



**GEEDICE**  
Grupo de Estudos em  
Educação Inclusiva e Especial



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

**NAIANE ROCHA MENDES**

**BORDADO-NARRATIVA DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS:  
(DES)FAZIMENTOS**



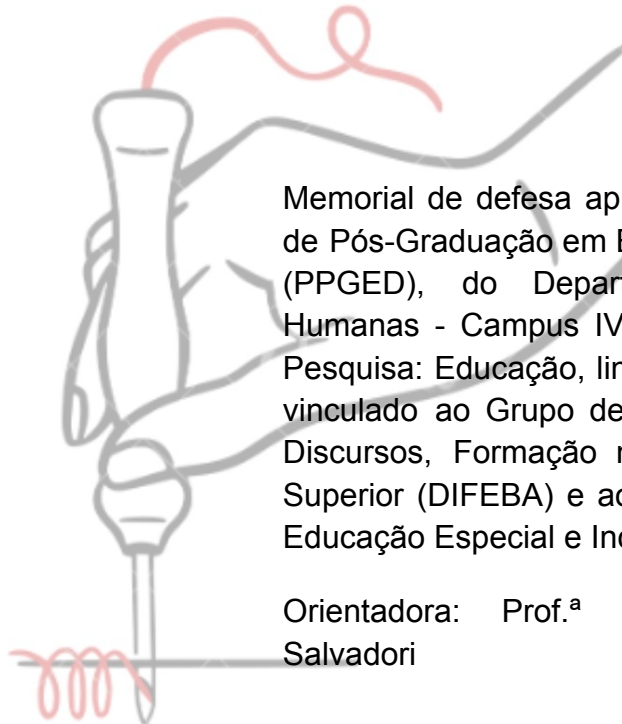
**JACOBINA-BAHIA**

**2024**



NAIANE ROCHA MENDES

**BORDADO-NARRATIVA DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS:  
(DES)FAZIMENTOS**



Memorial de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED), do Departamento de Ciências Humanas - Campus IV/Jacobina, na Linha de Pesquisa: Educação, linguagens e identidades, vinculado ao Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA) e ao Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (GEEDICE).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Cristina Salvadori

**JACOBINA-BAHIA**

**2024**



Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:

Mendes, Naiane Rocha  
M538b Bordado-narrativa da/na formação de professoras:  
(des)fazimentos / Naiane Rocha Mendes.  
Jacobina – BA  
190' fls: il.

Memorial de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED), do Departamento de Ciências Humanas - Campus IV/Jacobina, na Linha de Pesquisa: Educação, linguagens e identidades, vinculado ao Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA) e ao Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (GEEDICE). Universidade do Estado da Bahia, 2024.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Cristina Salvadori

1. Formação de Professores 2. Pesquisa-Formação. 3. Narrativa. 4. Deficiência. I. Naiane Rocha Mendes. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas / Campus IV. III. Título.

CDD – 370.71

João Paulo Santos de Sousa  
CRB-5/1463.




## FOLHA DE APROVAÇÃO

### “BORDADO-NARRATIVA DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: (DES)FAZIMENTOS”


### NAIANE ROCHA MENDES

Memorial de Defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPGED, em 29 de Maio de 2024, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 JULIANA CRISTINA SALVADORI  
 Data: 03/06/2024 21:14:00-0300  
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Professor(a) Dr.(a) JULIANA CRISTINA SALVADORI  
 Universidade do Estado da Bahia  
 Doutorado em Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística  
 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente  
 ANA LUCIA GOMES DA SILVA  
 Data: 04/06/2024 17:54:14-0300  
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Professor(a) Dr.(a) ANA LUCIA GOMES DA SILVA  
 Universidade do Estado da Bahia  
 Doutorado em Educação  
 Universidade Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente  
 DINA MARIA ROSARIO DOS SANTOS  
 Data: 08/06/2024 16:01:29-0300  
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Professor(a) Dr.(a) DINA MARIA ROSÁRIO DOS SANTOS  
 Universidade do Estado da Bahia  
 Doutorado em Ciências Sociais e Jurídicas  
 Universidade de Cádiz/Es

Documento assinado digitalmente  
 KYRIA REBECA NEIVA DE LIMA FINARDI  
 Data: 08/06/2024 09:27:35-0300  
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Professor(a) Dr.(a) Kyria Rebeca Neiva de Lima Fernandi  
 Universidade Federal do Espírito Santo  
 Doutorado em Letras/Inglês  
 Universidade Federal de Santa Catarina



Esta dissertação contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).



## DEDICATÓRIA

A cada professora que acolhe a diversidade, que inclui as diferenças, que causa desfazimentos e borda uma escola/universidade para todas “as gentes”, mesmo que em devir!



## AGRADECIMENTOS

Gratidão certamente é a palavra que resume esta minha jornada.

De início, agradeço a Deus, por me manter forte e firme na fé de ir à luta todos os dias.

Agradeço a mim por ter seguido mesmo tendo muitos motivos para desistir. Eu me orgulho da mulher que estou me tornando.

Aos meus pais, Sérgio e Ivânia, por todo o amor, apoio em todos os meus sonhos e por sempre acreditarem em mim.

À minha irmã, Iane, que nos últimos anos dividiu comigo as angústias e alegrias do processo acadêmico. Saiba que sem você, sem a sua coragem, sem o “confia, já está dando certo” eu não estaria aqui.

À Liz ou Júlia, que já é luz e inspiração dos meus bordados.

A minha orientadora, Juli, por acreditar em mim desde a graduação, de quem sinto o maior orgulho de dizer que sou orientanda. Sem o seu apoio, acolhimento, amor, paciência eu não teria conseguido.

A minha amiga e co-orientadora não institucionaliza, Criz. Obrigada pelos abraços e disponibilidades.

A minha parceira e companheira de pesquisa, Orle. Obrigada por dividir os riscos, risos e angústias desse processo de formação.

A Valdinei, por cada aventura vivida, apoio e paciência incansável. Obrigada pelo cuidado nos meus momentos de crise, seguido do convite “Vamos visitar teu painho e tua mainha?”.

A Lipe, Heitor e Vitorinha por serem as minhas alegrias e diversões.

Aos meus avôs, José e Antides (em memória) e à minha avó Evinha (em memória), não importa a distância, mesmo se o tempo passar, eu sempre vou lembrar de vocês, na saudade, nas memórias e na gratidão.

À Vó Vane, pela resiliência, coragem, narrativas, orações e pelo café quentinho.



Aos meus mestres(as), em especial à pró Ana e pró Ione.

Ao GEEDICE, em especial à Jamile, Sol, Mari, Jéss, Déa, Nana, Aninha e Gerly, Iana por partilharem tantos afetos e diálogos colaborativos.

Ao DIFEBA, pela potência e cuidado com as pesquisadoras.

Ao PPGED pela oportunidade de me tornar mestra tão próxima de casa, pelo acolhimento e escuta cuidadosa quando preciso/precisei.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Gomes da Silva, Dr<sup>a</sup> Kyria Rebeca Neiva de Lima Fernandi e Dr<sup>a</sup> Dina Maria Rosário dos Santos, por terem aceito o convite para participarem da minha banca de defesa - a vocês a minha gratidão.

Agradeço à FAPESB e sou imensamente grata pelo incentivo à pesquisa ofertado na pós-graduação, tão necessário para estudantes que vêm da roça e que acreditam que o interior é potente e sim, devem chegar na universidade como todas as gentes.

Gratidão à vida e a todos(as), que direta e indiretamente, contribuíram para que esse sonho se realizasse.



## RESUMO

O presente memorial formativo interroga o currículo de formação de professores no Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia, tomando o atravessamento com as diversidades, em especial com as deficiências como ponto de partida. Essa escrita reflexiva borda as experiências da autora na formação inicial e na formação continuada de professores a partir de cenas narrativas. Ancora-se no paradigma epistemológico pós-crítico numa perspectiva qualitativa e interventiva, elegendo a pesquisa-(form)ação narrativa/narração como método. Como procedimento de análise produziram-se, a partir dos dispositivos de pesquisa, análises narrativas sob a égide dos desfazimentos. Parte-se da questão suleadora - Como a deficiência tem atravessado o currículo da formação de professores? - para se declarar os objetivos: 1) Partilhar narrativas, conversas e vivências atravessadas pela deficiência tomada como diversidade na formação de professores e 2) Rebordar práticas inclusivas na formação de professores atravessada pelo acolhimento da deficiência. A análise dos dados aponta para a potência das co-autorias, do diálogo com a comunidade externa e sua participação nas formações, bem como dos grupos e das ações de pesquisa e extensão que vem atravessando os meus processos formativos pela auto, eco e heteroformação. Esse movimento de fazer pesquisa com o outro acompanha a autora desde a graduação como pesquisadora do Programa Afirmativa (PROAF), se desdobrando em espaços formativos promovidos pela pesquisa e pela extensão que esgarçam o currículo abrindo espaço para a inclusão e diversidade. Além dessas potências, a análise aponta a pouca efetivação das políticas de acessibilidade e inclusão no DCH-IV Jacobina, a ausência da comunidade acadêmica nas formações ofertadas, a falta de adesão docente nas propostas de formação sobre acessibilidade e práticas pedagógicas, a desresponsabilização e terceirização dos estudantes com deficiência para os núcleos de apoio, salas especializadas e mediadores, a invisibilidade do estudante com deficiência na universidade e na educação básica, o desfazimento do presencial bordando práticas pedagógicas híbridas, a dificuldade do coletivo para registrar e compartilhar narrativas e a articulação entre graduação e pós-graduação como movimento potente de adensar e interrogar a formação. Como contribuições e encaminhamentos a partir do campo e seus desdobramentos, destacamos as produções dos memoriais de formação pelas co-autorias, graduação e pós-graduação, a continuidade das propostas de extensão pelas redes colaborativas e a proposta de se criar formas de circular o material produzido pelo Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE) para além das publicações acadêmicas buscando construir um repositório online composto com narrativas, práticas e experiências das praticantes que vão bordando o processo formativo dessa pesquisa e de outras pesquisas do grupo pela dimensão (auto)formativa.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Pesquisa-(Form)ação Narrativa; Deficiência; Currículo.



## ABSTRACT

This formative memorial critically examines the teacher training curriculum in the Department of Human Sciences at Campus IV of the Universidade do Estado da Bahia, considering its intersection with diversities, particularly disabilities. This reflective piece delves into the author's experiences in both initial and ongoing teacher education, drawing on narrative scenes. Rooted in a post-critical epistemological paradigm with a qualitative and interventional perspective, the study utilizes narrative action-formation research as its methodology. Through research tools, the analyses of narratives are carried out with a focus on deconstructions. Starting from the guiding question - How has disability influenced the teacher training curriculum? - the research objectives are: 1) To share narratives, conversations, and experiences related to disability as diversity in teacher training, and 2) To emphasize inclusive practices in teacher training informed by disability. The analysis of data highlights the significance of co-authorship, dialogue with the external community, participation in training programs, and the importance of groups and research and extension activities that have shaped my educational journey through self, eco, and heteroformation. This collaborative research approach has been part of my academic path since undergraduate studies as a researcher in the Affirmative Program (PROAF), evolving into training opportunities driven by research and extension that challenge traditional curricula and promote diversity. Alongside the strengths identified, the data also uncovers various challenges that must be addressed to create a more inclusive and accessible educational environment for all students, especially those with disabilities: Limited implementation of accessibility and inclusion policies in DCH-IV Jacobina, lack of engagement from the academic community in the offered training programs, low faculty participation in training initiatives on accessibility and pedagogical practices, reliance on specialized support centers, classrooms, and mediators for assisting students with disabilities, the invisibility of students with disabilities in higher education and basic education, the shift towards hybrid pedagogical practices at the expense of in-person teaching, the collective effort to document and share narratives, and the crucial connection between undergraduate and graduate studies as a means of enhancing and interrogating teacher education curricula. As a result and contribution of this research endeavour, we emphasize the creation of training memorials through collaborative efforts, undergraduate and graduate studies, ongoing extension proposals through collaborative networks, and the dissemination of the work produced by the Special and Inclusive Education Study Group (GEEDICE). In addition to academic publications, presentations, and participation in events, we aim to create an online repository of narratives, practices, and experiences from practitioners who are enriching the formative process through this research and other studies conducted by the group.

**Keywords:** Teacher Education; Narrative Research; Disability; Curriculum.



## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- AT** - Acompanhante Terapêutica
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAA** - Comunicação Alternativa e Ampliada
- CAEE** - Centro Educacional Especializado
- CAPES** - Catálogo de Teses e Dissertações
- CENEB** - Centro Educacional Barbosa de Castro e Centro Noturno de Educação da Bahia
- COVID-19** - Coronavírus
- DCH** - Departamento de Ciências Humanas
- DIFEBA** - Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior
- DUA** - Desenho Universal da Aprendizagem
- FAPESB** - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
- GEEDICE** - Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial
- GT** - Grupo de Pesquisa
- IFBA** - Instituto Federal de Educação da Bahia
- LAPE II** - Laboratório de Pesquisa em Educação II
- LBI** - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
- LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais
- PPGED** - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
- NAI** - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
- NCC** - Necessidade Complexas de Comunicação
- NUPE** - Núcleo de Pesquisa e Extensão
- ODA** - Objeto Digital de Aprendizagem
- PAE II** - Pesquisa Aplicada em Educação II
- PAIE** - Profissional de Apoio à Inclusão Escolar
- PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PPGED** - Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- PROAF** - Pró-Reitoria de Ações Afirmativas



**SRMF** - Sala de Recursos Multifuncionais

**TA** - Tecnologia Assistiva

**TEA** - Transtorno do Espectro Autista

**UFBA** - Universidade do Estado da Bahia

**UFRB** - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

**UNEB** - Universidade do Estado da Bahia



## LISTA DE CENAS

<b>Cena 01</b> - Desfazimentos	16
<b>Cena 02</b> - Ansiedade	20
<b>Cena 03</b> - Vamos diarizar, meu povo?	22
<b>Cena 05</b> - Para e presta a atenção!	40
<b>Cena 06</b> - “E o laudo, cadê?”	41
<b>Cena 04</b> - Cadê a língua inglesa no seu projeto?	43
<b>Cena 07</b> - Meada azul	55
<b>Cena 08</b> - Furando com a agulha	57
<b>Cena 09</b> - Quando o dedo é furado na agulha a gente grita	58
<b>Cena 10</b> - Só tem meada dessa cor	59
<b>Cena 11</b> - Se abrir a janela eu consigo bordar	61
<b>Cena 12</b> - Bordado transparente	64
<b>Cena 13</b> - Bordando no tecido sem engomar	67
<b>Cena 14</b> - Desengoma o tecido, escolhe as meadas, conta os pontos que eu penso em começar!	68
<b>Cena 15</b> - Não sei bordar, só sei costurar!	69



## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem A</b> – Estratégias do desenho universal para aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem	34
<b>Imagem B</b> - Ponto cruz	55
<b>Imagem C</b> - Bordado de casa não faz milagre	60
<b>Imagem D</b> - Não consigo enfiar a meada na agulha	60
<b>Imagem E</b> - Bordando pelos desfazimentos	66



## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO A</b> - Desfazimentos e bordados pela BNCC	50
<b>QUADRO B</b> - Contando os pontos, bordando a pesquisa	53
<b>QUADRO C</b> - Bordando pelos desfazimentos	65



## SUMÁRIO

<b>1 ESCOLHENDO AS MEADAS, SEPARANDO A AGULHA, DESENGOMANDO O TECIDO</b>	<b>16</b>
<b>2 FIRMANDO OS BASTIDORES: RISCOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b>	<b>25</b>
2.1 Marcando o tecido: método e metodologia na pesquisa	26
2.1.2 Deu nó: lócus e participantes	31
2.1.2 Meadas emboladas: as cores da ética	35
2.2 Narrando: no algodão cru, na página branca	39
2.3 Desfazimentos: da adaptação para a acessibilidade	43
<b>3 REBORDANDO AS PRÁTICAS</b>	<b>48</b>
3.1. (Des)fazimentos: outras meadas, novo bordado	49
3.2. Co-autoração: espetando na agulha, as meadas deu “nós”	50
3.3. Pelos desfazimentos os bordados se constroem	63
<b>4 ARREMATES</b>	<b>71</b>
<b>5 REFERÊNCIAS</b>	<b>75</b>
<b>APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICE B: REVISÃO SISTEMÁTICA - VISITAS: LENTES E OLHARES</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICE C: PROTOCOLO ÉTICO, DISPOSITIVOS E PLANO DE TRABALHO APRESENTADOS NA QUALIFICAÇÃO</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE D: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA xxvi JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PÓS-GRADUAÇÃO DA FAPESB (NO PRELO)</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE E: VERBETE “ACESSIBILIDADE” - EBOOK DOCÊNCIA E DIVERSIDADE - (ISBN: 978-6585484-48-0)</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE F: FORMAÇÃO DOCENTE PARA ACESSIBILIDADE: EXPERIÊNCIA, EXTENSÃO E ARTICULAÇÃO DA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE G: BORDADO COLABORATIVO</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE H: INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TEA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: REVISÃO SISTEMÁTICA EM PAUTA</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE I: MEDIANDO O ESCREVER: COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS</b>	<b>173</b>



**APÊNDICE J: FORMAÇÃO DOCENTE EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO:  
NARRATIVAS EM RASURA PELOS MICROLETRAMENTOS**

**176**



# 1 ESCOLHENDO AS MEADAS, SEPARANDO A AGULHA, DESENGOMANDO O TECIDO

*A experiência é o que nos acontece, não é o que acontece, mas sim o que nos acontece.*

*(BONDÍA, Jorge, 2002, p.68)*

Neste memorial formativo, intitulado “Bordado-Narrativa da/na formação de professoras: (des)fazimentos” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED) da UNEB/DCH IV-Jacobina, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Cristina Salvadori, partilho com vocês a narrativa da minha experiência de vida acadêmica e profissional atravessada pelo pessoal. A escrita emerge com uma narrativa híbrida, bordando a rigidez acadêmica com a ponta da agulha que fura trazendo a experiência narrada com a fluidez literária. As escolhas das meadas transpassam a teoria, no movimento do vai e vem no tecido ainda rígido que a agulha insiste em furar de dentro para fora, de fora para dentro, uma escrita reflexiva que questiona o currículo de formação de professores tradicionais e toma os bordados atravessados pelas experiências como bordados de formação.

Tomo o memorial formativo como um tecido de bordado, inicialmente engomado, que a partir das experiências acumula amassados. Desengomar o tecido sugere a necessidade de se adaptar e flexibilizar diante das adversidades.

## *Cena 01 - Desfazimentos*

A primeira mudança que vocês perceberão no meu texto é a transição da metáfora dos sabores e dissabores<sup>1</sup> para a da costura como bordado. Tive que interromper a trama dos sabores (pausa) - perdas, medos, inseguranças (pausa) - devido a uma série de eventos, explicados mais detalhadamente nas próximas cenas. Neste momento, é necessário desamassar o tecido para seguir, com a professora Juliana, o GEEDICE, o DIFEBA, com a minha família, comigo mesma, enquanto preciso escrever este texto que me comprometi com o programa de mestrado desde 2022. Minha avó paterna, habilidosa com bordados, com meadas e

---

<sup>1</sup> Metáfora bordada nos dois primeiros semestres do mestrado pelo diário de bordo intitulado “Às vezes chocolate. Às vezes limão. Doçuras e travessuras na construção de narrativas na pós-graduação”.



tecidos doados por outras mulheres, dedicava-se a bordar mantas para presentear cada neta que nascia. Com uma narrativa própria, ela compartilhava as histórias das meadas: "Essa cor foi para o casamento de fulana, minha fia"; "Essa outra foi para pagar uma promessa"... Vó fazia da costura um lugar de resiliência, autonomia e, sobretudo, sobrevivência. Eu aprendi a bordar observando, com traquinagem e na pontinha dos pés, a minha avó bordando. Ainda me perguntam se ainda bordo - gente conhecida, pessoas da família. Minha mãe sempre diz: "Naiane herdou o dom da costura da avó" e isso me deixa muito orgulhosa e me faz lembrar de como era gostoso observá-la. Faz seis anos que Dona Evinha nos deixou com afeto e lembranças das narrativas enquanto bordava, das histórias das meadas que, quando não sobrava o dinheiro para comprar, ela descosturava uma blusa de linha para o bordado não parar... Vó sempre me dizia que os amassados nos tecidos, os nós nas meadas, faziam parte da vida.

As experiências são as meadas condutoras da narrativa. São os pontos de aprendizados que se entrelaçam para formar o bordado da pesquisa-vida-(form)ação. À medida que a agulha da experiência avança, cada bordado vai tomando forma, um todo multi- multimodalidades, multiletramentos. É como se cada experiência fosse um ponto cruz no tecido, criando um bordado único e intrincado.

A fundamentação do conceito de experiência envolve uma abordagem multidisciplinar, permeada por diversas perspectivas teóricas e aplicadas. No contexto acadêmico e filosófico, a experiência é comumente compreendida como o conjunto de vivências sensoriais, cognitivas e emocionais que um indivíduo adquire ao interagir com o ambiente e o mundo ao seu redor. Além disso, a experiência pode ser analisada sob a ótica sociocultural, onde as interações sociais, as normas e os valores de uma determinada cultura influenciam diretamente na forma como as experiências individuais são interpretadas e integradas na vida cotidiana.

Segundo Josso (2004), a experiência não se restringe apenas a eventos isolados ou momentos específicos, mas é um processo contínuo e dinâmico. Defende a ideia de que a experiência é formada por uma série de vivências, interações, relações e reflexões que formam o sujeito ao longo do tempo, enfatizando a dimensão narrativa da experiência, argumentando que as pessoas constroem suas identidades através da narrativa de suas próprias vidas. Além



disso, ressalta a influência dos contextos sociais, culturais e educacionais nas experiências das pessoas considerando esses contextos como elementos essenciais que moldam e influenciam as experiências individuais, contribuindo para a formação da identidade e do conhecimento de si com os outros.

Para Bondía (2002), a experiência é um processo complexo de aprendizagem e formação, onde o sujeito se conecta com o mundo e com os outros de maneira profunda e singular destacando a importância da dimensão ética da experiência, pois é através dela que se constrói uma compreensão mais profunda da própria identidade e das relações com os outros. A experiência também é inseparável da linguagem e da narrativa, segundo Bondía (2002). Ele ressalta a importância de expressar as experiências através da linguagem, pois é por meio da narrativa que se dá sentido e significado às vivências, permitindo a reflexão e a compreensão mais aprofundada do mundo e de si mesmo.

Na perspectiva de Bondía (2002), a ética está incorporada na própria natureza da experiência, pois é nesse encontro entre o sujeito e o mundo que se estabelecem as bases para a compreensão das relações interpessoais, da alteridade e da responsabilidade para com o outro. Ao reconhecer a singularidade de cada experiência, destaca a importância da ética como uma forma de olhar para as vivências dos outros, respeitar suas narrativas e reconhecer a diversidade de perspectivas enfatizando a necessidade de uma ética da escuta ativa, da empatia e da abertura para compreender as diferentes maneiras pelas quais os sujeitos constroem suas identidades e significados a partir de suas experiências individuais e com os outros.

A ética na pesquisa tomada pelas experiências inicia na pesquisadora, no respeito aos atravessamentos que permeiam a vida, a sua e dos seus, pesquisadora como corpo vivo e quente, na pesquisa e na vida. E todos esses atravessamentos se entrelaçam na formação, do eu, na primeira pessoa do singular, para vocês Naiane - filha de Sérgio e Ivânia (que precisei me ausentar em muitos momentos para cuidar da saúde de painho e para fortalecer e me fortalecer no colo de mainha); Naiane - irmã de lane (que precisei ser ponte, equilíbrio e cuidado para ajudá-la a passar por momentos de incertezas e inseguranças); Naiane - neta (que perdeu seu Avô Zé em meio aos nós deixados pela pandemia do Covid-19, uma perda silenciosa e difícil, um bordado incompleto; Naiane - tia (que em meio a um turbilhão de acontecimentos



foi escolhida para ser tia de menina, Liz, que ainda não chegou, mas me faz bordar os seus cueiros, tornando meus dias mais leves e repletos de amor).

Nesse emaranhado de acontecimentos, o mestrado na colaboratividade com grupos de pesquisa e estudo foi uma luz de candeeiro para que eu conseguisse bordar, desfazendo nós, bordando novos acontecimentos com pontos de experiência. O grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA) empenhado com a comunidade acadêmica em propor formações e redes de pesquisa que acolhesse a diversidade, pautado na acessibilidade, nos desfazimentos do online e do presencial. O Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE) foi e continua sendo a minha segunda família, pois o cuidado se estende para além do acadêmico - quando penso no GEEDICE nessa perspectiva, me lembro da música *A Grande Família*, do cantor Zeca Pagodinho, pois somos uma família unida, ouriçada, que briga e que pede perdão - e, sem dúvidas, essa grande família não seria a mesma sem a professora Juliana, mulher forte, de temperamento difícil, uma orientadora de milhões que eu vivo por amar, pirraçar e cutucar.

Assemelho a formação com os outros, especialmente nos grupos de pesquisa, com um bordado de meadas coloridas. Assim como na composição de um bordado, onde diversos pontos se unem para formar um bordado maior, a colaboratividade e formar com o outro se assemelham a esse processo. Cada integrante representa um ponto único, carregando consigo experiências e narrativas, como tubos de linhas de meadas de diferentes cores e texturas, trazendo sua singularidade para contribuir com o todo.

Formar com o outro, segundo Certeau (1994), transcende a mera transmissão de conhecimento para adentrar o âmago das relações humanas e das práticas cotidianas. Certeau (1994) desvenda um processo de formação permeado por interações complexas, onde a troca com o diferente, o diálogo entre sujeitos e a negociação de significados são fundamentais. Nesse entendimento, a formação assemelha-se ao emaranhado de linhas que (entre)cruzam e aos poucos vão tomando formas de experiências, saberes e práticas compartilhadas. É um bordado de influências mútuas, onde cada sujeito, imerso em seu contexto social, borda com suas perspectivas, habilidades e narrativas.

Os acontecimentos que bordaram a minha narrativa no mestrado me fizeram perceber que está tudo bem quando não damos conta de tudo, que o amassado no



tecido são experiências e fazem parte dos processos do vir a se tornar pesquisadora. Além do tecido que é amassado durante o bordar, o bastidor que insiste em deixá-lo esticado para facilitar (ou não - depende da habilidade para usar o objeto) o movimento do bordar... tem também o desmanchar do desenho para reconstrução, um ponto fora do lugar, na cor diferente que muda o desenho, muda o caminho do formar, produz outras experiências não percebidas, a princípio.

Na escrita do texto da qualificação, em 2023, a experimentação do campo puxou a linha antecedente da pesquisa. De início eu entrei em surto, pois pensava em ter que reescrever todo o texto, porém em orientação com a professora Juliana fui orientada de que o campo desfeito foi experiência, uma experiência formativa. Como um bordado em ponto cruz que precisa de imaginação, mas também de rigor, de cálculo, de tempo e o pano furado nunca mais é o mesmo (SALVADORI, 2024), fui orientada em não apagar, mas desfazer um bordado que caminha com o desmanchar o ponto, (des)fazer para bordar com.

#### *Cena 02 - Ansiedade*

Encontro de orientação. Prazos batendo na porta. Segunda quinzena de Fevereiro de 2024. Cadê o texto? Não tem texto! Tem surto, adoecimento físico e mental, ansiedade, mas texto, texto não tenho. O desespero tomava conta de mim e da minha parceira de mestrado - Orleanne. Reunidas com a professora Juliana, buscávamos orientação, mas também alívio para a angústia que nos consumia. Fomos acolhidas, orientadas e compreendidas que a vida não pausa para a pesquisa acontecer. Foi então que ela mencionou a possibilidade de adiar alguns prazos, permitindo-nos respirar e mergulhar mais fundo em nossas pesquisas. Ela também sugeriu que, talvez, alguns conceitos mais complexos pudessem ser explorados no doutorado, como os de rasura e fabulação. Essas palavras ecoaram em minha mente, pois eu sabia que não havia conseguido aprofundar esses conceitos como deveria. No entanto, eu desejava assumir riscos, e trazer o que aprendi e o que pesquisei, pois é assim que se aprende, tentando, mesmo que isso signifique enfrentar críticas e incertezas. À professora Juliana e à banca que irá ler esta cena, assumo os riscos, trago o que posso e deixo espaço para o aprendizado contínuo, pois foi assim que aprendi - com vocês - a fazer pesquisa.



A partir disso, não trago para vocês uma rasura através do conceito teórico de rasura, mas sim a experiência de rasura em que chamaremos de **desfazimentos**<sup>2</sup> pelo que foi possível perceber, estudar e refletir após a qualificação. Rasura para Derrida envolve a ideia de não apenas remover ou substituir uma parte do texto, mas também deixar vestígios dessa mudança, como o desfazer dos pontos de um bordado - o tecido, a linha, depois de desfeito, nunca mais será o mesmo de novo.

Os desfazimentos iniciados no texto de qualificação estenderam-se às sugestões de correção feitas pela banca de qualificação. Percebi que não conseguiria lidar com as metáforas relacionadas ao sertão<sup>3</sup> por motivos de saudade e perda; o diário virou vários caderninhos e meu companheiro de estrada que me fazia companhia em diversos lugares, nas idas ao sertão, no cuidado com a minha irmã, na rua, na UNEB - vários bloquinhos, pois na pressa, na troca de bolsa, eu sempre trocava por outro, o escolhido era o que mais se aproximava dos olhos e das mãos.

Nas idas e vindas, muitos eram os pensamentos que passavam, permaneciam e me incomodavam. Na experimentação do campo, a baixa adesão de professores em formação inicial acontecida como oficinas formativas articuladas no diálogo entre graduação e pós-graduação levou ao desfazimento - do bordado, dos pontos, dos objetivos. Eu me questionava e dividia as dúvidas com Soraia, Mariana e Andréa: E a formação inicial? Por que eles não chegam e sempre dizem que não sabem o que fazer se chegam na aula e se deparam com alunos com deficiência?

A experimentação no campo causou desfazimentos e nos fez repensar o campo. Não poderíamos continuar com a mesma metodologia se a experiência tivesse nos mostrado a falta de adesão dos alunos na formação inicial; sobrecarga de estudo e trabalho; necessidade de alteração para outros profissionais da educação, o online como uma alternativa de acessibilidade para quem está mais distante da Universidade, por exemplo.

Desfazemos. Colaborativamente discutimos, repensamos e propomos.

Colaborativamente com o apoio do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NAI), na pessoa da Pedagoga Ana Lúcia Freitas, do Núcleo de Pesquisa e Extensão

---

<sup>2</sup> Desfazimentos na perspectiva deleuziana está para multiplicidade, um devir. O desmonte do que está fixo, desestabilizar as estruturas, as perspectivas binárias para uma construção mais plural e fluída.

<sup>3</sup> Apresentadas na apresentação powerpoint do texto de qualificação como rasuras das metáforas dos sabores e saberes, dissabores e dissaberes.



(NUPE) com a Secretária Gerlane Dourado, e com a professora e doutoranda Crizeide Miranda Freire propomos o curso de extensão *Contra o capacitismo, pela acessibilidade: Desenhando juntos práticas inclusivas na UNEB*. A ação formativa, na modalidade de extensão universitária, pretendeu que as e os participantes, ao longo da ação, construíssem, desenhassem e co-autorassem práticas profissionais no âmbito da educação voltadas para o apoio e acompanhamento educacional e acadêmico de estudantes com deficiências e outras necessidades específicas temporárias e permanentes, tanto no âmbito do Departamento de Ciências Humanas (DCH IV), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), quanto da Educação Básica em geral.

Para tanto, como metodologia propomos o protagonismo das e dos praticantes, diretamente relacionada com os princípios da pesquisa-formação. A pesquisa-formação nos convida e convoca a deslocar-se da lógica de “pesquisar sobre”, para a ética do “pesquisar com” e toma as experiências e narrativas das e dos praticantes como ponto de partida para gerar reflexões sobre suas práticas. Assim, os praticantes e pesquisadoras tinham como sugestão a escrita de um diário de bordo, no qual se materialize o processo de reflexão da experiência, reelaborando conceitos e práticas.

#### *Cena 03 - Vamos diarizar, meu povo?*

Vamos diarizar, meu povo? A voz de Crizeide ecoou entre as<sup>4</sup> praticantes<sup>5</sup>. Convites e mais convites. “Se não podemos fazer isso individualmente, que tal tentarmos coletivamente?” Silêncio!!”. Cada tentativa de expressão encontrava barreiras, alguns diziam não saber usar o Google Docs e por isso não tinham “colocado nada lá”, outros ignoravam ou sussurravam sobre a carga de trabalho exaustiva, o cansaço e a falta de tempo. Marcamos uma reunião de orientação para escrevermos juntas, mas ninguém apareceu. A não diarização refletia o medo dos profissionais de falar e refletir sobre suas práticas e experiências, mesmo através do anonimato. O anonimato configurado no documento do diário foi uma estratégia

---

<sup>4</sup> Vamos tomar a escrita no feminino, pois somos um grupo de mulheres pesquisadoras que desenvolvemos a pesquisa com praticantes mulheres, em sua maioria.

<sup>5</sup> Tomamos as colaboradoras desta pesquisa como **PRATICANTES** e não como PARTICIPANTES, no movimento da ação-reflexão-narração, na qual compreendemos que interrogar a formação de professoras produz deslocamentos e desfazimentos que são encarados como riscos e incômodos por aqueles e aquelas que produzem a formação de professoras a partir de políticas institucionais e institucionalizantes.



adotada como oportunidade de escrever sem medo de julgamentos e repercussões. O não diarizar, que deveria ser uma ferramenta de reflexão e compartilhamento, revelava-se um espelho da insegurança e medo de ser vulnerável.

Concomitantemente à execução do curso de extensão, acompanhei pontualmente o Estágio Curricular Supervisionado IV no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro e Centro Noturno de Educação da Bahia (CENEB), das egressas Soraia e Jéssica, do curso de Letras, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas. Com as meninas<sup>6</sup>, repensamos o currículo proposto e elaboramos propostas de forma colaborativa que discutiam a acessibilidade nas aulas de língua inglesa.

Como achados identificamos a lacuna no currículo das Licenciaturas sobre acessibilidade e inclusão de estudantes típicos e atípicos, no âmbito público e privado, analisada através das narrativas dos praticantes a partir das suas experiências e atuações - O lugar do não saber como agir e o que fazer, a falta de colaboratividade na escola, o protagonismo e individualismo como marca significativa do “eu aprendi a ser professora assim, entendeu?!”, a terceirização dos estudantes atípicos para profissionais de apoio com formação lacunada, baixa remuneração e carga horária excessiva de trabalho, o não acolhimento às famílias e sobretudo, a dificuldade de se escutar e diarizar os processos do vir a se tornar professora pelos processos e com o outro. Destaco também que esse movimento do desfazimento do texto da qualificação, o co-autorar o movimento do campo foi bastante difícil; os diálogos colaborativos me causavam ansiedade, o texto pouco fluía e a escrita estava enrolada no medo de não dar conta.

Posto isto, convido vocês a conhecerem os meus bordados e desfazimentos de uma pesquisadora em nó, com formação em devir, bordada no apoio de diálogos, redes **coloridas/aborativas** e formativas com o outro. O presente texto está organizado em capítulos com temas e subtemas buscando organizar melhor as informações. O primeiro capítulo refere-se à escolha das meadas, separando a agulha, desengomando o tecido onde procuro bordar os desfazimentos, a compreensão da pesquisa-vida-educação e apresentar de forma sucinta os resultados da pesquisa; O segundo capítulo intitulado “Firmando os bastidores:

---

<sup>6</sup> São elas: Soraia, Mariana, Jéssica e Andréa - digo meninas, pois as acompanhei no movimento da graduação, que percorri e agora, no mestrado, me vejo na responsabilidade de retornar e cuidar desse percurso com elas, como Crizeide, Elciana e Juliana me ensinaram quando eu era a menininha (mascotinha) do grupo e estava na graduação.



riscos teórico-metodológicos” apresento a metodologia ancorada no paradigma epistemológico pós-crítico, como método a pesquisa-formação pelos desfazimentos da autonarrativa; O terceiro capítulo “Narrando: no algodão cru, na página branca” trago o meu diário, os diários das meninas da graduação e os seus memoriais para discussão a partir do primeiro objetivo específico: Partilhar narrativas, conversas e vivências atravessadas pela deficiência tomada como diversidade na formação de professores; O quarto capítulo, “Rebordando as práticas” são bordadas a partir da experiência do campo, pelo segundo objetivo específico: Rebordar práticas inclusivas na formação de professores atravessada pela deficiência; O quinto e último capítulo “Arremates” são dados nós, desfeitos e bordados reflexões do experienciar a pesquisa, do desconforto, dos caminhos atravessados numa experiência formativa, narrativa teorizada em constante (trans)formação pelos desfazimentos do vir a se tornar professora pela e com a diversidade: O processo de ir sendo e, conforme se é, ir se transformando pesquisadora mulher professora.



## 2 FIRMANDO OS BASTIDORES: RISCOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Descobri o meu desejo por pesquisar mesmo antes de bordar os caminhos da universidade. Foi como se eu estivesse compondo um bordado colorido, reunindo meadas multicoloridas de sabedoria das conversas pouco acadêmicas com painho e mainha, das narrativas contadas por meus avôs e minhas avós. Cada narrativa, uma meada; cada história compartilhada pelos meus avós, um novo nó, desfazimentos que me parava e me fazia repensar os pontos da experiência.

Narrativas ancoradas na ciência com “c” minúsculo, a ciência das miudezas, do passo a passo, dos acontecimentos, dos bordados, dos desfazimentos com o outro, sendo considerado todos os espaços, sem exceção, espaços de construção de conhecimento. São sujeitos da ciência com “c” minúsculo o meu painho que levanta cedo, pega a sua enxada e começa a labuta na roça – que respeita e compreende os sinais da natureza e diz, que o círculo na Lua Cheia é sol e... "olha só, minha filha, vai demorar para chover"<sup>7</sup>. É a minha avó com sua experiência de costureira que cria e recria artes com meadas coloridas, porém, para a ciência com “C” maiúsculo, um conhecimento de importância duvidosa, uma senhora sem estudos. Discordo da ciência com “C” maiúsculo e bordo a ciência com “c” minúsculo na minha formação enquanto professora em devir, pois acredito na diversidade e na potência produzida nas relações com outro, nas suas subjetividades e diferenças.

Nessa perspectiva, as discussões apresentadas nessa pesquisa se ancoram no paradigma epistemológico pós-crítico propondo uma abordagem mais inclusiva, pluralista, localizada e contextualizada para compreender a produção do saber. Uma característica fundamental do paradigma pós-crítico é a crítica à concepção tradicional de modernidade, argumentando que ela é eurocêntrica e limitada em sua capacidade de abordar a diversidade de experiências e formas de conhecimento existentes no mundo.

Surgem no paradigma epistemológico pós-crítico uma abordagem mais flexível, plural e reflexiva na educação. Santos (1989) propõe uma desconstrução das narrativas dominantes, abrindo espaço para a valorização de diferentes modos

---

<sup>7</sup> Saber popular do sertanejo na espera da chuva.



de entender a realidade. No entanto, Gatti (2014) aponta que, apesar desse avanço, as diferenças ainda demandam reconhecimento e consideração.

A desconstrução das narrativas dominantes proposta por Santos (2001) permite a revisão crítica de concepções tradicionais, abrindo espaço para uma gama mais ampla de perspectivas. Essa abertura é central no paradigma pós-crítico, que busca transcender limitações e dualidades previamente estabelecidas. No entanto, os estudos de Gatti (2014) destacam que, apesar dos avanços proporcionados pelo paradigma pós-crítico, o reconhecimento e a consideração das diferenças continuam sendo imperativos.

Isso implica que, embora haja uma abertura para diferentes modos de entender a realidade, é necessário um movimento contínuo para garantir que essas diferenças sejam efetivamente reconhecidas e respeitadas no contexto educacional. Para Freire (2005) a educação não é uma simples transferência de conhecimento, mas um processo dialógico que envolve educadores e educandos em uma construção mútua do saber numa abordagem crítica e participativa, destacando a educação como um ato político e transformador.

## 2.1 Marcando o tecido: método e metodologia na pesquisa

Todas as vezes que sinto dificuldade em compreender determinada palavra lembro-me da figura fantástica que é a Déa Trancoso<sup>8</sup> e agradeço ao universo, ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (PPGED), por ter me proporcionado escutá-la. E na dificuldade de compreender método e metodologia, escuto Déa sussurrando ao ouvido "vai lavar a palavra, menina" e eu, desfazendo o lavar para a experiência do bordado com a minha avó, vou.

Decidi então separar as agulhas que desfazem e reescrevem método e metodologia por mãos cansadas, a linha que passa pelo tecido, num movimento de vai e vem. Comecei a caminhar<sup>9</sup> nos entrelaços do bordado e percebi que, o caminhar, o ir e vir da linha no tecido estava sendo um método que adotei para conceber e compreender tal palavra e que toda a organização para estar ali, o escolher as agulhas e as meadas, o cuidado para não se machucar na agulha e a

<sup>8</sup> Doutora em educação| UNICAMP, professora na escola portátil de filosofia: metodologia das sutilezas, micro-história e canção.

<sup>9</sup> A ideia de "caminhar" transcende a ação física; torna-se uma metáfora intrincada para a construção consciente do entendimento.



percepção sensorial, do corpo ao segurar a agulha com as mãos, do furar o dedo ao se distrair e perceber que a meada deu um nó, do desfazimento para refazer, todo o conjunto, é metodologia.

Segundo Campos et al. (2022, p. 263), "a escolha do método não deve partir de uma simples identificação particular, mas de uma junção de fatores, entre os quais podemos evidenciar o pesquisador, as objetivações da pesquisa e o seu entorno". Nesse viés me questiono e vejo desfazimentos emergirem: A partir de quais caminhos escolhemos o percurso da nossa pesquisa? Fatores importantes influenciam as nossas escolhas, tais quais as vivências, cultura, movimentos históricos, modos de perceber o mundo.

De acordo com Gatti (2007, p. 54) apud Campos et.al (2022, p. 263-264), "os métodos nascem do embate de ideias, perspectivas e teorias com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes". Enquanto a metodologia de pesquisa é o modo como aprendemos o conhecimento, sendo também pedagógico, pois se refere ao como, vamos apresentar como nossa pesquisa foi realizada. Trata-se de uma condução a caminhos não prescritos, mas inventados, criados, experienciados.

Inicialmente, no movimento de escrita da qualificação, a pesquisa esteve fundamentada no paradigma epistemológico pós-crítico, tendo como procedimento metodológico a pesquisa-formação com abordagem qualitativa. A partir do estudo dos textos, dos achados da revisão sistemática e da experimentação do campo, os processos de ir sendo e, conforme se é, ir se transformando foram desfazendo o bordado de pesquisa inicial, portanto, no presente texto da defesa tomamos a discussão da pesquisa-formação narração pelos desfazimentos - como conceito e metodologia da pesquisa.

Em contextos educacionais a abordagem qualitativa tem se destacado através das contribuições no social para além do quantitativo. Creswell (2010) aponta que a pesquisa qualitativa direciona-se para contextos sociais não quantificáveis, tal qual os acontecimentos, as experiências, os desfazimentos, os bordados - a abordagem qualitativa na construção dos processos de subjetividades que envolvem a construção do ir se formando docente, uma prática em contínuo processo de (re)construção. Nesse viés, a perspectiva qualitativa emerge nos achados da revisão sistemática e a tomamos para a construção dos conceitos de formação, currículo, acessibilidade que fundamentam, teoricamente, essa pesquisa.



Segundo Creswell (2010), a construção dos processos de subjetividades pode se relacionar com os processos de construção de significado do “ser humano” no social. A construção humana no social, tendo como recorte fenômenos educacionais, associa-se aos pressupostos da abordagem qualitativa que, segundo Lima (2020, p. 27),

Os pesquisadores qualitativos, buscam compreender e interpretar os fenômenos de forma contextualizada, de acordo com os significados atribuídos pelos indivíduos, ou seja, as vozes dos participantes aparecem, além de considerar o impacto da pesquisa para transformação social.

Trazendo para debate a proposta de pesquisa aqui apresentada, podemos associar a abordagem qualitativa aos processos das vivências a partir da formação com o outro, da conversa e escuta cuidadosa, do formar-se e ser formado a partir de questionamentos que emergem no social e refletem em contextos educativos e práticas de ensino.

Refletindo num objeto de pesquisa a partir de “problemas sociais”, Creswell (2010, p. 50) indica que,

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas.

Desse modo, a abordagem qualitativa emerge na formação do problema de pesquisa, na construção dos processos das informações não quantificáveis ou que não necessitam ser quantificadas no social, movimentos colaborativos, nos bordados de redes de conversa e escuta, no acolhimento da diversidade e suas “aprendências” no que tange à ressignificação da transformação de práticas sociais e educativas – Como professora de Língua Inglesa e Literaturas, em devir e em exercício, questiono os modelos de formação previstos nas matrizes curriculares das graduações em Letras, Língua Inglesa e Literaturas e Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da UNEB/DCH IV-Jacobina, pouco implicadas com o diálogo ampliado sobre concepções, conceitos e práticas de linguagem, língua e acessibilidade, principalmente a comunicativa.

A maioria das práticas de professores em formação inicial e em exercício e dos projetos de ensino de inglês visam construir competências e habilidades de



desenvolvimento do “saber ensinar-aprender inglês” atreladas a uma lógica instrumentalizadora que prioriza a oralidade<sup>10</sup> como processo formativo fundamental dos sujeitos, deixando de lado aprendizes que fazem uso de estratégias pedagógicas para aprender. A compreensão de língua e as práticas que estas ensejam acabam por ser hierarquizadas a uma perspectiva de que aprender língua estrangeira é falar, e falar é oralizar - Práticas atreladas a um currículo que, impreterivelmente, necessita de desfazimentos.

Levando para discussão a necessidade de se pensar prática como construção, é fundamental identificar habilidades e competências aliadas à formação inicial de professores reflexivos, buscando instigá-los a refletir sobre os contextos educacionais atuais que nos formam. Segundo Pimentel (2012, p. 139) sobre a formação de professores pautada em práticas inclusivas,

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

A falta de formação sobre as deficiências, a não valorização das potencialidades dos estudantes, a inflexibilidade do currículo e práticas pedagógicas desvinculadas das necessidades reais dos educandos são fatores que contribuem para a criação de barreiras à inclusão.

Diante disso, para além do respeito ao outro, é imprescindível pensar em práticas inclusivas que garantam a acessibilidade considerando a diversidade de cada sujeito. Refletir como a diversidade se constrói e se apresenta nos espaços de aprendizagem, identificar como as barreiras causadas pela falta de acessibilidade impacta nos processos de ensino de pessoas com deficiência, tensionar práticas e pensar estratégias de formação continuada é fundamental, pois, de acordo com Pimentel (2012, p. 153), “a inclusão requer não somente a inserção do aluno com deficiência em sala de aula, mas uma educação onde são respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo, buscando assegurar para todos os alunos o direito de aprender”.

Josso (2010) apud Moraes e Bragança (2021, p. 6) nos orienta a refletir que

---

<sup>10</sup> Ainda que nas escolas públicas a compreensão leitora seja priorizada, pressupondo que é isso que os alunos vão poder fazer com o inglês que eles aprendem na escola, numa visão limitada e limitante. (Comentário da professora Kyria presente na banca de defesa).



a pesquisa-formação consiste em uma tomada de consciência pelos sujeitos a partir dos percursos trilhados em suas trajetórias de vida profissionais e formacionais, e que nesse movimento se potencializam aprendizagens mediadas pelos contextos formativos e reflexivos que se entrelaçam entre o pesquisar e se (auto)formar simultaneamente, levando, assim, a uma transformação e construção do conhecimento científico e de si.

A metodologia da pesquisa-formação representa uma abordagem integrada que visa promover a interconexão entre a pesquisa e o processo de formação, com o objetivo de enriquecer tanto a construção do conhecimento científico quanto o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos, ou seja, transcende a dicotomia entre teoria e prática, incentivando a reflexão crítica e a participação ativa dos pesquisadores-formadores.

O ponto de partida da pesquisa-formação é a tomada de consciência pelos sujeitos envolvidos, um processo que envolve a reflexão sobre suas trajetórias de vida, experiências profissionais e jornadas formativas. Essa consciência é fundamental para direcionar as investigações e para que os praticantes compreendam como as diferentes dimensões de suas vidas influenciam e são influenciadas pela pesquisa e formação.

A pesquisa-formação, quando narrada, revela-se como um processo dinâmico e integrador, na qual os participantes são protagonistas de suas próprias histórias de aprendizado e desenvolvimento. Segundo Moraes e Bragança (2021, p. 7)

A potencialidade da pesquisa formação na abordagem narrativa (auto) biográfica se revela, portanto, rica na co-construção de inúmeras reflexões e transformações que acontecem em um voltar para si, resgatando memórias, histórias e percursos que, ao longo do processo formativo e de vida tecido pelo sujeito, vão nos fazendo – no momento em que acontece essa tomada de consciência do refletido – tecer, também, um processo de (auto)formação capaz de ser mobilizador de emancipações implicadas nos itinerários formativos da experiência em curso.

A metodologia de pesquisa-formação narração fundante nessa perspectiva, abre espaços para reflexões de práticas e processos de formação, proporcionando espaços de conversa, escuta, acontecimentos que possibilitem o experimentar e o desfazer das nossas práticas e processos formativos pautados na partilha e construção de saberes. Logo, refletir sobre práticas formativas, as que experienciamos e as que bordamos, é exercício vital para que possamos planejar abordagens de ensino humanizadas, tomando a máxima de presumir competências, e não presumir incapacidades e incompetências.

Segundo Perrenoud, et al. (2002, p.8), “Não é possível formar diretamente em



práticas; a partir de um trabalho real, temos de identificar os conhecimentos e as competências necessárias para fazer o aprender nessas condições”, e nesse contexto de discussão, a prática reflexiva nos leva para caminhos de identificações e de respeito das diversidades das condições que envolvem a construção do ir se formando docente, uma prática em contínuo processo de (re)construção.

A abordagem do multiculturalismo crítico, destacada por Nóvoa (2017), representa um paradigma educacional emergente que enfatiza o reconhecimento e a valorização da diversidade na educação. Essa perspectiva desafia as concepções tradicionais e propõe uma reorientação na formação de professores, bem como no diálogo sobre a formação profissional. Nessa perspectiva, tomamos a pesquisa-formação narração no diálogo com professores em formação e em atuação para reorientar a formação inicial e o debate sobre profissionalidade e atuação docente.

Esta pesquisa-formação se alinha à proposta de Nóvoa à medida que traz para diálogo professores universitários, professoras em formação inicial e professora em formação continuada e em atuação desde o desenho inicial da pesquisa, no movimento exploratório da revisão sistemática e da aproximação com o campo, via ação de extensão-formação – caminhos que serão apresentados com maior afinco nas próximas seções.

Os desfazimentos, o envolvimento de outros nas escolhas das meadas e as formas de se reorganizar caracteriza a necessidade de se pensar movimentos estratégicos diferentes para construir um bordado. Tomo as narrativas através de cenas<sup>11</sup> de acontecimentos como desfazimentos que bordam as minhas (auto)formações, narrativas pelas cenas reflexivas de uma pesquisadora em devir na educação e na diversidade.

### 2.1.2 Deu nó: lócus e participantes

*DESFAZIMENTO - palavra que desengoma, borda, fura o dedo na ponta da agulha, mexe comigo, com os planos, com a contagem dos pontos, com o campo. E, pelos desfazimentos, fiquei desacomodada na experimentação do campo quando percebi*

---

<sup>11</sup> Narrativas pelas cenas reflexivas é uma abordagem que combina elementos da narrativa e da reflexão para contar acontecimentos.



*todo o campo, antes organizado, após a experimentação, sem existir.*

*(MENDES, Naiane Rocha, 2023)*

Pensar a formação inicial de professoras a partir dos seus desfazimentos tem sido um dos pontos fundamentais no que se refere à formação na perspectiva da experiência. Essa perspectiva permite um movimento de reflexão e de atualização, produção de si a partir da experimentação/narração entrecruzando experiências diversas – curriculares, pessoais, profissionais, entre outras – constituindo um percurso-reflexão (auto)formativo.

Nesse sentido, a experimentação do campo mobilizou nossas experiências como mediadoras, mas também como professoras de Língua Inglesa e Literaturas – tanto em formação inicial quanto contínua – para questionar os modelos de formação previstos nas matrizes curriculares, pouco implicadas com o diálogo ampliado sobre concepções, conceitos e práticas de linguagem, língua e comunicação.

Considerando o protagonismo e a colaboração propostos pela metodologia pesquisa-formação, a ação formativa rememorada nesta pesquisa, intitulada *“Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade comunicativa e curricular em pauta”*, estruturou-se em um desenho híbrido composto por três trilhas de aprendizagem: 1. Oficinas Formativas de Comunicação Alternativa e Ampliada; 2. Rodas de Conversa Online, transmitidas pelo YouTube; 3. Diário de Bordo Multimodal e Online.

Essa estruturação permitiu que os praticantes fizessem escolha das atividades que desejavam participar, compreendendo que a formação não está tomada como extrínseca – técnica ou conteúdo –, mas como um percurso experiencial no qual as e os praticantes são protagonistas e, portanto, corresponsáveis pela própria formação.

Por isso, o convite e a demanda para elaboração de um diário de bordo, no qual se materializasse o processo de reflexão da experiência, reelaborando conceitos e práticas. De início, havíamos pretendido propor formações, no diálogo entre graduação e pós-graduação, com as/os discentes dos cursos de Letras, Língua Inglesa e Respectives Literaturas, no entanto, a experimentação do campo



apontou para a necessidade de ampliação da proposta de campo, visto que, houve baixa adesão dos praticantes em formação inicial de professoras e professoras.

Como os lócus para o desenvolvimento da pesquisa está o **1) Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE)**, no movimento de co-autoria com o acompanhamento do Estágio Curricular Supervisionado IV no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro e Centro Noturno de Educação da Bahia (CENEB)<sup>12</sup>, das egressas Soraia e Jéssica, do curso de Letras, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, e o **2) Território do Piemonte da Diamantina**<sup>13</sup> com o curso de extensão *Contra o capacitismo, pela acessibilidade: Desenhando juntos práticas inclusivas na UNEB*.

O Estágio Curricular Supervisionado IV teve como fundamento o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que, segundo MENDES (2018) apud SANTOS (2023, p. 60) o DUA é um conjunto de princípios e estratégias que tomam a flexibilidade e multiplicidade como centro, objetivando a acessibilidade de todos de forma que, em vez de se adequar, adaptar uma tarefa específica para um estudante específico – o que tende a sobrecarregar os professores que trabalham em salas superlotadas – desde o planejamento inicial, o estudante com deficiência seja contemplado juntamente com o restante da turma (Zerbato, Mendes, 2018), garantindo acessibilidade curricular através da multimodalidade. Para isso, o DUA apresenta três princípios centralizados na multiplicidade: (1) *princípio de representação* que diz respeito a oferecer múltiplas formas de apresentar o conhecimento; (2) *princípio de ação e expressão* que permite que o estudante utilize múltiplas formas de expressar o que aprendeu; (3) *princípio do engajamento* que oferece múltiplas formas de implicação do conhecimento (SANTOS, 2023, p.60).

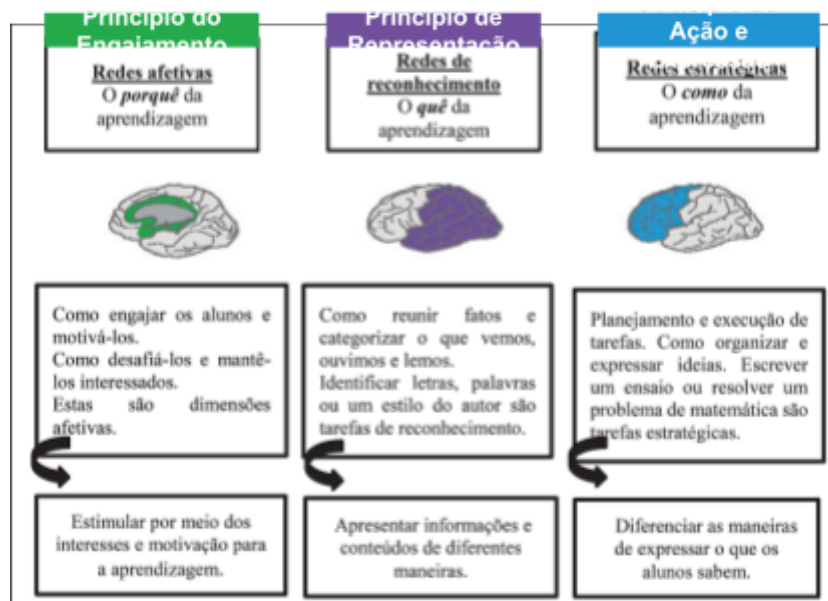
---

<sup>12</sup>Informações disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/12554>

<sup>13</sup>Informações disponível em: <http://patrimonio.ipac.ba.gov.br/territorio/piemonte-da-diamantina/>



Imagem A – Estratégias do desenho universal para aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem



**Fonte:** Reprodução e Colagem a partir de Zerbato, Mendes (2018, p.151) apud Santos, Soraia (2023, p. 60)

Tomando as redes afetivas, de conhecimento e estratégicas pelos princípios do engajamento, representação e expressão tomados pelo pela DUA elaboramos a proposta do campo no formato de curso de extensão. Pelas co-autorias buscamos fomentar, apoiar e co-autorar práticas profissionais pautadas pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e da acessibilidade para construção de cultura institucional inclusiva que contemple as e os estudantes com deficiência e outras necessidades específicas, no âmbito do território do Piemonte da Diamantina, em especial, da UNEB/DCH IV, considerando os atores, estratégias, recursos e contextos envolvidos.

Nessa perspectiva, tomamos os colaboradores desta pesquisa como **PRATICANTES** e não como PARTICIPANTES, no movimento da ação-reflexão-narração, na qual compreendemos que interrogar a formação de professoras produz deslocamentos e desfazimentos que são encarados como riscos e incômodos por aqueles e aquelas que produzem a formação de professoras a partir de políticas institucionais e institucionalizantes. Um desses incômodos/desacomodações diz respeito ao modo como ressignificamos aquilo que é encarado como lacunas da formação ou o que elegemos como prioritário na formação de professoras. Deslocar as lacunas, tomar as diferenças como possibilidades para ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da invenção, da



criação, da produção de si, inclusive, como professora, é um exercício arriscado, sem memória, sem modelo: o devir, com seus riscos e ousadias.<sup>14</sup>

Como exercício dessa produção de si e da professoralidade<sup>15</sup> e formação em devir, tomando a deficiência como diferença e potência, delineamos uma teorização da formação de professoras como um espectro, com as seguintes dimensões: Ontológica, Ética, Epistemológica (Deslocamento de conteúdos para saberes e fazeres), Estética e Profissional (Políticas, institucionais, organizacionais).

Considerando essas dimensões, não pautamos a formação na perspectiva do saco furado, em que se despejam conteúdos nas e nos professores em formação. Tampouco privilegiamos uma perspectiva epistemológica restrita a uma concepção reprodutiva, centrada em ações de ensino, inócuas, pois ensaiadas para estudante abstrato ou para um vazio. Tomamos as dimensões como fundantes e atravessadas: um espectro que gira e no qual as dimensões se re/de/formam.

Nessa perspectiva do espectro, bordamos a formação de professoras na perspectiva da escuta, em que a escuta funda a experiência, encarnada, de estar presente, de apresentar-se, para o outro, para a diferença, ousando expor-se, correr riscos, inventar-se professora na prática coletiva e colaborativa, inventar, tomando a poiesis atravessando a prática, teorizações sobre formação. Nesses inventos-experimentos, as redes se esgarçam e se rebordam: abrindo as tramas pela interdisciplinaridade, pelas transgressões às fronteiras, produzimos não fronteiras, mas encontros, bordas, contato entre graduação e pós-graduação, universidade e educação básica, dimensões pessoais, acadêmicas e profissionais: pode-se, afinal, fatiar a formação de professoras, fatiando a professora e sua professoralidade, no fora do diálogo, no fora da disciplina?

### 2.1.2 Meadas emboladas: as cores da ética<sup>16</sup>

Atravessar-se de ética numa pesquisa em educação se dá desde o primeiro momento em que se pensa numa proposição de fazê-la. Os primeiros passos éticos nesse tipo de pesquisa, e tomando como pressuposto a ética com o outro, no fazer

<sup>14</sup> Informamos que parte desta seção foi apresentada no “**I WEBINÁRIO – ENSINO SUPERIOR E ESCOLA BÁSICA EM REDE COLABORATIVA: FORMAÇÃO DOCENTE INTERROGADA**” e se encontra disponível em: [https://www.reppod.uneb.br/?page\\_id=17](https://www.reppod.uneb.br/?page_id=17)

<sup>15</sup> A discussão sobre a professoralidade é pautada a partir de Pereira (2016), é uma marca produzida pelo sujeito, um estado, uma diferença na organização de uma prática subjetiva.

<sup>16</sup> Pesquisa submetida, apreciada e aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, Número do Parecer: 6.172.156.**



com o outro de maneira dialógica, no viver com o outro, devem coexistir com os primeiros pensamentos de uma pesquisa.

Na perspectiva do cuidado com o outro na pesquisa/experiência narrativa, a ética desempenha um papel fundamental na condução do estudo e na relação entre pesquisadora e participantes. Segundo Freire (2005), o cuidado requer escuta, toque, atenção, respeito, corresponsabilidade sobre si e outro, nesse sentido, vale destacar algumas considerações éticas que são de extrema relevância nessa abordagem que trata a pesquisa e suas adjacências como uma com o cuidar e o atender-se às necessidades daquelas<sup>17</sup> que se propuseram a participar da pesquisa.

Cumprir destacar inicialmente que a confidencialidade e a privacidade são elementos essenciais para qualquer pesquisa que se pautem em resguardar-se na perspectiva do cuidado. A pesquisa/experiência narrativa, nesta seara, depara-se com certa individualidade: alguns/as dos/as participantes vão de encontro a esses elementos, optando pela quebra da confidencialidade e da privacidade em suas narrativas. Assim, caso seja cabível também para a pesquisa, a vontade das participantes é respeitada e tais elementos de sigilo não se fazem presentes. Ressalte-se que neste último caso não há o abalo na perspectiva de cuidado na qual se pauta a pesquisa visto que essa ação também se convalida no respeito às decisões dos/as sujeitos/as da pesquisa.

Porém ainda é extremamente relevante destacar que respeitar a privacidade e a confidencialidade das participantes da pesquisa é essencial. As pesquisadoras devem garantir que as informações pessoais dos/as participantes sejam protegidas, bem como, no caso da pesquisa/experiência narrativa, que as narrativas compartilhadas sejam tratadas com sensibilidade.

Outro elemento de extrema importância para a composição da ética na experiência narrativa é o consentimento informado. É imprescindível que as praticantes da pesquisa sejam plenamente informadas sobre os objetivos, procedimentos e possíveis impactos que a pesquisa possa causar. Quando se

---

<sup>17</sup> Vamos tomar a escrita no feminino, pois somos um grupo de mulheres pesquisadoras que desenvolvemos a pesquisa com praticantes mulheres, em sua maioria.



propõe ainda a trabalhar a ética na perspectiva do cuidado, isso se intensifica ainda mais, na medida em que os objetivos devem atender às dimensões subjetivas do/a sujeito/a participante, os procedimentos devem ser trazidos e apresentados com sensibilidade às narrativas que serão apresentadas e os impactos devem ser estar circunscritos nos limites de proteção da dignidade da pessoa humana.

O consentimento informado deve ser obtido de forma voluntária e livre de qualquer coerção ou oferecimento de vantagem, garantindo que os participantes compreendam totalmente sua participação e possam retirar seu consentimento a qualquer momento. Desse modo, para além de garantir os direitos das praticantes na condução da pesquisa também proporciona-se um ambiente mais confortável para as mesmas.

A pesquisa também deve atentar-se ao respeito à autonomia das sujeitas para garantir que o seu desenvolvimento esteja de acordo com a perspectiva do cuidado com o outro. Nesse sentido é importante compreender que reconhecer e respeitar a autonomia das praticantes é essencial. Isso envolve permitir que as praticantes compartilhem suas histórias de forma autêntica e dar-lhes voz na representação e interpretação de suas narrativas.

Entendendo assim o cuidado enquanto elemento formador da ética na experiência narrativa, não se pode deixar de lado a presença da empatia e da sensibilidade ao realizar a pesquisa. As pesquisadoras devem praticar a empatia e a sensibilidade ao lidar com as experiências e emoções das praticantes (na experiência narrativa estas ganham contornos ainda mais nítidos). Isso inclui ouvir atentamente, acolher as experiências dos/as participantes e evitar qualquer forma de julgamento ou estigmatização.

Os elementos de equidade e justiça também devem ser levados em consideração na medida em que garanti-los na experiência/pesquisa narrativa envolve promover a diversidade de vozes e experiências, garantindo que todas as narrativas sejam tratadas com igual respeito e valor em consideração e em cumprimento do princípio da dignidade da pessoa humana.



Alguns pontos que dizem respeito agora, a pesquisadora, merecem destaque. Os primeiros tratados aqui são a transparência e a honestidade. As pesquisadoras devem ser transparentes e honestas em relação aos objetivos e aos resultados da pesquisa/experiência narrativa. Isso inclui dar retorno às praticantes e compartilhar os resultados da pesquisa de forma acessível e compreensível.

As pesquisadoras também devem praticar a reflexividade, examinando continuamente suas próprias posições, preconceitos e privilégios, assumindo a responsabilidade pelo impacto ético de sua pesquisa na comunidade e nas praticantes. Nesse ínterim, pode-se entender que a ética na pesquisa/experiência narrativa na perspectiva do cuidado com o outro requer uma abordagem sensível, responsável e reflexiva, que coloca o bem-estar e a dignidade das praticantes como elemento central do processo de pesquisar.

Se levarmos em consideração, desse modo, a diversidade implicada na pesquisa em educação, chegaremos a um ponto ainda mais sutil e, ao mesmo tempo, consistente. Os atravessamentos éticos – aqui mais especificamente imbricados a uma pesquisa em educação e diversidade que pensa a diversidade a partir das diferenças, buscando interrogar a formação inicial de professores e refletir sobre, formar-me e com o outro em práticas acessíveis e inclusivas para estudantes com deficiência – também devem levar em consideração os apontamentos, diálogos e disposições normativas em direitos humanos.

No Brasil, há de se pensar também em como a ética nas pesquisas transversaliza-se nos novos direitos sociais e de cidadania, amplamente dispostos na Constituição Federal de 1988, considerada um marco mundial no que diz respeito à garantia de tais direitos. Os direitos sociais e de cidadania dispostos na CF/1988 estão em total consonância com as disposições trazidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e que devem dar alicerce para construção real e efetiva da ética envolvendo seres humanos nas pesquisas de cunho educacional e social, pois são esses direitos que fornecem suporte para a construção, consolidação e efetividade de uma ética dialógica, colaborativa e cidadã (inclusive no desenvolvimento de uma pesquisa em educação).

Entender, conforme nos diz o professor Joaquim Herrera Flores (2009), os direitos humanos como o “diamante ético” para uma consolidação pedagógica e de



ação é algo de extrema importância pois demonstra a real necessidade da junção entre formação pautada em direitos humanos e formação pedagógica na prática (social e humana).

Entendendo que o principal princípio que norteia os direitos humanos globalmente é o princípio da dignidade e considerando que a ética nas pesquisas busca justamente a garantia dessa dignidade, cumpre destacar a valiosa contribuição do professor Flores (2009, p. 113):

Os direitos humanos vistos em sua real complexidade constituem o marco para construir uma ética que tenha como horizonte a consecução das condições para que “todas e todos” (indivíduos, culturas, formas de vida) possam levar à prática sua concepção da dignidade humana. (FLORES, 2009, p. 113)

Nada é mais universal que garantir a todos a possibilidade de lutar, plural e diferencialmente, pela dignidade humana. (FLORES, 2009, p. 113)

Assim, essa ética é retomada nas concepções de se pensar formação profissional nos mestrados profissionais em Educação, em especial, no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (PPGED) que pauta a ética na construção do se formar e fazer pesquisa com o outro, na pluralidade, na diferença e, segundo o portal do programa<sup>18</sup>, “ocupando-se dos processos de formação e das práticas de educadores visando a preparação profissional para atuarem com as diversidades e singularidades socioeducativas e culturais” (PPGED, 2023).

## 2.2 Narrando: no algodão cru, na página branca

Partilhar narrativas, conversas e vivências atravessadas pela deficiência tomada como diversidade na formação de professores.

Iniciei a escrita do diário de bordo no formato multimodal, compreendendo-o como dispositivo de pesquisa e de formação que (des)engoma, (des)faz e borda pelos desfazimentos o processo formativo de ir se tornando professora. Nessa perspectiva, tive a primeira experiência com o diário nas disciplinas Pesquisa Aplicada à Educação II e Laboratório de Prática e Pesquisa Educacional II, ministradas pelas professoras doutoras Ana Lúcia, Juliana, Ione e Jaci no PPGED.

<sup>18</sup> Link para acesso do portal do programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade(PPGED): <https://www.PPGED.uneb.br/apresentacao/> .



Em ambas as disciplinas, de PAE II e LAPE II, fomos instigadas pelas professoras a iniciar os processos formativos a partir de narrativas multimodais, com o objetivo de pensar e repensar os processos formativos que ancoram a formação de professores de Letras a partir dos bordados, dos desfazimentos colaborativos em sala de aula. Narrativas de si com o outro requer coragem, de bordar um caminho pelas escolhas das meadas, pelos arremates, pelos desfazimentos que nos levam para o medo de não dar conta e pela pressa de viver com imediatismo os processos.

A proposta do diário estava voltada para um processo formativo do escrever e compreender a pesquisa de dentro para fora, pelos desfazimentos, pela teoria, pela prática, na e com outro. Tenho resistência para iniciar a escrita no diário. A ideia de escrever um diário me deixa inquieta. Porém, reconheço a potencialidade do diário como movimento autoformativo, ecoformativo e heteroformativo tanto para a pesquisa quanto para a pesquisadora e, por isso, hoje (24/03/2024), me desfaço para escrever um capítulo ao qual tenho resistência e me causa desfazimentos.

#### *Cena 05 - Para e presta a atenção!*

“Meu Deus, essa menina não para quieta. Olha só, não pra comer, pra brincar. Só para quando dorme...” Imaginem essa criança escutando a mesma ladainha todos os dias. Ou melhor, imaginem essa criança na escola. “Hoje você vai ficar quietinha”, dizia a professora. “Senta na fila”. “Aqui no quadro, olha só...  $9 \times 5 =$  Eu já falei pra você virar para a frente e parar de conversar”, “Preste atenção na fila do banheiro”, **“Quem vai chegando vai ficando atrás, criança educada é assim que faz”**. **Gritos. Sobrecarga de instruções.** **“Quem vai chegando vai ficando atrás, criança educada é assim que faz”**. **Gritos. Sobrecarga de instruções.** **“Quem vai chegando vai ficando atrás, criança educada é assim que faz”**. **CRISE ou FALTA DE EDUCAÇÃO?**

A professora Juliana me orientou a trazer meu diário e os memoriais formativos das meninas do Achadas na acessibilidade para cá. Estou escrevendo em um domingo à tarde e tudo me distrai. Lembro-me quando era criança, inquieta, com fama de traquina - “Essa menina não senta...” ou “Eu não posso virar as costas que ela apronta”, e na pré-adolescência, durante uma semana de provas - aquelas semanas inventadas no calendário acadêmico para prejudicar os estudantes que



precisam de prazos mais longos ou que enfrentam uma avaliação escrita de português e história, combinadas, no estilo de decoreba, quase que impossíveis.

Recordo das estratégias que desenvolvi para lidar com as provas: esquemas coloridos, desenhos, até mesmo algumas rimas que eu inventava para decorar datas e fatos históricos. Hoje, aprendi a chamar essas estratégias de **ACESSIBILIDADE**. Dessa maneira, relembro de uma frase que a professora Juliana Salvadori costuma ecoar: “A gente só pesquisa o que, primeiro, nos toca”! de forma que “ninguém pode aprender da experiência do outro, ao menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (Bondía, 2002, p. 27).

Tomo e assumo a experiência da acessibilidade como minha, nos meus modos de aprender a tornar o mundo mais tolerável para uma mulher barulhenta e inquieta, fora dos padrões patriarcais da “bela, recatada e do lar”, da professora aprendente na e com a diversidade e, sobretudo, de uma pesquisadora, talvez neurodivergente, sem laudo formal e com características marcantes do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)<sup>19</sup>.

#### *Cena 06 - “E o laudo, cadê?”*

Início da formação com os mediadores escolares. No auditório, muitas cadeiras vazias. Vinte e duas praticantes. Silêncio! Uma voz ao fundo iniciou a formação com a seguinte frase: “A escola não precisa de laudo para acessibilizar o currículo e propor práticas pedagógicas acessíveis...” Cochichos! Alguém replicou em tom de resposta: “Essa professora é maluca. Eu não sei o que fazer com aluno sem laudo [risos], **enquanto o laudo não chega, eu não faço nada**”.

Relendo as minhas anotações realizadas nos muitos bloquinhos de notas que me acompanharam, a necessidade do laudo para a acessibilidade na educação foi interrogada. Expressões assustadas, testas franzidas, corpos na defensiva. Profissionais da educação que atuam em espaços de aprendizagens, nos quais, o laudo médico é colocado como fundamental para a acessibilidade de estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem, sobrecarga emocional.

A inclusão na educação sem a necessidade de um laudo para tornar algo acessível para um estudante com deficiência é fundamentada no princípio de que a

---

<sup>19</sup> Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), o TDAH é “um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade”. (Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>)



diversidade deve ser acolhida sem a imposição de rótulos ou diagnósticos formais. A inclusão deve acontecer no dia a dia, principalmente pelas ações direcionadas a acessibilidade atitudinal<sup>20</sup>. Essa abordagem considera que todos os sujeitos possuem habilidades e necessidades únicas, e que a educação deve ser pautada na valorização das diferenças e na busca por estratégias que atendam a todos, independentemente de suas condições.

Ao dizer que a escola não precisa de laudo para acessibilizar o currículo e propor práticas pedagógicas acessíveis, não estamos negando a importância da documentação e do acompanhamento especializado. Estamos apenas ressaltando que a inclusão vai além das formalidades burocráticas. É uma questão de atitude, de olhar para cada estudante como único, de buscar estratégias que atendam às suas necessidades, de desfazer mitos e preconceitos que questionam o estudante com deficiência em sala de aula, seguido da afirmação “Sem o laudo eu não sei o que fazer”, esquecendo que, independente da deficiência que tenha o estudante tem potencialidades e estas precisam ser exploradas, valorizadas.

Após o término da bolsa de incentivo à pesquisa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), estou retornando à educação básica. A situação é desafiadora, não tanto devido à presença de estudantes com deficiência, mas pela falta de orientações e apoio para a comunidade escolar, somada à alta demanda de laudos que recebemos semanalmente. As diretrizes existentes estão mais focadas em modelos de exclusão do que nos princípios da acessibilidade, e isso é preocupante. Nos cobram atividades adaptadas, mas e o currículo? E o planejamento do professor? Seria a ausência de laudos a justificativa para a falta de acessibilidade? Se buscássemos práticas mais inclusivas a exemplo do DUA teríamos tanta dificuldade e “trabalho extra”?

Digo preocupante, porque a situação citada acima aponta que as políticas e diretrizes atuais na educação básica não estão alinhadas com os princípios da acessibilidade e inclusão. Isso pode levar a uma falta de suporte para os estudantes com deficiência e para a comunidade escolar como um todo. Quando as orientações estão engessadas em modelos de exclusão, em vez de promoverem a inclusão e a igualdade de oportunidades, há um risco de perpetuar barreiras e desigualdades no

---

<sup>20</sup> Por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. (Silva, 2018)



ambiente escolar, reforçando o capacitismo. Isso não apenas limita o desenvolvimento educacional dos estudantes com deficiência, mas também a experiência de aprendizagem de todos os alunos e a qualidade geral da educação.

Mantoan (2024) ressalta a importância da convivência humana como um elemento fundamental nos processos de aprendizagem, destacando que ninguém está no mundo para viver isoladamente, mas sim para conviver com os outros. Sá et.al (2007, p. 149) tomam o currículo pelos atravessamentos que permeiam as nossas relações com o outro, na perspectiva de que os acontecimentos do mundo tornam-se referências a serem desfeitas, discutidas, bordadas em “composições múltiplas de saberes, de sentires, de modos de ver e conceber”. Assim, muitas são as narrativas atravessadas pela diversidade, o pedagógico, o currículo, os modos de se desfazer e bordar com o outro.

A diversidade não é apenas um aspecto a ser reconhecido; ela é um elemento essencial que, pelos desfazimentos, potencializa as práticas pedagógicas e os modos de pensar as pesquisas em educação e diversidade. Aprendemos no GEEDICE que somos todas DIVERSAS, um grupo de mulheres neurodiversas em e com suas subjetividades. Reconhecemos que cada uma de nós borda uma multiplicidade de experiências, singularidades, afetamentos únicos, o que enriquece não apenas nosso grupo, mas também a nossa prática enquanto professoras pesquisadoras pelos desfazimentos e em devir.

## 2.3 Desfazimentos: da adaptação para a acessibilidade

### *Cena 04 - Cadê a língua inglesa no seu projeto?*

“Agora essa menina incutiu de só querer pesquisar sobre inclusão, deficiência... O que é que isso tem a ver com inglês?” Era disciplina de Núcleo de Estudos Interdisciplinares III “Já procuraram orientador, já decidiram sobre o quê vão pesquisar?” Essas perguntas ecoavam todas as segundas e terças-feiras, dias de aulas da disciplina de projeto de pesquisa. Eu nunca me identifiquei e me sentia frustrada nas disciplinas de língua inglesa, tinha medo, crises de ansiedade em provas e seminários. A maioria das práticas e dos projetos de curso visavam construir competências e habilidades de desenvolvimento do “saber ensinar-aprender inglês” atreladas a uma lógica capacitista que pensa a oralidade



como processo formativo fundamental dos sujeitos, práticas hierarquizadas a uma perspectiva de que aprender língua estrangeira é falar, e falar é oralizar.

Era noite, antes de iniciar a aula de NEI III, quando minha avó me ligou para contar que a filha do irmão dela não tinha sido aceita na escola... Uma adolescente com deficiência. “Disseram que ela não aprende, que vai empatar os outros, minha filha”.

No dia seguinte encontrei Jamile e Matheus<sup>21</sup> reunidos no pátio da UNEB, alunos de semestres mais adiantados do curso. Sempre perguntavam: Já escolheu quem vai te orientar? Disse que não e pedi sugestão de professores do colegiado que me orientasse numa proposta de inclusão. “Inclusão?” perguntaram.

Matheus falou da professora Juliana. “Inclusive, ela está lá na sala 21”. Jamile e Matheus foram comigo até a sala e, meio sem jeito, perguntei se queria me orientar. Ela me encarou, na época, com seus óculos e cabelos vermelhos. Perguntou se eu estava disposta a estudar. Respondi que sim! Não seria boba em dizer que tentaria... ou que talvez!

No dia seguinte, já tinha uma pasta com textos para leitura e prazos para cumprir!

No mês seguinte, estava eu e Felipe Salvadori, indo para o primeiro dia de adaptação na escola. Mediadora. Estudante com Autismo. Confiança. Vínculo. Amizade.

Durante minha graduação em Letras, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, realizada de 2016 a 2021, dediquei-me a pesquisar a acessibilidade<sup>22</sup> na educação por meio de adaptações pedagógicas e Tecnologia Assistiva<sup>23</sup>, com foco especial na Comunicação Aumentativa e Alternativa<sup>24</sup>. Acreditava que essa

---

<sup>21</sup> Jamile e Matheus, egressos do curso de Letras, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas no DCH-IV Jacobina. Atualmente, Jamile retorna para a UNEB, agora parceira no PPGED e no GEEDICE.

<sup>22</sup> Segundo o Diário da Inclusão (2017), acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social; constituindo um atributo essencial do ambiente que garante a melhoria da qualidade de vida das pessoas. (DIÁRIO DA INCLUSÃO, 2017)

<sup>23</sup> Conforme Bersch (2017) Tecnologia Assistiva é um termo recente, usado para se referir a aquelas tecnologias que têm por função facilitar o processamento de habilidades funcionais.

<sup>24</sup> Segundo Walter (2000, p.2) o conceito de **Comunicação Alternativa e Ampliada** é utilizado para definir outras formas de comunicação como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, até o uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada. A comunicação é considerada **alternativa** quando o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação e, considerada **ampliada** quando o indivíduo possui alguma comunicação, mas essa não é suficiente para suas trocas sociais. (WALTER, 2000, p.2)



abordagem poderia contribuir significativamente para tornar a educação menos excludente para estudantes com deficiência.

Após concluir a graduação, participei de encontros de formação promovidos pelo Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA) e de leituras colaborativas com o GEEDICE, especialmente com a professora Juliana Salvadori, que apresentou a acessibilidade e o Design Universal para Aprendizagem (DUA) como desfazimentos daquilo em que acreditávamos como prática e base inclusivas. Durante essas atividades, começamos a questionar as adaptações pedagógicas e o conceito de escola inclusiva, direcionando nossa reflexão para a ideia de escola acessível e a importância do Design Universal para Aprendizagem (DUA) como base para práticas pedagógicas universais para a aprendizagem.

Esta mudança de perspectiva trouxe novas possibilidades para a nossa compreensão da educação inclusiva. Começamos a perceber que propor a adaptação pedagógica no ambiente escolar, marcado pela infantilização dos alunos com deficiência, não era suficiente para garantir a verdadeira inclusão, pois muitas vezes as adaptações eram apenas paliativas e não atendiam de forma eficaz às necessidades individuais dos alunos.

De acordo com o Oxford Languages, acesso significa o ato de ingressar na perspectiva da chegada, entrada em determinado espaço enquanto acessibilidade refere-se a qualidade ou caráter do que é acessível, na facilidade de aproximação, no tratamento e aquisição de algo. Nessa perspectiva, pontuamos que a ideia desse movimento formativo e (auto)formativo coaduna na proposta de se pensar espaços e práticas acessíveis atravessados na ideia de inclusão e/ou práticas inclusivas.

Na Lei Brasileira de Inclusão (2015), a acessibilidade pode ser compreendida como a possibilidade de qualquer pessoa – com ou sem deficiência – acessar um local, serviço, produto ou informação de maneira autônoma e segura; enquanto o diário da inclusão (2017) a entende como um conjunto de estratégias que têm por função tornar algo acessível considerando as limitações de cada sujeito. Nas relações educacionais, identificamos a crescente necessidade de interrogar as nossas formações docentes, como percebemos a escola e os estudantes - os atravessamentos que permeiam o movimento de se formar e educar com e na diversidade, pensando acesso, permanência, acessibilidade e inclusão como movimentos fundamentais e indissociáveis na garantia da educação para todos.



Uma das formas de se possibilitar a acessibilidade curricular a estudantes com deficiência, é ampliar a concepção de acessibilidade compensatória e integrativa, para a universal, tomando as teorias e práticas de diferenciação curricular como centralidade no design didático nas dimensões micro, meso e macro: das aulas, das disciplinas e do currículo/matriz. Freitas (2016 apud Salvadori et al., 2023, p. 5) destaca,

que embora a formação seja importante, o êxito de uma prática inclusiva na escola regular depende muito mais de se dedicar em “[...] conhecer cada sujeito e seus modos de perceber, interagir e aprender nas suas relações humanas e com o ambiente [...]”. Desse modo, é preciso, antes de tudo, que nós professores presumamos competência, reconhecendo nosso estudante como aprendente e pessoa atravessada por diversas experiências além da deficiência; bem como que reconheçamos nosso papel como um dos agentes responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem daquele e de todos os estudantes.

Reconhecemos a diferença como fundamento das práticas não apenas reconhecendo a diversidade para o grupo de estudantes com deficiência, e entendendo que diante das infinitas possíveis combinações entre fatores pessoais e ambientais, não existem orientações gerais e genéricas que se apliquem a toda e qualquer pessoa com ou sem deficiência. Dentre as teorias de diferenciação curricular que tem como finalidade construir acessibilidade curricular, tomamos o Design Universal para aprendizagem (DUA).

Em seu memorial de formação, Andréia Souza (2023), aponta que, diariamente, na sua prática em sala de aula regular e na sala dos professores, escuta queixas escolares capacitistas que questionam a presença de estudantes com deficiência na escola, necessidade de aulas acessíveis e adaptações - “se fossem deles [dos professores], estariam em casa sendo cuidados, não aqui para dar trabalho aos professores, não fazer nada... fazendo de conta que estuda”. Segundo Cast (2023), o DUA propõe estratégias flexíveis que consideram a diversidade das e dos estudantes, permitindo que todas e todos possam acessar, participar e se engajar nas atividades educacionais.

Nessa perspectiva, o DUA permite que o desenho didático garanta o acesso ao currículo e dá conta de uma das queixas das professoras: o de que o ou a estudante com deficiência lhe dá mais trabalho porque ele ou ela precisa planejar aulas, atividades, avaliações para os estudantes sem deficiência e depois ter o trabalho de adaptar essas práticas para estudantes com deficiência. Compreendemos que práticas inclusivas não tomam a deficiência como diferença



como um extra, mas trazem potência às práticas das e dos professores por provocar a tomar a diversidade e a diferença em âmbito neural como constituinte de todas e todos e estruturante da aprendizagem.



### 3 REBORDANDO AS PRÁTICAS

Rebordar práticas inclusivas na formação de professores atravessada pela deficiência

Analisando o histórico da legislação da educação especial sob a ótica da educação inclusiva, identificam-se diversas indefinições, falta de apoio e acessibilidade educacional, lacunas no currículo de formação inicial de professores e escasso diálogo com a inclusão de estudantes com deficiência. Essas observações são corroboradas pela Revisão Sistemática "*VISITAS: LENTES E OLHARES*", conforme detalhado no Apêndice B do texto.

As pesquisadoras, em especial Soraia, Jéssica, Andréia e Mariana, em seus memoriais de formação, destacaram uma fragilidade estrutural na formação inicial de professores, que se manifesta desde o nível macro, dentro da própria universidade, até o nível micro, nas práticas inseguras e frágeis relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência.

A fragilidade começa a ser observada nos modos de inclusão dentro da universidade, onde as políticas e práticas nem sempre refletem um ambiente verdadeiramente inclusivo. Isso pode incluir barreiras físicas, atitudinais e curriculares, falta de recursos pedagógicos adaptados, ausência de formação para práticas acessíveis, entre outros desafios. Essas lacunas de/na formação refletem nas práticas inseguras e frágeis dos professores em formação inicial, nos Estágios Curriculares Supervisionados ou nos egressos.

Diante do apresentado, o campo dessa pesquisa buscou como objetivo **“Rebordar práticas inclusivas na formação de professores atravessada pela deficiência”** considerando o:

- Curso de Extensão Contra o Capacitismo pela Acessibilidade: desenhando juntos práticas inclusivas na UNEB;
- Acompanhamento parcial do Estágio Curricular Supervisionado IV, das egressas Soraia e Jéssica, no Curso de Letras, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas;



Atravessadas pelas escritas para apresentações colaborativas em congressos e seminários de pesquisas e, posteriores publicações.<sup>25</sup>

### 3.1. (Des)fazimentos: outras meadas, novo bordado

Compreendendo o ato de pesquisar em educação e diversidade como um movimento não fixo, mutável e adaptativo, o campo desta pesquisa se (re)borda através de seus desfazimentos. Inicialmente, a partir das experiências vivenciadas durante o Estágio Curricular Supervisionado 2, do curso de Letras, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas do DCH-IV em Jacobina, colaborativamente com as egressas Soraia, Mariana e Andréa, foi apresentado os achados da experimentação do campo no texto de qualificação disponível para consulta no apêndice C deste documento.

A experimentação do campo bordou como dados:

→ As praticantes<sup>26</sup> apresentaram dificuldades para registrar e compartilhar as narrativas.

<sup>25</sup> **3º Congresso Nacional de Linguística e Literatura** - Certificado [CERTIFICADO CONLLIT.pdf](#) publicação em [Anais 3º CONLLIT.pdf](#).

**6º Congresso Nacional de Estudos Linguísticos** - Certificado [CERTIFICADO CONEL.pdf](#) publicação em [Caderno de Resumos \(Com Ficha Catalográfica\)-páginas-1-mesclado.pdf](#).

**XXVI Jornada de Iniciação Científica da UNEB e Colóquio de Pesquisa e Pós-graduação** - Publicação no prelo [XXVI Jornada de Iniciação Científica da UNEB e Colóquio de Pesquisa e Pós-graduação - Em processo de publicação.pdf](#)

**Seminário Internacional Conversações: Pesquisar e pensar com a escola** - Certificado [certificado\\_Naiane Mendes\\_Isabela Santos\\_Juliana Salvadori.pdf](#).

**I Webinário - Ensino Superior e Escola Básica em Rede Colaborativa: Formação Docente Interrogada** - Publicação: [REPPOD.pdf](#).

**Verbetes “acessibilidade”** - Ebook docência e diversidade - Publicação: [Abecedário Pedagógico SOB RASURA Gustavo 23.02 final \(1\) \(1\).pdf](#)

(ISBN: 978-6585484-48-0).

**Inclusão Educacional de estudantes com TEA durante a pandemia da COVID-19: Revisão sistemática em pauta** - Publicação: [E-book-GT-01-Refletindo-com-a-diferença-29-45.pdf](#)

**Curso de extensão: Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta.** Certificado:

[CERTIFICADO FORMAÇÃO PARA PRÁTICAS E RECURSOS INCLUSIVOS ACESSIBILIDADE CURRICULAR E COMUNICATIVA EM PAUTA \(1\).pdf](#)

**Curso de extensão: Contra o capacitismo, pela acessibilidade: desenhando juntos práticas inclusivas na UNEB.** Certificado:

[CERTIFICADO CONTRA O CAPACITISMO PELA ACESSIBILIDADE DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB.pdf](#)

[CERTIFICADO FORMAÇÃO PARA PRÁTICAS E RECURSOS INCLUSIVOS ACESSIBILIDADE CURRICULAR E COMUNICATIVA EM PAUTA \(1\).pdf](#)

[CERTIFICADO CONTRA O CAPACITISMO PELA ACESSIBILIDADE DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB \(2\).pdf](#)

<sup>26</sup> Vou tomar “praticantes”, no feminino, pois a participação de professoras, mediadoras, coordenadoras na formação foi maior.



- A falta de adesão por professores universitários e em formação inicial;
- Os professores em exercício apontaram a sobrecarga de trabalho como um desafio para estarem presentes nos encontros presenciais.
- As praticantes apontaram interesses na formação híbrida, que combinou elementos online e presenciais, por considerá-la acessível.
- Falta de interesse dos professores em formação inicial e exercício para (des)fazer as suas práticas e (re)bordar redes colaborativas na perspectiva acessibilidade;
- A articulação entre graduação e pós-graduação se mostrou potente como movimento de adensar e interrogar formação.

Levando em consideração os dados da experimentação do campo, (re)bordamos como os lócus para o desenvolvimento do campo da pesquisa o **1) Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE)**, no movimento de co-autoração, com o acompanhamento parcial do Estágio Curricular Supervisionado IV no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro e Centro Noturno de Educação da Bahia (CENEB), das egressas Soraia e Jéssica, do curso de Letras, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, e o **2) Território do Piemonte da Diamantina** com o curso de extensão *Contra o capacitismo, pela acessibilidade: Desenhando juntos práticas inclusivas na UNEB*.

### 3.2. Co-autoração: espetando na agulha, as meadas deu “nós”

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os estágios nas licenciaturas em letras são componentes fundamentais da formação dos futuros professores de língua portuguesa e de línguas estrangeiras, como inglês, espanhol, francês, entre outras. Eles são compreendidos como espaços de aprendizagem e desenvolvimento profissional que proporcionam experiências práticas e reflexivas aos estudantes em formação inicial. Os Estágios têm como principais objetivos:

QUADRO A: Desfazimentos e bordados pela BNCC

Objetivos	Desdobramentos
<b>Integração teoria-prática</b>	Experienciar a práxis pedagógica
	Experienciar a formação como professora de Língua Inglesa, especificamente.



	Experienciar o exercício da docência
<b>Desenvolvimento de habilidade pedagógicas</b>	Conhecimento do Currículo
	Planejamento de aulas
	Elaboração de materiais didáticos
	Aplicação de metodologias de ensino
	Avaliação da aprendizagem dos estudantes
<b>Vivência da realidade escolar</b>	Experienciar a dinâmica da escola
	Vivenciar a inclusão da diversidade, dentro e fora da sala de aula
	Questionar as limitações e potencialidades
	Articular com a comunidade
<b>Refletir sobre a prática docente</b>	Reflexão crítica pela autoavaliação
<b>Aprendizagem colaborativa</b>	Planejar, propor e avaliar colaborativamente
<b>Registros e relatórios</b>	Avaliação do estudante
	Planejamento de ações futuras pela universidade

**Fonte:** Grifos e elaboração da autora, Mendes (2024)

A organização dos objetivos conforme a BNCC reflete uma preocupação, não mencionando a acessibilidade em seus objetivos, semelhante ao currículo da formação inicial de professores para lidar com a diversidade no curso de Letras, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, no DCH-IV Jacobina. Esse enfoque é caracterizado por uma perspectiva de inclusão que, muitas vezes, é abordada e implementada de forma superficial, limitada e pouco acessível para estudantes com deficiência.

Na universidade, em especial nos cursos de formação de professores, os estágios curriculares não podem acontecer de maneira isolada, apenas como um componente de cumprimento obrigatório da matriz curricular. Pimenta e Lima (2004, p.55) defendem a proposta que “O estágio então deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores”.



Soraia Santos (2023), no seu memorial de formação intitulado “*Atipicidade e acessibilidades de uma estudante autista na formação docente*” questiona as condições da formação inicial de professores para estudantes neurotípicos.

Durante essa reunião com o colegiado e o NAI, uma professora indicou preocupação por eu estar pedindo suporte ao fazer tarefas pela primeira vez, como, por exemplo, o primeiro estágio supervisionado de regência nas escolas de Jacobina. Aparentemente, na visão da professora, na Educação Básica não se tem suporte algum e, portanto, eu deveria sobreviver à Universidade sem suporte, já que isso provaria que tenho condições de atuar como professora. (Santos, 2023, p. 27)

O relato de Soraia Santos (2023) aborda uma situação desafiadora, lacunada e uma visão tradicional na formação inicial de professores - mais do que isso, reflete a falta de apoio, de solidariedade, de colaboração e a sobrevivência dos mais fortes/aptos como fundamento da formação de professores. Saliento que a formação de professores não deve ser encarada como um teste de resistência, mas sim como um processo de aprendizado contínuo e processual que se desdobre na acessibilidade necessária para formar nos devires professores reflexivos, com práticas docentes acessíveis e inclusivas.

Em contrapartida, no memorial de Jéssica Oliveira (2023) intitulado “Co-habitar, Con-viver, Co-docer: Formação de professoras de Linguagens na perspectiva da acessibilidade”, as implicações e os desafios abordados surgem a partir da sua própria prática como professora em formação inicial e, por um período determinado, como regente. São apontados como desafios o planejar e atuar com a diversidade, as inseguranças nas práticas marcadas pela falta de formação, a não valorização da diversidade, em especial de estudantes atípicos, também apontada por Mendes (2020) e Santos (2023) em seus memoriais de formação.

Jéssica Oliveira (2023) e Soraia Santos (2023) desenvolveram estratégias importantes para lidar com os desafios da formação docente, destacando a importância de uma rede de apoio mútuo entre si, com o GEEDICE e, principalmente, com a professora Juliana Salvadori que mesmo na licença para pós-doutorado sempre esteve presente nos planejamentos e orientações das práticas. Essas estratégias incluíram os desfazimentos das práticas pelas diferenças, a codocência como um movimento colaborativo de desenvolver pesquisa e práticas pedagógicas e o respeito ao corpo que pesquisa, aprende, ensina, pede descanso e pausas - no reconhecimento de suas limitações físicas e emocionais.



Concomitante com o Estágio Curricular Supervisionado IV, acontecia na Universidade do Estado da Bahia, DCH IV Jacobina, o curso de extensão “*Contra o capacitismo, pela acessibilidade: Desenhando juntos práticas inclusivas na UNEB*”, com carga horária de 40 horas certificadas via NUPE, estruturado em encontros híbridos, conforme detalhado no Apêndice G do texto.

- Presencial, no formato de oficinas formativas, na sala lúdico sensorial que se encontra sob responsabilidade do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NAI) ou no auditório do departamento.
- Online, no formato de encontros formativos teóricos, pela plataforma *Google Meet*.

A ação formativa, na modalidade de extensão universitária, foi desenvolvida em colaboração com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) do DCH IV, representado pela pedagoga Ana Lúcia Carvalho de Freitas. Esta parceria também envolveu o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE), com o apoio da secretária Gerlane Lima Dourado, e contou com a participação dos grupos de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA) e Estudo GEEDICE, especialmente com a contribuição da doutoranda Crizeide Miranda Freire.

A extensão se apoiou na proposta de educação inclusiva, que apontou para uma reorganização e um novo paradigma de educação em todos os níveis de ensino, onde recursos e estratégias de acessibilidade/remoção de barreiras fossem investidos para oferecer ações necessárias que favorecessem a permanência, a autonomia, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes participantes da Educação Especial. Nesse contexto, as reflexões sobre capacitismo, acessibilidade, concepções sobre deficiência, formação profissional e atuação dos profissionais de apoio se tornaram necessárias e importantes.

Como objetivos geral e específicos a extensão buscou:

**QUADRO B:** Contando os pontos, bordando a pesquisa

<b>Geral</b>	Fomentar, apoiar e co-autorar práticas profissionais pautadas pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e da acessibilidade para construção de cultura institucional inclusiva que
--------------	--



	contemple as e os estudantes com deficiência e outras necessidades específicas, no âmbito do território do Piemonte da Diamantina, em especial, da UNEB/DCH IV, considerando os atores, estratégias, recursos e contextos envolvidos.
<b>Específicos</b>	Apresentar recursos estratégicos que favoreçam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência.
	Promover ações formativas (oficinas e rodas de conversa) para promoção de cultura inclusiva, tirando da invisibilidade institucional as deficiências e outras necessidades educacionais específicas.
	Refletir sobre a formulação e a implementação de políticas institucionais de acessibilidade e inclusão.

**Fonte:** Elaboração da autora, Mendes (2024)

As inscrições foram realizadas por meio de um formulário online disponibilizado em grupos do *WhatsApp*, *Instagram* e por *email*. No formulário regular, tivemos 58 inscritos, o que nos levou a abrir uma lista de espera para possíveis desistências. Nessa lista, 36 praticantes manifestaram interesse no curso de extensão.

As praticantes foram caracterizados através de perguntas específicas que visavam compreender sua identificação profissional, modalidade de atuação, titulação e expectativas em relação ao curso. É válido destacar que os resultados obtidos no formulário regular foram semelhantes aos da lista de espera e que todos os inscritos da lista de espera foram convidados para participarem da formação, conforme apresentado no gráfico a seguir.

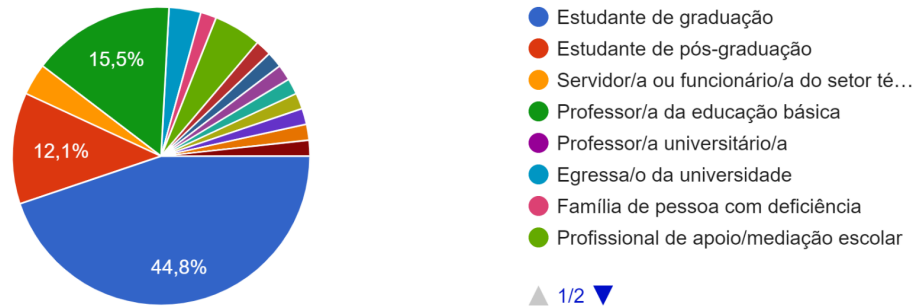
Imagem B - Ponto cruz<sup>27</sup>

<sup>27</sup> A partir da imagem A as discussões trazidas para o texto foram bordadas por uma diversidade de mãos, pelo movimento das co-autorias, no projeto de extensão aqui mencionado.



Qual a sua atuação?

58 respostas



Fonte: Formulário de inscrições, 2023

De acordo com a Imagem A - Ponto Cruz, pode-se perceber a multiplicidade de atuações das praticantes, com a maioria sendo estudantes de graduação, professores da educação básica e profissionais de apoio/mediação escolar. O aumento significativo de matrículas de estudantes com deficiência nas redes públicas e privadas de educação, as fragilidades no currículo em relação à formação inicial de professores, e a percepção das demandas enfrentadas nos Estágios Curriculares Supervisionados relacionado a estudantes rotulados como "problemáticos" ou "especiais", dois opostos que são colocados lado a lado nos discursos dos praticantes, são citados como motivos para a busca por essa formação.

*Cena 07 - Meada azul*

Eu fico desesperada quando a **cuidadora** manda mensagem e diz que está doente. Desesperada. Eu não sei **como lidar** com esses **alunos especiais**, por isso estou aqui, para tentar aprender alguma coisa. Eu tento fazer o que eu posso porque sei que não é porque ele quer. **É uma criança doente, com problemas.**

A cena dessa praticante, para além do desespero de não conseguir incluir, tornar a sua prática acessível para o estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), revela preconceitos estruturais e mitos. Segundo Lopes (2018), quando discutimos sobre mediação escolar, estamos falando sobre algo perigoso e valioso para a educação. O Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE), também conhecido como mediador escolar, acompanhante terapêutico (AT), entre outros termos, desempenha um papel que vai além do cuidado básico. Esses profissionais



são responsáveis por mediar interações sociais, promover a autonomia e buscar estratégias pedagógicas por meio de redes colaborativas, co-docência e métodos de aprendizagem que atendam às necessidades dos estudantes.

*“É uma criança doente, com problemas”*. A fala da praticante reflete as barreiras, principalmente a nível de atitude, que pensa o estudante com deficiência a partir de uma lógica capacitista<sup>28</sup> atrelada a uma perspectiva patológica de deficiência. Cabe destacar que no curso de extensão adotamos o modelo biopsicossocial de deficiência como referência, assim como a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Diferenciando-se do modelo biomédico – que considera deficiência numa perspectiva unicamente biológica –, o modelo biopsicossocial concebe deficiência como um conceito complexo, multideterminado e interacionista, reconhecendo as diferenças originadas em função da deficiência ao mesmo tempo que anuncia a estrutura social que oprime essas diferenças e, conseqüentemente, gera desigualdades.

Nesse sentido, a deficiência não é vista como uma característica biológica inerente ao indivíduo, mas como resultado da interação do corpo com lesão e/ou impedimentos e as barreiras impostas pelo contexto social. Esta concepção de deficiência, fortalecida pela crítica feminista, faz uma diferenciação entre “lesão” – que é uma expressão da diversidade humana, sendo apenas um dado corporal isento de juízo de valor – e “deficiência”, a qual refere-se à restrição na participação social provocada por um contexto social discriminatório, inacessível (DINIZ, 2007).

A Lei Brasileira de Inclusão, seguindo o modelo biopsicossocial de deficiência, também reconhece a diferença biológica e as barreiras sociais que limitam a participação dessa população. Assim, a LBI considera pessoa com deficiência aquela que apresenta

Impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

É a partir desse destaque aos fatores ambientais na funcionalidade da pessoa com deficiência que nos propomos a pensar deficiência, não mais como algo individual e patológico, mas como uma questão social e política, entendendo as reivindicações dos movimentos de pessoas com deficiência de que: se um ambiente

---

<sup>28</sup> É o preconceito, discriminação direcionado a uma pessoa com deficiência.



não está estruturado para receber uma pessoa com deficiência, a deficiência e a falta estão neste ambiente, e não nas pessoas com deficiência (SALVADORI, 2022).

Logo, uma das tarefas para que se garanta a participação plena das pessoas com deficiência nas atividades cotidianas da vida, é a de identificação das barreiras e, conseqüente, oferta e criação de práticas, recursos, estratégias, serviços e ações que nos permitam superá-las. As barreiras são categorizadas em: barreiras urbanísticas, barreiras nos transportes, barreiras arquitetônicas, barreiras tecnológicas, barreiras atitudinais, barreiras nas comunicações e barreiras pedagógicas.

#### *Cena 08 - Furando com a agulha*

Dizem que coloquei **empecilhos** quando soube que seria professora de um **estudante assim**. Olha, eu sou sincera, **não tenho formação pra isso**. Tão chegando agora na escola, né professora? Acho que só o contato dele com outras **crianças normais** já vale a pena.

As **barreiras atitudinais** são comportamentos e atitudes que prejudicam a participação de pessoas com deficiência em qualquer esfera da sociedade, ou seja, são as manifestações de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações frente à pessoa com deficiência. Muitos trabalhos apontam as barreiras atitudinais como uma das mais resistentes à inclusão de pessoas com deficiência (AMARAL, 1998; FREITAS, 2016; CARVALHO, 2016; JESUS, 2018; ANDRADE, 2019), pois para derrubá-las é necessário desaprender uma cultura segregacionista, eugenista e biomédica, na qual, historicamente, a vida de pessoas com deficiência é considerada menos digna de ser vivida ou é limitada aos cuidados básicos de sobrevivência, não sendo vistas como capazes de aprender, se acomodar a e/ou contribuir significativamente para a comunidade em que vivem.

Nos estudos e também em nossas experiências, a frase “mas eu não fui formada para isso” é frequente. No entanto, muitas das vezes essa afirmação vem mais de um lugar de desresponsabilização – barreira atitudinal –, do que da reivindicação de um conhecimento técnico-prático necessário. Sanini e Bosa (2015) demonstram num estudo de caso como as crenças de uma educadora podem ser determinantes em suas práticas, seus resultados demonstram que mesmo a professora tendo dito que “não foi formada para isso”, pôde promover situações ensino-aprendizagem acessíveis e exitosas com um estudante no Espectro autista.



Nesse sentido, Freitas (2016, p.9) destaca que embora a formação seja importante, o êxito de uma prática inclusiva na escola regular depende muito mais de se dedicar em “[...] conhecer cada sujeito e seus modos de perceber interagir e aprender nas suas relações humanas e com o ambiente [...]”. Desse modo, é preciso, antes de tudo, que nós professoras presumamos competência, reconhecendo nosso estudante como aprendente e pessoa atravessada por diversas experiências além da deficiência; bem como que reconheçamos nosso papel como um dos agentes responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem daquele e de todos os estudantes. Do contrário, mesmo que participe de formações complementares, uma professora fortemente enviesada pelo capacitismo dificilmente mobilizará as estratégias e recursos conhecidos para amparar as necessidades educacionais específicas dos estudantes.

*Cena 09 - Quando o dedo é furado na agulha a gente grita*

Ele não fala nada. **Só grita.** Quando a gente fala, coloca as mãos nos ouvidos. **A professora pede para eu sair da sala com ele,** ir caminhar no pátio, para não **atrapalhar** nem aula, nem os colegas.

As **barreiras de comunicação e informação** são as dificuldades encontradas para acessar, receber ou emitir qualquer mensagem ou informação (BRASIL, 2015). Em um contexto social e educacional onde a produção oral é tomada como a principal, única ou a mais legítima maneira de comunicar, pessoas com deficiência – surdos, pessoas com TEA, pessoas com paralisia cerebral e outros não-oralizados –, podem encontrar barreiras para acessar e transmitir informações nos mais diversos contextos, inclusive no cotidiano escolar. Devido à supervalorização da oralidade, muitas vezes não são apresentados à pessoa com deficiência outras formas de comunicar – LIBRAS, Braille, Comunicação Alternativa e Ampliada, – ou recursos facilitadores da comunicação, obstaculizando a autonomia e contribuindo para a impressão de que comunicação é necessariamente oral.

Segundo Salvadori (2021, p.369), “o que é central na abordagem comunicativa para o ensino de línguas e literaturas não é a oralidade, mas a produção de textos para e na comunicação”. Assim, é preciso ampliar as concepções de comunicação e interação, entendendo que é possível comunicar e interagir a partir de produções textuais outras – para além da produção oral –, inclusive utilizando-se de meios multimodais cada vez mais presentes no cotidiano



escolar, principalmente em tempos de pandemia, durante o ensino remoto emergencial.

No entanto, não são somente as pessoas com deficiência não-oralizadas que enfrentam barreiras nas comunicações – afinal, como já mencionamos e reiteramos: comunicação não se resume à oralidade. Para Eich, Schulz e Pinheiro (2017) o uso de imagens vêm crescendo nos mais diversos contextos e sua finalidade, que era meramente ilustrativa nos livros didáticos de língua inglesa, agora é essencial para que as atividades propostas sejam desenvolvidas. Nesse contexto, pessoas com deficiência visual podem ficar excluídas dessas atividades caso não tenham acesso a tecnologias assistivas que tornem as imagens acessíveis – como um texto alternativo em braille, ou uma documento digital com texto alternativo que possa ser lido por um leitor de telas ou a um pessoa que possa fazer a audiodescrição da imagem.

*Cena 10 - Só tem meada dessa cor*

Todo ano eu tenho mais alunos com **problemas**. A coordenação fica pedindo **prova diferente**. Eu não faço, **não tenho tempo**. Passo pra mediadora, mas nem ela faz. **Na semana de provas ele fica de folga, descansando**.

As **Barreiras curriculares e/ou pedagógicas** relacionam-se à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas. Um currículo que não prevê estudantes com deficiência e não toma a diferença como fundante, é um currículo que, pelo capacitismo, deficientiza seus estudantes, inclusive os que não têm deficiência, e os exclui.

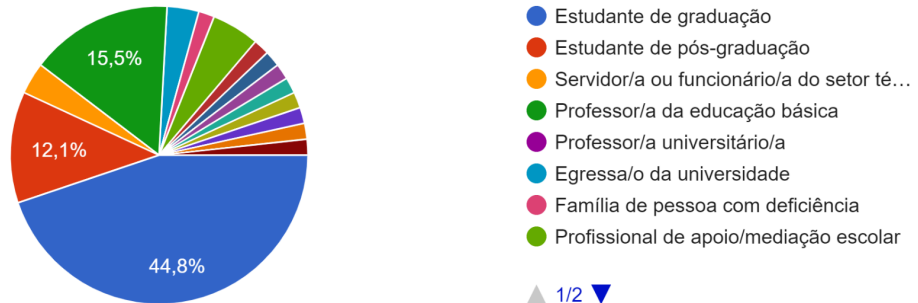
Compreendendo a formação de professoras como processos, a partir das experiências e da práxis pedagógica, o campo apontou como dados a falta de interesse dos professores universitários e dos estudantes das em formação inicial do DCH-IV jacobina em aderirem à proposta de formação. Conforme apresentado nas imagens a seguir:



### Imagem C - Bordado de casa não faz milagre

Qual a sua atuação?

58 respostas



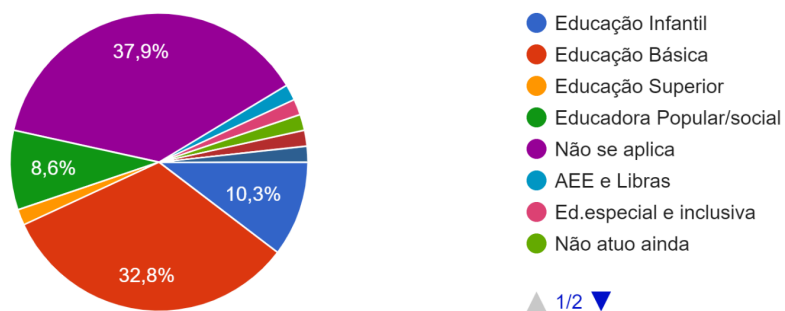
Fonte: Formulário de inscrições, 2023

Os estudantes de graduação representados na imagem, em sua maioria, são estudantes de Pedagogia das instituições privadas da região que estão em processos de contratação municipal como estágios na função de PAIE.

### Imagem D - Não consigo enfiar a meada na agulha

Se você é profissional da educação, atua em qual modalidade

58 respostas



Fonte: Formulário de inscrições, 2023

Nessa perspectiva, tomando para a minha experiência formativa e pensando a formação de professores de línguas, a ausência dos professores universitários e em formação inicial, reflete um currículo que preza pela homogeneidade, tendem a produzir profissionais que perpetuam concepções de conhecimento e aprendizagem,



e do papel docente, homogeneizadoras e colonizadoras, cujas práticas se tornam reprodutivas e não críticas e reflexivas, na perspectiva de Perrenoud (2002), que entende a prática reflexiva como um *habitus* que orienta uma ação em curso ou o planejamento de ações futuras, considerando ambientes e estratégias, comparando e avaliando experiências a partir de teorias e teorizações (SALVADORI, 2022, p.30).

*Cena 11 - Se abrir a janela eu consigo bordar*

“Vai ter **formação esse ano, Nai?**”

“E aí, **as formações começam quando?**”

“Não esquece de mim, ein?”

“Oh Nai, como vocês estão pensando a formação? Trabalho o dia inteiro, sou de outro município, é perto mas tenho uma bebê de 02 anos. Pensem no **“online”**, por favor”.

“Sou de outra região. Gostaria muito de participar dessa formação do card. Posso ficar no **“online”**?”

As formações híbridas emergiram como uma tendência significativa no campo educacional após a pandemia da COVID-19 e, nessa pesquisa, foi apontada como potencialidade na experimentação do campo. Ao combinar elementos presenciais e online, essa abordagem tem contribuído para desfazer paradigmas nas discussões sobre como promover a aprendizagem em diversos cenários educativos.

Nas redes bordadas pelas co-autorias e colaboratividades percebemos as formações híbridas como uma modalidade de ensino atual e contemporânea. Essa modalidade apresenta uma série de vantagens, tais como flexibilidade para os participantes, aumento da acessibilidade, redução de custos, expansão das redes colaborativas entre instituições e grupos de pesquisa e estudos.

Como potencialidades dos fazimentos híbridos no campo se destacam:

- Acessibilidade e flexibilidade para os praticantes;
- Desfazimentos de barreiras físicas e geográficas;
- Formação alternativa e acessível para profissionais que se encontram com sobrecarga de trabalho e compromissos familiares;
- Flexibilidade de horários para acessar as rodas de conversas (gravadas) e leitura dos materiais.

Assim, embora os fazimentos híbridos tenha trazido potencialidades, também apresentou dados que apontam a necessidade de desfazimentos:



- Conectividade e acesso à internet: O desafio de manter a conectividade durante todo o período das rodas de conversa evidencia a importância de discutir a ética no contexto online;
- Desafios de engajamento: Para alguns praticantes, especialmente aqueles que valorizam interações presenciais e o contato físico, o ambiente online pode ser menos atraente e desafiador;
- Dificuldades de comunicação: A comunicação online pode ser mais desafiadora do que a comunicação presencial. Por exemplo, a interpretação de mensagens escritas podem gerar interpretações;
- Experiências práticas: Notamos que as praticantes que tiveram a oportunidade de participar tanto de atividades presenciais quanto online apresentaram diferenças significativas na aprendizagem em comparação com aquelas que permaneceram exclusivamente no ambiente online.

Nessa perspectiva, os co-construído da revisão sistemática e da experimentação do campo (ver apêndice B) corroboram com os achados do campo. As concepções de acessibilidade são tomadas a partir dos desfazimentos de conceitos estruturantes, emergindo como principais ACESSIBILIDADE como: 1) Estratégia; 2) Recurso; 3) Permanência; 4) Acesso e; 5) Garantia, considerando a inclusão de estudantes público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e levando em consideração as lacunas que emergem da falta de acessibilidade na elaboração dos currículos e nas práticas docentes.

Os conceitos de permanência, acesso e garantia emergem atravessados na necessidade de (re)bordar os diferentes tipos de acessibilidades, tais como: **a programática** associada à quebra de paradigmas que permeiam as políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.), os regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc) e as normas de um modo geral; **a atitudinal**, no movimento de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações; **a arquitetônica**, principalmente direcionadas às barreiras ambientais físicas nos recintos da escola, sendo eles externos ou internos; a metodológica, postas em desistências e exclusões ocasionadas pela ausência de adaptações curriculares e, **a comunicacional**, na qual a aprendizagem do estudante é associado apenas a linguagem oral/oralizada.



O conceito de acessibilidade apontou lacunas relacionadas à discussão sobre a temática de práticas acessíveis e inclusivas para estudantes com deficiência na formação inicial de professores de Letras. A formação inicial emerge nas discussões, tanto na literatura quanto nas práticas, como reflexos de práticas pedagógicas engessadas nos moldes tradicionais, pouco diversificadas, nas quais, o professor ensina e, logo, o aluno aprende. Assim, os achados sustentam a crescente demanda de alunos com deficiência na educação básica sem garantia de permanência e acessibilidade, a chegada de estudantes com deficiência nas universidades, inclusive nos cursos de formação de professores e a urgente necessidade de repensar a formação inicial de professores, o currículo, as práticas, os (pré)conceitos, “desaprender para desler” (SALVADORI, 2022, p.21), e para se reinventar nos processos, caminhos e aprendizagens do vir a ser, tornar-se professor(a).

Outro dado importante que emergiu também está direcionado ao conceito de acessibilidade, este é colocado como ausência e falta – de formação, recursos, garantias. A ausência de uma formação inicial pautada no reconhecimento das diferenças atravessa a não acessibilidade de ensino-aprendizagem para estudantes com deficiência, impactando diretamente na sua permanência escolar – estudantes, cuja aprendizagem é indefinida e a escola se torna um espaço de integração e, talvez, uma possível socialização, deixando-os à mercê do ensino e do aprendizado pedagógico que, segundo as leis e diretrizes que regem a educação brasileira, é um direito de todos. Mas, quem cabe nesse todo?

### 3.3. Pelos desfazimentos os bordados se constroem

Os desfazimentos da proposta de formação se deram a partir da falta de engajamento dos professores universitários e da própria instituição, ao não demonstrarem interesse em participar de qualquer tipo de atividade, seja presencial ou online. Essa falta de interesse foi evidenciada através das múltiplas formas de comunicação, aumentativa e alternativa.

- Proposta enviada para o email do colegiado de: Letras, Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Letras, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas **sem resposta ou sinalização de recebido.**



- **Convite presencial** para os professores e técnicos administrativos via NAI e NUPE.
- **Convite online** e divulgação em grupos de pesquisa e estudo dos discentes.
- **Convite online e divulgação** pelas redes sociais.

#### *Cena 12 - Bordado transparente*

“Parabéns pela proposta querida, **o departamento precisa tanto desse apoio, seria ótimo que as disciplinas de estágio participassem**, hein?”

“**Não podemos obrigar os estudantes a participarem**, mas seria bom se fosse porque a demanda tem crescido e **nós não sabemos o que fazer.**”

“Convite feito! **Mudança de assunto...** Mas e aí, termina esse mestrado quando?”

“Convite feito! **Silêncio!**”

A falta de interesse na formação reflete diretamente na elaboração das ementas das disciplinas, na falta de acessibilidade nos planejamentos de aulas e avaliações, na invisibilidade dos estudantes com deficiência, na terceirização de suas necessidades para o NAI - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do departamento e de professoras que são mães de pessoas com deficiência que podem contribuir e dialogar com a temática. Nesse contexto, a terceirização das responsabilidades é replicada pelos próprios estudantes em formação inicial e professores em serviço - considerando a escola como parte integrante e colaborativa da universidade.

Nesse movimento tivemos que (re)bordar pelas linhas que se quebravam antes da tessitura do primeiro ponto, pelos desfazimentos. A formação inicialmente bordada aos professores universitários foi reformulada como um curso de extensão, visando uma abordagem mais ampla que englobasse não apenas a universidade (estudantes, técnicos e professores), mas também a escola e a comunidade em geral.

Com o objetivo de tornar a formação mais acessível para as praticantes, foi essencial reconsiderar os conceitos e os métodos de condução das rodas de conversas e oficinas de forma mais simples e detalhada, pelas miudezas. Isso significou desfazer os conceitos e as práticas desde o início, facilitando a compreensão e a participação das praticantes.



QUADRO C - Bordando pelos desfazimentos

<b>Contra o capacitismo, pela acessibilidade: Desenhando juntos práticas inclusivas</b>	
Barreiras para participação plena: estratégias para superá-las	Oficina formativa
	Presencial
Profissionais do apoio escolar	Roda de conversa
	Online
Profissionais do apoio escolar	Oficina formativa
	Presencial
Leituras acessíveis: entre rasuras, experimentos e fabulações (formação extra ao curso de extensão)	Oficina formativa
	Online
Roda de pesquisa DIFEBA - Apresentando sobre o campo (formação extra ao curso de extensão)	Roda de conversa
	Online
Direitos humanos e educação	Roda de conversa
	Online
Acessibilidade comunicativa	Oficina formativa
	Presencial
Educação física adaptada	Roda de conversa
	Online
Educação física adaptada	Oficina formativa
	Presencial
Desenho Universal para a aprendizagem - DUA	Roda de conversa
	Online
Intersetorialidade nas práticas educacionais inclusivas: a integralidade como eixo	Oficina formativa
	Presencial

**Fonte:** Elaboração da autora, Mendes (2024)

A seguir, o bordado visual da Imagem E - Bordando pelos desfazimentos.



Imagem E - Bordando pelos desfazimentos

**UNEB** **MPED** **GEEDICE** **NUPE** **40** **Projeto de Extensão: CONTRA O CAPACITISMO, PELA ACESSIBILIDADE: DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB** **UNEB**

**INSCRIÇÕES ABERTAS!!**

**Projeto de extensão: Contra o capacitismo, pela acessibilidade: Desenhando juntos práticas inclusivas**

**Início da formação: 26/09/2023**

**Encontros síncronos e assíncronos**

**Certificação: 40 horas**

**FAÇA SUA INSCRIÇÃO ATÉ 23/09**

**Oficina Formativa 2**

**Barreiras para participação plena: estratégias para superá-las**

**Convidada** **Mediadora**

**Antônia Simone** - Psicóloga Psicóloga Escolar de Vitória Nova

**Ana Lúcia O. Freitas de Carvalho** - Psicopedagoga e Orientadora Educacional Pedagoga do NAI - UNEB/DCH IV

**10/10/2023** 19h00

**UNEB** Campus Estação Jacobina

**Projeto de Extensão: CONTRA O CAPACITISMO, PELA ACESSIBILIDADE: DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB**

**Roda de Conversa 2**

**Profissionais do Apoio Escolar**

**Convidada** **Mediadora** **Mediadora**

**Sinara Cristina Vilas Bôas** - Pedagoga, Psicopedagoga Esp. Educação Especial e AEE, Mestrado Educação Especial da Especialidade da Educação Especial

**Ana Lúcia O. Freitas de Carvalho** - Mestre em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB), Psicopedagoga e Orientadora Educacional Pedagoga do NAI - UNEB/DCH IV

**Naiane Rocha Mendes** - Mestranda em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB), Esp. em Atendimento Educacional Especializado (AEE)

**Idelton Alves Freire Leal** - Supervisor e docente da Educação Básica, esp. em Educação Especial e Inclusiva, mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID/UFRB/CETENS)

**Ana Lúcia O. Freitas de Carvalho** - Mestre em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB), Psicopedagoga e Orientadora Educacional Pedagoga do NAI - UNEB/DCH IV

**Naiane Rocha Mendes** - Mestranda em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB), bo FAPESB, Esp. em Atendimento Educacional Especializado (AEE)

**19/10/2023** 19h00 às 21h00

**24/10/2023** 19h00 às 21h00

**UNEB** Campus Estação Jacobina

**OFICINA 3**

**Profissionais do Apoio Escolar**

**Convidado** **Mediadora** **Mediadora**

**Sala de leitura 01**

**LEITURAS ACESSÍVEIS**

*Entre rasuras, experimentos e fabulações*

**Coordenação:**

**Prof. Criselda Freire** **Prof. Orleana Jambeiro** **Prof. Naiane Mendes**

**RODA DE PESQUISAS DIFEBA**

**MPED (Etapa de campo)**

**Orientação:** Profa. Dra. Juliana Salvadori

**Naiane Mendes**

**Orleana Jambeiro**

**MPED (Etapa de campo)**

**Orientação:** Profa. Dra. Juliana Salvadori



Projeto de Extensão: CONTRA O CAPACITISMO, PELA ACESSIBILIDADE: DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB

### RODA DE CONVERSA 3

#### Direitos Humanos e Educação

**Convidada**  
**JANE CLÉZIA SÁ**  
Advogada, especialista de Direito Público, mestrada em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB)

**Mediadora**  
**Gerlane Lima**  
Educadora Popular, Licenciada em Geografia e Pedagogia, mestrada em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB)

Realização e Apoio: NAI / DCHIV, NUPE, DIFEBA, GEDICE, Google, 21/11/2023 19h00

Projeto de Extensão: CONTRA O CAPACITISMO, PELA ACESSIBILIDADE: DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB

### OFICINA 4

#### Acessibilidade Comunicativa

**Convidada**  
**FRYANE OLIVEIRA JAMBEIRO**  
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB), Especialista em Gestão de Organizações Educacionais pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

**Convidada**  
**NAIANE ROCHA MENDES**  
Mestranda em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB), Esp. em Atendimento Educacional Especializado (AEE), Bolsista FAPESB

**Convidada**  
**CRIZEIDE MIRANDA FREIRE**  
Docente UNEB, doutoranda em Pós Crítica (UNEB), Mestrada em Educação e Contemporaneidade/UNEB, Bolsista CAPES

Realização e Apoio: NAI / DCHIV, NUPE, DIFEBA, GEDICE, 07/11/2023 19h00 às 21h00, UNEB - campus Estação Jacobina

Projeto de Extensão: CONTRA O CAPACITISMO, PELA ACESSIBILIDADE: DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB

### Roda de Conversa 4

#### Educação Física Adaptada

**Convidada**  
**Karlane Menezes**  
Licenciada em Educação Física, pós graduanda em Intervenção ABA para TEA e Deficiência Intelectual CBI of Miami. Atua como Aplicadora Terapêutica do Movimento e Exercício.

**Mediadora**  
**Gerlane Lima**  
Licenciada em Geografia e Pedagogia, mestrada em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB)

**Convidado**  
**Victor Artur**  
Licenciado em Educação Física, bacharelando em Ed. Física e atua como Aplicador Terapêutico do Movimento e Exercício.

Realização e Apoio: NAI / DCHIV, NUPE, DIFEBA, GEDICE, Google, 23/11/2023 19h00

Projeto de Extensão: CONTRA O CAPACITISMO, PELA ACESSIBILIDADE: DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB

### Educação Física Adaptada

#### Oficina 5

**Mediadora**  
**NAIANE ROCHA MENDES**  
Mestranda em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB), bolsista FAPESB, Esp. em Atendimento Educacional Especializado (AEE)

**Convidado**  
**VALDINEI DE FREITAS RODRIGUI**  
Licenciado e bacharel em Educação Física (UNEB), Mestrando no Programa de Saúde Coletiva - MEPISCO/UNEB, É especialista e Atividade Física e Saúde, especialista e Docência no Ensino Superior, especialista e Treinamento Desportivo. Massoterapeuta Hipnólogo

Realização e Apoio: NAI / DCHIV, NUPE, DIFEBA, GEDICE, 05/12/2023 19h00, UNEB - campus Estação

Projeto de Extensão: CONTRA O CAPACITISMO, PELA ACESSIBILIDADE: DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB

### RODA DE CONVERSA 5

#### Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA

**Convidada**  
**DELMA DOS SANTOS SILVA PEREIRA**  
Pedagoga, mestrada em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (UFRB), pós graduada em Reorganização Institucional, Clínica e

**Mediadora**  
**CRIZEIDE MIRANDA FREIRE**  
Docente UNEB, doutoranda em Pós Crítica (UNEB), Mestrada em Educação e

Realização e Apoio: NAI / DCHIV, NUPE, DIFEBA, GEDICE, 05/12/2023 19h00, UNEB - campus Estação

Projeto de Extensão: CONTRA O CAPACITISMO, PELA ACESSIBILIDADE: DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB

### OFICINA 6

#### Intersetorialidade nas Práticas Educacionais Inclusivas: a integralidade como eixo

**ELCIANA ROQUE DE SOUZA ANDRADE**  
Terapeuta ocupacional pela EBMSP/2008, Especialização em Saúde Coletiva e Sociedade - UNINTER, Especialista em Saúde Mental - COFFITO

Realização e Apoio: NAI / DCHIV, NUPE, DIFEBA, GEDICE, 05/12/2023 19h00, UNEB - campus Estação

Projeto de Extensão: CONTRA O CAPACITISMO, PELA ACESSIBILIDADE: DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB

Fonte: Elaboração da autora, Mendes (2024).

### Cena 13 - Bordando no tecido sem engomar

Me inscrevi no curso porque preciso que **vocês me digam o que fazer, como lidar com esses alunos que assim, não aprendem, tem dificuldade. Porque é muito difícil...**



Narrativas como essa foram recorrentes nos primeiros encontros, o que contribuiu para que fossemos desfazendo o planejamento e bordando outro desenho, na tentativa de atender aos anseios do grupo. A dificuldade da presencialidade nas oficinas nos levou a propor uma mesma temática, com seus desdobramentos, para as duas modalidades do curso. Como um **profissional de apoio** vai para a escola diariamente sem que sua função não esteja clara, sem saiba que as o sujeito que acompanha pode brincar com os demais por meio de atividades adaptadas - discutidas nos dois encontros sobre **Educação Física Adaptada**, por exemplo.

Costumamos dizer que ler nos transporta a outros universos. Nem sempre! **A leitura precisa ser/estar acessível** para todos, assim além de mim, outros terão possibilidade de ler e compreender as histórias contadas pelos bordados de voinha. Entre uma contagem e outra dos pontos vamos dando forma ao bordado, como na **Comunicação Alternativa** que trouxe às praticantes outras maneiras de se comunicar, onde a fala, a oralidade é apenas um ponto dos bordados da comunicação. Os recursos de **tecnologia assistiva** foram apresentados na roda e na oficina, como possibilidade para ampliar a comunicação, recurso que favorecem adaptações, sendo muitos deles desconhecidos dos profissionais que participaram do curso.

São histórias de luta que tornaram possível a pessoas com deficiência estar na escola. Mas não basta a entrada, é necessário garantir permanência, acessibilidade para aprendizagem do sujeito. Desta forma, foi relevante trazer para a roda a discussão sobre **Direito Humanos e Educação**, quem são os considerados humanos e de que educação estamos falando? A educação é o espaço de agenciamento do conhecimento, movimento que contribui na formação dos sujeitos, é por meio dela que podemos formar pessoas que caminham **contra o capacitismo**.

*Cena 14 - Desengoma o tecido, escolhe as meadas, conta os pontos que eu penso em começar!*

**Preciso que vocês me digam o que fazer.** Como lidar. Não tenho tempo para ler muita coisa. **Preciso de algo rápido e que funcione.**

Outro movimento que emergiu na formação foi o da inclusão como receita, ou seja, você me ensina o passo a passo que eu faço. Nos últimos anos, temos observado um movimento semelhante em alguns modelos de formação que tomam



a inclusão como uma 'receita pronta', onde se espera que um conjunto de passos ou técnicas padronizadas possam garantir a inclusão de maneira automática e eficaz e que o modelo serve para todos.

A inclusão é um conceito e uma ação que vão muito além do cumprimento de uma lista de regras ou de um conjunto de passos pré-definidos. Na formação, tomamos a diversidade pela diferença e nesse contexto, compreendemos que somos sujeitos diferentes, com tempos e estratégias de aprendizagens diferentes. Não cabe, portanto, uma receita pronta para incluir e tornar acessível uma prática para estudantes com e sem deficiência.

Semelhante aos achados da experimentação do campo, as praticantes da formação avaliaram a formação (o campo) como um movimento necessário, de reflexão, (auto)avaliação das práticas e formação colaborativa - ressaltando que a avaliação acontecia de forma processual, a partir das experiências as quais eram proporcionadas nos encontros, das leituras dos materiais indicados, das dificuldades de diarizar.

*Cena 15 - Não sei bordar, só sei costurar!*

**Não sou uma pessoa da tecnologia**, não sei para onde vai mexer no computador, não vou conseguir acessar. Além de que **fico sem saber o que dizer**.

***Cena 16 - Eu bordo para mim, mas para os outros nunca bordei!***

E o que é para escrever lá, **será se eu sei? E tem que colocar meu nome**, dizer que **fui eu que fiz?** Vixe!

Tentamos, pelas bordas, nas brechas, nos diálogos antes e após as formações. Explicamos do anonimato, da ética e do cuidado que envolvia a pesquisa. Não conseguimos bordar o diário<sup>29</sup> mesmo pelas co-autorias.

A dificuldade de diarizar e compartilhar as narrativas pode ser avaliada como um movimento de desfazimento tomada pelas praticantes no processo formativo de ir se formando professora, mediadora, mãe no devir, movimento que também aconteceu comigo e com os meus colegas de turma nas disciplinas de PAE II e LAP II, e em todo o bordado da minha pesquisa, em que estou no processo de compreender 1) que a partilha das narrativas está ancorada no formar-se com o

---

<sup>29</sup>Link:[https://docs.google.com/document/d/1HloO9ppVeT0Ou1QCRCqiplEZLsyoKC3XG8xLLo9glsU/e/dit?usp=drive\\_link](https://docs.google.com/document/d/1HloO9ppVeT0Ou1QCRCqiplEZLsyoKC3XG8xLLo9glsU/e/dit?usp=drive_link)



outro, pelas co-autorias, na coletividade; 2) que os desfazimentos fazem parte de todo o processo formativo e (auto)formativo e; 3) que “a produção da confiança precisa ser cultivada” (SADE, FERRAZ; e ROCHA apud SILVA, ABREU; e SOUZA, 2020, p. 117).

A articulação entre o GEEDICE, o NAI e NUPE se mostrou potente como movimento de adensar e interrogar formação, pois criou-se uma rede de colaboração e co-formação eficaz, visto que compartilho experiências similares e diferentes no meu percurso formativo que enriqueceram e guiaram o proceder de ações com as praticantes e, principalmente, pelos desfazimentos (re)bordar as resistências presentes na Universidade do Estado da Bahia - DCH-IV frente a projetos como este.

Dito isto, salientamos a potência desse movimento formativo e (auto)formativo, de partilha de saberes e inquietações, escuta e acolhimento, afeto e cuidado e, sobretudo, resiliência - para continuar nesse movimento do vir a ser professora no devir de uma educação onde efetivamente caibam todas e todos.



## 4 ARREMATES

Hoje, dezessete de abril de dois mil e vinte e quatro (17/04/2024), me vejo desfeita no movimento de arrematar o bordado que iniciei no início da pós-graduação em meados de março de dois mil e vinte e dois (2022). Durante esses dois anos o sentimento de potência e impotência, dos bordados e desfazimentos, foram frequentes no último ano do mestrado.

Implicada na pesquisa-vida-formação, o mestrado profissional em Educação e Diversidade (PPGED), em especial na figura da professora Juliana Salvadori, me orientou a perceber que os deslocamentos, desconfortos, os desfazimentos fazem parte da pesquisa e ancoram a metodologia da pesquisa-formação narrativa - então, preciso confessar para vocês leitoras, que o meu processo de desfazimento mais desconfortável esteve na perspectiva do desapego: 1) do texto da qualificação no qual eu queria (re)bordar para a defesa pelos remendos do tecido e da linha dada nós e desbotada; 2) do imediatismo e de uma organização perfeita e, 3) de assumir esse lugar e experienciar os processos, pelos acontecimentos e desfazimentos.

A implicação como pesquisadora iniciou-se desde a graduação, especificamente na minha formação inicial como pesquisadora através do Programa Afirmativa (PROAF)<sup>30</sup>. O movimento aconteceu através da pesquisa e extensão e me permitiu desconstruir e reconstruir minhas experiências na formação inicial e no processo de tornar-me professora, em diálogo com o outro e a comunidade externa, através dos processos formativos pelo GEEDICE, das co-autorias e das redes colaborativas. Memorando o meu caminhar formativo, percebi a importância do ensino, da pesquisa e extensão, visto que, através de ambos consegui pesquisar na graduação temática tão necessária para a minha formação enquanto professora em

---

<sup>30</sup> PROGRAMA AFIRMATIVA – Programa de Bolsas de Pesquisa e Extensão, vinculado à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas da UNEB, constitui-se como uma importante e indispensável ação universitária que visa atender ao princípio de garantir formas de apoio à permanência e sucesso dos estudantes matriculados na universidade, ingressos através do Sistema de Cotas para Negros e Indígenas aprovado pelo Conselho Universitário em 2003 e reformado em 2018, após a aprovação no Consu da Resolução nº 1.339/2018, a UNEB ampliou seu sistema de reservas de vagas para negros e sobrevagas para indígenas e criou sobrevagas para quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero. O referido Programa, através de processo seletivo regular, concederá bolsas de pesquisa e extensão para os estudantes desenvolverem atividades acadêmicas de pesquisa e extensão específicas, que contribuam para a sua inserção qualificada na dinâmica universitária, bem como para a sua formação profissional e humana, integrais. Disponível em: <https://portal.uneb.br/proaf/programa-afirmativa/>



construção. Ao longo da minha graduação, participei [como ouvinte e palestrante] de formações que bordaram para essa trajetória até o mestrado.

Como bolsista do Programa Afirmativa na graduação e bolsista FAPESB no mestrado, aprendi sobre a importância das bolsas de amparo e incentivo à pesquisa na Universidade Pública. Elas garantem o acesso e a permanência de estudantes como eu, de baixa renda e filha de agricultores, oriundos da roça, nas agências escolares/universitárias. Ao longo desse período, aprendi sobre trabalho colaborativo, troca de experiências, diálogo com a comunidade externa e compreendi que formação é um bordado contínuo, que acontece pelos desfazimentos, tomando a diversidade como diferença, potência e, sobretudo, respeito com os processos e seus envolvidos.

Assumi conceitos na qualificação que não consegui dar conta para a defesa. Os conceitos de rasura e fabulação, desejo meu enquanto pesquisadora no mestrado, foram guardados na caixinha de meadas de bordado que não de (re)bordar meu projeto de doutorado. Aprender a desfazer os nós enquanto filha, irmã, pesquisadora, ser humana, e me mostrou a fragilidade que somos e a importância dos bordados de apoio para conseguir seguir. Estou aqui hoje por causa dos bordados de apoio do grupo de estudo GEEDICE, que no desengomar do tecido e na escolha das meadas estiveram comigo colaborando, co-autorando e sendo, principalmente, apoio emocional.

Assumo também as dificuldades de produzir cenas narrativas, da simplicidade pensada que seria diarizar. O medo de me expor, de desfazer os nós, a fragilidade emocional, a sobrecarga pessoal e acadêmica foram bloqueios para o bordado do diário que desenvolvi em bordados menores, fragmentados. Tomo essa fragilidade como experiência formativa porque é a partir dos desfazimentos que podemos bordar as nossas potencialidades, respeitando nossos limites do corpo que dá nós, desfaz e (re)borda práticas de formação.

Tomo como incômodos e desafios os currículos e as práticas pedagógicas das Licenciaturas em Letras da UNEB/DCH-IV, Jacobina, engessados nos moldes tradicionais, pouco diversificados, em que lacunas não são tomadas como potência para abertura. Considerando esse dado bordado pelo campo, assumo como acompanhamento pós-campo, durante os próximos dois anos (2024-2026) e também como professora formada em Letras, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela UNEB/DCH-IV, Jacobina, me colocar à disposição da universidade,



principalmente dos colegiados de Letras, para dialogar e reelaborar os conceitos de deficiência e diversidade, tomar acessibilidade curricular e comunicativa como fundamento da formação e prática de professores e profissionais - Pelos desfazimentos da língua pela comunicação e pela deficiência, bordando o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), sua relação com práticas inclusivas e com o currículo.

Saliento que a instituição possui uma política de acessibilidade e inclusão<sup>31</sup> que aponta direitos e obrigações da universidade para com as pessoas com deficiência. No entanto, há pouca efetivação da resolução [tem artigo que prevê a formação da comunidade acadêmica, mas quase inexistente], pontos que precisam ser acrescentados, como por exemplo a redução de carga horária para servidores com deficiência e/ou responsáveis de pessoas com deficiência, sendo esse último invisibilizado na instituição pelas garantias de políticas e acessibilidade atitudinal de servidores.<sup>32</sup> As lacunas na efetivação emergem desde um contexto macro, nas quais as políticas são propostas quase sempre sem a escuta das pessoas com deficiência - atuação no micro, e com o desconhecimento do documento por conta da comunidade acadêmica nos seus vários segmentos.

Os dados dessa pesquisa apontam a ausência da comunidade acadêmica, a falta de adesão do DCH-IV, principalmente dos docentes, não apenas neste projeto, também, no Projeto de Formação para Pedagogia Universitária, coordenado pela professora Ana Lúcia da Silva, vinculado ao Centro de Assessoria e Pesquisa em Inovação Pedagógica (CEAPIP), que trouxe uma reflexão sobre os aspectos da diversidade no percurso de formação docente.

As fragilidades também são percebidas na demora da implantação de um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e da necessidade do mesmo ser consolidado, pois com a criação do núcleo emerge a desresponsabilização dos colegiados e da gestão incorporada no Conselho do Departamento, com os estudantes com deficiência. A desresponsabilização e terceirização de estudantes com deficiência são dados já sinalizados nas pesquisas do GEEDICE no âmbito da educação básica, principalmente no texto de Lucineide Silva (2018), que discute

---

<sup>31</sup> Disponível em:

<https://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/uneb-aprova-politica-de-acessibilidade-e-inclusao-para-comunidade-academica>

<sup>32</sup> Vale salientar que a pesquisa realizada pela Doutoranda Crizeide Freire vem propondo discussões para, além do acréscimo deste ponto entre outros na política, possa ser feito os encaminhamentos para tramitação de processos requerendo este direito.



sobre a terceirização das responsabilidades, nas quais são delegadas os estudantes para os núcleos e salas de apoio especializadas, para o mediador, se mantendo as mesmas práticas fundamentadas num ensino tradicional hierarquizado. O professor reforça a invisibilidade do estudante com deficiência e transfere seu papel na ação docente.

Nessa perspectiva de continuidade da pesquisa no pós-defesa, assumo a responsabilidade de co-autora pelos bordados, nas colaboratividades no grupo de pesquisa DIFEBA e no grupo de estudo GEEDICE, discutir e desenvolver ações que possam contribuir para uma ação pedagógica acessível, por meio de práticas inclusivas. Também, para além das publicações acadêmicas dos resultados da pesquisa, apresentação e participação em eventos, busco construir, pelo e com o GEEDICE, um repositório online composto com narrativas, práticas e experiências das praticantes que vão bordando o processo formativo dessa pesquisa e de outras pesquisas do grupo.

Nos arremates, destacamos a dimensão da aprendizagem experiencial retomada na rememoração/narrativa como dimensão (auto)formativa – daí o lugar desta pesquisa no bordado das experiências docentes como desdobramento das potências inscritas nas experiências como professoras e pesquisadoras: para além do domínio das técnicas, o (auto)formar-se é atualizar nossa potência, o nosso ser aí no mundo, ser professora e formar professores numa escola/universidade inclusiva, acessível, que acolhe a diversidade, que inclui as diferenças. Uma escola/universidade para todas “as gentes”, mesmo que pelos desfazimentos e em devir!



## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- ANDRADE, Elciana Roque de Souza. **Equipe multiprofissional no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) em uma instituição especializada de Jacobina/Ba: Tecendo cuidados para alunos com TEA**. Jacobina: Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – PPGED, 2019.
- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf) .
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Pesquisa Formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia. Villas (org.). **Pesquisa narrativa (auto) biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação**, 2017 Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>.
- BRASIL, MS: 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)**. Brasília/DF – 2015.
- Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Organização das Nações Unidas, 1948.
- CAMPOS, Maynara Costa de; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Literatura surda e diferença no campo da surdez: tecitura metodológica. In: **Caminhos Metodológicos da Pesquisa Aplicada em Educação**. Silva, Jerônimo Jorge Cavalcante; RODRIGUEZ, Victor Manuel Amar; SILVA, Zuleide Paiva de (org.). Salvador: EDUFBA, 2022, p.263-284.
- CARVALHO, Ana Lúcia Oliveira Freitas. **Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/BA: Estudo colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva**. Jacobina: Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – PPGED, 2016.
- CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis, Vozes, 1994.
- CAMARDELLI, Mariana Vitória Freire. **Percorrendo os sons dos livros, das narrativas, da vida: Uma retrospectiva reflexiva da minha formação docente**.



Jacobina: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2023.

CAST. **Universal Design for Learning.** Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Acesso em 25 de Abril de 2024.

COSTA, Juliana Barbosa da. **A formação inicial de professores para inclusão educacional de pessoas com deficiência:** Estudo de caso no Departamento de Ciências Humanas (DCH IV), UNEB. Jacobina: Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – PPGED, 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIÁRIO DA INCLUSÃO. **A importância da acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência.** Brasília, 2017.

DINIZ, Débora. **Deficiência, saúde pública e justiça social.** São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 2007.

DOURADO, Gerlane Lima Silva. **Extensão universitária como prática de liberdade na formação de professores/as para/com as diversidades.** Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Salvadori. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de Ciências Humanas – Campus IV. Universidade do Estado da Bahia, 2020.

EICH, M. S.; SCHULZ, L. O.; PINHEIRO, L. S.. Audiodescrição como recurso de acessibilidade no livro didático de Língua Inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n. Trab. linguist. apl., 2017 56(2), p. 443–459, maio 2017.

FLORES, Joaquím Herrera. “Situar” os direitos humanos: o “diamante ético” como marco pedagógico e de ação. *In: A (re)invenção dos direitos humanos.* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.<sup>a</sup> edição.

FREITAS, Enos Figueredo. **Ensino de Libras como Segunda Língua (L2):** Mediação didática e estudos com um objeto digital de aprendizagem. Jacobina: Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – PPGED, 2018.

GATTI, A Bernardete. **A formação inicial de professores para a educação básica:** as licenciaturas. São Paulo: Revista USP, 2014.

JESUS, Luciana Pereira de. **Equipe Gestora e Currículo Inclusivo:** Reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de Jacobina-Ba. Jacobina: Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – PPGED, 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.



JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa. **Vamos conversar sobre educação especial, AEE e inclusão?** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WCfWhIDPxNw>. Acesso em: 25 de Abril de 2024.

MENDES, Naiane Rocha. **Alternativa e Ampliada:** Artes da comunicação na formação inicial de professores, um memorial. Jacobina: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2020.

NOVÓIA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão como docente.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 2017.

OLIVEIRA, Jessica Lopes de Jesus de; SALVADORI, Juliana Cristina. **Co-habitar a docência, co-habitar a escola, produzir convivências pela acessibilidade: Estágio supervisionado e ensino de língua inglesa** Comunicação para o 6º Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, 2023 (no prelo para publicação como capítulo de E-Book). Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1SplOb4N1vkk1LlXrGlcaAkc9FP2ciqlbx7\\_iiN6TIpA/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1SplOb4N1vkk1LlXrGlcaAkc9FP2ciqlbx7_iiN6TIpA/edit?usp=sharing).

**Oxford English Dictionary.** "art, n. 1." OED Online. Oxford University Press, December, 2022.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. *In:* PERRENOUD, P; THURLER, M.G (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio: diferentes concepções. *In:* \_\_\_\_\_. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004. p.33-57.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários. *In:* MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

SALVADORI, Juliana Cristina. **Confabulações curriculares: e se a gente desenhasse aulas de língua inglesa acessíveis?.** Comunicação para o 6º Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, 2023 (no prelo para capítulo de E-Book). Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1wVV\\_sLJI\\_A2-POHirxSP6Nv\\_kirLDjuK/edit?usp=sharing&ouid=110065612581568702950&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1wVV_sLJI_A2-POHirxSP6Nv_kirLDjuK/edit?usp=sharing&ouid=110065612581568702950&rtpof=true&sd=true).



SALVADORI, Juliana Cristina et. al, 2022. **Formação de professores/as pesquisadores/as: A pesquisa no curso de Letras.** Webinário SIP: Colegiado de Letras - Org. Gomes, Ana Lúcia et.al. Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2022.

SALVADORI, Juliana Cristina. **“Mas eu não fui formado pra isso”: Poesia, acessibilidade e Tecnologia (Assistiva) na formação de professores de Língua Inglesa e Literaturas - Experiência durante o ensino remoto.** In: RIOS, Jane A. V. P., NASCIMENTO, Leandro G. M. (org.) Coletânea Profissão Docente na Educação Básica: profissão docente e ensino remoto emergencial [recurso eletrônico], – 1.ed. - Curitiba: Brazil Publishing, 2021. v.6, 1037p.: il. Disponível em: <http://gpdiverso.uneb.br/novo/wp-content/uploads/2021/07/Livro-6-Profiss%C3%A3o-docente-e-ensino-remoto-emergencial-forweb.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2022.

SALVADORI, Juliana Cristina et. al, 2022. **Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta.** Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1N6-c3ATeVbo8us1mevshUDYXXwsygvqpbM-5NKod\\_4s/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1N6-c3ATeVbo8us1mevshUDYXXwsygvqpbM-5NKod_4s/edit?usp=sharing). Acesso em 05 out. 2022.

SALVADORI, Juliana Cristina et.al, 2021. **Parecer Técnico GEEDICE.** Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1ZK4JqI7Mu6qj2xJzQi-L52cdOX-JNAVT>. Acesso em 05 out. 2022.

SALVADORI, Juliana Cristina. FELIX, J.C; SOUZA, Andrea Leite de; OLIVEIRA, Jessica Lopes de Jesus; NUNES, Maiara Santos; CAMARDELLI, Mariana Vitória Freire; MARTINS, Meila Patrícia da Silva; MENDES, Naiane Rocha; JAMBEIRO, Orleane Oliveira. SANTOS, Soraia Novaes. **Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem.** Projeto de Estágio Supervisionado III. Universidade do Estado da Bahia, Jacobina: 2023. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1ojlYRBDIoFQ1wSyMfYjsq-chbOv97Yu1rx7XXtvXvyg/edit#heading=h.pge49n3gj6r9>.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. **Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora.** Estudos de Psicologia (Natal) [online]. 2015, v. 20, n. 3, pp. 173-183.

SANTOS, Soraia Novaes. **Atipicidades e acessibilidades de uma estudante autista na formação docente.** Jacobina: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2023.

SANTOS, Soraia Novaes; CAMARDELLI, Mariana Vitória Freire; SOUZA, Andréa Leite de; MENDES, Naiane Rocha; SALVADORI, Juliana Cristina. **Formação para prática e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicação em pauta.** Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2022. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1spn90xqYuJEAJiPtIP8Y81eXBrP-H5AZkOmsTYBHc00/edit#heading=h.lpuq2iud5zyz> . Acesso em 05 out. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Porto: Afrontamento, 2001.



SÁ, E. D. de et al. **Atendimento Educacional Especializado**: Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da.; ABREU, Laís Oliveira.; SOUZA, Vaneza Oliveira de. **Diários de aula virtual e a (auto) formação na pesquisa em redes colaborativas**. Aracajú: Interfaces Científicas, v.10, n.2, 2020, p. 110-123.

SILVA, Lucineide Oliveira. **Espaço escolar e os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência**: estudo de caso em Junco/BA. Jacobina: Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – PPGED, 2018.

SOUZA, Andrea Leite de. **Memorial de formação**: Das práticas da estudante e pesquisadora às práticas da professora. Jacobina: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2023.

TRANCOSO, Déa. **Metodologias das Sutilezas**. Jacobina: Semana de Integração do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (PPGED), 2022.

WARSCHAUER, Cecília. **As diferentes correntes de autoformação**. São Paulo: Editora Segmento, revista educação online, 2005.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho Universal da Aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar**. Revista Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 148-155, abril/junho, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v22n2/2177-6210-edunisinos-22-02-147.pdf>  
Acesso em: 05 out. 2022

WALTER, C.C.F. **A Comunicação Alternativa no contexto escolar**: Inclusão de pessoas com autismo. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ, 2000.

ZECA PAGODINHO. **A grande família**. Rio de Janeiro, 2014.



# APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IV – JACOBINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPGED

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO<sup>33</sup>

Esta pesquisa seguirá critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº466/12 E 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do/a Participante: \_\_\_\_\_  
Documento de identidade nº: \_\_\_\_\_  
Sexo: F ( ) M ( )  
Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_  
Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_  
Telefone: ( ) \_\_\_\_ / ( ) \_\_\_\_ / \_\_\_\_

### II -DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** “Formação e Fabulação: acessibilidade no currículo das licenciaturas em Letras”
2. **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Naiane Rocha Mendes (mestranda); Juliana Cristina Salvadori(Orientadora).  
**Cargo/Função:** Pesquisadora.

### III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

<sup>33</sup> Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob número de parecer: 6.172.156, consulta disponível no link : <https://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>



**Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa:** “Formação e Fabulação: acessibilidade no currículo das licenciaturas em Letras”, **de responsabilidade da pesquisadora** Naiane Rocha Mendes, **sob a orientação de Juliana Cristina Salvadori, docente da Universidade do Estado da Bahia.** O objetivo é rasurar as narrativas sobre/de formação de professores pelas fabulações das experiências (auto)formativas atravessadas pela deficiência **nas licenciaturas em Letras da Universidade do Estado da Bahia, DCH-IV Jacobina, a partir das experiências dos seus participantes/praticantes.**

Caso aceite, você participará da construção dos dados da pesquisa, que ocorrerá por meio dos seguintes dispositivos: Oficinas formativas, narrativas multimodais e registros em diário de campo multimodal. Ressaltamos que o texto final da pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora e será compartilhado com as e os participantes/praticantes **PREVIAMENTE** À sessão de defesa.

A princípio, estão previstas oito (08) Oficinas Formativas, com periodicidade quinzenal para escritas, reescritas e tratamento dos dados, sendo a primeira oficina programada para ocorrer de Julho a Outubro de 2023. Cada oficina terá duração de 2 a 3 horas e será estruturada a partir das demandas da coletividade, apuradas através da criação de um grupo no aplicativo WhatsApp. As datas e horários das oficinas serão definidos em comum acordo com os/as sujeitos participantes/praticantes de modo que não interfiram em suas rotinas.

Na primeira Oficina, você receberá um bloco de notas que poderá ser usado como diário de campo para registro dos temas dialogados. O diário de campo poderá também ser registrado de forma multimodal, em formatos digitais, e mesmo em espaços coletivos como redes sociais. Os aspectos levantados e registrados serão debatidos no coletivo, de modo a pautar as fabulações sobre práticas inclusivas para estudantes com deficiência.

Caso o coletivo manifeste este desejo, **ALÉM** do memorial da pesquisadora que será apresentado em banca de defesa, será proposta a construção de um produto final colaborativo, um repositório online, composto com narrativas, práticas e experiências das e dos participantes do processo formativo da pesquisa.

Esta pesquisa trará ou poderá trazer **benefícios** tanto para área de educação como para as e os participantes, tais como:



- Divulgação dos resultados em meio acadêmico e científico, através de publicação meios científicos (periódicos, livro, etc) e/ou apresentação em evento;
- Construção coletiva de objetos educacionais, práticas, experiências e narrativas sobre e para inclusão de estudantes com deficiência pautando a acessibilidade curricular;
- Aproximação da comunidade escolar com a universidade;
- Aproximação das Licenciaturas em Letras em formação inicial com a comunidade escolar em exercício.

É nosso dever ético destacar que os participantes também podem enfrentar possíveis **riscos** (nível mínimo) durante a realização da pesquisa, tais como:

- Sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a nos temas e/ou dinâmicas nas oficinas formativas;
- Sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em experiências ou práticas nas oficinas formativas no diário formativo.
- Levantar memórias desconfortáveis ou traumática;
- Sentir cansaço no momento da participação enquanto sujeitos colaboradores de pesquisa;
- Sentir-se julgado/a e/ou avaliado/a com relação ao trabalho desenvolvido enquanto docente.
- Sentir-se julgado/a e/ou avaliado/a com relação a formação inicial enquanto discente.

Reafirmamos que os riscos são mínimos, haja vista que o cuidado e zelo com as dimensões psíquica, moral, intelectual, social, cultural dos participantes está como prioridade do trabalho. Para tanto, previmos as seguintes **estratégias para eliminar ou diminuir esses riscos**:

- Manter anonimato das e dos participantes QUE DESEJAREM ESSE ANONIMATO (os que optarem por se manter anônimos, escolherão seus pseudônimos);
- Manter sigilo e confidencialidade sobre autoria dos diários e questões levantadas ao longo das Oficinas Formativas, QUANDO ESSE DESEJO FOR EXPRESSO PELOS E PELAS PARTICIPANTES;



- Centrar ações para projeção de ações e experiências para acessibilidade curricular;
- Abordar os temas enfocando a superação de barreiras e da exclusão;
- Redirecionar o diálogo para fabulação quando desencadear desconforto e/ou constrangimento;
- Garantir às e aos participantes o veto de temas e subtemas que possam causar constrangimento;
- Socializar diário de campo da pesquisadora e apresentar os resultados de pesquisa por meio de roda antes da submissão do texto final à banca;
- Garantir às e aos participantes que a qualquer momento podem **desistir de participar e retirar sua autorização para participação na pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.**

Destacamos ainda que sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras, você tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa.

Quaisquer dúvidas que você tiver serão esclarecidas pela pesquisadora e você poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Como garantias, você terá acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas .

Além disso, disponibilizaremos a você e todos os participantes a Cartilha dos Direitos dos participantes de pesquisa, enviada em seu formato digital por meio de *Whastapp* e apresentada junto com esse termo de consentimento<sup>34</sup>.

## **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

---

<sup>34</sup> Disponibilizaremos em pdf mas segue também o link do Conselho Nacional de Pesquisa para acesso à Cartilha, aqui: <https://drive.google.com/file/d/1Wugz2p8-akiIN3Q1QnBD0f1nAJV1W-H5/view> .



**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Naiane Rocha Mendes

**Endereço:** Rua das Laranjeiras, nº 75, Bairro Caixa D'Água, Jacobina- BA.

**Telefone:**(74) 988595589 **E-mail:** naianerocham@gmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:**SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

## V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “Formação e Fabulação: acessibilidade no currículo das licenciaturas em Letras” e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Jacobina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Naiane Rocha Mendes  
(orientanda)

---

Juliana Cristina Salvadori  
(Orientadora)



## APÊNDICE B: REVISÃO SISTEMÁTICA - VISITAS: LENTES E OLHARES

### **Acesso em:**

<https://drive.google.com/file/d/1ZV2uIX2TjdWstE3nVcVQsSTgVzhE343W/view?usp=sharing>

Os percursos metodológicos que nos levam a realização de uma revisão sistemática são pautados na dúvida, no deslocamento do nosso objeto de estudo. Entendemos e construímos um trabalho de revisão partindo do pressuposto que necessitamos ter conhecimento da nossa pesquisa diante de uma abordagem ampliada, uma visão panorâmica dos estudos que vêm sendo desenvolvidos na área, compreendendo-a como ponto de partida que nos orienta a partir da falta, do incompleto, do inacabado, da crescente demanda a necessidade de tecer contribuições significativas na temática em foco.

Segundo Minayo (2001) apud Andrade (2019, p. 67),

a análise da produção científica é considerada uma etapa inicial e de maior relevância no processo de pesquisa e construção do conhecimento em todas as áreas da ciência, haja vista que essa análise permite a identificação e uma sistematização dos temas já estudados, fornecendo as implicações destes estudos e apontando para as novas necessidades científicas. Por meio desta é possível, ainda, analisar os pontos de vista metodológicos, a fim de que novos aspectos teóricos emergjam e auxiliem na compreensão da realidade.

Partindo desse ponto de debate, esta seção apresenta os resultados de uma revisão sistemática no qual o ponto de debate em pauta se direciona para a necessidade de compreendermos como a formação inicial de professores das Licenciaturas em Letras tem construído práticas inclusivas para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), surdos e com altas habilidades. A pesquisa foi realizada no Catálogo de Periódicos da CAPES do Ministério da Educação (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>), com recorte temporal do período de 2012 a 2022 e no portal, especificamente na aba de “dissertações” do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED) (<http://www.mped.uneb.br/teses-dissertacoes/>). Como base para condução da pesquisa e escrita desta seção, foi consultado o capítulo da dissertação de Andrade (2019) que tem como tema “Revisão Sistemática: O tema da



pesquisa em pauta”, logo, essa revisão foi organizada a partir da seleção por relevância do tema e análise de conteúdo.

Como justificativa do recorte temporal, consideramos a promulgação da Lei Berenice Piana, Lei 12.764, sancionada em 28 de dezembro de 2012, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei 13.146, institucionalizada a partir de 2008 e consolidada em 06 de Julho de 2015 que tem como principal objetivo a garantia dos direitos, dentre eles o acesso e permanência educacional de estudantes com deficiência em contextos públicos e privados, no que tange a educação básica, superior e técnica.

Como critérios de busca, seleção e análise das pesquisas foram destacados os critérios de inclusão e exclusão, conforme serão apresentados no quadro a seguir:

#### **Quadro 9: Critérios de Inclusão e Exclusão**

<b>Critérios de Inclusão</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Os trabalhos devem estar disponíveis em sua integralidade e para download nas bases de dados científicas em que foram publicados;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Os trabalhos devem datar do ano de 2012 até maio de 2022, sendo considerados somente aqueles que já constem aprovados pela comunidade científica competente;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhos não repetidos;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhos que respondam à questão da revisão sistemática: Como a formação inicial de professores das Licenciaturas em Letras tem construído práticas acessíveis e inclusivas para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), surdos e com altas habilidades?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhos que dialoguem com os marcos legais e possíveis impactos gerados pelas Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em especial a Lei Berenice Piana (2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Os trabalhos devem trazer especificamente as palavras-chave delimitadas bem como devem estar inseridos no contexto que elas intentam analisar;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhos nos quais os idiomas são Português ou Inglês.</li> </ul>
<b>Critérios de Exclusão</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Serão desconsiderados os trabalhos que não estejam disponíveis em sua integralidade e para download;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Serão desconsiderados os trabalhos anteriores ao ano de 2012;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Serão desconsiderados os trabalhos que não tratem especificamente das palavras-chave delimitadas na revisão;</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhos realizados fora do contexto de escolarização brasileira;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhos que não tiveram como participantes os professores em formação inicial;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhos que não abordam o tema educação especial ou inclusão escolar;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhos publicados em outros idiomas.</li> </ul>

**Fonte:** da autora, 2022.

A partir dos critérios de inclusão e exclusão, e levando em consideração as categorias teóricas que sustentam essa pesquisa foram organizados uma busca com base nos seguintes descritores: (“Acessibilidade”); (“Práticas pedagógicas”); (“Ensino de Língua”); (“Formação inicial de professores”). Primeiramente, foram realizadas buscas individuais dos descritores, seguindo da aplicação do método de pesquisa Booleana a partir da aplicação e união do operador AND. O objetivo de aplicação do método Booleana diz respeito a filtragem das pesquisas, resultando em achados mais afinados e correspondentes ao foco da revisão.

Quanto aos critérios de inclusão e exclusão utilizados no Catálogo de Periódicos e Dissertações da CAPES foi escolhida como grande categoria do conhecimento as Ciências Humanas, partindo dos pressupostos educacionais atuais que têm como princípios fundamentais uma educação para a diversidade, que respeita o outro, que acolhe as diferenças, uma educação humanizada; Referentes a filtragem das áreas de avaliação e concentração foram estabelecidos como recorte as opções Educação; Educação Especial; Ensino e Aprendizagem. Os trabalhos analisados tiveram como idiomas o Português e o Inglês.

Deste modo, por não haver a possibilidade de filtragem automática no portal do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED), os critérios estabelecidos nas dissertações analisadas foram: O diálogo com as políticas de educação especial e inclusiva e a discussão dos processos de escolarização pautado na inclusão de pessoas com deficiência, TEA, surdez e altas habilidades nas pesquisas. Cabe ressaltar que todas as dissertações analisadas no portal tiveram como idioma o Português.

O processo de seleção dos estudos primários se deu a partir das buscas das palavras-chave previamente delimitadas. Dos trabalhos selecionados a partir dessa busca inicial, foram lidos os títulos e resumos aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão. Os textos resultantes dessa leitura de resumos foram lidos na sua integralidade para que fossem considerados ou não para fins desta proposta de



revisão sistemática pois, segundo Bardin (2016, p. 123), “nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante”.

Como estratégia de extração de informações e dados dos trabalhos foram construídos gráficos e feitos diários de leitura dos trabalhos selecionados. No que diz respeito a abordagem metodológica, essa revisão apresenta uma abordagem quanti-quali partindo da necessidade de selecionar a quantidade de trabalhos que se encaixam na proposta da revisão e, em seguida, quantificar os dados em gráficos para melhor organização e discussão dos achados. A partir dos dados levantados, utilizamos a abordagem qualitativa para discutir e qualificar os achados numa discussão de análise de dados a partir dos textos analisados.

Posto isto, para melhor organização das informações, os resultados e discussões serão apresentados e discutidos nas seções a seguir:

### 3.1 Resultados do Catálogo de teses e dissertações da CAPES

Inicialmente será realizada a apresentação dos resultados a partir da quantificação dos dados organizados no formato de gráficos, seguidos de discussões qualitativas entre os dados. Posto isto, na busca inicial foram pesquisados e analisados os trabalhos disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sendo realizada a busca individual dos descritores.

Na primeira busca, foi realizada uma pesquisa tendo como base os seguintes descritores: **Acessibilidade:** Foram encontradas um total de 5663 pesquisas considerando uma busca geral, sem aplicação de critérios de inclusão e exclusão. Com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão foram selecionados 55 trabalhos. Após a análise, considerando os critérios de inclusão e exclusão, selecionamos um total de 8 estudos por se tratar de pesquisas relacionadas a práticas acessíveis e inclusivas tendo como foco contextos educacionais de ensino e aprendizagem para pessoas, público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Com o descritor **Práticas Pedagógicas:** foram selecionados 11516 estudos, após a filtragem 115 trabalhos foram considerados para análise, sendo selecionadas na etapa final apenas 21 pesquisas. Na busca pelo descritor **Ensino de Língua:** foram encontrados 4355 estudos, sendo filtrados 117 pesquisas



e, após o processo de análise, apenas 19 pesquisas tiveram como foco os critérios de inclusão estabelecidos na revisão. E por fim, com o descritor **Formação Inicial de professores**: foram encontradas na busca inicial 26580 pesquisas. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão relacionados à educação foram selecionadas 402 pesquisas, permanecendo após a análise apenas 33 estudos.

Com base na análise dos dados foi possível identificar a diminuição dos trabalhos após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão e análise das pesquisas. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foi possível observar que pouco tem se pesquisado e levado para discussão a temática da formação inicial de professores de Letras no que tange a construção de práticas acessíveis e inclusivas para estudantes, público da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Desse modo, houve a necessidade de refinar melhor os dados a partir do cruzamento dos descritores, para melhor identificação dos estudos realizados a partir dos critérios de inclusão e exclusão e, levando em consideração o objetivo/foco da revisão. Segue o quadro abaixo os dados a partir dos descritores individuais:

**Quadro 10: Pesquisas selecionadas com enfoque no tema da pesquisa - CAPES**

Descritores	Total de pesquisas	Aplicação dos critérios da revisão	Pesquisas selecionadas
Acessibilidade	5663	55	8
Práticas Pedagógicas	11516	115	21
Ensino de Língua	4355	117	19
Formação Inicial de Professores	26580	402	33

Fonte: da autora, 2022.

Na segunda busca, foi considerada a distribuição dos estudos pesquisados por cruzamento dos descritores. Nessa etapa, foi considerada a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão com o objetivo de refinamento dos resultados. Os descritores foram cruzados utilizando o operador para pesquisa booleana "AND", assim, dentre as 73 pesquisas selecionadas, foram selecionadas 19 pesquisas tendo como base o cruzamento dos seguintes descritores: **"Acessibilidade"AND"Práticas Pedagógicas"**: Foram encontradas um total de 97 pesquisas considerando uma busca geral, sem aplicação de critérios de inclusão e



exclusão e/ou recortes. Com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão foram selecionados 61 trabalhos. Após a análise, considerando os critérios de inclusão e exclusão, selecionamos um total de 12 estudos. Com o descritor **“Acessibilidade”AND”Ensino de Língua”**: foram selecionados 8 estudos, após a filtragem 8 trabalhos foram considerados para análise, sendo selecionadas na etapa final apenas 6 pesquisas. E por fim, na busca pelo descritor **“Acessibilidade”AND”Formação Inicial de Professores”** foram encontrados 4 estudos, sendo filtrados 4 pesquisas e, após o processo de análise, apenas 1 pesquisa teve como foco os critérios de inclusão estabelecidos na revisão.

**Quadro 11: Distribuição dos estudos pesquisados a partir do cruzamento dos descritores**

Strings	Total de pesquisas	Aplicação dos critérios da revisão	Pesquisas selecionadas
"Acessibilidade"AND"Práticas Pedagógicas"	97	61	12
"Acessibilidade"AND"Ensino de Língua"	8	8	6
"Acessibilidade"AND"Formação Inicial de Professores"	4	4	1

Fonte: da autora, 2022.

A distribuição da quantidade de pesquisas a partir da busca individual relacionado ao cruzamento dos descritores não foi equivalente. Foi perceptível na busca individual uma dificuldade com relação a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, a repetição e o aparecimento de pesquisas relacionadas a outras áreas do conhecimento mesmo após a aplicação dos critérios de buscas, pesquisas estas que não construíram diálogos com o foco de estudo em questão.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, os dados dos estudos selecionados foram analisados e catalogados. Foi observado o número de publicações e seus respectivos anos, conforme segue: Em 2013, 2014, 2016 e 2017, foi selecionada uma (1) pesquisa para cada ano; Nos anos de 2012, 2018 e 2022, foram escolhidos dois (2) estudos relacionados para cada ano; e nos anos de 2015, 2020 e 2021, foram analisadas três (3) pesquisas para cada ano reportado. Em relação ao ano de 2019, não houve pesquisa para compor a revisão. Observe o quadro abaixo:



### Quadro 12: Distribuição das publicações a partir do cruzamento dos descritores

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
2	1	1	3	1	1	2	0	3	3	2

Fonte: da autora, 2022.

No que diz respeito à temática da Educação Especial pautada numa educação inclusiva e acessível temos um recorte de gênero extremamente importante. De acordo com a revisão realizada, pesquisadoras ganham espaço e vêm buscando possibilidades de práticas mais humanas, inclusivas e acessíveis. Das pesquisas analisadas, quinze (15) estudos foram desenvolvidos por mulheres universitárias, implicadas em desenvolver pesquisa científica e quatro (4) estudos foram realizados por acadêmicos do sexo masculino. Veja o quadro abaixo demonstrando esses dados:

### Quadro 13: Distribuição por gênero a partir do cruzamento dos descritores

Número de estudos selecionados	Gênero
15 estudos	Pesquisadoras
04 estudos	Pesquisadores

Fonte: da autora, 2022.

Historicamente, a prática do cuidado, do ensinar as atribuições de convívio e viver em sociedade sempre esteve ligada a uma atribuição feminina. Esse contexto histórico patriarcal tende a repercutir nos contextos educacionais atuais, pois a profissão de “ser professora” ficou marcada como uma das primeiras profissões em que as mulheres podiam sair de casa para trabalhar. Na perspectiva do educar, do ensinar o outro, os cursos de formação de professores, principalmente de Letras, ainda são majoritariamente ocupados pelo público feminino, o que repercute nos dados e interesses pela temática da pesquisa em questão, mas não será abordada com maior aprofundamento neste trabalho por não ser o foco principal desta revisão.

Com relação à distribuição nas cinco (5) regiões do Brasil, tivemos como resultados na região: Centro-Oeste três (3) pesquisas; Nordeste três (3) estudos foram analisados; Norte dois (2) pesquisas; Sudeste sete (7) estudos foram consideradas e, na região Sul quatro (4) pesquisas foram analisadas. Dessa forma, partindo desse ponto de análise social, a maioria das pesquisas analisadas foram



desenvolvidas nas regiões Sul e Sudeste, regiões marcadas historicamente pelos avanços em diferentes áreas do conhecimento, dentre elas, os contextos educacionais e melhores condições de acesso e permanência às instituições de ensino. Observe o quadro abaixo:

**Quadro 14: Distribuição das regiões a partir do cruzamento dos descritores**

Número de estudos selecionados	Regiões
02 estudos	Norte
03 estudos	Nordeste
04 estudos	Sul
07 estudos	Sudeste
03 estudos	Centro-Oeste

**Fonte:** da autora, 2022.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar os avanços da região Nordeste, em especial das Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no que diz respeito à formação de professores e desenvolvimento de pesquisas científicas. Esses avanços marcam a chegada de estudantes, principalmente de mulheres pesquisadoras nas universidades. Assim, percebemos como avanços também o crescimento das universidades públicas e de programas de incentivo e amparo à pesquisa, tal como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o fomento de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Deste modo, observou-se que dos dezenove (19) estudos selecionados, dezessete estudos foram realizados em instituições públicas de ensino, enquanto apenas duas (2) pesquisas foram desenvolvidas em instituições privadas de ensino. Observe o quadro abaixo:

**Quadro 15: Distribuição das instituições a partir do cruzamento dos descritores**

Distribuição das instituições dos estudos selecionados	Instituições
17 estudos	Pública
02 estudos	Privada

**Fonte:** da autora, 2022.



Nesse contexto de discussão, com os avanços no desenvolvimento das pesquisas e com incentivos de bolsas de fomento – ainda que escassas – podemos presenciar um novo cenário nos contextos educacionais de ensino superior. Como mencionado anteriormente, além do crescimento voltado para o número de mulheres na pesquisa, encontramos um aumento significativo de pesquisas que apontam a necessidade de se pensar estratégias relacionadas à área da educação especial, inclusão escolar, espaços inclusivos, redes de apoio e possibilidades para currículos e práticas acessíveis.

O crescente aumento das demandas de inclusão escolar caminha em processos lentos e lacunados de uma educação inclusiva e para todos. Foi possível identificar como achados o aumento de estudantes com surdez e com deficiência física em casos específicos, ou seja, estudantes que não venham comprometer o desenvolvimento das atividades escolares e que estejam na escola para marcar o “espaço escolar inclusiva” como demandado nas leis e diretrizes educacionais, mas na prática os processos de planejamentos de ensino se encontram em movimentos de retrocessos, embasados em propostas de ensino de segregação, integração e, até mesmo de exclusão escolar e social – tornando a educação um processo de “faz de conta” para esse público, tão presente e diverso na/como a nossa comunidade escolar.

Outro ponto de discussão interessante e que emergiu como dados diz respeito à chegada e permanência de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo nas escolas, marcada por desesperos e frases do tipo “eu não sei o que fazer, como lidar” ou “eu não tenho formação para ensinar estudantes assim” logo esses estudantes, na maioria dos casos, pouco aparecem nas atividades pedagógicas, nas salas de aulas regulares, na escola. A sua permanência é marcada por momentos de socialização nos pátios e espaços para recreação, tornando o ambiente escolar um espaço de socialização, negando as potencialidades do aluno e das possibilidades existentes a partir da educação, enxergando o outro apenas como sujeito de limitações e dificuldades. A seguir o quadro demonstra o número de pesquisas analisadas relacionadas ao público especificado.



**Quadro 16: Distribuição das deficiências a partir do cruzamento dos descritores**

Distribuição das deficiências, TEA e condição que mais emergem nos estudos selecionados	Tipos
06 estudos	Deficiência Física
08 estudos	Surdez
03 estudos	TEA/Autismo
02 estudos	Altas Habilidades

**Fonte:** da autora, 2022.

No que diz respeito aos estudantes com altas habilidades, identificamos nas pesquisas analisadas a falta de atenção e a sobrecarga de exigências às quais esses estudantes são submetidos. Caracterizados como gênios no ambiente escolar, esses alunos apresentam crises frequentes de exclusão dos espaços e das relações sociais uns com os outros. Deste modo, pouco se pensa em processos acessíveis e inclusivos para esse público, pois, de acordo com os estudos analisados, os ambientes escolares e os métodos tradicionais de ensino são considerados perfeitos para esses estudantes, pois, seus processos de aprendizagens perpassam as abordagens de ensino e planejamentos dos demais estudantes.

Sobre os processos de acessibilidades presentes nos ambientes escolares, as pesquisas analisadas apresentaram um número crescente relacionados às propostas de flexibilização, tempo, espaço e dinâmica da sala de aula, mas foi ressaltado a resistência e a falta de formação dos profissionais para o desenvolvimento de propostas adaptadas e uso de recursos tecnológicos, entre eles a tecnologia assistiva que perpassa o uso de equipamentos e de acesso a internet, utilizados como justificativas para o não uso e planejamento de propostas acessíveis e inclusivas.

Cabe ressaltar que a palavra “acessibilidade” e pesquisas relacionadas a pessoas com deficiência, surdez e, principalmente TEA concentra-se ainda a áreas relacionadas à saúde - ou espaços de atendimentos e acompanhamentos clínicos, desenvolvidos por terapeutas ocupacionais; fonoaudiólogos; psicólogos; fisioterapeutas; diminuindo gradativamente quando filtrados objetivando o contexto da educação, ensino em contextos de sala de aula regular, formação inicial de professores e práticas inclusivas e acessíveis.



## 3.2 Resultados no Repositório do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED

Nesta seção, serão apresentados os dados referentes à revisão realizada no portal do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), com o objetivo principal de reunir informações sobre as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no programa, analisando quais pesquisas dialogam com o tema aqui apresentado e como está sendo construída (ou não) a discussão sobre acessibilidade e formação inicial de professores em cursos de Letras.

Na primeira busca, foi realizada uma pesquisa com o objetivo de catalogar as pesquisas que dialogam com a temática da revisão, tendo como base os seguintes descritores: “**Acessibilidade**”, “**Práticas Pedagógicas**”, “**Ensino de Língua**”, “**Formação Inicial de professores**”. Ressalta-se que por não haver possibilidade de realizar a busca a partir do cruzamento dos descritores e sua respectiva busca individualizada, a busca e análise foi realizada inicialmente de forma qualitativa, identificando os descritores e critérios de inclusão nos títulos e resumos, seguida de uma análise quantitativa com o objetivo de quantificar os dados e posteriormente discutir. Assim, foram analisados cento e vinte e cinco (125) estudos disponibilizados no portal, e apenas dezesseis (16) estudos foram selecionados após análise. Abaixo segue o quadro com os resultados:

**Quadro 17: Pesquisas com enfoque no tema da pesquisa - MPED**

Distribuição dos estudos selecionados	Gênero
125 estudos	Analisadas
16 estudos	Selecionadas

Fonte: da autora, 2022.

Considerando a consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade em 2014, as publicações começam a ser publicadas em 2016, totalizando dois (2) anos de formação. Assim, em 2016, foi selecionada uma (1) pesquisa; Em 2017, foram consideradas três (3) pesquisas; Nos anos de 2018 e 2019, foram escolhidos dois (4) estudos relacionados para cada ano; Em 2020 e 2021, foram selecionadas 2 (duas) dissertações para cada ano, e em 2022, os levantamentos ainda estão em construção. Observe o quadro abaixo:



**Quadro 18: Ano das publicações das pesquisas - MPED**

2016	2017	2018	2019	2020	2021
1	3	4	4	2	2

Fonte: da autora, 2022.

Das dezesseis (16) pesquisas analisadas, treze (13) estudos foram desenvolvidos por mulheres universitárias e profissionais em exercício da profissão, implicadas em desenvolver pesquisas acadêmicas e três (3) estudos foram realizados por acadêmicos do sexo masculino. Veja o quadro abaixo demonstrando esses dados:

**Quadro 19: Distribuição dos pesquisadores - MPED**

Distribuição dos estudos selecionados	Gênero
13 estudos	Pesquisadoras
03 estudos	Pesquisadores

Fonte: da autora, 2022.

Quanto à distribuição das localidades dos pesquisadores, identificou-se que quinze (15) pesquisas foram desenvolvidas no campus localizado na cidade de Jacobina-Ba e apenas 1 (uma) foi desenvolvida no campus referente ao município de Conceição do Coité. Cabe destacar que o programa teve início na Universidade do Estado da Bahia - DCH IV/Jacobina, desmembrando-se após alguns anos para o Campus da mesma instituição em Conceição do Coité. Outro ponto importante a ser levado em consideração são as linhas de pesquisa que se dividem entre os campi, o que pode influenciar na quantidade de estudos encontrados relacionados ao tema de estudo em questão. Observe o quadro abaixo:

**Quadro 20: Localização dos Campis - MPED**

Localização dos Campis	Cidade
15 estudos	Jacobina
01 estudos	Conceição do Coité

Fonte: da autora, 2022.

Com relação a delimitação dos lócus de execução das pesquisas, foram identificadas que as pesquisas tiveram como lócus unidades de ensino diferentes, são elas: A UNEB/DCH IV-Jacobina, a Rede Estadual de Conceição do Coité, a



Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Jacobina (APAE/CAEE), a Rede Estadual de Jacobina, a Rede Municipal de Irecê, a Rede Municipal de Campo Formoso e a Rede Municipal de Jacobina - com uma (1) unidade escolar no Junco. Observe o quadro a seguir:

**Quadro 21: Delimitação do campo de execução das pesquisas - MPED**

Quantidade de estudos	Delimitação do campo
02 estudos	UNEB/DCH IV-Jacobina
01 estudo	Rede Estadual de Conceição do Coité
02 estudos	Centro Educacional Especializado (CAEE)
02 estudos	IFBA-Jacobina
01 estudo	Rede Estadual de Jacobina
01 estudo	Rede Municipal de Irecê
01 estudo	Rede Estadual de Campo Formoso
06 estudos	Rede Municipal de Jacobina

**Fonte:** da autora, 2022.

Os objetivos das dissertações consideradas nesta revisão tiveram um caráter interdisciplinar ao pensar ensino, aprendizagem e formação de profissionais para atuar na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Dessa forma, identificou-se que: Uma (1) pesquisa traçou o debate sobre extensão universitária para/com a diversidade – no sentido mais amplo; Uma (1) sobre formação continuada docente, ou seja, de profissionais que já exercem a profissão; Uma (1) sobre o diálogo da arte-educação tecendo o debate com as políticas de educação especial e inclusiva; Duas (2) dissertações trouxeram a discussão do uso da Tecnologia Assistiva para estudantes com TEA e pessoas com deficiência, pensando um diálogo interdisciplinar entre saúde e educação; Quatro (4) objetivaram discutir gestão e currículo inclusivo na educação básica e, seis (6) pesquisas trouxeram debates no que diz respeito à escolarização de surdos.

**Quadro 22: Objetivo geral das pesquisas - MPED**

Quantidade de estudos	Objetivo Geral
01 estudo	Extensão Universitária
06 estudos	Escolarização de Surdos



Quantidade de estudos	Objetivo Geral
02 estudos	Tecnologia Assistiva (TA)
04 estudos	Gestão e Currículo Inclusivo
01 estudo	Formação Continuada Docente
01 estudo	Arte-Educação

**Fonte:** da autora, 2022.

No que tange à construção da diversidade nas dissertações, foi possível observar que o conceito do “ser diverso” emerge principalmente a partir dos sujeitos que serão beneficiados pela pesquisa, ou seja, a perspectiva da diversidade é conceituada e abordada na escrita através dos objetos de estudo. Dessa forma, foram identificados que, dentre as 15 pesquisas selecionadas: Uma (1) discute diversidade a partir das pessoas com TEA e seus processos educativos e de inclusão social; Outra (1) pensa o ser diverso a partir de sujeitos com deficiência intelectual com foco em contextos educacionais - ressalto que a pesquisa foi considerada por abordar as políticas de inclusão e acessibilidade nas categorias teóricas; duas (2) pesquisas pensam a diversidade no sentido amplo, pensando formações e discussões através dos diferentes grupos que formam a sociedade; Seis (6) dissertações pensaram a diversidade a partir de estudantes com surdez, os paradigmas que fazem parte e tece discussões a partir da comunidade surda e, seis (6) pesquisas discutem educação especial sem marcação de deficiência, transtorno ou condição específica, pensam a diversidade a partir do “ser diferentes”, pautados na inclusão, principalmente educacional dos sujeitos que dela fazem parte. Veja o quadro abaixo:

**Quadro 23: Delimitação do campo - MPED**

Quantidade de estudos	Delimitação do campo
02 estudos	Diversidade no sentido amplo
01 estudo	TEA (autismo)
06 estudos	Surdez
01 estudo	Deficiência Intelectual
06 estudos	Educação Especial sem marcação de deficiência

**Fonte:** da autora, 2022.



Finalizada a análise dos dados, na próxima serão descritos os trabalhos analisados nesta revisão.

### 3.2.1 Discutindo os achados no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

Nessa seção serão apresentadas e discutidas as dissertações selecionadas e analisadas no portal do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.

Dourado (2020) objetiva compreender as concepções e o papel da extensão universitária na formação inicial de professores, pensando os cursos de licenciatura e como os mesmos têm refletido sobre as diversidades, foram mapeadas as ações extensionistas desenvolvidas entre os anos de 2013 e 2018. Assim foram levadas em consideração documentos norteadores que subsidiam a curricularização da extensão na UNEB - Campus IV. Como metodologia a autora destaca uma pesquisa aplicada alicerçada no materialismo histórico dialético e na teoria crítica, ancorada pelo método pesquisa-ação, abordagem qualitativa com finalidade intervencionista. Os resultados apresentados por Dourado (2020) sinalizam para a necessidade de ruptura de matrizes curriculares e planos de curso inflexíveis, apresentado os círculos de cultura como garantia de interação dialógica e reafirmação da identidade institucional como universidade popular e inclusiva.

Cerqueira (2020) apresenta em sua dissertação as inquietações relacionadas ao processo de escolarização de surdos na perspectiva da inclusão direcionada à formação inicial de professores na UNEB de Conceição do Coité. Como abordagem metodológica a autora utiliza a pesquisa narrativa, articulada à história narrativa sob o olhar da história oral e da história sinalizada. A construção dos dados foi realizada a partir de entrevistas (narrativas orais e sinalizadas) realizadas através de suporte e tecnológicos, os projetos políticos pedagógicos (PPP) dos *loci* e das narrativas documentais. Aponta-se como achados que as narrativas de in/exclusão da escolarização de surdos, a carência da aplicabilidade das políticas de inclusão de surdos que garantam acesso e permanência também emergiram as realidades de escolarização no que diz respeito à educação inclusiva, escola classe bilíngue e ao atendimento educacional especializado (AEE) dos surdos.

Gomes (2019) objetiva compreender a partir da interseccionalidade o uso da adequação postural como recurso da tecnologia assistiva na educação especial, de modo a auxiliar nas práticas educativas dos profissionais atuantes na educação



especial e a melhora das condições para aprendizagem de alunos com deficiência. Os dispositivos de análise dos dados foram documentais, entrevistas semi-estruturadas, grupo focal e avaliação fisioterapêutica. Como resultados, Gomes (2020) destaca a importância do diálogo em que profissionais da saúde e da educação, tendo em vista a inclusão educacional e social de pessoas com deficiência.

Andrade (2019) teve como objetivo pesquisar sobre a atuação da equipe multiprofissional na tessitura de práticas de cuidado para crianças com autismo no centro de atendimento educacional especializado (CAEE). De caráter qualitativo, tendo como método o estudo de caso, a análise dos dados apontou para o conflito entre o paradigma inclusivo e as práticas desenvolvidas pelos profissionais, marcada pela autora como a centralização do ensino nos moldes tradicionais de saúde e educação.

Souza (2019) investigou sobre o processo de escolarização de estudantes surdos matriculados em uma escola pública da rede municipal de educação na cidade de Irecê - BA. A pesquisa teve como abordagem qualitativa de método estudo de caso sendo utilizados os dispositivos de entrevistas, observação e documentos para a produção de informações e análises. Como resultados, Souza (2019) destaca fragilidades tais quais: a dificuldade de comunicação com esses estudantes, a falta de um plano de adaptação curricular de conhecimento das políticas educacionais e inclusivas, mas também as potencialidades da escola na garantia e permanência destes estudantes.

Costa (2019) objetivou avaliar como a inclusão de pessoas com deficiência foi contemplada na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura da UNEB - Campus IV - Jacobina. Sendo adotado o estudo de caso como procedimento metodológico. Para construção dos dados a autora utilizou a análise documental, entrevistas semi estruturadas, *survey*. Costa (2019) aponta como resultados as fragilidades relacionadas à quantidade limitada de componentes curriculares que abordem a temática da inclusão, a falta de discussão nos componentes de estágios e práticas pedagógicas, além da limitação docente marcada pela falta de formação continuada.

Freitas (2018) focaliza o processo de ensino e aprendizagem como segunda língua - L2, utilizando um objeto digital de aprendizagem (ODA): Link Libras. foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. Os resultados



apontaram que os alunos se interessaram em estudar a parte de conversação por mais tempo, aprovaram atividades em dupla, diálogos colaborativos e se sentem mais seguros para se comunicar em Libras mediante o uso de vídeos, assim o autor evidencia a importância do Link Libras associada a boas estratégias didáticas como melhoria dos processos de inclusão.

Lima (2018) desafiou a pensar como os objetos educacionais podem potencializar a aprendizagem no contexto inclusivo para surdos na perspectiva da pesquisa colaborativa. Como metodologia foi utilizada a pesquisa-ação estratégica e a pesquisa colaborativa com abordagem do tipo qualitativa, planejamento e desenvolvimento de e-curso. Destaca-se como resultados o trabalho colaborativo no processo e produção dos dados, a emergência de novas deficiências e dificuldades de aprendizagem relatados pelos professores, além de discussões sobre direito à educação e acessibilidade de aprendizagem.

Santos Neto (2018) buscou compreender como os discursos presentes no contexto educacional de perspectiva inclusiva relacionam-se com as práticas na educação de estudantes surdos/ as. De abordagem qualitativa com princípios da pesquisa-ação colaborativa. Santos Neto (2018) constata como resultados a presença de discursos que colocam em pauta a disputa de saberes registrados em práticas que tendem a invisibilizar e silenciar as diferenças surdas. Com relação à prática investigada foi observada uma prática pedagógica resistente à adaptação para o contexto da inclusão marcada por contextos tradicionais que desconsidera as diferenças da pessoa surda.

Jesus (2018) objetivou investigar como a equipe gestora de uma unidade escolar da rede municipal pôde contribuir para a construção de um currículo inclusivo e comprometido com a inclusão escolar da pessoa com deficiência. De abordagem qualitativa, a investigação constituiu na pesquisa-ação, foram apresentados como resultados a necessidade de orientação dos profissionais da equipe gestora, desenvolvimento de um currículo inclusivo nas escolas, mas como potencialidade a pesquisa contou que a lógica da política de inclusão escolar adotada pelo município na época se mostrou eficaz em atender as diversidades e diferenças presentes nas unidades de ensino.

Santos (2018) objetivou pesquisar como a formação continuada docente e a diversidade emerge como princípio educativo para atuação nas/ com as diferenças. De abordagem qualitativa, ancorou-se na lógica interpretativa pós-estruturalista,



configurando-se como uma pesquisa-formação. Os resultados da pesquisa apontaram para a falta de preparo dos profissionais para lidar com a diversidade, especialmente de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas. Embora o IFBA esteja aberto às diversidades, é uma instituição que necessita de formação continuada para os profissionais da instituição.

Silva (2018) propõe refletir sobre como os espaços escolares produzem e reproduzem os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência. Embasada no método etnográfico, a pesquisa optou pela técnica da análise de descrição densa e triangulação dos dados. Participaram do estudo 08 familiares dos estudantes que fazem uso da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF) com modalidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE); 03 professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado; 04 componentes do corpo diretivo; 07 profissionais de apoio e, 08 alunos com deficiência. Os resultados apontaram para a necessidade de apoio público no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica nos espaços de atendimentos e escolarização dos estudantes, reestruturação do projeto político pedagógico que contemple a inclusão escolar e formação continuada dos atores educacionais com foco na inclusão educacional de estudantes com deficiência. Cabe destacar que essa pesquisa foi selecionada e também consta na busca do string “ACESSIBILIDADE”AND” PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CAPES).

Leite (2018) através de um estudo de caso etnográfico buscou investigar de quais maneiras a apreciação da arte favorece a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual. Como participantes, a pesquisa contou com oito alunos com deficiência intelectual e seus contextos de aprendizagem, tanto quanto as práticas pedagógicas das professoras participantes do projeto Recriando, oferecido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE-Jacobina). A construção dos dados se deu por meio da observação participante, análise documental, entrevistas e microanálise do contexto através de filmagens. Como resultados, Leite (2018) apontou que as artes visuais possibilitam bem-estar e uma aprendizagem significativa e inclusiva para estudantes com deficiência intelectual.

Souza (2017) através da contextualização e tensionamentos sobre o ensino de Libras como L2 buscou compreender como o uso de dispositivos móveis por surdos influencia na aquisição do português como segunda língua, através de uma abordagem qualitativa, embasada nas premissas da pesquisa participante.



Participaram do estudo três professoras da educação básica, três monitoras de pesquisa, um intérprete de Libras/Língua Portuguesa e cinco estudantes surdos do ensino médio do sistema público de ensino. Assim, para a construção dos dados foram utilizadas observações, entrevistas e um diário de campo. Como resultados, Souza (2017) conclui que os dispositivos móveis facilitam a interação entre estudantes ouvintes e surdos, abrindo espaços para possibilidades de práticas pedagógicas a partir do uso de instrumentos digitais.

Santos (2017) a partir da valorização das subjetividades teve como objetivo compreender o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino médio da escola regular, e seu impacto na cultura escolar, utilizando a abordagem qualitativa e o estudo de caso como metodologia. Utilizou-se da revisão de literatura, entrevista semi-estruturada e observação participante para construção dos dados. Segundo Santos (2017), os resultados da pesquisa mostraram a ausência de uma cultura escolar inclusiva, práticas pedagógicas fragilizadas, ausência de formação continuada e trabalho colaborativo entre os pares.

Por fim, Carvalho (2016) buscou compreender como as novas demandas postas à escola pública de ensino regular no que tange ao acolhimento da diversidade e sua inclusão, particularmente de alunos com necessidades educacionais especiais, tem impactado na cultura escolar do ensino regular, particularmente nas práticas pedagógicas dos professores de uma escola pertencente a rede municipal de educação de Jacobina. O estudo contou com a colaboração de nove participantes (sete professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora escolar) do lócus escolhido. Embasada nos pressupostos da pesquisa qualitativa descritiva e exploratória, tendo a pesquisa-ação colaborativa como abordagem metodológica. Como resultados, Carvalho (2016) aponta as dificuldades que emergem a partir dos diálogos escassos entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais e a sala regular, a ausência de redes colaborativas e formação continuada para a comunidade escolar.

### 3.3 Bebendo nas fontes e abrindo caminhos para novas pesquisas

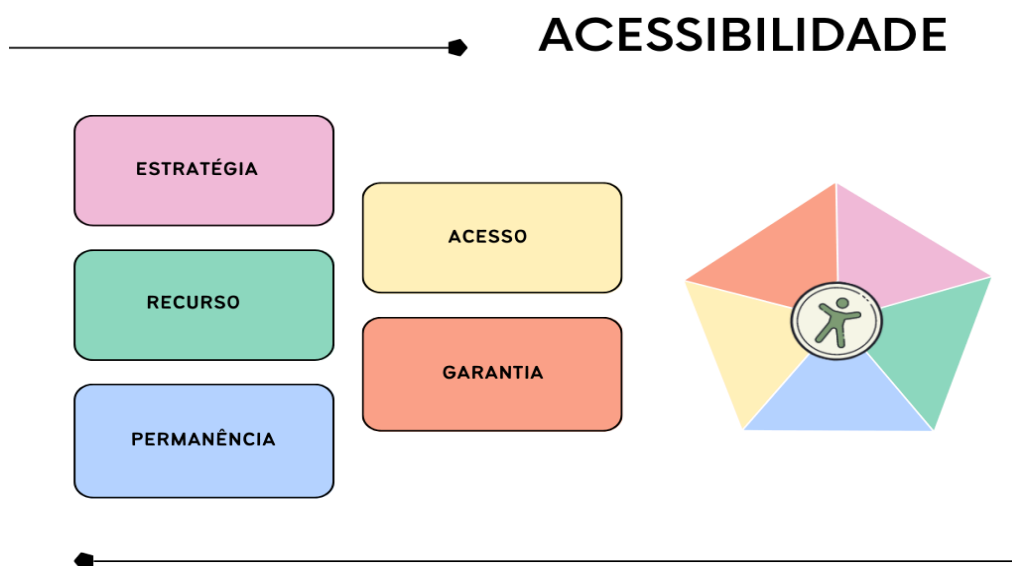
As pesquisas selecionadas e analisadas após o cruzamento dos strings “Acessibilidade” AND “Práticas pedagógicas” e “Acessibilidade” AND “Ensino de



*Língua*” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, além de analisar como o conceito de ACESSIBILIDADE está sendo construído pelos pesquisadores citados abaixo.

Observem o mapa conceitual abaixo:

**Figura 3:** Concepções de acessibilidade



**Fonte:** Elaboração da autora, 2023

De acordo com os achados da revisão, as concepções de acessibilidade é formado a partir de conceitos estruturantes, emergindo como principais ACESSIBILIDADE como: 1) Estratégia; 2) Recurso; 3) Permanência; 4) Acesso e; 5) Garantia, considerando a inclusão de estudantes público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e levando em consideração as lacunas que emergem da falta de acessibilidade na elaboração dos currículos e nas práticas docentes.

As estratégias são conceituadas como possibilidades de acessibilidade associadas a atividades elaboradas a partir de conteúdos infantilizados para os estudantes com deficiência, além da liberação para a não participação em seminários, semana de avaliações, projetos escolares - tais estratégias emergem como caminhos para a inclusão escolar.

Os recursos apontados são de baixo custo e dizem respeito à produção de materiais pedagógicos a partir de materiais recicláveis, utilizados apenas pelo



estudante com deficiência. Também são sinalizadas o uso do celular, quando há internet na escola, e atividades elaboradas com cores mais fortes e fontes maiores - porém, na maioria dos casos, a impressão de atividades coloridas não é possível ou são proibidas pela secretária da instituição.

Os conceitos de permanência, acesso e garantia emergem atravessados e emergem na necessidade de diferentes tipos de acessibilidades, tais como: **a programática** associada a quebra de paradigmas que permeiam as políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.), os regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc) e as normas de um modo geral; **a atitudinal**, no movimento de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações; **a arquitetônica**, principalmente direcionadas às barreiras ambientais físicas nos recintos da escola, sendo eles externos ou internos; a metodológica, postas em desistências e exclusões ocasionadas pela ausência de adaptações curriculares e, **a comunicacional**, na qual a aprendizagem do estudante é associado apenas a linguagem oral/oralizada.

O conceito de acessibilidade apontou lacunas relacionadas à discussão sobre a temática de práticas acessíveis e inclusivas para estudantes com deficiência na formação inicial de professores de Letras. A formação inicial emerge nas discussões como reflexos de práticas pedagógicas engessadas nos moldes tradicionais, pouco diversificadas, nas quais, o professor ensina e, logo, o aluno aprende. Assim, os achados sustentam a crescente demanda de alunos com deficiência na educação básica sem garantia de permanência e acessibilidade, a chegada de estudantes com deficiência nas universidades, inclusive nos cursos de formação de professores e a urgente necessidade de repensar a formação inicial de professores, o currículo, as práticas, os (pré)conceitos, “desaprender para desler” (SALVADORI, 2022, p.21), e para se reinventar nos processos, caminhos e aprendizagens do vir a ser, tornar-se professor(a).

Outro dado importante que emergiu também está direcionado ao conceito de acessibilidade, este é colocado como ausência e falta – de formação, recursos, garantias. A ausência de uma formação inicial pautada no reconhecimento das diferenças atravessa a não acessibilidade de ensino-aprendizagem para estudantes com deficiência, impactando diretamente na sua permanência escolar – estudantes,



cuja aprendizagem é indefinida e a escola se torna um espaço de integração e, talvez, uma possível socialização, deixando-os à mercê do ensino e do aprendizado pedagógico que, segundo as leis e diretrizes que regem a educação brasileira, é um direito de todos. Mas, quem cabe nesse todo?

Na ausência de acessibilidade e numa formação inicial de professores tradicionais, estudantes com deficiência pouco aparecem nas escolas, mesmo frequentando-as diariamente. De acordo com os achados, a comunicação prezada em contextos de ensino visa uma aprendizagem capacitista, orientada nas competências e habilidades de desenvolvimento da oralidade. Segundo Mendes *et al* (2022), essa lógica capacitista que pensa a oralidade como processo formativo fundamental dos sujeitos, deixa de lado aprendizes que fazem uso de outras formas de comunicação, dentre elas recursos da Tecnologia Assistiva, tal qual a Comunicação Alternativa e Ampliada para aprender. Desta maneira, concepções de ensino e aprendizagem passam a ser restritas a estudantes oralizados, as práticas formativas acabam por ser hierarquizadas a uma perspectiva de que aprender é falar, e falar é oralizar.

Foi observado também o interesse de profissionais de áreas da saúde e assistência social que buscam manter o diálogo intersetorial saúde e educação, auxiliando em contextos de acolhimento do estudante, da família e desenvolvimento de estratégias pedagógicas e sociais – favorecendo a troca e o trabalho colaborativo entre os pares. No diálogo intersetorial, as pesquisas analisadas demonstraram que apesar das tentativas frequentes para a execução de um trabalho pautado em práticas de coensino, os profissionais da educação encontram-se sobrecarregados de demandas extraescolares, que extrapolam horários de aulas e planejamentos, superlotação de turmas, esgotamento profissional que se refletem, entre outras consequências, no sentimento de desresponsabilização pela própria formação para atuar com as diversidades, para reorientar suas práticas e para garantir acessibilidade para todas e todos, em particular para o público da educação especial.



# APÊNDICE C: PROTOCOLO ÉTICO, DISPOSITIVOS E PLANO DE TRABALHO APRESENTADOS NA QUALIFICAÇÃO

## Acesso em:

[https://drive.google.com/file/d/1XV7SAs4cakSpouogtGO-561ReUOAe995/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1XV7SAs4cakSpouogtGO-561ReUOAe995/view?usp=drive_link)

Nessa perspectiva, essa pesquisa trará ou poderá trazer benefícios tanto para área de educação como para as e os participantes, tais como:

### Quadro 3: Benefícios desejados

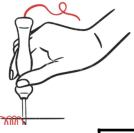
Benefícios desejados
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgação ou resultados em meio acadêmico e científico, através de publicação meios científicos (periódicos, livro etc) e/ou apresentação em evento.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção coletiva de objetos educacionais, práticas, experiências e narrativas sobre e para inclusão de estudantes com deficiência pautando a acessibilidade curricular;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir com a aproximação da comunidade escolar com a universidade;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir com a aproximação das Licenciaturas em Letras em formação inicial com a comunidade escolar em exercício.</li> </ul>

Fonte: da autora, 2023.

É nosso dever ético destacar que os participantes também podem enfrentar possíveis **riscos** (nível mínimo) durante a realização da pesquisa, tais como:

### Quadro 4: Possíveis riscos tomados pela ética

Possíveis riscos (nível mínimo)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a nos temas e/ou dinâmicas nas oficinas formativas;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em experiências ou práticas nas oficinas formativas no diário formativo;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantar memórias desconfortáveis ou traumática;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentir cansaço no momento da participação enquanto sujeitos colaboradores de pesquisa;</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentir-se julgado/a e/ou avaliado/a com relação ao trabalho desenvolvido enquanto docente.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentir-se julgado/a e/ou avaliado/a com relação a formação inicial enquanto discente.</li> </ul>

Fonte: da autora, 2023

Reafirmamos que os riscos são mínimos, haja vista que o cuidado e zelo com as dimensões psíquica, moral, intelectual, social, cultural dos participantes está como prioridade do trabalho. Para tanto, previmos as seguintes **estratégias para eliminar ou diminuir esses riscos**:

#### Quadro 5: Estratégias para eliminar ou diminuir riscos

Possíveis riscos (nível mínimo)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter anonimato dos participantes QUE DESEJAREM ESSE ANONIMATO (os que optarem por se manter anônimos, escolherão seus pseudônimos);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter sigilo e confidencialidade sobre autoria dos diários e questões levantadas ao longo das Oficinas Formativas, QUANDO EXPRESSO PELOS E PELAS PARTICIPANTES;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrar ações para projeção de ações e experiências para acessibilidade curricular;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordar os temas enfocando a superação de barreiras e da exclusão;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redirecionar o diálogo para fabulação quando desencadear desconforto e/ou constrangimento;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir às e aos participantes o veto de temas e subtemas que possam causar constrangimento;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir às e aos participantes que a qualquer momento podem <b>desistir de participar e retirar sua autorização para participação na pesquisa</b>. Lembrando-a que <b>a sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição</b>.</li> </ul>

Fonte: da autora, 2023.

Destacamos ainda no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que a participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Nessa perspectiva, os caminhos éticos estão sendo construídos a partir da perspectiva do cuidado para com a diversidade, apresentando com clareza e segurança, os riscos e benefícios que atravessam a pesquisa com o desejo de



construir, no colaborativo, condições para que todos os praticantes possam levar à prática sua concepção de dignidade humana, como aponta FLORES (2009).

Nesse viés de discussão, tomar a dignidade na narrativa é não rasurar as e os participantes e seus nomes, mas inclusive trabalhar na coautoração das suas práticas como professoras e professores em formação, assumindo como trabalho produtivo, criativo - isto é, da ética da pesquisa narrativa e, da diferença.

### 2.2.3. *Ação-reflexão-narração: dispositivos*

A pesquisa de abordagem qualitativa na perspectiva da pesquisa-formação, tomando formação a partir da perspectiva da ação-reflexão-narração, em que formação inicial e continuada de professoras, no encontro entre graduação e pós-graduação, educação básica e universidade, acontece por meio da construção de práticas tomadas a partir das experiências narradas e refletidas no diálogo com a teoria. Desse modo, nesta seção serão apresentados os dispositivos selecionados para estudo que se encaixa nessa proposta do agir, refletir e narrar, sendo os dispositivos selecionados: **Análise de políticas públicas de inclusão** - analisando e rasurando os objetivos, implementações e rasuras tomando a nossa prática enquanto professoras pesquisadoras e em exercício; **Experimentação do campo** - tomando a oficina como tática pedagógica, na perspectiva de Certeau (1994), para promover ação formativa tanto para as e os participantes quanto para as proponentes, considerando que a oficina parte da ação-reflexão, produzindo formação, conceitos e práticas de forma coletiva e a partir das experiências compartilhadas – formação com, na e para a docência e a pesquisa e Diário multimodal (na qualificação) - no movimento de narrar na potência da conversa e da escuta e, diante de todos os acontecimentos que atravessaram o desenvolvimento desta pesquisa, tomamos as cenas narrativas e reflexivas no decorrer do texto como dispositivo de pesquisa e formação.

#### 1.2.3.2. *Oficinas co-formativas: aproximações e articulações*

Entendendo formação, práticas e fazeres como *poiesis*, criação, arte, na perspectiva de Salvadori (2021), as oficinas formativas se consolidaram como espaço de “fazer” e “formar” em coletividade, articulando teoria e prática de forma reflexiva e criativa, distanciando-se da perspectiva conteudista e tecnicista de formação enquanto aproxima-se do paradigma experiencial. Dessa forma, a partir



das experiências partilhadas em relatos ou vivências dentro da ação proposta, as oficinas promoveram formação tanto para os participantes quanto para as proponentes: uma formação com, na e para a docência e a pesquisa.

Segundo Paviani e Fontana (2009), o diferencial das oficinas pedagógicas consiste na construção e execução de um planejamento prévio flexível que é (re-)negociado conforme situações-problemas apresentadas pelos participantes, propondo tarefas que caminhem para a resolução de problemas existentes. Por isso, considera-se que os aprendizes – incluindo as professoras-coordenadoras das oficinas – e suas experiências são centrais no processo formativo. Nesse sentido, a fim de entender as necessidades dos participantes e antecipar as possíveis situações-problemas que pudessem emergir, foi elaborada uma *Survey* via formulário do Google. Este formulário coletou dados durante uma semana e localizou 83 pessoas interessadas na ação formativa proposta, das quais 45 se inscreveram, sendo que 22 destas se inscreveram para as oficinas presenciais que estão enfatizadas neste relato.

Dentre os praticantes das oficinas, recebemos professoras da sala comum, professoras da Sala de Recursos Multifuncionais, coordenadora pedagógica, graduandas de licenciaturas, mediadoras e mediadores de pessoas com deficiência, intérpretes de Libras e neuropsicopedagoga, além de professoras e estudantes de pós-graduação. Essa diversidade de praticantes e, conseqüentemente, de conhecimentos prévios e experiências se mostrou muito positiva, pois foi possível que quando em grupos, os aprendizes se auxiliassem conforme suas áreas de destaque, produzindo formação, conceitos e práticas de forma coletiva e a partir dos saberes e experiências partilhadas. Assim, as oficinas constituíram-se um espaço de hetero, eco e autoformação, promovendo espaço de diálogo horizontal e pluricêntrico.

Seguindo a concepção de que as oficinas pedagógicas têm ênfase na ação mas não desconsideram a teoria (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 2), os oito encontros foram planejados com indicações de materiais referentes às temáticas propostas: deficiência como diversidade, acessibilidade curricular e comunicativa, comunicação aumentativa e alternativa (CAA). Esses materiais eram disponibilizados nos ambientes online do Google Classroom e no Grupo do Whatsapp; e, conforme o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), que considera – entre outros princípios – múltiplas formas de representação, o conteúdo



se apresentava em vídeos disponíveis no YouTube, artigos científicos, textos de redes sociais e também podcasts com participação de especialistas e pessoas com deficiência. Assim, os praticantes puderam escolher os materiais que acessariam, considerando suas afinidades e estilos de aprendizagem, na reflexão sobre si: “como eu aprendo?” e permitindo que experienciassem o DUA em vez de apenas ler, ouvir ou discutir sobre ele.

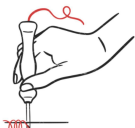
Cada encontro da oficina tinha a duração de três horas-aula e estruturava-se em quatro etapas: na primeira e na segunda etapa, aconteciam experiências e reflexões norteadas por dinâmicas deslocadoras; na terceira etapa, as experiências – da dinâmica e dos contextos pessoais ou profissionais dos praticantes – eram costuradas aos textos indicados em uma roda de conversa que podia ser acompanhada ou não por um roteiro-visual projetado; por fim, na quarta etapa, acontecia a produção de uma prática ou produto que registrassem o conhecimento construído coletivamente.

O quadro abaixo organiza os apoios/estratégias utilizadas em cada etapa e ilustra as flexibilizações feitas, visto que os comentários da turma poderiam contribuir para que uma etapa se mesclasse com outra, cumprindo com os objetivos antes ou depois do previsto no planejamento prévio.

**Quadro 6 - Organização das oficinas: Etapas, apoios/estratégias e flexibilizações<sup>35</sup>**

Tema geral da Oficina	Etapas da Oficina			
	Dinâmica	Cartografia das concepções	Girando a Roda	Produção
<b>1. Deficiência como Diversidade</b>	Oficina de Si	Nuvem de Palavras: Deficiência	Rotação por Estação	Reelaboração da Nuvem de Palavras
<b>2. Acessibilidade Curricular</b>	Não falo essa língua	Grupo de Debate	Problematização de trechos	Perguntas entre grupos
<b>3. Tecnologia Assistiva e CAA</b>	Comunicar sem oralizar	Diálogo em Roda		Jogo: Inferindo com CAA
<b>4. Língua e Aprendizagem</b>	Audiodescrição	Nuvens de Palavras: Língua, Ensino, Aprendizagem		Perguntas para as convidadas
<b>5. Avaliação da</b>	Quiz de Escalas		Diálogo em Roda	Casos de

<sup>35</sup> Link do relatório de estágio que explica todas as estratégias utilizadas na organização e desenvolvimento das oficinas, etapa por etapa, segue o link: <https://docs.google.com/document/d/1yMUWAt2hN3AqPxWylzA9hrdJm5D82qaGsfWkMFELzBA/edit>.



Comunicação			(apoio de Mapa)	Comunicação
<b>6. Softwares para CAA</b>	Jogo da Memória	Diálogo em Roda (apoio de Mapa Mental): modelagem e outros termos		Pranchas de Comunicação
<b>7. Adequação Postural</b>	Desacomodação Sensorial	Diálogo em Roda (apoio de Slides)		Planejando: Casos de Ensino
<b>8. Aplicativos para CAA e outros recursos</b>	Rememorando: Grupos de Trabalho (GT)	Rotação por Estação em GTs	Socialização dos Recursos Produzidos	Recursos para Casos de Ensino em GT

Fonte: Elaboração das autoras, 2022.

É importante mencionar que as etapas nem sempre ocorriam na ordem ilustrada no quadro. Na oitava oficina, por exemplo, a produção dos recursos antecedeu à grande roda, onde os recursos foram socializados entre os diferentes grupos de trabalho. Ao final de cada encontro, era compartilhado um formulário online para que os praticantes registrassem sua presença e avaliassem as práticas da oficina. Em geral, as avaliações foram positivas referente às estratégias e aos recursos utilizados (e.g. rotação por estação e nuvem de palavras digital) havendo poucas críticas mediante ao tempo extrapolado em alguns encontros. Embora não tenha sido apontado nas avaliações, foi perceptível que alguns praticantes tinham dificuldade com as tecnologias digitais (e.g. dificuldade em ler QR Code, em acessar o Google Classroom) e passaram a familiarizar-se com elas conforme interagiam com estes recursos durante as oficinas e sendo instruídos por colegas e professoras. Também foi perceptível a pouca disponibilidade para leitura prévia dos textos indicados, o que nos provocou a buscar estratégias para que a leitura e o consequente adensamento do debate acontecessem dentro do espaço-tempo da oficina. A seguir, narramos a terceira oficina, planejada a partir da análise do engajamento e andamento da oficina que a antecedeu, isto é, a segunda oficina.

No terceiro encontro das oficinas, discutiu-se o tema: “Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA): Conceito, fundamentos, público e diretrizes”, o qual tinha como principal objetivo introduzir os participantes aos conceitos de Tecnologia Assistiva e de Comunicação Aumentativa e Alternativa. Enquanto na segunda oficina a dinâmica consistiu em os praticantes ouvirem, observarem e assistirem a um vídeo em língua inglesa – experimentando cada sentido separadamente – para que pudessem responder a uma atividade fictícia, na terceira oficina, os praticantes precisavam comunicar uma mensagem sorteada sendo vetado o uso de comunicação verbal ou oralizada durante os 40 minutos da



dinâmica. Desde o momento que chegaram à sala, os praticantes se depararam com uma placa que informava a proibição do uso da oralidade e, após alguns minutos tendo que descobrir por si mesmo os recursos que poderiam explorar para se comunicar, as instruções foram emitidas pelo leitor de textos do aplicativo móvel do Google Tradutor (em Português) conectado a uma caixa de som; exemplificando o uso de um aplicativo que, apesar de não ter sido pensado para pessoas com deficiência, pode ser utilizado como tecnologia assistiva para pessoas alfabetizadas e não-oralizados. Para alguns praticantes, o não-uso da oralidade se mostrou tão anti-natural, que acabavam por pronunciar uma palavra ou outra mesmo sendo exigido que não o fizessem.

Na segunda etapa da oficina, após a dinâmica, havíamos planejado o uso do aplicativo mentimeter para cartografar os afetos da dinâmica, refletindo sobre as sensações suscitadas. No entanto, o aplicativo mostrou-se desnecessário, visto que os praticantes se mostravam ansiosos para usar a oralidade e comentar da experiência com sua própria voz. Sendo solicitado que escolhessem uma palavra para caracterizar a experiência, os praticantes relataram: angústia, aflição, frustração, “aperreada”, “vulnerável”, “tranquilo”, “desafiador”. Mais uma vez – similar à primeira oficina, quando pensam sobre deficiência –, os praticantes fizeram considerações sobre empatia. Essas considerações foram deslocadas e tensionadas na terceira etapa, numa grande roda de conversa, onde retomamos os conceitos de acessibilidade comunicativa – introduzido na segunda oficina – e de comunicação no espaço escolar, refletindo como estes impactam na acessibilidade pedagógica. Essa roda de conversa não contava com nenhum apoio visual, a fim de incentivar o debate e a troca de experiências e evitar que se tornasse uma exposição de um conteúdo, onde há um palestrante que fala e um ouvinte que apenas ouve.

Dentro dessa discussão em roda, notamos que essa etapa da oficina não estava acessível às pessoas que precisam de apoio visual para organizar e compreender o que estão ouvindo, assim como para os praticantes que precisassem de perguntas mais direcionadas, isto é, um roteiro, para que pudessem contribuir com a discussão. Diante dessa reflexão, a partir do quarto encontro, passamos a produzir mapas mentais que articulassem trechos dos materiais indicados, organizados por questões norteadoras e ilustrados com elementos visuais e *hiperlinks* que poderiam ser acessados posteriormente por aqueles que desejassem explorar o material completo. Este mapa era projetado por um datashow por uma



das praticantes-professoras – que precisava ficar fora da roda, manuseando o mouse – enquanto as demais orientavam a discussão, estando mais próximas dos praticantes.

Comparativamente às outras duas oficinas, a terceira mostrou-se mais densa no debate, tendo em vista que os conceitos discutidos já haviam sido apresentados no espaço-tempo das oficinas anteriores e estavam sendo retomados. Dessa forma, mesmo com pouca adesão aos materiais disponibilizados num espaço extraclasse, os praticantes conseguiram refletir criticamente sobre eles e relacionarem com suas experiências de trabalho e de vida. A dificuldade com atividades extraclasse também foi percebida nos diários de bordo, tendo poucos praticantes engajados na sua escrita-reflexão ou poucos abertos a exporem seus escritos. Para ações futuras, cabe pensar em estabelecer um tempo de escrita dentro da própria oficina, mas para isso, seria preciso encontros com mais horas de duração, o que pode ser desgastante.

Por fim, entrando na quarta etapa da oficina, os praticantes desenvolveram um conceito de Comunicação Aumentativa e Alternativa correspondente ao que encontramos na literatura, compreendendo comunicação alternativa como uma alternativa à oralidade, mas que poderia ser utilizada como apoio (aumentativa) para qualquer pessoa, tendo necessidades complexas de comunicação (NCC) ou não, como é o caso dos gestos e das expressões faciais. Nesta última etapa, também desenvolvemos um desafio, onde grupos de praticantes deveriam exercitar sua capacidade criativa, relacionando um conjunto de pictogramas ao título de uma animação.

Embora o objetivo fosse visitar o conceito de Tecnologia Assistiva juntamente com o de Comunicação Aumentativa e Alternativa, o último se sobressaiu, devido ao afetamento da dinâmica ter se voltado a ele. Mesmo não tendo alcançado as concepções de Tecnologia Assistiva tão claramente, a oficina se mostrou formativamente e ~~produtiva~~, pois afetou também as praticantes-professoras e a própria formação, que foi readequada a partir das considerações suscitadas na roda de conversa deste encontro. Assim, a experiência desta oficina explicita o movimento potente de ecoformação, co-formação e autoformação, bem como demonstra a potencialidade da codocência, para ações de acessibilidade.

As e os praticantes das oficinas avaliaram a formação como um movimento necessário, de reflexão, (auto)avaliação das práticas e formação colaborativa -



ressaltando que a avaliação acontecia de forma processual, a partir das experiências as quais eram proporcionadas nos encontros, das leituras dos materiais indicados, das dificuldades de diarizar. Foi sinalizado por Novaes, Camardelli e Leite (2022) no portfólio de estágio que

o registro dessa ação-narração-reflexão no diário de bordo mostrou-se um desafio para a maioria das praticantes, que não entenderam a potência formativa do registro processual da narração e partilha de saberes. Ainda assim, duas praticantes conseguiram, apesar da resistência inicial, criar diários multimodais, registrando suas reflexões diante das experiências da formação; enquanto o resto da turma se comprometeu em relatar o processo após o término das atividades síncronas. Entretanto, o formato de relato e os diários fechados em si mesmos – isto é, que foram compartilhados tardiamente ou não foram compartilhados com colegas e professoras para comentários – impossibilitou um maior aprofundamento das discussões nas Oficinas.

A dificuldade de diarizar e compartilhar as narrativas pelos praticantes pode ser avaliada como um movimento de rasura no processo formativo de ir se formando professora e professor no devir, movimento que também aconteceu comigo e com os meus colegas de turma nas disciplinas de PAE II e LAP II, em que demoramos para compreender 1) que a partilha das narrativas estava ancorado no formar-se com o outro, na coletividade; 2) que rasurar faz parte de todo o processo formativo e (auto)formativo e; 3) que “a produção da confiança precisa ser cultivada” (SADE, FERRAZ; ROCHA apud SILVA, ABREU; SOUZA, 2020, p. 117).

O relato dessa ação em parte se estrutura a partir dos incômodos vivenciados pelas autoras em seus cotidianos, particularmente experiências de exclusão de estudantes com deficiência, que tem nome, endereço, família e amigas e em parte pelo incômodo que os objetos de estudo e prática elegidos geram no âmbito do curso de Letras Língua Inglesa, incômodo este que é encarnado em tentativas reiteradas de deslegitimação das propostas: e cabe estudar comunicação alternativa no curso de língua inglesa? E onde está a língua inglesa na sua proposta?

A articulação entre graduação e pós-graduação se mostrou potente como movimento de adensar e interrogar formação, pois criou-se uma rede de colaboração e co-formação eficaz, visto que compartilho experiências similares e diferentes no meu percurso formativo que enriqueceram e guiaram o proceder de ações com os praticantes e, principalmente, para rasurar as resistências presentes na Universidade do Estado da Bahia - DCH-IV frente a projetos como este. Dito isto, salientamos a potência desse movimento formativo e (auto)formativo, de partilha de saberes e inquietações, escuta e acolhimento, afeto e cuidado e, sobretudo,



resiliência - para continuar nesse movimento do vir a ser professora no devir de uma educação onde efetivamente caibam todas e todos.

### 2.2.3.5. Plano de trabalho: nas costuras da qualificação, pós-qualificação e defesa

As rasuras produzidas pela experimentação de campo apontaram para a necessidade de reestruturação da proposta inicial, tomando como direcionamento os objetivos e questões de pesquisa desejados no movimento pós-rasura. Observe o quadro abaixo:

**Quadro 7: O que rasuramos, fabulamos e demos conta pós-qualificação**

O que eu desejo para o campo	Rasuras fabuladas para o campo	Campo
1) Continuar com o movimento das oficinas formativas na articulação teoria e prática.	Rasurar formação e autoformação tomando como referência os estudos de autoformação de WARSCHAUER, Cecília (2005).	X
2) Expandir a proposta para além da formação inicial de professores, abrangendo para o diálogo com os profissionais da educação em exercício, gestores, mediadores e família no movimento de produzir pesquisa-formação no coletivo.	Formação inicial rasurada e chega numa proposta semelhante com a de Nóvoa (2017) - Firmar a posição como professora, afirmar a posição como docente.	X
3) Reelaborar os conceitos de deficiência e diversidade para tomar acessibilidade curricular e comunicativa como fundamento da formação e prática de professores e profissionais;	Rasurar língua pela comunicação e pela deficiência.	X
4) Pensar no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e sua relação com práticas inclusivas;	DUA dialoga com o currículo e rasura os conceitos e prática da Tecnologia Assistiva.	X
5) Rever dias para as formações e possibilidades de espaço para os sábados e;	Rasurar os espaços formais de aprendizagem para “quebrar os muros, abrir os portões e receber todas as gentes” <sup>36</sup> .	X
6) Pensar em modelos de formação	Híbrido rasura o presencial	

<sup>36</sup> Informamos que estamos fazendo referência ao resumo intitulado “**QUEBRAR OS MUROS, ABRIR OS PORTÕES, RECEBER AS GENTES: POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB-DCH IV) PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**” de autoria de Naiane Rocha Mendes, Isabela Ferreira dos Santos e Juliana Cristina Salvadori (2022), apresentado no “**SEMINÁRIO INTERNACIONAL CONVERSÇÕES: PESQUISAR E PENSAR COM A ESCOLA**” e se encontra no prelo para publicação no e-book organizado pela equipe do seminário.



híbrida devido a alta demanda de interessados residentes de outras cidades e estados.		X
---	--	---

**Fonte:** autora e orientadora, 2023.

Pensamos o dispositivo oficinas formativas na articulação teoria e prática por meio da reflexão, propondo um fazer e formar em coletividade, coadunando-se com a proposta de pesquisa-formação rasurada pela fabulação, pois a formação está na centralidade da produção da pesquisa, no pesquisar com – uma ação formativa que interroga e rasura o instituído.

Tomando o desejo de produzir pesquisa-formação no coletivo, a ação poderá vir a ser desenvolvida nas dependências do campus IV da Universidade do Estado da Bahia com o apoio do recém-implantado Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), ao qual faremos a proposta de parceria para o planejamento e realização das ações, além de encontros online transmitidos pela plataforma do Google Meet.

A ação formativa desejada pautar as fabulações sobre práticas inclusivas para estudantes com deficiência e dar autonomia para os praticantes no movimento formativo, compreendendo que a formação não como algo que é dado – técnica ou conteúdo –, mas como um percurso no qual os praticantes são co-protagonistas de sua formação-narração. A pesquisa-formação nos provoca não só “pesquisar sobre”, mas “pesquisar com” e toma as experiências e narrativas dos praticantes e pesquisadoras como um elemento estruturante, pois é o ponto de partida para gerar fabulações sobre o objeto de estudo, mas também sobre a própria formação e prática.

Os praticantes receberão um bloco de notas que poderá ser usado como diário de campo para registro dos temas dialogados. O diário de campo poderá também ser registrado de forma multimodal, em formatos digitais, e mesmo em espaços coletivos como redes sociais. Os aspectos levantados e registrados serão debatidos no coletivo, de modo a pautar as fabulações sobre práticas inclusivas para estudantes com deficiência. Diante disso, desejamos, como produto final, para além do memorial da pesquisadora, um repositório online composto pelas narrativas, práticas e experiências das e dos participantes do processo formativo da pesquisa.

Levando em consideração as rasuras experimentadas e o que fabulamos, segue o plano de trabalho desenvolvido, não fixo nem imutável, no qual organizamos e explicamos os passos para essa pesquisa, sendo elas: 1) Etapa



exploratória; 2) Etapa de campo; 3) Análise dos dados; 4) Produto da pesquisa e, 5) Acompanhamento.

Observem o plano de trabalho fabulado.

**Quadro 8: Fabulações do plano de trabalho**

Etapa	Ações	Dispositivo	Períodos previstos	Rasurados
<b>1.Etapa exploratória</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estudo teórico;</li> <li>-Escrita e Revisão do texto para qualificação;</li> <li>-Banca de qualificação;</li> <li>-Ajustes na proposta para submissão ao Conselho de ética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Análise de Políticas</li> <li>-Revisão sistemática da literatura</li> </ul>	<p><del>Março de 2022 a Abril de 2023</del></p> <p>Junho de 2023 a Dezembro de 2023</p>	<p>Construção do quadro de Políticas elaborado no 2º semestre de 2023</p>
<b>2.Etapa de campo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convite para participação da pesquisa;</li> <li>- Articulação com a Direção do Campus IV e professoras de estágio;</li> <li>- Reunião de apresentação da pesquisa para as e os potenciais participantes, colegas e parceiras/parceiros (encontro exploratório);</li> <li>- Proposição das oficinas formativas e seus temas, bem como do cronograma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento-TCLE;</li> <li><del>-Diário de bordo.</del></li> </ul>	<p><del>Maio de 2023 a Outubro de 2023</del></p> <p>Agosto de 2023 a Dezembro de 2023</p>	<p>Não tivemos adesão para vincular o campo às disciplinas de estágio.</p> <p>Com a mudança na proposta de campo, houve uma sobrecarga de demandas por parte da pesquisador a que não conseguiu acompanhar as meninas do achadas na acessibilidade e (Soraia e Jéssica) nos estágios - mesmo sem diálogo com o colegiado e sim com as estudantes enquanto professoras em formação</p>



				<p>inicial, na época (2023.2).</p> <p>Rasuramos oficinas formativas por curso de Extensão, tendo como parceiros o NAI e NUPE.</p> <p>Os praticantes não se engajaram na proposta do diário. O não engajamento nos processos de diarizar foram sinalizados como exaustão e sobrecarga de trabalho.</p>
<b>3. Análise dos dados</b>	<p>- Análise das oficinas formativas das e dos participantes/praticantes pelos diários e pela lista de participação, a cada encontro.</p> <p>- Análise do memorial formativo da pesquisadora.</p>	-Análise narrativa sob rasura.	<p><del>Junho de 2023 a Dezembro de 2023</del></p> <p>Setembro de 2023 a janeiro de 2024</p>	<p>Acrescido das construções das cenas.</p>
<b>4. Produto da pesquisa</b>	<p>- Construção do texto final;</p> <p>- <del>Construção de repositório online, composto com narrativas, práticas e experiências das e dos participantes do processo formativo da pesquisa;</del></p> <p><del>Apresentação de produto para</del></p>	<p><del>Repositório online;</del></p> <p>- Texto de defesa.</p>	<p>Junho de 2023 a Dezembro de 2023</p>	<p>Não conseguimos dar conta do campo, repositório e escrita do texto.</p>



	<p>apreciação e avaliação das e dos elaboradores.</p> <p>- Defesa</p>			
<p><b>5. Acompanhamento</b></p>	<p>- Acompanhamento e manutenção do repositório online;</p> <p>- Oficinas formativas a partir das demandas do repositório.</p> <p>- Publicações acadêmicas dos resultados;</p> <p>- Participação em eventos;</p>	<p>- Repositório online;</p> <p>- Oficinas formativas.</p> <p>- Publicações acadêmicas.</p>	<p>Fevereiro de 2024 a Março de 2025</p>	<p>Construção do repositório online como acompanhamento da pesquisa, pós defesa, composto com narrativas, práticas e experiências das e dos participantes do processo formativo da pesquisa;</p>

Fonte: da autora e da orientadora, 2023



# APÊNDICE D - RELATO DE EXPERIÊNCIA DA xxvi JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PÓS-GRADUAÇÃO DA FAPESB (NO PRELO)

## Acesso em:

[https://drive.google.com/file/d/1jiVbmGJyqqgDZCtciXhPXJahF5mSt0QM/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1jiVbmGJyqqgDZCtciXhPXJahF5mSt0QM/view?usp=drive_link)

## ACESSIBILIDADE E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: AÇÃO-REFLEXÃO-NARRAÇÃO

Naiane Rocha Mendes<sup>37</sup>  
Juliana Cristina Salvadori<sup>38</sup>  
Soraia Novaes Santos<sup>39</sup>

Informar área de conhecimento: Linguística, Letras e Artes  
Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia  
(FAPESB)

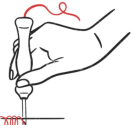
## Resumo

Este texto apresenta resultados parciais da pesquisa em andamento intitulada “Língua, Comunicação e Acessibilidade na Formação Inicial de Professores de Letras: Por práticas inclusivas”, realizada com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Objetiva-se investigar como a formação inicial de professores constrói práticas inclusivas para estudantes com deficiência. No artigo, apresenta-se resultados do primeiro objetivo específico, (1) Mapear as concepções de língua, comunicação e acessibilidade na formação de

<sup>37</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Linha 1: Educação, Linguagens e Identidades, orientada pela professora Dra. Juliana Cristina Salvadori. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior - DIFEBA/UNEB. Pesquisadora do Grupo de Educação Inclusiva e Especial - GEEDICE/UNEB. Endereço eletrônico: [naianerocham@gmail.com](mailto:naianerocham@gmail.com)

<sup>38</sup> Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior - DIFEBA/UNEB. Líder do Grupo de Educação Inclusiva e Especial - GEEDICE/UNEB. Endereço eletrônico: [jsalvadoriuneb@gmail.com](mailto:jsalvadoriuneb@gmail.com).

<sup>39</sup> Graduanda em Letras, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas da Universidade do Estado da Bahia - UNEB-DCH IV, Jacobina, orientada pela professora Dra. Juliana Cristina Salvadori. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior - DIFEBA/UNEB. Pesquisadora do Grupo de Educação Inclusiva e Especial - GEEDICE/UNEB. Endereço eletrônico: [soraianovaes11@gmail.com](mailto:soraianovaes11@gmail.com)



professores, a partir de dois dispositivos de pesquisa: **a.** Revisão de Literatura realizada no repositório do Mestrado Profissional em Educação e diversidade (MPED/UNEB) , considerando os seguintes critérios de inclusão/exclusão: trabalhos disponíveis em sua integralidade; publicados entre 2012 e 2022; ; que respondam a questão da revisão; trabalhos que dialoguem com os marcos legais para inclusão; que tragam as palavras-chave práticas, acessibilidade, formação e ensino de língua; nos idiomas são Português ou Inglês; **b.** oficinas formativas, ofertadas para comunidade universitária e não universitária. A pesquisa de abordagem qualitativa, escolhe como método a pesquisa-formação, tomando formação a partir da perspectiva da ação-reflexão- narração, em que formação inicial e continuada de professoras, no encontro entre graduação e pós-graduação, educação básica e universidade, acontece por meio da construção de práticas tomadas a partir das experiências narradas e refletidas no diálogo com a teoria.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Práticas pedagógicas. Acessibilidade.

## Introdução

Pensar a formação inicial de professoras e professores a partir dos seus desafios, como a inclusão e garantia de acessibilidade para estudantes com deficiência, tem sido um dos pontos fundamentais no que se refere à formação na perspectiva da experiência que toma a concepção da deficiência como marcador de diversidade atravessada pela diferença. Como professoras de Língua Inglesa e Literaturas, tanto em formação inicial quanto contínua, questionamos os modelos de formação previstos nas matrizes curriculares, pouco implicadas com o diálogo ampliado sobre concepções, conceitos e práticas de linguagem, língua e comunicação (MENDES et.al, 2022, p. 1).

Neste caminhar de fazer pesquisa, compreendemos a formação de professores como devir, inacabada, não fixa, em (re)construção – uma formação que, desde a formação inicial precisa repensar (pré)conceitos, “desaprender para desler” (SALVADORI, 2022, p. 21), e para se reinventar nos processos, caminhos e aprendizagens do vir a ser, tornar-se professor(a). Assim, essa pesquisa apresenta como objetivo geral pensar como a formação inicial de professores constrói práticas inclusivas para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), surdos e com altas habilidades, enfocando, nesta etapa exploratória, o primeiro objetivo específico – mapear as concepções de língua, comunicação e acessibilidade emergentes na formação de professoras e professores – a partir de dois dispositivos de pesquisa e formação: a revisão da literatura e a oficina pedagógica .

A revisão iniciou-se enfocando a formação de professoras e professores de



Letras. Contudo, pela falta de trabalhos que tratassem de acessibilidade, prática e formação de professores de língua e literatura, isto é, Letras, ampliamos o escopo compreendendo formação de professores.

A oficina foi tomada como estratégia ou tática pedagógica, na perspectiva de Certeau (1994), para promover ação formativa tanto para as e os participantes quanto para as proponentes, considerando que a oficina parte da ação-reflexão, produzindo formação, conceitos e práticas de forma coletiva e a partir das experiências partilhadas - formação com, na e para a docência e a pesquisa. Na falta de experiências e pesquisas que tomem a acessibilidade como fundamento das práticas e formação de professores, nos corresponsabilizamos no movimento da pesquisa-formação em produzi-las neste coletivo.

### **Metodologia**

Fundamenta-se no paradigma epistemológico crítico, tendo como procedimento metodológico a pesquisa-formação com abordagem qualitativa. Em contextos educacionais a abordagem qualitativa têm se destacado através das contribuições no social para além do quantitativo. Creswell (2010) aponta que a pesquisa qualitativa direciona-se para contextos sociais não quantificáveis, não havendo a necessidade de dados exatos que padronize através de números determinada situação, deste modo, compreendemos também a abordagem qualitativa à construção dos processos de subjetividades que envolvem a construção do ir se formando docente, uma prática em contínuo processo de (re)construção. Nesse viés, a perspectiva qualitativa emerge nos achados da revisão da literatura e a tomamos para a construção de conceitos de formação, acessibilidade e comunicação que fundamentam, teoricamente, essa pesquisa.

### **Pesquisa-formação**

Nóvoa (2017) ressalta como os paradigmas educacionais emergentes, dentre eles o multiculturalismo crítico que pauta o reconhecimento e a valorização da diversidade, precisam reorientar a formação de professores e o diálogo sobre formação profissional. Daí a necessidade da pesquisa-formação que se funda no diálogo com professores em formação e em atuação para reorientar a formação inicial e o debate sobre profissionalização e atuação docente. Esta pesquisa-formação se alinha à proposta de Nóvoa à medida que traz para diálogo



professores universitários, professoras em formação e professora em formação continuada e em atuação desde o desenho inicial da pesquisa, no movimento exploratório da revisão de literatura e da aproximação com o campo, via ação de extensão-formação.

### **Dispositivos: Revisão e oficina**

Os dispositivos aqui elencados são relativos ao primeiro objetivo específico relacionado ao mapeamento. Foram realizados através da revisão da literatura para construção do capítulo teórico que ancora, a partir da construção dos conceitos de formação, acessibilidade e comunicação a aproximação com o campo (pré-campo) que está acontecendo no semestre 2022.2 por meio do dispositivo oficina na articulação teoria e prática por meio da reflexão; propõe um fazer e formar em coletividade; coaduna-se com a proposta de pesquisa-formação pois a formação está na centralidade da produção da pesquisa.

### **Resultados e Discussão: Revisão Sistemática**

A revisão da literatura partiu da necessidade de compreendermos como a formação de professores tem construído práticas inclusivas para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), surdos e com altas habilidades. A busca foi realizada na aba de “dissertações” do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPGED.

Na primeira busca, foi realizada uma pesquisa com o objetivo de catalogar as pesquisas que dialogam com a temática da revisão, tendo como base os seguintes descritores: “**Acessibilidade**”, “**Práticas Pedagógicas**”, “**Ensino de Língua**”, “**Formação Inicial de professores**”. Ressalta-se que, a partir da busca inicial, não foi possível encontrar pesquisas sobre Letras em formação inicial, especificamente, deste modo, ampliamos a revisão para a formação de professores. Assim, foram analisados cento e vinte e cinco (125) estudos disponibilizados no portal do programa, e apenas dezesseis (16) estudos foram selecionados pois atendiam aos critérios de inclusão e exclusão: em 2016, foi selecionada uma (1) pesquisa; em 2017, foram consideradas três (3) pesquisas; nos anos de 2018 e 2019, foram escolhidos quatro (4) estudos; em 2020 e 2021 foram selecionadas 2 (duas) dissertações para cada ano.



O objetivo das dissertações consideradas nesta revisão tiveram um caráter interdisciplinar ao pensar ensino, aprendizagem e formação de profissionais para atuar na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Dessa forma, identificou-se que: Uma (1) pesquisa traçou o debate sobre extensão universitária para/com a diversidade - no sentido mais amplo; Uma (1) sobre formação continuada docente, ou seja, de profissionais que já exercem a profissão; Uma (1) sobre o diálogo da arte-educação tecendo o debate com as políticas de educação especial e inclusiva; Duas (2) dissertações trouxeram a discussão do uso da Tecnologia Assistiva para estudantes com TEA e pessoas com deficiência, pensando um diálogo interdisciplinar entre saúde e educação; Quatro (4) objetivaram discutir gestão e currículo inclusivo na educação básica e, seis (6) pesquisas trouxeram debates no que diz respeito à escolarização de surdos.

Os achados apontaram que pouco tem se pesquisado e levado para discussão a temática da de práticas acessíveis e inclusivas para estudantes com deficiência na formação inicial de professores de Letras. A formação inicial emerge nas discussões como reflexos de práticas pedagógicas engessadas nos moldes tradicionais, pouco diversificadas, nas quais, o professor ensina e, logo, o aluno aprende. Assim, os achados sustentam a crescente demanda de alunos com deficiência na educação básica sem garantia de permanência e acessibilidade, a chegada de estudantes com deficiência nas universidades, inclusive nos cursos de formação de professores e a urgente necessidade de repensar a formação inicial de professores, o currículo, as práticas, os (pré)conceitos, “desaprender para desler” (SALVADORI, 2022, p.21), e para se reinventar nos processos, caminhos e aprendizagens do vir a ser, tornar-se professor(a).

Outro dado importante que emergiu está direcionado ao conceito de acessibilidade, colocado como ausência e falta – de formação, recursos, garantias. A ausência de uma formação inicial pautada no reconhecimento das diferenças atravessa a não acessibilidade de ensino-aprendizagem para estudantes com deficiência, impactando diretamente na sua permanência escolar – estudantes, cuja aprendizagem é indefinida e a escola se torna um espaço de integração e, talvez, uma possível socialização, deixando-os à mercê do ensino e do aprendizado pedagógico que, segundo as leis e diretrizes que regem a educação brasileira, é um direito de todos. Mas, quem cabe nesse todo?



Na ausência de acessibilidade e numa formação inicial de professores tradicionais, estudantes com deficiência pouco aparecem nas escolas, mesmo frequentando-as diariamente. De acordo com os achados, a comunicação prezada em contextos de ensino visam uma aprendizagem capacitista, orientada nas competências e habilidades de desenvolvimento da oralidade. Segundo Mendes *et al* (2022), essa lógica capacitista que pensa a oralidade como processo formativo fundamental dos sujeitos, deixa de lado aprendizes que fazem uso de outras formas de comunicação, dentre elas recursos da Tecnologia Assistiva, tal qual a Comunicação Alternativa e Ampliada para aprender. Desta maneira, concepções de ensino e aprendizagem passam a ser restritas a estudantes oralizados, as práticas formativas acabam por ser hierarquizadas a uma perspectiva de que aprender é falar, e falar é oralizar.

Foi observado também o interesse de profissionais de áreas da saúde e assistência social que buscam manter o diálogo intersetorial saúde e educação, auxiliando em contextos de acolhimento do estudante, da família e desenvolvimento de estratégias pedagógicas e sociais – favorecendo a troca e o trabalho colaborativo entre os pares. No diálogo intersetorial, as pesquisas analisadas demonstraram que apesar das tentativas frequentes para a execução de um trabalho pautado em práticas de coensino, os profissionais da educação encontram-se sobrecarregados de demandas extraescolares, que extrapolam horários de aulas e planejamentos, superlotação de turmas, esgotamento profissional que se refletem, entre outras consequências, no sentimento de desresponsabilização pela própria formação para atuar com as diversidades, para reorientar suas práticas e para garantir acessibilidade para todas e todos, em particular para o público da educação especial.

### **Resultados e Discussão: Oficina Formativa**

Até o momento da escrita, duas das 8 oficinas planejadas foram realizadas, nos dias 10 e 17 de outubro. Narramos neste texto, a primeira delas. A primeira teve como objeto o conceito de deficiência como marcador de diversidade; concepção de deficiência na perspectiva biopsicossocial; conceito de acessibilidade, com ênfase na curricular e comunicativa, em relação à deficiência. O objetivo propunha que as e os participantes reelaborassem os conceitos de deficiência e diversidade para tomar acessibilidade curricular e comunicativa como fundamento da formação e prática de



professores e profissionais. Para tanto, a oficina foi estruturada em 4 etapas: Introdução, que tomou como estratégia a dinâmica Quem somos nós ? (Inspirada em Déa Trancoso); Mapear as concepções, por meio da atividade Cartografia da concepção de deficiência, com uso do Mentimeter para criação de nuvem de palavras; Reelaboração os conceitos de forma dialógica, por meio da Rotação por estação em que cada estação continha material multimodal distinto; e Produção de novos conceitos. De 22 inscritos para a modalidade das oficinas presenciais, 8 participantes compareceram. O online foi contemplado na sexta-feira (dia 14 de outubro) com 45 pessoas acompanhando e interagindo na Roda de Conversa proposta para atender aos inscritos que não poderiam se deslocar.

Na primeira etapa, exploramos como a comunicação é um exercício de escuta e atenção, além de como estamos propensos a projetar NOSSAS SIGNIFICAÇÕES sobre o outro. Foi nítido o desconforto em observar-se no espelho, mas também o interesse genuíno de entender as escolhas de cada um dos participantes, tomando a comunicação como exercício coletivo de conferir sentidos. Na segunda etapa, na Nuvem de Palavras para pensar e problematizar as próprias concepções de deficiência, os termos empatia, respeito, superação, barreiras predominaram. Aqui trouxemos as concepções de deficiência apresentadas nos textos-base para dialogar com as palavras que emergiram na nuvem. Problematicamos a “superação”, esclarecendo a superação de barreiras e não da deficiência, já que não concebemos deficiência como tragédia pessoal, e sim como diversidade. A visita às estações movimentou o espaço e as e os participantes. As estratégias utilizadas foram elogiadas no formulário da Lista de Presença e também no final da oficina. Uma participante avaliou positivamente o movimento em vez de ficar sentado o tempo todo: “fizemos um monte de coisa”. Notamos que os praticantes apresentam algumas dificuldades com o digital: ler QR code e responder ao formulário de frequência foi um desafio para alguns.

Diante dessa experiência, interrogamos a inflexibilidade posta nos currículos e práticas que trilhamos e as barreiras que se originam daí, tanto para pessoas com deficiência quanto sem deficiência; a exemplo, as pessoas que não puderam se deslocar e ficaram de fora das oficinas, devido ao apagamento do modelo híbrido e do uso das tecnologias digitais pós-pandemia nas práticas de Estágio. Contudo, essa experiência também nos demonstrou a potencialidade das práticas no coletivo, onde atualizamos nossas potências e juntamos esforços para a construção de



inéditos viáveis – isto é, possibilidades diante situações-limite – fazendo pequenas rasuras no instituído, almejando a acessibilidade e inclusão (SALVADORI, 2022, p.114).

## **Conclusões**

Argumentamos que um dos modos de garantir acessibilidade, particularmente curricular, é por meio do planejamento e elaboração de atividades e avaliações a partir dos princípios postos pelo desenho universal da aprendizagem, que reorienta nossas práticas em sala para incorporar um conjunto de técnicas, recursos, materiais e estratégias que levem em consideração a diversidade de estudantes e de aprendizagens, sejam estes estudantes com ou sem deficiência, no desenho curricular como um todo. Para que isso ocorra, precisamos rever como temos concebido a formação de professores e a reflexão sobre nossas práticas, ousando experimentar a acessibilidade no nosso dia a dia.

Ademais, é preciso contra-argumentar o instituído – discurso, prática, currículo – que desenha a formação inicial como saco vazio que deve ser estufado com disciplinas e cargas horárias para tamponar faltas sempre presentes e incontornáveis – dentre elas a da diversidade, em particular a de formação e práticas pedagógicas para estudantes com deficiência. Para além do lugar comum, de que formação é inacabamento – porque vamos nos constituindo gente e professoras no dia a dia e nas experiências – defendemos conceber a formação continuada e a autoformação como desdobramento da potência inscrita na formação inicial.

Dessa forma, destacamos a dimensão da aprendizagem experiencial retomada na rememoração/narrativa como dimensão (auto)formativa – daí o lugar desta pesquisa no tecer das experiências docentes como desdobramento das potências inscritas nas experiências como professoras e pesquisadoras: para além do domínio das técnicas, o (auto)formar-se é atualizar nossa potência, o nosso ser aí no mundo, ser professora e formar professores numa escola/universidade inclusiva, acessível, mesmo que em devir.

## **Referências**

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis, Vozes, 1994.



CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MENDES, Naiane Rocha; SANTOS, Soraia Novaes; SALVADORI, Juliana Cristina. Co- formação docente para acessibilidade: Experiência, extensão e articulação da graduação e pós-graduação. *In: I Webinário - Ensino Superior e Escola Básica em rede colaborativa: Formação docente interrogada*. Jacobina/Minas Gerais: Rede de Pesquisa da Profissão Docente, 2022.

NOVÓIA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão como docente**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 2017.

SALVADORI, Juliana Cristina. **Memorial: Experiência e(m) desleitura** na Universidade do Estado da Bahia: Foridade, poíeses e professoralidade nos giros da formação. Jacobina: Universidade do Estado da Bahia, 2022. Disponível em: <http://saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/2341/1/MEMORIAL%20TITULAR%20SALVADORI%20VERSAO%20PUBLICA%20REVISADA.pdf> . Acesso em 20 de outubro de 2022.

SANTOS, Soraia Novaes; CARMARDELLI, Mariana Vitória Freire; SOUZA, Andréa Leite de; MENDES, Naiane Rocha; SALVADORI, Juliana Cristina. **Formação para prática e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicação em pauta**. Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2022. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1spn90xqYuJEAJiPtIP8Y81eXBrP-H5AZkOmsTYBHc00/edit#heading=h.lpuq2iud5zyz> . Acesso em 05 out. 2022.



# APÊNDICE E - VERBETE “ACESSIBILIDADE” - EBOOK DOCÊNCIA E DIVERSIDADE - (ISBN: 978-6585484-48-0)

**Acessibilidade**  
**Substantivo feminino.**

Juliana Cristina Salvadori<sup>40</sup>  
Soraia Novaes Santos<sup>41</sup>  
Naiane Mendes Rocha<sup>42</sup>

**Acesso em:**

<https://drive.google.com/file/d/1URqIJHidVN4qxnA-QxyV-1KMAfF7jain/view>



<sup>40</sup>Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior - DIFEBA/UNEB. Líder do Grupo de Educação Inclusiva e Especial - GEEDICE/UNEB. Endereço eletrônico: jsalvadoriuneb@gmail.com.

<sup>41</sup>Graduanda em Letras, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas da Universidade do Estado da Bahia - UNEB-DCH IV, Jacobina, orientada pela professora Dra. Juliana Cristina Salvadori. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior - DIFEBA/UNEB. Pesquisadora do Grupo de Educação Inclusiva e Especial - GEEDICE/UNEB. Endereço eletrônico:soraianovaes11@gmail.com

<sup>42</sup>Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Linha 1: Educação, Linguagens e Identidades, orientada pela professora Dra. Juliana Cristina Salvadori. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior - DIFEBA/UNEB. Pesquisadora do Grupo de Educação Inclusiva e Especial - GEEDICE/UNEB. Endereço eletrônico: naianerocham@gmail.com



## Acessibilidade

### Substantivo feminino.

Juliana Cristina Salvadori<sup>[1]</sup>

Soraia Novaes Santos<sup>[2]</sup>

Naiane Mendes Rocha<sup>[3]</sup>

Tomada a palavra em sua composição, acessibilidade é um substantivo abstrato que, como os demais substantivos que terminam com o sufixo -dade, em língua portuguesa, deriva de um adjetivo. Acessibilidade, como substantivo abstrato, deriva do adjetivo acessível. Logo, acessibilidade é a qualidade daquilo, daquele, daquela que é ou se torna acessível a alguém. A preposição *a* exige que a acessibilidade se concretize em acessível considerando a quem se destina e que, quem a busca e a recebe, avalie se essa concretização ocorre - ou não.

Acessível suscita uma miríade de possíveis sinônimos: quando se trata de lugar, acessível é onde se pode chegar; quando se trata de informação, saber, conhecimento, acessível é o que pode ser tornado inteligível, compreensível; quando se trata de bens ou serviços, acessível é o que se pode obter, adquirir, usufruir; quando se trata de metas; acessível é o que se consegue alcançar; quando se trata de língua, acessível é o que torna a comunicação possível - comunicação como aquilo que é tornado comum, comunitário; quando se trata de instituição ou pessoa, acessível é com quem se pode conversar, dialogar, recorrer. Pelo que se percebe dos exemplos, acessível pode ser compreendido com uma qualidade que é uma posicionalidade assumida frente à quem a demanda e a possíveis barreiras existentes, sejam elas físicas, arquitetônicas, econômicas, comunicacionais, sociais - **entre outras.**

É mais que necessário notar que quando discutimos acessibilidade como qualidade do que é acessível escorregamos para barreiras. Esta contiguidade entre acessibilidade e barreiras se deve ao fato de que o debate sobre acessibilidade, em âmbito internacional e brasileiro, ter se popularizado, principalmente a partir da década de 1990 e 2000, a partir das Conferências, Convenções e Tratados



internacionais<sup>43</sup>, bem como legislação brasileira, que focalizam as pessoas com deficiência não apenas como sujeitos, isto é, gente, mas sujeitos de direito, em uma tomada crítica dos direitos humanos e ampliação não apenas do conceito de direitos humanos, mas do conceito de humanidade.

Essa mudança de perspectiva ocorre a partir dos movimentos de pessoas com deficiência, como o The Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS), que a partir da década de 1970 começa a tensionar o conceito de deficiência ao propor o modelo social da deficiência, para além da perspectiva de doença, lesão e falta (modelo médico da deficiência), tornando-a categoria política para luta por justiça social e para implementação de políticas públicas que combatessem as desigualdades e desvantagens cotidianamente vivenciadas pelas pessoas com deficiência e suas famílias, deslocando o enfoque do debate do assistencialismo, da dó, da caridade e da pena para a garantia de direitos pelo reconhecimento da opressão, marginalização e exclusão das pessoas com deficiência provocadas pelas estruturas e organização social contemporâneas.

O salto conceitual empreendido pela concretização da acessibilidade é o deslocamento da proposta de integração das pessoas com deficiência à sociedade para a assunção do compromisso com a **inclusão**: a integração propõe a adaptação e a assimilação das pessoas com deficiência ao conjunto já composto da sociedade por meio da capacitação, reabilitação, superação de faltas ou limitações encaradas como pessoais. A **inclusão**, por sua vez, assume o compromisso social da

---

<sup>43</sup> Dentre elas, podemos citar Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental (1971), Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências (1975), Normas sobre Equiparação de Oportunidades (1993), Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994), Carta para o Terceiro Milênio (1999), Declaração de Washington: Movimento de Vida Independente e dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), Declaração Internacional de Montreal Sobre a Inclusão (2001), Convenção da Guatemala – Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001), Declaração de Madri (2002), Declaração de Caracas (2002), Declaração de Sapporo (2002). É importante salientar que as convenções e declarações sobre direitos das pessoas com deficiência é fomentado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e culmina na proposta de criação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, cuja construção se dá entre 2002 e 2007, e da qual o Brasil é não apenas signatário mas participante efetivo na elaboração do texto da convenção por meio da participação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, órgão que compunha a então Secretaria de Direitos Humanos do governo brasileiro, bem como de membros do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE). O texto da Convenção, no que tange à acessibilidade, elenca série de estratégias e ações a serem tomadas pelo Estado para sua concretização e os verbos denotam significativamente o papel do Estado e suas políticas: desenvolver, assegurar, proporcionar, dotar, oferecer, promover. Acessibilidade, ainda em devir, demanda ação, ações, e atores.



acessibilidade em que a escola, o parque, o banco, a igreja, a praça, a avenida, o mercado, a feira, as casas e calçadas, os consultórios, as filas se tornem aquilo que os galos que tecem a manhã no poema de João Cabral de Melo, realizam, comunitariamente: “tenda, onde entrem todos”. Acessibilidade é tornar a sociedade essa tenda onde todos podem entrar, mas não apenas entrar: **entrar (acessar), permanecer, participar, conviver.**

Em âmbito brasileiro, o debate sobre acessibilidade pautado no paradigma da inclusão, na arena pública e política, se desenrola durante os 15 anos, entre 2000 e 2015, que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, leva para ser apreciada, emendada, reescrita, aprovada e promulgada. O enfoque da lei brasileira, que alimenta posteriormente a Convenção das Pessoas com Deficiência, reside na identificação e superação das barreiras postas às pessoas com deficiência, listando dentre estas: a) *barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;* b) *barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;* c) *barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;* d) *barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;* e) *barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;* f) *barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;* V - *comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;* e) *barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;* f)



*barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.* (BRASIL, 2015)

Os modos de superar as barreiras e tornar acessibilidade concreta como qualidade da nossa organização social, estão indicados na lei Brasileira por meio da díade desenho universal e tecnologia assistiva. Para Gabrilli (2016), relatora do projeto da Lei, a acessibilidade acontece quando se considera a acessibilidade para todos os públicos de forma segura e autônoma, ou assistida, e não apenas para pessoas conforme suas deficiências específicas - esta é a perspectiva do desenho universal que desde a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços . Assim, em vez de criar-se de produtos, ambientes, programas e serviços alternativos para atender àquela deficiência ou deficiências, cria-se produtos, ambientes, programas e serviços comuns, compartilhados, para atender aos sujeitos, às pessoas: com ou sem deficiência. Para tanto, quando há necessidades específicas, podemos recorrer à tecnologia assistiva, compreendida como “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (brasil, 2015).

A acessibilidade, para sair de substantivo abstrato, e tomar o adjetivo acessível como qualidade em porvir, passa a ser concebida, pelos movimentos sociais e nas políticas públicas, como um conjunto de ações que fomentem uma cultura inclusiva e possibilitem às pessoas exercerem plenamente seus direitos e liberdades individuais de maneira segura e autônoma, ou assistida, o que inclui usufruir de lugares, serviços, produtos e/ou informações.

A acessibilidade não passa do abstrato ao concreto quando se resume a criar/construir um puxadinho na casa-grande das nossas **políticas, práticas e cultura** cotidianas. A acessibilidade não se torna concreta quando se resume à uma sala específica, não regular, na escola; a banheiros nos fundos, fechados à chave; à rampas escondidas ou não funcionais; a pisos táteis que terminam em postes ou árvores; à comunicação não-oralizada apenas quando estão presentes intérpretes ou mediadores; a adaptações genéricas, não compreendidas e tomadas como mudança da dinâmica social.



A acessibilidade não se torna concreta quando é tratada por profissionais como favor ou ato de boa vontade, como se pessoas com deficiência e suas famílias não compusessem o público que atendem, encontram, convivem. A acessibilidade não se torna concreta quando profissionais não se corresponsabilizam por sua formação e atuação profissional afirmando “Mas eu não fui formado para isso”. *Isso*, um dêitico que mostra como esse profissional pensa sua relação com pessoa com deficiência, uma relação distante, próxima do interlocutor mas não de si. *Isso*, pronome que substitui algo, pronome que coisifica a pessoa com deficiência, que a degrada e a degrada para as margens da humanidade, que desconhece sua gentitude como estudante, paciente, parente, congregante, amante. *Ente*.

O compromisso e o desafio da inclusão, portanto, passa por promover uma acessibilidade concretizada por meio da criação comunitária de soluções que sirvam a todos, e, quando necessário, promover soluções específicas para atender às pessoas com deficiência que necessitam ter suas especificidades reconhecidas, acolhidas, acomodadas.

Considerando contextos educativos, tomamos Cabral (2020), que discute formação para acessibilidade curricular. Segundo o autor, podemos classificar a acessibilidade em três níveis: *compensatória*, *integrativa* ou *universal*. No primeiro nível, a acessibilidade se dá por apoios externos e individualizados a cada pessoa com deficiência, é o caso de quando necessita-se do apoio de outra pessoa para realização de atividades (seja no âmbito da locomoção, de cuidados pessoais e/ou atividades acadêmicas). No nível da acessibilidade integrativa, os apoios se dão por meio de recursos – humanos ou não – específicos considerando a deficiência: leitores para pessoas com deficiência visual, intérpretes de LIBRAS para pessoas com deficiência auditiva e recursos de tecnologia assistiva para uso autônomo da pessoa com deficiência, entre outros. Por fim, no nível universal, diferentemente dos níveis anteriores nos quais a acessibilidade se concretiza por meio de adaptações feitas a posteriori à produtos ou práticas já existentes, a acessibilidade curricular universal considera as características de todos os sujeitos participantes do processo educativo desde o seu planejamento, diminuindo ou eliminando a necessidade de acionar atores, materiais e ações externas ao processo e àquela comunidade educativa.



Sobre esse tema, indicamos aprofundar o debate sobre acessibilidade curricular a partir do conceito de justiça curricular, presente nesta obra. Também recomendamos ler este verbete em diálogo com os verbetes de inclusão e exclusão.

## Referências

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). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

CABRAL, Leonardo. **Diferenciação e Acessibilidade Curricular**. (1 vídeo, 10min53s). Youtube, 21 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RT7qKaW2szs&t=212s>. Acesso em 22 de abril de 2023.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **SérieAnis**, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. Disponível em: [http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28\(diniz\)deficienciafeminismo.pdf](http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28(diniz)deficienciafeminismo.pdf). Acesso em: 02 maio 2023.

FLORES, Herrera Joaqui. **A reinvenção dos Direitos Humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

EBERSOLD, Serge; PICCOLO, Gustavo Martins. **IX CBEE: MR01 - Capacitismo e a Gramática da Acessibilidade**. [Palestra em] IX Congresso Brasileiro de Educação Especial. Youtube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x9MJQH5MPNQ>. Acesso em 17 mar 2023.

GABRILLI, Mara. **Lei Brasileira de Inclusão: Guia sobre a LBI Digital**. 2016. Disponível em: <https://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2023.

NATIONAL CENTER ON ACCESSIBLE EDUCATIONAL MATERIALS. **Designing For Accessibility POUR**. (1 vídeo, 3min04s). Youtube, 26 fev. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dzzlJQXmJlw>. Acesso em 02 maio 2023.

UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION (UPIAS). **Fundamental principles of disability**. London: UPIAS, 1976.

---

[1] Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do



Estado da Bahia - UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior - DIFEBA/UNEB. Líder do Grupo de Educação Inclusiva e Especial - GEEDICE/UNEB. Endereço eletrônico: [jsalvadoriuneb@gmail.com](mailto:jsalvadoriuneb@gmail.com).

[2] Graduanda em Letras, Língua Inglesa e Respectives Literaturas da Universidade do Estado da Bahia - UNEB-DCH IV, Jacobina, orientada pela professora Dra. Juliana Cristina Salvadori. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior - DIFEBA/UNEB. Pesquisadora do Grupo de Educação Inclusiva e Especial - GEEDICE/UNEB. Endereço eletrônico: [soraianovaes11@gmail.com](mailto:soraianovaes11@gmail.com)

[3] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Linha 1: Educação, Linguagens e Identidades, orientada pela professora Dra. Juliana Cristina Salvadori. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior - DIFEBA/UNEB. Pesquisadora do Grupo de Educação Inclusiva e Especial - GEEDICE/UNEB. Endereço eletrônico: [naianerocham@gmail.com](mailto:naianerocham@gmail.com)



# APÊNDICE F - FORMAÇÃO DOCENTE PARA ACESSIBILIDADE: EXPERIÊNCIA, EXTENSÃO E ARTICULAÇÃO DA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

(Publicação disponível em: [https://www.reppod.uneb.br/?page\\_id=17](https://www.reppod.uneb.br/?page_id=17) )





## **FORMAÇÃO DOCENTE PARA ACESSIBILIDADE: EXPERIÊNCIA, EXTENSÃO E ARTICULAÇÃO DA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO**

Naiane Rocha Mendes - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)<sup>44</sup>  
Email: [naianerocham@gmail.com](mailto:naianerocham@gmail.com)

Soraia Novaes Santos - Universidade do Estado da Bahia<sup>45</sup>  
Email: [soraianovaes11@gmail.com](mailto:soraianovaes11@gmail.com)

Juliana Cristina Salvadori - Universidade do Estado da Bahia<sup>46</sup>  
Email: [jsalvadoriuneb@gmail.com](mailto:jsalvadoriuneb@gmail.com)

### **RESUMO**

Este relato discute a necessidade de se pensar formação e prática como devires, tomando a ação formativa intitulada “Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta” proposta e realizada no segundo semestre de 2022, como exercício formativo dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado II para estudantes de graduação em Letras - Língua Inglesa e Literaturas (UNEB, Campus IV) e Laboratório de Práticas, para estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED/Jacobina), no encontro dos temas de estudo, pesquisa e extensão, a saber, a acessibilidade curricular e comunicativa nas práticas e na formação de professores de língua e literaturas, em específico. A ação foi desenvolvida nas dependências do campus quatro da Universidade do Estado da Bahia, já que há oferta de cinco cursos de licenciaturas e o apoio do recém-implantado Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), e o método elegido, pesquisa-formação, toma a formação inicial como território de desfazimentos. Além de trabalhar Acessibilidade e Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) como objetos do conhecimento nas ações formativas, também os tomamos como fundamento para o planejamento e execução das ações. Ao longo da formação, notou-se a necessidade de material visual que apoiasse os diálogos em roda, bem como a elaboração de outros apoios visuais (avisos, anúncios de divulgação, etc.) já que os praticantes se mostravam mais atentos às informações acompanhadas por linguagem verbal e não-verbal, especialmente imagéticas; os praticantes também tiveram dificuldade em produzir os diários de

---

<sup>44</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Linha 1: Educação, Linguagens e Identidades, orientada pela professora Dra. Juliana Cristina Salvadori. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Endereço eletrônico: [naianerocham@gmail.com](mailto:naianerocham@gmail.com)

<sup>45</sup> Graduanda em Letras, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas da Universidade do Estado da Bahia - UNEB-DCH IV, Jacobina, orientada pela professora Dra. Juliana Cristina Salvadori. Endereço eletrônico: [soraianovaes11@gmail.com](mailto:soraianovaes11@gmail.com)

<sup>46</sup> Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Endereço eletrônico: [jsalvadoriuneb@gmail.com](mailto:jsalvadoriuneb@gmail.com)



bordo processualmente como solicitado mas demonstraram interesse espontâneo na continuidade da formação.

**Palavras-chave:** Formação Docente, Extensão, Acessibilidade, Deficiência, Diferença.

## INTRODUÇÃO

Pensar a formação inicial de professoras e professores a partir dos seus desafios tem sido um dos pontos fundamentais no que se refere à formação na perspectiva da experiência. Essa perspectiva, permite um movimento de reflexão e atualização, produção de si a partir da rememoração/narração entrecruzando experiências diversas – curriculares, pessoais, profissionais, entre outras – constituindo um percurso-reflexão (auto)formativo. Nesse sentido, o presente relato mobiliza nossas experiências como mediadoras, familiares e/ou pessoa com deficiência mas também como professoras de Língua Inglesa e Literaturas – tanto em formação inicial quanto contínua – para questionar os modelos de formação previstos nas matrizes curriculares, pouco implicadas com o diálogo ampliado sobre concepções, conceitos e práticas de linguagem, língua e comunicação.

Frequentemente, as práticas e projetos de curso visam construir competências e habilidades de desenvolvimento do “saber ensinar-aprender inglês” atreladas a uma lógica capacitista que pensa a oralidade como centro do processo formativo dos sujeitos, deixando de lado aprendizes que fazem uso de outras formas de comunicação, dentre elas a Comunicação Alternativa e Ampliada para aprender. Assim, a compreensão de língua, o uso de recursos e tecnologias digitais de informação e comunicação e as práticas que estas ensejam acabam por ser hierarquizadas a uma perspectiva de que aprender língua estrangeira é falar, e falar é oralizar, reduzindo a abordagem comunicativa no ensino de língua à oralidade. Dessa forma, o que presenciamos é ainda a cena apontada por Pimentel (2012), que menciona alguns dos desafios para a formação de professores pautada em práticas inclusivas:

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



Levando para discussão a necessidade de se pensar prática como construção, é de suma importância refletir como essas barreiras causadas pela falta de acessibilidade impacta nos processos de ensino de pessoas com deficiência, para tensionar práticas em um desenho de formação continuada que instigue a reflexão sobre os contextos educacionais atuais que nos formam, o questionamento do instituído e a criação inéditos viáveis, pensando em práticas inclusivas que, para além do respeito, garantam a acessibilidade, considerando as características de cada sujeito, pois, de acordo com Pimentel (2012):

A inclusão requer não somente a inserção do aluno com deficiência em sala de aula, mas uma educação onde são respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo, buscando assegurar para todos os alunos o direito de aprender. (PIMENTEL, 2012, p. 153)

Aliada a esse viés de discussão, a metodologia de pesquisa-formação fundante nessa discussão, abre espaços para reflexões de práticas e processos de formação, proporcionando espaços de escuta, acolhimento e diálogo de vivências e experiências que possibilitem o repensar das nossas práticas e processos formativos pautados na partilha e construção de saberes. Logo, refletir sobre práticas formativas, as que lembramos e as que projetamos, é exercício vital para que possamos planejar abordagens de ensino humanizadas, pautadas no acolhimento, valorização e identificação das potencialidades das e dos estudantes, tomando a máxima de presumir competências, e não presumir incapacidades e incompetências.

Nesse sentido, considerando o protagonismo e colaboração propostos pela metodologia pesquisa-formação, a ação formativa lembrada neste relato, intitulada “Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade comunicativa e curricular em pauta”, estruturou-se em um desenho híbrido composto por três trilhas de aprendizagem: 1. Oficinas Formativas de Comunicação Alternativa e Ampliada; 2. Rodas de Conversa Online, transmitidas pelo YouTube; 3. Diário de Bordo Multimodal e Online. Essa estruturação permitiu que os praticantes fizessem escolha das atividades que desejavam participar, compreendendo que a formação não está tomada como extrínseca – técnica ou conteúdo –, mas como um percurso experiencial no qual as e os praticantes são protagonistas e, portanto, corresponsáveis pela própria formação. Por isso, o convite e a demanda para



elaboração de um diário de bordo, no qual se materialize o processo de reflexão da experiência, reelaborando conceitos e práticas.

Conforme Perrenoud, et al. *Não é possível formar diretamente em práticas; a partir de um trabalho real, temos de identificar os conhecimentos e as competências necessárias para fazer o aprender nessas condições* (PERRENOUD, 2002, p.8), e nesse contexto de discussão, a prática reflexiva nos leva para caminhos de identificações e respeito das diversidades das condições que envolvem a construção do ir se formando docente, uma prática em contínuo processo de (re)construção.

A seguir, serão apresentados os resultados de aproximação com os sujeitos da ação formativa proposta e articulada para os componentes curriculares de Estágio Supervisionado II – na graduação de Letras - Língua Inglesa e Literaturas – e de Laboratório de Práticas – no mestrado profissional em Educação e Diversidade. Neste texto, enfatizamos principalmente a trilha das oficinas formativas que ocorreu na modalidade presencial no campus quatro da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Jacobina, nas noites de segunda e terça-feira. As oficinas formativas – assim como a ação formativa no todo – objetivavam (re)pensar o currículo, abrindo caminhos para a acessibilidade comunicativa e uso da Tecnologia Assistiva como recursos possíveis na aprendizagem de Línguas, praticando e refletindo sobre a elaboração de um currículo que considerasse os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

### **ACESSIBILIZANDO: DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM (DUA)**

Na perspectiva da ação-reflexão-narração, tripé proposto nas aproximações e articulações das oficinas (co-)formativas, interrogou-se e associou-se o conceito de acessibilidade às seguintes estruturas: “práticas inclusivas e acessíveis”, “acesso a sala de aula regular” e “acessibilidade integrada”, narradas pelos participantes a uma lógica de empatia, respeito e inclusão, mas pouco refletida como direito e garantias para pessoas com deficiência.

De acordo com o Oxford Languages, acesso significa o ato de ingressar na perspectiva da chegada, entrada em determinado espaço enquanto acessibilidade refere-se a qualidade ou caráter do que é acessível, na facilidade de aproximação, no tratamento e aquisição de algo. Nessa perspectiva, pontuamos que a ideia desse movimento formativo e (auto)formativo coaduna na proposta de se



pensar espaços e práticas acessíveis atravessados na ideia de inclusão e/ou práticas inclusivas.

Na Lei Brasileira de Inclusão (2015) a acessibilidade pode ser compreendida como a possibilidade de qualquer pessoa – com ou sem deficiência – acessar um local, serviço, produto ou informação de maneira autônoma e segura; enquanto o diário da inclusão (2017) a entende como um conjunto de estratégias que têm por função tornar algo acessível considerando as limitações de cada sujeito. Nas relações educacionais, identificamos a crescente necessidade de interrogar as nossas formações docentes, como percebemos a escola e os estudantes - os atravessamentos que permeiam o movimento de se formar e educar com e na diversidade, pensando acesso, permanência, acessibilidade e inclusão como movimentos fundamentais e indissociáveis na garantia da educação para todos.

Assim, uma das formas de se garantir a acessibilidade curricular a estudantes com deficiência, e ampliar a concepção de acessibilidade da compensatória e integrativa, para a universal, é tomar as teorias e práticas de diferenciação curricular como centralidade no design didático nas dimensões micro, meso e macro: das aulas, das disciplinas e do currículo/matriz.

Dessa forma, reconhecemos a diferença como fundamento das práticas não apenas reconhecendo a diversidade para o grupo de estudantes com deficiência, e entendendo que diante das infinitas possíveis combinações entre fatores pessoais e ambientais, não existem orientações gerais e genéricas que se apliquem a toda e qualquer pessoa com ou sem deficiência. Dentre as teorias de diferenciação curricular que tem como finalidade construir acessibilidade curricular, tomamos o Design Universal para aprendizagem (DUA).

O DUA consiste num conjunto de princípios e estratégias que objetiva a acessibilidade de todos. Deste modo, em vez de se adequar, adaptar uma tarefa específica para um estudante específico – o que tende a sobrecarregar os professores que trabalham em salas superlotadas –, *o DUA propõe que desde o planejamento inicial, o estudante com deficiência seja contemplado juntamente com o restante da turma* (ZERBATO e MENDES, 2018, p.4). Assim, o DUA permite que o desenho didático garanta o acesso ao currículo e dá conta de uma das queixas das e dos professores: o de que o ou a estudante com deficiência lhe dá mais trabalho porque ele ou ela precisa planejar aulas, atividades, avaliações para os estudantes sem deficiência e depois ter o trabalho de adaptar essas práticas para estudantes



com deficiência. Compreendemos que práticas inclusivas não tomam a deficiência como diferença como um extra, mas trazem potência às práticas das e dos professores por provocar a tomar a diversidade e a diferença em âmbito neural como constituinte de todas e todos e estruturante da aprendizagem.

## **OFICINAS (CO-)FORMATIVAS: APROXIMAÇÕES E ARTICULAÇÕES**

Entendendo formação, práticas e fazeres como *poiesis*, criação, arte, na perspectiva de Salvadori (2021), as oficinas formativas se consolidaram como espaço de “fazer” e “formar” em coletividade, articulando teoria e prática de forma reflexiva e criativa, distanciando-se da perspectiva conteudista e tecnicista de formação enquanto aproxima-se do paradigma experiencial. Dessa forma, a partir das experiências partilhadas em relatos ou vivências dentro da ação proposta, as oficinas promoveram formação tanto para os participantes quanto para as proponentes: uma *formação com, na e para a docência e a pesquisa*.

Segundo Paviani e Fontana (2009), o diferencial das oficinas pedagógicas consiste na construção e execução de um planejamento prévio flexível que é (re-)negociado conforme situações-problemas apresentadas pelos participantes, propondo tarefas que caminhem para a resolução de problemas existentes. Por isso, considera-se que os aprendizes – incluindo as professoras-coordenadoras das oficinas – e suas experiências são centrais no processo formativo. Nesse sentido, a fim de entender as necessidades dos participantes e antecipar as possíveis situações-problemas que pudessem emergir, foi elaborada uma *Survey* via formulário do Google. Este formulário coletou dados durante uma semana e localizou 83 pessoas interessadas na ação formativa proposta, das quais 45 se inscreveram, sendo que 22 destas se inscreveram para as oficinas presenciais que estão enfatizadas neste relato.

Dentre os praticantes das oficinas, recebemos professoras da sala comum, professoras da Sala de Recursos Multifuncionais, coordenadora pedagógica, graduandas de licenciaturas, mediadoras e mediadores de pessoas com deficiência, intérpretes de Libras e neuropsicopedagoga, além de professoras e estudantes de pós-graduação. Essa diversidade de praticantes e, conseqüentemente, de conhecimentos prévios e experiências se mostrou muito positiva, pois foi possível que quando em grupos, os aprendizes se auxiliassem conforme suas áreas de destaque, produzindo formação, conceitos e práticas de



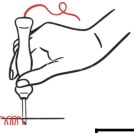
forma coletiva e a partir dos saberes e experiências partilhadas. Assim, as oficinas constituíram-se um espaço de hetero, eco e autoformação, promovendo espaço de diálogo horizontal e pluricêntrico.

*Seguindo a concepção de que as oficinas pedagógicas têm ênfase na ação mas não desconsideram a teoria* (PAVIANI e FONTANA, 2009, p. 2), os oito encontros foram planejados com indicações de materiais referentes às temáticas propostas: deficiência como diversidade, acessibilidade curricular e comunicativa, comunicação aumentativa e alternativa (CAA). Esses materiais eram disponibilizados nos ambientes online do Google Classroom e também no Grupo do Whatsapp e, conforme o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), que considera – entre outros princípios – múltiplas formas de representação, o conteúdo se apresentava em vídeos disponíveis no YouTube, artigos científicos, textos de redes sociais e também podcasts com participação de especialistas e pessoas com deficiência. Assim, os praticantes puderam escolher os materiais que acessariam, considerando suas afinidades e estilo de aprendizagem, incentivando reflexão sobre si: “como eu aprendo?” e permitindo que experienciassem o DUA em vez de apenas ler, ouvir ou discutir sobre ele.

Cada encontro da oficina tinha a duração de três horas-aula e estruturava-se em quatro etapas: na primeira e na segunda etapa, aconteciam experiências e reflexões norteadas por dinâmicas deslocadoras; na terceira etapa, as experiências – da dinâmica e dos contextos pessoais ou profissionais dos praticantes – eram costuradas aos textos indicados em uma roda de conversa que podia ser acompanhada ou não por um roteiro-visual projetado; por fim, na quarta etapa, acontecia a produção de uma prática ou produto que registrassem o conhecimento construído coletivamente. O quadro abaixo organiza os apoios/estratégias utilizadas em cada etapa e ilustra as flexibilizações feitas, visto que os comentários da turma poderiam contribuir para que uma etapa se mesclasse com outra, cumprindo com os objetivos antes ou depois do previsto no planejamento prévio.

**Quadro 1 - Organização das oficinas: Etapas, apoios/estratégias e flexibilizações**

Tema geral da	Etapas da Oficina
---------------	-------------------



<b>Oficina</b>	<b>Dinâmica</b>	<b>Cartografia das concepções</b>	<b>Girando a Roda</b>	<b>Produção</b>
<b>1. Deficiência como Diversidade</b>	Oficina de Si	Nuvem de Palavras: Deficiência	Rotação por Estação	Reelaboração da Nuvem de Palavras
<b>2. Acessibilidade Curricular</b>	Não falo essa língua	Grupo de Debate	Problematização de trechos	Perguntas entre grupos
<b>3. Tecnologia Assistiva e CAA</b>	Comunicar sem oralizar	Diálogo em Roda		Jogo: Inferindo com CAA
<b>4. Língua e Aprendizagem</b>	Audiodescrição	Nuvens de Palavras: Língua, Ensino, Aprendizagem		Perguntas para as convidadas
<b>5. Avaliação da Comunicação</b>	Quiz de Escalas		Diálogo em Roda (apoio de Mapa)	Casos de Comunicação
<b>6. Softwares para CAA</b>	Jogo da Memória	Diálogo em Roda (apoio de Mapa Mental): modelagem e outros termos		Pranchas de Comunicação
<b>7. Adequação Postural</b>	Desacomodação Sensorial	Diálogo em Roda (apoio de Slides)		Planejando: Casos de Ensino
<b>8. Aplicativos para CAA e outros recursos</b>	Rememorando: Grupos de Trabalho (GT)	Rotação por Estação em GTs	Socialização dos Recursos Produzidos	Recursos para Casos de Ensino em GT

**Fonte:** Elaboração das autoras, 2022.

É importante mencionar que as etapas nem sempre ocorriam na ordem ilustrada no quadro. Na oitava oficina, por exemplo, a produção dos recursos antecedeu à grande roda, onde os recursos foram socializados entre os diferentes grupos de trabalho. Ao final de cada encontro, era compartilhado um formulário online para que os praticantes registrassem sua presença e avaliassem as práticas da oficina. Em geral, as avaliações foram positivas referente às estratégias e recursos utilizados (e.g. rotação por estação e nuvem de palavras digital) havendo poucas críticas mediante ao tempo extrapolado em alguns encontros. Embora não tenha sido apontado nas avaliações, foi perceptível que alguns praticantes tinham



dificuldade com as tecnologias digitais (e.g. dificuldade em ler QR Code, em acessar o Google Classroom) e passaram a familiarizar-se com elas conforme interagiam com estes recursos durante as oficinas e sendo instruídos por colegas e professoras. Também foi perceptível a pouca disponibilidade para leitura prévia dos textos indicados, o que nos provocou a buscar estratégias para que a leitura e o consequente adensamento do debate acontecesse dentro do espaço-tempo da oficina. A seguir, narramos a terceira oficina, planejada a partir da análise do engajamento e andamento da oficina que a antecedeu, isto é, a segunda oficina.

No terceiro encontro das oficinas, discutiu-se o tema: “Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA): Conceito, fundamentos, público e diretrizes”, o qual tinha como principal objetivo introduzir os participantes aos conceitos de Tecnologia Assistiva e de Comunicação Aumentativa e Alternativa. Enquanto na segunda oficina a dinâmica consistiu em os praticantes ouvirem, observarem e assistirem a um vídeo em língua inglesa – separadamente – para que pudessem responder a uma atividade fictícia, na terceira oficina, os praticantes precisavam comunicar uma mensagem sorteada sendo vetado o uso de comunicação verbal ou oralizada durante os 40 minutos da dinâmica. Desde o momento que chegaram à sala, os praticantes se depararam com uma placa que informava a proibição do uso da oralidade e, após alguns minutos tendo que descobrir por si mesmo os recursos que poderiam explorar para se comunicar, as instruções foram emitidas pelo leitor de textos do aplicativo móvel do Google Tradutor (em Português) conectado à uma caixa de som; exemplificando o uso de um aplicativo que, apesar de não ter sido pensado para pessoas com deficiência, pode ser utilizado como tecnologia assistiva para pessoas alfabetizadas e não-oralizados. Para alguns praticantes, o não-uso da oralidade se mostrou tão anti-natural, que acabavam por pronunciar uma palavra ou outra mesmo sendo exigido que não o fizessem.

Na segunda etapa da oficina, após a dinâmica, havíamos planejado o uso do aplicativo mentimeter para cartografar os afetos da dinâmica, refletindo sobre as sensações suscitadas. No entanto, o aplicativo mostrou-se desnecessário, visto que os praticantes se mostravam ansiosos para usar a oralidade e comentar da experiência com sua própria voz. Sendo solicitado que escolhessem uma palavra para caracterizar a experiência, os praticantes relataram: angústia, aflição, frustração, “aperreada”, “vulnerável”, “tranquilo”, “desafiador”. Mais uma vez – similar



à primeira oficina, quando pensam sobre deficiência –, os praticantes fizeram considerações sobre empatia. Essas considerações foram deslocadas e tensionadas na terceira etapa, numa grande roda de conversa, onde retomamos os conceitos de acessibilidade comunicativa – introduzido na segunda oficina – e de comunicação no espaço escolar, refletindo como estes impactam na acessibilidade pedagógica. Essa roda de conversa não contava com nenhum apoio visual, a fim de incentivar o debate e a troca de experiências e evitar que se tornasse uma exposição de um conteúdo, onde há um palestrante que fala e um ouvinte que apenas ouve.

Dentro dessa discussão em roda, notamos que essa etapa da oficina não estava acessível à pessoas que precisam de apoio visual para organizar e compreender o que estão ouvindo, assim como para os praticantes que precisassem de perguntas mais direcionadas, isto é, um roteiro, para que pudessem contribuir com a discussão. Diante dessa reflexão, a partir do quarto encontro, passamos a produzir mapas mentais que articulassem trechos dos materiais indicados, organizados por questões norteadoras e ilustrados com elementos visuais e *hiperlinks* que poderiam ser acessados posteriormente por aqueles que desejassem acessar o material completo. Este mapa era projetado por um datashow por uma das praticantes-professoras – que precisava ficar fora da roda, manuseando o mouse – enquanto as demais orientavam a discussão, estando mais próximas dos praticantes.

Comparativamente às outras duas oficinas, a terceira mostrou-se mais densa no debate, tendo em vista que os conceitos discutidos já haviam sido apresentados no espaço-tempo das oficinas anteriores e estavam sendo retomados, dessa forma, mesmo não havendo acessado os materiais num espaço extraclasse, os praticantes conseguiram refletir criticamente sobre eles e relacionarem com suas experiências de trabalho e de vida. A dificuldade com atividades extraclasse também foi percebida nos diários de bordo, tendo poucos praticantes engajados na sua escrita-reflexão ou poucos abertos a exporem seus escritos. Para ações futuras, cabe pensar em estabelecer um tempo de escrita dentro da própria oficina, mas para isso, seria preciso encontros com mais horas de duração, o que pode ser desgastante.

Por fim, entrando na quarta etapa da oficina, os praticantes desenvolveram um conceito de Comunicação Aumentativa e Alternativa correspondente ao que encontramos na literatura, compreendendo comunicação



alternativa como uma alternativa à oralidade, mas que poderia ser utilizada como apoio (aumentativa) para qualquer pessoa, tendo necessidades complexas de comunicação (NCC) ou não, como é o caso dos gestos e das expressões faciais. Nesta última etapa, também desenvolvemos uma competição, onde grupos de praticantes deveriam exercitar sua capacidade criativa, relacionando um conjunto de pictogramas ao título de uma animação.

Embora o objetivo fosse resgatar o conceito de Tecnologia Assistiva juntamente com o de Comunicação Aumentativa e Alternativa, o último se sobressaiu, devido ao afetamento da dinâmica ter se voltado a ele. Mesmo não tendo alcançado o conceito de Tecnologia Assistiva tão claramente, a oficina se mostrou formativamente produtiva, pois afetou também as praticantes-professoras e a própria formação, que foi readequada a partir das considerações suscitadas na roda de conversa deste encontro. Assim, a experiência desta oficina explicita o movimento potente de ecoformação, co-formação e autoformação, bem como demonstra a potencialidade da codocência, para ações de acessibilidade – visto que, considerando os recursos que tínhamos disponível, o uso do mapa mental projetado seria pouco utilizável, caso não houvesse uma pessoa para manuseá-lo enquanto a roda girava.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O relato da ação em parte se estrutura a partir dos incômodos vivenciados pelas autora em seus cotidianos, particularmente experiências de exclusão de estudantes com deficiência, que tem nome, endereço, família e amigas – são os nossos Felipes e Esaús – e em parte pelo incômodo que os objetos de estudo e prática elegidos geram no âmbito do curso de Letras Língua Inglesa, incômodo este que é encarnado em tentativas reiteradas de deslegitimação das propostas: e cabe estudar comunicação alternativa no curso de língua inglesa? E onde está a língua inglesa na sua proposta?

Compreendemos que interrogar a formação de professoras produz deslocamentos e desfazimentos que são encarados como riscos e incômodos por aqueles e aquelas que produzem a formação de professoras a partir de políticas institucionais e institucionalizantes. Deslocar as lacunas, tomar as diferenças como



possibilidades para ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da invenção, da criação, da produção – de si, inclusive, como professora, é um exercício arriscado, sem memória, sem modelo: o devir, com seus riscos e ousadias. Como exercício dessa produção de si e da professoralidade e formação em devir, tomando a deficiência como diferença e potência, delineamos uma teorização da formação de professoras como um espectro, com as seguintes dimensões: Ontológica, Ética, Epistemológica (Deslocamento de conteúdos para saberes e fazeres), Estética e Profissional (Políticas, institucionais, organizacionais).

Considerando essas dimensões, não pautamos a formação na perspectiva do saco furado, em que se despejam conteúdos nas e nos professores em formação. Tampouco privilegiamos uma perspectiva epistemológica restrita a uma concepção reprodutiva, centrada em ações de ensino, inócuas, pois ensaiadas para estudante abstrato ou para um vazio. Tomamos as dimensões como fundantes e atravessadas: um espectro que gira e no qual as dimensões se re/de/formam.

Nessa perspectiva do espectro, tomamos a formação de professoras na perspectiva da escuta, em que a escuta funda a experiência, encarnada, de estar estar presente, de apresentar-se, para o outro, para a diferença, ousando expor-se, correr riscos, inventar-se professora na prática coletiva e colaborativa, inventar, tomando a poiesis atravessando a prática, teorizações sobre formação. Nesses inventos-experimentos, as redes se esgarçam e se retecem: abrindo as tramas pela interdisciplinaridade, pelas transgressões às fronteiras, produzimos não fronteiras, mas encontros, bordas, contato entre graduação e pós-graduação, universidade e educação básica, dimensões pessoais, acadêmicas e profissionais: pode-se, afinal, fatiar a formação de professoras, fatiando a professora e sua professoralidade, no fora do diálogo, no fora da disciplina?

Nesse sentido, a articulação entre graduação e pós-graduação se mostrou extremamente positiva, pois criou-se uma rede de colaboração e co-formação eficaz, visto que a estudante de pós-graduação compartilha experiências similares e diferentes no seu percurso formativo que enriqueceram e guiaram o proceder de ações com os praticantes e, principalmente, para rasurar as resistências presentes na Universidade do Estado da Bahia - DCH-IV frente a projetos como este. Dito isto, salientamos a potência desse movimento formativo e (auto)formativo, de partilha de saberes e inquietações, escuta e acolhimento, afeto e



cuidado e, sobretudo, resiliência - para continuar nesse movimento do vir a ser professora no devir.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB (1996)**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 15 de Novembro de 2022.

DIÁRIO DA INCLUSÃO. **A importância da acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://diariodainclusaosocial.com/2017/11/07/a-importancia-da-acessibilidade-para-a-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 15 de Novembro de 2022.

OXFORD LANGUAGES. **Significado**: Acesso e acessibilidade. Oxford University Press: 2022. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em 20 de Novembro de 2022.

PAVIANI, N.M.S; FONTANA, N. M. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. Caxias do Sul: Conjecturas, 2009.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. *In*: PERRENOUD, P; THURLER, M.G (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

PIMENTEL, S.C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários. *In*: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SALVADORI, Juliana Cristina et. al, 2022. **Formação de professores/as pesquisadores/as**: A pesquisa no curso de Letras. Webinar SIP: Colegiado de Letras - Org. Gomes, Ana Lúcia et.al. Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2022.

SALVADORI, Juliana Cristina. **“Mas eu não fui formado pra isso”**: Poesia, acessibilidade e Tecnologia (Assistiva) na formação de professores de Língua Inglesa e Literaturas - Experiência durante o ensino remoto. *In*: RIOS, Jane A. V. P., NASCIMENTO, Leandro G. M. (org.) Coletânea Profissão Docente na Educação Básica: profissão docente e ensino remoto emergencial [recurso eletrônico], – 1.ed. - Curitiba: Brazil Publishing, 2021. v.6, 1037p.: il. Disponível em: <http://gpdiverso.uneb.br/novo/wp-content/uploads/2021/07/Livro-6-Profiss%C3%A3o-docente-e-ensino-remoto-emergencial-forweb.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2022.

SALVADORI, Juliana Cristina et. al, 2022. **Formação para práticas e recursos inclusivos**: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1N6-c3ATeVbo8us1mevshUDYXXwsygvqpbM-5NKod\\_4s/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1N6-c3ATeVbo8us1mevshUDYXXwsygvqpbM-5NKod_4s/edit?usp=sharing). Acesso em 05 out. 2022.



SALVADORI, Juliana Cristina et.al, 2021. Parecer Técnico GEEDICE. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1ZK4JqI7Mu6qj2xJzQi-L52cdOX-JNAVT/edit?usp=sharing&oid=103181147822007856699&rtpof=true&sd=true>. Acesso em 05 out. 2022.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. **Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora**. Estudos de Psicologia (Natal) [online]. 2015, v. 20, n. 3, pp. 173-183. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019> . Acesso em: 21 set. 2022.

SANTOS, Soraia Novaes; CARMARDELLI, Mariana Vitória Freire; SOUZA, Andréa Leite de; MENDES, Naiane Rocha; SALVADORI, Juliana Cristina. **Formação para prática e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicação em pauta**. Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2022. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1spn90xqYuJEAJiPtIP8Y81eXBrP-H5AZkOmsTYBHc00/edit#heading=h.lpuq2iud5zyz> . Acesso em 05 out. 2022.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho Universal da Aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar**. Revista Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 148-155, abril/junho, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v22n2/2177-6210-edunisinos-22-02-147.pdf> . Acesso em: 05 out. 2022.

#### INFORMAÇÕES DAS AUTORAS:

**Naiane Rocha Mendes** - Graduada em Letras, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas (UNEB). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (UNEB). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Pesquisadora do grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE). Endereço eletrônico: [naianerocham@gmail.com](mailto:naianerocham@gmail.com)

**Soraia Novaes Santos** - Graduanda em Letras, Língua Inglesa e Literaturas (UNEB). Pesquisadora voluntária de Iniciação Científica do grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA) e do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE). Endereço eletrônico: [soraianovaes11@gmail.com](mailto:soraianovaes11@gmail.com)

**Juliana Cristina Salvadori** - Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa (PUC MINAS). Mestre em Letras Inglês e Literatura Correspondente (UFSC). Professora Adjunta da (UNEB) Campus IV - Jacobina, atuando na graduação em Letras, Língua Inglesa e Literaturas e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade



- PPED. Co-líder do grupo de pesquisa Desleitura e do grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA), no qual coordena o Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE).  
Endereço eletrônico: [jsalvadoriuneb@gmail.com](mailto:jsalvadoriuneb@gmail.com)



# APÊNDICE G - BORDADO COLABORATIVO

**UNEB** **MPED** **GEEDICE** **NUPE** **40** **UNEB** **Projeto de Extensão: CONTRA O CAPACITISMO, PELA ACESSIBILIDADE: DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB** **UNEB**

**INSCRIÇÕES ABERTAS!!**

Projeto de extensão: **Contra o capacitismo, pela acessibilidade: Desenhando juntos práticas inclusivas**

**Início da formação: 26/09/2023**

**Encontros síncronos e assíncronos**

**Certificação: 40 horas**

**FAÇA SUA INSCRIÇÃO ATÉ 23/09**

**Oficina Formativa 2**

**Barreiras para participação plena: estratégias para superá-las**

**Convidada**  
  
**Antônia Simone**  
 Psicóloga  
 Psicóloga Escolar de Várzea Nova

**Mediadora**  
  
**Ana Lúcia O. Freitas de Carvalho**  
 Psicopedagoga e Orientadora Educacional  
 Pedagoga do NAI - UNEB/DCH IV

**10/10/2023**  
**19h00**

**Realização e Apoio**  
 NAI DC IV **NUPE** **DIFEBA** **GEEDICE** **UNEB** **Campus Estação Jacobina**

---

**Projeto de Extensão: CONTRA O CAPACITISMO, PELA ACESSIBILIDADE: DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB** **UNEB**

**Roda de Conversa 2**

**Profissionais do Apoio Escolar**

**Convidada**  
  
**Sinara Cristina Vilas Bôas**  
 Pedagoga, Psicopedagoga Esp. Educação Especial e AEE  
 Mestrado Educação Especial da Especialidade da Educação Especial

**Mediadora**  
  
**Ana Lúcia O. Freitas de Carvalho**  
 Mestra em Educação e Diversidade PPGED/UNEB  
 Psicopedagoga e Orientadora Educacional  
 Pedagoga do NAI - UNEB/DCH IV

**Mediadora**  
  
**Naiane Rocha Mendes**  
 Mestranda em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB)  
 Esp. em Atendimento Educacional Especializado (AEE)

**Realização e Apoio**  
**19/10/2023**  
**19h00 às 21h00**  
 NAI DC IV **MPED** **DIFEBA** **GEEDICE** **Google Meet**

---

**Projeto de Extensão: CONTRA O CAPACITISMO, PELA ACESSIBILIDADE: DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB** **UNEB**

**OFICINA 3**

**Profissionais do Apoio Escolar**

**Convidado**  
  
**Ideilton Alves Freire Leal**  
 Revisor e docente da Educação Básica, esp. em Educação Especial e Inclusiva, mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID/UFRR/CETENS)

**Mediadora**  
  
**Ana Lúcia O. Freitas de Carvalho**  
 Mestra em Educação e Diversidade PPGED/UNEB  
 Psicopedagoga e Orientadora Educacional  
 Pedagoga do NAI - UNEB/DCH IV

**Mediadora**  
  
**Naiane Rocha Mendes**  
 Mestranda em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB), bo FAPESB, Esp. em Atendimento Educacional Especializado (AEE)

**Realização e Apoio**  
**24/10/2023**  
**19h00 às 21h00**  
 NAI DC IV **NUPE** **DIFEBA** **GEEDICE** **UNEB** **Campus Estação Jacobina**

---

**Sala de leitura 01**

**LEITURAS ACESSÍVEIS**

*Entre rasuras, experimentos e fabulações*

**Coordenação:**

**Prof. Graziela Faria**

**Prof. Orleana Jambeiro**

**Prof. Naiane Mendes**

**RODA DE PESQUISAS DIFEBA**

**MPED (Etapa de campo)**

**Orientação:**  
 Profa. Dra. Juliana Salvadori

**Naiane Mendes**

**Orleana Jambeiro**

**MPED (Etapa de Campo)**

**Orientação:**  
 Profa. Dra. Juliana Salvadori

**DIFEBA** **PPGED** **GEEDICE**



Projeto de Extensão:  
**CONTRA O CAPACITISMO, PELA ACESSIBILIDADE: DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB**

**RODA DE CONVERSA 3**  
**Direitos Humanos e Educação**

**Convidada**  
  
**JANE CLÉZIA SÁ**  
Advogada, especialista de Direito Público, mestra em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB)

**Mediadora**  
  
**Gerlane Lima**  
Educatora Popular, Licenciada em Geografia e Pedagogia, mestra em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB)

**Realização e Apoio**  
NAI / DCHIV, NUPE, DIFEBA, GEEDICE, Google

**21/11/2023**  
**19h00**

---

Projeto de Extensão:  
**CONTRA O CAPACITISMO, PELA ACESSIBILIDADE: DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB**

**OFICINA 4**  
**Acessibilidade Comunicativa**

**Convidada**  
  
**RAFIANE OLIVEIRA JAMBEIRO**  
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB), Especialista em Gestão de Organizações Educativas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

**Convidada**  
  
**NAIANE ROCHA MENDES**  
Mestranda em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB), Esp. em Atendimento Educacional Especializado (AEE) Bolsista FAPESB

**Convidada**  
  
**CRIZEIDE MIRANDA FREIRE**  
Docente UNEB, doutoranda em Pós Crítica (UNEB), Mestra em Educação e Contemporaneidade/UNEB, Bolsista CAPES

**Realização e Apoio**  
NAI / DCHIV, NUPE, DIFEBA, GEEDICE, Google

**07/11/2023**  
**19h00 às 21h00**

UNEB Campus Estação Jacobina

---

Projeto de Extensão:  
**CONTRA O CAPACITISMO, PELA ACESSIBILIDADE: DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB**

**Roda de Conversa 4**  
**Educação Física Adaptada**

**Convidada**  
  
**Kariane Menezes**  
Licenciada em Educação Física, pós graduanda em Intervenção ABA para TEA e Deficiência Intelectual CBI of Miami. Atua como Aplicadora Terapêutica do Movimento e Exercício.

**Mediadora**  
  
**Gerlane Lima**  
Licenciada em Geografia e Pedagogia, mestra em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB)

**Convidado**  
  
**Victor Artur**  
Licenciado em Educação Física, bacharelando em Ed. Física e atua como Aplicador Terapêutico do Movimento e Exercício.

**Realização e Apoio**  
NAI / DCHIV, NUPE, DIFEBA, GEEDICE, Google

**23/11/2023**  
**19h00**

---

Projeto de Extensão:  
**CONTRA O CAPACITISMO, PELA ACESSIBILIDADE: DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB**

**Educação Física Adaptada**  
**Oficina 5**

**Mediadora**  
  
**NAIANE ROCHA MENDES**  
Mestranda em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB), bolsista FAPESB, Esp. em Atendimento Educacional Especializado (AEE)

**Convidado**  
  
**VALDINEI DE FREITAS RODRIGUI**  
Licenciado e bacharel em Educação Física (UNEB), Mestrando no Programa de Saúde Coletiva - MPPISCO/UNEB, É especialista e Atividade Física e Saúde, especialista e Docência no Ensino Superior, especialista e Treinamento Desportivo. Massoterapeuta Hipnólogo

**Realização e Apoio**  
NAI / DCHIV, NUPE, DIFEBA, GEEDICE, Google

**05/12/2023**  
**19h00**

UNEB - campus Estação

---

Projeto de Extensão:  
**CONTRA O CAPACITISMO, PELA ACESSIBILIDADE: DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB**

**RODA DE CONVERSA 5**  
**Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA**

**Convidada**  
  
**DELMA DOS SANTOS SILVA PEREIRA**  
Pedagoga, mestra em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (UFRB), pós graduada em Pós Graduação Institucional, Clínica e

**Mediadora**  
  
**CRIZEIDE MIRANDA FREIRE**  
Docente UNEB, doutoranda em Pós Crítica (UNEB), Mestra em Educação e

---

Projeto de Extensão:  
**CONTRA O CAPACITISMO, PELA ACESSIBILIDADE: DESENHANDO JUNTOS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB**

**OFICINA 6**  
**Intersetorialidade nas Práticas Educacionais Inclusivas: a integralidade como eixo**

**ELCIANA ROQUE DE SOUZA ANDRADE**

**Terapeuta ocupacional pela EBMS/2008**  
**Especialização em Saúde Coletiva e Sociedade - UNINTER**  
**Especialista em Saúde Mental - COFFITO**









# APÊNDICE H - INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TEA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: REVISÃO SISTEMÁTICA EM PAUTA

**Link para acesso:**

<http://www.fabricadeletras.uneb.br/index.php/seminarios-avancados-em-critica-cultural-vol-1/>

## Seminários Avançados em Crítica Cultural vol. 1



### **REFLETINDO COM A DIFERENÇA: NARRATIVAS, PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, SUBJETIVIDADES**

**Organização:** Gabriel Vidinha Corrêa, Crizeide Miranda Freire e Lucas Teixeira Costa

**Editora:** Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural

Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB)

**Língua:** Português

**Ano:** 2023

**Páginas:** 75

**ISBN:** 978-65-999463-3-2

**eISBN:** 978-65-999463-2-5



## INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TEA DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19: REVISÃO SISTEMÁTICA EM PAUTA

Naiane Rocha Mendes<sup>47</sup>  
Crizeide Miranda Freire<sup>48</sup>  
Juliana Cristina Salvadori<sup>49</sup>

### INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro é preciso destacar o papel que as universidades estaduais têm desempenhado em relação às instituições de ensino superior federais e privadas, a saber: a interiorização, aspecto que possibilita a democratização do acesso ao ensino superior enquanto atrelada à missão desenvolvimentista, voltada às demandas regionais, o que leva, em especial à UNEB - Universidade do Estado da Bahia, a característica da multicampia. Na prerrogativa de promover um trabalho que envolve um tripé: ensino, pesquisa e extensão, a universidade possibilita a execução de muitos projetos, evidenciando não apenas a figura do docente formador, mas o trabalho colaborativo com os discentes, com vistas à formação universitária em consonância com o novo paradigma de conhecimentos e saberes que alinham outro modelo/desenho de universidade, para além do modelo difusionista - um modelo que reconheça, acolha e inclua a diversidade.

Dentre as práticas formativas realizadas na universidade desenvolveu-se em um dos departamentos da UNEB, no DCH IV-Jacobina-BA, o projeto “Inclusão Educacional de pessoas com TEA<sup>50</sup> no Piemonte da Diamantina: Comunicação Alternativa e Ampliada como recurso de ensino e aprendizagem” durante o período de pandemia do covid-19. O texto tensiona socializar os resultados da pesquisa de revisão sistemática realizada na Scielo e no CAPES - Catálogo de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ao apontar para: 1)

---

<sup>47</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Linha 1: Educação, Linguagens e Identidades, orientada pela professora Dra. Juliana Cristina Salvadori. Endereço eletrônico: [naianerocham@gmail.com](mailto:naianerocham@gmail.com)

<sup>48</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia - UNEB- Linha 2: Letramento, identidade e formação de educadores, orientada pela professora Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira. Endereço eletrônico: [crizfreire@gmail.com](mailto:crizfreire@gmail.com)

<sup>49</sup> Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Endereço eletrônico: [jsalvadoriuneb@gmail.com](mailto:jsalvadoriuneb@gmail.com)

<sup>50</sup> TEA - Transtorno do Espectro do Autismo.



A escola como espaço de integração e socialização de estudantes com TEA; 2) Ausência de formação inicial e continuada de profissionais da educação; 3) Diálogos intersetoriais quase que inexistentes; 4) Crescimento de pesquisas sobre CAA - Comunicação Alternativa e Ampliada no Brasil, com destaque para a região Sudeste, tendo a Universidade Federação de São Carlos (UFSCAR) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) como pioneiras e; 5) As pesquisas são, majoritariamente, realizadas por pesquisadores de pós-graduação com ênfase na saúde.

## 1. CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM: TEORIAS E CONCEITOS

Ao propormos a discussão de quatro categorias que se relacionam com o Transtorno do Espectro Autista e a Comunicação Alternativa e Ampliada no projeto desenvolvido, faz-se necessário apontarmos algumas considerações sobre cada uma delas por meio de referenciais teóricos e documentais que fazem parte da primeira etapa, a exploratória. As categorias trabalhadas foram: 1) Políticas de Inclusão; 2) O Transtorno do espectro do autismo (TEA); 3) Aprendizagem; e 4) Tecnologias Assistivas e Comunicação.

**1) Políticas de inclusão** - Na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, é explanada a lei que tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O “Artigo 24 – Educação”, alínea XIV diz sobre a “proteção e integração social das pessoas portadoras<sup>51</sup> de deficiência” é instituída a Lei brasileira que generaliza todos os tipos de necessidades e assegura a inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, garantindo: educação de qualidade e gratuita, adaptações voltadas para as necessidades do sujeito, apoio e medidas em ambientes acadêmicos. É assegurado também a facilitação do aprendizado, garantindo que a educação dessas pessoas, seja ministrada em modos e meios de comunicação mais adequados que favoreçam o desenvolvimento das mesmas.

Na Lei nº 9.394, intitulado por LDB, é estabelecido no capítulo V, composto pelos artigos 58; 59; e 60 as diretrizes e bases da educação nacional voltado para a educação especial como um todo. Facion, Lira e Melo (2012) apontam que na falta de apoio do ensino público regular, a escola necessita criar classes especiais em escolas regulares e atendimento em escolas especiais públicas ou privadas .

---

<sup>51</sup> Na legislação atual não utilizamos mais o termos pessoas portadoras, mas pessoas com deficiência.



No geral, as políticas educacionais garantem apoio e educação especializada para pessoas com deficiência, as quais não são especificadas e, segundo a legislação, devem ser aplicadas, preferencialmente, pelo ensino regular da rede pública, assim, o governo se abstém de atender às necessidades da escola e dos déficits vividos no ensino público regular para assegurar o direito de inclusão de tais pessoas. Percebemos a partir deste entendimento e da avaliação de como esses princípios são consolidados por meio de demais documentos referenciais e legais específicos para TEA a importância da discussão sobre as políticas educacionais na formação.

**2) O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)** - Atualmente o TEA é compreendido, conforme Manual de Orientação do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento da Sociedade Brasileira de Pediatria, como um espectro de condições neurobiológicas e caracterizado pela díade dificuldades de comunicação social e comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos. Segundo a quinta edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), TEA é um transtorno pervasivo e permanente, uma condição humana, que manifesta comprometimentos no desempenho social e comunicacional em graus leve, moderado e severo, conforme o grau de funcionalidade do sujeito e a necessidade de apoios.

A lei 12.764, de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, reconhece o autismo como deficiência e institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Esta equiparação do TEA com deficiência garante todos os direitos instituídos às pessoas com TEA os direitos garantidos às pessoas com deficiência, como por exemplo o acesso aos serviços municipais, estaduais e/ou federais, como ações e serviços de saúde (diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos e as informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento); serviços de educação, como atendimento especializado e ensino profissionalizante; e serviços de Assistência Social. Em 2014, o Ministério da Saúde elabora Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que garante às pessoas com TEA e suas famílias o atendimento integral e em rede. Esta lógica de atenção integral e em rede, que parte da articulação intersetorial e multiprofissional, se pauta em política nacional de atenção e cuidado



às pessoas com deficiência instituída desde o programa Viver sem Limites (2011), que parte do paradigma biopsicossocial para compreensão da deficiência e não mais do paradigma biomédico que compreende a deficiência como patologia individual a fundar as ações de cura ou reabilitação do sujeito.

**3) Aprendizagem** - Segundo Ogasawara(2009), baseada nas ideias de Skinner (2005), a aprendizagem está relacionada com mudanças associadas ao comportamento do indivíduo, quando o mesmo é inserido em um novo ambiente. No contexto escolar cotidiano, as dificuldades de aprendizagem dos alunos são consequências de condições intrínsecas (como um suposto déficit, transtorno ou deficiência) ou externas ao contexto escolar (problemas sociofamiliares), não são adequadas para a promoção de uma “educação para a diversidade”. (Glat&Pletsch, 2012, p.75)

Sendo assim, é discutido pelos autores que os fatores citados acima são indissociáveis da escola e dos conceitos de educação inclusiva, no qual a mesma é inserida. Ainda, é possível fomentar que as dificuldades apresentadas pelos alunos estão associadas ao Planejamento Pedagógico da Gestão Escolar, que é planejado, na maioria das vezes, sem considerar os aspectos que originam e manifestam tais problemas, visto que, esses aspectos são identificados apenas a partir da interação com a situação formal do processo de aprendizagem na sala de aula.

**4) Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa e Ampliada** - De acordo com Bersch (2017), TA é um termo recente, usado para se referir a aquelas tecnologias que tem por função facilitar o processamento de habilidades funcionais para pessoas com deficiência.

As TA são destinadas ao atendimento de pessoas com deficiências, incluindo aquelas sem fala oralizada ou que apresentam defasagem entre as necessidades comunicativas e as habilidades de fala. As TA podem ser divididas em categorias, dentre elas podemos mencionar a CAA que “é utilizado para definir outras formas de comunicação como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, até o uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada”. (Glennen, 1997, p.2).

Atualmente, o uso das tecnologias assistivas está sendo trabalhado juntamente com a CAA, tendo como objetivo contribuir como um recurso que proporcione ou aumente o aprendizado de pessoas com deficiência, desenvolvendo estratégias e habilidades que visem o melhoramento funcional das mesmas. Os



recursos desse sistema estão voltados para materiais adaptados que facilitam as questões relacionadas à acessibilidade das mesmas e tem como objetivo proporcionar para a pessoa com deficiência, como por exemplo, as crianças com TEA que não possuem o desenvolvimento comunicativo suficiente, maior independência e qualidade de vida.

## 2. CAMINHANDO NA BUSCA DO DIÁLOGO NAS PESQUISAS

Considerando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a importância do protagonismo estudantil; a necessidade de discussões proativas nas áreas temáticas apontadas na PNE - Plano Nacional de Educação e no edital do Programa Afirmativa<sup>52</sup> que envolve a dimensão acadêmica e profissional para a licencianda que teve como objeto a inclusão educacional e social de pessoas com TEA, a discussão desse projeto buscou revisar de forma sistemática a produção de pesquisas relacionadas à inclusão educacional de pessoas com TEA durante a pandemia do Covid-19.

Foi realizada uma pesquisa de revisão sistemática através de uma análise cuidadosa da literatura que, de acordo com Andrade (2019) é considerada uma etapa de grande relevância no movimento de produção da pesquisa acadêmica pois, a “análise permite a identificação e uma sistematização dos temas já estudados, fornecendo as implicações destes estudos e apontando para as novas necessidades científicas” (ANDRADE, 2019, p. 67).

A revisão sistemática teve como tema as pessoas com TEA - Transtorno do Espectro do Autismo e uso da CAA - Comunicação Alternativa e Ampliada como mediante do processo de aprendizagem e foi realizada na biblioteca eletrônica online Scielo e no catálogo de periódicos da CAPES, do ministério da educação. Os achados da revisão apresentaram resultados significativos que reforçam a

---

<sup>52</sup> PROGRAMA AFIRMATIVA – Programa de Bolsas de Pesquisa e Extensão, vinculado à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas da UNEB, constitui-se como uma importante e indispensável ação universitária que visa atender ao princípio de garantir formas de apoio à permanência e sucesso dos estudantes matriculados na universidade, ingressos através do Sistema de Cotas para Negros e Indígenas aprovado pelo Conselho Universitário em 2003 e reformado em 2018, após a aprovação no Consu da Resolução nº 1.339/2018, a UNEB ampliou seu sistema de reservas de vagas para negros e sobrevagas para indígenas e criou sobrevagas para quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero. O referido Programa, através de processo seletivo regular, concederá bolsas de pesquisa e extensão para os estudantes desenvolverem atividades acadêmicas de pesquisa e extensão específicas, que contribuam para a sua inserção qualificada na dinâmica universitária, bem como para a sua formação profissional e humana, integrais. Disponível em: <https://portal.uneb.br/proaf/programa-afirmativa/>



necessidade da discussão da temática no processo formativo de inclusão escolar na perspectiva da educação especial e inclusiva.

## **2.1 Descrevendo o percurso da revisão sistemática e analisando os achados**

A primeira revisão foi desenvolvida na biblioteca eletrônica online Scielo e teve como recorte temporal o período de 2012 a 2020, considerando como recorte a promulgação da Lei Berenice Piana, Lei 12.764, sancionada em 28 de dezembro de 2012, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, foram considerados artigos, relatos de experiência e trabalhos de defesa para conclusão de curso ou obtenção de títulos.

Para se encaixar na proposta, as pesquisas precisavam corresponder aos descritores utilizados e ao cruzamento com os *strings* pesquisados, foram eles: Autismo; TEA; Comunicação Alternativa e; Comunicação Ampliada, “inicialmente submetidos a fonte de dados de forma individual, seguida da aplicação do método de busca Booleana aplicando o operador de intersecção e união AND, com o intuito de combinar os termos e refinar a pesquisa na mesma base de dados” (ANDRADE, 2019, p. 69). Quanto ao refinamento dos achados, escolheu-se a área de ciências humanas como grande categoria do conhecimento, aplicando os descritores referentes a áreas de concentração como educação; educação especial; ensino e aprendizagem.

A segunda etapa da pesquisa foi desenvolvida com base na seleção do material considerando os descritores mencionados acima e a leitura do resumo em inicial, seguida da leitura completa do texto. Foram excluídos trabalhos que não se encaixavam em contextos educacionais e que não correspondiam às propostas dessa pesquisa. Como abordagem metodológica, foi utilizada a qualitativa, com foco nos textos selecionados para análise.

Na primeira pesquisa, foi realizada a busca com descritores individuais, conforme descrito no quadro abaixo:



**Tabela 1: Pesquisas selecionadas com enfoque no tema da pesquisa - SCIELO**

Descritores	Total de pesquisas	Aplicação dos critérios da revisão	Pesquisas selecionadas
Autismo	667	45	23
TEA	946	18	11
Comunicação Alternativa	199	22	13
Comunicação Ampliada	96	01	01

**Dados:** Mendes, 2020.

Percebemos em primeira análise a diferença significativa no percentual de pesquisas desenvolvidas pensando na inclusão educacional de pessoas com TEA no ensino regular, tendo instrumentos viáveis para o desenvolvimento dos mesmos e considerando os descritores apresentados no quadro acima.

Na segunda etapa, foi considerada a distribuição dos estudos pesquisados por cruzamento dos descritores, consideramos a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão com o objetivo de refinamento dos resultados. Dessa forma, dentre as oitenta e seis (86) pesquisas selecionadas, elegemos quarenta e oito (48) delas. Com a repetição de alguns títulos, foi realizada uma nova busca e os descritores foram cruzados utilizando o operador para pesquisa booleana "AND". Seguem abaixo os resultados:

**Tabela 2:** Distribuição dos estudos pesquisados a partir do cruzamento dos *strings* - SCIELO

Strings	Total de pesquisas	Aplicação dos critérios da revisão	Pesquisas selecionadas
"CAA"AND"Autismo"	1	1	1
"CAA"AND"Transtorno do Espectro do Autismo"	7	2	2
"Comunicação Ampliada"AND"Autismo"	0	0	0
"Comunicação Ampliada"AND"TEA"	0	0	0
"Comunicação Alternativa"AND"Autismo"	0	0	0



Strings	Total de pesquisas	Aplicação dos critérios da revisão	Pesquisas selecionadas
"Comunicação Alternativa"AND"TEA"	4	1	1

**Dados:** Mendes, 2020.

Com a inserção do operador de pesquisa booleana “AND” no cruzamento de descritores:

- “Comunicação Alternativa”AND”TEA” foi selecionada apenas um (01) trabalho, mantendo-a após aplicação dos critérios de busca e análise.
- “Comunicação Alternativa”AND”Autismo” foram selecionadas sete (07) pesquisas, restringindo-se a duas (02) após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão e análise dos textos.
- Não foram encontradas pesquisas no cruzamento dos seguintes descritores: “Comunicação Ampliada”AND”TEA”; “Comunicação Ampliada”AND”Autismo” e, “CAA”AND”Transtorno do Espectro Autista”.
- Em “CAA”AND”Autismo” selecionamos quatro (04) pesquisas, ficando apenas uma (01) após aplicação dos critérios de busca e análise das pesquisas.

A respeito dos anos das quatro (04) pesquisas selecionadas, seguem abaixo os resultados.

**Tabela 3:** Distribuição das publicações selecionadas ao longo dos anos a partir do cruzamento dos descritores - SCIELO

2015	2016	2017
1	1	2

**Dados:** Mendes, 2022.

Das pesquisas selecionadas uma (01) foi desenvolvida em 2015; uma (01) em 2016 e duas (02) em 2017.

A segunda revisão foi realizada no catálogo de periódicos da CAPES, do ministério da educação, e segue os mesmos critérios estabelecidos na pesquisa da Scielo no tocante ao recorte temporal, justificativa em relação a escolha e no cruzamento dos dados. Os critérios de inclusão e exclusão aplicados nesta busca



foram: Linguagem; Educação e Educação Especial. Na primeira pesquisa foi realizada a busca com descritores individuais, conforme aponta o quadro abaixo.

**Tabela 4:** Pesquisas selecionadas com enfoque no tema da pesquisa - CAPES

Descritores	Total de pesquisas	Aplicação dos critérios da revisão	Pesquisas selecionadas
Autismo	2098	185	15
TEA	224	130	12
Comunicação Alternativa	230	228	7
Comunicação Ampliada	1561	120	10

**Dados:** Mendes, 2020.

Assim como na pesquisa realizada na Scielo, nessa primeira etapa foi perceptível a diferença significativa no percentual de pesquisas desenvolvidas pensando na inclusão educacional de pessoas com TEA no ensino regular, tendo instrumentos viáveis para o desenvolvimento dos mesmos, considerando os descritores apresentados no quadro acima.

Na segunda etapa foi considerada a distribuição dos estudos pesquisados por cruzamento dos descritores. Avaliou-se a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão com o objetivo de refinamento dos resultados. Dessa forma, dentre as seiscentas e sessenta e três (663) pesquisas selecionadas, foram elencadas trinta e quatro (34) trabalhos. Com a repetição de alguns títulos, foi realizada uma nova busca e os descritores foram cruzados utilizando o operador para pesquisa booleana "AND". Vejamos a tabela abaixo.

**Tabela 5:** Distribuição dos estudos pesquisados a partir do cruzamento dos descritores - CAPES

Strings	Total de pesquisas	Aplicação dos critérios da revisão	Pesquisas selecionadas
"CAA"AND"Autismo"	9	5	2
"CAA"AND"Transtorno do Espectro do Autismo"	31	17	3



Strings	Total de pesquisas	Aplicação dos critérios da revisão	Pesquisas selecionadas
"Comunicação Ampliada"AND"Autismo"	2	2	1
"Comunicação Ampliada"AND"TEA"	3	3	2
"Comunicação Alternativa"AND"Autismo"	1	1	1
"Comunicação Alternativa"AND"TEA"	2	2	2

**Dados:** Mendes, 2020.

Com a inserção do operador de pesquisa booleana “AND”, no cruzamento de descritores:

- a) “Comunicação Alternativa”AND”TEA” foram selecionadas apenas nove (09) pesquisas, mantendo cinco (05) após aplicação dos filtros e duas (02) após análise;
- b)“Comunicação Alternativa”AND”Autismo” foram selecionadas trinta e uma (31) pesquisas, sendo dezessete (17) após aplicação dos filtros e três (03) após análise dos textos;
- c) “Comunicação Ampliada”AND”TEA” foram selecionadas três (03) pesquisas, sendo duas (02) após a aplicação dos filtros e uma (01) depois da análise;
- d) “Comunicação Ampliada”AND”Autismo” destacamos três (03) pesquisas, sendo três (03) selecionadas depois do filtro e uma (01) na análise;
- e) “CAA”AND”TEA” foi selecionada, filtrada e analisada apenas uma (01) pesquisa;
- f)“CAA”AND”Autismo” foram selecionadas, filtradas e analisadas duas (02) pesquisas.

A respeito dos anos das onze (11) pesquisas selecionadas, seguem abaixo os resultados:



**Tabela 6:** Distribuição das publicações selecionadas ao longo dos anos a partir do cruzamento dos descritores - CAPES

2012	2013	2014	2015	2016	2017
2	2	3	1	2	1

**Dados:** Mendes, 2020.

Das pesquisas selecionadas foram desenvolvidas: duas (02) em 2012, duas (02) em 2013, três (03) em 2014, uma (01) em 2015, duas (02) em 2016 e uma (01) em 2017.

Cabe ressaltar que, de acordo com a revisão sistemática realizada na Scielo e no catálogo de periódicos da CAPES a TA - Tecnologia Assistiva direcionada ao ensino e aprendizagem de pessoas com TEA, dentre elas a CAA - Comunicação Alternativa e Ampliada vem crescendo no que diz respeito ao número de pesquisas publicadas.

Com base na revisão sistemática e levando em consideração a promulgação da Lei Berenice Piana, vigente a partir do ano de 2012 e que fortalece o movimento da educação especial e garante à inclusão, acolhimento e assistência de pessoas com TEA na rede regular de ensino, as pesquisas realizadas a partir do ano de 2012 ao ano de 2020 apontam que as pesquisas são majoritariamente desenvolvidas em países que têm a Língua Inglesa como Língua Materna.

As universidades pioneiras no desenvolvimento de pesquisas sobre CAA no Brasil estão concentradas na região sudeste, com destaque para a UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos e na UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro e são desenvolvidas por pesquisadores de mestrado, doutorado e pós-doutorado, sem dados publicados que apontam pesquisas desenvolvidas por estudantes de cursos de graduação. Como as pesquisas são desenvolvidas por estudantes de pós-graduação, foi perceptível que pesquisadores brasileiros publicam seus resultados de pesquisa em Língua Inglesa sem tradução, inviabilizando acesso e leitura para a maior parte de pesquisadores brasileiros. Cabe ressaltar em conjunto que, as publicações concentram-se para atendimentos e acompanhamentos clínicos, desenvolvidos por terapeutas ocupacionais; fonoaudiólogos; psicólogos; fisioterapeutas; diminuindo gradativamente quando



filtrados objetivando o contexto da educação e ensino em contextos de sala de aula regular.

### **3. CONCLUSÃO**

A presente revisão demonstrou a ausência de pesquisas no que diz respeito à inclusão educacional de estudantes com autismo na educação básica, sendo destacado como achados principais as lacunas nas leis de inclusão, tais quais garantem a matrícula e acesso à escola, mas não oferece recursos e profissionais capacitados para acompanhar e dar suporte nos processos educativos desses estudantes.

A escassez de pesquisas relacionadas a acessibilidade comunicativa, metodológica e atitudinal ressalta a dificuldade e formação acadêmica limitada de profissionais da educação para atuar com estudantes autistas na sala de aula regular, ou seja, a escola matricula e integra o estudante na rede escolar, mas o generaliza como “estudante com TEA”, pauta a sua presença na integração, oferecendo recursos de acessibilidade arquitetônica e instrumental e o associa como um sujeito com limitações, incapaz de aprender.

Os achados da revisão apontaram para um déficit educacional relacionado à inclusão educacional que antecede a pandemia do Covid-19, intensificando durante o contexto pandêmico - marcado tanto pela desistência escolar dos estudantes ocasionados pela ausência de práticas educacionais inclusivas e acessíveis, quanto na assistência para com a realização de acompanhamentos com profissionais da área da saúde - deste modo, apresentamos também como resultados a gritante necessidade do diálogo intersetorial entre educação e saúde para uma educação inclusiva, de fato, efetiva.

Por fim, considerando os achados da revisão aqui apresentada, ressalto a necessidade de repensarmos os cursos de formação de professores, quebrando as barreiras entre a educação básica, formação inicial, redes de apoio e comunidade - se formando enquanto profissionais e fortalecendo uma rede intersetorial, pensando num trabalho colaborativo, acolhedor e humanizado para todos os estudantes, com e sem autismo.

### **REFERÊNCIAS**



ANDRADE, E.R.S. **Equipe multiprofissional no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) em uma instituição especializada de Jacobina/Ba:** Tecendo cuidados para alunos com TEA. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, Jacobina, 2019. Disponível em: <http://saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/1849/1/TFCC%20Elciana.pdf> .

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** Porto Alegre, 2017. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 21 de setembro de 2022.

BRASIL. **Constituição (1998):** Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em: 16 de setembro de 2022.

BRASIL. **Lei Berenice Piana:** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei Nº 12.764, 2012.

BRASIL. **LDB (1996):** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm). Acesso em: 21 de setembro de 2022.

BRASIL, 2011. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – **Viver sem Limite**, Decreto Nº 7.612 de 17 de Novembro de 2011.

BRASIL, MS: 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). Brasília/DF – 2015.

DELIBERATO, D; NUNES, D.R de P; GONÇALVES. M de J. **Trilhando Juntos a Comunicação Alternativa.** Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, São Paulo, 2017.

FACION, J.R; LIRA, S.M, de. MELO, S.C, de. **Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar.** Ed. InterSaberes, Curitiba, 2012, p. 49-70.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Organização curricular e processo de aprendizagem de alunos com necessidades especiais no ensino regular.** In: Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2. Ed. Rio de Janeiro, 2012, p. 69-106.

MENDES, Naiane Rocha. **Alternativa e Ampliada:** Artes da comunicação na formação inicial de professores, um memorial. Saber Aberto: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Jacobina, 2020. Disponível em: <http://saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/1871/1/Memorial%20de%20formacao%20-%20Naiane%20Rocha%20Mendes.pdf>

OGASAWARA, J.S.V. **O conceito de aprendizagem de Skinner e Vygotsky:** Um diálogo possível. Biblioteca Central da UNEB, Salvador, 2009.



SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** *In:* Autismo, Educação e Transdisciplinaridade, Carlo Schmidt (org.). Ed. Papyrus, Campinas, São Paulo, 2014, p. 7-27.

WALTER, C.C.F. **A Comunicação Alternativa no contexto escolar:** Inclusão de pessoas com autismo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.



# APÊNDICE I - MEDIANDO O ESCREVER: COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

**Link para acesso:**

<https://drive.google.com/file/d/1ygd5zP-bFFdv2JnQZm4kNQdRcPj8p4F/view?usp=drivesdk>





## MEDIANDO O ESCREVER: COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Simpósio Temático 3

Decolonialidade, Linguagem e Deficiência

Modalidade: vídeo-pôster

Naiane Rocha Mendes<sup>53</sup>  
Juliana Cristina Salvadori

<sup>54</sup>**Resumo:** Este trabalho busca compartilhar as experiências do (des)aprender a escrever para construir práticas de escrita acessíveis e inclusivas com um estudante no Espectro Autista, no Ensino Fundamental II. Narra-se a experiência de produzir um processo de formação de escrita em que os moldes tradicionais de ensino e aprendizagem foram deixados no “cantinho do pensamento”, dando espaços para uma experiência ancorada no na escuta sensível, no afetar e ser afetado, na produção/escrita a partir de uma proposta de comunicação alternativa e aumentativa que respeita as potencialidades, partindo da perspectiva que os processos de letramento se dão a partir das vivências e das experiências, na construção de “novos escritos” (ROJO, 2014). Neste contexto, buscamos tencionar o que compreendemos como escrita e construção de texto, ancorando-se nos princípios da comunicação alternativa e aumentativa tomando comunicação para além na perspectiva da multimodalidade, conforme aponta Mendonça (2014) ao exemplificar que “os textos podem ser verbais – orais ou escritos – ou multimodais, isto é, compostos de mais de uma linguagem, combinando a expressão linguística com música, desenhos, imagens em movimento, entre outras”. Para isso, a inspiração deste trabalho se ampara na pesquisa-formação-narração atrelado à vida, aos acontecimentos, situações que tanto nos desacomoda, nos (in)forma, (re)estrutura e narra as nossas práticas. Assim, tomamos a mediação escolar a partir de caminhos de (des)construções, num movimento do cuidado de formar-se com o outro, nas relações coletivas, nas vivências, nas aprendizagens como um movimento atravessado pela ética. A ética que assegura a prática que (re)pensa e acolhe os processos de aprendizagens como diversos, que (re)pensa a diversidade como força, potência e não como fraqueza, a ética da formação como método e fundamento na vida e no cuidado.

**Palavras-chave:** Produção de Texto; Comunicação Alternativa e Aumentativa; Mediação Escolar; Multimodalidade.

### Referências:

BERSCH, Rita; SARTORETTO. Formação de professores para a promoção e

<sup>53</sup> Mestranda em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bolsista FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Email: [naianerocham@gmail.com](mailto:naianerocham@gmail.com)

<sup>54</sup> Doutora em Letras e Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia. Email: [jsalvadoriuneb@gmail.com](mailto:jsalvadoriuneb@gmail.com)



vivência da comunicação alternativa no contexto escolar. *In*: DELIBERATO, Débora; NUNES, Débora Regina de Paula; GONÇALVES, Maria de Jesus (orgs.). **Trilhando Juntos a Comunicação Alternativa**. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, São Paulo, 2017, p. 197-204.

DELIBERATO, D. Comunicação Alternativa na Educação Infantil: Instrumentos para Aquisição de Competências do Aluno com Deficiência. *In*: DELIBERATO, Débora; NUNES, Débora Regina de Paula; GONÇALVES, Maria de Jesus (orgs.). **Trilhando Juntos a Comunicação Alternativa**. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, São Paulo, 2017, p. 77-95.

MENDONÇA, Márcia. Texto. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (orgs.). **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores - Glossário Ceale**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/texto> . Acesso em: Maio de 2023.

ROJO, Roxane. Textos multimodais. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (orgs.). **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores - Glossário Ceale**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais> . Acesso em: Maio de 2023.



## APÊNDICE J - FORMAÇÃO DOCENTE EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO: NARRATIVAS EM RASURA PELOS MICROLETRAMENTOS

**Link para acesso:**

[https://linktr.ee/conllit?fbclid=PAAaaKmjsfdlp3jJXrAsF93Q7Rw\\_UTpIF35NgoY\\_FjtOC4EXfPF8N5mgua18](https://linktr.ee/conllit?fbclid=PAAaaKmjsfdlp3jJXrAsF93Q7Rw_UTpIF35NgoY_FjtOC4EXfPF8N5mgua18)





## FORMAÇÃO DOCENTE EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO: NARRATIVAS EM RASURA PELOS MICROLETRAMENTOS

Orleane Oliveira Jambeiro<sup>55</sup>  
Juliana Cristina Salvadori<sup>56</sup>  
Crizeide Miranda Freire<sup>57</sup>  
Naiane Rocha Mendes<sup>58</sup>

### Resumo

O trabalho narra o processo de coformação docente experienciado pelas professoras da área de linguagens vinculadas ao Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE), da Universidade do Estado da Bahia, durante o primeiro semestre de 2023, tomando como lócus o Estágio Supervisionado com regência no Ensino Fundamental - Anos finais. A metodologia se ancora nas pesquisas narrativas, com viés da etnografia coletiva, em que se propõe rasurar a formação e atuação de professores de linguagens na perspectiva dos microletramentos. Por meio das práticas de leitura e escrita no âmbito dos textos multimodais que envolvem os multiletramentos, toma-se os microletramentos atravessados pela diversidade, que emergem das micropolíticas do cotidiano, da sala de aula, pelos corpos, pela linguagem para planejar e organizar as sequências didáticas e as atividades de Estágio. Uma produção colaborativa que objetivou discutir sobre as relações entre multimodalidade e acessibilidade, no movimento de rasura, tomando a formação como inacabada, aprendendo a formar-se com o outro, na perspectiva (auto)etnográfica. Quanto aos resultados desta experiência, os e as estudantes ampliaram habilidades de linguagens, tais como as concepções de texto, língua, comunicação e práticas de reescritas de textos multimodais através da utilização da Tecnologia Assistiva, especificamente da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como recurso de linguagens acessíveis que lhes foram apresentadas pelas “Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas, com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

**Palavras-chave:** Microletramentos; Coformação; Etnografia Coletiva; Estágio Supervisionado.

### NARRATIVAS INICIAIS

Neste trabalho apresentamos cenas que se configuram como uma epistemologia de pesquisa, por meio de episódios de acontecimentos de formação e

---

<sup>55</sup>Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/MPED) e Professora da Educação Básica. E-mail: [orleanejambeiro@hotmail.com](mailto:orleanejambeiro@hotmail.com)

<sup>56</sup> Doutora em Letras e Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia. Email: [jsalvadoriuneb@gmail.com](mailto:jsalvadoriuneb@gmail.com)

<sup>57</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Professora Auxiliar da UNEB. E-mail: [crizfreire@gmail.com](mailto:crizfreire@gmail.com)

<sup>58</sup>Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/MPED) e bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa na Pós-Graduação - FAPESB. E-mail: [naianerocham@gmail.com](mailto:naianerocham@gmail.com)



práticas docentes no coletivo, para formulação e criação da Proposta de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Língua Inglesa e Literaturas, para os Anos Finais da Educação Básica, intitulado *Práticas de Multiletramentos em língua inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem e Comunicação Alternativa e Ampliada*.

Uma proposta de ensino ancorada na hetero e eco para alcançar a autoformação, como propõe Pineuau (1988). O plano de Estágio Supervisionado II e III<sup>59</sup>, na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), foi elaborado colaborativamente com o Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA) e o Grupo de Estudo em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com graduandas em formação inicial e pós-graduandas do Programa de Mestrado em Educação e Diversidade (MPED).

Em constelação, o grupo de mulheres neurodiversas, em seus afetamentos e subjetividades, se conectam e lançaram-se ao desafio de escrever em co-autoria e co-formação pelas práticas de microletramentos, rasurando os multiletramentos na Educação Básica. Narramos no coletivo a partir das provocações e estranhamentos da professora Dr<sup>a</sup> Juliana Salvadori, coordenadora do grupo GEEDICE e orientadora, registrado no dispositivo de pesquisa, diário de bordo, que desdobra-se para a conversa estendida e mensagens no grupo de *whatsapp*.

Esta conversa estendida nos permitiu recortar quatro (04) cenas, experienciadas neste processo de coformação, que emergiram de nossas práticas docentes, contribuindo para cunhar o conceito de microletramentos em andamento, a partir de práticas pedagógicas críticas e inclusivas na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). As cenas tem como objetivo refletir os processos vivenciados e experienciados na formação inicial e continuada de professores, nos atravessamentos da comunicação, língua e linguagem, nas reflexões das práticas de leitura e escrita no âmbito dos textos multimodais que envolvem os multiletramentos, subvertendo práticas pedagógicas no âmbito da acessibilidade e inclusão.

---

<sup>59</sup> A proposta está sendo redimensionada para atender o Estágio Supervisionado IV, referente ao Ensino Médio.



## O QUE NARRAMOS E RASURAMOS NA NOSSA ETNOGRAFIA COLETIVA?

Narramos pela prática do campo de pesquisa e reflexão, inspirado na pesquisa etnográfica coletiva como metodologia que propõe-se rasurar a formação de professores pelos microletramentos em diálogo com a Universidade e Educação Básica. A rasura instaura-se também como procedimento metodológico pela potência e experiência dos acontecimentos, não como apagamentos ou negação da existência.

Corroborando com as palavras de Macedo de Sá (2020), [...] *a etnografia é um processo de busca que nos ensina a aprender e a reaprender a nossa própria prática* [...]. Inspirada nas pesquisas etnográficas, a etnografia coletiva proposta é constituída por um grupo de mulheres micro que narram cenas reflexivas e teorizadas e alterando-se no coletivo pela co-formação docente. Nesta perspectiva nos ensina a ver pelos olhos do outro e compreender o olhar compartilhado pelos movimentos, diálogos tecidos com o grupo no formato presencial e online pelas plataformas *google meet*, *google drive* e *whatsapp* para o agenciamento de textos pela rasura e reescrita, troca mútua na hetero e eco para uma autoformação.

Com o propósito de refletir sobre a prática, pelo movimento etnográfico coletivo e das rasuras, recortamos cenas que espelham a coformação com processo em devir. A primeira cena apresenta a rasura na formação da regente da disciplina de Língua Inglesa, Anos Inicial, que acompanhou o Estágio Supervisionado II e III, percebendo-se como coformadora. A segunda cena narra a rasura na docência, na perspectiva da professora supervisora de Estágio ao participar de um movimento de co-autoria na produção do planejamento para estágio de Língua Inglesa. A narrativa da cena três (03) traz a angústia pela experiência de um encontro formativo em que se possibilitou interrogar sobre as práticas pedagógicas para a inclusão. E a quarta e última cena em destaque apresenta a indignação pela invisibilidade da potência e produção na perspectiva da acessibilidade em detrimento de olhar aguçado em busca de desvios normativos. Os deslocamentos das cenas narradas incidem a continuidade da rasura das práticas.

### CENA 1



## **A coformação e atuação marcadas pelos estranhamentos da/na coformação de professores por Orleane Jambeiro**

Meados de abril, adentro às salas acompanhada das professoras em formação inicial - estagiárias de língua inglesa. Primeiro estranhamento parte dos estudantes: Por que a professora está na sala? Respondo: Porque agora sou aluna (risos), assumindo o posicionamento de estudante. Em seguida, retiro da mochila o diário de bordo (caderno e caneta) e tomo nota dos acontecimentos. Assim, sucedeu durante o processo entre março e junho de 2023. Na sala dos professores, colegas também estranharam pela quantidade de estagiárias, interrogando: São bolsistas do PIBID? Talvez, por ter participado do Programa por duas edições.

Ao apresentar as professoras estagiárias, os colegas provocam, questionando porque ninguém as escolheram, e narram o desejo de ter estagiárias para poderem ficar em casa "de boa". Na oportunidade, questionaram a coformação e atuação. Tais questionamentos foram provocados porque o processo de estágio era/é considerado como momento de "descanso", "licença prêmio", que por sinal não tiramos há anos. Na reflexão, assumo que, em outros períodos, acompanhei o estágio por uma presencialidade no início e no final dos professores estagiários, num determinado tempo e espaço exigido pela universidade, gerando uma descontinuidade do/no processo de coformação no diálogo entre universidade e escola.

Nesse processo como professora regente, junto com as professoras em formação inicial, acompanhei [digo, acompanhei como se não tivesse sido coautora da proposta - será que na minha escrita ainda não havia me dado conta da coformação no processo de microletramentos da pesquisa no coletivo?] a Proposta de Estágio Curricular Supervisionado III, no movimento síncrono e assíncrono pelo *google drive* e grupo de *whatsapp* denominado *Achadas na acessibilidade*, numa perspectiva de co-formação, co-criando Práticas de Microletramentos, rasurando os Multiletramentos inspirado no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Foi nesse movimento que percebi o quão longe estava de práticas inclusivas, focada em conteúdos que se restringiam aos códigos da BNCC, impondo um padrão comum quando determina saberes fundantes para aprendizagens essenciais prescritas, e toma o conhecimento como algo a ser transmitido e assimilado, como se todos os estudantes se apropriassem dos conteúdos e das



experiências escolares de forma homogênea. Assim, assumo os Microletramentos pelos acontecimentos de dentro e por dentro do processo: multiletramentos em perspectiva menor, tomado nas práticas cotidianas de coformação e atuação de professoras da área de linguagens, em grupo e em coletivo, como uma constelação, tomando os saberes e sabores do que acontece e nos acontece quando estamos presentes na vida.

## **CENA 2**

### **Lentes para sentir o Estágio, por Crizeide Freire**

“Gente, vamos colaborar com a proposta de estágio que está sendo pensada pelas meninas da graduação. Vamos todos para a roda!”

Por meio deste convite feito pela professora Juliana Salvadori, minha co-orientadora e coordenadora do grupo de estudo, que me senti desafiada a exercitar o movimento de rasura e confabulação. Penso que ouvir esta fala não é comum para muitos, principalmente para os professores de Estágio como eu. Em geral discuto em sala sobre o que é o estágio, os documentos e encaminhamentos para a regência, apenas o professora da disciplina e os alunos/estagiários. Oriento que conversem com a/o regente, peçam sugestões, mostrem a proposta, para que não fiquem no repasse do conteúdo, como é de costume. Solicito que tragam as inquietações das observações para pensarmos juntos estratégias, neste caso “táticas” Certeau (2014) possíveis, tendo em vista a aprendizagem, e atentos à heterogeneidade da turma, [blá, blá, blá]... fazendo o “feijão com arroz”, como diz C. Buarque em sua canção, “Todo dia ela faz tudo sempre igual”.

Um discurso que se dá no quadrado/espço da sala, em que não nos oportunizar pensar/repensar o estágio como interseção nos cursos de licenciaturas, que aconteça com os professores dos demais componente, colaborando com os discentes em proposta reflexivas, suscitando uma prática que dê conta da realidade a ser experienciada por eles, professores em formação inicial, e que favoreça o processo de ensino e de aprendizagem com táticas inclusivas, e não tome o conteúdo da disciplina como ponto de entrada e saída. Seria uma utopia pensar a organização do estágio nesta dimensão? Em um trabalho que pense não em formar, mas em coformação? Talvez seja assustador, diferente, até mesmo complexo, mas não impossível, foi o que senti e percebi envolvida neste projeto.



A proposta carece de um trabalho colaborativo, que rasure nossas práticas, colocadas nas orientações em alguns momentos como "espelho", para confabulação de táticas em direção a uma educação inclusiva. O planejamento desenvolvido pelas graduandas como proposta de Estágio II e III mostrou a mim, professora de estágio esta perspectiva: rasurar práticas, confabular táticas, experienciar/sentir o estágio como espaço formativo, digo, coformativo: com a participação efetiva da professora e orientadora de TCC, alunas da graduação e pós-graduação, professora de Estágio de outro curso de licenciatura, juntas e misturadas, dando contribuições, refinando o olhar, para sentir o estágio como espaço de aprendizagem real, lugar de pesquisa, e de práticas de acessibilidade.

Aponto o planejamento produzido como uma prática de microletramento que reflete a aula como um acontecimento, que fez deste período, através da Desenho Universal para Aprendizagem, uma possibilidade de expressão e comunicação da língua/e linguagem, pelos alunos, com ou sem deficiência, de maneira diversa, instigante e sedutora. Uma aula pela acessibilidade para tornar a aprendizagem possível para aquelas que se dispuseram a sentir o estágio e rasurá-lo em outra perspectiva.

### **CENA 3**

#### **Coformação para práticas inclusivas, por Naiane Rocha**

Era dia 17 de Outubro de 2022, nós, meninas do achadas na acessibilidade [Naiane, Soraia, Mariana, Jéssica, Andréa, Orleane, Juliana, Crizeide] estávamos no espaço lúdico sensorial para acolher os praticantes da formação. Começaram a chegar, desconfiadas/os. Na porta, havia uma mensagem para se comunicarem através da comunicação alternativa [gestos, imagens, expressões, escrita], exceto pela vocalização. Por um momento, ninguém podia falar, mas todos podiam se comunicar. As expressões faciais [olhos perdidos procurando apoio na pessoa ao lado; testa franzida] e o corpo demonstravam ansiedade, incompreensão [braços cruzados, vai e vem de pernas, mãos fechadas, mãos entrelaçadas].

Na sala, haviam estações sensoriais que orientavam e davam suporte tanto para a comunicação [com pranchas de imagens, recursos para desenhar e escrever] quanto para o acolhimento das sensações [tatames para ficar confortável, piscina de bolinhas, instrumentos de tato sensorial]. Se passaram 30 minutos sem não poder



falar, vocalizar era desesperador. Ansiávamos por uma palavra. Voltamos, respiramos! O feedback dos praticantes foi de desespero, angústia e logo pensaram nos estudantes que se comunicam através de modos alternativos, para além da linguagem vocalizada. Esses estudantes são compreendidos? Reflexão.

Um praticante hesitou em falar refletindo sobre o que leva os estudantes com deficiência, não oralizados, ao cansaço e recusa do ambiente escolar - "A não compreensão do que eles dizem, porque não falam, né?, leva a frustração [como eu fiquei ao tentar me fazer compreendido por vocês. É desesperador querer dizer algo e... nada. Me senti fora da caixa] e a frustração, na maioria dos casos, leva a desistência". Logo em seguida, com uma voz baixa e tímida, escutamos "Meu trabalho ainda é uma ilha. A escola não acredita no potencial dos estudantes que não falam. Somos apenas nós, no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O professor da sala regular só aceita os recursos e contribuições do AEE quando há provas que funcionam."

E assim, começamos a rasurar outros modos de fazer, ser - saberes outros. Modos de existência diversos. Interrogando as práticas pedagógicas: como pensar um caminho com alternativas? Não apresentamos a realidade, mas a produzimos junto com o outro a partir das singularidades, das diferenças, tendo a diversidade como ponto de partida no movimento de acolhimento ancorado na coformação.

## **CENA 4**

### **Nos giros da acessibilidade, por Juliana Salvadori**

Culminância do estágio supervisionado estruturada em estações de aprendizagem: CAA, Línguas de Sinais, Texto Alternativo e Audiodescrição e Literatura e narrativas. Professores e estudantes entram no auditório. No hall, as produções elaboradas [gravadas, fotografadas, textualizadas] pelas e pelos estudantes em coletivo com professora e estagiárias, são ignoradas: a multimodalidade e os modos de produzir textos tomando multiletramentos pela pauta da acessibilidade e na perspectiva do translinguismo permanecem inexplorados, inclusive pelos professores de estágio, que não comparecem. Observo as estações vazias: estudantes e professores sentados no auditório. Insto as estagiárias e a professora supervisora a convidar, a todos, novamente, para visitar as estações, e a



acompanhá-los - oras bolas, como pensar estações sem as guias? Fico passada, com ferro Black&Decker.

Culminância do estágio supervisionado estruturada em estações de aprendizagem: CAA, Línguas de Sinais, Texto Alternativo e Audiodescrição e Literatura e narrativas. Convido pessoalmente dois professores. Ambos aquiescem. Passam pelas estações botando reparo nos acentos ou ortografia dos textos. Admoestam a professora pesquisadora - mas você revisou esses textos? desse jeito você expõe nossos alunos; vejo que preciso reforçar conteúdo com eles. Como professora formadora de professores, morro mais um dia/ano ao escutar professores que não conseguem ver potências, apenas desvios nas produções das e dos estudantes - narciso acha feio o que não é espelho nem selfie? Como rasurar essa narrativa da incompetência das e dos estudantes? Como con-fabular uma educação que não veja o outro como saco vazio de conteúdos que precisam ser atochados até que as e os estudantes duvidem de si como produtores competentes de linguagem, interação, comunicação?

## **A PRÁTICA COMO CAMPO DE PESQUISA E REFLEXÃO**

Como professoras e pesquisadoras percebemos a necessidade de rasurar nossa prática, rasurar como linhas de fuga produzidas para apresentar a potência dos corpos. Corpos capazes de reorganizar os poderes esburacando o indizível, permitindo-se ir pelos encontros, pelos sentidos que se esvaem, pelas rasuras do texto e do seu inacabamento. Rasura a docência para uma codocência, uma formação para coformação. A coformação rasura o currículo instituído da formação de professores, pois se pauta pelo micro - as micropolíticas, os microletramentos - ao tomar as práticas de linguagem e comunicação como espaço de uma formação solidária, colaborativa e articulada aos Estágios, à pesquisa e às dimensões do ensino e da extensão no âmbito da graduação e da pós graduação, no diálogo entre universidade e educação básica.

Concebemos a coformação docente no movimento do grupo, propondo a etnografia coletiva para produção, execução e avaliação da proposta de Estágio Supervisionado, tomando os multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base no DUA. O estágio foi formatado no atravessamento da diversidade com trilhas de aprendizagens pela acessibilidade, por meio da audiodescrição (AD),



Comunicação Aumentativa e Ampliada (CAA), *American Sign Language* (ASL), no giro do Desenho Universal para Aprendizagem, como produções que emergem da micropolítica das salas de aula, dos cotidianos, do corpo como linguagem e textos multimodais.

O DUA é um conjunto de princípios e estratégias que tomam a flexibilidade e multiplicidade como centro, objetivando a acessibilidade de todos. A saber, os três princípios centralizados na multiplicidade: (1) *princípio de representação*, que diz respeito a oferecer múltiplas formas de apresentar o conhecimento; (2) *princípio de ação e expressão*, permitir que o estudante utilize múltiplas formas de expressar o que aprendeu; (3) *princípio do engajamento*, oferecer múltiplas formas de implicação do conhecimento. O planejamento nesta perspectiva apoia-se na multimodalidade para garantir múltiplas formas de *engajar, apresentar e expressar* o conhecimento, possibilitando aos alunos de uma mesma turma serem observados em suas singularidades, sem que seja necessário adaptação de atividades para contemplar apenas alunos com deficiência (Zerbato e Mendes, 2018).

Esta proposta permitiu a expansão dos letramentos pelas práticas sociais e culturais, carregadas de ideologias e políticas pelo modo de vida e classes sociais, envolve um sistema de símbolos e aplicação do conhecimento para pensar e fazer uso de leitura e de escrita em contextos culturais diversos. O Grupo de Nova Londres (1996), apresenta o conceito como extensão de língua (oral e escrita) pela produção de sentidos e significados com base na diversidade de formas, pela multimodalidade de linguagens, semioses e mídias que caracterizam os textos que circulam na multiplicidade. Dessa forma, os multiletramentos são constituídos pela multimodalidade de textos, multiculturais e multilinguísticos presentes na contemporaneidade que constituem o global e local.

Os multiletramentos são rasurados pelos microletramentos que emergem da micropolítica das salas de aula, dos cotidianos, dos corpos como linguagem, como textos, multimodais, como o foram, produzidos por meio da audiodescrição, na experiência de estágio colaborativo, e que trouxe a performance do corpo através da polifonia dos sujeitos a cada encontro em sala de aula e durante as rodas de conversa para o planejamento. Neste contexto assumimos os microletramentos como campo de pesquisa pela ontologia, metodologia e epistemologia das reflexões no coletivo e colaborativamente pela composição e multiplicidade de produção de



textos, comunicação e prática de textos multimodais entre multimodalidade e acessibilidade.

Os microletramentos são vistos em perspectiva menor, que emergem da micropolítica das salas de aula, dos cotidianos, dos corpos como linguagem, como textos, multimodais, produzido por/nas experiências e práticas do encontro e da conversa, inspiradas na filiação teórica da filosofia da diferença. Concebemos a transversalidade de saberes e experiências que fissa a hierarquia entre sujeitos e conhecimentos e possibilita diálogos entre conhecimentos científicos e os saberes dos sujeitos, por meio de movimentos que buscam romper com as concepções e métodos ancorados na neutralidade da ciência.

O caminho de uma docência construída no coletivo que toma a rasura em todo o seu processo - multiletramentos para microletramentos; práticas engessadas e adaptadas pelo DUA, docência por uma codocência, formação para uma coformação, nos trouxe ganhos que se evidenciaram no comportamento dos envolvidos, dentre eles dos discentes da educação básica que experienciaram aulas de inglês acessíveis, provenientes de um planejamento cuidadoso, colaborativo e inclusivo. Nesse processo, constatamos o engajamento dos/das estudantes pela ampliação das habilidades de linguagens, como as concepções de texto, língua, comunicação e práticas de reescritas de textos multimodais através da utilização da Tecnologia Assistiva, especificamente da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

## **CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS**

Diante das cenas apresentadas que se configuram como parte dos acontecimentos durante o Estágio, percebemos a necessidade da rasura no processo formativo. Um novo jeito de gestar o estágio se configurou e transgrediu a lógica da aplicação da teoria na prática para um movimento de teorização e reflexão da prática no atravessamento com a acessibilidade e a educação inclusiva, anunciando profissionais que vão tornando-se professoras e pesquisadoras e rasurando-se como professoras, um movimento para o devir.

Tomando de assalto a etnografia coletiva as professoras em formação inicial e em exercício, parte da composição do GEEDICE, se permitem a rasura no Estágio por meio das práticas narradas e pelos experimentos e experiências no coletivo, constituindo a rasura na formação e atuação de professores de linguagens na



perspectiva dos microletramentos. Práticas de multiletramentos como rasura dos multiletramentos na perspectiva do menor, do micro - da política, da sala de aula, dos cotidianos, pelas margens dos acontecimentos que **nos** acontecem.

Nesta perspectiva, o estágio supervisionado tornou-se fundamento de coformação docente por esta etnografia a partir de práticas que se tornam experimentos de codocência e interrogaram as concepções de texto, língua, linguagem, comunicação e práticas, através da utilização da Tecnologia Assistiva, especificamente da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como recurso de linguagens acessíveis que lhes foram apresentadas pelas “Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas, com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

## REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

PINEAU, G. A autobiografia no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: FINGER, M; NÓVOA, A. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS, 1988, p.65-77.

RIBEIRO, A. E. **Que futuros redesenhamos?** Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras, [S. l.]*, v. 9, 2020.

SALVADORI, Juliana Cristina. FELIX, J.C; SOUZA, Andrea Leite de; OLIVEIRA, Jessica Lopes de Jesus; NUNES, Maiara Santos; CAMARDELLI, Mariana Vitória Freire; MARTINS, Meila Patrícia da Silva; MENDES, Naiane Rocha; JAMBEIRO, Orleane Oliveira. SANTOS, Soraia Novaes. Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem. Projeto de Estágio Supervisionado III, 2023. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1oJlYRBDloFQ1wSyMfYjsq-chbOv97Yu1rx7XXtVXvyg/edit#heading=h.pge49n3gj6r9>. Acesso em 08 agost. 2023. *Revista Educação Unisinos*, v. 22, n. 2, p. 148-155, abril/junho, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 08 de agost. 2023.

SALVADORI, Juliana Cristina. **Experiências e(m) desleitura na Universidade do Estado da Bahia: foridade, poiesis e professoralidade nos giros da formação**. 2022. Memorial Multipaper (Promoção Funcional à Professora Titular) – Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/2341/1/MEMORIAL%20TITULAR%20SALVADORI%20VERSAO%20PUBLICA%20REVISADA.pdf>. Acesso em 20 fev. 2023.



ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho Universal da Aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar**. Revista Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 148-155, 2018.