ISSN: 2358-8829

O MATERIAL ESTRUTURADO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS DE ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA E DE ALINHAMENTO AOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Juliana de Paula Costa Cardoso [1]
João Marcelo Santos Beine [2]
Antonio Henrique Coutelo de Moraes [3]

INTRODUÇÃO

A defesa da educação inclusiva desloca a atenção das supostas limitações individuais dos estudantes para as condições institucionais, curriculares e pedagógicas que favorecem ou restringem sua participação. Essa mudança de perspectiva exige examinar não apenas o acesso à escola, mas também os modos pelos quais o conhecimento é selecionado, apresentado, mediado e avaliado. Nessa direção, os materiais didáticos assumem relevância particular: ao organizar percursos de aprendizagem, podem ampliar oportunidades de participação ou reproduzir barreiras que se tornam pouco visíveis no cotidiano escolar.

No ensino de Língua Portuguesa, essa problemática adquire contornos específicos. Atividades de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística mobilizam diferentes repertórios semióticos, experiências socioculturais e formas de expressão. Quando propostas didáticas pressupõem um único ritmo, uma única modalidade de resposta ou uma trajetória homogênea de aprendizagem, a diversidade constitutiva das turmas tende a ser tratada como exceção. Em contrapartida, a apresentação de múltiplas vias de acesso aos textos, de possibilidades variadas de

[1] Doutoranda do Curso de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal – MT, juliana-paula.cardoso@edu.mt.gov.br;
[2] Doutorando do programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal - MT, jmsantosbeine@email.com;
[3] Professor orientador: Doutor. Docente Adjunto na Universidade Federal de Rondonópolis, antonio.moraes@ufr.edu.br.

ISSN: 2358-8829

participação e de mediações contextualizadas pode contribuir para tornar o currículo mais acessível.

O presente trabalho toma como objeto o Material Estruturado de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Mato Grosso, destinado ao ensino médio. O problema que orienta a investigação pode ser formulado nos seguintes termos: em que medida a organização didático-pedagógica desse material incorpora princípios de educação inclusiva e de acessibilidade linguística, pedagógica e curricular, em diálogo com os documentos normativos da educação brasileira? O objetivo geral consiste em analisar essa articulação, identificando critérios que permitam examinar tanto potencialidades quanto limites do material.

Especificamente, pretende-se: discutir a relação entre educação inclusiva e organização de materiais didáticos; explicitar parâmetros normativos pertinentes ao direito de aprendizagem e à eliminação de barreiras; construir categorias para a leitura documental do material; e estabelecer questões interpretativas capazes de orientar a análise de atividades, textos, comandos e orientações docentes. O recorte desta pesquisa em andamento é relevante porque a existência de um material comum à rede não assegura, por si, sua acessibilidade a todos os estudantes, assim como a padronização não implica necessariamente ausência de mediações inclusivas.

A pesquisa é qualitativa, de natureza documental, com orientação analítico-dialógica. Neste momento do desenvolvimento da pesquisa, o aparato teórico e a matriz de análise estão em consolidação; a verificação de ocorrências concretas no material depende da disponibilização e da leitura sistemática dos volumes selecionados. Por essa razão, a seção de resultados e discussão no presente trabalho apresenta e problematiza eixos interpretativos levantados, sem atribuir ao *corpus* achados ainda não demonstrados.

METODOLOGIA

Esta investigação caracteriza-se como pesquisa documental, de abordagem qualitativa (Gil, 2009), orientada à compreensão das relações entre prescrições normativas, concepções de inclusão e organização didática. O documento pedagógico não é compreendido como registro neutro: sua seleção de conteúdos, a formulação dos comandos e a definição de atividades materializam escolhas educacionais e podem ser interrogadas em relação às condições concretas de participação dos estudantes.

ISSN: 2358-8829

O corpus principal previsto é constituído pelo Material Estruturado de Língua Portuguesa do ensino médio da Rede Estadual de Mato Grosso. Para assegurar rastreabilidade, a etapa empírica deverá registrar, para cada volume efetivamente examinado, ano/série, edição, período de circulação, unidade, página e natureza da atividade. Não se fixa aqui quantidade de volumes ou de unidades, pois tais dados não constam do resumo submetido e os documentos pedagógicos ainda não foram disponibilizados para exame. O corpus normativo de referência inclui a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a Base Nacional Comum Curricular, observados seus diferentes estatutos jurídicos e pedagógicos.

O percurso analítico é organizado em quatro movimentos articulados. Inicialmente, realiza-se o levantamento e a identificação documental, com delimitação das versões do material e dos dispositivos normativos mobilizados. Em seguida, procede-se à leitura exploratória das unidades e à descrição de seus elementos constitutivos: gêneros discursivos, textos de apoio, comandos, orientações de realização, formas de resposta e propostas de avaliação. No terceiro movimento, os registros são agrupados segundo categorias definidas a priori, mas abertas à revisão diante das evidências. Finalmente, promove-se a interpretação dos achados à luz das discussões sobre educação inclusiva e direito à aprendizagem.

A primeira categoria, acessibilidade linguística, observa a inteligibilidade dos enunciados, a explicitação de vocabulário, o tratamento de diferentes linguagens e modalidades expressivas e as oportunidades de construção de sentidos. A segunda, acessibilidade pedagógica, examina a diversidade de estratégias, os apoios à mediação docente, a flexibilidade das atividades, os percursos alternativos e as modalidades de acompanhamento da aprendizagem. A terceira, acessibilidade curricular e alinhamento normativo, considera a relação entre objetivos de aprendizagem, participação, eliminação de barreiras e compromisso com o acesso ao currículo comum.

Para cada ocorrência, a análise deverá distinguir três planos: descrição do que o documento efetivamente apresenta; interpretação de suas implicações pedagógicas; e cotejamento com parâmetros teóricos e normativos. A ausência de um recurso em uma página isolada não autoriza concluir que ele inexiste no conjunto da coleção. De modo semelhante, a simples menção à inclusão não comprova acessibilidade efetiva. Esse cuidado evita generalizações indevidas e fortalece a consistência das inferências.

ISSN: 2358-8829

Por se tratar, neste recorte, de exame de documentos pedagógicos e normativos, não há coleta de dados pessoais nem participação direta de estudantes ou docentes. Caso a pesquisa seja ampliada com observações, entrevistas ou outros procedimentos envolvendo pessoas, os aspectos éticos deverão ser reavaliados de acordo com as exigências aplicáveis. A orientação analítico-dialógica aqui defendida (Bakhtin,) consiste em colocar o material, a literatura e as normas em relação crítica; não se reivindica a aplicação de um protocolo específico de análise dialógica que não tenha sido explicitado no projeto original.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva não se esgota na matrícula de estudantes historicamente excluídos. Seu compromisso envolve a transformação das culturas, políticas e práticas escolares, de maneira que a diferença deixe de ser percebida como desvio em relação a um estudante abstrato. Mantoan (2003) contribui para essa discussão ao problematizar modelos escolares assentados na homogeneização e ao defender uma reorganização das práticas de ensino diante da diversidade. Essa perspectiva permite interrogar materiais didáticos que, embora dirigidos a uma turma inteira, podem pressupor formas únicas de compreensão e expressão.

A Constituição Federal de 1988 consagra a educação como direito de todos e estabelece a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A Lei nº 9.394/1996, por sua vez, disciplina a educação nacional e dispõe sobre a educação especial, articulando o direito à escolarização e a necessidade de serviços e recursos adequados. Esses marcos não oferecem um checklist de páginas ou atividades, mas fundamentam a exigência de que a organização escolar não produza exclusões evitáveis.

A Lei nº 13.146/2015 aprofunda essa compreensão ao tratar a deficiência em interação com barreiras e ao estabelecer garantias de acesso, permanência, participação e aprendizagem em condições de igualdade. Sua contribuição para a análise documental é decisiva: a pergunta deixa de ser apenas se determinado material contempla explicitamente estudantes com deficiência e passa a incluir quais barreiras comunicacionais, metodológicas e de participação podem surgir de sua configuração. Isso exige considerar recursos de acessibilidade, adaptações razoáveis e condições de mediação, sem reduzir o ensino inclusivo a versões simplificadas do currículo.

ISSN: 2358-8829

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), no âmbito de sua função de orientação curricular, destaca competências e aprendizagens essenciais. Para a área de Linguagens e suas Tecnologias no ensino médio, interessa especialmente a articulação entre práticas de linguagem, circulação de discursos, participação social e produção de sentidos. A leitura inclusiva dessas orientações requer perguntar como objetivos comuns podem ser trabalhados por trajetórias e mediações diferenciadas, sem confundir equidade com uniformidade de procedimentos.

Acessibilidade linguística, nesta investigação, não significa apenas substituir palavras difíceis por outras mais simples. Envolve pensar as condições de compreensão dos comandos, a contextualização dos textos, o acesso a diferentes modos de significação e a legitimidade de formas diversas de resposta. A linguagem constitui, simultaneamente, objeto de ensino e meio de participação: se o próprio enunciado da atividade se torna uma barreira, a avaliação do conhecimento pode ser confundida com a capacidade de decifrar instruções pouco acessíveis.

A acessibilidade pedagógica refere-se às condições de realização das atividades: clareza dos objetivos, mediação, progressão de complexidade, possibilidade de retomada, apoios diferenciados e formas diversificadas de demonstrar aprendizagens. Não se trata de supor que toda atividade precise conter todas as alternativas possíveis, mas de verificar se o conjunto do material oferece margens efetivas para a ação docente e para a heterogeneidade das turmas. A centralidade do professor, nesse contexto, não dispensa a responsabilidade de quem produz e seleciona os recursos didáticos.

A acessibilidade curricular, por fim, interroga a relação entre o direito ao conhecimento e as condições para dele participar. Uma proposta pode estar formalmente alinhada a habilidades curriculares e, ainda assim, apresentar barreiras em sua execução. Inversamente, uma estratégia flexível não deve ser tomada como redução automática das expectativas de aprendizagem. O desafio consiste em conjugar objetivos educacionais consistentes com apoios que viabilizem o percurso dos estudantes.

Nesse sentido, A compreensão da linguagem como prática social constitui um pressuposto fundamental para a análise de materiais didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente quando se considera a necessidade de construir práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade dos sujeitos e com a democratização das oportunidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, a linguagem não se restringe a um sistema abstrato de regras e estruturas, mas se constitui historicamente

nas relações sociais, por meio das quais os sujeitos produzem sentidos, estabelecem interações e participam das diferentes esferas da atividade humana.

Bakhtin (2011), ao discutir os gêneros do discurso, compreende que os enunciados se constituem nas diferentes esferas de utilização da língua e apresentam características relacionadas às condições e às finalidades das interações comunicativas. Essa concepção permite compreender que o ensino de Língua Portuguesa precisa ultrapassar práticas centradas exclusivamente na identificação e na reprodução de estruturas linguísticas, contemplando situações concretas de produção, circulação e interpretação de enunciados.

A perspectiva bakhtiniana oferece contribuições importantes para a análise dos materiais didáticos, uma vez que permite problematizar a natureza das atividades de leitura, produção textual e análise linguística propostas aos estudantes. Sob esse enfoque, interessa investigar se as atividades favorecem a compreensão dos textos em suas condições sociais de produção, se promovem a interação entre diferentes vozes e perspectivas e se possibilitam aos estudantes assumir posições responsivas diante dos discursos com os quais entram em contato.

Em diálogo com essa concepção, Volóchinov (2018) compreende a linguagem em sua constituição social e ideológica, destacando que os signos linguísticos participam das relações históricas e sociais nas quais os sujeitos estão inseridos. A língua, nessa abordagem, não pode ser dissociada das condições concretas de interação, tampouco reduzida a um conjunto de formas abstratas desvinculadas das experiências sociais dos interlocutores.

Essa compreensão amplia as possibilidades de análise dos materiais didáticos de Língua Portuguesa, particularmente no que se refere à seleção dos textos, à representação das diferenças e às oportunidades de participação discursiva oferecidas aos estudantes. Considerar a dimensão social e ideológica da linguagem implica reconhecer que as escolhas discursivas presentes nos materiais educacionais não são neutras, pois mobilizam determinadas concepções de sujeito, conhecimento, cultura e sociedade.

A articulação entre Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018) permite, portanto, compreender a acessibilidade linguística para além da simplificação vocabular ou da adequação formal dos textos. No âmbito desta pesquisa, propõe-se interpretá-la também como a criação de condições para que diferentes estudantes possam participar das práticas de linguagem, construir sentidos e produzir enunciados em situações significativas de

ISSN: 2358-8829

interação. Essa ampliação conceitual não elimina as dimensões técnicas da acessibilidade, mas permite relacioná-las às condições sociais e pedagógicas de participação discursiva.

Desse modo, a análise do Material Estruturado de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Mato Grosso deverá considerar em que medida as atividades propostas favorecem experiências de linguagem socialmente situadas, contemplam a diversidade de práticas discursivas e oferecem possibilidades de mediação pedagógica compatíveis com diferentes formas de participação e aprendizagem.

Por sua vez, a compreensão da linguagem como prática social encontra aproximações com a perspectiva educacional de Paulo Freire, especialmente no reconhecimento dos sujeitos como participantes ativos dos processos de construção do conhecimento. A esse respeito, Freire (2017a) problematiza as relações educativas fundamentadas na transmissão unilateral de conteúdos, identificando na educação bancária uma concepção de ensino que reduz os estudantes à condição de receptores de conhecimentos previamente estabelecidos.

Em contraposição, o autor defende uma educação problematizadora, fundamentada no diálogo, na reflexão crítica e no reconhecimento das experiências históricas e sociais dos educandos. Nessa perspectiva, ensinar não significa simplesmente transferir informações, mas criar condições para que os sujeitos participem da construção do conhecimento e desenvolvam uma compreensão crítica da realidade.

Essas contribuições assumem particular relevância quando relacionadas à utilização de materiais didáticos estruturados. Embora esses recursos possam contribuir para a organização do trabalho pedagógico e para a sistematização dos conteúdos curriculares, sua utilização demanda uma mediação docente que não reduza o processo educativo ao cumprimento de sequências previamente determinadas. A partir da perspectiva freireana, torna-se necessário considerar se as atividades propostas favorecem o diálogo, a problematização e a participação dos estudantes ou se privilegiam procedimentos centrados na reprodução de respostas previamente estabelecidas.

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (2017b) aprofunda a relação entre educação, participação e formação crítica dos sujeitos, compreendendo o processo educativo como uma prática vinculada às condições históricas e sociais da existência humana. Essa perspectiva contribui para problematizar práticas pedagógicas que desconsideram as experiências dos estudantes e suas possibilidades de intervenção na realidade.

ISSN: 2358-8829

No contexto da Educação Inclusiva, a aproximação com o pensamento freireano permite defender que a democratização do ensino não se limita à disponibilização uniforme de conteúdos. Ela pressupõe o reconhecimento das diferenças e a criação de condições para que os estudantes participem efetivamente das práticas educativas. Assim, a equidade pedagógica não significa oferecer necessariamente os mesmos percursos a todos, mas assegurar oportunidades de acesso, participação e aprendizagem considerando as singularidades dos sujeitos.

No campo das discussões sobre alfabetização e letramento, Freitas (2019), em sua tese sobre os enfrentamentos político-pedagógicos no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), toma como objeto os desafios de alfabetizar letrando. A temática de sua investigação permite estabelecer uma aproximação com o presente estudo, especialmente no que se refere às relações entre políticas educacionais, organização do trabalho pedagógico e práticas de ensino da linguagem.

Embora a pesquisa de Freitas (2019) esteja situada no contexto da alfabetização e não especificamente no ensino médio, sua problematização dos desafios político-pedagógicos de alfabetizar letrando constitui uma referência pertinente para refletir sobre as relações entre orientações educacionais institucionalizadas e práticas concretas de ensino. A transposição dessa discussão para o objeto desta investigação deve, entretanto, respeitar as diferenças entre as etapas de escolarização e suas respectivas finalidades curriculares.

A aproximação entre Freire (2017a; 2017b) e Freitas (2019) permite, assim, discutir a necessidade de que os materiais didáticos não sejam compreendidos como instrumentos autossuficientes de organização da aprendizagem. Sua contribuição para a formação dos estudantes depende das possibilidades de contextualização, problematização e mediação pedagógica que oferecem, bem como das condições de trabalho dos professores e das experiências sociais dos educandos.

A discussão sobre a Educação Inclusiva exige, ainda, compreender o currículo como uma construção pedagógica que precisa contemplar a diversidade dos sujeitos e suas diferentes condições de aprendizagem. Nesse sentido, a organização curricular não pode ser reduzida à definição de conteúdos, competências e habilidades, pois envolve também as estratégias de ensino, os recursos didáticos, as formas de avaliação e as condições institucionais necessárias à participação dos estudantes.

ISSN: 2358-8829

Minetto (2008), ao discutir o currículo na Educação Inclusiva, oferece contribuições para a reflexão sobre os desafios de organizar práticas pedagógicas que considerem as diferenças presentes nos contextos escolares. A abordagem da autora permite problematizar concepções curriculares excessivamente rígidas e destacar a necessidade de planejamento pedagógico atento às possibilidades e às necessidades educacionais dos estudantes.

A partir dessa perspectiva, a flexibilização curricular pode ser compreendida como um processo de reorganização das estratégias e dos recursos pedagógicos, visando favorecer o acesso aos conhecimentos escolares sem pressupor que todos os estudantes aprendam da mesma maneira ou no mesmo ritmo. Tal compreensão exige diferenciar a flexibilização das práticas educativas de processos de simplificação indiscriminada dos conteúdos, uma vez que a garantia do direito à aprendizagem pressupõe a manutenção de expectativas educacionais significativas, acompanhadas das condições necessárias para alcançá-las.

No ensino de Língua Portuguesa, essa discussão assume especial importância diante da diversidade de experiências linguísticas, culturais, cognitivas e sensoriais que caracteriza os estudantes. As atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística podem demandar diferentes formas de apresentação, mediação e expressão, de modo que a organização do material didático deve possibilitar ao professor a construção de percursos pedagógicos diversificados.

Nesse contexto, a acessibilidade pedagógica pode ser compreendida como o conjunto de condições que favorecem a participação dos estudantes nas situações de ensino e aprendizagem. Essas condições envolvem, entre outros aspectos, a clareza das orientações, a diversidade de recursos, a possibilidade de flexibilização das atividades e a utilização de estratégias de mediação compatíveis com as necessidades educacionais identificadas.

A acessibilidade curricular, por sua vez, relaciona-se às condições de acesso e participação no currículo escolar, considerando que a existência de objetivos comuns de aprendizagem não implica a obrigatoriedade de percursos pedagógicos uniformes. Dessa maneira, a organização curricular precisa contemplar possibilidades de diferenciação didática, respeitando as particularidades dos estudantes e preservando o compromisso com a formação escolar.

ISSN: 2358-8829

A perspectiva de Minetto (2008) pode ser articulada às contribuições de Bakhtin (2011), Volóchinov (2018) e Freire (2017a; 2017b), na medida em que essas abordagens permitem reconhecer o estudante como sujeito situado histórica e socialmente, participante das relações de linguagem e dos processos de construção do conhecimento. A inclusão, nesse sentido, não se restringe à disponibilização de recursos específicos, mas envolve a revisão das condições de participação nas práticas escolares.

No âmbito da presente investigação, essa articulação fundamenta a análise do Material Estruturado de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Mato Grosso a partir de três dimensões complementares: a acessibilidade linguística, relacionada às condições de compreensão, interação e produção de sentidos; a acessibilidade pedagógica, referente às estratégias de mediação e diversificação das atividades; e a acessibilidade curricular, vinculada às possibilidades de participação e aprendizagem no currículo escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sistematização teórico-metodológica desenvolvida nesta etapa da investigação possibilitou a construção de três eixos analíticos para o exame do Material Estruturado de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Mato Grosso: acessibilidade linguística, acessibilidade pedagógica e acessibilidade curricular em articulação com os documentos normativos da educação brasileira. Esses eixos não constituem dimensões isoladas, mas categorias interdependentes, cuja articulação permite compreender as relações entre concepções de linguagem, organização do ensino, participação dos estudantes e condições de acesso ao conhecimento escolar.

A definição dessas categorias resulta do diálogo entre os fundamentos da concepção dialógica da linguagem, as perspectivas críticas da educação e as discussões sobre currículo inclusivo. Desse modo, os resultados alcançados até o presente momento dizem respeito à delimitação de uma perspectiva analítica capaz de orientar a investigação documental, e não à identificação de regularidades empíricas no material didático. Essa distinção é necessária para evitar que pressupostos teóricos sejam apresentados como conclusões previamente estabelecidas sobre o objeto investigado.

Acessibilidade linguística: dialogismo, produção de sentidos e participação discursiva

ISSN: 2358-8829

O primeiro eixo analítico fundamenta-se na compreensão de que a acessibilidade linguística não pode ser reduzida à simplificação de textos, à substituição de estruturas linguísticas complexas ou à disponibilização de recursos complementares. Embora tais procedimentos possam ser pertinentes em determinadas situações, a discussão exige considerar a linguagem em sua dimensão social, histórica e interacional, reconhecendo que os sujeitos constroem sentidos nas relações que estabelecem com os enunciados e com seus interlocutores.

Em Bakhtin (2011), os enunciados são compreendidos em sua vinculação às diferentes esferas da atividade humana, sendo constituídos por condições concretas de produção e circulação. Essa perspectiva permite problematizar práticas de ensino de Língua Portuguesa que tratam os textos como objetos autônomos, desvinculados de seus contextos comunicativos, de seus interlocutores e das relações sociais que participam de sua constituição.

A partir dessa compreensão, a acessibilidade linguística pode ser examinada considerando as condições oferecidas aos estudantes para estabelecer relações significativas com os textos e participar das práticas discursivas propostas. Isso implica investigar se as atividades favorecem a contextualização dos gêneros discursivos, a mobilização de conhecimentos prévios, a construção de interpretações e a formulação de respostas que ultrapassem a reprodução de informações explícitas.

Volóchinov (2018), ao situar a linguagem no campo das relações sociais e ideológicas, contribui para ampliar essa discussão, uma vez que os sentidos não são compreendidos como propriedades fixas das formas linguísticas, mas como construções vinculadas às condições concretas de interação. Nessa perspectiva, a compreensão de um texto envolve mais do que o reconhecimento de seu conteúdo informacional, pois pressupõe relações entre os enunciados, as experiências dos interlocutores e os contextos sociais de produção dos discursos.

Essa abordagem permite reconhecer que as dificuldades de participação em determinadas atividades não devem ser atribuídas exclusivamente às características individuais dos estudantes. É necessário considerar também as condições de apresentação dos textos, a formulação dos comandos, as possibilidades de mediação e as exigências discursivas estabelecidas pelas propostas didáticas.

Nesse sentido, uma atividade que pressupõe determinados conhecimentos culturais, sem oferecer possibilidades de contextualização, pode produzir barreiras à

ISSN: 2358-8829

participação de estudantes com experiências sociolinguísticas distintas. Da mesma forma, propostas que restringem a interpretação textual à identificação de respostas únicas podem limitar a manifestação de diferentes compreensões e posicionamentos discursivos.

Isso não significa desconsiderar a necessidade de desenvolver habilidades específicas de leitura e interpretação, mas reconhecer que a aprendizagem da língua envolve processos de construção de sentidos que demandam mediação e participação ativa. Assim, a complexidade dos textos não constitui, por si mesma, uma barreira pedagógica. O aspecto central reside nas condições oferecidas para que diferentes estudantes possam interagir com essa complexidade.

Outro elemento relevante diz respeito à diversidade das linguagens mobilizadas nas atividades. A presença de imagens, textos verbais, recursos audiovisuais e diferentes gêneros discursivos não assegura automaticamente a acessibilidade. É necessário examinar se esses recursos ampliam efetivamente as possibilidades de compreensão e participação ou se pressupõem capacidades sensoriais e comunicativas específicas sem oferecer alternativas adequadas.

A articulação entre Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018) permite, portanto, estabelecer uma distinção importante entre a diversidade formal dos recursos linguísticos e as condições efetivas de participação discursiva. Uma proposta didática pode apresentar diferentes modalidades de linguagem e, ainda assim, restringir as possibilidades de interação dos estudantes com o conhecimento.

No âmbito da investigação, essa perspectiva orientará o exame das atividades de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, buscando compreender se sua organização favorece a participação responsiva dos estudantes, a construção de sentidos e o acesso às práticas sociais de linguagem. Trata-se, assim, de analisar a acessibilidade linguística como uma dimensão simultaneamente comunicativa, discursiva e pedagógica.

Acessibilidade pedagógica: mediação, diálogo e construção do conhecimento

O segundo eixo analítico relaciona-se às condições pedagógicas que possibilitam aos estudantes participar das atividades propostas e desenvolver aprendizagens significativas. Sua fundamentação encontra respaldo nas contribuições de Paulo Freire, especialmente na crítica às práticas educativas centradas na transmissão unilateral de conteúdos e na defesa de uma educação orientada pelo diálogo e pela problematização.

ISSN: 2358-8829

Em Pedagogia do oprimido, Freire (2017a) problematiza a concepção bancária de educação, caracterizada pela centralidade da transmissão de conhecimentos e pela posição predominantemente receptiva atribuída aos educandos. Em contraposição, apresenta a educação problematizadora como uma prática fundamentada na relação dialógica entre sujeitos que participam da construção do conhecimento.

Essa perspectiva permite discutir os limites de propostas didáticas excessivamente prescritivas, nas quais a realização das atividades se encontra condicionada à reprodução de procedimentos e respostas previamente determinados. Embora a organização sistemática de conteúdos e tarefas possa favorecer o planejamento pedagógico, a estruturação do ensino não deve eliminar as possibilidades de interpretação, questionamento e participação ativa dos estudantes.

A acessibilidade pedagógica, nessa direção, não se limita à existência de instruções claras ou à apresentação gradual das atividades. Esses elementos podem favorecer a compreensão e a realização das tarefas, mas precisam ser analisados em relação às oportunidades de autonomia, interação e construção do conhecimento que proporcionam.

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (2017b) estabelece relações entre educação, formação crítica e participação dos sujeitos na realidade social. Essa compreensão contribui para reconhecer que as experiências educativas precisam considerar os contextos históricos e culturais dos estudantes, valorizando seus conhecimentos e possibilitando sua participação nos processos de aprendizagem.

No contexto da Educação Inclusiva, essa perspectiva adquire particular relevância, uma vez que a organização das atividades deve considerar a heterogeneidade das experiências escolares, das formas de comunicação e dos processos de aprendizagem. O reconhecimento dessas diferenças não significa estabelecer expectativas educacionais reduzidas, mas criar condições pedagógicas que favoreçam o acesso ao conhecimento por diferentes percursos.

A discussão também pode ser articulada às contribuições de Freitas (2019), cuja investigação sobre os enfrentamentos político-pedagógicos no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa toma como objeto os desafios de alfabetizar letrando. Embora situada em uma etapa distinta da escolarização, essa temática permite problematizar as relações entre orientações educacionais institucionalizadas, organização do trabalho pedagógico e práticas sociais de leitura e escrita.

ISSN: 2358-8829

Essa aproximação exige reconhecer que a presença de atividades de leitura e produção textual não assegura, isoladamente, o desenvolvimento de práticas significativas de linguagem. É necessário considerar as finalidades pedagógicas dessas atividades, os contextos de produção dos textos e as oportunidades oferecidas aos estudantes para mobilizar conhecimentos e construir posicionamentos.

A partir do diálogo entre Freire (2017a; 2017b) e Freitas (2019), a análise do material estruturado deverá considerar a relação entre a organização das tarefas e as possibilidades de mediação docente. Interessa compreender se as propostas apresentam alternativas de abordagem dos conteúdos, se permitem a retomada de conhecimentos, se contemplam diferentes formas de expressão e se favorecem a contextualização das aprendizagens.

Nesse processo, a diversidade das formas de participação constitui um aspecto relevante. Atividades que exigem exclusivamente determinada modalidade de resposta podem criar barreiras quando o meio de expressão solicitado não corresponde diretamente ao objetivo de aprendizagem pretendido. Por exemplo, quando a finalidade principal é verificar a compreensão de determinado conteúdo, pode ser pedagogicamente pertinente admitir diferentes formas de demonstração dessa compreensão, desde que sejam preservados os objetivos formativos.

Entretanto, essa possibilidade não deve ser confundida com a substituição indiscriminada das práticas de escrita, leitura ou oralidade, uma vez que essas constituem objetos específicos de aprendizagem no componente curricular de Língua Portuguesa. A questão central consiste em distinguir os conhecimentos que se pretende desenvolver das condições e dos instrumentos utilizados para favorecer sua apropriação.

Desse modo, a acessibilidade pedagógica será compreendida como uma dimensão que articula organização didática, mediação docente, participação ativa e diversificação das estratégias de ensino. Sua análise permitirá discutir em que medida o material estruturado oferece possibilidades de trabalho pedagógico compatíveis com uma concepção de educação que reconhece os estudantes como sujeitos participantes da construção do conhecimento.

Acessibilidade curricular e alinhamento normativo: flexibilização e direito à aprendizagem

ISSN: 2358-8829

O terceiro eixo analítico contempla as relações entre a organização curricular, os princípios da Educação Inclusiva e os documentos normativos que orientam a educação brasileira. Sua fundamentação encontra contribuições em Minetto (2008), cuja discussão sobre o currículo na Educação Inclusiva permite problematizar os desafios de construir práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade dos estudantes.

A perspectiva apresentada pela autora contribui para compreender que a organização curricular não pode ser concebida como uma estrutura inflexível, cuja efetivação dependa da adaptação unilateral dos estudantes a procedimentos previamente estabelecidos. Ao contrário, a construção de práticas inclusivas exige considerar as condições de acesso ao currículo, as estratégias de ensino e as possibilidades de reorganização das atividades diante das necessidades educacionais identificadas.

Nesse sentido, a flexibilização curricular constitui uma dimensão relevante da acessibilidade, uma vez que permite reconhecer que a garantia de objetivos comuns de aprendizagem não pressupõe necessariamente a adoção de percursos pedagógicos idênticos. A equidade educacional exige considerar as diferenças nas condições de participação e aprendizagem, assegurando os apoios necessários ao desenvolvimento dos estudantes.

Essa compreensão encontra respaldo no ordenamento jurídico brasileiro, especialmente na Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos, e na Lei nº 9.394/1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. A Lei nº 13.146/2015, por sua vez, reforça a necessidade de assegurar condições de acessibilidade e participação às pessoas com deficiência, reconhecendo a importância da eliminação de barreiras que possam comprometer o exercício de seus direitos.

No âmbito curricular, a Base Nacional Comum Curricular estabelece aprendizagens essenciais e orienta a organização das propostas pedagógicas da Educação Básica. Entretanto, o alinhamento formal de um material didático às habilidades previstas nesse documento não assegura, por si só, a existência de condições inclusivas de ensino e aprendizagem.

Essa distinção constitui um aspecto central da investigação. A presença de habilidades curriculares identificadas nas atividades pode demonstrar correspondência com determinadas orientações oficiais, mas não permite concluir automaticamente que as propostas oferecem condições adequadas de acesso, participação e aprendizagem para todos os estudantes.

ISSN: 2358-8829

A partir de Minetto (2008), a análise deverá considerar se o material apresenta possibilidades de flexibilização das atividades, diversificação dos recursos e reorganização das estratégias pedagógicas. Também será necessário examinar se as orientações dirigidas aos professores reconhecem a heterogeneidade dos estudantes e oferecem subsídios para decisões pedagógicas contextualizadas.

Essa discussão não pressupõe que um material didático deva apresentar soluções individualizadas para todas as situações educacionais. A inclusão constitui uma responsabilidade compartilhada, que envolve políticas públicas, condições institucionais, formação docente, recursos de acessibilidade e práticas pedagógicas. Entretanto, a organização dos materiais pode favorecer ou restringir as possibilidades de atuação dos professores diante da diversidade presente nas salas de aula.

Desse modo, o cotejamento com os documentos normativos deverá ultrapassar uma verificação meramente declaratória, buscando estabelecer relações entre os princípios legais e as características efetivas das propostas didáticas. A análise deverá considerar a natureza específica de cada documento, distinguindo direitos e obrigações legais de orientações curriculares e possibilidades metodológicas.

A acessibilidade curricular será compreendida, portanto, como uma dimensão que articula o direito ao conhecimento escolar, a flexibilização das práticas educativas e a construção de condições equitativas de participação. Sob essa perspectiva, o exame do material estruturado buscará compreender como sua organização se relaciona com o compromisso de assegurar aprendizagens significativas a estudantes com diferentes necessidades educacionais.

Entre a padronização e a inclusão: tensões na organização dos materiais estruturados

A articulação dos três eixos analíticos permite identificar uma questão transversal à investigação: a relação entre a padronização das propostas didáticas e a necessidade de flexibilização das práticas pedagógicas. Essa tensão não deve ser interpretada como uma oposição absoluta entre materiais estruturados e Educação Inclusiva, mas como um problema que exige análise das condições concretas de organização e utilização desses recursos.

ISSN: 2358-8829

A estruturação de materiais didáticos pode contribuir para o planejamento do ensino, para a organização progressiva dos conteúdos e para o estabelecimento de referências curriculares compartilhadas. Entretanto, sua utilização não elimina a necessidade de mediação docente, tampouco substitui as decisões pedagógicas relacionadas às características e às necessidades dos estudantes.

Sob a perspectiva de Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018), essa discussão envolve reconhecer que os processos de compreensão e produção de sentidos se realizam em situações concretas de interação. Consequentemente, a organização prévia das atividades não determina integralmente as possibilidades de participação discursiva dos estudantes, uma vez que essas dependem também das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Em diálogo com Freire (2017a; 2017b), torna-se necessário considerar que a mediação pedagógica não pode ser reduzida à execução de procedimentos prescritos. A participação dos estudantes, a problematização dos conhecimentos e o reconhecimento de suas experiências constituem dimensões fundamentais de uma prática educativa comprometida com a formação crítica.

A contribuição de Freitas (2019) permite situar essa discussão no campo das relações entre orientações político-pedagógicas e práticas de ensino da linguagem, enquanto Minetto (2008) oferece fundamentos para compreender a necessidade de flexibilização curricular diante da diversidade dos processos de aprendizagem.

A partir dessas articulações, considera-se que a potencialidade inclusiva de um material estruturado não pode ser determinada exclusivamente pela quantidade de atividades adaptadas, pela presença de recursos complementares ou pela correspondência formal com documentos normativos. Sua análise exige compreender como as propostas didáticas articulam concepções de linguagem, objetivos curriculares, possibilidades de mediação e condições de participação dos estudantes.

Nesse sentido, a matriz teórico-analítica construída nesta investigação permite estabelecer três possibilidades interpretativas para o exame documental: propostas que apresentam recursos e estratégias explicitamente favoráveis à participação; propostas cuja acessibilidade depende de complementações ou reorganizações realizadas pelo professor; e propostas que podem produzir barreiras pedagógicas, linguísticas ou curriculares em determinadas condições de utilização.

Essas possibilidades não constituem classificações definitivas, tampouco antecipam resultados sobre a coleção investigada. Representam categorias interpretativas

que deverão ser confrontadas com as atividades efetivamente presentes nos volumes selecionados, considerando suas finalidades, seus contextos e suas condições de utilização.

Dessa forma, o principal resultado alcançado nesta etapa consiste na construção de uma perspectiva de análise que compreende a acessibilidade como uma dimensão constitutiva das relações entre linguagem, ensino e currículo. Essa perspectiva permite deslocar a investigação de uma verificação superficial da presença de recursos inclusivos para uma discussão sobre as condições efetivas de participação e aprendizagem que podem ser favorecidas ou restringidas pela organização das propostas didáticas.

A etapa subsequente deverá confrontar essas categorias com excertos documentais identificados por volume, unidade e página, de modo a fundamentar empiricamente as interpretações e verificar em que medida o Material Estruturado de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Mato Grosso contempla os princípios de acessibilidade pedagógica, linguística e curricular previstos no horizonte normativo da Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada reafirma que a análise de materiais didáticos na perspectiva da educação inclusiva deve ultrapassar a identificação de menções genéricas à diversidade. A acessibilidade constitui uma dimensão da organização das experiências de aprendizagem e envolve, de modo articulado, linguagem, mediação pedagógica e possibilidades de participação no currículo. Nessa direção, a investigação propôs três eixos analíticos para examinar o Material Estruturado de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Mato Grosso.

O principal resultado alcançado nesta versão é a explicitação de um percurso de análise documental capaz de distinguir características observáveis do material, interpretações pedagógicas e parâmetros normativos. Essa separação é importante para evitar tanto a celebração acrítica de recursos didáticos quanto a imputação de insuficiências sem demonstração documental. A efetiva identificação de potencialidades, lacunas e contradições da coleção permanece condicionada à leitura sistemática de seus volumes.

Como contribuição, espera-se que a matriz desenvolvida subsidie o debate sobre produção, seleção e uso de materiais estruturados, especialmente quanto à necessidade de

combinar objetivos curriculares comuns com mediações sensíveis à heterogeneidade dos estudantes. Estudos posteriores poderão confrontar a análise dos documentos com práticas de professores e experiências de estudantes, mediante desenho metodológico e cuidados éticos próprios. A conclusão substantiva sobre o material de Mato Grosso deverá ser formulada somente após a incorporação das evidências empíricas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Material Didático Estruturado; Ensino de Língua Portuguesa; Acessibilidade Pedagógica; Acessibilidade Curricular.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Mirella de Oliveira. **Enfrentamentos político-pedagógicos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):** desafios de alfabetizar letrando. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINETTO, Maria de Fátima. **O currículo na educação inclusiva:** entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.