



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
LICENCIATURA EM LETRAS, LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS**

MARIANA VITÓRIA FREIRE CAMARDELLI

**PERCORRENDO OS SONS DOS LIVROS, DAS NARRATIVAS, DA VIDA: UMA
RETROSPECTIVA REFLEXIVA DA MINHA FORMAÇÃO DOCENTE**

**JACOBINA
2023**

MARIANA VITÓRIA FREIRE CAMARDELLI

**PERCORRENDO OS SONS DOS LIVROS, DAS NARRATIVAS, DA VIDA: UMA
RETROSPECTIVA REFLEXIVA DA MINHA FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em letras, língua inglesa e literaturas da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras, língua inglesa e literaturas.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Salvadori

**JACOBINA
2023**

FICHA DE APROVAÇÃO

Profa. Dra. Juliana Cristina Salvadori – UNEB
(Orientadora)

Profa. Dra. Thaís Nascimento Santana Santos – UNEB
(Banca Examinadora)

Mestra Elciana Roque de Souza Andrade – Terapeuta Ocupacional
(Banca Examinadora)

Profa. Ma. Lucineide Oliveira Silva – SEC/BA
(Banca Examinadora)

Jacobina, 14 de dezembro de 2023.

DEDICATÓRIA

A minha mãe (Maristela) e ao meu pai (Paulo César), por insistirem - desde a minha infância - na educação e em seu poder transformador.

Aos meus familiares e amigos que me apoiaram nesta caminhada, especialmente minhas amigas-irmãs, filhas de outra mãe: Andrea Melo, Carina Nilo, Nathália Freire e Soraia Novaes - Vocês são essenciais em minha vida!

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Juliana Cristina Salvadori, pelos diálogos e orientações, pelos abraços e puxões de orelha, pelas potluck parties - regadas de comida para o corpo, cérebro e alma -, por acreditar em mim, principalmente nos momentos em que eu não acreditava.

Aos grupos de pesquisa Desleitura e DIFEBA e ao grupo de estudos GEEDICE, formado pelas mulheres do “Achadas na Acessibilidade” - nosso grupo de discussão no WhatsApp: Ana Lúcia Freitas, Andrea Leite, Crizeide Freire, Elciana Roque, Jessica Lopes, Juliana Salvadori, Lucineide Oliveira, Naiane Rocha, Orleane Jambeiro e Soraia Novaes.

Às teachers que nos acompanharam nos Estágios, especialmente Orleane Jambeiro, Larissa Oliveira e Daniela Mota.

Às professoras e professores do Colegiado de Letras, Língua Inglesa e Literaturas.

Às instituições de ensino que fizeram parte do meu caminhar acadêmico e profissional: a Universidade do Estado da Bahia, o Colégio Municipal Luís Alberto Dourado de Carvalho, o Colégio Estadual de Jacobina, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Campus Jacobina, o Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda e o Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro.

RESUMO

Neste memorial, narra-se a trajetória no curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em Jacobina, Campus IV, após abandono da entrada anterior, pelo curso de Direito. O capítulo inicial retoma o ano de entrada no curso, em 2019, em diálogo com o cenário de 2023. No segundo capítulo, destaca-se a entrada na Universidade e a escolha pelo curso de Letras Língua inglesa e Literaturas. O terceiro capítulo enfoca 2020 e a modalidade online, experiência que se revelou produtiva em termos de aprendizagem mesmo em meio aos escombros. No quarto capítulo encontram-se as pesquisas e resultados de Iniciação Científica realizada ao longo dos anos de 2021, 2022 e 2023. O quinto capítulo aborda todas as atividades desenvolvidas durante os Estágios Curriculares Supervisionados, bem como as produções individuais e em grupo que foram elaboradas. Por fim, no sexto e último capítulo, a autora tece algumas considerações retomando o encontro com a justiça no debate sobre justiça curricular, por meio da abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem, pelo enfoque em acessibilidade - destaques que permitiram a autora encontrar sua voz - compreendendo a formação tanto como fim como início de trajetórias no ambiente educacional que acolham e tomem as diversidades como seu fundamento e promovam a aprendizagem para todos. Nessa trajetória, destaca-se o acreditar na educação.

Palavras-chave: Formação de professores. Acessibilidade. Pesquisa narrativa. Memorial de formação.

ABSTRACT

This memorial recounts the journey in the English Language and Literatures program at the State University of Bahia (UNEB) in Jacobina, Campus IV, following the abandonment of a previous pursuit in Law. The initial chapter reflects on the year of entry into the program in 2019, engaging with the 2023 context. The second chapter highlights the decision to enter the university and pursue the English Language and Literatures program. The third chapter focuses on the year 2020 and the online learning modality, an experience that proved to be productive for learning despite the challenges. The fourth chapter presents the research and results of Scientific Initiation conducted in the years 2021, 2022, and 2023. The fifth chapter addresses all activities during Supervised Curricular Internships, including individual and group productions. Finally, in the sixth and last chapter, the author offers reflections, revisiting encounters with justice in the curricular justice debate through the lens of Universal Design for Learning, with a focus on accessibility – highlights that allowed the author to find her voice. Understanding education as both an end and a beginning of trajectories in an educational environment that embraces and grounds itself in diversity, promoting learning for all. Throughout this journey, belief in education stands out.

Keywords: Teacher education. Accessibility. Narrative research. Training memorial.

SUMÁRIO

1 “LET ME INTRODUCE”: O CAMINHO ATÉ AQUI.....	9
2 “I’M GOING THROUGH CHANGES”: MUDAR É PRECISO, NEM QUE SEJA DE UM CURSO PARA OUTRO.....	14
3 “HAVE I THE COURAGE TO CHANGE?”: ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE LÍNGUA INGLESA.....	17
4 “RESEARCH IT FURTHER”: INICIAÇÃO CIENTÍFICA E O DESPERTAR DA PROFESSORA-PESQUISADORA.....	32
4.1 (2021-2022) Tecnologia Assistiva e Acessibilidade na Formação de professores de língua e literatura: uma revisão sistemática.....	32
4.2 (2022-2023) Concepções e práticas pedagógicas de língua e linguagem na BNCC à luz da diversidade, inclusão e acessibilidade.....	42
5 ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS I, II, III E IV.....	50
5.1 “Who’s watching?”: Estágio Curricular Supervisionado I.....	51
5.2 “Okay, ladies, now let’s get in formation!”: Estágio Curricular Supervisionado II e o projeto de extensão “Formação para práticas e recursos inclusivos: Acessibilidade curricular e comunicativa em pauta”.....	63
5.3 “Teach your children well”: “Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem” nos Estágios Curriculares Supervisionados III e IV.....	85
6 “THIS IS THE END” OR “A NEW BEGINNING”?	96
REFERÊNCIAS.....	98

1 “LET ME INTRODUCE”¹: O CAMINHO ATÉ AQUI

Aqui me encontro, sentada e escrevendo. Num piscar de memórias, revivo um filme que retrata todas as experiências da minha jornada acadêmica, e confesso que enfrento desafios ao tentar escrever. Geralmente, sou bastante objetiva em minha escrita, apesar de sentir uma necessidade urgente de compartilhar. Tanta coisa que eu senti, desde emoções negativas intensas até momentos serenos. Enquanto escrevo, lágrimas rolam pelo meu rosto, não sei se de felicidade ou tristeza - só sei que é um mix de sentimentos.

Optar pela criação de um memorial ao concluir o curso representou um convite à transcendência dessa minha objetividade. Fui desafiada a escrever, a compreender o papel da memória na escrita. Afinal, é por meio dela que conseguimos acessar informações cruciais, organizar ideias e tecer uma narrativa coerente. Portanto, ao longo deste memorial, minha sincera esperança é que eu consiga me fazer compreendida e que as pessoas que o lêem possam visualizar o percorrer de uma jovem estudante na graduação e suas companheiras² - porque esta jovem não trabalha e nem estuda sozinha.

Refletindo sobre a narrativa, faz-se necessário detalhar o percurso metodológico deste memorial, que se inicia com o encontro da pesquisa narrativa e da pesquisa-formação. Como mencionado anteriormente, a pesquisa narrativa destaca-se pela sua forte ênfase no contexto e na subjetividade, buscando compreender como as pessoas constroem significado a partir de suas próprias experiências. Por outro lado, a pesquisa-formação engloba a integração entre pesquisa e formação acadêmica-profissional. Nesse contexto, a pesquisa não é considerada apenas como uma atividade isolada, mas como um elemento essencial para esta formação. Dessa forma, durante o processo de pesquisa, ocorre simultaneamente o processo de formação:

“(…) aprender *transformando em experiência significativa acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem* (...) ao aprender, lutamos por significados mediados por ações, contextos sociais, culturais, políticos e espirituais. Nestas palavras, significa acolher e mediar toda uma existência colocando-se em movimento, em mudança, via sua itinerância de aprendizagens, como uma *realização em curso, em estado de fluxo*.” (MACEDO, 2021. p. 39)

¹ Referência a canção *On The Floor*, de Jennifer Lopez (feat. Pitbull): “Let me introduce you to my party people (...)”. Para escutar esta e as outras canções que irão ser mencionadas neste memorial, acesse o link a seguir: <https://spoti.fi/3GFACDX>

² Eu convivo, escuto, aprendo e tenho amizade por muitas mulheres incríveis, por isso o feminino.

A pesquisa-formação e a pesquisa narrativa têm o potencial de se complementarem, proporcionando uma abordagem enriquecedora para o desenvolvimento acadêmico-profissional. Ao mesmo tempo, essas abordagens favorecem uma compreensão mais aprofundada das experiências humanas e dos contextos nos quais essas experiências se desenrolam. Em outras palavras, são duas perspectivas distintas que, quando juntas, podem ampliar significativamente as possibilidades no processo de aprendizagem.

Voltando às memórias, o ano de 2019 marcou o início do meu caminhar no curso de Letras, língua inglesa e suas literaturas, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Ao adentrar a sala de aula desse curso, sem grandes expectativas, dei início a uma jornada totalmente nova. A turma do primeiro semestre de 2019.1 era notavelmente extensa, composta por aproximadamente 30 estudantes. Segundo nossos professores, essa turma se destacava como uma das maiores já registradas no curso até aquele momento.

No primeiro semestre, com sete disciplinas para administrar, tive a oportunidade de conhecer professoras e professores inspiradores, como Juliana Salvadori (Aspectos Históricos e Culturais em Língua Materna), Luzineide Vieira (Núcleo de Estudos Interdisciplinares I e Língua Portuguesa Instrumental), Ilauanna Telles (Aspectos Históricos e Culturais em Língua Inglesa e Estudos Sócio-Antropológicos no Ensino de Língua Inglesa), Fátima Lantyer e Davi Oliveira (Língua Inglesa Instrumental), e Roberto Bueno (Língua Inglesa - Básico I).

Durante esse período, fiz novos colegas e estabeleci amizade com algumas pessoas notáveis, como Alexia, Keysianne, Erick, Sibebe, entre outros. Estava apreciando as aulas, que ofereciam uma variedade de leituras interessantes, embora algumas fossem menos envolventes. O primeiro semestre se destacou como uma experiência bastante positiva, repleta de recordações memoráveis.

Uma das lembranças mais marcantes foi o nosso Seminário Integrado, que aconteceu no final do primeiro semestre, no qual as professoras Juliana e Luzineide, em trabalho colaborativo, nos instigaram a explorar aspectos da língua portuguesa. Nesse evento, fomos divididos em grupos e designados a apresentar diferentes aspectos de países que têm o português como língua oficial. Meu grupo, composto por Andrea, Keysianne, Mariana (eu) e Vanessa, teve a responsabilidade de explorar o nosso país, o Brasil.

Após orientações e diálogos com as professoras coordenadoras, decidimos falar do Brasil, com foco especial na imigração italiana. Essa experiência colaborativa proporcionou uma abordagem enriquecedora e aprofundada sobre a diversidade cultural e linguística do nosso país.

Keysianne, Vanessa, Mariana, Andrea e Professora Juliana



Fonte: arquivo da autora

Criamos uma atmosfera animada na UNEB durante a apresentação, que ocorreu no pátio e foi aberta a todos os públicos. Em nosso trabalho intitulado "Brasil Macarrônico: A influência italiana", abordamos a influência dos italianos na cultura brasileira. Exploramos aspectos literários com o poeta e cronista pré-modernista Alexandre Ribeiro Marcondes Machado, conhecido pelo pseudônimo Juó Bananére. Juó Bananére foi autor de várias obras, deixando uma significativa contribuição à literatura brasileira com seu livro de poemas humorísticos "La Divina Incrensa", escrito em português macarrônico, cuja primeira edição foi lançada em 1915.

Além disso, apresentamos aos colegas, professores e visitantes o Talian, um dialeto falado no sul do país, especialmente em Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O Talian é uma variante resultante da fusão de diversas línguas regionais italianas, com forte influência da língua vêneta e uma importante contribuição do português. Durante a apresentação, abordamos esses tópicos de maneira dinâmica: cantei uma canção em Talian, Andrea recitou poemas de Bananére, trouxemos comidas típicas italianas, dançamos e incentivamos a plateia a se juntar a nós na dança. Foi um momento extremamente prazeroso e de muita aprendizagem.

Uma parte da turma de 2019.1 no Seminário Integrado (Dia 1)



Fonte: arquivo da autora

Existe um outro momento crucial de 2019 que merece ser destacado, pois está intrinsecamente ligado à Mariana de 2023. A minha primeira experiência em sala de aula não foi como professora, mas sim como mediadora de um estudante com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Na época, esse estudante, com 7 anos, estava cursando o 1º ano em uma instituição municipal de ensino.

Foi como mediadora que ouvi pela primeira vez o termo "Educação Inclusiva". Esse episódio marcou o início do meu interesse em compreender mais sobre a temática. Comecei a ler e pesquisar, não apenas para desempenhar eficientemente minha função, mas também para me desenvolver como profissional da educação. Recordo-me que não tinha convicção de que queria ser professora. Meu pensamento único era: "Tudo bem, estou aqui agora. Vou dar o meu melhor, aprender o máximo possível e seguir em frente".

Existe um poeta que afirma que o "caminho se faz ao caminhar", e o trajeto da minha jornada está se delineando. Ao refletir, percebo a extensão das experiências que vivenciei ao longo do curso, e apenas agora compreendo a magnitude dessas vivências, o quanto eu cresci, o quanto eu descobri sobre mim. Hoje, aos 27 anos, posso dizer que sou uma mulher sensível e duplamente excepcional: autista com altas habilidades/superdotação. Essa descoberta só se tornou possível devido à oportunidade de participar de um grupo de pesquisa, onde pude estudar, dialogar com outras mulheres, buscar uma profissional especializada e perceber que não estava sozinha no mundo.

Durante o curso, compreendi também que a arte de ler só se aprimora através da prática. Desse modo, realizei a leitura de dois memoriais inspiradores: o de Naiane e o da Professora Juliana. Essas leituras foram fundamentais para a construção do meu próprio memorial. Ao revisitar o memorial de pró Ju, recordei, através de sua reflexão, que a formação é um processo heterogêneo e inacabado, e que haveria a possibilidade de apresentar tudo o que produzi ao longo da graduação em formato multipaper. Portanto, este memorial está dividido em seis capítulos, nos quais "cada texto/capítulo marca a heterogeneidade da escrita como sintoma do processo de formação" (SALVADORI, 2022, p. 28).

O capítulo inicial, o qual estou redigindo neste momento, foi pensado como esta breve introdução ao ano de 2019, que estabelece um diálogo com o cenário de 2023. No segundo capítulo, retrocedendo um pouco aos anos anteriores, destaco minha entrada na Universidade e os motivos que influenciaram a escolha do curso de Letras, língua inglesa e suas literaturas. O terceiro capítulo transporta-nos para o ano de 2020, um período no qual nós, discentes, nos deparamos com a modalidade online e eu exploro o quanto essa experiência se revelou altamente produtiva em termos de aprendizagem. No quarto capítulo, compartilho meus relatórios de Iniciação Científica realizada ao longo dos anos de 2021-2022 e 2022-2023. O quinto capítulo aborda todas as atividades desenvolvidas durante os Estágios Curriculares Supervisionados, bem como as produções individuais e em grupo que foram elaboradas. Por fim, no sexto e último capítulo, teço algumas considerações finais e encerro esta narrativa.

2 "I'M GOING THROUGH CHANGES"³: MUDAR É PRECISO, NEM QUE SEJA DE UM CURSO PARA OUTRO

Para entender um pouco da minha jornada na Universidade, é necessário explicar como ela se iniciou. No ano de 2014, eu estava no último ano do ensino médio/técnico e, assim como a maioria dos adolescentes, também me encontrava confusa com aquela pressão que é decidir “o que fazer da vida”. Lembro-me que tinha duas opções em mente: Psicologia ou Direito. Prestei o Vestibular da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana) para o curso de Psicologia na metade do ano de 2014 e o Vestibular da UNEB (Universidade do Estado da Bahia) para o curso de Direito no final do mesmo ano. Além disso, também fiz o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) naquele ano.

Não consegui passar no Vestibular da UEFS, e no Vestibular da UNEB também não - pelo menos é o que eu pensava. Restava-me aguardar o resultado do ENEM, o que fiz. Utilizando o SiSU (Sistema de Seleção Unificada), ainda com muitas dúvidas sobre o que fazer, selecionei dois cursos da UNEB - Campus IV: História e Letras, língua inglesa e literaturas - como 1ª e 2ª opção, respectivamente. Ao sair o resultado, recebi a notícia de que havia passado no curso de História e, decidida, efetuei a matrícula para cursá-lo.

No início do ano de 2015, iniciei o curso de História, ainda timidamente, entendendo como funcionava a Universidade e as diferenças entre a graduação e o ensino médio/técnico. Durante o primeiro semestre, reencontrei uma amiga da infância, Andréa Melo, que desempenhou papel fundamental nesse processo de adaptação. No entanto, em meio a atividades, leituras, fichamentos, trabalhos, recebi a notícia de que havia passado no Vestibular para o curso de Direito. Meu nome estava, e eu sequer sabia disso, já que em 2015 não tinha o acesso à internet como tenho agora.

Como o curso era um sonho que eu possuía, rapidamente saí do curso de História e me matriculei no curso de Direito. No entanto, eu continuei frequentando

³ Referência a canção *Changes* do Black Sabbath. O trecho "I'm going through changes" pode ser traduzido como "Eu estou passando por mudanças". Na letra da canção, o eu-lírico expressa sua tristeza e infelicidade ao perder sua melhor amiga, a mulher que amava, e não podia fazer nada para reverter a situação. Assim, era necessário que reconhecesse a necessidade de enfrentar essas mudanças. Em um período da minha vida, eu também experimentei esse sentimento de perda, pois havia perdido uma parte significativa de quem eu era, por conta da depressão. Posteriormente, ao compreender que precisava conviver com isso, entendi que, assim como a canção, também teria que passar por mudanças em minha vida.

as aulas de História, pois sempre fui uma pessoa curiosa e ávida por conhecimento. Permaneci durante o primeiro semestre até que uma greve surgiu na UNEB, paralisando todas as aulas por aproximadamente três meses e atrasando completamente o calendário letivo. Quando a greve acabou, eu já não estava muito motivada com o retorno e acabei não retornando mais às aulas, decidindo aguardar o próximo semestre, quando iniciaria o curso de Direito.

No início de 2016, finalmente retornei à Universidade. Diferente do curso anterior, não conhecia absolutamente ninguém e sempre tive muita dificuldade de socializar com as pessoas. Apesar de a maioria dos meus colegas ser receptiva e estar disposta a auxiliar, eu me sentia deslocada. Os componentes curriculares, apesar de muito interessantes, não chamavam minha atenção, muito menos despertavam aquela vontade constante de estudar. Aliado a tudo isso, desenvolvi depressão e me sentia muito mal por estar mal. Tentei dar continuidade, mas, no segundo semestre do curso, acabei desistindo.

O Direito despertou meu interesse durante o ensino médio/técnico, quando tive algumas disciplinas introdutórias: Direito Comercial, Empresarial e do Consumidor, Direito Previdenciário e Trabalhista. Foi em um Colégio público⁴ que comecei a desenvolver o senso crítico, a refletir, a questionar “Como eu posso auxiliar as pessoas?”, “Como eu posso buscar justiça social?”. As respostas para essas perguntas, a princípio, estavam nos cursos mencionados no início deste capítulo. Portanto, ter sido aprovada em uma das opções que tanto almejava foi um dos momentos mais felizes da minha vida, e, de repente, nada mais fazia sentido.

Os anos se passaram, e eu não tinha interesse algum em voltar para a Universidade. Contudo, em 2018, eu conheci o projeto de extensão “Coral Vozes do Ouro”, coordenado pela Profa. Dra. Juliana Salvadori e pelo, então diretor do Campus IV, Prof. Dr. João Rocha. Uma amiga querida, Jamille, me incentivou a participar, e, após a audição para identificação da minha voz, fui escalada como a mais nova soprano do Coral. Falar do Coral Vozes do Ouro é de extrema importância para entender como eu decidi arriscar fazer o curso de letras, língua inglesa e suas literaturas.

⁴ Na época, o Colégio em questão era o “Colégio Felicidade de Jesus Magalhães”, depois passou a ser “Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Negócios do Centro Baiano Professora Felicidade de Jesus Magalhães”. Após mais uma mudança, atualmente é nomeado “Centro Territorial de Educação Profissional do Piemonte da Diamantina II - Jacobina” e ainda oferece cursos técnicos nas modalidades integrada e subsequente.

Conforme frequentava os ensaios, convivia com os coralistas, aprendia a cantar, estabelecia vínculos de amizade, além de trazer benefícios à minha saúde mental. Eis que um belo dia, o maestro Paulo Fontes me desafiou a fazer o solo da canção “(Out Here) On My Own”⁵ em uma apresentação do Coral. Apavorada, aceitei o desafio e cantei a música. Após a apresentação, em outros ensaios do Coral, colegas coralistas e discentes do curso de Inglês⁶ me diziam: “Mari, você deveria vir fazer inglês com a gente”, “Mari, seu inglês é muito bom, você deveria investir nisso”. Eu achava graça e sorria.

Entretanto, 2018 foi um ano bastante significativo em minha vida. Ano em que pensei “Preciso sair dessa inércia que estou vivendo, preciso me reerguer, preciso decidir o que fazer da vida”. Assim, decidi, mais uma vez, fazer a prova do ENEM. Não sabia o que me aguardava, a única certeza que tinha era de que tentaria. E foi uma tentativa certa. Passada a prova do ENEM, a inscrição no SiSU e a espera pelo resultado, recebi a notícia de que fui convocada para fazer a matrícula no curso de Letras Língua inglesa e literaturas na Universidade do Estado da Bahia - Campus IV (Jacobina-Bahia). Recordo-me de receber uma mensagem da Professora Juliana, naquela época coordenadora do colegiado, que dizia mais ou menos o seguinte: “Mari, este nome é o seu?” seguida de um printscreen da convocação, após a afirmativa, um diálogo sobre, ela me desejou as boas-vindas nesta nova caminhada.

O título deste capítulo, assim como o dos outros capítulos, não é gratuito; é um memorial-musical porque não consigo pensar em minha identidade sem música. A música foi/é um elemento essencial em minha vida e, especificamente neste caso, me auxiliou a tomar uma decisão muito importante. Mudar é preciso, nem que seja de um curso para o outro. É preciso também ter coragem para que essa mudança aconteça e, mais ainda, para aprender a escutar verdadeiramente o que o outro nos diz. Por isso, deixo aqui registrado a minha gratidão a Jailda⁷, Juliana, Luciana, Jemima, Sara Saane, Edilei e Eliatan. Se elas/eles não tivessem me dito: “Mari, faça o curso de Inglês”, provavelmente eu não estaria aqui.

⁵ A canção foi originalmente parte da trilha sonora do filme “Fame” (1980). Aqui refere-se a interpretação musical, de 1981, por Nikka Costa.

⁶ O “Curso de Inglês” aqui utilizado refere-se ao curso “Letras, língua inglesa e literaturas”. Pensar no termo “Inglês” como uma espécie de apelido para o curso, que tem um nome enorme.

⁷ Aqui Jailda (Jai) está em primeiro lugar, porque ela foi minha professora de língua inglesa no CEEP Felicidade - estagiou durante um período em nossa turma e hoje é minha amiga. Foi a primeira pessoa que me disse que eu tinha aptidão para a língua inglesa e que eu deveria pensar em seguir uma carreira na área. Jamais esquecerei.

3 "HAVE I THE COURAGE TO CHANGE?"⁸: ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE LÍNGUA INGLESA

Conheci a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) no fatídico ano de 2020. Nesse período, o mundo enfrentava uma pandemia, causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), marcada por incertezas, perdas de vidas diárias, negligência governamental, disseminação de fake news e negacionismo, além das crises ansiosas e depressivas que permeavam minha vida. Na Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, especificamente no nosso curso de Letras, língua inglesa e literaturas, os docentes do curso ofereceram Itinerários Formativos para seus discentes. Estes itinerários foram divididos em quatro eixos: Ensino, Literatura, Língua e Linguística, cada eixo tinha subdivisões denominadas módulos - que traziam conceitos específicos em diálogo com o tema (eixo) principal. Porém, vou discorrer um pouco mais sobre o eixo Literatura, mais especificamente do Módulo 3, intitulado "Tradução: Produtos, processos e autores".

No contexto exemplificado, um quarteto de garotas formado por: Alexia, Jessica, Mariana e Soraia, apaixonaram-se por um poema chamado *Courage*, da escritora estadunidense Anne Sexton. Esse poema era parte de uma atividade que propunha a tradução de um poema de forma acessível, considerando a tradução como meio de garantir acessibilidade comunicativa. Cada grupo poderia escolher entre diferentes abordagens, como Audiodescrição (AD), Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou Tecnologia Assistiva (TA). Após cuidadosa ponderação diante de tantas opções interessantes, nosso grupo optou pela Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA).

Conhecer a CAA abriu um leque de possibilidades em minha mente. Imagine um sistema de comunicação que tem o propósito de ampliar as habilidades comunicativas, englobando tanto a expressão quanto a comunicação. Apesar de inicialmente desenvolvida para pessoas que não possuem a capacidade de falar ou escrever funcionalmente, a CAA revelou-se aplicável a diversos contextos e públicos. Então, ao traduzir um poema, um gênero textual estruturalmente fechado, a questão central tornou-se "Como realizar a tradução de modo a incluir estudantes com deficiência, mas também todos os outros estudantes?". A resposta para esta pergunta, orgulhosamente, será apresentada logo abaixo:

⁸ Referência a canção *Courage to Change*, de Sia. Recordo-me que a canção foi lançada no ano de 2020 e eu escutava bastante. É preciso coragem para mudar, não?

Courage - Coragem
Anne Sexton

Tradução: Alexia Rodrigues, Jessica Lopes, Mariana Camardelli e Soraia Novaes

It is in the small things we see it. - *Nas pequenas coisas a vemos.*
The child's first step, - *No primeiro passo da criança,*
as awesome as an earthquake. - *Tão extraordinário como um terremoto.*
The first time you rode a bike, - *Na primeira vez que você andou de bicicleta,*
wallowing up the sidewalk. - *desequilibrando-se sobre a calçada.*
The first spanking when your heart - *Na primeira surra em que seu coração*
went on a journey all alone. - *embarcou numa jornada bem só.*
When they called you crybaby - *Quando te xingaram de bebê chorão*
or poor or fatty or crazy - *ou pobre ou gordo ou maluco*
and made you into an alien, - *e te transformaram em um E.T,*
you drank their acid - *you bebeu esse ácido*
and concealed it. - *e o escondeu.*

Later, - *Depois,*
if you faced the death of bombs and bullets - *se você encarou a morte por bombas e balas*
you did not do it with a banner, - *you não fez isso dando bandeira,*
you did it with only a hat to - *you fez apenas com um chapéu para*
cover your heart. - *cobrir seu coração.*
You did not fondle the weakness inside you - *Você não acariciou a fraqueza dentro de você*
though it was there. - *embora ela estivesse lá.*
Your courage was a small coal - *Sua coragem era um pequeno carvão*
that you kept swallowing. - *que você continuou engolindo.*
If your buddy saved you - *Se seu amigo te salvou*
and died himself in so doing, - *e morreu ao fazê-lo,*
then his courage was not courage, - *então a coragem dele não era coragem,*
it was love; love as simple as shaving soap. - *era amor; amor tão simples como um sabão de barbear.*

Later, - *Depois,*
if you have endured a great despair, - *se você suportou um grande desespero,*
then you did it alone, - *então você fez sozinho,*
getting a transfusion from the fire, - *recebendo uma transfusão do fogo,*
picking the scabs off your heart, - *descascando as feridas do seu coração,*
then wringing it out like a sock. - *e então as torcendo como uma meia.*
Next, my kinsman, you powdered your sorrow, - *Depois, meu irmão, você empooou sua tristeza,*
you gave it a back rub - *deu uma massagem em suas costas*

and then you covered it with a blanket - *e então você a cobriu com um cobertor*
and after it had slept a while - *e após ter dormido por um tempo*
it woke to the wings of the roses - *ela acordou para as asas das rosas*
and was transformed. - *e foi transformada.*

Later, - *Depois,*

when you face old age and its natural conclusion - *quando você encarar a velhice e sua conclusão natural*

your courage will still be shown in the little ways, - *sua coragem ainda se mostrará nas pequenas formas,*

each spring will be a sword you'll sharpen, - *cada primavera será uma espada que você afiará,*

those you love will live in a fever of love, - *aqueles que você ama viverão em uma febre de amor,*

and you'll bargain with the calendar - *e você barganhará com o calendário*

and at the last moment - *e no último momento*

when death opens the back door - *quando a morte abrir a porta dos fundos*

you'll put on your carpet slippers - *você calçará suas pantufas*

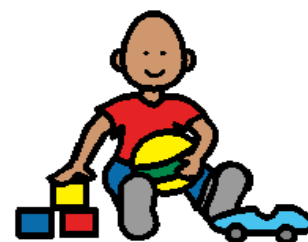
and stride out. - *e sairá.*

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA

Público-alvo: pré-adolescentes e adolescentes com limitações de linguagem. A escolha da tradução foi pensada para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que tornou-se nosso público-alvo. No entanto, entendemos que essa adaptação pode ser útil para toda uma turma, independente se têm ou não têm necessidades educativas específicas. Por exemplo, pessoas com dificuldades de interpretação textual, pessoas que aprendem melhor com recursos visuais, entre outros.

Objetivo da tradução: Facilitar a compreensão do que é trazido pelo poema de Anne Sexton que apresenta uma diversidade do conceito de coragem.

Estrofe 1



CORAGEM

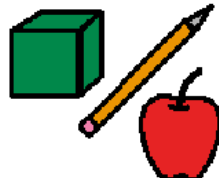


NAS

PEQUENAS



COISAS



A

VEMOS



NO

PRIMEIRO



PASSO



DA

CRIANÇA



TÃO

EXTRAORDINÁRIO

QUANTO

UM

TERREMOTO



NA

PRIMEIRA VEZ

QUE

VOCÊ

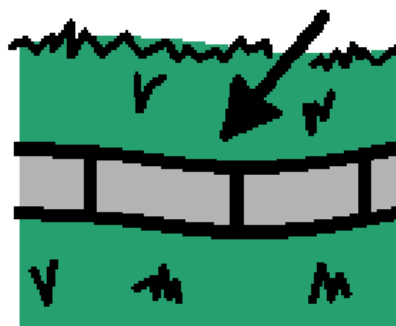
ANDOU DE BICICLETA



DESEQUILIBRANDO-SE



SOBRE A CALÇADA



NA PRIMEIRA

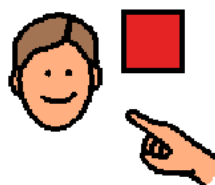


SURRA



EM QUE

SEU



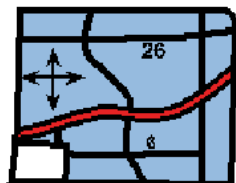
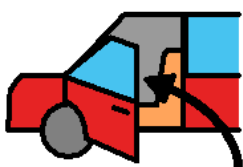
CORAÇÃO



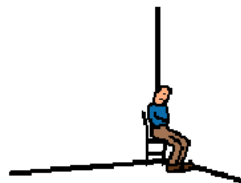
EMBARCOU

EM

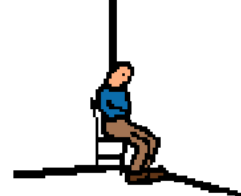
UMA JORNADA



BEM



SÓ

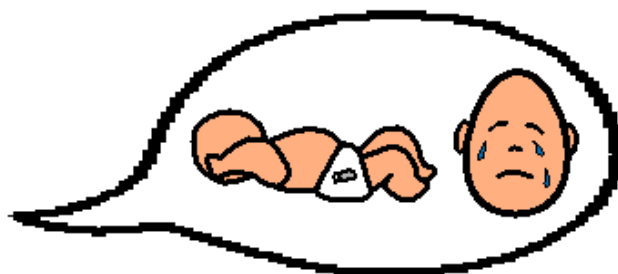


QUANDO TE XINGARAM

DE

BEBÊ

CHORÃO



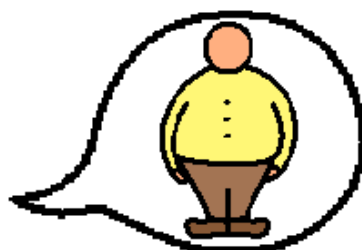
OU

POBRE



OU

GORDO



OU

MALUCO



E TRANSFORMARAM VOCÊ EM UM E.T



VOCÊ



BEBEU ESSE

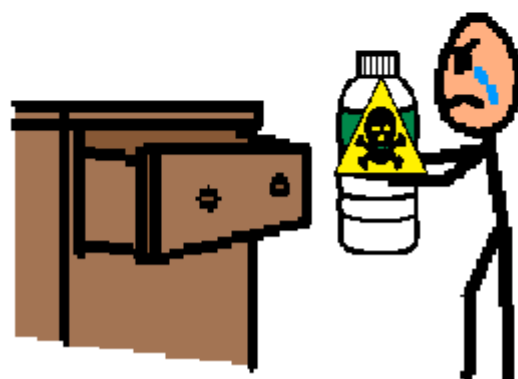


ÁCIDO



E O

ESCONDEU



Estrofe 2



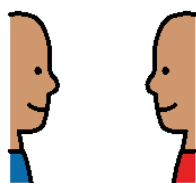
DEPOIS



SE VOCÊ



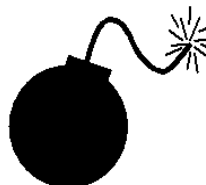
ENCAROU



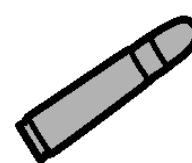
A MORTE



POR BOMBAS



E BALAS



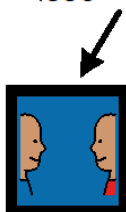
VOCÊ



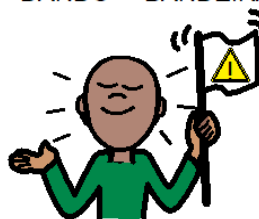
NÃO FEZ



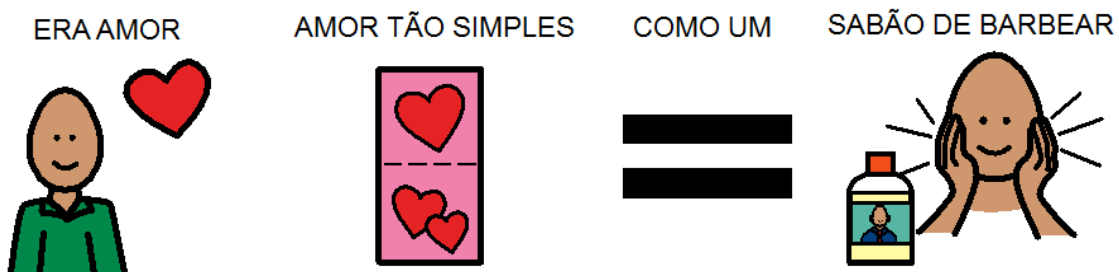
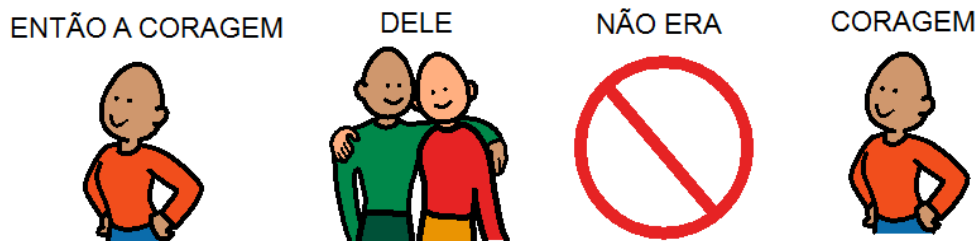
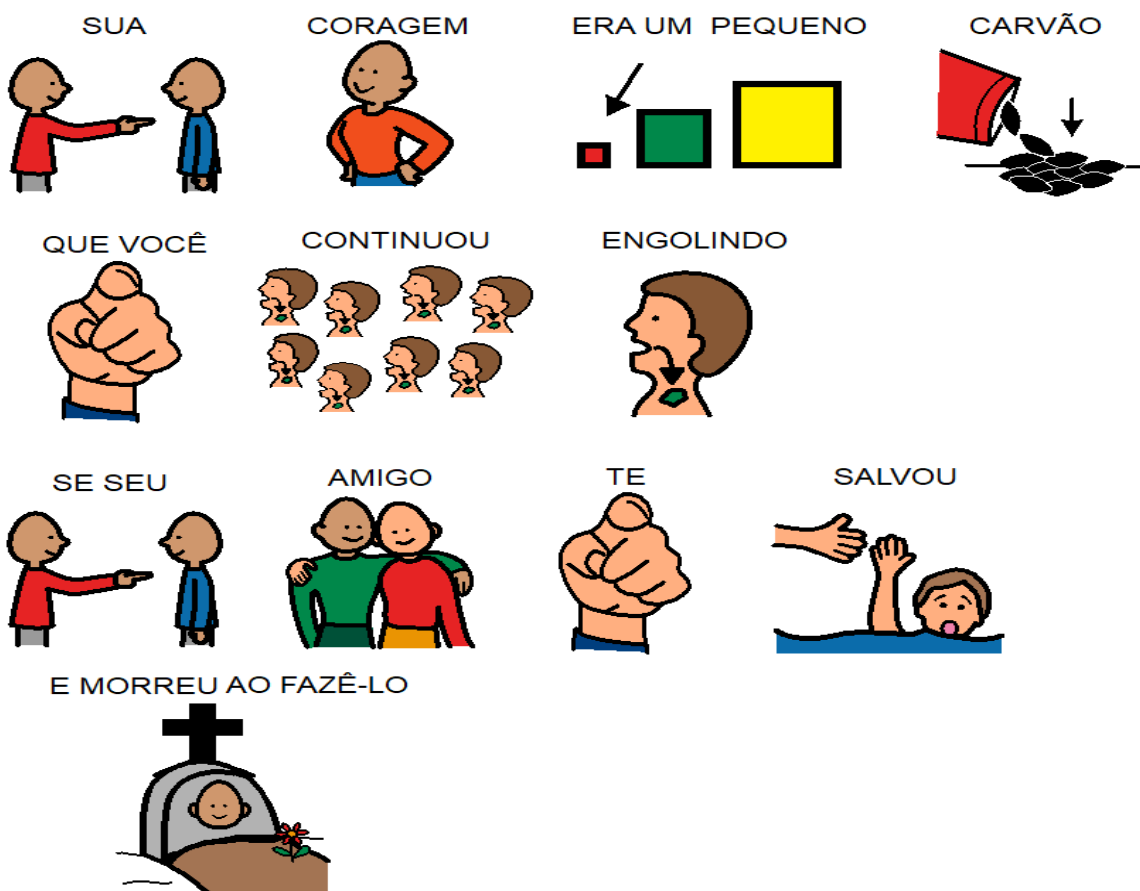
ISSO



DANDO BANDEIRA







Estrofe 3



EM SEGUIDA,



SE

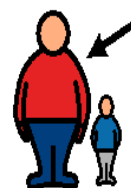
VOCÊ

SUPORTOU

UM

GRANDE

DESESPERO,

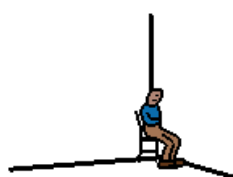


ENTÃO

VOCÊ

FEZ

SOZINHO,



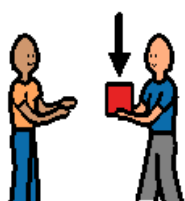
RECEBENDO

UMA

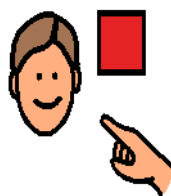
TRANSFUSÃO

DO

FOGO,



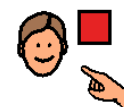
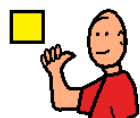
DESCASCANDO AS FERIDAS DO SEU CORAÇÃO



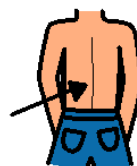
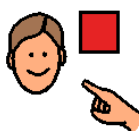
E ENTÃO AS TORCENDO COMO UMA MEIA.



DEPOIS, MEU IRMÃO, VOCÊ EMPOOU SUA TRISTEZA,

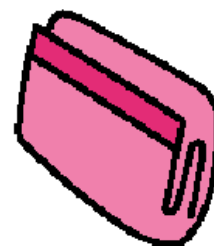


DEU UMA MASSAGEM EM SUAS COSTAS



E ENTÃO VOCÊ A COBRIU COM

UM COBERTOR



E APÓS

TER DORMIDO

POR UM TEMPO



ELA ACORDOU

PARA AS ASAS

DAS ROSAS



E FOI TRANSFORMADA.



Estrofe 4



MAIS TARDE



QUANDO

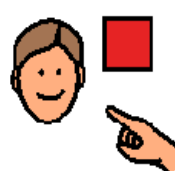
VOCÊ

ENCARAR

A VELHICE E

SUA

CONCLUSÃO NATURAL

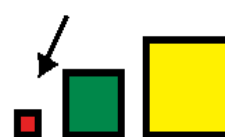
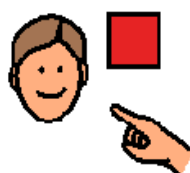


SUA

CORAGEM

AINDA SE MOSTRARÁ

EM PEQUENAS FORMAS



CADA PRIMAVERA

SERÁ UMA

ESPADA

QUE VOCÊ

AFIARÁ



AQUELES QUE

VOCÊ

AMA

VIVERÃO EM UMA

FEBRE DE AMOR



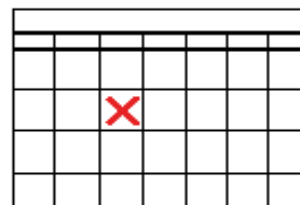
BARGANHARÁ



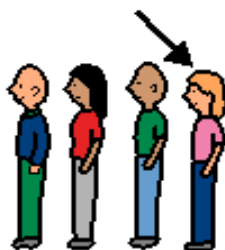
VOCÊ



COM O CALENDÁRIO



E NO ÚLTIMO



MOMENTO



QUANDO



AMORTE



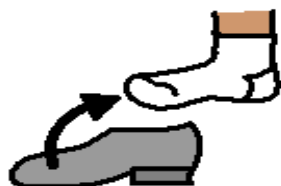
ABRIR A PORTA DOS FUNDOS



VOCÊ



CALÇARÁ SUAS



PANTUFAS



E SAIRÁ



Neste memorial, destaco significativamente a importância do trabalho coletivo, pois não consigo imaginar minha jornada acadêmica sendo realizada de forma isolada. Nos Itinerários Formativos de Literatura, consegui visualizar a prática da co-docência em ação, através da colaboração entre a professora Juliana e o professor Félix - em 2019, durante o Seminário Integrado, vislumbramos pela primeira vez essa abordagem colaborativa. Foi nesse momento também que me aproximei de colegas que se tornariam parceiras de trabalho e amigas queridas.

Outro ponto para discorrer é que, antes dos Itinerários, eu nunca havia escrito com a intenção de compartilhar com outras pessoas. A construção dos diários de leitura⁹ possibilitou essa mudança, transformando minha inclinação pela escrita em uma prática de compartilhamento. Embora sempre tenha apreciado escrever, nunca o fiz com o propósito de partilhar com os outros - e tinha pavor de fazer isso. Ao refletir sobre esse momento, percebo sua relevância, talvez até um treinamento necessário que me preparou para estar aqui, neste instante, redigindo e compartilhando minhas experiências.

Os Itinerários, sem dúvida, representaram um refúgio - especialmente em meio ao contexto pandêmico mencionado anteriormente. Constituíram um movimento de construção de conhecimento, um período que me impulsionou a prosseguir no curso, mesmo diante das muitas incertezas que ainda pairavam sobre mim. Em meio a essas incertezas, ecoava em minha mente a indagação: "Será que eu realmente tenho essa coragem de mudar?" Anne Sexton, através de suas palavras, assegurou-me que sim, enfatizando a importância de enxergar a coragem nas pequenas coisas. Essa percepção tornou-se crucial para que eu pudesse encontrar - ou mesmo construir - significados nas experiências mais amplas que estavam por vir.

⁹ Caso haja curiosidade de ler os meus diários, clique no link a seguir: <https://bit.ly/41iB7UH>

4 "RESEARCH IT FURTHER"¹⁰: INICIAÇÃO CIENTÍFICA E O DESPERTAR DA PROFESSORA-PESQUISADORA

Ao percorrer a Universidade pela primeira vez, uma das principais afirmações que precisa se ter em mente é: "A Universidade é formada por pesquisa, ensino e extensão". Recordo-me que essa expressão foi dita pela minha orientadora no primeiro dia de aula do curso, e é sobre ela que desejo falar agora.

Encontrar a Pró Ju foi uma das melhores experiências durante minha jornada acadêmica. Ela foi uma incentivadora em diversos momentos da graduação, especialmente no contexto da pesquisa científica. Se eu nunca me via como professora, a ideia de me tornar uma pesquisadora parecia ainda mais distante. Entretanto, descobri que minha visão estava um tanto equivocada quanto à capacidade de ser uma pessoa que pesquisa.

Dediquei três anos da minha graduação à Iniciação Científica (IC), explorando e cultivando a faceta da professora-pesquisadora que despertava em mim e que ainda está florescendo. Além disso, tive a oportunidade de ser bolsista do CNPq (2021-2022) e da FAPESB (2022-2023), uma oportunidade pela qual sou profundamente grata.

Nas seções subsequentes, apresento meus relatórios finais de IC. Optei por fazer poucas modificações, preferindo mantê-los o mais autênticos possível. O exercício revelou-se bastante interessante ao evidenciar uma significativa evolução de um ano para o outro, especialmente no que diz respeito à pesquisa, escrita e organização de informações. No entanto, entendo que preciso melhorar ainda mais, por isso tenho a intenção de retornar a este espaço no futuro e constatar um progresso ainda mais substancial.

4.1 (2021-2022) *Tecnologia Assistiva e Acessibilidade na Formação de professores de língua e literatura: uma revisão sistemática*¹¹

INTRODUÇÃO

¹⁰ Referência a canção *He's Not the Kingpin*, de Van Morrison. Research it further é apenas um lembrete para pesquisar cada vez mais, a ir além.

¹¹ Este relatório de Iniciação Científica foi apresentado no I Webinário - Ensino Superior e Escola Básica em Rede Colaborativa: Formação docente interrogada, através da parceria com a Rede de Pesquisa da Profissão Docente (REPPD).

Este relatório é o desdobramento do trabalho realizado no âmbito da Iniciação Científica (IC), através de concessão de bolsa PIBIC/CNPq, sob a orientação da Professora Dr^a Juliana Cristina Salvadori, em colaboração com o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) do Departamento de Ciências Humanas (UNEB/Campus IV) e com os Grupos de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA), Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE) e Desleitura.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, vigente desde 2015, assegura o respeito a todos os direitos das pessoas com deficiência, incluindo um sistema educacional inclusivo. Contudo, há a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a aplicação dessas leis no contexto educacional para efetivar os direitos dos estudantes com deficiência.

A motivação central deste trabalho reside na importância de compreender como a formação de professores contribui para a inclusão educacional de estudantes com deficiência, a partir dos conceitos de acessibilidade e recursos de Tecnologia Assistiva. Além disso, busca-se refletir sobre essas práticas e conceitos no contexto da minha própria formação como professora de letras, língua inglesa e suas literaturas.

Assim sendo, este projeto de pesquisa representa uma extensão do projeto principal da Professora Doutora Juliana Cristina Salvadori, visando construir e questionar os conceitos de tecnologia assistiva e acessibilidade, especialmente no âmbito comunicativo e pedagógico, e suas implicações na formação de professores de língua e literatura.

METODOLOGIA

Para a construção desta pesquisa, a metodologia utilizada fundamentou-se nos princípios da Revisão Sistemática. Os métodos para a elaboração desta revisão previram oito etapas principais:

1. Elaboração da pergunta de pesquisa: Essa etapa foi previamente estabelecida, pela orientadora, antes do início desta pesquisa. A pergunta em questão foi: *“Como acessibilidade e tecnologia assistiva tem emergido na formação*

de professores de língua e literatura no Estado da Bahia particularmente no que tange à acessibilidade comunicativa e pedagógica para estudantes com deficiência?”; **2. Leitura e sistematização sobre metodologia de revisão sistemática da literatura:** Para entender o funcionamento de uma revisão sistemática da literatura, fez-se necessário estudar sobre para poder pôr em prática; **3. Leitura e fichamento de material teórico:** Foi uma etapa realizada concomitantemente com as outras, dedicada para entender os conceitos chave desta pesquisa e trazê-los em diálogo com os achados da revisão. É necessário destacar que foram realizados encontros online de orientação para discussão destes materiais; **4. Busca na literatura:** Antes da realização da busca, foi estabelecido um protocolo com critérios de inclusão e exclusão, strings de busca, além de selecionar bancos de dados que foram necessários para a fase posterior; **5. Seleção de trabalhos:** Foram utilizados strings de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Já nos Anais de Eventos e Revistas, não houve a possibilidade de busca com os strings, então realizou-se a busca através dos mecanismos de busca que os sites ofereciam; **6. Extração de dados e síntese:** Utilizou-se uma ficha catalográfica que continha alguns pontos importantes para serem coletados, por exemplo: Título, Autores, Ano, IES (autores), Objetivos da pesquisa, Problemas da pesquisa, Métodos e dispositivo da pesquisa, Participantes da pesquisa, Lócus da pesquisa, Resultados e limitações da pesquisa, etc.; **7. Discussão dos resultados:** Após a avaliação da qualidade das evidências e após a realização de leitura de materiais teóricos, a etapa foi dedicada para a interpretação e análise crítica dos resultados obtidos, conforme aparecerá nos próximos capítulos; **8. Elaboração do relatório de atividades:** Todo o texto escrito neste relatório faz parte dessa fase. O relatório serve de base para o texto em formato de artigo, ainda em construção, sobre os achados da revisão, que será publicado em breve.

A Revisão Sistemática, em linhas gerais, é uma evidência de que houve investigação, leitura e análise de materiais teóricos e publicações de pesquisa relevantes, logo pode proporcionar uma contribuição maior para os pesquisadores em um campo de pesquisa desenvolvido (STAKE, 2011). Ela necessita de um protocolo que possua bancos de dados, descritores/palavras-chave, critérios de inclusão e exclusão. Este protocolo auxiliou no progresso desta pesquisa, conforme observa-se no quadro abaixo:

Protocolo

Bancos de Dados
<p>Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES;</p> <p><u>Anais de Eventos/Revistas:</u></p> <p>ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação);</p> <p>CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial;</p> <p>CBEI - Congresso Baiano de Educação Inclusiva;</p> <p>Revista Anpoll (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística).</p>
Descritores/Palavras-chave
<p>Tecnologia Assistiva; Acessibilidade; Formação de Professores ou Formação Docente; Educação Inclusiva ou Inclusão; Deficiência; Desenho Universal da Aprendizagem; Adaptação ou Flexibilização Curricular; Práticas Pedagógicas ou Práticas Docentes; Ensino de língua e/ou literatura.</p>
Critérios de Inclusão
<p>Trabalhos publicados entre 2011 e 2021;</p> <p>Trabalhos completos disponíveis nos bancos de dados selecionados;</p> <p>Trabalhos que possuam pelo menos um dos descritores apresentados no título e/ou palavras-chave;</p> <p>Trabalhos voltados à educação básica;</p> <p>Trabalhos escritos em língua portuguesa.</p>
Critérios de Exclusão
<p>Trabalhos publicados antes de 2011;</p> <p>Trabalhos incompletos ou inacessíveis;</p> <p>Trabalhos apresentados em duplicidade;</p> <p>Trabalhos que não sejam voltados à educação básica;</p> <p>Trabalhos escritos em outras línguas;</p> <p>Trabalhos que possuam surdos/libras no foco de discussão.</p>

No primeiro banco de dados explorado, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o string “Educação Inclusiva” OR “Inclusão” AND “Acessibilidade” AND “Comunicação” AND “Formação de Professores”, foram encontrados 70 resultados. Após recorte temporal (2011-2021), 58 resultados foram observados em diferentes áreas do conhecimento: administração (1), administração pública (1), biblioteconomia (1), ciência da computação (2), ciência da informação (4), comunicação (1), direitos especiais (1), educação (40), educação especial (2), enfermagem (3), engenharia/tecnologia/gestão (2), ensino (4), ensino de ciências e matemática (1), ensino profissionalizante (2), ensino-aprendizagem (1), interdisciplinar (3), letras (1), língua portuguesa (1), meio ambiente e agrárias (1), museologia (1), música (1), planejamento urbano e regional (2), políticas públicas (1), química (1), saúde e biológicas (1), serviço social (1), sociais e humanidades (5), sociologia (1), sociologia e desenvolvimento (1). Averiguando minuciosamente os critérios de inclusão e exclusão, foram excluídos mais 51 trabalhos, totalizando 7 trabalhos.

É importante salientar que houve a tentativa de utilizar o banco de dados Saber Aberto (Repositório da UNEB), porém foi um banco de dados muito complicado de se trabalhar, por isso optou-se por eliminá-lo das seleções. Assim como o Saber Aberto, também houve problemas no acesso ao Catálogo de Periódicos da CAPES, onde o site ficou inúmeras vezes fora do ar, a busca com os strings não funcionava adequadamente, etc., não sendo possível selecionar trabalhos.

Partindo para os anais de eventos, foram selecionados trabalhos do Congresso Baiano de Educação Inclusiva dos anos de 2011 (17 trabalhos) e 2021 (17 trabalhos), respectivamente III e VI CBEI. Os trabalhos do IV CBEI (2014) não estavam disponíveis no site para leitura e o site do V CBEI (2017) não estava no ar.

É interessante observar como funciona o mecanismo de busca nos sites do CBEI. No ano de 2011, há a opção de selecionar buscando o autor ou uma área de conhecimento: Abordagens Metodológicas de Pesquisa em Educação Inclusiva, Acessibilidade e Tecnologia Assistiva, Atendimento Educacional Especializado, Educação Inclusiva Arte e Cultura, Educação Inclusiva na Educação Básica, Formação de Professores, Políticas Públicas de Inclusão, Práticas Inclusiva no

Ensino Superior, Saúde e Educação e Trabalhos e Deficiência. Já no ano de 2021, há uma possibilidade maior de busca: Título e Autor, Categoria (Apresentação Oral ou Lançamento de Livro), Eixos Temáticos (Práticas de Inclusão Escolar: da Educação Básica à Educação Superior, Pesquisa em Educação Especial/Inclusiva, Lançamento de Livros, Acessibilidade e Tecnologia Assistiva, Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos Multifuncionais, Currículo e Formação de Professores em Educação Especial, Educação Inclusiva: Família, Escola e Profissionais Especializados, Políticas Públicas para Inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação Especial, Profissionalização e Educação Inclusiva) e Palavras-chave (Inclusão, Educação Inclusiva, Educação Especial, Pessoa com deficiência, Atendimento Educacional Especializado, Autismo, Libras, Acessibilidade, Formação de Professores, Inclusão Escolar, Tecnologia Assistiva, Pessoas com Deficiência, Aprendizagem, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Bullying).

O Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) é considerado um espaço de debates e de divulgação do conhecimento científico, trazendo pesquisadores brasileiros e estrangeiros que discutem temáticas sobre a Educação Especial. Para a busca nos anais, foram selecionados os anos 2012, 2014, 2016, 2018 e 2021, porém o CBEE 2012 não encontrava-se disponível para busca no site, por isso foi descartado. No final, após a observação do protocolo, foram selecionados 275 trabalhos.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é uma entidade sem fins lucrativos e, assim como o CBEE, também promove o desenvolvimento da ciência. A única diferença é que o público é específico para professores, estudantes e pesquisadores de pós-graduação stricto sensu em educação. Não houve reuniões nacionais da ANPEd nos anos de 2014, 2016, 2018 e 2020, por isso foram selecionados 94 trabalhos referentes aos anos de 2011, 2012, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021.

O site da revista Anpoll (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística) mostra que a associação existe desde o ano de 1994 e tem publicações originais feitas por vários pesquisadores nas áreas de Estudos Literários, Estudos Linguísticos e Estudos da Tradução.

O quadro abaixo sintetiza a seleção de trabalhos nos Bancos de Dados que foi descrita acima:

Seleção inicial de trabalhos

Bancos de Dados	Total de Trabalhos	Trabalhos selecionados após observação de protocolo
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Utilizando o string: "Educação Inclusiva" OR "Inclusão" AND "Acessibilidade" AND "Comunicação" AND "Formação de Professores" 70	7
ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)	(Não há quantidade total no site)	94
CBEE (Congresso Brasileiro de Educação Especial)	3.027	275
CBEI (Congresso Baiano de Educação Inclusiva)	240	34
Revista Anpoll (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística)	427	0

Dados: CAMARDELLI, M., 2022

Pensando na questão norteadora desta pesquisa, viu-se a necessidade de especificar um pouco mais a seleção após observação do protocolo. A quantidade de trabalhos encontrados foi relativamente extensa, apesar da já citada falha de busca em outros bancos de dados. Contudo, foi preciso observar especificamente, nos trabalhos já selecionados, as palavras-chave e/ou a junção destas: tecnologia assistiva ou o nome da tecnologia, acessibilidade (comunicativa ou pedagógica),

formação de professores ou formação docente, língua e literatura. Essa observação/seleção encontra-se detalhada no quadro abaixo:

Seleção observando a questão norteadora

Bancos de Dados	Trabalhos selecionados após observação de protocolo	Trabalhos selecionados após observação de questão norteadora
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	7	0
ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)	94	10
CBEE (Congresso Brasileiro de Educação Especial)	275	25
CBEI (Congresso Baiano de Educação Inclusiva)	34	9
Revista Anpoll (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística)	0	0

Dados: CAMARDELLI, M., 2022.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No processo de busca e leitura dos trabalhos selecionados, foi possível perceber alguns pontos importantes: **1.** Quando pesquisou-se a palavra-chave **língua**, percebeu-se uma grande quantidade de trabalhos que trouxeram pessoas com deficiência auditiva no foco de discussão, seja na aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), na Língua Portuguesa como L2 ou na educação bilíngue voltada para surdos. Poucos foram os trabalhos que trouxeram língua em diálogo com outras deficiências, além disso as línguas encontradas na seleção foram: língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola; **2. Tecnologia Assistiva e Acessibilidade** também apareceram diretamente ligadas a libras/surdez, por

exemplo: se há um software utilizado na pesquisa, ele é pensado para a deficiência auditiva. No entanto, foi possível encontrar alguns trabalhos que traziam outras deficiências (síndrome de down, síndrome de Irlen, autismo, deficiência visual, deficiência múltipla, dislexia, etc.) pensadas juntamente com a **leitura, escrita, literatura ou aprendizagem de línguas**. Com relação às tecnologias assistivas selecionadas, há um destaque para Comunicação Alternativa e Ampliada, Audiodescrição, Braille, além da utilização de plataformas online, como: Roblox Studio, Arduino, Hot Potatoes, etc, e de aplicativos utilizados com a função de TA: leitor de QR Code, WhatsApp, etc.; **3.** A reflexão sobre a **Formação de Professores/Formação Docente** estava presente em sua grande maioria para professores do AEE, observou-se que há pouquíssimas reflexões acerca da sala regular de ensino. Quando essa reflexão de Formação de Professores é voltada para Língua e/ou Literatura, o número é quase inexistente, conforme visto no quadro abaixo:

Educação Inclusiva, Formação de Professores e Línguas

Banco de Dados	Título do Trabalho	Autor(es)	IES	Ano
CBEI	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PROFESSOR DE LÍNGUAS: POR UMA FORMAÇÃO INICIAL ATENTA À DIVERSIDADE	Lavinia Neves dos Santos Mattos Orientadora: Prof ^a Dr ^a Denise Maria Oliveira Zoghbi	UFBA	2011

Dados: CAMARDELLI, M., 2022.

Como o artigo de Mattos foi o único resultado encontrado que trata da formação de professores de línguas e educação inclusiva no Estado da Bahia, é preciso tecer alguns comentários sobre ele. O artigo faz algumas considerações, dialogando com a Linguística Aplicada, sobre a necessidade de uma formação inicial para professores de línguas que preste atenção na Educação Inclusiva, a autora ainda considera que “tanto a Instituição de Ensino Superior quanto o discente são responsáveis por esse processo de formação”. Corroborando com esta concepção de responsabilidade institucional e também do discente, é preciso levar em

consideração que a intensidade das experiências que se tornam significativas e formativas são coletivas, conforme aponta Bragança (2011).

O artigo traz, através de Almeida Filho, que o processo de formação implica em: “[...] um esforço perene que se inicia na licenciatura (levando a certificação) [...]” e a autora reitera que Instituição e discente “são co-responsáveis por uma formação acadêmica atenta e que corresponda às necessidades inerentes à carreira e à realidade sociocultural que vivenciamos, sobretudo, se considerarmos a questão da inclusão e da diversidade”. Apesar de citar a Educação Inclusiva no artigo, a diversidade é pensada de forma mais abrangente e a palavra “deficiência” aparece uma única vez.

CONSIDERAÇÕES

Nesta pesquisa, procurou-se investigar como a acessibilidade e a tecnologia assistiva têm se manifestado na formação de professores de língua e literatura no Estado da Bahia, especialmente no que diz respeito à acessibilidade comunicativa e pedagógica para estudantes com deficiência. No entanto, constatou-se uma escassez de estudos sobre a formação de professores nesse contexto, abordando a acessibilidade e a tecnologia assistiva. Uma outra questão evidenciada foi a predominância de trabalhos direcionados a pessoas surdas/Libras, indicando a necessidade de ampliar as discussões sobre educação inclusiva, contemplando diversas deficiências e explorando como abordá-las na sala de aula regular, por meio de práticas pedagógicas e na formação inicial ou continuada de professores.

Destaca-se a importância de observar a formação de professores de língua e literatura. A revisão bibliográfica revelou a carência de publicações desses profissionais embasadas em experiências. Afinal, as experiências constituem a base para discussões e para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

O objetivo geral da pesquisa não foi alcançado dentro do prazo estabelecido, havendo uma lacuna na discussão dos textos teóricos e na elaboração do mapa conceitual sobre formação de professores, tecnologia assistiva, acessibilidade, entre outros, em conjunto com os resultados encontrados na Revisão Sistemática. Entretanto, essas informações serão devidamente abordadas no artigo final.

Assim, o término desta pesquisa servirá como base para a próxima fase da Iniciação Científica (2022-2023), que abordará concepções e orientações sobre

práticas pedagógicas para o ensino de língua e literatura, alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Bahia. Isso será feito em diálogo com os conceitos de diversidade, diferença e deficiência.

4.2 (2022-2023) Concepções e práticas pedagógicas de língua e linguagem na BNCC à luz da diversidade, inclusão e acessibilidade

INTRODUÇÃO

O subprojeto intitulado "Concepções e práticas pedagógicas de língua e linguagem na BNCC à luz da diversidade, inclusão e acessibilidade" surge como desdobramento do projeto-mãe da professora doutora Juliana Cristina Salvadori, intitulado "MAS EU NÃO SOU FORMADA PARA ISSO": TECNOLOGIA ASSISTIVA E ACESSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE LÍNGUA E LITERATURAS. Este projeto visa investigar a construção da formação de professoras de Letras e as práticas de ensino de língua e literatura no estado da Bahia, levando em consideração a acessibilidade comunicativa e pedagógica, bem como os recursos de tecnologia assistiva, alinhados às diretrizes da educação inclusiva. Portanto, o objetivo deste subprojeto foi questionar as concepções e orientações relativas às práticas pedagógicas inclusivas de professores de Letras presentes nos documentos norteadores, a partir das perspectivas de diversidade, diferença e deficiência.

Tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) são documentos que estabelecem as competências (gerais e específicas), habilidades e aprendizagens fundamentais para todos os alunos ao longo das etapas da educação básica. Independentemente do local de residência ou estudo, tais documentos preconizam que essas competências e conteúdos devem ser uniformes para crianças, adolescentes e jovens. No entanto, a aplicação efetiva da BNCC e DCRB exige uma reflexão crítica e sensível sobre as concepções e práticas pedagógicas relacionadas à língua e linguagem, especialmente quando se consideram os princípios da diversidade, inclusão e acessibilidade. Surge, assim, a urgente necessidade de reavaliar e adaptar as estratégias de ensino, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades individuais, tenham acesso equitativo

ao processo educacional. Nesse contexto, esta pesquisa buscou realizar uma análise das implicações e desafios enfrentados pelos educadores ao abordar as dimensões linguísticas da BNCC à luz da diversidade, inclusão e acessibilidade, com o intuito de promover uma educação mais justa e inclusiva para **todos** os estudantes brasileiros e, claro, baianos.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa exploratória, a análise documental foi embasada nas etapas delineadas pela metodologia do ciclo de análise de políticas educacionais, conforme proposto por Ball (1997, 1998, 2001) e Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), abrangendo cinco dimensões: 1. contexto de influência para a emergência das políticas, 2. contexto de produção do texto das políticas, 3. contexto de prática, 4. contexto dos resultados (efeitos) e 5. contexto da estratégia política. Destas cinco, foram investigados o contexto de produção do texto e o contexto de práticas, a partir das perguntas orientadoras delineadas por Mainardes (2006), com o objetivo de esclarecer de forma mais precisa como os diferentes contextos no ciclo de políticas podem ser explorados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas pode ajudar a identificar as influências políticas e sociais que moldam as políticas educacionais por meio da análise dos cinco contextos do ciclo de políticas. Esses contextos permitem que sejam identificadas as diferentes etapas do processo de formulação e implementação de políticas educacionais, bem como as influências políticas e sociais que afetam cada uma dessas etapas. No entanto, conforme especificado anteriormente, nesta pesquisa investigamos dois dos cinco contextos: o contexto de produção do texto e o contexto de práticas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surgiu a partir de um processo de discussão e construção envolvendo alguns atores da área educacional no Brasil, contudo há argumentos que o processo de construção da BNCC não envolveu de forma suficiente os professores e demais profissionais da educação, que são os atores principais no processo de ensino-aprendizagem.

Em abril de 2017, o Ministério da Educação entregou a proposta da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo a Lei 9131/95, o CNE tinha a

responsabilidade de analisar a proposta e produzir um parecer e uma resolução. Após aprovação, tornou-se uma norma nacional. Foram realizadas audiências públicas consultivas em algumas cidades para obter contribuições. O resultado desses encontros gerou 235 documentos protocolados e 283 manifestações orais. Em dezembro, o parecer e a resolução foram aprovados pelo CNE e homologados pelo MEC. Em 22 de dezembro de 2017, a Resolução CNE/CP nº 2 foi publicada, estabelecendo a BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental. A Base do Ensino Médio seria elaborada posteriormente.

Atualmente, a BNCC abrange todas as etapas da Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - no Brasil, e define as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada uma delas. Ela serve como um guia para a elaboração dos currículos escolares por parte das redes de ensino, respeitando as particularidades regionais e locais. O Ministério da Educação (MEC) propõe que o objetivo final da BNCC é promover uma educação de qualidade e equitativa, que prepare os estudantes para os desafios do século XXI, promovendo o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

Tendo como referência a BNCC em sua elaboração, o Documento Referencial da Bahia (DCRB) está organizado em três volumes: o primeiro (2020) contempla a etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental; o segundo (2022), a etapa do Ensino Médio Regular e a Educação Integral por ele proposta; o terceiro contempla as Modalidades de Ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. Este último volume ainda não teve sua versão final publicada no site, indicando que ainda está em consulta pública, a qual encerraria no mês de julho de 2022. Nesta pesquisa, focalizamos o primeiro volume do DCRB, tendo em vista que está há mais tempo publicizado e, possivelmente, mais conhecido pelos implementadores da política no contexto das práticas.

Ao analisarmos o texto da BNCC, a palavra **diversidade** aparece nas “*Competências gerais da educação (p. 9)*”. O ponto 6 destaca a importância de reconhecer e valorizar a **diversidade** de conhecimentos e experiências culturais dos estudantes. Além disso, enfatiza a necessidade de adquirir conhecimentos que permitam compreender as dinâmicas do mundo do trabalho e tomar decisões que estejam alinhadas com o exercício pleno da cidadania e com os objetivos de vida de cada indivíduo. Corroborando com a BNCC, no volume 1 do DCRB, logo no início,

na seção intitulada “*Carta aos educadores e às educadoras*” podemos perceber a primeira menção a **diversidade**:

O direito de aprender e construir projetos de vida com a valorização da **diversidade** e dos diferentes contextos sociais é compreendido no Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental como a premissa que orienta todos os processos inerentes ao contexto educacional, sem a pretensão de indicar caminhos, mas, ao mesmo tempo, possibilitando a interatividade, o diálogo, a interlocução efetiva e as experiências exitosas, caminhos que (re)significam a existência de um currículo vivo e capaz de transformar vidas. (p. 8)

Seguindo para o sumário do DCRB, é importante observar o tópico “5.2. *Educação para a Diversidade*” e quais são seus subtópicos: 5.2.1. *Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade* e 5.2.2. *Educação para as Relações Étnico-Raciais*. Conforme vamos adentrando ao texto, é perceptível que tanto o DCRB e a BNCC se referem a diversidade de forma étnico-racial, cultural, de saberes, linguística, religiosa etc. Neste primeiro momento, não há nenhuma menção à palavra **deficiência** relacionada à diversidade.

Na BNCC, não há **nenhuma** correspondência a ser encontrada quando buscamos a palavra **acessibilidade**. Diferente da BNCC, no DCRB a palavra “acessibilidade” é encontrada apenas 2 vezes, no subtópico 4.2 *Educação Especial*:

Em caráter complementar ou suplementar, a Educação Especial oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) implantadas em escolas regulares e/ou Centros de Atendimento Educacional Especializado, que elaboram, disponibilizam e utilizam recursos pedagógicos e de **acessibilidade**, com o objetivo de promover a participação plena do seu público-alvo em atividades e classes regulares, proporcionando total envolvimento entre todos os entes da comunidade escolar. O AEE se distingue das atividades realizadas em salas de ensino regular, pois seu objetivo é acompanhar e apoiar o estudante, fornecendo meios que proporcionem ou ampliem suas habilidades funcionais, favorecendo a inclusão escolar e social. (p. 52)

Ainda no contexto do DCRB para Educação Infantil e Ensino Fundamental, na página 53 do referido documento, o texto segue apontando a existência de diversas barreiras que podem impedir ou dificultar a participação plena dos estudantes com necessidades especiais na educação. Essas barreiras podem ser de natureza arquitetônica (por exemplo, falta de acessibilidade em instalações físicas), comunicacional (dificuldades na comunicação) e atitudinal (preconceitos e estigmas). Para superar essas barreiras, o texto enfatiza a importância do fortalecimento de políticas públicas que vão além de simplesmente tratar as

condições de deficiência dos estudantes. Em vez disso, a ação pedagógica deve se concentrar na organização do ambiente educacional e no planejamento dos serviços de forma a garantir a plena acessibilidade a todos os estudantes. Apesar de nos dizer que é necessário fazer, o texto não nos dá um direcionamento estruturado de como fazer.

Pensando nas questões exemplificadas acima, com o intuito de analisar ainda mais sobre como a palavra deficiência apareceria nos documentos norteadores e se a deficiência faria parte do conceito de inclusão que estes documentos propunham, ampliamos a busca. Na BNCC, o único registro de deficiência está no trecho a seguir:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com **deficiência**, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (p. 16)

Mais uma vez, fala-se da necessidade de um planejamento educacional que promova a equidade, abrangendo grupos historicamente excluídos e pessoas com deficiência, garantindo que todos tenham oportunidades justas de aprendizado, reconhece a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas - ou seja, métodos de ensino que atendam às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações -, no entanto, ainda não especifica, exemplifica e discorre como fazer, muito menos como essas práticas pedagógicas inclusivas irão dialogar com as áreas do conhecimento.

Na BNCC, menciona-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). No DCRB, além da LBI, há o destaque do DECRETO PRESIDENCIAL Nº 6.949/2009, que tem por finalidade ratificar a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência/ONU. O DCRB apresenta-nos a legislação no capítulo 03, intitulado *MARCOS LEGAIS QUE EMBASAM O CURRÍCULO REFERENCIAL PARA O ESTADO DA BAHIA*, basicamente o capítulo apresenta normativos legais, nacionais e estaduais que versam sobre as modalidades da Educação Básica, em alinhamento com o que orienta a BNCC.

Deficiência também é mencionada nas modalidades contempladas na Educação Básica do Estado da Bahia, destacando a *Educação Especial na perspectiva inclusiva* - que visa o atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência. Seguindo o tópico *4.2 Educação Especial*, a palavra deficiência segue sendo mencionada algumas outras vezes no decorrer do tópico. Nos tópicos subsequentes, ela aparece no tópico *5.2. Educação para a diversidade*. O trecho a seguir reafirma o que foi descrito na única menção sobre deficiência na BNCC:

Compreende-se que a escola não é um espaço social neutro. Ela precisa exercer e legitimar o seu papel político-pedagógico, objetivando acolher os conhecimentos tradicionais advindos dos sujeitos que integram a comunidade escolar, em especial, os estudantes; garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes, aos conhecimentos científicos, historicamente construídos pela humanidade, independente de raça, etnia, gênero, orientação sexual, **deficiência**, religião, geração ou situação socioeconômica, e promover a produção de novos conhecimentos advindos do entrelaçamento dos primeiros. (p. 70)

Trazemos mais um ponto interessante de se observar e analisar. No DCRB, que difere da BNCC, a palavra deficiência consegue dialogar com três áreas do conhecimento. No tópico *8.2.3. Educação Física*, especificamente no subtópico *8.2.3.1. Texto Introdutório*, há um trecho que aborda a dimensão da "compreensão" no contexto das práticas corporais e educacionais. Aqui, a compreensão vai além do conhecimento conceitual e se refere à capacidade de entender como as atividades físicas se inserem na cultura e sociedade. Além disso, menciona a importância de estudar os estereótipos que circundam as pessoas com deficiência, o que pode fornecer informações valiosas para compreender melhor os contextos socioculturais em que vivem.

No subtópico *8.4.1.2. Organizador Curricular* (p. 392), da área de Ciências da Natureza, precisamente na disciplina de Ciências, a palavra deficiência aparece nas habilidades do 6º ano: *(EF06CI07BA) Argumentar como as contribuições da ciência e tecnologia interferem a vida daqueles que possuem deficiência motora; (EF06CI08BA) Destacar as contribuições da ciência e tecnologia para facilitar a vida daqueles que possuem deficiência visual*. Já no subtópico *8.5.1.1. Texto Introdutório* da área de Geografia, o texto reitera que a escola deve reconhecer "que todos têm a capacidade de apreender e ser respeitado em suas diferenças de sexo, orientação sexual, idade, classe social, etnia, língua, estado de saúde e deficiência" (p. 407). Apesar do texto, mais uma vez, destacar a importância de incluir todos os

estudantes na educação regular, é preciso prestar atenção na utilização do termo “aluno especial” para se referir aos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE), além de repensar a utilização das habilidades da área das ciências como caráter compensatório - ciências e tecnologia têm um impacto imensurável na vida das pessoas com deficiência, contribuindo para a promoção da igualdade de oportunidades, autonomia e inclusão social.

No que se refere à área de linguagens, não encontramos nenhuma menção das palavras: diversidade, acessibilidade, inclusão e/ou deficiência, menos ainda quando estamos falando de língua inglesa. Abordar as dimensões linguísticas da BNCC - e DCRB - à luz da diversidade, inclusão e acessibilidade apresenta uma série de implicações e desafios significativos para os educadores. Levando em consideração que uma das críticas que fizemos foi a falta do texto direcionar o leitor no “como fazer”, vamos analisar alguns pontos em detalhes - e buscar chegar a algumas possibilidades neste fazer:

1. Reconhecimento da Diversidade Linguística e Cultural:
 - Implicação: É crucial reconhecer que o Brasil é um país diverso, com uma grande variedade de línguas, dialetos e formas de expressão.
 - Desafio: Os educadores precisam estar cientes dessa diversidade e serem capazes de lidar com diferentes formas de linguagem, garantindo que os estudantes possam se expressar e compreender o conteúdo de maneira eficaz.

2. Inclusão de Estudantes com Necessidades Educativas Específicas:
 - Implicação: A BNCC/DCRB ressalta, minimamente, a importância da inclusão de alunos com deficiência e necessidades educativas específicas, o que envolve estratégias específicas de ensino e adaptações curriculares.
 - Desafio: Os educadores precisam estar preparados para atender às necessidades individuais dos estudantes. Podem utilizar como estratégia de ensino o Desenho Universal para a Aprendizagem.

3. Desenvolvimento Profissional dos Educadores:
 - Implicação: A implementação bem-sucedida da BNCC/DCRB requer educadores atualizados e em constante formação.

- Desafio: Garantir que os educadores recebam formação contínua que os capacite a abordar as dimensões linguísticas de forma inclusiva e acessível.

Portanto, abordar as dimensões linguísticas da BNCC e do DCRB à luz da diversidade, inclusão e acessibilidade requer um compromisso dos educadores em promover uma educação mais justa e inclusiva. Isso implica respeitar e valorizar a diversidade cultural e linguística, adotar práticas inclusivas e acessíveis, e estar sempre aberto ao aprendizado e adaptação para atender às necessidades educacionais específicas de cada estudante.

CONSIDERAÇÕES

A análise das dimensões linguísticas da BNCC e do DCRB à luz da diversidade, inclusão e acessibilidade revela desafios e implicações importantes para os educadores. É crucial reconhecer a diversidade linguística e cultural do Brasil, garantindo que todos os estudantes possam se comunicar de forma eficaz. Além disso, a inclusão de estudantes com necessidades educativas específicas requer estratégias específicas de ensino e adaptações curriculares - aqui destacamos a importância do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Assim, para promover uma educação mais justa e inclusiva, os educadores devem estar comprometidos em adotar práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada estudante. Estar aberto à formação contínua e à adaptação é fundamental para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características e necessidades, contribuindo significativamente para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e justo.

5 ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS I, II, III E IV

O Estágio representa uma etapa fundamental na formação de qualquer profissional, e no contexto da formação docente não é diferente. Para mim, a experiência de estagiar proporcionou a certeza que eu não possuía no início do curso: a convicção de que quero ser professora - ou melhor, já estou desempenhando esse papel. Ao adentrar a sala de aula e observar, sob uma nova perspectiva, os estudantes ali presentes, percebi a oportunidade de contribuir para a construção da aprendizagem deles, o que solidificou meu desejo de atuar em um colégio público. Almejo uma educação pública de qualidade e estou disposta a lutar por isso.

É importante destacar que o trabalho de Estágio, assim como outros que realizei na universidade, foi conduzido de maneira colaborativa. O "Trio da Acessibilidade", composto por Andrea, Soraia e eu, trabalhou de forma próxima durante os Estágios Curriculares Supervisionados I e II. Quero ressaltar também o apoio recebido do nosso grupo de pesquisa, o GEEDICE - Juliana, Crizeide, Naiane, Ana Lúcia Freitas, Elciana, etc. - especialmente na execução do projeto de extensão "Formação para práticas e recursos inclusivos: Acessibilidade curricular e comunicativa em pauta".

No Estágio Curricular Supervisionado III, experimentamos a co-docência com outras colegas, formando as duplas: Andrea e Maiara, Jessica e Soraia, Mariana e Meila. Juntas, com a professora regente Orleane Jambeiro, conseguimos dialogar desde a elaboração do projeto de estágio até a culminância no Auditório do Colégio Gilberto Dias de Miranda. Estabelecemos vínculos profissionais e de amizade que certamente levarei para toda a vida.

No Estágio Curricular Supervisionado IV, o trio inicial se dispersou um pouco em termos de espaço físico, pois Andrea foi para o CETEP Felicidade. No entanto, Jessica, Maiara, Meila, Soraia, e agora também Ayala, e eu realizamos o estágio no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro. Cada uma teve uma turma específica e a oportunidade de estar junto com as professoras regentes Larissa Oliveira e Daniela Mota. Estagiar em turmas do ensino médio foi uma experiência significativamente diferente, mas como sempre digo, eu não trabalho sozinha. Apesar de estarmos em turmas distintas, o apoio entre nós era constante.

Os subcapítulos deste capítulo apresentam os textos elaborados como trabalho de conclusão de componentes, sendo dois deles escritos de forma coletiva e o último de forma individual. Recomendo a leitura das notas de rodapé, onde especifico a autoria de cada um. Mais uma vez, destaco que o fazer coletivo é muito mais enriquecedor do que o trabalho solitário, e eu tenho muito a agradecer por ter tido a oportunidade de colaborar com essas mulheres inspiradoras, maravilhosas e excelentes profissionais.

5.1 “Who’s watching?”¹²: *Estágio Curricular Supervisionado I*

INTRODUÇÃO

O Brasil possui uma extensa legislação que busca garantir o acesso à educação e à participação social de Pessoas com Deficiência (PcDs). Em 1988, a própria Constituição Federal Brasileira já fundamentava a educação como um direito de todos, sem discriminação e preconceito. Mas, é a partir de 1989 que surgem documentos legais que esclarecem que a educação de pessoas com deficiência e/ou com Necessidades Educativas Específicas (NEE) deve acontecer na rede regular de ensino com o apoio do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no turno oposto. (MATOS, TIRADENTES e MENEZES, 2020; ZERBATO e MENDES, 2018).

No entanto, sabe-se que uma legislação extensa não é o suficiente para eliminar as diversas barreiras – as quais podem ser urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, nos transportes ou nas comunicações – que pessoas com deficiência enfrentam nos diferentes espaços, inclusive no espaço escolar. Estudos apontam que a inclusão plena só é possível quando profissionais conhecem e incorporam um conjunto de estratégias e recursos de acessibilidade às suas práticas pedagógicas, trabalhando e planejando colaborativamente em diálogo com estudantes, familiares e outros profissionais (ZERBATO e MENDES, 2018). Para isso, é importante que o profissional tenha contato com essas estratégias e recursos durante seu percurso de formação – seja ela inicial, continuada ou em serviço –, entendendo que este nunca está finalizado (OLIVEIRA e MACEDO, 2021).

¹² Referência a canção *Somebody’s Watching Me*, de Rockwell. Aqui eu quis brincar com o trecho “Quem está observando?” (Who’s watching?) levando em consideração que o Estágio I é conhecido como o “Estágio de Observação”. Logo, a resposta para essa pergunta é muito simples: Eu, Andrea e Soraia. Observamos e escrevemos o texto juntas.

Diante da relevância social e política do tema, bem como sua proximidade com as experiências das pesquisadoras (professora, mediadora e familiar de pessoas com deficiência), o projeto de observação proposto para o componente de Estágio Supervisionado I teve o objetivo de conhecer como professores de Língua Inglesa têm construído práticas pedagógicas inclusivas/acessíveis para pessoas com deficiência apesar das possíveis lacunas na formação ou na disponibilidade de recursos, isto é, conforme o contexto e a realidade dos locais observados. Desta forma, a experiência de estágio contribui para a construção repertório-base para a prática das professoras-estagiárias e, portanto, para a formação destas, a partir de uma relação dialógica entre o professor regente e as pesquisadoras, corroborando com a perspectiva do método de pesquisa-formação.

Sendo assim, este relatório – vinculado aos componentes de Estágio Supervisionado I e Núcleo de Estudos Interdisciplinares V – objetiva relatar a experiência de estágio de observação proposta às graduandas do curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas; no qual, conforme regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), os estudantes a partir da segunda metade do curso devem vivenciar as práticas referentes à sua área de atuação, buscando compreender o cotidiano escolar e relacioná-lo com toda fundamentação teórica desenvolvida na universidade.

METODOLOGIA

O projeto de observação descrito neste relatório foi realizado no período de 16 de maio até o dia 14 de junho de 2022, em quatro unidades escolares, nas etapas do Ensino Médio e Ensino Fundamental II. A etapa do Ensino Médio foi observada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Colégio Estadual de Jacobina – ambos localizados em Jacobina – e no Colégio Estadual Professora Terezinha Gonçalves Novais, localizado em Quixabeira. Já a etapa do Ensino Fundamental II foi observada inteiramente em Jacobina, no Colégio Municipal Luís Alberto Dourado de Carvalho. As unidades escolares foram escolhidas primeiramente conforme disponibilidade de locomoção e proximidade física, com exceção do Luís Alberto que foi escolhido principalmente por sua atividade recorrente com Pessoas com Deficiência, conforme havíamos observado no perfil de Instagram do Colégio¹³.

¹³ Não conseguimos contatar a equipe do Luís Alberto via telefone, mas encontramos um perfil no Instagram ([@colégioluisalberto](https://www.instagram.com/colégioluisalberto)), no qual observamos fotos de ações realizadas no colégio,

Após contatos prévios com a administração das escolas e os professores regentes das turmas de língua inglesa – onde apresentamos nosso *self-autêntico* (YIN, 2016, p.128) e solicitamos consentimento para a realização da observação participante –, comparecemos nos horários combinados e observamos as práticas de cada profissional, buscando através dos métodos da pesquisa qualitativa (YIN, 2016) observar as práticas sob um ponto de vista mais abrangente considerando não somente as práticas de cada professor mas como essas podem/devem ser ou já são adaptadas aos estudantes com deficiência. Cada pesquisadora utilizou um diário de campo para registro das notas de observações, nos quais também foram registradas as interpretações e sentimentos de cada uma, descrevendo da melhor forma possível, o evento, o comportamento ou a condição que parece ter sido responsável pelos sentimentos (YIN, 2016, p.158).

Além do diário de campo, também foi utilizado um inventário – uma espécie de questionário elaborado pelas professoras dos componentes de Estágio I e NEI V e adaptado pelos graduandos do curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas da UNEB, campus quatro. Este inventário era composto por 46 questões e estava organizado em seis seções, objetivando conhecer a realidade de cada unidade escolar no que concerne a: (I) o contexto e as características da escola; (II) o processo de planejamento geral desenvolvido pela escola; (III) a organização do trabalho pedagógico da escola; (IV) as tecnologias digitais na escola; (V) a infraestrutura da escola; e (VI) as atividades extracurriculares desenvolvidas pela escola ou na escola. Este inventário foi integralmente aplicado pelas pesquisadoras com um diretor e um coordenador pedagógico do Colégio Municipal Luís Alberto Dourado de Carvalho e parcialmente aplicado com o diretor geral do IFBA, o qual respondeu apenas à primeira seção do inventário com essas pesquisadoras, pois as outras seções foram aplicadas por outros graduandos do mesmo curso. Por sua vez, a síntese dos dados coletados através do inventário são apresentados na subseção “Caracterização das Escolas” – seção na qual apresentamos as escolas – e ilustrados no infográfico (Anexo I).

As visitas foram organizadas de acordo com a disponibilidade dos professores regentes (5) e de cada pesquisadora (3), as quais realizaram

relacionadas ao nosso tema de pesquisa, como: palestras sobre a Conscientização Mundial do Autismo; Implantação de sinalização em LIBRAS; registros de reuniões entre professoras da Sala de Recursos Multifuncionais do colégio e a coordenadora de Educação Especial de Jacobina.

observação-participante nos horários combinados com os regentes e anotavam suas impressões em um diário de campo individual, compartilhando e discutindo seus achados durante a produção de trabalhos solicitados pelas professoras dos componentes vinculados ao projeto e em conversas informais. Segundo Yin (2016), a presença do visitante – nesse caso, as estagiárias/observadoras – exerce influências no ambiente e pode alterar condutas, tal relação de influência é nomeada de “reflexividade” (YIN, 2016, p.153). Da mesma forma, o conhecimento prévio da programação pode tornar o ambiente mais artificial, tendo em vista que as pessoas no campo podem se preparar para receber a visita, manipulando o contexto para sua vantagem (YIN, 2016, p.135). Cientes destas questões, as pesquisadoras optaram por – na maioria das observações – fornecer alguma previsibilidade para os professores regentes que as receberiam, pensando em: **a)** questões de acessibilidade, já que previsibilidade pode ser muito importante para professores e estudantes autistas; e **b)** questões de relacionamento, considerando que negociar datas e explicitar intenções caracterizam uma relação dialógica e saudável, a qual é importante na pesquisa de campo (YIN, 2016, p.120), as pesquisadoras buscavam dar algum aviso de quando a visita ocorreria, embora nem sempre fosse possível informar uma data exata e ou com muita antecedência.

Também foram realizadas entrevistas qualitativas – guiadas pelo foco da observação, a relação entre o pesquisador e o participante não segue um roteiro rígido (YIN, 2016, p.142) – com os professores regentes nos momentos anteriores ou posteriores às observações em sala de aula. Nessas entrevistas, buscávamos conhecer informações que nem sempre foram passíveis de observação, por exemplo: qual a formação do professor, se havia algum aluno com deficiência em determinada turma, quão frequente era um determinado comportamento, entre outras. Assim, cada pesquisadora dedicou aproximadamente 20 horas para as atividades em campo; sendo 10h dedicadas ao *locus* de Ensino Fundamental II e 10h ao *locus* de Ensino Médio. No Fundamental II, realizado inteiramente no Colégio Municipal Luís Alberto, foram observadas turmas de 7º, 8º, 9º ano no turno matutino, e as turmas de 6º ano no turno vespertino. No Ensino Médio, foram observadas seis turmas em três instituições (IFBA, CEJA e CEQ), duas turmas de 1º ano no turno vespertino do CEQ, duas turmas de 2º ano uma no CEJA e outra no IFBA ambas no turno vespertino e duas turmas de 1º ano subsequente no IFBA no turno noturno. É importante mencionar que o Colégio Estadual de Jacobina, assim como a

observação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF) do Luís Alberto não estavam previstos num primeiro momento, porém, após enfrentarmos dificuldades em observar no IFBA – devido à greve – e algumas aulas da professora de Inglês do Luís Alberto – devido ao seu envolvimento com outros projetos – inserimos estes dois espaços para nossa observação a fim de completar a carga horária pretendida, considerando também que a SRMF vai ao encontro do objeto de estudo e observação do grupo.

Todas as notas, impressões e sentimentos – das aulas observadas, entrevistas realizadas e questionários aplicados – foram registradas nos diários individuais de campo e os resultados serão relatados na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho de campo, na pesquisa qualitativa, é uma oportunidade de coletar dados e interagir com situações da vida real. (YIN, 2016). Dentro da formação de professores, essa interação não só permite a coleta de evidências para a realização da pesquisa qualitativa, mas também potencializa a profissionalização ao incentivar um espaço de colaboração onde professores da educação básica juntamente com docentes universitários sejam formadores, similar ao que Nóvoa defende para uma formação profissional de professores de qualidade (NÓVOA, 2017). Assim, esta seção descreve os dados coletados durante as – aproximadamente – 20h dedicadas às atividades de campo por cada pesquisadora. Na primeira subseção, são apresentadas as características gerais das escolas conforme, principalmente, as informações coletadas através dos inventários aplicados pelas pesquisadoras. Na segunda subseção, são descritas as aulas de Língua Inglesa observadas.

Caracterização das Escolas

O projeto de observação foi aplicado em quatro unidades escolares da rede pública, três delas localizadas em Jacobina: Colégio Municipal Luís Alberto Dourado de Carvalho, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e o Colégio Estadual de Jacobina (CEJA) – também conhecido por “Colégio Modelo”; e uma, localizada em Quixabeira: o Colégio Estadual Professora Terezinha Gonçalves Novais – conhecido por “Colégio Estadual de Quixabeira” (CEQ). Em cada escola, foi observada a prática pedagógica de um professor, com exceção do Colégio Luís Alberto, onde observamos a prática de dois professores de Língua

Inglesa e de uma professora da sala de recursos multifuncionais (SRMF), isto é, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Distribuição de professores por escola

Unidade Escolar e Dependência Administrativa	Localização: município e bairro	Qtd. de professores observados	Turmas/Séries/Turnos Observados
Colégio Municipal Luís Alberto Dourado de Carvalho	Jacobina - (Jacobina III)	1 professora de Língua Inglesa	Duas turmas de 6º ano, no turno vespertino
			Duas turmas de 9º ano, no turno matutino
		1 professor de Língua Inglesa	Duas turmas de 7º ano, no turno matutino
			Uma turma de 8º ano, no turno matutino
1 professora da SRMF	Dois atendimentos de crianças, 1 com Deficiência Intelectual e 1 com Autismo, no turno matutino		
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	Jacobina - (Nazaré)	1 professora de Língua Inglesa	Uma turma de 2º ano de Informática, no turno vespertino
			Duas turmas de 1º ano (subsequente), uma de informática e uma de mineração, no turno noturno
Colégio Estadual de Jacobina	Jacobina (Ladeira Vermelha)	1 professor de Língua Inglesa	Uma turma de 2º ano, no turno vespertino
Colégio Estadual Professora Terezinha Gonçalves Novais	Quixabeira - (Centro)	1 professora de Língua Inglesa	Duas turmas de 1º ano, no turno vespertino

O Colégio Municipal Luís Alberto comporta 730 estudantes, ofertando as duas etapas do Ensino Fundamental, nas modalidades: Ensino Regular e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Localizado no bairro Jacobina III – que, segundo as professoras entrevistadas, é geralmente visto como um bairro perigoso e violento –, a maior parte do corpo discente é formado por pessoas de baixa-renda e há estudantes com autismo, deficiência intelectual, Transtorno de Déficit de Atenção e

Hiperatividade (TDAH) e Síndrome de Down. Parte desses estudantes são atendidos na SRMF do colégio, no turno oposto à sua matrícula na sala regular, conforme regulamentam os documentos normativos (BRASIL, 2008). No entanto, uma das professoras do atendimento especializado nos informou que alguns estudantes – aqueles que necessitam de suporte muito substancial – ficam restritos à sala de recursos, pois não há mediadores que os auxiliem na sala regular, impossibilitando sua participação neste ambiente. Embora o espaço físico seja pouco acessível a pessoas com deficiência física – pois foi observado que a escola tem muitos níveis distintos sem rampas e, segundo relato do diretor, não há banheiros acessíveis para PcDs –, foi possível perceber alguma acessibilidade comunicativa e pedagógica, pois todo espaço da escola é sinalizado em Libras e há uma sala de AEE ativa com duas professoras que atendem os estudantes em diferentes turnos e afirmaram produzir, em colaboração com a comunidade escolar, Plano Educacional Individualizado (PEI) para cada um deles.

O IFBA possui 753 estudantes distribuídos em 03 cursos integrados no turno matutino/vespertino (Técnico em Informática, Mineração e Eletromecânica), 04 cursos subsequentes, direcionados àqueles que já concluíram ensino médio e querem fazer um curso técnico, no turno noturno (Técnico em Informática, Mineração, Eletromecânica e Meio-ambiente) e 01 curso de Licenciatura em Computação. A estrutura do instituto se diferencia dos demais colégios observados, além do enorme espaço físico, ele possui 23 salas, 8 banheiros e 13 laboratórios à disposição dos 64 professores que trabalham no local. Os docentes também possuem acesso a diversos recursos tecnológicos como computadores e internet de boa qualidade. Os estudantes com deficiência (atualmente 1 com deficiência visual e 2 com deficiência auditiva) têm assegurado o uso de 1 sala do NAPNE (Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas) com recursos como impressora em braile sendo adquirida ainda este ano.

Em relação ao Colégio Estadual de Jacobina (CEJA) e ao Colégio Estadual de Quixabeira (CEQ), a equipe não aplicou o inventário. No entanto, dados do QEdu (2021) apontam que o CEJA comporta 835 estudantes, sendo 15 Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Enquanto o CEQ comporta apenas 379 estudantes, sendo 46 PAEE. O QEdu aponta que nenhum dos Colégios possui sala de atendimento especializado, no entanto, sabe-se que no Colégio Estadual de Quixabeira há uma Sala de Recursos Multifuncionais que atende estudantes do

colégio mas também já atendeu estudantes da rede municipal, enquanto o Centro Municipal De Atendimento Especializado em Educação Especial de Quixabeira (CMAEEQ) não havia sido implantado. Contudo, é importante fazer a ressalva de que os estudantes inseridos na SRMF podem não estar incluídos na sala regular, assim como presenciamos no Luís Alberto.

Descrição analítica das observações das Aulas de Inglês

No Colégio Luís Alberto foram observadas 8 turmas de ensino regular. Nas turmas de 7º ano observadas (turmas B e D, matutino), não havia estudantes com deficiência, segundo relato do professor. No entanto, o próprio professor chamou atenção que há a possibilidade que haja estudantes com deficiência, mas que ele ainda desconhecia – pois a informação não havia chegado a ele – já que ele estava recém-chegado à escola e conhecendo os estudantes. Antes de assumir a sala de aula, o professor realizou uma avaliação diagnóstica de língua inglesa e, com os resultados, percebeu que havia dificuldades dos estudantes em conteúdos que, tecnicamente, eles já deveriam ter uma noção mais aprofundada. Por isso, inicialmente, ele estava revisando as estruturas do *verb to be* (affirmative, negative and interrogative), explicando a diferença do singular para o plural (am, is, are), chamando atenção para a organização da estrutura e sua diferença comparada a língua materna, etc. Em aulas futuras, o professor foi expandindo o conteúdo gramatical, trabalhou com *Simple Present e Routines*, incentivando que os estudantes participassem e contassem sobre suas rotinas. As atividades foram desenvolvidas inteiramente no quadro-branco e caderno dos estudantes, consistindo em montar sua própria rotina em Inglês. Nesse dia específico, as turmas estavam bastante agitadas e o barulho atrasou o andamento das aulas por diversas vezes, obrigando o professor a expulsar alguns estudantes da classe e uma estudante precisou sair da sala, alegando dores de cabeça. Esse ambiente barulhento pode desencadear crises em estudantes com Transtorno do Processamento Sensorial (TPS), mas segundo o professor, o barulho não é frequente.

Apesar das três tentativas sem êxito de observação da sala do 6º ano matutino por diversos fatores, dentre eles a liberação antecipada da turma por falta de merenda escolar, e após a mudança de professor, finalmente foi possível observar a turma do 8º ano matutino. Enquanto uma das pesquisadoras aguardava o fim do intervalo, houve o registro dos sorrisos e gritos dos adolescentes que

brincavam no pátio, também lhe chamou a atenção a cuidadora que alimentava duas crianças com deficiências que não conseguiam se alimentar sozinhas. Registrar esses momentos que despertam sentimentos é importante e podem ser úteis posteriormente ao coletar outros dados sobre o mesmo evento, comportamento ou condição (YIN, 2016 p.158). Ao chegar à sala de aula, foi perceptível que não havia nenhum estudante com deficiência presente e, caso houvesse, ele teria dificuldade de deslocamento, pois a sala fica no final do último corredor e não possui rampa de acesso. O professor distribuiu e utilizou os livros didáticos e estes livros foram devolvidos ao final da aula, as atividades feitas no caderno foram corrigidas no quadro; neste momento, um estudante com problema de visão solicitou a mudança para carteira da frente alegando não enxergar o que o professor escrevia no quadro, o restante da turma não apresentou dificuldade explícita de leitura ou escrita. Nesta sala, destacou-se a boa participação e interação entre professor e estudantes, os quais se comportaram de forma atenta e demonstraram bom conhecimento do léxico em língua inglesa referente ao objeto de estudo da aula: alimentação.

Ainda no Col. Mun. Luís Alberto, foram observadas turmas de 6º e 9º ano. No turno matutino, foram observados as turmas A e B do nono ano; e no turno vespertino, foram observadas as turmas D e E do sexto ano. Nas turmas de nono ano (matutino), a professora trabalhou principalmente com músicas: “What a Wonderful World”, “Earth Song” e “Imagine”. No dia 26 de maio, quando foi apresentada a última música, a professora utilizou um vídeo contendo: legendas em Português, legendas em inglês, imagens relacionadas à letra da música e, claro, a música. Este vídeo possuía muitas informações num único *frame*, o que poderia confundir pessoas com TDAH e incomodar pessoas com TPS, como é o caso de alguns autistas. No entanto, a professora contornava esse excesso de informações: direcionando a atenção dos estudantes, pedindo para que prestassem atenção num aspecto específico de cada vez e reproduzindo o vídeo diversas vezes; promovendo assim, alguma acessibilidade para este público, embora não haja conhecimento de que há pessoas com NEE na turma. Posteriormente, na aula do dia 09 de junho, os estudantes finalizaram essa atividade: a professora selecionou algumas palavras da música “Imagine” para os estudantes copiarem e associarem à tradução no caderno. Em seguida, os estudantes tiveram preencher as lacunas na letra da música.

Quanto às turmas de sexto ano (vespertino), nas turmas D e E – onde também não há estudantes com deficiência, segundo a professora –, as aulas foram

dedicadas a recolher os vistos das tarefas da primeira unidade, na qual foram trabalhados os conteúdos: *family members*, *samba do approach* (música). Um estudante foi repreendido por ter replicado a assinatura da professora, que desconsiderou as atividades replicadas. Também foi aplicada uma atividade do livro referente à *Classroom Language* em uma das turmas, os estudantes deveriam identificar os emissores de frases como “Raise your hand” ou “Can I go to the bathroom” no caderno, pois os livros são apenas emprestados aos estudantes durante a aula, tendo em vista que não há livros suficiente para todas as turmas.

Além das turmas de sala regular, também foram observados dois atendimentos especializados na sala de recursos multifuncionais. No atendimento a uma criança com Deficiência Intelectual, a professora especialista trabalhou as letras do alfabeto num caderno que continha imagens de objetos/alimentos que começavam com cada letra do alfabeto, sendo que algumas estavam acompanhadas pela letra e outras deveriam ter a letra inserida pelo estudante, o qual contava com material concreto para associar à imagem, antes de escrever com o lápis. Segundo a professora, o estudante – que está no 5º ano – consegue copiar todas as tarefas, mas esquece o alfabeto, assim, ainda não escreve seu próprio nome se não tiver um modelo para copiar. No outro atendimento, realizado com um pré-adolescente autista não-verbal, a professora trabalhou as partes do corpo, pedindo para que o estudante associasse as partes do seu corpo às partes do corpo indicadas na imagem de um menino que estava presente em uma atividade impressa. Com o auxílio da professora, o estudante foi capaz de identificar as partes do corpo observando o seu corpo, de identificar as partes do corpo da criança da atividade e de colar as partes que faltavam nos locais corretos. Após a finalização do atendimento e diálogo com a professora, ela mencionou uma das dificuldades encontradas no Colégio: Há falta de mediadores para os estudantes com deficiência, principalmente os que possuem um nível de suporte mais elevado, o que é o caso do pré-adolescente em questão, teoricamente, ele está no 4º ano, mas não está frequentando a sala de aula regular por conta da falta de mediação. Embora a prefeitura tenha feito uma seleção recentemente, o Colégio – que atende 26 estudantes na SRMF, segundo a professora – recebeu apenas uma mediadora. É importante destacar esta informação para perceber um dos porquês da ausência de estudantes com deficiência nas observações realizadas na sala de aula regular.

No IFBA foram observadas três turmas que renderam experiências muito diferentes em relação à participação e interação das turmas. A primeira turma observada, no turno vespertino, foi o 2º ano de Informática; neste dia, os discentes socializaram vídeos-tutoriais que produziram utilizando língua inglesa, principalmente o *Imperative*, que havia sido trabalhado com a professora no decorrer de aulas anteriores. Os estudantes escolheram temáticas variadas – alguns ensinaram a fazer acordes, comidas, origami e outros ensinaram a programar usando Python ou estudar com Duolingo e Google Lens – e reagiam às cenas com entusiasmo. A pronúncia clara dos estudantes revelou que eles tiveram tempo hábil para se dedicar à tarefa – como foi explicado pela professora, mais tarde – e mesmo havendo alguns estudantes com pronúncia menos padrão, não houve comentários preconceituosos ou críticos ao exercício da língua, apenas gracinhas sobre a temática do tutorial por parte dos colegas.

No noturno, foi observado o 1º ano subsequente de informática, apenas duas estudantes compareceram à aula e, segundo elas, os colegas decidiram não comparecer no dia. Com tão poucos estudantes presentes, a aula se tornou monótona e demorada mas, apesar disso, a professora cumpriu o planejamento da aula. A atividade proposta era de Reading Comprehension, baseada no texto “*Welcome to the home of the future*”, e deveria ser feita utilizando as técnicas de *skimming* e *scanning* trabalhadas em aulas anteriores, além de haver questões sobre o texto que deveriam ser respondidas. Esta mesma tarefa foi aplicada no 1º ano subsequente de mineração – turma observada logo após a turma de informática –, os 13 estudantes presentes interagiram e participaram aproveitando ao máximo o aprendizado proposto pela professora. É importante ressaltar que não havia estudantes com deficiência presentes nestas aulas, o acesso ao complexo II a noite é difícil, escuro, além de que as duas salas foram observadas na véspera da suspensão das aulas em virtude da adesão dos docentes à greve nacional.

No Colégio Estadual de Jacobina, foi observada uma turma de 1º ano do turno vespertino. Naquela ocasião, a escola estava se preparando para o arraial da escola, assim, a aula foi resumida para salvar tempo para os ensaios. No entanto, o professor trabalhou o *Simple Past* com os estudantes, chamando atenção em língua inglesa daqueles que se mostravam dispersos em conversas paralelas. Contudo, o professor se aproveitou do assunto “*bitch x beach x bit*” que surgiu nas conversas dos estudantes para voltar atenção à língua inglesa. Embora não houvesse barulhos

exacerbados durante a aula, o conjunto de ruídos também poderia ser irritante para pessoas com TPS, assim como a desorganização das carteiras. Entretanto, o professor se esforçava para que o seu tom de voz e sua performance fosse chamativa o suficiente para desviar a atenção dos estudantes dessas questões e trazê-los para o conteúdo da aula.

No Colégio Estadual de Quixabeira foram observadas duas turmas de 1º ano. A professora aplicou o conteúdo “técnicas de leitura: palavras cognatas, pistas tipográficas, repetição de palavras” em ambas as turmas, pedindo que os estudantes utilizassem internet para pesquisar conceitos e exemplos dessas técnicas e as copiassem nos cadernos. No entanto, a recepção das turmas se diferenciou. A turma do 1º ano Integral – descrita pelos professores como “uma turma difícil” – se mostrou receptiva à atividade, embora tivessem feito muito barulho durante a explicação da professora, fizeram o que foi proposto sem muitos protestos; enquanto a turma do 1º ano A se mostrou resistente à atividade – com comentários como “não sei fazer” ou “esqueci meu celular em casa” – embora não tivessem atrapalhado as explicações da professora. Em ambas as turmas, a professora permitiu que os estudantes se deslocassem pela escola para ter acesso ao sinal e permitiu a pesquisa em dupla, para aqueles que não tinham celular. Além disso, havia carteiras marcadas para cada aluno, o que pode ser um recurso de acessibilidade para pessoas autistas e/ou com rigidez cognitiva, no entanto, estes lugares não eram respeitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados nas observações mostram que, aos poucos, as pessoas com deficiência estão chegando às salas regulares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Embora não tenha sido possível observar estudantes com deficiência na sala regular – possibilidade para qual nós já tínhamos nos preparado, tendo em vista que 68% das pessoas com deficiência não completam o Ensino Fundamental (IBGE, 2019 *apud* CNN) – pudemos perceber acessibilidade comunicativa (sinalização em LIBRAS nas salas) e pedagógica (direção da atenção, produção de PEI) no Luís Alberto, assim como acessibilidade arquitetônica no IFBA e no Colégio Estadual de Jacobina (ambos possuem rampas). Em Quixabeira, a acessibilidade se dá no quesito de previsibilidade para autistas (os lugares marcados) o que pode

evitar desconfortos e crises e permitir que o estudante se concentre melhor na aula do que no ambiente em si.

Através do método da observação-participante (YIN, 2016) conseguimos coletar os dados relevantes ao nosso desenvolvimento profissional como, por exemplo, a forma como cada professor planejou a aula, a prática e participação dos estudantes. Além disso, observamos a vida real que engloba todo ambiente escolar, as conversas e risos dos adolescentes durante o intervalo no Colégio Luís Alberto e todo comprometimento da turma de mineração que participou ativamente das atividades propostas pela professora. Em relação aos estudantes com deficiência, sua presença nas salas regulares de Ensino Fundamental II e Ensino Médio ainda é incipiente, devido a – entre outros fatores – ausência de mediadores para acompanhá-los. Corroboramos a importância desta etapa de aprendizagem na universidade, especialmente para conhecermos as realidades do ensino público através de um ponto de vista diferente daquele que tínhamos como estudantes.

5.2 “Okay, ladies, now let’s get in formation!”¹⁴: Estágio Curricular Supervisionado II e o projeto de extensão “Formação para práticas e recursos inclusivos: Acessibilidade curricular e comunicativa em pauta”

¹⁵INTRODUZINDO: “MAS EU NÃO FUI FORMADA PARA ISSO”

Durante os anos de 2021 a 2022, o Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE), em parceria com o grupo de pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA), realizou revisões sistemáticas com o objetivo de mapear como acessibilidade e Tecnologia Assistiva (TA) tem emergido na *formação* e nas *práticas* de professores de língua e literatura, particularmente no que concerne acessibilidade curricular e comunicativa para estudantes com deficiência. Nessa revisão, notamos que o número de trabalhos relacionados a essa temática têm crescido a partir do ano de 2015 – ano de promulgação da Lei Brasileira de Inclusão – mas, concentram-se principalmente na Educação Infantil, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) e na área da

¹⁴ Referência a canção *Formation*, de Beyoncé. A maioria das pessoas inscritas na formação foram mulheres, portanto o “Ok, mulheres, agora vamos entrar em formação” traz um pouco dessa ideia do feminino fazendo junto e, neste caso, se formando em conjunto.

¹⁵ O texto aqui apresentado é o Portfólio que foi entregue como trabalho final do componente Estágio Curricular Supervisionado II. O trabalho foi realizado e escrito pelo “Trio da Acessibilidade”: Andrea, Mariana (eu) e Soraia.

saúde, sendo ainda escassa a emergência do público de pessoas com deficiência e acessibilidade na área do ensino de línguas, letras e literaturas.

Semelhantemente, no primeiro semestre de 2022, durante as ações de Estágio Curricular Supervisionado I, observamos uma ausência ou um apagamento do público de pessoas com deficiência nas aulas regulares de língua inglesa nas etapas do Ensino Médio e do Ensino Fundamental II (Anos Finais) em quatro unidades escolares. Embora nós objetivássemos observar como professores de Língua Inglesa constroem Práticas Pedagógicas inclusivas e acessíveis para pessoas com deficiência nas aulas do Ensino Médio e do Ensino Fundamental II (Anos Finais), estes estudantes foram observados nas salas de recursos multifuncionais (SRMF) de um colégio de Ensino Fundamental II, pois a maioria dos estudantes com deficiência estavam impossibilitados de frequentar as aulas regulares devido à ausência de mediadores. Dessa forma, os dados coletados nas observações coadunam com os da revisão sistemática, na qual percebemos que a maior parte dos trabalhos selecionados direcionados à educação básica acontecem em SRMF e não nas salas comuns.

Diante dos achados da revisão sistemática e estágio de observação, a justificativa desse projeto parte da relevância social, política e histórica da promoção de acessibilidade em sala de aula para o público de pessoas com deficiência, visto que há uma extensa legislação brasileira – consolidada na Lei Brasileira de Inclusão (2015) – que assegura o direito de todos à educação de qualidade, particularmente deste público que historicamente foi excluído da educação pública e apenas nos últimos 20 anos teve seu acesso garantido, o que se reflete no consequente aumento do número de matrículas (SILVA, 2018; QEdU). Embora seja direito assegurado, é notável que professores e profissionais sentem-se despreparados e/ou insatisfeitos com sua formação para trabalhar com esse público, sentimento recorrentemente expresso na frase: “Eu não fui formada para isso” (SALVADORI, 2021).

No sentido de intervir em resposta a essa expressão, – que pode vir de uma atitude de desresponsabilização para com o estudante com deficiência ou da reivindicação de um conhecimento técnico-prático necessário –, a ação formativa proposta ao Estágio Curricular Supervisionada II e intitulada “Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta”, teve como objetivo ofertar à comunidade geral – mas principalmente profissionais e

estudantes da área da educação em formação inicial ou continuada – recursos conceituais, pedagógicos e comunicacionais para conhecer, discutir, produzir e avaliar recursos, ações e estratégias que produzam práticas inclusivas e, logo, acessíveis, que permitam a participação, interação e aprendizagem das e dos estudantes, especialmente das e dos estudantes com deficiência. Assim, tendo como principal objeto a acessibilidade curricular – destacando o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) – e comunicativa – destacando a Comunicação Aumentativa e Alternativa –, os quais também fundamentaram o planejamento – organizado em sequências didáticas –, a execução das ações e seleção de material-base indicado.

Após a elaboração e aplicação de um *Survey* que mapeou os interessados e sua disponibilidade para a formação proposta, desenhamos um planejamento de ações híbridas, estruturadas em trilhas de aprendizagem, permitindo que as praticantes¹⁶ escolhessem as atividades que desejassem participar, compreendendo que a formação não como algo que é dado – técnica ou conteúdo –, mas como um percurso no qual as praticantes são protagonistas, portanto, corresponsáveis pela própria formação. Assim, a “Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta” caracteriza-se como: autoformação – não sendo o aprendiz um saco vazio onde despejamos conteúdo, mas corresponsável seu percurso formativo e suas reflexões sobre si; heteroformação – o aprendiz se forma com e na diferença; e, principalmente, ecoformação – o aprendiz se forma num ambiente coletivo onde há troca de experiências, escuta de si e do outro para pensar e produzir práticas e recursos inclusivos (MENDES, SANTOS e SALVADORI, 2022).

Inicialmente, foram previstas três trilhas para a formação: 1. Oficinas Formativas de Comunicação Alternativa e Ampliada; 2. Oficinas Formativas de Audiodescrição; 3. Rodas de Conversa, sendo que as oficinas ocorreriam na modalidade presencial e as rodas de conversa na modalidade online, transmitidas pelo YouTube. Entretanto, devido à baixa adesão à trilha de audiodescrição,

¹⁶ Neste texto, o termo “praticantes” se refere ao público-alvo, pessoas que participaram das ações, anteriormente mencionados pelo termo “aprendizes”. Esse intercâmbio de termos materializa o reconhecimento de que as aprendizes têm um papel ativo na formação e além de aprendizes também assumem o lugar de formadoras, ao compartilharem experiências dos seus contextos de *expertise*. Assim, tanto as proponentes quanto o público-alvo ocupam, simultaneamente, os lugares de praticantes e aprendizes. Optamos acompanhar os termos com o artigo feminino, reconhecendo a esmagadora maioria de mulheres nas turmas.

optou-se por criar duas turmas para as oficinas da trilha de Comunicação Alternativa e Ampliada, sendo que os encontros de uma turma ocorreram nas segundas-feiras e os da outra turma nas terças-feiras, permitindo que as praticantes escolhessem o melhor dia para participar. Nesse sentido, o protagonismo das praticantes está diretamente relacionado com a metodologia de pesquisa-formação, norteadora desta proposta. A pesquisa-formação nos provoca não só “pesquisar sobre”, mas “pesquisar com” e toma as experiências e narrativas das praticantes e pesquisadoras como um elemento importante, pois é o ponto de partida para gerar reflexões sobre o objeto de estudo, mas também sobre a própria formação e prática. Diante disso, foi proposto para as praticantes e pesquisadoras a manutenção de um diário de bordo, no qual se materialize o processo de reflexão da experiência, reelaborando conceitos e práticas.

Assim, as atividades das trilhas foram redesenhadas da seguinte maneira: 1. Oficinas Formativas (na modalidade presencial); 2. Rodas de Conversa (na modalidade online: *ao vivo*, através YouTube); 3. Diário de Bordo (na modalidade assíncrona).

INTERVINDO: FORMANDO E SENDO FORMADAS NO COLETIVO

A “Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta” recebeu o total de 60 inscritos – sendo que 22 deles se inscreveram também para as atividades presenciais – e teve seu início no dia 10 de outubro de 2022, finalizando no dia 28 de novembro de 2022. As ações presenciais – isto é, as oficinas formativas – ocorreram no espaço lúdico-sensorial da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus IV. Nós, as praticantes-professoras, Andréa Leite, Mariana Camardelli e Soraia Novaes, realizamos um total de 11 oficinas, cada uma com 3h de duração, totalizando 33h. No entanto, uma dessas oficinas precisou ocorrer na modalidade online – via Google Meet – devido a imprevistos com os transportes que traziam uma das praticantes-professoras e várias das praticantes-aprendizes, que se deslocavam dos mais diversos municípios para estar em formação conosco. Assim, na modalidade presencial, ocorreram 10 oficinas (30h) – sendo 8 delas com a turma de segunda-feira, e 2 delas com a turma de terça-feira, que depois mesclou-se à de segunda.

As Rodas de Conversa Online ocorriam nas noites de sextas-feiras com convidados especiais. Devido à incompatibilidade com agendas de convidados e aos

acúmulos de eventos culturais ou acadêmicos que chocavam com as datas e horários estabelecidos, foram realizadas 3 das 5 rodas planejadas, totalizando 6h de atividades online.

Por fim, os Diários de Bordo das praticantes – bem como os materiais-base indicados para as oficinas e rodas – eram compartilhados via Google Classroom e/ou via Grupo de WhatsApp, totalizando 10h de atividades assíncronas para leitura extraclasse e registro das experiências e reflexões nos diários. Dessa forma, a formação completa gerou cerca de 49h horas para as praticantes-professoras cerca de 46h para as praticantes-aprendizes que participaram de todas as atividades.

a. Oficinas Formativas

Seguindo a concepção de que “as oficinas pedagógicas têm ênfase na ação mas não desconsideram a teoria” (PAVIANI e FONTANA, 2009, p. 2) todas as oficinas planejadas continham 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, as praticantes puderam escolher os materiais que melhor atendessem às suas afinidades e estilo de aprendizagem, sendo incentivada a reflexão sobre si: “como eu aprendo?” e permitindo que experienciassem o DUA em vez de apenas ler, ouvir ou discutir sobre ele.

Dessa forma, as oficinas formativas foram planejadas considerando os três princípios e redes neurais do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA): 1. Rede Afetiva: oferecer múltiplas formas de engajamento. 2. Rede de Reconhecimento: oferecer múltiplas formas de representação do conteúdo. 3. Rede Estratégica: oferecer múltiplas formas de ação e expressão (ZERBATO e MENDES, 2018; BOCK, 2021). Cada encontro da oficina tinha a duração de três horas-aula e estruturava-se em quatro etapas:

1. Dinâmicas: considerando a rede afetiva, as oficinas iniciavam com uma dinâmica que engajasse e sensibilizasse as praticantes para as

temáticas que seriam discutidas naquele ou nos próximos encontros. Com exceção da primeira dinâmica – intitulada “Oficina de Si” – e a última, intitulada “Rememorando”, todas aconteceram com apoio das tecnologias digitais.

2. Cartografia das concepções: considerando as redes afetivas e estratégicas, após a dinâmica, as praticantes eram incentivadas a refletirem sobre as sua experiência na dinâmica ou nos seus contextos de trabalho. Dessa forma, eram mobilizados conhecimentos prévios das praticantes, bem como realizava-se a escuta das situações-problemas enfrentadas por eles. Para cartografar esses conhecimentos, utilizamos tecnologias digitais como o Mentimeter – que cria nuvens de palavras interativas – e o Google Forms.
3. Girando a Roda: considerando, principalmente, a rede de reconhecimento, essa etapa consistia em articular a teoria e a prática em uma roda de conversa, causando deslocamentos ao tecer as considerações pessoais das praticantes ao material-base indicado para o encontro. Inicialmente, esse momento tendia a resumir-se ao diálogo oralizado. No entanto, após algumas discussões que emergiram nessa etapa, passamos a incorporar apoios visuais – como os mapas mentais projetados por um datashow – que roteirizassem esse diálogo, fornecendo alguma previsibilidade e acessibilidade comunicativa para quaisquer praticantes que necessitassem deles.
4. Produção: considerando, principalmente, a rede estratégica, no momento final da oficina acontecia a produção de uma prática ou produto que registrasse ou consolidasse o conhecimento construído coletivamente.

No entanto, é importante mencionar que essas etapas eram flexíveis, 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. Outra flexibilização possível é que a etapa “produção” antecederesse a etapa “girando a roda”, como acontecera na última oficina.

Essa flexibilização necessária é considerada por Paviani e Fontana (2009), como o diferencial desse dispositivo formativo chamado “oficina pedagógica” – aqui chamadas de “oficinas formativas”. Segundo as autoras, a oficina pedagógica é

marcada pela 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, elas consideram que as aprendizes – incluindo as professoras-coordenadoras das oficinas – e suas experiências são centrais no processo formativo (PAVIANI e FONTANA, 2009). O quadro abaixo organiza alguns dos apoios/estratégias utilizadas em cada etapa e ilustra algumas das flexibilizações feitas.

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

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

recursos				
-----------------	--	--	--	--

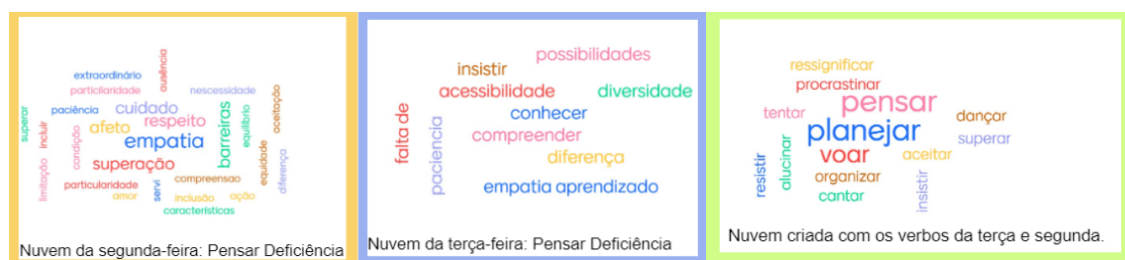
Fonte: MENDES, SANTOS e SALVADORI, 2022.

Oficina 1: Deficiência como Diversidade

A primeira oficina aconteceu no dia 10 de outubro com o tema “Deficiência como Diversidade”. Na primeira etapa, “oficina de si”, as praticantes foram incentivadas a falar sobre si olhando-se num espelho: falar nome, data de nascimento, CPF, um verbo e uma outra representação de si (uma música, um filme, uma comida, etc); em seguida, refletimos como comunicação é um esforço de pelo menos duas pessoas que se engajam em tentar entender uma outra, 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, utilizamos o *mentimeter* para construir uma 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. Problematizamos a “superação”, esclarecendo a superação de barreiras e não da deficiência, já que não concebemos deficiência como tragédia pessoal, e sim como diversidade.

Na terceira etapa, as praticantes foram divididas em grupos para se movimentarem rotativamente pelas quatro estações: a estação sensorial apresentava uma piscina de bolinhas, bolas de pilates, abafador de ruídos, e outros materiais de diferentes texturas; a estação imagética, apresentava diversos símbolos para acessibilidade; a estação verbal, apresentava o texto impresso do Glossário Inclusivo da Lei Brasileira de Inclusão; e a estação multimodal, apresentava vídeo “How You See Us” com áudio em inglês e legendas em português, com pessoas com deficiência contrastando sua perspectiva da deficiência com a perspectiva das outras pessoas. Todas as praticantes visitaram todas as estações e em cada estação havia uma praticante-professora para orientar a ação-reflexão do grupo. Na quarta e última etapa, a nuvem de palavras foi reelaborada em cartolina, buscando observar se as concepções das praticantes mudaram após a experiência. Nessa oficina, nós notamos que a segunda nuvem da turma de segunda-feira mudou enquanto a da turma de terça-feira permaneceu semelhante à primeira. Também notamos dificuldades da turma para acessar previamente os materiais disponibilizados, para

escanear o QR Code da Nuvem de Palavras e para responder ao formulário de frequência.



Nuvens de palavras produzidas pelas turmas.

Oficina 2: Acessibilidade, currículo e práticas inclusivos: inéditos viáveis

A segunda oficina ocorreu no dia 17 de outubro, com o tema “Acessibilidade, currículo e práticas inclusivos: inéditos viáveis” e estabelecia os seguintes objetivos: revisar e ampliar conceito de acessibilidade; Compreender potencialidades da acessibilidade para produzir práticas inclusivas, na perspectiva do inédito viável freiriano. Tendo em vista que na última oficina, havíamos percebido que as praticantes não acessaram os materiais indicados; neste segundo encontro, recortamos trechos de textos e dos vídeos indicados para serem apresentados durante a oficina e aprofundar o debate.

Na primeira etapa, a dinâmica “Eu não falo essa língua”, as praticantes precisavam assistir a um vídeo em Língua Inglesa para responder às questões: 1. Qual tipo de acessibilidade está enfocada no vídeo? 2. Quais são os quatro princípios destacados para promover acessibilidade?. Primeiro, foi reproduzido apenas o áudio; Em seguida, apenas as imagens; depois, o vídeo com legendas. Em todas as etapas, as praticantes não conseguiram responder às questões pedidas. Assim, uma das praticantes-professoras fez a mediação do vídeo, utilizando as estratégias de leitura de Inglês para Fins Específicos, orientando a identificação de palavras cognatas e a articulação de elementos verbais e não-verbais até que conseguissem responder às questões postas. A maioria identificou a Acessibilidade Comunicativa como o principal enfoque do vídeo. Na segunda etapa, organizaram grupos de debate para refletir sobre os temas da noite, particularmente como a Acessibilidade Comunicativa impactava na Acessibilidade Curricular – em destaque, o Desenho Universal da Aprendizagem. Essa etapa deveria durar 30 minutos, mas precisou ser prolongada

para um grupo que não conseguira discutir o tema no tempo previsto, pois se engajaram em discussões outras a respeito do cotidiano escolar.

Quando chegamos à terceira etapa, “Lavando as Palavras”, a qual objetivava ampliar o debate do pequeno grupo para a Grande Roda, trouxemos trechos de vídeos e materiais para fundamentar o debate e serem problematizados. Neste momento, mais uma vez, uma praticante monopolizou o diálogo para queixar-se sobre suas condições de trabalho, nós, as praticantes-professoras, tivemos dificuldade em cortar o monólogo, o que ocasionou em tempo desperdiçado, que impossibilitou o aprofundamento do debate e também obstaculizou a realização da quarta etapa: “pedagogia da pergunta”, na qual os grupos de debate deveriam elaborar perguntas uns para os outros. Essas perguntas foram enviadas no grupo do WhatsApp, já que não haveria tempo hábil para respondê-las durante a oficina, mas as praticantes não se engajaram em respondê-las no espaço do WhatsApp.

Nesta oficina, ficou ainda mais evidente a dificuldade em acessar materiais prévios, pois as praticantes verbalizaram suas dificuldades, inclusive com o digital. Também notamos que nosso horário de 18h30 servia apenas para as poucas praticantes que moravam em Jacobina, já que as demais vinham de diferentes municípios e chegavam em horários diferentes, exigindo que as atividades fossem repetidas ou sintetizadas para elas.

Esta etapa também foi importante para ajustes entre tarefas das praticantes-professoras. O sobrecarregamento de uma delas foi trazido à tona e foram necessários ajustes, inclusive comunicacionais, entre elas, foi experienciado um momento tenso, que com compreensão e diálogo foi resolvido, resultando em fortalecimento das relações e melhor preparo para futuros conflitos dessa natureza.

Oficina 3: Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA): Conceito, fundamentos, público e diretrizes

A terceira oficina ocorreu no dia 24 de outubro. Devido às oficinas anteriores, sabíamos que teríamos dificuldades com os horários das praticantes. Assim, continuamos a anunciar o horário das 18h30, mas dávamos início às atividades às 18h50 ou até mesmo às 19h. Neste dia, a primeira etapa, “comunicar sem oralizar” exigiu das praticantes um silêncio quase-absoluto durante aproximadamente 40 minutos. Quem chegou pontualmente às 18h30 passou ainda mais tempo em silêncio. Havia uma placa anexada à porta, dizendo com pictogramas: “Proibido usar

a voz. Permitido usar Comunicação Alternativa”, também havia recursos que poderiam ser utilizados como Comunicação Alternativa espalhados pelo tatame: papel e lápis, pictogramas impressos, pranchas de comunicação e um celular com aplicativo de comunicação alternativa. As praticantes que chegavam eram instruídas a observar estes recursos, e tentavam descobrir do que se tratava e como utilizava a partir de gestos e expressões faciais, sem oralizar. Depois de um tempo, a praticante-professora Mariana passou a instruir a dinâmica utilizando o leitor de textos do Google Tradutor (em português) conectado a uma caixinha de som via Bluetooth. Seguindo às instruções, as praticantes sorteariam enunciados e teriam que emití-los utilizando um recurso de comunicação alternativo pré-estabelecido pelas professoras. Na segunda etapa, aconteceu a cartografia dos afetos, onde pedimos que compartilhassem os afetos que sentiram durante a dinâmica ao tentarem se expressar ou entender o outro. As participantes relataram: angústia, aflição, frustração, “aperreada”, “vulnerável”, “tranquilo”, “desafiador” e fizeram considerações sobre empatia.

A partir dessa experiência, na terceira etapa, a roda girou e construímos juntos o conceito de Comunicação Aumentativa e Alternativa, onde os participantes trouxeram “é uma alternativa de comunicação” e foram provocados sobre a centralidade da oralidade e também as formas de se expressar o que se sabe. Nessa etapa, em meio à discussão suscitada, as praticantes-professoras notaram que o diálogo sem apoio visual poderia não ser acessível para aprendizes que precisavam desses apoios para construir compreensão; essa percepção norteou o replanejamento das próximas oficinas. Ainda nessa etapa, surgiram questionamentos sobre o que fazer quando um pictograma desejado não estava disponível, a partir disso, introduzimos rapidamente o conceito de Sistema Robusto e demonstramos como a comunicação é multimodal para todos (ASSISTIVEWARE, 2022), até mesmo para aqueles que utilizam pictogramas podem se valer também de expressões faciais e outros gestos para se comunicar. Embora tivéssemos planejado o uso do *mentimeter* para fazer a roda girar, os participantes se mostraram naturalmente muito engajados na discussão e não sendo preciso utilizá-lo. Por fim, na última etapa, as praticantes foram separadas em grupo para competir em um jogo de adivinhação com pictogramas: as praticantes deveriam adivinhar o título de uma animação a partir do agrupamento de pictogramas. Essa última atividade quase foi cancelada devido ao tempo que consumimos nas outras

etapas, mas por terem se divertido muito, as praticantes resolveram ficar além do horário definido para participar da brincadeira.

Nesta oficina, a participação das praticantes tendeu mais ao conceito de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) do que ao conceito de Tecnologia Assistiva (TA) – que já havia sido introduzido pelo Glossário Inclusivo da LBI apresentado em uma das estações da primeira oficina – mas o conceito foi alcançado pela percepção da CAA como uma subárea da TA, sendo mencionado por uma das praticantes no momento de discussão em roda. O feedback deste encontro no formulário de frequência foi bem positivo, mas uma das praticantes sugeriu que otimizássemos o tempo para os próximos encontros. Esse feedback mostra que ela ficou desejava de participar, mas não pôde, pois, para ela, não era possível exceder o horário.



Cartaz colado na porta avisando, através de pictogramas, a proibição do uso da oralidade e permissão de outros tipos de comunicação.

Produções:



As praticantes foram divididas em duas equipes e uma pessoa deveria através de pictogramas comunicar o nome do filme ao restante da equipe. O tempo apertado permitiu apenas duas rodadas para cada time. A imagem apresenta os resultados dessa prática.

Oficina 4: Concepções da Aprendizagem, Língua, linguagem e Comunicação (Online)

A quarta oficina ocorreu no dia 01 de novembro via Google Meet e foi acompanhada pela professora Gracielia Novaes. Esta oficina precisou ocorrer no online devido ao Segundo Turno das Eleições de 2022 e ao Feriado de Finados (02 de novembro), que acabou interferindo nos transportes que traziam as praticantes e uma das praticantes-professoras para Jacobina. A realização online permitiu que convidássemos profissionais especialistas para discutir o tema “Concepções da Aprendizagem, Língua, Linguagem e Comunicação”: a Prof^a Dra. Juliana Cristina Salvadori – que trouxe considerações referentes à área de Letras – e Prof^a Ma. Aline Liberato – que trouxe considerações sobre aprendizagem baseada em neurociências. Na primeira etapa, as praticantes foram incentivadas a fazer sua audiodescrição, no começo, se mostraram tímidos, mas aos poucos foram engajando após as praticantes-professoras terem modelado a atividade. Na segunda e terceira etapa, nas quais cartografamos e discutimos os conceitos-tema da oficina utilizando de nuvens de palavras construídas ao vivo com as praticantes, a participação foi mais escassa. Avaliamos essa oficina através da lista de presença-avaliativa respondida por dezesseis participantes:

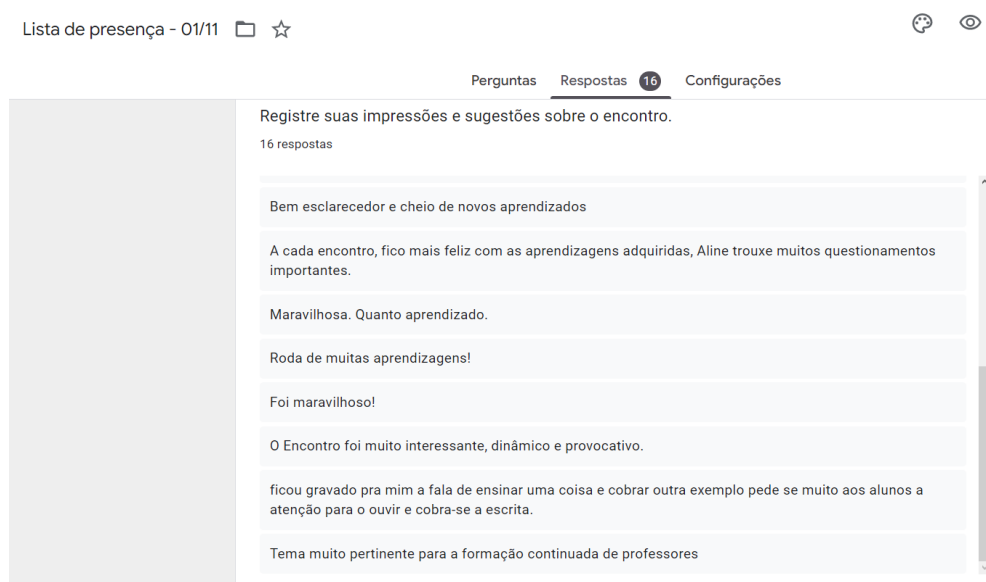


Imagem com alguns feedbacks dos participantes dessa oficina.

O feedback positivo foi importante para o planejamento das futuras oficinas. Apesar da participação tímida das praticantes durante o encontro online, o debate

entre as professoras convidadas, a professora Gracielia Novaes e as praticantes-professoras foi aprovado pelo público presente.

Oficina 5: Avaliação da Comunicação - Apresentação da Matriz de Comunicação

A quinta oficina ocorreu no dia 07 de novembro e teve como tema principal a Matriz de Comunicação¹⁷. Enquanto para as oficinas anteriores, cada praticante-professora estudava o conteúdo isoladamente, de acordo sua disponibilidade, para esta oficina, as praticante-professoras realizaram encontros para o estudo coletivo. Esses encontros além de necessários para o entendimento do funcionamento e utilidade da Matriz de Comunicação, foram também benéficos para criar autoconfiança das praticantes-professoras, impactando positivamente na performance em sala de aula.

Nessa oficina a dinâmica “Quiz de escalas” – que havia sido desenvolvida para a oficina anterior, mas não foi necessária – cartografou as concepções das praticantes a respeito dos conceitos-temas discutidos até então, principalmente: aprendizagem e comunicação. O Quiz apresentava afirmações retiradas dos textos indicados e as praticantes precisavam avaliar de 1 a 5 o quanto concordavam com a afirmação, sendo que 1 equivale a “discordo fortemente” e 5 equivale a “concordo fortemente”. Neste momento, as praticantes refletiram sobre os diferentes estilos de aprendizagem e neurociências, elaborando questões que pretendiam levar à Aline Liberato na próxima Roda de Conversa Online. Em seguida, na etapa do “Girando a roda” essas concepções de comunicação foram tecidas às funções de comunicação estabelecidas pela Matriz. A partir desta oficina, passamos a utilizar um mapa mental elaborado que fornecesse apoio visual para roteirizar o diálogo na roda.

Na quarta etapa da oficina, “Casos de Comunicação”, as presentes foram divididos em três grupos. Cada grupo recebeu a descrição dos comportamentos comunicativos de uma criança fictícia criadas pelas praticantes-professoras, conforme as imagens abaixo:

¹⁷ A Matriz de Comunicação é uma ferramenta que avalia os mais diversos tipos de comportamentos comunicativos de um sujeito para entender o seu nível de comunicação, progresso e necessidades. É indicada para pessoas de quaisquer idades que estejam na etapa inicial de comunicação. (<https://www.communicationmatrix.org/>)

CASO 1: Pedro

Em diversos momentos o meu filho faz ruídos, mas não sei o que eles significam. Certa vez, coloquei ele no berço e ele se contorceu. Quando o peguei de volta, ele agitou os braços e sorriu. Aos 3 anos, ele frequenta a pré-escola e as professoras dizem que ele é uma criança muito quieta.

CASO 2: Matheus

Meu filho tem 10 anos de idade e não tem preferência de se comunicar pela fala, apesar de ter bastante ecolalia. A ecolalia se repete em momentos específicos. Por exemplo: ao terminar as tarefas escolares, ele repete: "eu achei que não ia gostar, mas eu gostei de fazer a atividade, fica todo mundo feliz" (um trecho do peixonauta); na hora do banho, aos prantos, ele repete: "ih, rapaz, já vi que vai dar problema pra mim" (frase de um YouTuber tentando concluir uma fase de um jogo). Às vezes, ele anda pela casa examinando cada canto, e eu percebo que ele está à procura de algo, mas quando pergunto o que ele quer, ele raramente responde.

Print de dois casos usados para prática de uso da Matriz de Comunicação

Os casos foram criados almejando que cada criança encaixasse em uma das seções de perguntas da Matriz de Comunicação. Após a leitura dos casos, as equipes – cada uma acompanhada por uma praticante-professora – avaliaram a comunicação das crianças a partir da Matriz e preencheram o perfil de comunicação (Anexo) de cada uma delas, apresentando – com muito humor – os resultados ao restante da sala, em seguida. Inicialmente, a avaliação feita pelas praticantes não correspondia ao imaginário das professoras – assim, a criança que foi criada para a seção C foi avaliada para a seção B e assim por diante. Entretanto, conforme avançavam na avaliação, as praticantes perceberam os equívocos e reavaliaram suas escolhas, consumindo mais tempo do que o previsto. Durante essa prática, as praticantes conseguiram visualizar crianças reais com quem trabalhavam e mencionaram que planejavam utilizar a matriz de comunicação para avaliá-las em oportunidades futuras.

Nesta oficina, as praticantes-professoras conseguiram guiar a discussão de forma bem-sucedida, evitando monólogos das praticantes e também próprios. A autoconfiança das praticantes-professoras permitiu que o prazer de mediar o conhecimento superasse quaisquer outros sentimentos comuns até aquele momento.

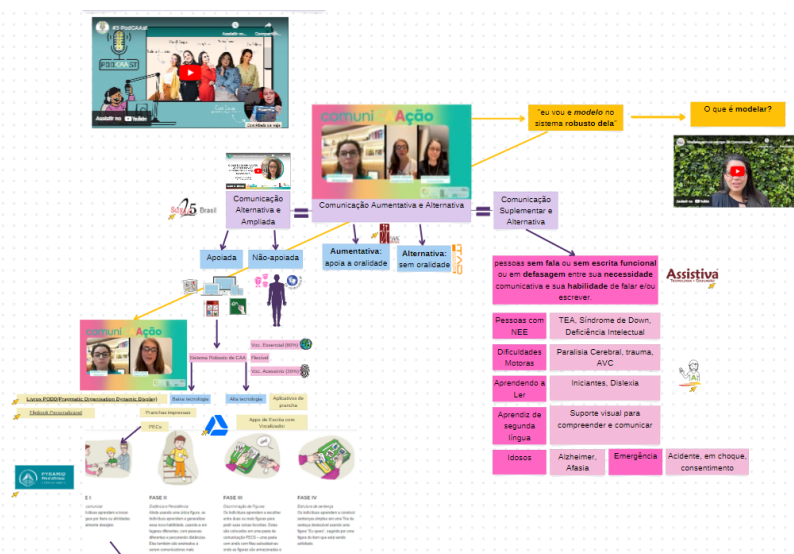
Oficina 6: Softwares para CAA: da construção da prancha à modelagem;

A sexta oficina ocorreu no dia 10 de novembro, numa quinta-feira, a fim de repor o feriado prolongado do dia 14 e 15 de novembro. Apesar de a data já estar prevista no nosso cronograma inicial, algumas praticantes não puderam comparecer por motivos diversos. Assim, o encontro contou com a participação de seis praticantes que puderam aprender na prática como criar uma prancha de comunicação no site da ARASAAC (<https://arasaac.org>). Antes de irmos ao laboratório de informática, na primeira e segunda etapa, discutimos sobre a dificuldade de distinguir alguns pictogramas similares, refletindo que mesmo o

símbolo pictórico não é transparente e precisa ser ensinado e aprendido, para isso foi utilizado o jogo da memória criado para essa ocasião.



Na sequência, na terceira etapa, as considerações sobre a dinâmica foram tecidas aos materiais-base indicados para a noite. Dessa forma, discutimos os conceitos de Sistema Robusto e Modelagem, bem como foram apresentados exemplos de Pranchas de Comunicação. Para esta etapa, assim como em oficinas anteriores, também utilizamos apoio visual feito no Canva, organizando os materiais indicados (vídeos, links, textos, entre outras) e servindo como roteiro para a discussão. Abaixo, mostramos a imagem desse apoio visual.



Print do material disponibilizado para os participantes.

A euforia das praticantes para visitar o laboratório de informática não permitiu que os exemplos de Pranchas de Comunicação fossem devidamente explorados, isso

ocasionou na construção de pranchas originais, mas que dificultariam a utilização de um usuário de comunicação alternativa, já que não seguiam uma organização por pragmática, como costuma ser o padrão. No entanto, as praticantes aprenderam a utilizar o software muito bem e, tendo recebido o feedback das pranchas construídas, poderão criar pranchas mais eficazes para um usuário, no futuro.

Oficina 7: Adequação postural: posicionamento do usuário e organização do ambiente e recursos

A sétima e penúltima oficina ocorreu no dia 21 de novembro com o tema “Adequação postural: posicionamento do usuário e organização do ambiente e recursos”. O tema estava programado para a última oficina, no dia 28, mas devido ao interesse em convidar a terapeuta ocupacional Elciana Roque, permutamos as datas. O objetivo era apresentar e discutir sobre como proporcionar maior conforto aos estudantes com deficiências através da adequação postural, refletindo como esta poderia impactar na comunicação e na aprendizagem.

Elciana ou simplesmente “Nana” proporcionou momentos divertidos, instrutivos e emotivos. Ela iniciou a oficina com uma dinâmica de acomodação sensorial, utilizando vídeos que proporcionaram experienciar as sensações de pessoas com Transtorno do Processamento Sensorial (TPS). Na segunda etapa, as praticantes relataram seu desconforto mediante a dinâmica e foram convidadas a perceberem os comportamentos que estavam empregando inconscientemente para manter a atenção na oficina (e.g. balançar as pernas, se mover na cadeira, sentar de maneira incomum, etc.). Na terceira etapa, a convidada teceu as considerações sobre como a adequação do ambiente facilita o aprendizado dos estudantes com deficiência, para isso, ela se apoiou em *slides* projetados por um datashow, neste momento, a participação das praticantes foi escassa, crescendo exponencialmente na atividade de produção: “Casos de Ensino”.

Nesta última etapa, as praticantes foram divididas em três grupos para realizarem a leitura de um caso de um estudante fictício – mas baseado em casos reais conforme a experiência profissional – trazido por Elciana. Em seguida, os grupos – acompanhados por uma praticante-professora – discutiram o caso para o preenchimento da ficha de avaliação do posicionamento do corpo e ambiente, para a partir dela pensar e apresentar recursos e estratégias de intervenção.

Saulo (nome fictício) tem 3 anos e 7 meses, matriculado na educação infantil, grupo 4, em período integral. Segundo a professora, Saulo é uma criança agitada, que não para na sala, tem diagnóstico de atraso do desenvolvimento e faz uso de medicação desde os 04 meses de vida. O grupo 4 conta com 04 professoras (duas no período matutino e duas no período vespertino), que fazem planejamento das atividades diferentes. Para evitar as fugas de Saulo da sala, a porta permanece fechada. Saulo adora mexer nas garrafinhas de água, se enrolar na cortina ou abrir e fechar a porta do armário. Para aplicar as atividades com as outras crianças, uma das professoras mantinha Saulo no colo ou ficava de mãos dadas com ele. Quando o grupo se acalmava, a professora se dirigia à Saulo individualmente e brincava com ele.

(Sequência didática 7 - 21/11)

Mais uma vez, a última etapa aconteceu às pressas contra o relógio, mas as praticantes se mostraram satisfeitas com o tempo utilizado.

Oficina 8: Aplicativos móveis para CAA e outros Recursos

A oitava e última oficina ocorreu no dia 28 de novembro e contou com a participação da mestrandia Naiane Rocha, Prof^a Ma. Crizeide Freire e da Prof^a Dra. Juliana Salvadori. O encontro começou com a retrospectiva da última oficina, onde as praticantes se reorganizaram em grupos para lembrar os casos avaliados. Essa reorganização foi necessária porque havia praticantes que não estiveram presentes na oficina anterior e precisaram ser inteirados do assunto. Neste momento, algumas dificuldades se apresentaram devido ao atraso das praticantes que ficaram responsáveis por trazer os casos utilizados na oficina anterior. Para remediar essa situação, utilizou-se o arquivo pdf. projetado com datashow para o grupo que necessitava de cópia até que a participante chegasse.

Na segunda etapa, após rememorarem os casos, instruímos cada grupo a visitar as estações rotativamente. Cada estação era acompanhada por uma praticante-professora que apresentava um recurso – através de um vídeo – e guiava as praticantes a refletirem e avaliarem como aquele recurso ajudaria ou não o sujeito do caso. A primeira estação apresentou o recurso da Garrafa Sensorial; a segunda, a rotina visual com pictogramas de Comunicação Alternativa; e a terceira, apresentou o aplicativo CBoard – o qual havia sido solicitado o download prévio. Mais uma vez, a avaliação das praticantes não correspondeu ao imaginário do planejamento. Assim, um dos grupos avaliou que nenhum dos recursos atenderia ao seu caso, a saber: um adolescente muito apegado à rotina e calouro no curso superior de Engenharia Ambiental, o qual, na oficina anterior, fora avaliado que precisava de previsibilidade para a elaboração de seminários.

Após decidirem qual recurso serviria ao sujeito do caso, os grupos se moveram para a estação dos recursos escolhidos e passaram a produzi-los. O grupo que havia estabelecido o objetivo de interação para uma garota autista, escolheu a rotina visual como recurso para tal, sua sugestão era que fosse utilizada durante as aulas regulares para estabelecer aproximações com os pares. O grupo que avaliou o adolescente apegado à rotina, imaginou a produção de um roteiro de apresentação de seminário e estratégias que poderiam ser mobilizadas para tal. Felipe Salvadori, que estava conosco, mostrou às praticantes como ele apresentava os seminários dele, demonstrando a estratégia de organizar seminários com perguntas diretas. Por fim, o grupo que avaliou uma criança agitada, que procurava por estímulos em garrafas de água e cortinas da sala, produziu uma garrafa sensorial utilizando bolinhas de silicone, glitter, gel, água e outros materiais providenciados pelas praticantes-professoras. Por fim, após o intervalo de confraternização – onde tiramos um tempo para se alimentar com pratos trazidos pelas praticantes –, aconteceu a quarta etapa da oficina: “Socialização dos Recursos”. Neste momento, os grupos socializam o caso, o objetivo estabelecido e os recursos produzidos para alcançá-lo.

Os outros recursos foram muito mais explorados que o aplicativo CBoard, já que a praticante-professora responsável pela estação precisava orientar os grupos na rotatividade das estações, não podendo concentrar-se em guiar a exploração do aplicativo. Ao final da oficina, foi compartilhado um formulário de (auto)avaliação da formação como um todo, o qual mapeou feedbacks muito positivos e que demandavam oferta de mais outra formação.

b. Rodas de Conversa

Levando em consideração a quantidade de inscritos de outras cidades e estados, foram realizadas rodas de conversa para atender a necessidade formativa daqueles que não poderiam participar das oficinas presenciais.

A primeira Roda de Conversa ocorreu na modalidade online no dia 14 de outubro de 2022, intitulada “Acessibilidade, deficiência e diversidade: concepções, conceitos e (des)encontros”, teve como participantes Ademilson Oliveira, Elciana Roque, mediação de Juliana Salvadori e Crizeide Freire, além das intérpretes de libras Yndiara e Jéssica. No encontro foi possível pensar os vários modelos de deficiência, com ênfase no modelo biopsicossocial, provocando a importância da

discussão e valorização das políticas públicas para pessoas com deficiência, além da necessidade de sempre estar reexaminando as concepções de deficiência e diversidade.

No dia 28 de outubro de 2022, foi ao ar a segunda Roda de Conversa: “Plano Educacional: Institucional, Individualizado e/ou Inclusivo?”, que trouxe Lívia Nunes, Débora Barros como convidadas, mediação de Juliana Salvadori e Rita Roxane e, claro, as intérpretes de libras Yndiara e Jéssica. As convidadas estimularam os participantes a conhecer mais sobre o PEI, entendendo ele como um processo dialógico, que conhece e inclui o estudante no processo, e realmente pensa de que forma pode-se explorar as potencialidades do estudante.

“Aprendizagem baseada em neurociências e Desenho Universal da Aprendizagem: outras possibilidades - entre o universal e o singular” foi o tema da terceira Roda de Conversa, que aconteceu no dia 11 de novembro, e teve como previsão a participação de Aline Liberato, Regivânia Lima e mediação de Juliana Salvadori e Soraia Novaes. Contudo, por conta das chuvas na região, infelizmente, não foi possível ter a presença das convidadas, o que levou as mediadoras a tomarem a frente da roda e dialogarem com os participantes sobre o Desenho Universal da Aprendizagem. A live foi curta - em relação às anteriores - mas bastante proveitosa. É importante salientar que as Rodas de Conversa aqui descritas estão presentes no Canal do YouTube “Grupo de Estudos GEEDICE”.

c. Diário de Bordo

O diário de bordo permite que as praticantes registrem suas reflexões, fazendo articulações entre as experiências teóricas e práticas das atividades formativas e as suas experiências pessoais e profissionais. Levando em consideração o princípio de múltiplas formas de ação e expressão do Desenho Universal da Aprendizagem, foi proposto que as praticantes construíssem seus diários conforme se sentissem mais confortáveis, mas incentivando a construção multimodal, que mesclasse texto escrito, vídeos, imagens, notas de voz, hiperlinks e etc.

Essa proposta foi muito bem recebida no formulário de inscrição, onde 59 de 60 inscritos se comprometeram a alimentar um diário durante a formação a fim de obter certificação pelas 10h assíncronas investidas na produção do diário. No entanto, a prática se mostrou diferente. Durante toda a formação, as praticantes foram incentivadas a divulgarem seus diários para que todos tivessem acesso e

pudessem dialogar a partir das experiências escritas e refletidas, se formando na coletividade e interação. Porém, muitos não entenderam a processualidade requerida e optaram por construir o diário nos momentos finais da formação.

As poucas inscritas que se engajaram na escrita do diário processual tiveram receios em compartilhá-lo com suas colegas, compreendendo que não estavam bons o suficiente ou que seria muita exposição. Após alguma insistência das praticantes-professoras e feedback positivo quanto à produção já feita, duas praticantes disponibilizaram seus diários construídos de maneira multimodal utilizando o *Google Presentations*, registrando e refletindo sobre as experiências e avaliando os encontros formativos. Essas dificuldades foram previstas pelas praticantes-professoras, visto que as mesmas tiveram experiências similares com os diários de bordo durante os componentes curriculares da graduação. Além disso, a dificuldade de alimentar o diário durante a “Formação para Práticas e Recursos Inclusivos” também foi experienciada pelas praticantes-professoras, que não tiveram tempo hábil para desenvolver suas anotações em narrativas. Para as próximas formações, é considerável planejar um momento para a escrita dos diários dentro do espaço-tempo da oficina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica é uma das dimensões propostas no componente de Estágio II, além de proporcionar a integração e diálogo entre escola, universidade e comunidade. Nesse sentido, a formação aqui relatada teve como objetivo geral promover diálogos que interroguem processos de formação (inicial e continuada) e práticas de profissionais da área de educação em relação à acessibilidade curricular e comunicativa na interface entre experiências, memórias e narrativas das praticantes e das praticantes-professoras-pesquisadoras. Este objetivo foi alcançado, ainda que não exatamente como planejamos ou imaginamos.

Em todo processo, esta formação recebeu sessenta inscrições interessadas nas atividades, com vinte e duas delas exclusivas para a oficina presencial, resultando em uma média de dezesseis pessoas por encontro, com feedback super positivo das praticantes – que insistem na continuação da formação, por isso já estão garantidas mais duas rodas online em 2023. Assim, os diálogos frente à acessibilidade curricular e comunicativa aconteceram nas oficinas e também nas rodas de conversa, onde as praticantes narravam suas experiências e práticas para

endossar o debate, relacionando-os com os textos-base indicados. No entanto, 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 Rodas e nas Oficinas.

Apesar dos contratempos – ou justamente em razão deles –, consideramos que a formação foi um momento de bastante aprendizado entre nós, praticantes-professoras (carinhosamente apelidadas de Trio da Acessibilidade), em parceria com Naiane Rocha, Juliana Salvadori e Crizeide Freire, e as praticantes, afinal conseguimos dar continuidade às pesquisas de Iniciação Científica elaboradas, além de nos proporcionar a vivência em nossas áreas de pesquisa/atuação. Além de aprendermos mais sobre nossos objetos de estudo – nos momentos em que estudávamos para os encontros –, aprendemos sobre o exercício da docência e a importância da co-docência para promoção de acessibilidade não só para os estudantes que precisam de acompanhamento mais próximo, mas também para as professoras, que podem precisar de revezamentos para recuperar o fôlego e continuar as atividades.

Mais uma vez, reiteramos a necessidade do diálogo entre a língua, a linguagem e a acessibilidade, compreendendo a aula – seja de Língua Inglesa ou não – como uma cena comunicativa que precisa estar acessível para garantir aprendizagem de todos. Uma linguagem inclusiva/acessível é aquela que vai acolher e respeitar a diversidade, além de proporcionar a comunicação para todas as pessoas, e cabe a nós – professoras – trabalhar pensando nisso, entendendo deficiência como apenas mais um marcador de diversidade humana, abrindo caminhos para que possamos eliminar de nosso discurso frases como “mas eu não fui formada para isso”.

5.3 “Teach your children well”¹⁸: “Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem” nos Estágios Curriculares Supervisionados III e IV

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Mariana Vitória Freire Camardelli, sou discente do 8º semestre do curso de Letras, língua inglesa e suas literaturas, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus IV (Jacobina-Bahia). Neste memorial reflexivo, relato as experiências vivenciadas durante o Estágio Curricular Supervisionado III e IV, em parceria com o Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda (COMUJA) e com o Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro (CEDBC), no período de 13 de abril a 16 de julho de 2023 e 30 de agosto de 2023 a 01 de novembro de 2023, respectivamente.

Ao longo da minha trajetória acadêmica, (re)iniciada em março de 2019, tive a oportunidade de explorar as diversas perspectivas oferecidas pela graduação. Dentro dessas possibilidades, identifiquei-me particularmente com a área da Educação Inclusiva, que visa ampliar a participação de todos os estudantes nas instituições de ensino regular. O movimento em prol da educação inclusiva é uma iniciativa política, cultural, social e pedagógica, fundamentada na defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem qualquer forma de discriminação. Certamente, trata-se de um desafio considerável, porém instigante e imprescindível.

Durante os anos subsequentes, pude participar da Iniciação Científica e desenvolvi pesquisas na área de educação inclusiva, pensando tecnologia assistiva, acessibilidade, formação de professores, deficiência, currículo, práticas pedagógicas, etc. É importante destacar que unir ensino, pesquisa e extensão na Universidade é um objetivo complexo, mas foi o que busquei realizar ao longo do curso, e isso não foi diferente no contexto dos estágios em questão.

CAMPO DE ATUAÇÃO

¹⁸ Referência a canção *Teach Your Children*, de Crosby, Stills, Nash & Young. Ensine suas crianças bem (Teach your children well).

Estágio III

O Colégio Gilberto Dias de Miranda, popularmente conhecido como COMUJA devido ao seu antigo nome, Colégio Municipal de Jacobina, está situado na Rua Antônio Vieira de Mesquita, S/N - Félix Tomaz. Esta instituição de ensino possui uma ampla estrutura física e oferece diversas modalidades educacionais, incluindo Ensino Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), Educação para Jovens e Adultos (EJA) e Tempo Juvenil (TJ).

Durante o Estágio III, as atividades foram realizadas com as turmas do 8º ano C e 9º ano B. Embora cada turma estivesse inicialmente composta por 25 estudantes, a presença variava, registrando uma média de 5 a 10 alunos por aula. As aulas ocorriam nas quintas-feiras (4º e 5º horário - 9º ano B) e sextas-feiras (4º e 5º horário - 8º ano C) - os últimos horários, então acabava tendo que terminar mais cedo para que os estudantes não perdessem o transporte.

Estágio IV

O Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro (CEDBC) é uma instituição de ensino da rede estadual, e está localizada na Rua Presidente Kennedy, nº 200 - Bairro dos Índios, na cidade de Jacobina-Bahia. Atualmente, apresenta as seguintes modalidades de ensino: Ensino Regular (Integral e Noturno) e EJA. Possuindo um espaço físico amplo, o CEDBC conta com três quadras, uma piscina e um grande auditório. Esses recursos foram particularmente notáveis para mim ao retornar à instituição após muitos anos¹⁹.

No contexto mencionado, após diálogo com as professoras regentes, optei por estagiar no período noturno devido ao meu trabalho. Assumi a responsabilidade pelas seguintes turmas: 2º ano Médio (A, B e C) da professora Daniela, com a disciplina de Língua Inglesa, e 3º ano Médio (C) da professora Larissa, com a disciplina de Língua Inglesa - Eletiva I: ENEM. As aulas ocorriam nas quartas-feiras (1º horário - 3º ano C), quintas-feiras (1º horário - 3º ano C) e sextas-feiras (1º horário - 2º ano B; 2º horário - 2º ano A e 3º horário - 2º ano C).

¹⁹ Tive contato com o Deocleciano quando participei, como estudante, da UPT (Universidade para Todos), no ano de 2014.

Outro aspecto que me surpreendeu foi a duração das aulas no período noturno, que era de apenas 40 minutos, começando às 18h50. Considerando que muitos estudantes passavam o dia trabalhando, eles chegavam no Colégio para jantar antes de ir para a sala de aula, portanto chegavam atrasados e alguns até levavam a refeição para consumir na sala de aula. Lidar com o desafio dos atrasos foi especialmente difícil para mim, pois tinha aula em três dias diferentes no primeiro horário.

As turmas do 2º e 3º ano consistiam, aproximadamente, em 30 estudantes matriculados. No entanto, assim como o COMUJA, o número de estudantes presentes variava consideravelmente, influenciado por diversos fatores. Por exemplo, em véspera de feriado, cheguei a ter apenas 2 estudantes na sala de aula, pois o restante optou por não comparecer. Dada a quantidade significativa de feriados durante o período do estágio, isso se tornou uma consideração importante.

CONTEXTUALIZAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE O ESTAGIAR

No Brasil, o acesso gratuito a uma educação de qualidade é assegurado por legislações específicas, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Essas leis determinam a integração de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, cabendo ao poder público promover a inclusão total, melhorando os sistemas educacionais. O objetivo é assegurar condições favoráveis de acesso, permanência, participação e aprendizagem, através da disponibilização de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem diversas barreiras, sejam elas urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, nos transportes ou nas comunicações. Essas medidas visam superar os desafios enfrentados por pessoas com deficiência em diferentes ambientes.

A partir das observações e estudos realizados na Iniciação Científica, bem como nos outros componentes curriculares, compreendo, conforme Herrera Flores (2009, p. 37-38), que a existência de normas não assegura o acesso aos recursos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem. Portanto, abordo a educação não como um direito humano já plenamente alcançado e garantido, mas como um processo contínuo de luta pela dignidade humana e contra a desigualdade (FLORES, 2009). Ao reconhecer as injustiças e disparidades no acesso à aprendizagem, concebo práticas para a justiça curricular, materializadas em uma

proposta que incorpora a acessibilidade curricular, entre outras, a partir de uma perspectiva que valoriza a diferença como fundamento da sala de aula, contrapondo-se à homogeneização, e que contempla uma abordagem de ensino para todas as pessoas baseada nos princípios do Desenho/Design Universal da Aprendizagem (DUA).

Ao adotar os princípios do DUA, os quais consideram a diversidade de estilos de aprendizagem e interesses, para conceber uma aula aberta a todos, não tenho a intenção de que "tudo seja adequado para todos". Concordo com Deleuze ao afirmar que numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é aquela que não convém a ninguém. Dessa forma, ao proporcionar uma multiplicidade de representações, engajamentos e avaliações, busco assegurar que cada estudante identifique e aproveite aquilo que lhe é pertinente.

Os princípios e redes neurais do DUA foram considerados para a composição das sequências didáticas, são eles: 1. Rede Afetiva (o porquê de aprender): oferecer múltiplas formas de engajamento. 2. Rede de Reconhecimento (o que aprender): oferecer múltiplas formas de representação do conteúdo. 3. Rede Estratégica (o como aprender): oferecer múltiplas formas de ação e expressão (ZERBATO e MENDES, 2018; BOCK, 2021). Pensando nisso, utilizando também a multimodalidade - que pode ser definida como uma forma de comunicação em que coexistem diversas modalidades comunicativas (fala, gestos, texto, processamento de imagem, etc.) -, abordarei de forma mais aprofundada as atividades dos Estágios que se destacaram de maneira especial.

Cena 1: Daily Routine + Comunicação Alternativa e Aumentativa

Em co-docência, tive o privilégio de compartilhar a sala de aula com minha colega e parceira, Meila. Juntas, assumimos a responsabilidade pelas turmas do 8º ano C e 9º ano B da Professora Orleane Jambeiro, amiga querida e colega de grupo de estudos, no Colégio Gilberto Dias de Miranda.

Orientamos os estudantes na criação de produções multimodais, em diálogo com a acessibilidade, reforçando habilidades e competências conforme as diretrizes da BNCC e DCRB. Através dessas produções, realizamos avaliações processuais que aumentaram significativamente o engajamento delas/deles.

Para as turmas mencionadas, apresentamos a Comunicação Alternativa e Aumentativa. Como atividade, propusemos a elaboração de uma "Daily Routine"

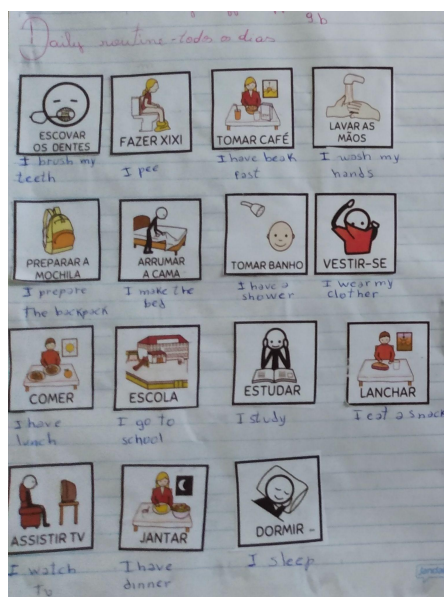
(Rotina Diária) usando pictogramas, seguida pela tradução para a língua inglesa. Dada a dificuldade dos estudantes, nós, professoras, fornecemos o suporte necessário na língua estrangeira.

A empolgação dos alunos era evidente, ao recortar as imagens havia uma concentração notável. Um estudante em particular, aguardando um amigo de outra turma, perguntou: "Professoras, posso participar também?" Naturalmente, permitimos. Na etapa de tradução para a língua inglesa, oferecemos auxílio, escrevendo as frases e incentivando-os a identificar. Ao final da atividade, ficamos extremamente orgulhosas do cuidado e dedicação demonstrados pelos estudantes.

Mais tarde, ao fechar as cadernetas, recordo-me de uma conversa com Orleane sobre um aluno específico que obteve uma nota excelente em inglês, mas não teve o mesmo desempenho em outras disciplinas. Lembro também do dia da atividade sobre a Daily Routine, quando esse aluno optou por permanecer até o final, até concluir toda a tarefa. Isso nos fez refletir sobre a importância das avaliações processuais.

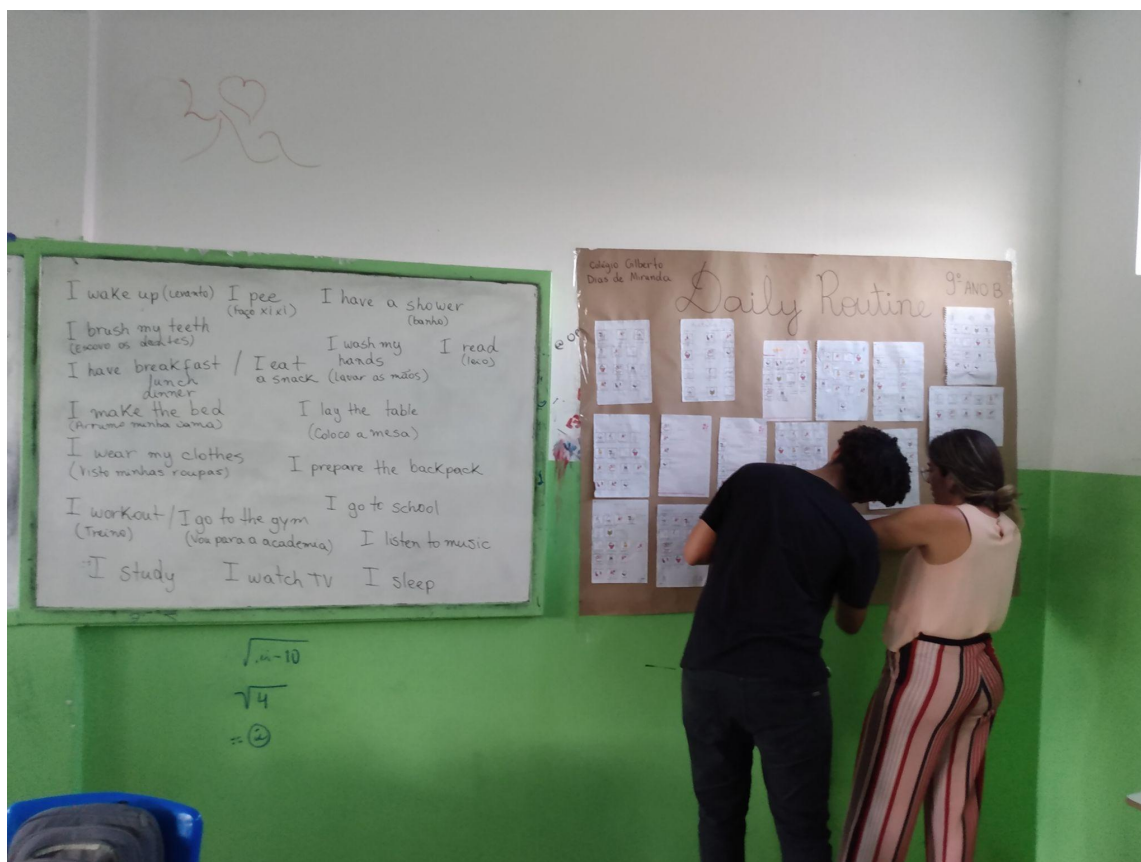
Observem comigo: um jovem estudante (que já era um homem), que possui questões psicológicas, frequentemente subestimado pelos professores, expressando sua voz, ainda que sutilmente, em uma atividade que evidenciou a diversidade de meios de comunicação, além da fala. Essa voz sutil ecoava em minha cabeça e dizia: "Eu estou aqui e aprendo", basta os professores começarem a reconhecer isso.

Daily Routine criada por estudante do 9° ano B



Fonte: arquivo da autora

Estudante e Professora Oleana fazem a colagem das rotinas em um cartaz



Fonte: arquivo da autora

Cena 2: Violence against women, Yellow September and Rupi Kaur²⁰

A partir do planejamento das professoras regentes, elaborei meu próprio plano de aula, incorporando elementos que julguei interessantes e necessários. Nas turmas do segundo ano, a professora Daniela tinha planejado uma atividade relacionada à poeta Rupi Kaur, em conexão com o mês de conscientização sobre a violência contra a mulher, conhecido como agosto lilás. Em colaboração com minhas colegas, que também estagiavam com a professora Daniela, adaptamos o material.²¹ A intenção original era implementá-lo durante o mês de agosto, mas eu só comecei as aulas do 2º ano no dia 1º de setembro.

Na turma do 3º ano C, a professora Larissa também já tinha seu planejamento estruturado, porém me deixou livre para trabalhar com os estudantes. Lembro-me que ela me disse algo bem interessante: "Vocês sempre trazem novidades para a gente e eu gosto bastante disso". Iniciei minha participação com a turma em 30 de setembro, através da coparticipação, apresentando-me e

²⁰ Tradução: Violência contra a mulher, Setembro Amarelo e Rupi Kaur.

²¹ Para saber mais, acesse o link a seguir: <https://bit.ly/46PFrLW>

observando a dinâmica entre a professora e os estudantes. Logo nesse primeiro contato, percebi que se tratava de uma turma dedicada e disposta a colaborar, especialmente porque estavam envolvidos na arrecadação de fundos para a formatura que ocorreria no final do ano letivo e, o mais legal disso tudo, a professora era a madrinha deles.

É fundamental fornecer um contexto sobre as turmas para as quais ministrei aulas, a fim de compreender o movimento que ocorreu entre elas. Apesar das diferenças, percebi uma conexão subjacente nas temáticas abordadas. Como mencionado anteriormente, iniciei o trabalho com o material de Rupi Kaur nas turmas do segundo ano, explorando a forte crítica social presente em seus poemas, especialmente no que diz respeito à violência contra a mulher. Iniciamos a leitura, construção de vocabulário e compreensão de palavras cognatas, destacando como esses elementos podem facilitar a compreensão do texto, especialmente para aqueles com menos familiaridade com a língua inglesa.

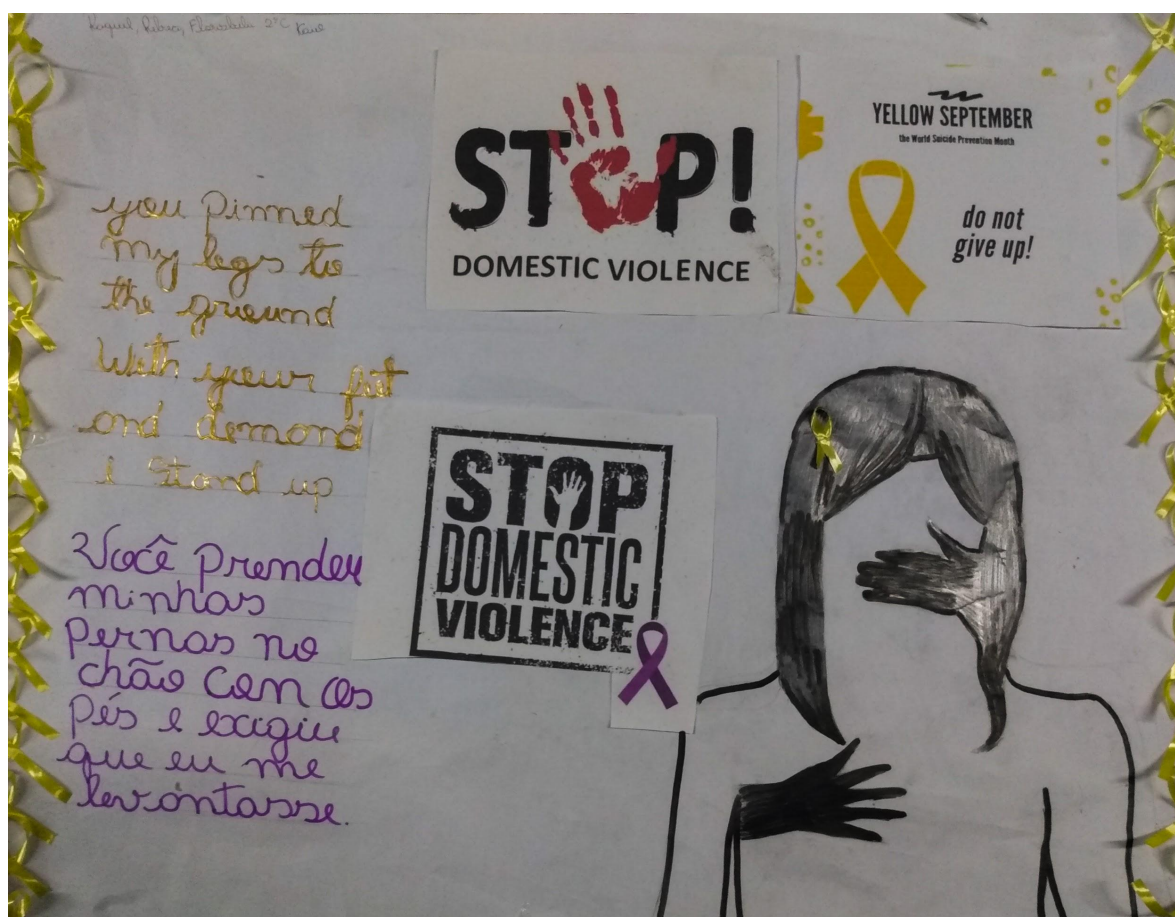
Entretanto, algo me causava grande inquietação: estávamos em setembro e o Colégio não fazia qualquer referência ao Setembro Amarelo, o que me preocupava. Um dia, adentrei a sala do 3º ano C e questionei: "Pessoal, vocês já ouviram falar do Setembro Amarelo?", diante da resposta negativa da maioria, de forma decidida, modifiquei meu plano de aula e consegui introduzir a temática em todas as turmas. No terceiro ano, iríamos explorar o tema, enquanto no segundo ano, além de abordá-lo, faríamos uma conexão com os poemas de Rupi Kaur sobre a saúde mental da mulher após casos de violência. O resultado final seria a criação de cartazes informativos para serem exibidos no Colégio, permitindo que mais pessoas conhecessem a temática. Após dialogar com a Professora Larissa, ela achou a ideia interessante e decidiu incorporá-la às outras turmas que ela lecionava.

Utilizando a abordagem multimodal, os alunos tiveram acesso a uma variedade de recursos, incluindo vídeos, textos e imagens. Além disso, eles ficaram livres para que trouxessem suas próprias contribuições sobre o tema. Em todas as turmas, consegui conduzir uma discussão sobre o Setembro Amarelo (Yellow September), e lembro-me claramente da surpresa dos estudantes ao descobrirem a história por trás desse mês, muitos expressaram que não tinham a menor ideia de que a origem do termo vinha dos Estados Unidos.

Ao término da discussão, propus uma tarefa em que os estudantes deveriam compartilhar, por meio da escrita ou da oralidade, suas percepções sobre quatro

tópicos: "O que é isso?" (What is it?), "Origem" (Origin), "O que podemos fazer?" (What can we do?), e "Palavras de apoio" (Supporting Words). A partir dessas reflexões, eles foram encorajados a iniciar a construção dos cartazes. Contudo, é importante destacar um aspecto desfavorável: a elaboração dos cartazes demandou um tempo considerável. Isso se deveu ao fato de que os estudantes do turno noturno, devido às questões relacionadas ao seus empregos, realizavam a atividade na sala de aula, então não havia a possibilidade de fazer em casa. Além disso, o período curto da aula, como já mencionado, e o fato de a maioria das aulas iniciarem no primeiro horário, acabaram por atrasar o desenvolvimento desse processo.

2º ano C - Utilização de tradução de um dos poemas da Rupi Kaur no cartaz²²



Fonte: arquivo da autora

²² Este cartaz é muito especial, porque uma das estudantes do grupo me perguntou: "Oh pró, eu queria tanto desenhar. Eu posso?" e eu, mais que depressa: "Claro que sim!"

3º ano C - Utilização das perguntas norteadoras para informar sobre a temática



Fonte: arquivo da autora

AULÃO DE LÍNGUA INGLESA: FOCO NO ENEM

Certo dia, a professora Juliane Trevisol, atual coordenadora do Colegiado de Letras, língua inglesa e suas literaturas, me convidou para participar do Aulão do ENEM, coordenado pelas professoras Larissa e Daniela. Mesmo de forma tímida, aceitei o convite. Naquele momento, ainda não tinha definido em qual instituição de ensino faria meu estágio. Vi a oportunidade como algo muito positivo para os estudantes que se preparavam para o ENEM. Recordando minha própria época de estudante, percebi que não havia tido muitas aulas direcionadas ao ENEM no Colégio em que estudei. Assim, a ideia de ser a professora responsável por auxiliar esses jovens, mesmo que brevemente, me deixou bastante contente.

Quando finalmente tive a certeza de que iria estagiar no CEDBC, as coisas começaram a se desenrolar rapidamente. Já estava em contato com as professoras regentes há algum tempo, mantendo um diálogo constante. Além disso, trabalho em equipe e, dentro desse grupo, convidei minhas colegas para participarem comigo do Aulão, e elas prontamente aceitaram. Inicialmente agendado para o dia 04 de

setembro, o Aulão precisou ser adiado devido a um imprevisto, sendo remarcado para o dia 25 de setembro, conforme ilustrado na imagem abaixo:

Cards de divulgação do Aulão nas redes sociais



Fonte: Secretaria do CEDBC

Durante a fase de planejamento do Aulão, identificamos²³ alguns conteúdos recorrentes nas provas do ENEM que consideramos interessantes para que os estudantes revisitassem. Reunimo-nos para discutir e estruturar os detalhes, desde os mais simples até os mais complexos. Ao elaborar o plano, contamos com a participação da professora Larissa, de outros membros do nosso grupo, e, de repente, o quarteto se transformou em um quinteto (não de cordas, mas de vozes) com a chegada de Ayala, que desempenhou um papel fundamental em nosso planejamento e execução.

Finalmente, o tão aguardado dia chegou: 25 de setembro de 2023. Estávamos programadas para ministrar aulas nos dois turnos, sentindo uma mistura de tensão e felicidade por estarmos juntas, lado a lado. Ao adentrarmos no Auditório - foi a minha primeira vez ali, então fiquei encantada com as dimensões do lugar -, ajustamos os materiais que havíamos preparado para os estudantes e aguardamos a chegada deles. O momento inicial transcorreu de forma tranquila, abordamos a utilização dos pronomes em língua inglesa, os tempos verbais, apresentamos

²³ Aqui a voz transita da primeira pessoa do singular para a primeira pessoa do plural, pois não foi apenas a minha voz que estava presente.

técnicas de leitura, discutimos perguntas frequentes e compartilhamos dicas de estudos. Observamos a participação de alguns estudantes, enquanto outros não demonstraram tanto interesse; era, de fato, uma sala de aula acontecendo no auditório.

Partindo para a segunda etapa do dia, cogitamos a possibilidade de contar com a presença de um dos nossos professores de estágio. No desfecho, o professor Rodrigo conseguiu participar de forma online. Com a colaboração da nossa colega e amiga Soraia na filmagem, utilizando a rede móvel do meu celular, conseguimos permitir que ele nos assistisse e avaliasse nossa performance em sala de aula. Reforço, mais uma vez, a importância desse momento, da participação de alguns estudantes e de como foi enriquecedor tanto para eles quanto para nós, professoras em formação.

O quinteto de vozes: Mariana, Jessica, Ayala, Maiara e Meila



Fonte: Professora Larissa

6 “THIS IS THE END” OR “A NEW BEGINNING”?²⁴

Jornada concluída, mas por que não encarar este fim como um novo começo? Apesar dos obstáculos encontrados ao longo do percurso, um trabalho significativo foi realizado durante os últimos cinco anos de graduação. Neste momento, expresso minha gratidão por todas as experiências vividas.

Não posso deixar de mencionar minha participação nos grupos de pesquisa Desleitura e Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA), bem como no meu querido grupo de estudos, o Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE). O GEEDICE, constituído pelo "Achadas na Acessibilidade", reflete a união que estabelecemos por meio da acessibilidade. Sou profundamente grata a Ana Lúcia Freitas, Andrea Leite, Crizeide Freire, Elciana Roque, Jessica Lopes, Juliana Salvadori, Lucineide Oliveira, Naiane Rocha, Orlean Jambeiro e Soraia Novaes. Esse grupo, composto por mulheres inquietas, estudiosas e amigas, proporcionou-me oportunidades para construir diálogos e reflexões sobre a educação.

Refletindo sobre a importância da educação e sua ligação intrínseca com a diversidade, reconhecemos o quão crucial é cultivar ambientes de aprendizagem inclusivos e flexíveis. Acreditamos firmemente que a promoção da multimodalidade na comunicação é uma abordagem enriquecedora para atender às diversas formas de expressão dos estudantes.

Ao abordar temas como Desenho Universal para a Aprendizagem e Comunicação Alternativa e Aumentativa, compreendemos a necessidade de práticas de multiletramentos para fomentar uma educação que respeite as singularidades de cada estudante. Esta jornada de compreensão e aplicação desses conceitos reforça minha convicção de que escolhi o caminho certo ao decidir seguir a carreira de professora.

Um outro aspecto fundamental que merece destaque é a minha jornada em direção ao entendimento do meu diagnóstico. Por meio de estudos e conversas incessantes com minha amiga Soraia e minha professora Juliana, ambas autistas com altas habilidades/superdotação, as suspeitas e a busca por um profissional que

²⁴ “ESTE É O FIM OU UM NOVO COMEÇO?” Jogo de palavras com as canções *The End*, de The Doors e *New Beginning*, de Tracy Chapman. Para prestar atenção: a canção *The End* tem uma atmosfera psicodélica, que remete a uma angústia existencial, a passagem do tempo, ao fim. Por outro lado, *New Beginning* tem uma melodia suave e reflexiva, alinhando-se ao tom esperançoso da letra.

verdadeiramente compreendesse e não desconsiderasse meus sentimentos, guiaram-me até uma especialista em diagnóstico tardio em mulheres. Consequentemente, hoje posso afirmar com convicção (pois há um laudo médico que comprova): sou professora, mas também uma pessoa autista com altas habilidades/superdotação.

Encaro os desafios que virão com a segurança de que minha determinação será fundamental para contribuir de maneira significativa na formação integral dos estudantes, proporcionando um ambiente educacional que promova a aprendizagem para todos. Nessa trajetória, mantenho a certeza de que a educação é a chave para um futuro mais inclusivo e igualitário. Sim, eu ainda acredito na educação, preservo a sede de justiça que a jovem Mariana, aos 17 anos, possuía, e é na busca dessa justiça que sigo em direção aos novos sons que minha vida irá tocar.

REFERÊNCIAS

ASSISTIVEWARE, B. V. **Considering all forms of communication**. Disponível em: <<https://www.assistiveware.com/learn-aac/more-than-a-device-considering-all-forms-of-communication>>. Acesso em 04 dez. 2022.

BERSCH, R.; SARTORETTO, M. L. **O que é Comunicação Alternativa? (CAA)**. Disponível em: <https://assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em: 16 mai. 2023.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer. **Fundamentos e práticas de educação inclusiva: DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-4mN5gnFwP8&t=1432s>>. Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 de jul. 2022

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).

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

DESLEITURAS. **Tradução como acessibilidade programática, pedagógica e comunicativa**. (1 vídeo, 2h55min). YouTube, 13 de outubro de 2020. Disponível em: https://youtu.be/YAbVzuYee_Y. Acesso em 14 mar. 2023.

FLORES, Joaquin Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009

JANONE, L; ALMEIDA, P. Brasil tem mais de 17 milhões de pessoas com deficiência, segundo IBGE. **CNN Brasil, 2021**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-tem-mais-de-17-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-segundo-ibge/#:~:text=Um%20levantamento%20do%20Instituto%20Brasileiro.tem%20algum%20tipo%20de%20defici%C3%Aancia>. Acesso em 02 de jun. 2022

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa-Formação/Formação Pesquisa: criação de saberes e heurística formacional**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MATOS, Maria Almerinda de Souza; TIRADENTES, Regina Oliveira; MENEZES, Reinaldo Oliveira. **Acesso e permanência do aprendente com autismo no Brasil: marcos teóricos legais que subsidiam esse direito**. Research, Society and Development; v. 9, n. 10, 2020. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3006307-acesso-e-perman%C3%Aancia-do-aprendente-com-autismo-brasil-marcos-te%C3%B3ricos-legais-que-subsidiam-esse-direito. Acesso em: 05 jul. 2022.

MENDES, Naiane Rocha. **Itinerário Formativo de Estágio**. In: MENDES, Naiane Rocha. **Alternativa e Ampliada: Artes da comunicação na formação de professores**,

um memorial. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2020. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1871>. Acesso em 15 set. 2022.

MENDES, Naiane Rocha; SANTOS, Soraia Novaes. SALVADORI, Juliana Cristina. **Formação docente para acessibilidade:** Experiência, extensão e articulação da graduação e pós-graduação. *In:* I Webinar – Ensino Superior e Escola Básica em Rede Colaborativa: Formação Docente Interrogada. 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, s/l, v.47, n.166, p.1106-1133, 2017.

PAVIANI, N.M.S; FONTANA, N. M. **Oficinas pedagógicas:** relato de uma experiência. Caxias do Sul: Conjecturas, 2009.

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 set. 2022.

OLIVEIRA, Sabrina Guedes; MACEDO, Mônica Ramos da Costa. **Formação docente: da impossibilidade às possibilidades cotidianas – uma abordagem pós-estrutural.** *In:* SILVA, F. O. da; MOTA, C. M. de A (org.). **Coletânea Profissão Docente na Educação Básica: formação de professores/as na educação básica.** Curitiba: Brazil Publishing, 2021. *E-book*.

SALVADORI, Juliana Cristina. **Memorial:** experiências e(m) desleitura na universidade do estado da bahia: foridade, poésis e professoralidade nos giros da formação. 2022. Memorial Multipaper para a Promoção Funcional para a 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: 22 set. 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/1ojlYRBDloFQ1wSyMfYjsq-chbOv97Yu1rx7XXtvXvyg/edit?usp=sharing>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista brasileira de fisioterapia*, São Carlos, v. 11, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>.

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. Projeto de Estágio Supervisionado II. Universidade do Estado da Bahia, Jacobina: 2022. Disponível em:

https://docs.google.com/document/d/1N6-c3ATeVbo8us1mevshUDYXXwsygvqbhM-5NKod_4s/edit?usp=sharing>. Acesso em: 05 out. 2022.

STAKE, R.E. Revisão de Literatura. In: Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

SOUZA, J. P. S. Manual de Pesquisa em bases REA. Ebook. Jacobina: 2018.

SOUZA, J. P. S. Oficina de Revisão Sistemática. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1ON1z4W7vcGm-hm5fLhQzUO-z537uQRNX/view?usp=sharing>. Acesso em: 17 out. 2021.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

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.

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://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 01 jul. 2022.