servidores terceirizados³. O campus Sapucaia oferta Educação Profissional e Tecnológica através de: • Quatro cursos técnicos integrados ao ensino médio (Eventos, Desenvolvimento de Sistemas, Plásticos e Mecânica); • Um curso técnico integrado na modalidade EJA/EPT (Técnico em Administração); • Dois cursos de graduação: Engenharia Mecânica e Análise e Desenvolvimento de Sistemas; • Uma pós-graduação (Especialização em Educação). Com relação à Educação Especial na perspectiva inclusiva, o campus Sapucaia do Sul destaca-se pela atuação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (Silva, 2022) e pelo número significativo de estudantes PAEE. Em 2024, havia 86 estudantes PAEE matriculados e outros 19 com transtorno de aprendizagem (ou outra condição). No que diz respeito aos recursos materiais e humanos, o campus dispõe de uma Sala de Recursos Multifuncionais com recursos de Tecnologia Assistiva, jogos didáticos e pedagógicos e materiais para o desenvolvimento de atendimentos especializados. A sala conta com espaços para atendimentos reservados individuais ou em pequenos grupos. A equipe da Sala de Recursos é composta pela professora de Educação Especial (docente EBTTE efetiva), duas psicopedagogas e duas profissionais de apoio escolar (funcionárias terceirizadas).
Período temporal Quando aconteceu a prática? Quanto tempo (horas, dias ou meses)?	A prática de coensino foi realizada ao longo do segundo semestre do ano de 2024. Neste texto, selecionamos algumas das propostas desenvolvidas durante o período em questão. O grupo de estudantes tinha 2 períodos semanais de aula (somando 90 minutos). O período de trabalho em coensino teve duração de 20 semanas.
Público da ação Qual o perfil ou característica destas pessoas?	Trata-se da disciplina de Inglês 3. O grupo era composto de 22 estudantes do terceiro ano dos cursos técnicos integrados⁴. Neste grupo havia 5 estudantes PAEE com as seguintes características:

³ Para mais informações, acesse: <https://www.sapucaia.ifsul.edu.br/campus-sapucaia>

⁴ Os cursos têm duração de 4 anos.

	Quatro estudantes têm diagnóstico de deficiência intelectual (DI). Associado ao diagnóstico de DI, um estudante tem Síndrome de Down, dois estudantes têm Transtorno do Espectro Autista (TEA) e um estudante tem dislexia. Um quinto estudante tem diagnóstico de TEA, sem deficiência intelectual associada. Em termos pedagógicos, os objetivos e atividades planejadas para os estudantes não teve como foco o diagnóstico clínico, mas a avaliação pedagógica e o acompanhamento realizado pelos estudantes. Dessa forma, observou-se maior necessidade de adaptação para um estudante que estava em processo de alfabetização, um segundo de nível de adaptação para outros dois estudantes que apresentavam mais familiaridade tanto com o português como com a língua inglesa e um nível de adaptação menor para um estudante com maior autonomia para o desenvolvimento das atividades propostas. Um estudante não necessitou de adaptação nas propostas e apenas verificou-se a necessidade de suporte e acompanhamento para algumas atividades. Cabe destacar que as disciplinas de Língua Inglesa têm uma dinâmica diferente: os estudantes não são agrupados conforme o curso que escolheram, mas de acordo com o nível de proficiência na língua. Assim, em inglês 1, por exemplo, não há a turma de Eventos, de Mecânica e de Plásticos, mas sim a turma de Inglês básico, a do intermediário e a turma do avançado. A nomenclatura adotada não diz respeito à certificação em língua estrangeira, mas apenas uma reorganização dos estudantes. Em outras palavras, um estudante que frequenta o grupo avançado não tem, necessariamente, conhecimento avançado na língua (mas, do grupo a que pertence, mostrou ter maior conhecimento). Na experiência relatada, os estudantes faziam parte do nível básico. Acreditamos que seja importante ressaltar que há presença de pessoas com deficiência em todos os níveis das disciplinas de inglês.
Recursos O que foi usado como material na intervenção?	Os materiais utilizados nas aulas foram ora materiais destinados ao ensino de Língua Inglesa (produzido por editoras), ora materiais elaborados pelas professoras/pesquisadoras. Os materiais produzidos utilizavam recursos gráficos impressos e digitais e levavam em consideração as diretrizes de acessibilidade disponíveis no Manual de Leitura Fácil para educadores (Pires et al, 2023).

Instrumentos Quais foram as formas e materiais utilizados para coletar as informações?	As professoras/pesquisadoras fizeram uso da observação qualitativa e registraram as atividades através de fotos e reflexões críticas em um diário de bordo.
Critérios de análise Como ocorrerá a análise das informações obtidas?	A análise da experiência se deu em cunho qualitativo e com a perspectiva hermenêutica, porque possui na pergunta o núcleo fundante do percurso investigativo e porque busca um diálogo crítico entre a teoria e a prática (Oliveira, 2016).

Fonte: autoria própria, com base no roteiro de Mussi; Flores; Almeida (2021).

Considerando os critérios metodológicos descritos no Quadro 1, o presente relato de experiência busca contribuir por meio de uma análise descritiva acerca de uma prática inclusiva voltada para estudantes PAEE através de coensino. As discussões aqui apresentadas mostram-se profícuas para a identificação de estratégias que dialoguem com uma organização mais plural e democrática no contexto do Ensino Médio Integrado. Considera também o público cada vez mais heterogêneo das Instituições Ferais que demandam novas organizações pedagógicas e permite um olhar para as especificidades do grupo, assim como a interação com os conhecimentos escolares e a formação oferecida no contexto das nossas instituições.

A seguir, apresentamos a análise da experiência pedagógica e buscamos a reflexão dialógica com outros pesquisadores.

4 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS INCLUSIVAS E COENSINO NA EPT

Como anunciado anteriormente, a análise tem foco em algumas das propostas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Inglês 3, em regime de coensino, com estudantes do terceiro ano de cursos técnicos integrados. As atividades propostas dialogam com o seguinte objetivo da disciplina: utilizar estratégias de leitura a fim de compreender textos de língua inglesa (literários e não literários).

No contexto da turma aqui analisada, para atingir o objetivo previsto, foi necessário a oferta de atividades adaptadas para os estudantes com deficiência intelectual. De acordo com Zerbato (2014), três são as estratégias privilegiadas de organização das atividades oferecidas para os alunos PAEE: a) atividades adaptadas: nas quais existe uma relação entre o conteúdo que está sendo abordado na sala de aula, mas que modifica o nível de complexidade de acordo com as características e necessidades do estudante, b) atividades paralelas: atividades sem relação com o que está sendo desenvolvido na sala de aula e que são oferecidas exclusivamente para os alunos PAEE, com base no que se acredita que ele pode realizar e c) atividades homogêneas: quando as propostas são as mesmas para toda a turma.

Considerando a distinção entre as ofertas de atividades sistematizada por Zerbato (2014), foi possível identificar que a prática do coensino favoreceu a oferta de atividades homogêneas e, em alguns momentos, adaptadas, sem ser necessário

oferecer atividades paralelas. Acreditamos que, ao oferecer atividades cada vez mais próximas às que a turma toda estava realizando, favorecemos a socialização e a troca de experiências entre os pares tornando os momentos pedagógicos mais enriquecedores para todos os envolvidos. Como nos lembra Zerbato (2014, p.91), é importante observar com atenção a oferta das atividades adaptadas para que as mesmas não levem a “criação de um ambiente mais exclusivo, ao invés de favorecer situações de aprendizagens diversificadas para que todos tenham acesso ao conhecimento e aprendizado significativo”.

A prática pedagógica em análise também considera os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Ele constitui-se em uma proposta que “reconhece que a variabilidade e a diversidade dos alunos é a norma e que, portanto, o currículo deve ser adaptado aos alunos e não o contrário” (Mainardes, Casagrande, 2022, p. 105). Nesse sentido, o DUA poderia contribuir para a aprendizagem de todos os alunos e contempla três principais redes que envolvem o engajamento, meios variados de representação e múltiplas estratégias de ação e expressão. Assim, o ensino “pode ser planejado de modo acessível e diversificado em termos didáticos e pedagógicos para todos os alunos, cada qual com as suas singularidades, suas capacidades e seus ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento”.

Por outro lado, gostaríamos de refletir sobre a necessidade de, em alguns contextos, produzirmos atividades adaptadas que tenham relação com os conteúdos que estão sendo desenvolvidos com a turma, mas que sejam diferentes e adequadas para as necessidades dos alunos PAEE. Além de tal estratégia, a prática colaborativa (através do coensino) ofereceu um suporte fundamental. Nesse sentido, concordamos com Mainardes e Casagrande (2022) quando afirmam que a articulação entre o Desenho Universal para a Aprendizagem e a diferenciação curricular apresenta benefícios significativos para a inclusão escolar. Essa integração possibilita atender às diversas necessidades de aprendizagem dos estudantes ao combinar uma abordagem proativa e abrangente, característica do DUA, com estratégias específicas e responsivas da diferenciação curricular. Enquanto o DUA antecipa barreiras ao aprendizado ao planejar currículos flexíveis e acessíveis desde o início, a diferenciação curricular permite ajustes personalizados com base nas necessidades identificadas dos alunos. Portanto, a combinação dessas abordagens fortaleceu a equidade educacional, promovendo ambientes de aprendizagem inclusivos e eficazes, que respeitam tanto a diversidade individual quanto os objetivos pedagógicos coletivos.

Para o planejamento e desenvolvimento das propostas pedagógicas, foi construído o Plano de Ensino Acessível (PEA) para cada estudante PAEE, com base nas diretrizes da Resolução CONSUP/IFSUL Nº 366 (que regulamenta os processos inclusivos no âmbito da instituição). De acordo com a resolução, o PEA

[...] é um plano de ensino de cada componente curricular, considerando as necessidades educacionais específicas da/o estudante, onde são previstos objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas e procedimentos avaliativos” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, 2023, p.14).

Entre os objetivos propostos para os estudantes PAEE destacam-se a utilização de estratégias para compreender textos em inglês e o uso de ferramentas digitais para tradução e versão de textos do inglês para português. Tais objetivos foram atingidos pelos estudantes que, além de familiarizarem-se com um repertório de vocabulário em inglês, ampliaram sua autonomia para utilização de recursos digitais

As atividades analisadas foram criadas a partir da proposta de leitura de texto literário do gênero quadrinhos (válida para toda a turma). As histórias em quadrinhos têm como característica a narrativa ficcional expressa pelo uso de linguagem verbal e de recursos semióticos de forma dinâmica (Ragi; Souza; Souza, 2021). Por terem tais características, esses textos podem contribuir para o interesse na língua estrangeira e para o aperfeiçoamento das habilidades de leitura. Nas palavras das autoras,

O trabalho com os gêneros textuais nas escolas tornou-se fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Nas últimas décadas, é possível observar que os textos multimodais, como as tirinhas, contribuíram para o desenvolvimento da leitura de uma maneira didática, relacionando leitura e elementos sociais em simultâneo (p. 232).

O texto escolhido chama-se *Vampire Killer*, escrito por Paul Shipton. O livro faz parte da coleção Oxford Bookworms – um conjunto de obras escritas para estudantes de Ensino secundário e/ou adultos que estão aprendendo a língua inglesa como segunda língua –. Os textos da coleção são inéditos ou adaptados de outros títulos e buscam assegurar uma experiência de leitura confortável para os diferentes leitores⁵. A Figura 1 ilustra parte da história em quadrinhos utilizada durante as aulas: um texto para leitores iniciantes que contem 250 palavras-chave.

Antes do início da leitura, foi proposta uma atividade de engajamento para a turma toda. Na tarefa, a professora do Ensino Regular conduziu a atividade com o grupo enquanto a professora de Educação Especial estava sentada no centro da sala, junto com o grupo geral de alunos, mas mais próxima dos estudantes PAEE que necessitavam de maior suporte para acompanhar o desenvolvimento da proposta. Foi visível, no desenvolvimento da atividade, o interesse dos alunos pela temática dos vampiros e o envolvimento no debate com o grupo. Os estudantes PAEE também participaram oralmente das discussões e expressaram suas percepções sobre a temática. Tal atividade também favoreceu a realização e o envolvimento nas atividades oferecidas devido ao interesse em conhecer a história.

5 Conforme informações do site da editora Oxford.
https://elt.oup.com/catalogue/items/global/graded_readers/oxford_bookworms_library/?srsltid=AfmBOoqCzWuU1o_EODOW9dY-Xu2SHT7n7I7YQoN--4R50IdIwvc0fMyK&cc=mx&selLanguage=es

Figura 1: Trecho original da história Vampire Killer



Fonte: SHIPTON, 2008.

Os textos dos slides utilizavam a língua inglesa na íntegra, mas a professora de Ensino Regular realizou a leitura juntamente aos estudantes, ensinando e fazendo uso de estratégias de leitura (*skimming* e *scanning*) para a compreensão. Por vezes, explorava palavras cognatas, palavras mais conhecidas, explorava as imagens e auxiliava na tradução (quando ela era necessária). Sobre a docente de Educação Especial, ela também interagiu com a turma e seu posicionamento favoreceria a sua integração com a turma.

Durante a atividade de pré-leitura, as professoras perceberam que o grupo de estudantes PAEE ainda não possuíam habilidades linguísticas que dessem conta da compreensão do texto em foco. Portanto, fazendo uso da técnica de Leitura Fácil, decidiram propor uma adaptação textual da mesma narrativa e utilizaram as diretrizes propostas por Pires [et al.] (2023). A Figura 3 demonstra um trecho da adaptação.

Figura 3: Trecho da adaptação de Vampire Killer

Collin is 18 years old.

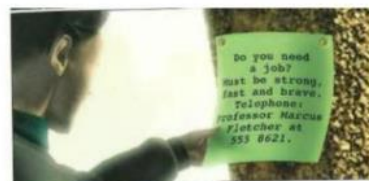
Collin needs a job, but many people needs a job too.

Collin finds a paper.

He calls Professor Marcus and asks for the job.

Collin goes to Professor Marcus' house.

Professor Marcus is a vampire killer.



Fonte: autoria própria, 2025.

Julgamos relevante esclarecermos o conceito de Leitura Fácil antes de analisarmos as diretrizes utilizadas na adaptação textual. Nesse sentido, Pires [et al.] (2023, p. 10) definem que

Leitura Fácil é uma das técnicas existentes de adaptação textual com o objetivo de tornar os textos acessíveis para um grande grupo de pessoas com dificuldades de leitura. Ela pode ser utilizada para fins didáticos e literários, por possuir um conjunto maior de diretrizes de adaptação textual que envolve tanto o texto como a ilustração e a diagramação, e permite a adaptação de textos literários em prosa. A Leitura Fácil também possui uma preocupação com o uso de imagens em seu texto, o que enriquece o material adaptado.

Tal técnica teve surgimento na Suécia, no final dos anos 1960, caracteriza-se por ser um recurso de criação e adaptação textual e é amplamente difundida na Europa. A Leitura Fácil tem como foco as pessoas cuja capacidade de compreensão leitora se encontra limitada, por isso pode ser uma ferramenta eficiente para pessoas com deficiência cognitiva, deficiência auditiva, autismo, dislexia, afasia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, pessoas migrantes que não conhecem muito da língua do país, pessoas idosas com alterações próprias do envelhecimento ou pessoas que tiveram poucas oportunidades de escolarização (Pires [et al.], 2023).

Se compararmos os dois textos ilustrados nas Figuras 1 e 3, é possível percebermos que as professoras seguiram as seguintes diretrizes na proposição da adaptação:

- ✓ Levaram em conta o conhecimento prévio das características, das habilidades de leitura, dos potenciais e de dificuldades dos seus leitores (estudantes PAEE);
- ✓ Selecionaram as ideias principais do texto e descartaram aquelas que julgaram desnecessárias;
- ✓ Excluíram palavras difíceis (menos usadas, em comparação com um sinônimo mais utilizado) e utilizaram uma linguagem adulta e digna;
- ✓ Utilizaram sempre a mesma palavra para fazer uma referência;
- ✓ Organizaram as orações conforme a ordem direta: Sujeito + verbo + complemento;
- ✓ Organizaram as palavras em um período simples, dentro de uma única linha, sempre que possível;
- ✓ Utilizaram frases com até 65 caracteres por linha.

Ainda que as autoras buscassem excluir palavras que pudessem impedir a compreensão do texto, por vezes, tal estratégia não foi possível. Então, como suporte à leitura e compreensão, os estudantes receberam, junto ao texto, um glossário impresso com as palavras que possivelmente causariam dúvidas⁶.

O exercício analítico nos exige uma reflexão importante sobre a mudança de gênero textual⁷ causada pela adaptação: enquanto a turma realizou a leitura da narrativa através de história em quadrinhos, os estudantes PAEE leram um mini conto. A mudança de gênero textual viola as diretrizes da Leitura Fácil, mas foi necessária quando consideramos as características dos leitores. Percebemos que a característica multissemiótica do gênero tirinhas poderia atrapalhar a compreensão da narrativa. Dessa maneira, elegemos algumas das imagens presentes no texto original e as posicionamos sempre na margem direita da folha. Tal escolha dialoga com as diretrizes que preveem o uso de recursos visuais para apoiar a compreensão do texto, com o objetivo de complementar o sentido do texto, não de apenas decorá-lo (Pires [et al.], 2023).

De modo geral, acreditamos que a primeira diretriz citada anteriormente é a mais relevante: ela diz respeito a conhecer os interlocutores do texto. É fundamental levarmos em conta as características das pessoas, as habilidades e dificuldades que possam ter. É justamente considerando tal diretriz que Nilsen (2022) propõe uma charge que nos faz refletir através do humor.

6 Nas palavras de Pires [et al.], 2023: “Caso você decida manter algumas palavras difíceis ou pouco conhecidas em seu texto, você pode fazer uma lista dessas palavras no início do texto, em forma de glossário, com seu significado (também em forma de Leitura Fácil). Isso vai preparar o seu leitor para a leitura e compreensão destas palavras” (p. 13).

7 Tomamos a definição proposta por Marcuschi (2010): “Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (p. 26).

Figura 5: Charge: um presente inadequado



Fonte: autoria própria, adaptado de Nilsen (2022).

A charge busca ilustrar a tendência de tomarmos em consideração os nossos gostos, características e visão do mundo quando interagimos com outros seres. Para o cachorro, o melhor presente que ele poderia ganhar é um osso: ele toma essa crença em consideração quando decide presentear o amigo gato. Porém, o presente não agrada o aniversariante. Essa pode ser uma crítica adequada também para o contexto educacional: quantas vezes nós, professores e professoras, balizamos nosso ensinar a partir dos nossos gostos, características e visões do mundo e esquecemos de considerar quem vai “receber esse presente”?

Seguindo a análise do texto adaptado, ressaltamos que, quanto às características da diagramação, atentamos para as seguintes orientações: uso de fonte sem serifa (como a Arial), em tamanho 12; uso de margens largas; utilização de espaçamento de 1,5 cm entre linhas; escolha pelo alinhamento do texto à esquerda, sem justificar e utilização do texto em bandeira (alinhamento à esquerda e com distâncias desiguais à direita).

Uma segunda proposta de adaptação foi necessária para um dos estudantes PAEE. Conforme descrito no Quadro 1, ele encontra-se em processo de alfabetização da língua materna e, por isso, optamos por elaborar um material escrito em português. Tal orientação permitiu que o estudante trabalhasse com a mesma proposta que estava sendo desenvolvida pela turma, além de possibilitar o avanço com relação a habilidades de leitura. A utilização da escrita em letras bastão levou em consideração as necessidades pedagógicas identificadas na avaliação prévia do estudante. Os números em inglês buscaram desenvolver o vocabulário em inglês e a utilização de recursos digitais para tradução deste vocabulário.

Figura 6: Trecho da adaptação de Vampire Killer

COLLIN ENCONTRA UM PAPEL.
NO PAPEL HÁ O TELEFONE:
FIVE – FIVE- FIVE- EIGHT- SIX- TWO- ONE.
ELE LIGA PARA O NÚMERO
E CONVERSA COM O PROFESSOR MARCUS.



COLLIN PEDE O EMPREGO PARA O PROFESSOR.
COLLIN VAI ATÉ A CASA DO PROFESSOR.
PROFESSOR MARCUS FALA:
"I AM A VAMPIRE KILLER
AND I NEED YOUR HELP!".



Fonte: autoria própria, 2025.

No caso do estudante em foco, foi necessário também trabalharmos com o conceito de texto ficcional, porque ele ainda tinha dificuldades em compreender o conceito de ficção. A Figura 7 mostra parte do material trabalhado em uma das aulas.

Figura 7: Trecho do material sobre ficção

2) OS LIVROS SEMPRE CONTAM HISTÓRIAS DE VERDADE?
NÃO. OS LIVROS PODEM CONTAR HISTÓRIAS DE MENTIRA.
UM DOS LIVROS MAIS FAMOSOS DA LÍNGUA INGLESA
CONTA A HISTÓRIA DO VAMPIRO DRÁCULA.
ESSA HISTÓRIA É UMA MENTIRA
PORQUE VAMPIROS NÃO EXISTEM.
FALAR MENTIRAS NÃO É LEGAL,
MAS ALGUNS LIVROS PODEM CONTAR MENTIRAS.
QUEM LÊ ESSE LIVRO SABE QUE A HISTÓRIA É INVENTADA.
QUANDO O LIVRO QUER DIVERTIR AS PESSOAS,
ELE PODE CONTAR MENTIRAS.

3) ASSISTA AO VÍDEO "Lendas do Halloween: O Vampiro".
<https://www.youtube.com/watch?v=TY7KnSuTWVM&t=113s>

AGORA, RESPONDA AS SEGUINTE PERGUNTAS:

Fonte: autoria própria, 2025.

Com apoio permanente de uma monitora que realizava a leitura do material escrito e com a mediação das professoras de Ensino Regular e de Atendimento Educacional Especializado, o estudante atingiu os objetivos previstos e mostrou compreensão do texto e da característica ficcional do texto literário.

A avaliação dos estudantes considerou aspectos qualitativos e foi processual. Entretanto, os estudantes também realizaram um teste de leitura (assim como a turma). O instrumento foi diferente do proposto para a turma e, para a realização da avaliação, o grupo de alunos PAEE preferiu realizar a atividade na sala de recursos. Destacamos que apenas as atividades de avaliação foram realizadas em uma sala separada e que tal orientação justifica-se porque os alunos necessitavam de suporte para realizar a leitura e compreensão das perguntas e a realização em uma sala separada garantiu que esse suporte. A professora de Educação Especial foi quem acompanhou a realização desta avaliação.

Finalmente, sem pretender esgotar as reflexões, encaminhamos o texto para as considerações finais, reiterando a necessidade de avançarmos na construção e inserção de práticas colaborativas que permitam uma mudança na cultura inclusiva da instituição e um acompanhamento mais próximos dos estudantes PAEE.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao celebrarmos os 20 anos do Decreto nº 5.154/2004, que lançou as bases para o Ensino Médio Integrado, é fundamental reconhecer o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como pilares na democratização da educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil. No relato apresentado, destacamos a importância do coensino como estratégia para a inclusão de estudantes PAEE, em consonância com a Lei nº 13.409/2016. A perspectiva de formação do sujeito em suas múltiplas dimensões, defendidas pelo Ensino Médio Integrado (Ramos, 2024), precisa considerar públicos cada vez mais heterogêneos que ingressam nas instituições e que necessitam ter suas especificidades respeitadas e valorizadas em uma organização pedagógica cada vez mais plural e democrática.

Concluimos que o coensino permitiu uma prática mais inclusiva durante as aulas e favoreceu a construção de propostas adequadas às características dos estudantes PAEE em foco. Ressaltamos que, ainda que o relato de experiência mencione as práticas colaborativas através do coensino, ele não se materializa, no campus onde trabalhamos, em toda e qualquer turma que possua um estudante PAEE. Como esclarecemos na seção metodológica, o grupo em análise tinha características que demandavam a atuação dialógica das duas docentes em todo o processo pedagógico: no planejamento, na execução e na avaliação.

Compreendemos que, para efetivarmos a inclusão de estudantes PAEE nos Institutos Federais, precisamos investir em estudos que apresentem como eles têm organizado estratégias para efetivação da inclusão em diferentes contextos. Nesse sentido, acreditamos que o presente relato oferece caminhos importantes para a consolidação de um olhar mais inclusivo ao apresentar o trabalho de coensino no contexto de cursos de Ensino Médio Integrado, detalhando a produção de materiais acessíveis, o planejamento e a avaliação pedagógica.

A formação docente na EPT deve primar pela cidadania ativa, pois assim, os docentes encontram respaldo na perspectiva da educação omnilateral, que busca articular formação técnica e humanística em um projeto educacional que promova a

integralidade do ser humano (Castaman; Rodrigues, 2020). Portanto, refletir sobre as possibilidades exitosas da Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva inclusiva também nos leva a percebermos a necessidade de condições justas de trabalho docente. Quando elas acontecem, é possível que educadores disponham de tempo para pesquisar, para produzir materiais didáticos e refletir sobre suas práticas.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>. Acesso em: 6 jan. 2025.

BAPTISTA, Carlos. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2011, Nova Almeida. **Anais** [...]. [S.l.: s.n.], 2011.

BORGES, Carline; ZIVIANE, Marisa; PEROVANO, Renata. O atendimento educacional especializado no Instituto Federal do Espírito Santo: quais delineamentos? Quais modos de atuação do professor do atendimento educacional especializado? **Revista Educação Especial em Debate**, [S.l.], 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Secretaria-Geral, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Secretaria-Geral, Brasília, DF, 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

BUSS, Bruna; GIACOMAZZO, Gabriela Fernanda As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 655-674, outubro 2019.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio Ferreira. Formando formadores: programa de pós-graduação em rede na área de ensino. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, p. e8520, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.8520. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8520>. Acesso em: 6 jan. 2025.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e187853, 2019.

GATELY, Susan Elizabeth; GATELY, Frank James. **Understanding coteaching components. Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Regulamento dos processos inclusivos para estudantes com necessidades educacionais específicas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense**. Anexo à Resolução CONSUP/IFSUL nº 366, de 11 de dezembro de 2023. Publicado em: 18 dez. 2023.

MAINARDES, Jefferson; CASAGRANDE, Rosana de Castro. O desenho universal para a aprendizagem (DUA) e a diferenciação curricular: contribuições para a efetivação da inclusão escolar. **Sisyphus Journal of Education**, v. 10, n. 3, p. 102-115, 2022. DOI: 10.25749/sis.27484.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MENDES, Enicéia G.; VILARONGA, Carla A. R.; ZERBATO, Ana P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

NILSEN, Clara. **Manual de lectura fácil**: como escribir textos accesibles para personas com dificultades lectoras. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba, 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim et al. **Manual de leitura fácil para educadores**. Pelotas: Editora IFSul, 2023. Disponível em: <http://omp.ifsul.edu.br/index.php/portaleditoraifsul/catalog/book/243>. Acesso em: 6 jan. 2025.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.