

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

Soraia Novaes Santos

**ATIPICIDADES E ACESSIBILIDADES DE UMA ESTUDANTE AUTISTA NA  
FORMAÇÃO DOCENTE**

Jacobina  
2023

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

Soraia Novaes Santos

**ATIPICIDADES E ACESSIBILIDADES DE UMA ESTUDANTE AUTISTA NA  
FORMAÇÃO DOCENTE**

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

Jacobina  
2023

## **FICHA DE APROVAÇÃO**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Cristina Salvadori – UNEB  
(Orientadora)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva – UNEB  
(Banca Examinadora)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Ma. Ana Lúcia Freitas de Carvalho – UNEB  
(Banca Examinadora)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Ma. Crizeide Miranda Freire – UNEB  
(Banca Examinadora)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Ma. Gracielia Novaes da Penha – UNEB  
(Banca Examinadora)**

Jacobina, 11 de Dezembro de 2023.

## DEDICATÓRIA

A Deus

A minha mãe e ao meu pai – sem vocês e seu suporte, eu jamais teria conseguido

A meu irmão, Esaú – você me ajudou a descobrir a mim.

Àquelas e aqueles que me perceberam apesar dos meus esforços em me esconder.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Juliana Cristina Salvadori, pelas orientações acadêmicas e não acadêmicas, pelo *autisdar* afiado, pela pedagogia do desabafo e pela alegria de criar.

Ao coletivo GEEDICE, DIFEBA, Desleitura e/na Rede de Pesquisa da Profissão Docente pelas experiências formativas nas atividades de pesquisa e extensão.

Às comadres de pesquisa: Naiane Rocha e Crizeide Freire – Obrigada por cuidar de quem chega, compartilhar experiências e auxiliar nos percursos.

Às parceiras de turma:

Mariana Camardelli, Andrea Souza e Jessica Oliveira, também parceiras de pesquisa e extensão. – Obrigada pelo suporte em todos esses anos.

À Jemima Carvalho, Vanessa Mota pelo acolhimento e suporte, principalmente nos primeiros semestres

Aos professores e professoras do Colegiado de Letras - Língua Inglesa e Literaturas.

Às professoras que nos acompanharam no PIBID e nos Estágios: Professoras Daniela Mota, Tânia Castro, Eduarda Reis, Orleane Jambeiro e Larissa Oliveira.

Às professoras examinadoras convidadas – pró Crizeide, Ana Lúcia Gomes da Silva, Ana Lúcia Freitas de Carvalho e Gracielia Penha – que não só aceitaram o convite com muita alegria, como também enviaram mensagens de encorajamento e de inspiração para a escrita.

À Universidade do Estado da Bahia e seu Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, que possibilitaram todas essas memórias em parceria com outras instituições, destacando-se: o Colégio Municipal Luís Alberto Dourado de Carvalho, o Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda, o Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro e o Colégio Estadual Terezinha Gonçalves Novais em Quixabeira.

*long live the walls we've crashed through*  
*I had the time of my life, fighting dragons with you*  
*(Taylor Swift)<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Nota das autoras: Epígrafe para pensar barreiras e acessibilidade; Ter cuidado com o conto do herói e o pornô de inspiração. Termos que aprendi com minha orientadora Juliana Salvadori, nas aulas de Literatura, Escrita Acadêmica e nas reuniões de orientação. Assim como aprendi a colocar nota de rodapé em epígrafe.

## RESUMO

Neste memorial formativo, a autora protagonista expande a narrativa apresentada e submetida a publicação em E-book do 6º Congresso Nacional de Estudos Linguísticos. A autora narra sua trajetória de formação docente no curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em Jacobina, Campus IV, no qual descobre-se estudante e professora no Espectro Autista. Em diálogo com a acessibilidade comunicativa e curricular, o interesse no Transtorno do Espectro Autista como tema de pesquisa e estudo é acolhido no Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE) e impulsiona a participação e execução de ações de ensino, pesquisa e extensão na Universidade, por meio de rodas, diários de bordo, encontros em grupos de pesquisa e de Whatsapp, permitindo que a irmã, estudante, professora em formação, percebesse, para além do interesse ao tema, sua identificação com outros sujeitos no Espectro, e se descobrindo pessoa autista aos 20 anos durante ação de extensão realizada ao longo da formação inicial da licenciatura, a partir do recorte de gênero que estudos sobre deficiência e TEA vêm tomando. Assim, este trabalho pretende narrar e refletir como processo vida-formação vai sendo diarizado, refletido, partilhado no Grupo e se torna fundamento para práticas pedagógicas que interrogam os conceitos de língua, linguagem e comunicação, práticas que se tornam experimento de uma docência atípica por meio dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado II e III, com a proposta *Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta*, ofertada para a comunidade geral interessada e a proposta *Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem*, ofertada para estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais do Colégio Municipal Gilberto dias de Miranda em Jacobina. No relato, a narradora descobre formas alternativas de ser professora, valorizando as potencialidades da atipicidade de forma que não precise anulá-la bem como descobrindo estratégias para lidar com as imprevisibilidades do contexto escolar. É possível ser professora sendo autista? *Yes, it is.*

**Palavras-chave:** formação docente; Transtorno do Espectro Autista. ensino de língua e linguagens. acessibilidade

## ABSTRACT

In this work, the protagonist-author expands the narrative presented and submitted for publication in an E-book of the 6th National Congress of Linguistic Studies. The author narrates her journey of teacher education in the English Language and Literatures course at the State University of Bahia (UNEB) in Jacobina, Campus IV, where she discovers herself as a student and teacher on the Autism Spectrum. Autism Spectrum Disorder (ASD), characterized by significant differences in communication and social interaction accompanied by the presence of restricted and repetitive patterns, permeates the university experience initially as a research and study interest, arising from the challenge of assisting her brother with school tasks, who was diagnosed with ASD at the age of four. In dialogue with communicative and curricular accessibility, this interest is embraced by the Study Group on Inclusive and Special Education (GEEDICE) and drives participation and implementation of teaching, research, and extension activities at the university through discussions, reflective journals, group research meetings, and WhatsApp groups. These activities enable the author, as a student and aspiring teacher, to recognize her identification with other individuals on the spectrum beyond her interest in the topic, leading her to discover her own autism at the age of 20 during an extension project carried out throughout her initial teacher education, with a focus on gender, which aligns with the direction that disability and ASD studies have been taking. Thus, this work aims to narrate and reflect on how the life-formation process becomes a daily practice, a subject for reflection, and shared within the group, becoming the foundation for pedagogical practices that question the concepts of language, linguistics, and communication. These practices become an experiment in atypical teaching through the curricular components of Supervised Internship 2 and 3, with the proposal of Training for Inclusive Practices and Resources: Curricular and Communicative Accessibility, offered in the second semester of 2022 to the general community interested, and the proposal of Multiliteracy Practices in English Language and Literatures based on the principles of Universal Design for Learning, offered to students in the final years of the Gilberto Dias de Miranda Municipal School in Jacobina.

**Keywords:** teacher education; Autism Spectrum Disorder; language and linguistics Teaching; Accessibility.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Posições, dimensões e processos da minha formação docente .....	12
<b>Figura 2</b> – Printscreen do Diário de Bordo da autora: “Perdi o timing” .....	29
<b>Figura 3</b> – Printscreen de excerto do diário de Leitura sobre os designs .....	53
<b>Figura 4</b> – Estratégias do desenho universal para aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem .....	60
<b>Figura 5</b> – O Corpo como Texto: Explorando Línguas de Sinais .....	64
<b>Figura 6</b> – Avaliação de um discente sobre as aulas na sala de multimídia .....	65
<b>Figura 7</b> – Printscreen de orientação via Whatsapp .....	68
<b>Figura 8</b> – Colagem de Fotografias: Estações das Oficinas Formativas .....	173
<b>Figura 9</b> – Fotografia da Oficina de Pranchas de Comunicação com o ARASAAC - Laboratório de Informática da UNEB, IV .....	173
<b>Figura 10</b> – Fotografia da Co-docência com Jessica no 8º ano .....	174
<b>Figura 11</b> – Fotografia da Rotação por Estações no 8º ano A .....	174
<b>Figura 12</b> – Colagem com os Trabalhos dos estudantes exibidos no Evento de Culminância do Estádio (Auditório do CMGDM).....	175
<b>Figura 13</b> – Selfie com o 2º ano C - Integral (CEDBC) .....	176
<b>Figura 14</b> – Fotografia do Evento Setembro Verde - Mediadores CEDBC (org.) ...	176
<b>Figura 15</b> – Fotografia da Primeira noite de formação no 3º Mês da Comunicação Popular, organizado pelo Pró-Semiárido e ASABAHIA com apoio da COFASPI, CODETER (Mirangaba - Bahia) .....	177
<b>Figura 16</b> – PrintScreen post de Instagram sobre o Julho das Pretas .....	177

## LISTA DE APÊNDICES

<b>APÊNDICE A</b> - Descrição da Revisão da Literatura .....	80
<b>APÊNDICE B</b> - Artigo apresentado para a disciplina de NEI III.....	87
<b>APÊNDICE C</b> - Relatório de Estágio Supervisionado I:.....	100
<b>APÊNDICE D</b> - Portfólio de Estágio Supervisionado II:.....	114
<b>APÊNDICE E</b> - Relato de Experiência da XXVI Jornada de Iniciação Científica e Pós-Graduação da FAPESB (no prelo) .....	137
<b>APÊNDICE F</b> - Artigo de Relato de Experiência submetido ao CONEL .....	145
<b>APÊNDICE G</b> - Relatório Final de Iniciação Científica (2023) .....	157
<b>APÊNDICE H</b> - Verbete “Acessibilidade” - Ebook Docência e Diversidade (no prelo) .....	189
<b>APÊNDICE I</b> - Imagens de Estágio Supervisionado II: Oficinas Formativas (UNEB, 2022).....	194
<b>APÊNDICE J</b> - Imagens de Estágio Supervisionado III - Gilberto Dias de Miranda (2022) .....	195
<b>APÊNDICE K</b> - Imagens de Estágio Supervisionado IV .....	197
<b>APÊNDICE L</b> - Imagens de Extensão .....	198

## SUMÁRIO

<b>1. NOS ENTREMEIOS DA FORMAÇÃO E DA NARRATIVA.....</b>	<b>12</b>
<b>2. ATIPICIDADES NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: APRENDER A SER PROFESSORA.....</b>	<b>19</b>
2.1 <i>“The walls we’ve crashed through”</i> : Barreiras e Acessibilidade na Universidade do Estado da Bahia.....	23
2.1.1 <i>“So many things that I wish you knew, So many walls up I can’t break through”</i> : Diários de bordo como Comunicação Aumentativa e Alternativa....	28
2.1.2 <i>“Make the friendship bracelets”</i> : Laços institucionais como acessibilidade curricular .....	34
2.2 <i>“I’ve been having a hard time adjusting”</i> : Iniciações em Políticas Públicas ...	39
<b>3. DOCÊNCIA ATÍPICA: DESENHOS PARA ACESSIBILIDADE .....</b>	<b>46</b>
3.1 <i>“Everything has changed”, has it?</i> : o PIBID e planejamento como acessibilidade .....	50
3.2 <i>“Honey, life is just a Classroom”</i> : Práticas-Cenas Atípicas em Estágio Supervisionado .....	57
<b>4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>74</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>80</b>

## 1. NOS ENTREMEIOS<sup>2</sup> DA FORMAÇÃO E DA NARRATIVA<sup>3</sup>

No Ensino Médio, durante os cursinhos pré-vestibulares, ouvia meus professores dizerem que estar na Universidade é a melhor fase da vida. Eles falavam isso com um certo orgulho, descrevendo o período como um momento de descobertas e de liberdade. Me pergunto se essa descoberta tem a ver com a pouca experiência da juventude ou se, de fato, tem a ver com o estar e viver a Universidade. Achei que se tratava de descobertas, no sentido de saber/aprofundar em conhecimentos que, antes da Universidade não tínhamos – conhecimentos sobre o mundo, sobre a profissão e área que escolheríamos. Mas é também para descobrir a si mesmo, se produzir no mundo enquanto pessoa e profissional, configurando assim, uma *autoformação* (eu me formo comigo mesma, minhas experiências) além de *hetero* (eu me formo com as outras) e *ecoformação* (eu me formo com/em um meio).

No que diz respeito à formação profissional de professores, António Nóvoa (2017) corrobora essa ideia de que a formação de professores compreende – além da hetero e ecoformação – uma autoformação, na qual as dimensões pessoal e profissional se relacionam a partir da autorreflexão. O autor elenca cinco posições necessárias para aprender a ser, sentir, agir, conhecer e intervir como professor, são elas: a disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública. Tratando da disposição pessoal, o autor considera importante que se conheça as predisposições e os perfis dos

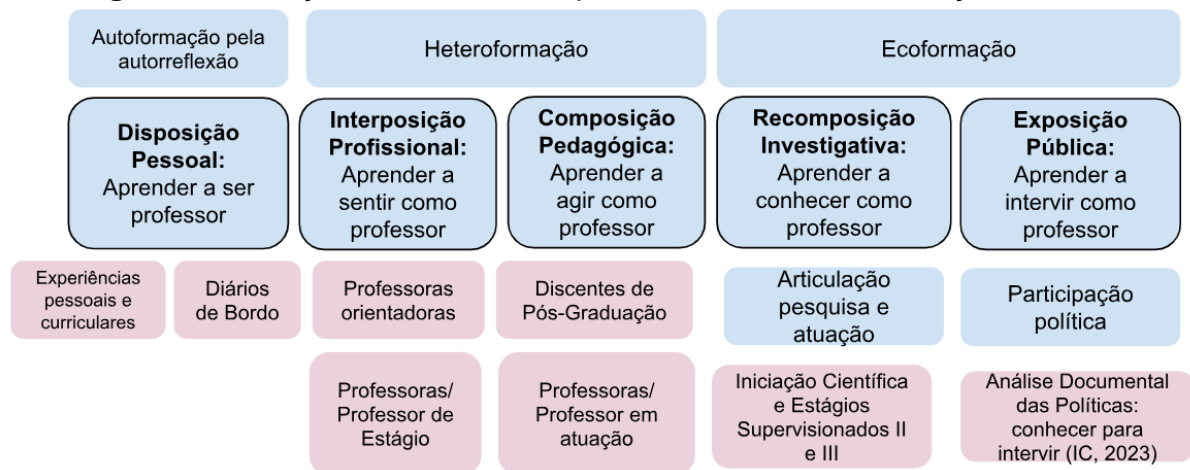
---

<sup>2</sup> Ser parte da turma de 2019 também é um entremeio. O Curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas passou por reformulações do currículo em 2020 – assim como várias outras licenciaturas do Campus IV – assim, a turma de 2019 é a última turma do currículo redimensionado em 200, marcado pela separação das duas licenciaturas em Letras do campus IV, originando o curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas e o curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas (ROCHA, 2023). No entanto, o currículo da turma ingressa em 2019 não é o novo (2021), mas também não é o antigo (2007), pois, percebendo a mudança como positiva, as professoras e professores combinaram as ementas para acompanhar as atualidades importantes aos futuros professores, tal como a Base Nacional Comum Curricular, a proposta do Novo Ensino Médio, entre outras.

<sup>3</sup> Um ensaio deste memorial nasce no texto “[“Mas você nem parece!”: Experiências de uma estudante autista na formação docente](#)” submetido à publicação como capítulo de E-Book em coautoria de Juliana Salvadori e Crizeide Freire e apresentado em formato de vídeo-pôster para o 6º Congresso Nacional de Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo. Você pode acessar o vídeo-pôster na playlist “Simpósio Temático 3 - Decolonialidade, Linguagem e Deficiência” disponível no YouTube do 6º CONEL: [https://youtu.be/1taGto0dM38?list=PLvNhpe\\_D-4hNdS4H6yvvTgzXD0Y0WKMRi](https://youtu.be/1taGto0dM38?list=PLvNhpe_D-4hNdS4H6yvvTgzXD0Y0WKMRi). Dessa forma, uma versão reduzida dos capítulos está sendo avaliada para publicação. Neste memorial, contudo, os argumentos e as narrativas são expandidas, trazendo também elementos que foram interditados pelo número de páginas exigido para a publicação – como as notas de rodapé afetivas e as figuras.

discentes de licenciatura – futuros professores – e que se oportunize espaços de autorreflexão sobre a profissão desde o primeiro dia de aula. A imagem a seguir ilustra como eu, discente do Curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas relaciono as posições definidas por Nóvoa (2017) com os meus processos formativos na Universidade, os quais serão narrados e refletidos mais detalhadamente nos capítulos que se seguem.

**Figura 1** – Posições, dimensões e processos da minha formação docente



**Fonte:** Reprodução de Salvadori et. al. (2023)

Neste movimento de autorreflexão e autoformação, o aprendente é o responsável por construir conhecimentos e sentidos, articulando conceitos para narrar e conscientizar-se das suas experiências e seu percurso formativo (WARSCHAUER, 2015; SANTOS, 2019). Não só o percurso formativo predeterminado pelo fluxograma ou pelo que vamos elegendo conforme nossos interesses e necessidades, mas aquilo que nos toca ou que nos acontece enquanto trilhamos o percurso e nos faz mover de uma posição para a outra (BONDÍA, 2002). Assim, ao “pesquisar a própria vida como estratégia de formação” (WARSCHAUER, 2015, p.4) é produzido um saber finito e particular a um indivíduo, um saber que, embora possa dialogar com o conhecimento científico, não se conforma com o caráter impessoal e utilitarista de aplicar técnica à vida, mas valoriza a implicação pessoal na pesquisa da vida-formação.

Nesse contexto de pesquisa vida-formação, desde 2019, meu primeiro ano na Universidade, fui atraída pelos eventos – fossem eles de ensino, pesquisa ou extensão – relacionados à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, principalmente no que diz respeito à educação de pessoas autistas, isto é, diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse meu interesse surge devido à minha responsabilidade

de mediar as tarefas escolares do meu irmão mais novo, diagnosticado com TEA, e às dificuldades que vínhamos enfrentando no processo de aprendizagem na escola e também em casa: o excesso de tarefas escolares, baixo engajamento e participação. Esse interesse, acolhido pelo Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (GEEDICE), motivou minha participação em formações nas quais conheci os direitos humanos, os direitos das pessoas com deficiência, inflamando uma indignação ao me deparar com a discrepância entre a extensa legislação brasileira que assegura os direitos de pessoas com deficiência – o que inclui pessoas autistas – e as práticas de ensino na sala comum.

Em 2021, atravessando incertezas pós-pandemia, o GEEDICE, coordenado pela professora Juliana Salvadori, se apropriou das boas experiências em mediação tecnológica para ofertar o curso de extensão intitulado *Diálogos (In)Formativos GEEDICE: Formação De Professores, Inclusão Educacional e Acessibilidade*, do qual participei como ouvinte. Nesta formação, foi solicitado aos participantes a manutenção de um Diário de Leitura, no qual registraram suas narrativas, articulando suas experiências pessoais e profissionais com os textos-base indicados para os encontros formativos. Esse incentivo para a autorreflexão permitiu que eu me identificasse no Espectro enquanto estudava interseccionalidade e vulnerabilidade a partir do texto *Mulheres Neurodivergentes: conexões que enunciam vulnerabilidades e a luta por reconhecimento* (RIES e LIMA, 2020).

Quando encontrei – ou fui encontrada por – esse texto, já estava passando por um processo de autoanálise, visto que o interesse em autismo como tema de pesquisa e estudo me fazia acompanhar influenciadores voltados para essa temática. No entanto, muito mais perto de mim também havia relações que me impulsionaram a essa autoanálise: as histórias de uma amiga virtual – que eu nunca cheguei a conhecer pessoalmente –, e de um amigo-vizinho e colega de escola. Para minha surpresa, ambos foram diagnosticados no Espectro tardiamente, me fazendo pensar como eu nunca havia percebido características do Espectro neles, se eu estudava tanto sobre o assunto. Como poderia ser desconhecimento se eu estava tão imersa na temática? Especulei sobre o *masking*: “será que mascaravam tão bem que conseguiram me despistar?”. Mas, estudando Ries e Lima (2020), pude ter outra perspectiva.

Em sua pesquisa *Mulheres Neurodivergentes*, Ries e Lima (2020) analisam interações a partir das postagens da ativista autista Amanda Paschoal, no Facebook.

Tanto o trabalho quanto as postagens realizadas pela ativista destacam e problematizam os vieses de gênero quando falamos do Transtorno do Espectro Autista (TEA), como acontece também com raça, cor e sexualidade:

A exclusão sistemática das mulheres para as pesquisas científicas em autismo, além dos critérios serem limitados e definidos pelas observações feitas em meninos, ou seja, **os critérios são excludentes** e reforçam observações próprias do autismo masculino, com amplas **dificuldades na identificação do autismo em mulheres**. Desta forma, retardam-se os diagnósticos em mulheres que acabam, por vezes, sendo diagnosticadas no final da adolescência ou ainda na fase adulta. [Paschoal] defende, enfim, que existe a necessidade de ampliar a **visibilidade** do **autismo feminino** e que, para isso, é preciso conscientizar e informar profissionais sobre o **autismo atípico**, divulgar os traços e pautas presentes em mulheres e incluí-las nas pesquisas para que os critérios sejam menos limitados (RIES; LIMA, 2020, p.20. **grifos meus**)

Assim, além de pensar no *masking*, percebi que embora eu estudasse bastante, o autismo que me é apresentado nos materiais que acesso – nas redes, nos periódicos, nas palestras de 2 de abril – reforça uma história única e não-interseccional: da pessoa autista sendo sempre um homem, sem cor, sem sexualidade, desapegado e despreocupada com normas sociais. Se por um lado a difusão de informações sobre o autismo é um avanço para visibilidade e garantia dos direitos, essas informações, por vezes, são generalizantes, estereotipantes, não contemplando a diversidade do Espectro e seus outros atravessamentos – seja de cor, gênero, sexualidade, idade, deficiência ou neurodivergências coexistentes.

Em contraproposta a esse realidade, o movimento da neurodiversidade – numa perspectiva de luta “nada sobre nós sem nós” – têm trazido à tona discursos e vivências de pessoas neurodivergentes, resgatando as subjetividades e nuances do Espectro e de cada indivíduo, atravessado por tantas outras diferenças. Freitas (2016) explicita que há pessoas e grupos que, ainda que sejam diagnosticadas, na ótica clínica, com um diferencial patológico, não se consideram doentes ou com deficiência. Eles negam o conceito de deficiência – seja ele biomédico ou biopsicossocial – em favor da diferença e diversidade, sustentando que sua diferença biológica determinou diferenças em outros campos, diferenças que afirmam uma identidade e cultura (ex: cultura surda). Este argumento ignora o gradiente da deficiência, estabelecendo uma lógica preto-ou-branca, na qual, para afirmar minha diferença e diversidade, eu preciso

negar minha deficiência, fortalecendo o paradigma biomédico da deficiência como tragédia a qual não se quer estar associado.

O presente memorial formativo, contudo, propõe entremeios e sobreposições entre os estudos da deficiência e o paradigma da neurodiversidade. Assim, entendemos a deficiência como uma expressão da diversidade e da diferença, sendo pessoas autistas também pessoas com deficiência (Brasil, 2012) ao mesmo tempo que são neurodivergentes, com cultura e identidades afirmadas pelas diferenças. Ser uma mulher adulta recém-diagnosticada com TEA e recém-identificada com Altas Habilidades/Superdotação produz uma sensação de sempre estar num entremeio, de não caber em lugar algum ou caber um pouco em cada lugar. Meu comportamento nas relações e interações sociais diziam: “estranha demais para ser normal e normal demais para ser autista”, assim como na identificação étnico-racial, me disseram: “branca demais pra ser negra, não-branca demais pra ser branca”. Na Universidade pública, me produzindo professora, me encontrei no lugar de estagiária: “estudante demais pra ser professora, professora demais para ser estudante”.

O memorial é um gênero acadêmico no qual é possível ver, fortemente, a presença ~~de autor~~ da autora criada para aquela narrativa – não é autora-pessoa ou autora-personagem, mas um entremeio<sup>4</sup>. Diferente dos gêneros acadêmicos que exigem distanciamento e imparcialidade, o memorial formativo aqui proposto objetiva trazer a experiência e, portanto, as subjetividades para o centro da discussão e da narrativa. Dessa maneira, se produz um saber finito e particular a um indivíduo situado em uma comunidade, de forma que “ninguém pode aprender da experiência do outro, ao menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (BONDÍA, 2002, p. 27).

Por destacar as subjetividades, no memorial formativo não há possibilidade de cópia, sendo incentivada criações – da experiência, da narrativa, de si-professora/autora/narradora. Para Bondía Larrosa (2002), a experiência é mover-se de um lugar para outro, portanto, exige expôr-se e pôr-se à prova rumo ao desconhecido, arriscar-se, semelhante a um pirata. A Universidade é uma força motriz de experiência, de movimentos rumo ao desconhecido. Nela, muita coisa se passa,

---

<sup>4</sup> Aprendi isso com o professor Félix e a pró Ju nas aulas de literatura: ao criar uma narrativa, cria-se um autor, uma *persona*. Professor Félix estava em co-docência com pró Juliana Salvadori em várias disciplinas; ainda que não institucionalmente, marcou presença em algumas das aulas de Teoria Literária no segundo semestre, assim como do nosso Sarau Literário na Catuaba, pouco antes da pandemia estourar e inaugurarem co-docência nos Itinerários de Literatura.

algumas coisas nos tocam – nos formam e transformam – força produtiva de nossas identidades docentes. Escrever um memorial formativo é se arriscar no exercício de, pelas palavras, dar sentido ao que nos acontece.

Esse exercício tem sido praticado durante a formação, com a manutenção de Diários de bordo ou Diários de Leitura. Conheci o diário como gênero acadêmico – exposto à leituras, comentários e críticas – no segundo semestre (2019.2), nas aulas de Teoria Literária em Língua Inglesa e Língua Materna, componente ministrado por professora Juliana Salvadori<sup>5</sup> – quem também nos recebeu no primeiro dia como calouros em 2019.1. Muitas perguntas surgiram, as quais foram esclarecidas em um documento digital de sete páginas, o qual continha *insights* e, de certa forma, um passo-a-passo do que é esperado de um diário de leitura. Se aproximando o encerramento da disciplina, manuscritos em cadernos e textos digitais – impressos em papel – giraram na roda para leitura e avaliação dos colegas, embora as narrativas já se fizessem presentes nos diálogos em sala durante aulas anteriores.

Assim, o presente memorial toma a pesquisa-formação como método. Este, permite valorizar as vivências e experiências de professoras em formação e atuação como subsídio para reorientar práticas e processos formativos. Numa relação dialógica e horizontal, desafios e potencialidade da docência em contextos de diversidade são trazidos para serem investigadas de formar a interrogar, deslocar ,a formação e as práticas (Salvadori, 2023). Dessa maneira, o memorial retoma escritas anteriores – dos diários de bordo e de leitura, dos grupos de whatsapp, dos relatórios de estágio e iniciação científica –, com o objetivo de narrar e refletir como processo vida-formação no lugar de estudante autista vai sendo diarizado, refletido, partilhado no Grupo e se torna fundamento para práticas pedagógicas que interrogam os conceitos de língua, linguagem e comunicação, práticas que se tornam experimento de uma docência atípica por meio dos quatro componentes curriculares de Estágio

---

<sup>5</sup> [Ju Salvadori](#) – mãe Ju – é mais que professora doutora e orientadora deste trabalho. Além de ser mãe de dois garotos com Transtorno do Espectro Autista, Ju está também no Espectro, compartilhamos juntas o diagnóstico/identificação de dupla excepcionalidade. Por muitas vezes, pedi sua opinião para tomar decisões e me informar sobre os *modos* na Universidade – quais grupos de pesquisa frequentar e como, em quais disciplinas me matricular, entre outras. Ela, assim como o professor Félix, sempre se colocou à disposição para nos guiar pelo fluxograma. Mas, mais que isso, com seu olhar atento, Ju me percebeu como Pessoa com TEA e me indicou o caminho das pedras amarelas no processo diagnóstico. Essa metáfora, das pedras, não é minha, mas dos Itinerários! Pró Ju utilizou os tijolos amarelos, no intertexto com O mágico de Oz, para ilustrar as trilhas com os romances que poderíamos escolher

Supervisionado, principalmente o segundo, que enfatiza a prática docente em espaços não-formais de educação, no qual desenvolvemos a *Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta*, ofertada para a comunidade geral interessada; e o terceiro e o quarto – e último – estágio, nos quais desenvolvemos o projeto *Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem* em espaços formais de educação, em classes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Para tanto, o trabalho organiza-se em quatro capítulos. No capítulo introdutório, *Nos entremeios da formação e da narrativa*, narro como me descubro discente autista, entrelaçando as dimensões pessoal e profissional na teorização com António Nóvoa e Warschauer, assim como apresento o memorial, sua metodologia, objetivos e estrutura. Essa discussão estende-se para o segundo capítulo, intitulado *Atipicidades na Universidade do Estado da Bahia: Aprender a ser professora*, no qual narro como vou encontrando e construindo acessibilidade como estudante no campus IV da UNEB em Jacobina, desafios e acolhimentos durante o percurso, trazendo os conceitos de acessibilidade e barreiras para a discussão. Já no terceiro capítulo, *Docência Atípica: Desenhos para Acessibilidade*, narro como as práticas que encontro como estudante são transpostas para minhas práticas, principalmente nos Estágios Supervisionados inspirados pelo Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) em co-docência e colaboração com o GEEDICE, tecendo, no quarto capítulo, *Algumas Considerações*.

## 2. ATIPICIDADES NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: APRENDER A SER PROFESSORA

A epígrafe deste memorial de formação não é meramente ilustrativa ou um tributo vazio a uma artista que nada tem a ver com a minha formação. No ano de 2018, quando prestei vestibular e ENEM pela primeira vez, mirava na psicologia – fascinada em entender o comportamento humano (neurotípico) e por que a gente não se entendia. Apesar de nutrir carinho e admiração por várias das minhas professoras, estar nessa profissão não era um sonho meu, ainda que muitos me dissessem que eu me sairia bem nela: “consigo entender melhor com você explicando do que com o professor”.

Durante minha infância, minha mãe, professora alfabetizadora formada em magistério, me levava consigo para a escola. Conforme fui ganhando independência, não precisava continuar na barra da saia dela, então ela deixou de me levar, o que não me impediu de continuar indo com minhas próprias pernas e intenções. Antes dos meus 10 anos, quando me era permitido, ajudava minha mãe com os estudantes que tinham mais dificuldade. Quando flagrava, dedurava aqueles que estavam comendo borrachas. Posso dizer então, que a escola me foi sendo um lugar familiar e de hospitalidade, ainda que com suas transformações e imprevisibilidades.

Segundo António Nóvoa, aprender a ser professor exige o trabalho de três dimensões centrais: (1) dimensão cultural-científica própria, exigindo do professor uma densidade cultural (2) dimensão ética, o professor deve comprometer-se com a educação de TODAS as crianças (3) dimensão de lidar com imprevisibilidades do cotidiano escolar. Se o cotidiano escolar é repleto de imprevisibilidades, por outro lado, pessoas com Transtorno do Espectro Autista, em sua maioria, necessitam de previsibilidade para funcionar bem, isto está relacionado ao que chamam de “padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014, p.31).

No entanto, essa característica não necessariamente impossibilita a participação de professoras e estudantes autistas no contexto escolar, mas coloca a necessidade de traçar estratégias intencionalmente, para lidar com as imprevisibilidades: imaginar possíveis contratempos e elaborar soluções antecipadamente é uma delas. Por isso, essa terceira dimensão elencada por Nóvoa (2017) como parte da *disposição pessoal*, pode ser chamada de “dimensão criativa”,

pois lidar com as imprevisibilidades do cotidiano escolar exige criatividade para antecipar e resolver problemas. Esse apreço pela rotina, pelo conhecido, característico de pessoas autistas, assim como a disposição pessoal para ensinar, me fizeram considerar a profissão de professora, embora este não fosse meu plano inicial. E o afeto e facilidade com Língua Inglesa – devido ao interesse intenso nas músicas da Taylor Swift – e sua utilidade para continuar aprendendo sobre outros temas, inclusive na profissão-alvo, psicologia – me direcionaram para cá: o curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia, campus IV, em Jacobina, no ano de 2019, aos 18 anos de idade incompletos.

Embora eu não fosse diagnosticada por um profissional de saúde mental até o ano de 2022, as características autísticas já existiam em mim, influenciando em meu modo de viver a universidade. Pois, sendo o autismo um transtorno do neurodesenvolvimento, seus traços estão presentes desde a infância até a velhice, podendo variar em intensidade e nível de suporte a depender da idade e das intervenções. Um desses traços é a ecolalia, uma das muitas manifestações das “diferenças significativas na comunicação e interação social” que caracterizam o autismo. Alguns autores definem ecolalia como a repetição de sons, frases, enunciados sem intenção comunicativa (Miranda, 1983 *apud* Dib ,2017), outros, admitem que a ecolalia pode sim ter intenção comunicativa (Dib, 2017). Esta faz parte do desenvolvimento da linguagem, ocorrendo na infância quando a criança ainda está se apropriando de sua língua materna. Por ser parte do desenvolvimento da linguagem, a ecolalia também pode ocorrer em adultos que estão aprendendo uma língua adicional, tal como a língua inglesa. Tipicamente, aos poucos, conforme a criança – ou o adulto aprendiz – desenvolve suas habilidades linguísticas, a repetição vai sendo substituída por enunciados de criação própria, *self-generated speech*. No entanto, a ecolalia tende a se manter presente em adultos autistas por vezes, sendo lida como uma espécie de afasia que deve ser extinta.

Contudo, se na perspectiva biomédica a ecolalia “as palavras e enunciados tomam mente e voz de forma intrusiva” e repetitiva, sem função comunicativa –, para as pessoas autistas, a ecolalia têm funções importantes de autorregulação e expressão de ideias, estabelecer vínculos e associações. Miranda (1983 *apud* Dib, 2017) classifica a ecolalia em três tipos em relação ao tempo em que se ouviu e o tempo em que se repete: A ecolalia é classificada como imediata quando o sujeito repete imediatamente o que ouve; nas aulas de inglês é o “repeat after me”. É tardia,

quando o sujeito repete algo que ouviu em outro momento, associando-na a um contexto ou não; nas aulas de inglês, é o uso de versos de música para estabelecer uma conversa ou vínculo com alguém. Por fim, é mitigada, quando o sujeito faz alguma alteração no enunciado que ouviu anteriormente; nas aulas de inglês, é substituir um pronome por outro para caber ao contexto e as intenções daquele que fala. “What else can we do?”

Ecolalia, vindo da poesia, é a repetição em busca de rimas. [...] É da ordem da metonímia, ela desliza entre significantes, tece associações: é sempre uma repetição em outro contexto e comunica o gesto de buscar e atribuir sentidos naquilo que nos acontece, toca, choca – ecoa (Salvadori, 2023, p.4).

Nessa busca de atribuir sentido ao que nos acontece, são as composições de Taylor Swift que ecoam e dão suporte à minha expressão e autorregulação. Ecoam, inclusive, neste memorial, nos subtítulos. No entanto, como bem destaca Salvadori (2023, p.4), “repito o que me dizem mas inscrevendo nesta fala uma diferença”, uma mudança de tom, de contexto. Nas aulas de literatura, estudamos sobre a “morte de autor da autora” que, à grosso modo, refere-se ao fato de que a autora não tem todo o controle das interpretações de sua arte, essas, embora sejam direcionadas pelos elementos textuais, podem ser extrapoladas, deslidas. De forma semelhante, a ecolalia nos subtítulos deste memorial toma os versos de Taylor Swift como suporte para comunicação – configurando assim acessibilidade comunicativa para a autora que escreve – e reflexão de como vou encontrando e co-criando acessibilidade como estudante do Campus IV da Universidade do Estado da Bahia e como as transporto para minhas práticas de Estágio Supervisionado.

Para tanto, o presente capítulo divide-se em dois tópicos e subtópicos: o primeiro tópico, “*The walls we’ve crashed through*<sup>6</sup>: Barreiras e Acessibilidade na Universidade do Estado da Bahia” introduz os conceitos de barreiras e acessibilidade conforme apresentados na Lei Brasileira de Inclusão (2015) relacionando-as com

---

<sup>6</sup> O subtítulo, bem como a epígrafe do memorial, faz referência à música “[Long Live](#)”, que narra e expressa um momento de alegria ao conquistar algo após enfrentar obstáculos. Apesar de estar cheia de metáforas heróicas e épicas – enfrentar os dragões, levantar a cabeça como herói, receber troféu e adoração –, Long Live não aclama um herói nacional, mas um coletivo de pessoas. Neste memorial, o trecho “the **walls we’ve crashed through**” é resgatado para pensar as barreiras – walls – que enfrentei como pessoa autista na Universidade e para reconhecer a rede de apoio – we – que contribuiu para tal. No entanto, não narro como um feito extraordinário, fonte de inspiração por apenas viver; mas como um feito possível e que pode ser melhorado para outros que virão.

minhas experiências. Dentro dele, destaco a acessibilidade comunicativa em “*So many things that I wish you knew, So many walls up I can't break through*”<sup>7</sup>: Diários de bordo como Comunicação Aumentativa e Alternativa”, subtópico no qual discorro sobre a escrita em diários de bordo como uma forma de CAA e participação em discussões em sala; e a acessibilidade curricular em “*Make the friendship bracelets*”<sup>8</sup>: Laços institucionais como acessibilidade curricular”, subtópico no qual reflito como as mediações institucionalizadas e não-institucionalizadas me garantiram acesso ao currículo – presença, participação e aprendizagem – como estudante na Universidade. Por fim, no tópico “*I've been having a hard time adjusting*”<sup>9</sup>: Iniciação Científica em Políticas Públicas” narro e reflito como os movimentos de pesquisa e extensão – no/com o grupo GEEDICE e DIFEBÁ – em âmbito de programas de bolsa contribuíram para minha participação, permanência e aprendizagem na Universidade, destacando reflexões sobre as políticas públicas de permanência na Universidade.

## 2.1 “*The walls we've crashed through*”: Barreiras e Acessibilidade na Universidade do Estado da Bahia

O mundo como conhecemos está prestes a mudar. “Poderia acontecer aqui, no interior da Bahia?” “Quanto tempo ainda temos antes que aconteça?” perguntávamos a nós mesmos e uns para os outros, incorporando as reações de leitores da Margaret Atwood ao ler *The Handmaid's Tale* (WPSU, 2015). Mas, não era sobre os direitos

---

<sup>7</sup> Referência a [The Story Of Us](#). A música narra os sentimentos de um casal que tem problemas de comunicação que levam ao fim da relação. O trecho “*So many things that I wish you knew, so many walls up I can't break through*” originalmente se refere às paredes construídas por uma das partes do casal; neste memorial, **walls** referem-se às barreiras na interação corpo-ambiente; enquanto o “*so many things that I wish you knew*” expressa o sentimento de “ter mais a dizer” mas enfrentar dificuldades para fazê-lo.

<sup>8</sup> Referência a [You're On Your Own, Kid](#). Essa música fala sobre se sentir sozinho enquanto busca um relacionamento amoroso, no final, o eu-lírico entende que está só, mas pode aproveitar as amizades, os momentos e isso é suficiente para encarar os desafios da vida. Neste memorial, o trecho “*friendship bracelets*” refere-se aos laços não-institucionais e institucionais que configuram acessibilidade em minha formação: as redes de pesquisa com amigas e colegas de grupo de pesquisa.

<sup>9</sup> Referência a [This is Me Trying](#). Para o documentário de *folklore: the long pond sessions*, Taylor diz que, ao compor essa canção, estava pensando sobre pessoas com doenças mentais, alcoolismo e outros vícios e em como essas pessoas têm uma batalha diária para continuar longe de pensamentos e comportamentos autodestrutivos. Neste memorial, o primeiro verso da canção é tomado para se referir à minha dificuldade de me sentir uma potencial pesquisadora e fazer os ajustes que as atribuições de pesquisa pedem, como: gerenciamento de tempo a longo prazo.

das mulheres que especulávamos. Dentro de uma *splinter*, retornando do Bairro Catuaba após declamarmos poesias debaixo das árvores, nós, estudantes e professoras, especulávamos sobre os casos de coronavírus no Brasil e na Bahia. Agora, em 2023, temos as respostas: aconteceu e interrompeu os percursos de vida-formação de 29.658 pessoas na Bahia, das quais 110 residiam em Jacobina (Justen, 2023). Assim como a chegada de um estudante atípico na sala de aula comum pode trazer interrogações potentes para a atuação docente, a pandemia – a situação atípica – também mostrou esse potencial. Enquanto algumas apenas viam impossibilidades de atuar fora do contexto presencial tradicional, para aquelas que se permitiram interrogar e buscar saídas, também neste período atípico encontramos potências para experimentações e aproximações com outros modos de ensinar, aprender e interagir (Salvadori; Silva, 2022).

O que para muitos foi desconfortável por ser atípico, para mim, foi um alívio. O ensino remoto emergencial, ao qual precisamos aderir devido à pandemia, me livrou do trajeto diário de 61km, em um transporte pouco ventilado e com muitos estímulos – auditivos, olfativos, visuais, táteis – para chegar em sala de aula trinta minutos após o horário oficial de início de aula e me juntar a outros 19 estudantes. Considerando o ensino remoto, o gasto ainda poderia ser muito grande se fosse proposto que ficássemos das 13:30 às 17:50 em frente às telas, como no horário oficial. Mas, não foi essa nossa experiência. A professora doutora Juliana Cristina Salvadori, juntamente com o colegiado do Curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, do qual sou discente, acolheu não só o Ensino Remoto Emergencial mediado por tecnologias digitais de comunicação como também criou estratégias de flexibilização inspiradas pelos princípios da Educação Online e pelos Itinerários Formativos do Ensino Médio estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (2017)<sup>10</sup>. Dado o período difícil, acompanhado do acréscimo das responsabilidades de cuidado para com idosos, crianças e outras pessoas com maior vulnerabilidade ao covid-19, a proposta do colegiado partia do princípio de liberdade, de forma que os estudantes que não pudessem participar, não fossem prejudicados no futuro e também permitindo que os discentes escolhessem participar

---

<sup>10</sup> As experiências com os itinerários e a escrita é melhor detalhada no subcapítulo “2.1.1 *So many things that I wish you knew, So many walls up I can't break through*: Diários de bordo como Comunicação Aumentativa e Alternativa”. Você pode acessar todos meus diários nesta pasta: [https://drive.google.com/drive/folders/1TXio2oIC3UZhw6rJ4cuDOWdbaMvSyMcY?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1TXio2oIC3UZhw6rJ4cuDOWdbaMvSyMcY?usp=drive_link).

dos módulos conforme seus interesses. Além disso, os módulos eram compreendidos de atividades síncronas e assíncronas, prevendo tempo de estudo prévio e posterior, em atividades de leitura e escrita dos mais diversos gêneros: podcasts, traduções, diários de bordo, entre outras.

Segundo dados do IBGE, em 2022, menos de 15% dos jovens de 18 a 24 anos com deficiência cursavam o Nível Superior. No entanto, para esse dado foi considerada pessoa com deficiência:

aquela que respondeu, em ao menos um dos tipos de dificuldades funcionais, Tem muita dificuldade ou Não consegue de modo algum para "Grau de dificuldade".

Os tipos de dificuldades funcionais captados foram: para enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contatos; para ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos; para andar ou subir degraus; para levantar uma garrafa com dois litros de água da cintura até a altura dos olhos; para pegar objetos pequenos ou abrir e fechar recipientes; para aprender, lembrar-se das coisas ou se concentrar; para realizar cuidados pessoais; e para se comunicar, compreender e ser compreendido. (IBGE, 2022)

Esta definição distingue-se da definição apresentada pela Lei Brasileira de Inclusão (2015), pois esta última não estabelece um grau de funcionalidade para a deficiência, assim como não a entende como uma questão relacionada ao corpo e sua função, mas dá destaque aos impactos dos fatores ambientais na funcionalidade da pessoa com deficiência. Dessa forma, a Lei Brasileira de Inclusão, seguindo o modelo biopsicossocial de deficiência, reconhece a diferença biológica e também as barreiras sociais que limitam a participação dessa população.

As barreiras são categorizadas em: barreiras urbanísticas, barreiras nos transportes, barreiras arquitetônicas, barreiras tecnológicas, barreiras atitudinais, barreiras nas comunicações e barreiras pedagógicas ou curriculares<sup>11</sup>. Para cada barreira há estratégias para contorná-las ou derrubá-las, é o que chamamos de

---

<sup>11</sup> Essa discussão foi trazida do projeto “Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem” escrito pelas autora em colaboração com o GEEDICE e a orientadora, conforme nas referências: 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. Projeto de Estágio Supervisionado III. Universidade do Estado da Bahia, Jacobina: 2023. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1ojYRBDloFQ1wSyMfYjsq-chbOv97Yu1rx7XXtvXvyg/edit#heading=h.pge49n3qj6r9>. Acesso em 17 mar. 2023.

*acessibilidade*, definida na LBI como “a possibilidade de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, acessar um lugar, serviço, produto ou informação de maneira segura e autônoma. Sem nenhum tipo de barreira.” (Brasil, 2015). Na universidade, como pessoas o autista frequentemente consigo identificar a barreira atitudinal, nas comunicações e curriculares. São barreiras atitudinais: comportamentos e atitudes que prejudicam a participação de pessoas com deficiência em qualquer esfera da sociedade, ou seja, são as manifestações de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações frente à pessoa com deficiência. Nas comunicações: São os obstáculos para acessar, receber ou emitir qualquer mensagem ou informação. Barreiras pedagógicas/curriculares: são obstáculos para acessar o currículo – os objetivos, os conteúdos curriculares, entre outros – mas também o currículo em sua forma ampla – também chamado de “currículo oculto” –, acesso a todo o conjunto de experiências educativas vividas pelos estudantes que não estão explicitados nos fluxogramas. Pode-se dizer que acessibilidade é a materialização daquilo que chamamos de inclusão.

Na perspectiva de Herrera Flores (2009) em *A reinvenção dos direitos humanos*, embora as normas e declarações sejam importantes para garantir a efetividade dos direitos, esses não podem reduzir-se às normas (FLORES, 2009, p.17), pois isso perpetuaria a tendência atual em que temos cada vez mais direitos (na norma), mas cada vez mais desigualdade (no acesso ao exercício do direito). Assim, o autor propõe uma nova perspectiva frente aos direitos humanos, que considere o material, as medidas concretas para alcançar o acesso ao direito: os bens materiais e imateriais exigíveis para viver com dignidade.

No âmbito educacional, esta mudança de paradigma, saindo do abstrato para o concreto, é percebida na mudança do debate da Inclusão para Acessibilidade. Entendendo que políticas e práticas de acessibilidade constroem as condições materiais e imateriais (bens exigíveis) para a inclusão plena (vida digna), isto é: o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Para o professor Dr. Serge Ebersold (2021), isso só é possível através de práticas inovadoras que tomem a diversidade dos estilos cognitivos de todos os estudantes, para além de considerar apenas a sua deficiência ou diagnóstico. Assim, corroborando com o que defende Flores (2009): a legislação por si só não basta, é preciso práticas concretas para a garantia da aprendizagem desses estudantes. Para isso, precisamos garantir sua visibilidade, não só ao matricular-se e frequentar a escola, mas sua visibilidade

como aprendiz; sua participação, identificando barreiras e desenhando estratégias para superação e sua aprendizagem, presumindo competências e planejando e executando ações que tomem a diversidade como centro, a exemplo do Desenho Universal da Aprendizagem, caracterizado por sua multiplicidade e flexibilização.<sup>12</sup>

Construir um Plano Educacional Individualizado é uma das formas de começar a traçar estratégias para promover acessibilidade curricular. Este documento tem como objetivo nortear, desenvolver e avaliar as escolhas pedagógicas do corpo docente – fornecendo opções de estratégias personalizadas – de forma que atenda às necessidades específicas de um estudante. No contexto da Educação Básica, Barbosa e Carvalho (2019) argumentam que este planejamento e sua execução deve ser realizado em colaboração entre o professor do Atendimento Educacional Especializado, professor da sala comum e diversos profissionais da intra e extraescolares, e a família. Na Universidade, em diálogo com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e a descrição psicológica redigida por uma psicóloga especialista, minha orientadora e eu construímos dois PEIs: um mais sintetizado e outro mais extenso. Ambos foram apresentados e discutidos em reunião com os professores e professoras do Colegiado de Letras - Língua Inglesa e Literaturas e destacavam dificuldades e estratégias nas dimensões atitudinais e curriculares, esta última no que diz respeito à (im)previsibilidade via (falta de) acesso aos planejamentos dos componentes curriculares:

A estudante aponta dificuldade quando:

- textos e atividades são exigidos de última hora (de um dia para outro, por exemplo);
- há mudança da rotina/cronograma previsto, sem diálogo prévio;
- não tem acesso aos planejamentos e instruções detalhadas das aulas e atividades;

Aponta também que essa necessidade de se organizar que a leva a interrogar para saber dos detalhes por vezes é vista pelo/a professor/a e/ou colegas como disruptiva e mesmo contestatória, sendo taxada de sem educação, ansiosa, problemática etc.

Relata que em situações em que está usando stims (estereótipias de mão, por exemplo) para se auto-regular ou acalmar, é interpelada em

---

<sup>12</sup> Parágrafos retirados do Relatório de Iniciação Científica de 2022-2023,, produto do subprojeto “Acessibilidade pedagógica e comunicativa para pessoas autistas: Diversidade, diferença e deficiência na legislação brasileira”, vinculado ao projeto-mãe “Mas eu não sou formada para isso”: tecnologia assistiva e acessibilidade na formação de professores de língua e literaturas”, do qual participei como voluntária sob a orientação de Juliana Salvadori e é narrado na segunda seção deste memorial: “2.2 I’ve been having a hard time adjusting: iniciações em políticas públicas.”

sala (“Você está bem?” “Tem certeza?” ), o que acaba por constrangê-la.

Outra questão diz respeito a trabalhos em grupo ou apresentações orais: é preciso flexibilizar para que ela participe sempre com pessoas que a acolhem e conheçam suas dificuldades, o que deveria ser tema para a sua classe toda, ou facultar que faça individualmente, em alguns casos, e mesmo que sua produção possa ser roteirizada e gravada. (PEI, 2022)

Durante essa reunião com o colegiado e o NAI, uma professora indicou preocupação por eu estar pedindo suporte ao fazer tarefas pela primeira vez, como, por exemplo, o primeiro estágio supervisionado de regência nas escolas de Jacobina. Aparentemente, na visão da professora, na Educação Básica não se tem suporte algum e, portanto, eu deveria sobreviver à Universidade sem suporte, já que isso provaria que tenho condições de atuar como professora. Essa era uma preocupação minha, pois, acompanhava algumas autistas nas redes sociais com formação em Pedagogia e Letras mas que não atuavam devido às suas limitações, o que eu temia que acontecesse comigo. Perguntava-me: “Serei parte da estatística de pessoas com deficiência desempregadas?”, pois em todas minhas tentativas<sup>13</sup> de exercer trabalho enquanto na Universidade foram frustradas. Contudo, não é verdade que professoras da Educação Básica não têm suporte. Embora a co-docência não seja regra geral, ela também acontece na Educação Básica, inclusive, através de projetos interdisciplinares ou da colaboração com o mediador escolar. Além disso, a própria coordenação e direção da escola, se interessada, pode articular acomodações outras, no que se refere, por exemplo, à organização dos horários de aula para promover acessibilidade à uma professora com deficiência, a qual tem previsto o direito de acomodações razoáveis no trabalho segundo a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei Berenice Piana.

Estudantes de licenciatura com deficiência tornam-se – podem tornar-se – professoras com deficiência, como temos contribuído na formação de professoras e

---

<sup>13</sup> Nem em todos os semestres tive acesso a bolsas e, mesmo quando contemplada pelo Mais Futuro, o valor era o suficiente apenas para custear os gastos na Universidade, e eu tinha desejo de contribuir com minha família. Durante a pandemia, ajudei meu pai em seu pequeno negócio, pois ele não tinha como custear funcionários. Estudava nos Itinerários Formativos enquanto atendia o público, servindo Açai e Sorvete. Em menos de dois meses eu já estava exausta e todos podiam perceber que eu não era eu mesma – à beira de um *burnout*. Em 2022, simultaneamente ao segundo Estágio Supervisionado, fui monitora da disciplina de Língua Inglesa no Cursinho Pré-Vestibular Universidade Para Todos (UPT) em Quixabeira. Trabalhava apenas 1 hora por semana (2 aulas de 30min cada), sendo responsável pela aprendizagem de apenas quatro a duas estudantes, pois os outros 15 optaram por Espanhol para a prova do ENEM/Vestibular. Ainda assim, dois meses foram o suficiente para que eu passasse a turma para outro profissional, devido à sobrecarga.

na educação para fomentar acessibilidade também no mercado de trabalho?. Já durante a formação inicial, desencorajamos, reproduzindo histórias únicas que, pelo capacitismo estrutural, narram quem são as pessoas com deficiência e quem elas deveriam ser (Gesser;Bock; Mello, 2020). Em vez de presumirmos competência, presumimos incompetência, visualizando apenas a deficiência e desconsiderando as características individuais de cada pessoa, ignoramos a complexidade humana. É também capacitismo quando negamos ou obstaculizamos acomodações razoáveis necessárias para a aprendizagem e sucesso da pessoa com deficiência, como aparece na fala da professora, que tenta me convencer a performar uma “não-deficiência” (Gesser; Bock; Mello, 2020) e seguir tocando a graduação – os estágios – sem o suporte necessário. Felizmente, há quem nade contra corrente, sendo possível encontrar parceiras para uma cultura anticapacitista e emancipatória, como narro em detalhes na subseção 2.1.2 *“Make the friendship bracelets”: Laços institucionais como acessibilidade curricular.*

### **2.1.1 “So many things that I wish you knew, So many walls up I can't break through”: Diários de bordo como Comunicação Aumentativa e Alternativa**

Escritas e leituras me acompanham na formação pessoal e profissional. O que hoje é escrita e expressão em instagram, whatsapp e diário online, já foi – e continua sendo – leitura ou contemplação de outdoors, gibis e rótulos de alimentos. Letras e símbolos em todo lugar atraíam meu olhar, uma criança entre seus quatro e cinco anos de idade, que passou a frequentar a escola já alfabetizada, graças à *mãefessora*<sup>14</sup> atenta aos interesses-olhares de sua filha pouco falante: “Ela não teve atraso de fala, mas não sei se o pouco que ela falava era o esperado para a idade dela”, disse minha mãe numa sala comigo e três profissionais que avaliavam nossa elegibilidade para acompanhamento pela equipe multidisciplinar do Centro Especializado em Reabilitação (CER) que atende aos municípios que constituem o polo regional de Jacobina.

---

<sup>14</sup> Esse conceito está sendo cunhado por profa. Dra. Juliana Salvadori e sua co-orientanda doutoranda Crizeide M. Freire, do Programa de Pós-Graduação “Pós-Crítica” (Alagoinhas - BA). O termo é utilizado para se referir às mães atípicas que, frequentemente, ao se deparar com negligência dos profissionais da educação, tomam para si a tarefa de ensinar conteúdos escolares a seus filhos.

Seria irônico se a criança pouco falante se tornasse muito escrevente? Suponho que não. Acompanhando outros autistas nas redes sociais, percebo que é uma experiência comum entre autistas: se eu *falar*, não sai direito; por isso, escrevo. Isto é: uso Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), também chamada de “Comunicação Alternativa e Ampliada”. Essa área da Tecnologia Assistiva permite que pessoas com necessidades complexas de comunicação se comuniquem por formas alternativas ou complementares à oralização, empregando códigos verbais e/ou não verbais. Dessa forma, podem ser descritas como CAA: gestos, expressões faciais, línguas de sinais, símbolos concretos ou pictóricos, sintetizadores de vozes, desenhos e escrita. Sendo que, será considerada Comunicação Ampliada se o usuário está a utilizando de forma suplementar à oralidade e será Alternativa se o usuário a utilizar de forma substitutiva à oralidade (Bonotto, 2016; Mendes, 2020).

Por sermos comunicadores multimodais, pode-se considerar que todos já utilizamos Comunicação Aumentativa – por exemplo, quando estamos combinando nossa oralidade às expressões faciais e gestos. No entanto, como Tecnologia Assistiva, a CAA destina-se a pessoas “sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever” (Sartoretto, Bersch, 2023). Sendo o autismo caracterizado por diferenças significativas na comunicação e interação social, a CAA pode ser útil para oportunizar participação e expressão, flexibilizando-os.

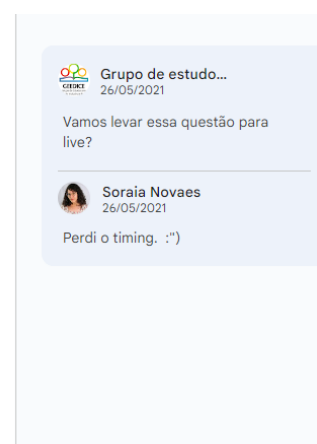
Embora há muito tenham sido criadas políticas públicas de medidas de intervenção contra as barreiras urbanísticas, arquitetônicas e nos transportes – a exemplo do Programa Escola Acessível (Brasil, 2008) – em ambientes de aprendizagem, principalmente nas aulas de linguagens, é importante que se amplie as oportunidades e formas de comunicar para eliminar quaisquer barreiras atitudinais e comunicacionais, já que a aula é convivência e comunicação: espaço para debate, troca de informações e construção de conhecimento. Nas aulas presenciais da graduação ou anterior, a comunicação era quase exclusivamente oral. Podíamos escrever bilhetes para interagir com colegas do lado e fazer uma conversa paralela – sobre o assunto em foco ou outro –, era como cochichar no ouvido, algo que deveria ser dito no microfone. “Isso é interessante. Fala, amiga”, encorajavam. “A conversa aí tá boa? Compartilha com a turma!”, pressionavam. Era frustrante ter coisas potencialmente interessantes para dizer e não conseguir dizê-las, ou não dizê-las bem. Assim, quando a oralidade era a única via, havia dificuldades para emitir uma

mensagem ou informação, configurando assim uma barreira comunicacional (Brasil, 2015). A figura abaixo fotografa um diálogo entre a professora do Curso de Extensão Diálogos Informativos do GEEDICE, em 2021, a professora me encoraja a levar as questões do diário para o *chat* da live e eu respondo que não consegui fazê-lo, pois perdi a hora apropriada para inserir a questão.

**Figura 2 – Printscreen do Diário de Bordo da autora: “Perdi o timing”**

No tópico seguinte, a pesquisadora traz mais resultados da entrevista semi-estruturada com a gestão, que aponta dificuldades na construção do currículo inclusivo. Destaco as dificuldades de “escassez de formação” e a dificuldade de reunir todos ao mesmo tempo para construir um currículo. Fico pensando em como essas justificativas vão se reformular pós-pandemia, porque durante esse período a tecnologia nos mostra algumas estratégias possíveis, a criação de um documento compartilhado poderia ajudar um pouco, talvez, já que não é preciso que estejam todos online ao mesmo tempo para contribuir; além disso, o MEC costuma divulgar formações online e gratuitas sobre diversas temáticas. Mas, entendo que mesmo aqui há grandes barreiras: tempo e letramento tecnológico. Embora haja muitos materiais disponíveis em rede, o professor/gestor sobrecarregado dificilmente encontrará tempo para testar novas ferramentas e participar de formações.

Fonte: Santos (2021)



Por não dar conta de dizer, durante minha formação, escrevi diários. Na pré-adolescência tive vários manuscritos, em cadernos roxos, amarelos, brochuras ou com aro, por vezes, acompanhados de cadeado e chave. Nesses diários, supostamente secretos, tive interlocutoras que, por vezes, deixavam recados nas páginas. Com o tempo reduzido e as responsabilidades ampliadas, as narrativas tornaram-se Agendas, *to do lists* e textos dissertativos-argumentativos – no meu Ensino Médio, eu já não narrava. Essa questão é destacada por Bondía Larrosa (2002) quando afirma que o sujeito moderno é antagonista do sujeito da experiência. Segundo o autor, o sujeito moderno, marcado pelos excessos de informação, opinião e trabalho, assim como pela falta de tempo é impossibilitado da experiência e de conectar acontecimentos de maneira significativa. Ao sujeito moderno, sobra *negotium* e falta *aión*, *skholé* – paixão, intensidade e ócio – para criar, para refletir.

Contudo, na Universidade, principalmente na pandemia, o gosto por narrar foi resgatado. Nas conversas com o Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE), percebo que temos a tendência de caracterizar 2020 como um ano *atípico*, assim o caracterizamos não porque nunca existiram surtos, epidemias e pandemias, mas porque o que vivemos durante esse período desvia-se do padrão que

conhecíamos, desvia-se do normal. Em Jacobina, o Curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas lecionado na modalidade presencial, precisou adotar saídas emergenciais para que não fossem totalmente interrompidas as atividades de ensino. Assim, apropriando-se das tecnologias digitais da comunicação e das teorizações sobre personalização do currículo apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a professora Juliana Salvadori e seus colegas de colegiado propuseram os Itinerários Formativos<sup>15</sup>. Estes itinerários tinham caráter não-obrigatório, permitindo que os discentes explorassem quaisquer ou todos os quatro eixos estruturantes da licenciatura em Letras – a saber: língua, linguística, literatura e prática pedagógica – conforme os seus interesses.

Durante o itinerário formativo do eixo de literatura, ministrado por professora Juliana Salvadori e professor José Carlos Félix<sup>16</sup>, uma das atividades previstas era a manutenção de diários de bordo compartilhados com outros colegas para que pudéssemos interagir uns com os outros e com as leituras uns dos outros mesmo nos momentos assíncronos. Lembro da confusão: “Como assim, todo mundo vai ler meu diário?”. De módulo em módulo, de orientação a orientação – em encontros via Google Meet ou em Bares/Passo-a-passo publicados no Google Classroom – fomos nos acostumando com esse gênero acadêmico.

Também, no segundo semestre, antes da pandemia, tivemos experiências com o diário, dessa vez, não interagimos online, mas tivemos um encontro para ler os diários uns dos outros. Alguns destacavam trechos e liam em voz alta, outrora distribuía os caderninhos de mãos em mãos para que fossem folheados, lidos. Essa interação foi otimizada na pandemia, pois ambientes virtuais como o *Padlet* e o *Google Docs* possuem espaços específicos para que outros usuários deixem comentários no texto, semelhante ao que acontece em redes sociais como Facebook e Instagram. Meus professores eram os primeiros a dialogarem comigo, afinal, eles precisavam ler para avaliar. Mas aos poucos, meus colegas foram chegando, lendo e comentando:

---

<sup>15</sup> Os itinerários formativos, estruturados por eixos, eram organizados em módulos compostos por momentos síncronos e assíncronos. Apesar de seu caráter de livre adesão, a inter e transdisciplinaridade permitia que, mais tarde, as horas investidas na participação dos itinerários fossem aproveitadas para validação de disciplinas obrigatórias mediante compatibilidade de ementas. Para saber mais, acesse: <https://bit.ly/itinerariosli>.

<sup>16</sup> [José Carlos Félix](#), “Félix” foi um dos leitores do meus diários extensos, na maioria das vezes, deixava comentários instigantes que me ajudavam a pensar sobre literatura, relações humanas, romance, entre outros. Era muito motivador ler os comentários de professor Félix e Juliana e pensar que estava contribuindo de alguma forma durante as lives-aula.

“Tá excelente teu diário! Parabéns <3 Vc me mostra o caminho das pedras, mas ainda não consigo andar por elas, mas já é uma inspiração, obrigada”, disse minha colega de GEEDICE e turma, Andrea Souza.

“Your diary is so beautiful <3”, disse um colega de outro campus com quem só tive contato nas seções de comentários dos diários e do YouTube, onde aconteciam os encontros síncronos de discussão.

Na pesquisa-formação, o diário de bordo é um importante dispositivo. Aquele que mantém um diário forma a si mesmo ao mesmo tempo que forma-se com os outros e aos outros, assim, o aprendente é o responsável por construir conhecimentos e sentidos, articulando conceitos para narrar e conscientizar-se das suas experiências e seu percurso formativo (WARSCHAUER, 2015; SANTOS, 2019). Não só o percurso formativo predeterminado pelo fluxograma ou pelo que vamos elegendo conforme nossos interesses e necessidades, mas também aquilo que nos toca ou que nos acontece enquanto trilhamos o percurso e nos faz mover de uma posição para a outra (BONDÍA, 2002). assumindo assim num lugar de protagonismo diante sua formação, tomando suas narrativas cotidianas como ponto de partida para gerar reflexões sobre o objeto de estudo, mas também sobre a própria formação e prática.

Com os diários de bordo, fui descobrindo-me além de leitora, autora; ao mesmo tempo em que descobria a Comunicação Aumentativa e Alternativa, isto é, formas alternativas à oralidade para a comunicação. Em vários encontros online e presenciais, eu me senti incapaz de oralizar, e recorria às mensagens de texto em vez das mensagens de voz, embora os professores aparentemente preferissem a comunicação por áudio – talvez com o desejo de manter o ambiente parecido com a sala de aula presencial.

Pessoas autistas possuem dificuldades de comunicação e interação social, esse é um critério diagnóstico que pode se manifestar de diferentes formas. Às vezes, podemos falar demais e revelar coisas que não eram para ser reveladas naquele início de relação, o que chamamos de *overshare*. Outras vezes, não temos intenção comunicativa ou social sequer para pedir ajuda, seja com CAA ou oralmente. Ainda, podemos ser não-oralizados, mas comunicando com os olhares, gestos e padrões de comportamentos. Para transformar *barreira* em *acessibilidade* comunicacional, a LBI prevê, além da Língua Portuguesa, a utilização de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Braille, bem como outros recursos: caracteres ampliados, linguagem escrita e oral, dispositivos multimídia, sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados,

caracterizando assim o conjunto de práticas, recursos e estratégias que chamamos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

Dessa forma, durante as aulas mediadas por tecnologias digitais, na interlocução de leituras e escritas assíncronas e aulas síncronas, minha participação era garantida quando os professores traziam trechos do meu diário para dialogar na aula ou através dos *chats* do YouTube e Google Meet. Dessa forma, o diário de bordo e os *chats* se mostraram um recurso para acessibilidade comunicativa, pois oportunizaram minha participação – como estudante autista – durante esse período online. Mas o que acontece com a volta ao presencial, na sala comum da Educação Básica?

Durante os anos de 2021 e 2022, realizei revisão da literatura em parceria com as bolsistas de Iniciação Científica (IC) Mariana Camardelli<sup>17</sup> e Andréa Souza<sup>18</sup> vinculadas ao projeto *“Mas eu não fui formada para isso”: Tecnologia Assistiva e Acessibilidade na Formação de Professores de Língua e Literaturas* orientado pela Profa. Dra. Juliana Salvadori com objetivo de “investigar como a formação de professores de Letras e as práticas de ensino de língua e literatura tem se construído, no Estado da Bahia, a partir das diretrizes da educação inclusiva e da garantia de acessibilidade para estudantes com deficiência, particularmente a comunicativa e pedagógica, por meio dos recursos da tecnologia assistiva” (Salvadori, 2021). Dentro deste projeto guarda-chuva, meu subprojeto recortou práticas pedagógicas para estudantes com Transtorno do Espectro Autistas (TEA) na Educação Básica. Nesta revisão, agrupando os trabalhos que enfocaram Tecnologia Assistiva, percebi que dos 42 trabalhos selecionados no Catálogo de Periódicos da CAPES, apenas um traz CAA como centro para prática pedagógica, focalizando principalmente o Picture Exchange System (PECS) corroborando com os achados de Mendes (2020, p.61), que percebe a concentração de estudos voltados para CAA na área de atuação clínica, sendo ainda incipiente estudos das práticas em sala de aula comum.

---

<sup>17</sup> [Mariana Vitória Freire Camardelli](#), “Marizinha”, “Mari” foi bolsista de Iniciação Científica sob orientação de Juliana Salvadori por dois anos consecutivos. Minha parceira de declamação de poesias pré-pandemia, karaokê, testes de personalidade, testes psiquiátricos e de shows. Dividimos algumas paixões – como trocadilhos – e o diagnóstico de dupla excepcionalidade.

<sup>18</sup> [Andréa Leite de Souza](#), “Déa” é uma parceira e tanto, utiliza o Canva sabiamente para criar sentidos e beleza. Muito responsável e cheia de garra, não há nada que pare essa mulher. Formada e laureada em sua turma de Graduação em Administração, hoje é uma professora brilhante e criativa, além de grande amiga e incentivadora.

Nesse sentido, com o objetivo de con-fabular práticas pedagógicas acessíveis que acolham as diversidades e a diferença de todos e cada estudante, buscando deixar as práticas tradicionais fundadas em ideias de homogeneização para tomar a diversidade e a diferença como fundantes do design didático nas dimensões micro, macro – das aulas, das disciplinas e do currículo/matriz –, o grupo GEEDICE propõe a *Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta*, ofertada no segundo semestre de 2022 para a comunidade geral interessada e a proposta *Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem*, ofertada para estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais do Colégio Municipal Gilberto dias de Miranda em Jacobina, os quais são narrados no terceiro capítulo deste memorial, mais especificamente na seção 3.2.

### **2.1.2 “*Make the friendship bracelets*”: Laços institucionais como acessibilidade curricular<sup>19</sup>**

A Universidade e a escola podem ser lugares de hostilidade e hospitalidade (Oliveira, Salvadori, 2023; Salvadori, 2023). Como pessoa com Altas Habilidades e Superdotação do tipo intelectual, altamente engajada nas tarefas que me eram propostas, estar na escola – que, à época, considerava sinônimo de aprendizagem – me era prazeroso. Intuitivamente, desenvolvi estratégias para lidar com os estímulos sensoriais, que eram hostis. Sentava sempre no mesmo lugar, na fileira da frente – para fazer leitura labial e me afastar dos barulhos do ‘fundão’ – e, por mais que não existisse uma marcação com meu nome ou assentos preferenciais, meus colegas respeitavam, pois, além de não ser um lugar disputado – bem debaixo do nariz do professor – sabiam que, para mim, estar “no meu lugar” era uma coisa importante, enquanto eles se contentariam com qualquer um disponível. Isso se manteve em todas as etapas da Educação Básica, pois, sendo Quixabeira uma cidade pequena, ainda que mudasse de escola – conforme a etapa de ensino – estudei basicamente

---

<sup>19</sup> Este capítulo foi rascunhado durante as aulas de Produção do Texto Oral e Escrito, ministradas por professor [Me. Davi Alves Oliveira](#). Primeiramente, foi escrito em inglês e recebeu feedback positivo do professor. Em seguida, o traduzi para o português, o expandi e anexei ao memorial. Agradeço ao professor Davi pela leitura e oportunidade de condensar demandas.

com as mesmas pessoas até a formatura do Ensino Médio, havendo poucas mudanças na turma.

Quando termino o Ensino Médio e escolho cursar Letras - Língua Inglesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia, Campus IV em Jacobina, me separo da turma que conheço e que me conhece desde os sete ou dez anos de idade. Como uma pirata, me arrisco no *percurso*, mas não sem um mapa. No primeiro semestre, professora Gracielia estava coordenadora do colegiado. Por sermos velhas conhecidas, – ela havia sido minha professora de inglês durante 3 anos de Ensino Médio – ~~não tive vergonha~~<sup>20</sup> tive fácil acesso a ela para tirar dúvidas sobre a Universidade e seus processos. Embora fosse um espaço novo, uma rotina nova e muitas pessoas novas, não me lembro de ter me sentido ansiosa no primeiro dia de aula na Universidade. Essa constatação é um pouco irônica quando percebo, com o diagnóstico, que minhas maiores dificuldades se dão pela ansiedade – associada à imprevisibilidade – e não ao autismo em si. "Podemos oferecer profissionais de apoio", disse o órgão responsável<sup>21</sup> por articular e garantir a inclusão de pessoas com deficiência na UNEB. Esses profissionais são garantidos por lei para pessoas autistas e com deficiência que deles necessitam. As questões são: todos os autistas precisam disso? Essa é a única maneira de promover acessibilidade curricular?

Mendonça *et al* (2020), analisando um episódio durante uma atividade em uma turma de terceiro ano de ensino fundamental, destacam pontos positivos na mediação realizada de estudante para estudante, para além da mediação de professor/profissional para estudante. "A atividade em questão deveria ser realizada em duplas e envolvia desenhar os personagens de uma história cantada e também escrever essa história. Os dois indivíduos participariam dos dois processos (desenhar e escrever) no caso dos alunos regulares, enquanto Bianca (aluna com síndrome de

---

<sup>20</sup> Muitas mulheres neurodivergentes encontram barreiras para ter acesso aos seus diagnósticos. Infelizmente, devido ao senso comum – já ultrapassado – de que "autismo" é um transtorno que se manifesta exclusivamente em meninos, as dificuldades de comunicação e interação social em meninas são muitas vezes associadas à timidez, vergonha e traços de personalidade. Assim, narramo-nos com base nessas outras narrativas e quando descobrimo-nos no Espectro, precisamos nos desfazer delas ou reescrevê-las com um vocabulário nosso e preciso. Esse é um movimento que não acontece do dia pra noite e requer uma balanço numa corda bamba – entremeios – entre termos medicalizantes e aqueles termos que foram utilizados para nos invisibilizar durante toda uma vida.

<sup>21</sup> O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) foi criado pela política de acessibilidade e inclusão institucional aprovada em 2021-2022. No âmbito da UNEB, Campus IV, conta com uma equipe de duas pessoas que coordenam vários monitores/mediadores de universitários com deficiência e/ou Necessidades Educacionais Específicas. (BAHIA, 2022)

Down) apenas desenharia e Jane (aluna sem deficiência que mediava a atividade) escreveria a história” (Santos, 2021). Contudo, Bianca se recusa a apenas desenhar e escreve o nome dos personagens, com auxílio de sua colega. Embora as autoras do artigo tragam esse acontecimento para refletir como as professoras tendem a limitar os estudantes com base no diagnóstico enquanto os colegas dão mais oportunidades de desafios com vistas ao desenvolvimento, trago esse trabalho para demonstrar como há outras formas de garantir mediação e acessibilidade curricular além da oferecida – e empurrada<sup>22</sup> – pelo NAI quando informei minha condição de pessoa com deficiência para solicitar apoio e flexibilizações necessárias – solicitação destinada ao colegiado de inglês – para manter meu bem-estar até a conclusão da graduação.

Desde meu primeiro ano na universidade, tenho recebido apoio em tarefas acadêmicas de amigas. Mesmo antes de ingressar na UNEB, conhecia muitos dos professores e professoras pelas lentes de Jemima Carvalho<sup>23</sup>. Ela era uma estudante do terceiro semestre e falava muito sobre o que estava estudando, como eram as aulas, e além disso, ela estava lá: no meu primeiro dia, eu tive uma velha amiga ao meu lado. Eventualmente, ela abandonou o curso, mas encontrei laços institucionais que me permitiram acessar as aulas, fazer minhas tarefas com facilidade e me orientar ao longo da jornada universitária. Há uma crença estereotipante e prejudicial de que pessoas autistas vivem em seu próprio mundo e, portanto, não se importam em fazer amizades. Este não era o meu caso. Muitos estudantes e professores diziam como a colaboração e amizade eram importantes para a permanência na Universidade, e eu entendia e desejava isso. Contudo, durante o primeiro e segundo semestre, enquanto

---

<sup>22</sup> No início de 2023, o NAI enviou meu contato para uma estudante que supostamente seria minha monitora. Eles me informaram que uma das funções dela era me ajudar com a organização para reduzir minha ansiedade ao escolher disciplinas entre outras, mesmo eu já havendo dito que não necessitava de monitora. Quando a monitora entrou em contato comigo, eu já havia feito minhas escolhas sem ela, discutindo com minhas colegas, que me dão suporte suficiente.

<sup>23</sup> [Jemima Carvalho de Araújo](#), “Mima” é graduanda de Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) em Ribeirão Preto, mas era residente do Maracujá, povoado de Serrolândia, quando a conheci em um evento da igreja – congregávamos na mesma denominação religiosa: Igreja Evangélica Assembleia de Deus –, quando se tornou discente de Letras - Língua Inglesa e Literaturas na UNEB, Campus IV, morava em Jacobina, visitando seus pais em alguns finais de semana. As pessoas dizem que somos fisicamente semelhantes, e eu brinco que a substituí quando ela saiu da Universidade, inclusive, herdei seu exemplar de *Vulgo Grace* e suas anotações de *Como as Línguas Nascem e Morrem*. Enquanto moradora temporária de Jacobina, Mima me recebia semanalmente em seu quarto, sua cozinha e sua casa temporária em Jacobina, para que eu cursasse uma das disciplinas do primeiro semestre, ofertada presencialmente nas manhãs de sábado.

vários já tinham seus parceiros, eu ficava rodando entre grupos e sem encaixar em lugar algum. Mais uma vez, a pandemia e uma breve greve mudam esse quadro quando me força a ter contato constante com as colegas pelo online – majoritariamente por vias escritas em mensagens de texto – para realizar atividades solicitadas pelas ministrantes Luzineide Vieira e Juliana Salvadori. Com os Laços de Clarice Lispector em *Amor* e as poesias de Maya Angelou em *Still I Rise* e *Phenomenal Woman*, decidi que me sentia à vontade trabalhando com Vanessa Mota<sup>24</sup> e Mariana Camardelli, com quem eu procurava fazer os trabalhos sempre juntas.

Conforme os semestres avançavam, havia um incentivo das professoras para escolher e participar de grupos de pesquisa vinculados ao curso: FormAção em Linguagem e Ensino (FALE) e Desleituradas. Eu já conhecia o Desleituradas pelas lentes de Jemima, a via divulgar eventos e os cards sempre chamavam atenção pela cor. Pelo Desleituradas, na pessoa – quero dizer, no *lattes* – de Juliana Salvadori, conheci o grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA) e o Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE). A leitura e a tradução eram objetos que muito me interessavam, ambos explorados pelo grupo de pesquisa Desleituradas, professora Juliana – co-líder do grupo, com professor Félix – percebendo o interesse na temática, criou um grupo no Whatsapp, o qual nomeou de “*Lost in Translation*”<sup>25</sup>. O grupo continha potenciais orientandas na temática – dentre elas, Andrea, que já realizava Iniciação Científica observando os marcadores da diversidade em obras Young Adult.

Este grupo, transversalizando os objetos do DIFEBA/GEEDICE e Desleituradas, no módulo 3 dos Itinerários Formativos em Literatura, descobre a tradução como acessibilidade comunicativa partindo de Mona Baker (2020) e Jakobson (2007 *apud* Eich; Schulz; Pinheiro, 2018, p. 450), os quais argumentam que existem outros tipos

---

<sup>24</sup> Vanessa Mota, “Vanessinha” era nossa colega de curso que evadiu devido a circunstâncias adversas, inclusive, o luto materno. Ela tem um talento magnífico para as artes: artesanato, desenho e pintura. Com sua voz e estatura baixinha, Vanessinha e eu lemos e apresentamos uma proposta de aula de literatura com o conto de Clarice Lispector “Amor”, da coletânea Laços de Família. Essa atividade foi solicitada na disciplina de Teoria Literária, ministrada pela professora Juliana Salvadori. Exploramos o conto mapeando palavras mais frequente utilizando o AntConc para análise de *corpora*, sob orientação de professor Davi Alves e até tentamos escrever um artigo juntas sobre esses resultados e sua relação com nossa leitura. Junto com Mariana, nós declamamos *Still I Rise* em um Sarau no Bairro Catuaba e *Phenomenal Woman* em uma das aulas de

<sup>25</sup> Em tradução livre: “Perdidas na tradução”. A expressão brinca com o fato de que, na tradução, é preciso fazer escolhas e, necessariamente, algo será perdido e algo será mantido. A mesma expressão também é utilizada metaforicamente para falar de problemas na comunicação no geral.

de tradução além da interlingual – de uma língua para outra. Nesse sentido, a própria aula é uma tradução intralingual, na qual a professora torna um conteúdo acessível ao apresentá-lo de múltiplas formas, explicá-lo com outras palavras; a audiodescrição e o texto alternativo<sup>26</sup>, podem ser tomados como exemplos de tradução intersemiótica, pois coloca-se em palavras orais e/ou escritas – verbaliza-se – elementos não-verbais. Tendo essa perspectiva em vista, “Lost in translation” transforma-se em “Achadas na Acessibilidade” com a proposta, inclusive, de resgatar o Núcleo de Tradução e Editoração (NUTS) como uma Empresa Júnior visando também a elaboração de materiais acessíveis para o ensino de/com pessoas com deficiência. No entanto, não tivemos fôlego para desenvolver.

Nessa parceria DIFEBA/GEEDICE e Desleituradas<sup>27</sup>, encontrei pessoas para apoiar nas tarefas de tomada de decisão e um grupo fixo de parceiras. Com frequência, eu recorria à professora Juliana e sua orientanda Naiane Rocha Mendes<sup>28</sup> quando precisava de conselhos a respeito de quais componentes curriculares priorizar e de quais grupos de pesquisa e reuniões participar. A partir das atividades constantes no DIFEBA/GEEDICE, tive mais oportunidades de criar vínculo com minhas colegas de curso – também orientandas de Ju Salvadori – o que acabou ocorrendo, graças ao incentivo da orientadora para o trabalho colaborativo. Dessa forma, na sala de aula, o grupo se mantinha e se fortalecia, pois como a articulação com a pesquisa era incentivada por todos os professores, por afinidade temática, os grupos de pesquisa

---

<sup>26</sup> A audiodescrição e o texto alternativo são recursos utilizados para acessibilizar elementos não-verbais a pessoas com baixa-visão ou cegueira. Contudo, esses recursos também são úteis para oferecer mais contexto àqueles que desejam, bem como para reforçar características, podendo auxiliar, inclusive, pessoas com TEA e deficiência intelectual.

<sup>27</sup> É válido mencionar que os grupos de pesquisa e estudo também tiveram papel importante na descoberta de habilidades que poderiam gerar renda para uma estudante sem bolsa e que precisava se manter na Universidade, inclusive arcar com os gastos de deslocamento e material para os Estágios Supervisionados. Por exemplo, com os grupos de orientação, descobri que posso ofertar serviços como editora e revisora de trabalhos acadêmicos.

<sup>28</sup> [Nai](#) é egressa do Curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas na UNEB, Campus IV, Jacobina e Mestranda em Educação e Diversidade. Com ela – e com o GEEDICE, coordenado pela pró Juliana, minha orientadora e de Naiane – percebi que TEA não precisava ser tema apenas da psicologia ou de áreas da saúde: discentes autistas existem e precisam ter acesso a ensino e aprendizagem de qualidade e, para isso, é preciso que conheçam e respeitem suas características. Nai foi minha professora em 2019 junto com seu colega Eliaquim Silva, durante o Minicurso “A Comunicação Alternativa e Ampliada na mediação de textos para pessoas no Espectro do Autismo” do qual participei como ouvinte/estudante.

e estudo se mantinham nos componentes curriculares, inclusive, nos estágios, onde rasuramos o planejamento e execução pela/na co-docência<sup>29</sup>.

Com essa narrativa, quero ilustrar que embora a acessibilidade promovida institucionalmente seja importante, às vezes é preciso rasurá-la pelo cuidado, pelos laços e afetos que ainda não foram institucionalizados. Nem sempre é preciso um profissional de apoio – que recebe um salário para mediar as atividades e relações da pessoa com deficiência – para garantir acessibilidade curricular, às vezes, apenas permitir que as pessoas autistas escolham e mantenham seus grupos é o suficiente.

## **2.2 “*I’ve been having a hard time adjusting*”: Iniciações em Políticas Públicas**

“Com tantos auxílios como o Mais Futuro, os estudantes estão ficando acomodados, [não querem trabalhar para receber como monitores de universitários com deficiência]” me disse uma professora atuante no NAI tentando justificar a ausência de uma monitora da qual eu não necessitava. Ouvi um discurso semelhante quando estava em atividades de extensão participando do 3º Mês da Comunicação Popular do Pró-Semiárido em Mirangaba-BA representando o Colegiado Territorial de Desenvolvimento Sustentável. Esses discursos fundamentam-se numa ideia de que as políticas públicas são criadas e executadas a partir da boa vontade de um governo que entrega tudo de bandeja à sua população, assim, não são uma necessidade, mas um favor. Com o público de pessoas com deficiência, não é diferente. Acredita-se que as políticas públicas de acesso e permanência no ensino comum é imposta governamentalmente e não há a participação de professoras e professoras, família e pessoas com deficiência. Quando, na nossa perspectiva, embasada em Herrera Flores (2009), as políticas públicas são resultado e processo de lutas dos movimentos sociais, pois “mesmo que a diretriz tenha sido estabelecida pelo Estado, são os atores sociais que agem nos processos de luta e dirigem atenção do Estado para a criação de uma política” (Santos, 2023). “Políticas Públicas são para emancipar, não para acomodar” rebateu o palestrante no auditório em Mirangaba.

Segundo António Nóvoa, a formação de professores deve contemplar a dimensão da “Exposição pública”, na qual as futuras professoras aprendam a intervir

---

<sup>29</sup> Você pode ler mais sobre a co-docência e os estágios supervisionados no capítulo 3 deste memorial.

como professoras. O autor argumenta que a realidade atual exige uma participação ampla da sociedade nas questões educativas, em busca de um interesse em comum: a criação de uma realidade partilhada. Assim, o professor deve participar ativamente na construção de políticas públicas bem como tomar posição sobre os grandes temas educacionais. Para isso, é preciso conhecer como professoras – através da pesquisa – as políticas públicas que já temos. Nesse sentido, juntamente com o GEEDICE/DIFEBA e Desleitura, a partir do projeto-mãe “Mas eu não sou formada para isso”: Tecnologia Assistiva e acessibilidade na formação de professores de língua e literaturas” autorado e orientado por Juliana Salvadori, propus o subprojeto de Iniciação Científica intitulado “Acessibilidade pedagógica e comunicativa para pessoas autistas: Diversidade, diferença e deficiência na legislação brasileira” (2022-2023).

Antes dessa proposta, meados do segundo semestre de 2019 a 2021, professora Juliana já havia me convidado para fazer parte da Iniciação Científica com ela. Achei que não era capaz, considerei muito e quase neguei por umas boas vezes, mas ela continuou insistindo – um viva às professoras que enxergam potencial em nós que somos míopes e astigmáticas para nós mesmas! –. Para me livrar da pressão de já ser bolsista, pró Juliana permitiu que eu trabalhasse em conjunto com Andréa e Mariana em 2021-2022 nas Revisões Sistemáticas que estavam realizando. Eu não era voluntária, mas acompanhava de pertinho e realizava os mesmos trabalhos para me acostumar com a rotina e ter alguma previsibilidade dos processos. Infelizmente, não consegui fazer uma revisão sistemática criteriosa ou escrever um relatório sobre o que fiz – afinal, alguém tinha que segurar as pontas em Estágio Supervisionado II, enquanto as bolsistas finalizavam seus projetos. Aprendi muito sobre pesquisa e sobre mim mesma nesse período, entendi que, por mais que eu fosse metódica e cuidadosa com passo a passo e checklists, processos com muitos passos e de longo prazo tendem a me sobrecarregar – todo ajuste de cronograma, uma crise de ansiedade – “Meu Deus, eu nunca darei conta”.

Treinei revisões sistemáticas<sup>30</sup> por três vezes: durante os Itinerários Formativos de Linguística – num módulo ministrado por professor Davi –, o qual abandonei;

---

<sup>30</sup> Embora o projeto de Iniciação Científica pretendesse Revisão Sistemática, a qual, segundo Stake (2011), “define uma tentativa exaustiva de encontrar todos os estudos que investigam uma relação causal”, o que consegui realizar foi uma Revisão da Literatura (nem conceitual, nem sistemática) preocupando-me apenas em conhecer mais sobre um determinado tema.

durante o componente curricular de Núcleo de Estudos Interdisciplinares III<sup>31</sup>, ministrado por Juliane Trevisol e Luzineide Vieira; e em Núcleo de Estudos Interdisciplinares IV, ministrado por Juliana Salvadori, paralelamente à experiência de pesquisar com Andrea e Mariana, que mapeavam os conceitos de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade nos trabalhos extraídos das Revisões Sistemáticas dos projetos de bolsa de Iniciação Científica. Por fim, de 2022 a 2023, consigo iniciar e finalizar a Iniciação Científica como voluntária vinculada ao programa (PIBIC), não mais com Revisão Sistemática, mas Análise Documental para “mapear as concepções de diversidade, acessibilidade, deficiência e inclusão na legislação brasileira que assegura educação às pessoas com deficiência, especificamente pessoas autistas”. Inspiradas pelo ciclo de políticas conforme Ball (1997, 1998, 2001) e Ball e Bowe (Bowe et al., 1992) e Mainardes (2006), analisamos o contexto de produção do texto das políticas e o contexto de prática, onde as políticas são operacionalizadas. Segue-se o resumo da metodologia e resultados conforme apresentados no Relatório de Iniciação Científica como em Santos e Salvadori (2023):

Para tanto, utilizamos ferramentas como o ChatPDF e ferramentas de “localizar no texto” a fim de mapear os termos-chave – norteadores da leitura –, principalmente, na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, na Lei Berenice Piana (2012), na Lei Brasileira de Inclusão (2015) e na Base Nacional Comum Curricular (2017). Os resultados da análise apontam que a LBI faz avanços consideráveis em trazer a definição de pessoa com deficiência em vez de tomá-la como um consenso – como faziam os textos anteriores –, trazendo protagonismo PcD e pistas para discussão de interseccionalidades; diferente da Lei Berenice Piana, que tem mães/pais/cuidadores de PcDs como protagonistas e não explicita possíveis interseccionalidades na diversidade do Espectro Autista.

---

<sup>31</sup> No primeiro semestre de 2021, para NEI III, o objetivo da revisão era fundamentar o trabalho final da disciplina: um artigo científico. Assim, não havia preocupação em quantificar e categorizar os trabalhos encontrados, mas em encontrar referências para a produção acadêmica. Mais tarde, em NEI IV, foi proposto que realizássemos Revisão Sistemática para fundamentar, entre outros, a justificativa do tema do nosso [anteprojeto](#) de pesquisa. Assim, categorizei os trabalhos que já havia mapeado em NEI III e tentei fazer nova revisão com mais descritores, no entanto, não consegui avançar para a etapa de mapear os conceitos dentro dos trabalhos encontrados, devido a dificuldade de gerenciar a ansiedade e as minhas responsabilidades fora e em diferentes eixos – ensino, pesquisa e extensão – da Universidade. Você pode acessar o [artigo](#) apresentado para NEI III e o [relato](#) da Revisão de NEI IV nos apêndices deste memória. A [apresentação](#) produzida para NEI III e o anteprojeto de pesquisa estão anexados em links neste rodapé.

Quanto a análise da BNCC, percebeu-se que algumas diversidades são mais visíveis que outras, embora o termo “deficiência” apenas seja mencionado na introdução, é possível rasurar as 133 menções de “diversidade(s)” na BNCC – menções, por muitas vezes, abstratas – para fazer aproximações com a condição da deficiência como uma diferença humana e diversidade. Por fim, sobre as concepções de inclusão e acessibilidade, as reflexões são tecidas em torno da BNCC, Constituição de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão, considerando os dados do Mapa de Monitoramento do Plano Nacional de Educação e as experiências nos Estágios Supervisionados, os resultados apontam que mesmo os textos que não citam acessibilidade e ainda estejam na perspectiva da “integração” em vez de “inclusão”, é possível perceber iniciativas para a eliminação de barreiras – na estrutura física, preconceitos – e universalização do acesso à aprendizagem (BRASIL 1988, 1989) e não apenas o acesso à matrícula ou presença no espaço escolar.

Com uma coletânea de documentos semelhante, Matos, Mendes e Tiradentes (2020) fazem um apanhado histórico da legislação brasileira que subsidia acesso e permanência de pessoas autistas no ensino comum, no que se refere à Educação (Básica), tratando principalmente das garantias pedagógicas – acesso ao acompanhante terapêutico ou profissional de apoio, flexibilização de objetivos, prazos e avaliações, etc. Contudo, quando pensamos no ensino superior é preciso lembrar que a permanência de um jovem adulto com ou sem deficiência na Universidade está também condicionada à disponibilidade de recursos financeiros para se manter, muitas das vezes, em uma cidade que não é a dos seus pais. Sabe-se que jovens adultos trabalhadores enfrentam desafios para equilibrar as responsabilidades, no entanto, pessoas com deficiência enfrentam desafios até mesmo para entrar no mercado de trabalho – segundo IBGE, o nível de ocupação das pessoas com deficiência é de 26,6% em contraste aos 60,7%, no público de pessoas sem deficiência (IBGE, 2022).

Além disso, considerando especificamente o público de pessoas com TEA, acredita-se que “o esforço que a pessoa com TEA desempenha para uma interação pode ser de 2 a 3 vezes maior do que o esforço que uma pessoa neurotípica costuma gastar” devido a sensibilidade aos estímulos e às dificuldades na interação e comunicação social (Kerches, 2023). Dessa forma, é possível inferir que pessoas com TEA podem enfrentar ainda mais desafios e barreiras para ter várias ocupações. Por isso, afirmar que as políticas públicas acomodam os estudantes é desconsiderar o papel que as políticas públicas – de financiamento – exercem para garantir acesso,

participação, permanência e aprendizagem para o público menos favorecido. Na UNEB, como Universidade pública, existem programas de bolsa que também visam garantir permanência aos estudantes – sejam eles pessoas com deficiência ou não – principalmente os estudantes de baixa renda. É o caso do Mais Futuro, que oferta bolsas de 300 ou 600 reais de acordo à distância do município de origem do estudante para o município onde fica a universidade. Contudo há também programas para incentivar a qualificação de recursos humanos no estado da bahia, como o Programa de Bolsas (PROGBOL) da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia – FAPESB na Iniciação Científica e os editais da Pró-Reitoria de Extensão, além dos projetos de Monitoria de Ensino ofertado em âmbito de colegiado.

Para além das atividades de pesquisa, na extensão também existe uma grande potência de conhecer e intervir como professor. Em 2019 e 2021, as oficinas formativas ofertadas por Naiane Mendes e Eliaquim Silva e as conversas estendidas nos Diálogos Informativos do GEEDICE em âmbito de extensão e Estágio Supervisionado foram relevantes para que eu conhecesse novas formas de mediar, bem como ampliasse minha visão a respeito do espectro. Em 2023, revisito o pé da extensão como monitora, onde amplio minha visão sobre o semiárido, jovens da zona rural e reconheço o ciclo de políticas em movimento, no projeto de extensão denominado “Educomunicação: Movimentos e Experiências no Piemonte da Diamantina” coordenado por Gerlane Dourado<sup>32</sup> (UNEB), Paulo Sérgio e Richard Silva vinculados ao Colegiado Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Piemonte da Diamantina. O CODETER é responsável por, dentre outras atribuições, “apresentar propostas para a formulação, implementação e articulação de políticas públicas e planos setoriais de desenvolvimento econômico, social, regional ou metropolitano” (BAHIA, 2014).

Este órgão, implantado pela política territorial do governo do Estado da Bahia – que agrupa os municípios em territórios de identidade a partir de características em comum (históricas, econômicas e geográficas) –, era desconhecido para mim, moradora do Território de Identidade da Bacia do Jacuípe. Embora a educação da

---

<sup>32</sup> [Gerlane Lima Silva Dourado](#) é educadora popular e representante no Núcleo Diretivo do CODETER Piemonte da Diamantina. Difebiana, aceitou que eu me candidatasse à bolsista em acordo com a professora Ana Lúcia Gomes da Silva, que me ofereceu uma bolsa de monitoria de extensão pelo DIFEBA, bolsa esta que esqueceu de submeter. Avaliando-me conforme o que o projeto necessitava e entendendo a importância da bolsa para a minha manutenção na Universidade, principalmente considerando os estágios supervisionados obrigatórios, Gerly me aceitou na equipe do CODETER, onde temos desenvolvido ações de divulgação e discussão de políticas públicas e educação popular.

Bahia se organize em Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs), percebi que há pouca divulgação dessas informações para população geral. Como monitora de Extensão, precisei me educar sobre a Política Territorial e a atuação do CODETER em Jacobina para poder somar não só nos processos de discussão das temáticas – como estive apoiando no Julho das Pretas<sup>33</sup> – mas, como educadora, divulgar as ações e responsabilidades deste órgão para a população geral, contribuindo, assim, para que a população conheça, participe e fiscalize os processos de elaboração de políticas públicas.

Com essa narrativa quero refletir que, embora a legislação que temos seja muitíssimo importante, políticas públicas de financiamento por ações afirmativas devem continuar sendo fomentadas para garantir as condições necessárias para o exercício do direito à Educação de qualidade em todos os níveis. Nesse sentido, uma das iniciativas da UNEB através da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas é o Programa Afirmativa. Este programa “visa atender ao princípio de garantir formas de apoio à permanência e sucesso dos estudantes matriculados na universidade, ingressos através do Sistema de Cotas [...]”, ofertando bolsas de pesquisa e extensão para os estudantes desenvolverem atividades acadêmicas de pesquisa e extensão nas temáticas relacionadas à diversidade ou temáticas livres (PROAF, 2023). Penso que essa iniciativa poderia ser ampliada visto que é possível que estudantes elegíveis à cotas tenham ingressado em ampla concorrência, principalmente no caso de o professor orientador anunciar e não encontrar estudante cotista interessado em desenvolver a pesquisa ou extensão.

---

<sup>33</sup> O Julho das Pretas foi um Encontro Territorial de Mulheres coordenado pela Câmara Temática de Mulheres na pessoa de Jaditania Vieira, vinculada ao CODETER do Piemonte da Diamantina. Neste evento, convidadas do poder público e da sociedade civil discutiram políticas públicas no combate à violência contra a mulher e em favor do bem-viver, considerando principalmente a interseccionalidade para/com as mulheres pretas. Você pode ver registros do evento nos apêndices deste memorial ou nas redes: <https://www.instagram.com/redeeducomtipd/>.

### 3. DOCÊNCIA ATÍPICA: DESENHOS PARA ACESSIBILIDADE<sup>34</sup>

“Eu também queria ser autista, para não precisar assistir aula”, disse uma estudante do oitavo ano A do Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda – também chamado COMUJA – no período vespertino, onde aconteciam as intervenções de Estágio Curricular Supervisionado III. O colégio é imenso – não à toa, no São João, o apelidaram Gilbertão – era a primeira vez que eu estava lá e em sala de aula com mais de 20 estudantes, tensa. Tensão é um sentimento que tenho experimentado desde que me lembro, mas principalmente na Universidade. Já no primeiro semestre, pró Juliana dizia comigo estudante-iniciante: “Vejam Soraia, aparentemente tranquila, mas super estressada”. E ela esclareceu que não quis dizer que eu era estressada com os outros – no sentido de despejar em alguém, ser grossa – mas essa tensão, esse estado de alerta constante. Poderia ser ansiedade? Poderia. Hoje sei que não somente.

Eu moro em Quixabeira, uma cidadezinha com cerca de 9 mil habitantes, a cada passo que dou, encontro um rosto conhecido, um lugar familiar: “É você que é a filha de Pinho? Não sabia que ele tinha uma menina”. Conheço bem as escolas da cidade, passei pelos prédios de todas elas, ora como estudante regular, ora como professora de cursinho pré-vestibular. Pelo tamanho e familiaridade, minha baixa noção de geolocalização – comum em pessoas com TEA – não me causa dificuldades. Nesse sentido, as barreiras que enfrentei em Jacobina, não enfrento em Quixabeira, embora continue sendo autista em ambos os espaços. Isto acontece porque, segundo o modelo social de deficiência, adotado pela legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a deficiência compreende uma relação sociológica, isto é, que não depende apenas das características individuais de um sujeito, mas da interação dessas características com o ambiente. Assim, segundo a LBI, é considerada pessoa com deficiência:

aquela que possui **impedimento** de longo prazo de **natureza** física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em **interação** com uma ou mais **barreiras**, **pode** obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade

---

<sup>34</sup> Uma versão deste capítulo foi apresentada ao professor Rodrigo dos Reis Nunes como avaliação parcial para a disciplina de Estágio Supervisionado IV. Agradeço ao professor pela leitura, feedback e oportunidade de condensar demandas.

em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015; **grifos meus**).

Nesta definição, o termo *impedimento* abre brechas para a compreensão que a deficiência – e aqui me refiro à característica divergente<sup>35</sup> – é sinônimo de impedimento. Ao mesmo tempo, reconhece-se que a possível obstrução na participação social e desigualdade não é intrínseca à característica em si, mas às barreiras que são encontradas na relação corpo-ambiente.

Chegamos com 12min de antecedência ao horário da aula e encontramos Meila<sup>36</sup>, que só ministraria por volta das 16:00, mas já estava na portaria, sentada, esperando seu horário. Jessica<sup>37</sup>, minha colega de codocência – com quem compartilhei a sala de aula, o quarto e todas as refeições – quis entender por que Meila já estava lá tão cedo, e quis conversar. Eu, tensa, observava os arredores do Colégio. Estava tudo calmo, afinal, os estudantes já estavam em aula. Imaginei onde seria a sala, e fiquei preocupada: “Num espaço tão grande, pode ser que nos atrasemos procurando a sala, não seria melhor procurar logo?”. Jessica me tranquilizou, não precisava pressa, sabia onde a sala ficava. Afinal, estive lá no semestre anterior (2022.2), ministrando oficinas de leitura de contos afrofuturistas com

---

<sup>35</sup> Isso que chamo de característica divergente é uma releitura do termo *lesão*, usado para separar o biológico do social, tal como o movimento feminista propõe nas noções de sexo (biológico) e gênero (social). No movimento de pessoas com deficiência, a *lesão* corresponderia à natureza biológica, sem juízo de valor, enquanto *deficiência* definiria as desigualdades provenientes da interação entre corpo e ambiente (DINIZ, 2003). No cotidiano e contexto brasileiro, utilizamos a própria palavra “deficiência” para referir-se à *lesão* (característica biológica-corporal sem juízo de valor), sendo *barreiras* e *exclusão* as desigualdades provenientes da interação entre corpo e ambiente. Assim, nesse contexto brasileiro, “deficiência” não é um xingamento, um estilo de vida de menor valor ou sinônimo de desigualdade. Mas uma expressão da diversidade humana.

<sup>36</sup> [Meila Patrícia Martins](#) é colega de turma desde 2019. Sendo integrante do Grupo Formação em Linguagem e Ensino (FALE) e pesquisadora na área de multimodalidade e multiletramentos sob orientação de professora Gracielia Novaes da Penha, Meila atendeu nosso convite de fazer codocência com Mariana Camardelli nas turmas de 8º e 9º ano do Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda (antigo COMUJA), relacionando o seu objeto de pesquisa com o nosso: Acessibilidade.

<sup>37</sup> [Jessica Lopes de Jesus Oliveira](#), “Jess”, é minha amiga e parceira no Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial e dos grupos de pesquisa Desleitura e DIFEBA. Ela e sua mãe me receberam inúmeras vezes em sua casa de quinta à sexta durante o semestre de 2023.1, pois, residindo em Quixabeira, o gasto seria muito alto para me deslocar à Jacobina duas vezes por semana para realização dos Estágios (no início da tarde) e da disciplina Políticas Organizacionais dos Sistemas de Ensino (POSE) na parte da manhã. Além das salas de aula, casa e quarto, também co-habitamos na Universidade: no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ensaiando co-autorias e co-docência, assim como no Diretório Acadêmico de Língua Inglesa e Literaturas (DALLI).

nossa colega Adriana<sup>38</sup>. “Fique tranquila. Não precisa estar na sala quando tocar o sinal” foi também o que a professora regente Orleane Jambeiro<sup>39</sup> me falou via comentários no diário de bordo online, quando eu compartilhei minha vontade de chegar mais cedo.

Uma característica muito comum em pessoas autistas é a necessidade de previsibilidade. Por apreciarem rotinas e padrões, experimentar novidades – estar num colégio novo, numa posição nova, entre outros – pode ser muito ansiogênico para autistas. Mas quem não tem aquele frio na barriga quando experimenta algo novo, não é mesmo? O que acontece com pessoas autistas pode ser um pouco mais extremo – uso o modal *pode*, porque o Espectro é diverso, não há regra geral que dê conta: há também pessoas autistas em que a previsibilidade causa mais ansiedade, como meu irmão, assim como essa relação ansiedade-previsibilidade pode variar a depender do evento (im)previsto e das condições socioemocionais do autista naquele momento específico – a ansiedade ou o apego pelo padrão pode ser tão exacerbado que pode levar a pessoa autista a se negar a experimentar: não se submeter a uma vaga de emprego, resistir aos convites de iniciação científica, são alguns exemplos que posso citar. Nesse sentido, dar previsibilidade é um ansiolítico, de forma que ainda exista aquele frio na barriga pela novidade, mas de uma forma controlada, evitando a fuga de oportunidades. Em outras palavras, a previsibilidade pode ser essencial para o acesso de pessoas autistas a bens – materiais e imateriais –, serviços e espaços, constituindo-se, portanto, um recurso, uma atitude de/para acessibilidade.

Como estudante – na Universidade e na Educação Básica – enfrentei dificuldades ou desmotivação todas as vezes que os professores escolhiam trazer

---

<sup>38</sup> [Adriana do Carmo Batista](https://adrianabat115.wixsite.com/kingdomofreading/post/when-you-are-young-they-assume-you-know-nothing), Dri ou Driana ingressou na Universidade conosco em 2019. (Des)leitora e professora-escritora em formação, Dri pesquisa na área da Literatura sob orientação do professor Dr. José Carlos Félix. Muito estilosa – nas roupas e na escrita, Dri encontrou e escreveu potência em mim, através do seu diário de leitura nos Itinerários Formativos de Literatura. <https://adrianabat115.wixsite.com/kingdomofreading/post/when-you-are-young-they-assume-you-know-nothing>. Pró Juliana dizia que ainda não havíamos nos apropriado de ler os diários dos colegas e dar **feedback** que contribuísse para a escrita – coisa que precisamos aprender e temos aprendido como professores –, mas às vezes, um “vai lá, amiga; arrasa!” é algo que precisamos para continuar motivados a aprender e compartilhar o que temos aprendido.

<sup>39</sup> [Orleane Jambeiro](#) é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED/MPED) assim como Naiane, sendo também egressa do curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas da UNEB, Campus IV. Orle tem acompanhado as graduandas do GEEDICE nos Estágios e é nossa referência de Multiletramentos. Ela me confiou o trabalho de revisão e formatação do seu texto de qualificação, permitindo que eu aprimorasse minhas habilidades nesta prestação de serviço, mas que também aprendesse sobre multiletramentos e entendesse melhor do processo de escrita de um texto para qualificação do mestrado.

uma dinâmica diferente para a aula. Poderia ser uma atividade corporal: levantem-se das cadeiras, toquem os dedos, pulem num pé só. Ou poderia ser uma aula conjunta com o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), a qual incluiria diálogos em inglês e apresentações elaboradas em grupo 30min antes do encontro iniciar. Com isso, quero refletir como a sala de aula é diversa: alguns discentes provavelmente se sentiram engajados com a nova dinâmica – talvez eles gostem de se movimentar, talvez gostem de conhecer gente nova –, afinal, o monótono, o “mesmo de sempre” tende a ser rejeitado. Entretanto, o *novo* que é fonte de motivação para uns, tende a ser *desmotivação* para mim, considerando socialização, principalmente. Essa questão aparece em Salvadori (2023) que, narrando sua experiência como professora atravessada pela maternidade atípica e suas atipicidades, reflete:

Aprendi, contudo, com Margaret Atwood e sua ficção especulativa, a utopia de uns é sempre a distopia de outros: a aula utópica é sempre também distópica, quando a tomamos como missão na perspectiva totalitária e homogeneizadora – tudo a uma mesma imagem e semelhança. Os dessemelhantes e as heterogeneidades e diferenças estão aí no mundo, nas nossas salas de aula – onde ou como as temos acolhido em nossos currículos e práticas? (Salvadori, 2023, p.9)

O desejo de acolher os não-acolhidos inicia como um desejo autorreferencial, por semelhança: “Preciso criar uma aula, uma professora que acolha quem não foi acolhido, como eu, como meu irmão”. Experimentando-me professora em Estágio Supervisionado II, percebi quão difícil poderia ser fornecer previsibilidade como professora iniciante. Precisávamos organizar um Curso de Extensão de 40h, o que inclui: conseguir espaço e recursos para que o curso aconteça, organizar os conteúdos, habilidades e competências que serão trabalhados, textos-base, além de lidar também com as listas de presença e certificação daqueles que se colocassem como discentes – ou, na nossa perspectiva de pesquisa-formação, praticantes. Construindo o projeto da *Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta* juntamente com minha professora orientadora Juliana Salvadori, a mestrandia Naiane Mendes, minhas colegas Andréa Souza e Mariana Camardelli, me vi sobrecarregada, o que reduziu minhas habilidades de mascarar traços autísticos e impactou na minha relação com as colegas, que, por vezes, se sentiram ofendidas pelas minhas respostas diretas.

Conhecendo o Desenho Universal para Aprendizagem o desejo de acolher os não-acolhidos se transforma no desejo de criar aulas abertas e múltiplas o suficiente

para que cada estudante possa participar, interagir e aprender conforme suas possibilidades e interesses. Ao tomar os princípios do DUA – que considera a diversidade de preferências e necessidades – para pensar numa aula para todas as gentes, não temos a pretensão de que "tudo convenha a todos". Estamos em concordância com Deleuze, quando afirma que: “Numa aula, cada grupo ou cada estudante, pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém.” Dessa forma, ao oferecer multiplicidade de representação, engajamento e avaliação, buscamos garantir que cada estudante perceba e pegue algo que lhe convém.

“Mas você nem parece!” foi o que ouvi daquela estudante do 8º Ano quando eu a respondi que apesar de algumas pessoas autistas não assistirem às aulas, outras pessoas autistas estavam ministrando, como eu. “Você nem parece” é eco de mascaramento, mas também de um entremeio que experimento sendo autista nível 1 de suporte com Altas Habilidades/Superdotação: típica demais para ser autista, autista demais para ser típica. Na formação de professores, principalmente nas atividades direcionadas a experimentar a docência, tais quais os Estágios Supervisionados e o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), também me encontrei em um entremeio: estudante demais para ser professora e professora demais para ser estudante. Isso posto, neste que é o Capítulo 3 do memorial, narro e teorizo sobre como co-crio acessibilidade nas minhas práticas experimentando a docência: do PIBID aos Estágios Supervisionados.

### **3.1 “*Everything has changed*”, *has it?*: o PIBID e planejamento como acessibilidade**

Nóvoa (2017) argumenta que a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão. Para que esse patamar seja alcançado o autor defende a necessidade da construção de um lugar entre as fronteiras da universidade e escolas, um lugar que (a) comporte pessoas comprometidas com a educação pública e que otimize o diálogo entre essas instâncias e as políticas públicas; (b) um lugar de convergência e colaboração, onde toda a formação seja guiada pela dimensão profissional; (c) um entre-lugar construído colaborativamente, valorizando as experiências de toda comunidade profissional docente onde professores da rede universitária e básica sejam formadores; (d) um lugar onde além dos colaboradores

mencionados, estabeleça também um diálogo com a sociedade e comunidade, tendo em vista uma educação para todos, para a diversidade.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é, de certa forma, uma tentativa de criar este entre-lugar. As professoras regentes – Daniela Oliveira<sup>40</sup>, Orleane Jambeiro, Fátima Lantyer<sup>41</sup> e a professora coordenadora, – representando a comunidade docente universitária – Gracielia Penha<sup>42</sup> juntamente com as/os discentes bolsistas constituíram uma comunidade de estudos e de práticas, na tentativa de estabelecer um diálogo horizontal e formativo para as professoras em atuação e em formação inseridas no projeto “(Multi)letramentos em Língua Inglesa: possibilidades de aprendizagem no contexto escolar por meio da abordagem em Tarefas”, do qual fui bolsista no período de 13 de novembro de 2020 a 30 de abril de 2022. Embora o edital contemplasse novembro de 2020, as atividades com os estudantes da educação básica só começaram em 2021, sendo o mês de novembro utilizado para planejamento e estudo da pedagogia dos multiletramentos, da profissão docente e da abordagem de tarefas.

Os bolsistas – cerca de 21 – foram distribuídos entre o Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda, Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães – hoje, chamado Colégio Estadual de Jacobina – e o Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro (CEDBC), onde fui alocada sob a supervisão da professora Daniela Pinheiro Oliveira Mota. A pandemia ainda estava em seu auge, as escolas foram fechadas e o Ensino Remoto Emergencial acontecia em sua forma síncrona e assíncrona. No CEDBC, aos estudantes que tinham internet, era possível acessar o Google

---

<sup>40</sup> [Daniela Pinheiro Oliveira Mota](#), “Pró Dani” me acompanhou no PIBID e no Estágio Supervisionado IV, ambos realizados no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro. Muito afetuosa com seus estudantes do Ensino Médio e também com os graduandos, Dani sempre procurava saídas para a boa convivência com todos e muito nos ensinava sobre a importância do planejamento.

<sup>41</sup> [Maria de Fátima Lantyer Belo Araújo Gomes](#), “Pró Fátima”, é parceira de pró Gracielia. Em muitos componentes curriculares, foram co-docentes, nos mostrando que existe a possibilidade de trabalhar em co-docência não só durante a pandemia de lives, mas também no espaço da Universidade e no presencial. Essa demonstração é muito importante pois vai contra à crença de que a profissão de professora é solitária e que não há suporte durante a atuação.

<sup>42</sup> [Gracielia Novaes da Penha](#), “Pró Graci”, foi coordenadora durante o PIBID de 2020-2022 do qual participei. Na etapa de fazer os relatórios no site do programa, pró Graci me perguntou sobre os anexos das atividades realizadas. Eu fiquei muito preocupada com quem teria acesso, pois não estava orgulhosa de minhas produções. Então, pró Graci me encorajou a anexar, dizendo que tinha certeza que não estava ruim como eu pensava. Além disso, Graci foi minha professora de Língua Inglesa no Ensino Médio, no Colégio Estadual Terezinha Gonçalves Novais em Quixabeira

Classroom, o Google Meet a partir do e-mail e-nova<sup>43</sup>, concedido às professoras e estudantes da rede estadual pública para utilizar os recursos premium dos serviços do Google. Para os demais estudantes – da zona rural e/ou sem acesso à internet –, as atividades da semana eram impressas e o estudante ou o responsável se deslocava até ao colégio para levá-las para casa. Se em 2020 fomos pegos de surpresa pela pandemia – sendo necessário tempo de pausa para planejar e pensar em intervenções – em 2021, estávamos passando pelas indefinições pós-vacina: voltaremos ao presencial? será híbrido?

O acompanhamento do PIBID ocorreu, majoritariamente de forma remota, com poucas intervenções diretamente em sala de aula. No entanto, é muito diferente? Como nas salas de aula, os estudantes se mantinham na postura de (tele)espectadores e sua atenção competia com estímulos externos e internos. E, se na sala de aula o professor chamava atenção para o barulho e as conversas paralelas, no Ensino Remoto Emergencial, as professoras estranhavam o silêncio e as câmeras desligadas: “tem alguém aí? Conversem com a gente”. Era o que nossos professores diziam no *Google Meet* para nós, discentes universitários, e era o que nós reproduzíamos para nossos estudantes do PIBID com o desejo por interação mínima necessária para uma aula expositiva dialogada.

Jessica e eu fomos co-docentes em turmas de 3º ano do Ensino Médio no período noturno. Com o apoio de Daniela, semanalmente planejávamos as aulas com base no planejamento das Unidades construído pela professora regente. Lembro que ela havia nos pedido para contribuir em seu planejamento, mas tivemos dificuldades devido a outras tarefas, mas também à insegurança e desafio de se planejar a longo prazo. Ter essa experiência no PIBID, possibilitou que eu conhecesse desafios e potências cedo – isto é, antes dos estágios supervisionados. Em Estágio Supervisionado II a dificuldade de planejar com muita antecedência continuou evidente e percebi quão difícil poderia ser fornecer previsibilidade como professora iniciante. Precisávamos organizar um Curso de Extensão de 40h, o que inclui:

---

<sup>43</sup> Em verdade, e-Nova surge inicialmente como um projeto estruturado no Plano Plurianual (PPA) de 2016-2019 a ser implantado na rede. “Contudo, com o advento da pandemia, apresentou-se como um projeto em (re)construção, que de um lado apresenta-se como um conjunto de instrumentos capazes de propiciar a comunicação e a aprendizagem além do tempo escola, e de outro, como uma utopia a ser perseguida e construída nos próximos anos através das diversas experiências vividas pela Rede” (BAHIA, 2021). Os bolsistas do PIBID, no entanto, não tiveram acesso a esse tipo de conta, fazendo com que utilizássemos apenas as opções gratuitas (e o Whatsapp) ou precisássemos compartilhar senhas.

conseguir espaço e recursos para que o curso aconteça, organizar os conteúdos, habilidades e competências que serão trabalhados, textos-base, além de lidar também com as listas de presença e certificação daqueles que se colocassem como discentes – ou, na nossa perspectiva de pesquisa-formação, praticantes.

Ter o apoio das professora supervisora do PIBID e da professora orientadora Juliana Salvadori foi muito importante para aprender sem erros custosos<sup>44</sup>. No PIBID, percebi que as professoras em atuação no Ensino Médio gostam do livro didático para nortear esse planejamento a longa data, contudo, nos Estágios Supervisionados II e III – no Ensino Fundamental (Anos Finais) – não tivemos acesso a livros didáticos, sendo essencial ter o auxílio das professoras Daniela Mota, Orleane Jambeiro, Juliana Salvadori e Naiane Mendes, nossa egressa e mestranda que havia trilhado caminhos parecidos em 2019.

Tratando da relação mediador – ou profissional de apoio – e professor da sala comum, Mendes (2020, p.43) destaca a importância do planejamento e do acesso a ele para a mediação da aprendizagem do estudante com deficiência:

para que haja mediação efetiva em sala de aula, o mediador precisa receber o planejamento de unidade do professor regente destacando os pontos principais e atividades que precisarão ser realizadas pelo aluno, para que ele possa fazer a adaptação dos conteúdos e atividades, caso seja necessário, pois, sem compartilhamento de planejamento de unidade, planos semanais, não há mediação e sim imprevisto, de ambas as partes (MENDES, 2020, p.43)

Tanto no PIBID quanto durante o Estágio Supervisionado II, não sabíamos se teríamos estudantes com deficiência. No entanto, o planejamento a longa data continua sendo essencial para a sistematização da aprendizagem e consequente garantia da qualidade das intervenções. O cuidado com o planejamento era uma das coisas que admirei e aprendi muito com professora Daniela, ela construía roteiros para a aula, os quais eram acessados por ela mas também pelos/pelas estudantes, como

---

<sup>44</sup> Nota da autora: Algo que ouvi recentemente é a estratégia de “errorless teaching” ou “errorless learning”, que surge a partir da hipótese que pessoas/crianças autistas não aproveitam seus erros para aprendizagem tanto quanto crianças típicas, mas continuam a repeti-los e, portanto, devem receber dicas que são progressivamente reduzidas até que a pessoa/criança possa responder por si só. (CARD, 2018). Contudo, é um tema que não investiguei a fundo mas tenho interesse em conhecer, esta nota é um lembrete para estudos futuros. Essa é uma estratégia que ainda não foi incorporada ao modo de atuação de todas as professoras, de forma que o *erro* – na verdade, até mesmo o uso de uma variante linguística não prestigiada – é considerada motivo para vergonha pública, o que tolhe os estudantes de continuarem aprendendo se arriscando a errar.

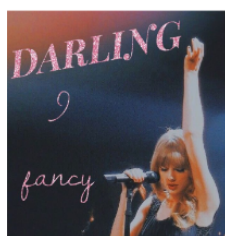
um mapa que os guiaria pelas trilhas contidas no Caderno de Apoio à Aprendizagem<sup>45</sup>. Essa atitude de disponibilizar roteiros de aula para os estudantes ajudavam aqueles que necessitavam de previsibilidade ou precisavam de consulta para resgatarem os percursos e as aprendizagens. Quando estudante no Ensino Médio e etapas anteriores, não tinha acesso ao planejamento dos professores, mas isso não era um obstáculo para a minha participação, era possível ver uma sequência se formando – pela sequência e organização das aulas, portanto, era claro que existia algum planejamento. Como estudante de licenciatura, conforme fui vendo as exigências das sequências didáticas, planejamentos de unidade e etc., parecia que os professores tipicamente não precisavam de um planejamento mais minucioso e roteirizado de aula. Com a professora regente do PIBID – era a primeira vez que eu tinha acesso à “parte oculta” da docência: o planejamento e o planejamento minucioso.

Sendo uma estudante e professora autista – ainda sem diagnóstico e sem reconhecer minha necessidade de previsibilidade – me beneficieei muito dessa prática. Na Universidade, minhas professoras, Juliana Salvadori e José Carlos Félix também divulgavam seus roteiros, cheios de imagens e cores: “forma é conteúdo” diziam durante os Itinerários Formativos em Literatura. Em meu diário de leitura elogiei o capricho na construção desses materiais de apoio e como isso me inspirava no sentido de pensar que professora eu gostaria de ser.

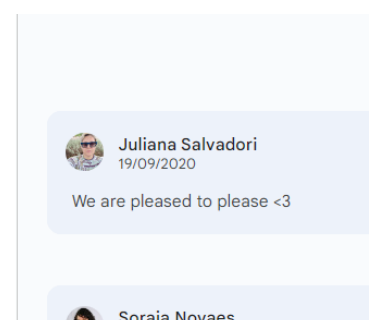
**Figura 3** – *Printscreen* de excerto do diário de Leitura sobre os *designs*

Thursday, September 10, 2020

London Mrs. [Dalloway], I fancy you!



On my way to choose a short story to study, I looked at the photos sent by Prof. Juliana many times. I really liked the metaphor of the "tijolos amarelos" - I have a confession: I never watched or read The Wizard of Oz - and I always *fico toda boiolinha com os designs que montam para as trilhas, os meetings... acho tudo muito caprichado e fico inspirada.*



**Fonte:** Santos, 2019.

<sup>45</sup> O Caderno de Apoio à Aprendizagem era uma espécie reduzida e intuitiva do livro didático, estes eram disponibilizados em formato .pdf no site da Secretaria Estadual de Educação da Bahia a cada Unidade. Contendo os temas, conteúdos e atividades para cada unidade, apoiados pelas competências e habilidades estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular. No entanto, as trilhas de aprendizagem eram definidas por temas e todos os estudantes deveriam trilhá-las, sendo apenas um nome diferente para a Unidade Conteúdo ou Temática. Dessa forma, a noção de trilha diferencia-se daquela que adotamos nos Estágios Supervisionados (LOPES; LIMA, 2019 *apud* SALVADORI, *et al.*, 2022) quando as trilhas eram caminhos possíveis e cabia aos estudantes se implicarem e escolherem conforme seus interesses, sendo corresponsáveis pela seus processos de aprendizagem.

Durante a co-docência no PIBID, os roteiros que Jessica e eu construímos eram sempre bem colados nos livros didáticos, ou melhor, no Caderno de Apoio à Aprendizagem. A execução da aula se resumia em seguir o roteiro com os estudantes: lendo as questões provocadoras, incentivando os/as estudantes a participarem, explicar o conteúdo e pedir uma atividade ao final – geralmente, atividades de criação, não reprodução, conforme os cadernos orientavam a partir do uso e estudo de gêneros textuais específicos dialogando com os objetos do conhecimento gramaticais.

Essa prática mudou um pouco quando nos foi solicitado planejar uma aula para ser aproveitada como Atividade Curricular Complementar (ACC) neste momento em que a escola e os bolsistas estavam tentando entender e se adequar ao Novo Ensino Médio de tempo Integral, experimentando criar os Itinerários Formativos orientados pela Base Nacional Comum Curricular (2018) e, mais tarde, no Documento Curricular Referencial da Bahia (2022). Confesso que até hoje não entendi com as atividades foram organizadas no ano de 2021, sabíamos que era a vez da Área de Linguagens e que tínhamos que preparar aula para o dia 12 de junho, um sábado, dia dos Namorados, para estar com os estudantes sem a supervisão de professora Daniela. Como era uma aula “extra”, ficamos livres para escolher temática fora dos Cadernos de Aprendizagem, aproveitamos então a data comemorativa para fazer comparações com o Valentine’s Day, expressões idiomáticas relacionadas e discutir o gênero *lyrics*, por acreditarmos que isso traria leveza para uma aula num sábado no qual (quase) todo mundo só queria estar com o seu amorzinho. Para isso, apresentamos o clipe da música “Everything Has Changed (Taylor Swift feat. Ed Sheeran)”<sup>46</sup> acompanhada por legendas em língua inglesa e utilizamos estratégias de leitura para identificar e decodificar as expressões idiomáticas encontradas na letra da música.

Ainda não havíamos estudado sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem, no entanto, Jessica e eu tomamos os exemplos dos Itinerários Formativos – principalmente os de Literatura – para construir aulas de forma a engajar os estudantes, além disso, trazer múltiplas formas de ação e expressão, permitindo que os estudantes escolhessem como fazer a atividade e quais apoios e materiais

---

<sup>46</sup> A música foi escolhida considerando: (1) a presença de expressões idiomáticas apaixonantes – ex: “butterflies in my stomach”; (2) o Ed Sheeran era mencionado pelo Caderno de Aprendizagem para discutir o gênero textual biografia; (3) a velocidade razoável da pronúncia das palavras; (4) Tanto eu quanto Jessica gostávamos dos artistas

utilizariam para realizá-lo. Pelas vias da “multimodalidade<sup>47</sup>”, central nesse projeto aprovado no Edital PIBID, estávamos nos aproximando da “acessibilidade” e do Desenho Universal para Aprendizagem, sem nos darmos conta. Mais tarde, enquanto realizava as observações de Estágio Supervisionado I no Ensino Fundamental e Ensino Médio, percebi que essa era uma prática atípica, sendo mais comum que as professoras exigissem um mesmo tipo de trabalho, tema e modo para todos da turma.

Durante o PIBID, só visitei o CEDBC presencialmente uma ou duas vezes, no período matutino em 2022, quando já estava me despedindo do Programa e nossa turminha do terceiro ano noturno já tinha se formado. Esperando o Colégio abrir os portões, uma estudante puxou assunto comigo, perguntou se eu estava indo à escola. Para minha surpresa, mais tarde, a encontrei numa das turmas que visitei para fazer co-participação com a professora Daniela, que me apresentou à turma como bolsista PIBID. “Achei que era aluna nova” disse a estudante em sala, como outros colegas perguntaram “É sua filha, professora?” quando me viam na barra da calça de Dani pelos corredores do CEDBC, cena que se repetiu em Estágio Supervisionado IV. Dani tentou me incentivar, na segunda visita, a proceder com a aula, no entanto, o tempo de aviso e visita não foi o suficiente para eu me sentir confortável no papel de professora em sala presencial. Assim, pró Dani consentiu que eu auxiliasse os estudantes com mais dificuldades e não me pressionou para lecionar a todo custo.

Com essa narrativa, quero refletir sobre como o diagnóstico não foi essencial para ter acesso a alguns suportes. As professoras que encontrei na minha formação foram criativas, observadoras e compreensivas o suficiente para garantir minha participação, permanência e aprendizagem no programa – compreendendo minhas limitações, me dando tempo o suficiente para me preparar e compartilhando seus planejamentos. Essa experiência vai de encontro àquela fala tão recorrente “eu não fui formada para isso”, pois esta coloca como se a aprendizagem do estudante com deficiência fosse responsabilidade unicamente de quem tem formação específica que, embora importante, não é essencial. Conforme argumenta Freitas (2016, p.9), o êxito

---

<sup>47</sup> Conforme Martins (2022) em Salvadori *et al* (2022): “O termo multimodal refere-se à comunicação em que coexistem diversas modalidades comunicativas (fala, gestos, texto, processamento de imagem, etc.) O conceito de multimodalidade se baseia na ideia de modo enquanto um meio semioticamente articulado de representação e de comunicação. Nessa concepção, a escrita, a imagem e o gestual, entre outros, seriam modos semióticos distintos, mas usados simultaneamente, quer na escrita quer na oralidade. Tanto a linguagem escrita quanto a oral são multimodais: a primeira compreende modos semióticos tão distintos quanto à grafologia, paginação, e o uso de cores, enquanto a segunda utiliza recursos como ritmo, entonação, volume, entre outros (TAGATA, 2011).”

das ações para inclusão com estudantes com deficiência demonstra que não depende tanto de uma formação específica, mas de considerar o estudante como aprendente e percebê-lo em seus modos de conviver e aprender.

### **3.2 “*Honey, life is just a Classroom*”: Práticas-Cenas Atípicas em Estágio Supervisionado**

Após ter observando as aulas de professores de Inglês no Colégio Municipal Luís Alberto de Carvalho em Estágio Supervisionado I e ter estudado sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem, começo a reconhecer como a prática de permitir que os estudantes façam escolhas – como professora Juliana e algumas professoras e professores permitiam na Universidade – ainda é muito incipiente na Educação Básica. Durante esse estágio, Andréa, Mariana e eu tínhamos como objetivo observar “como professores de Língua Inglesa têm construído práticas pedagógicas inclusivas/acessíveis para pessoas com deficiência apesar das lacunas na formação ou diante da disponibilidade de recursos, isto é, conforme o contexto e a realidade dos locais observados” (Leite; Camardelli; Santos, 2022).

As visitas foram organizadas de acordo com a disponibilidade dos professores regentes (5) e de cada pesquisadora (3), as quais realizaram 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 de Estágio Supervisionado I – Gracielia Penha e Fátima Lantyer – e Núcleo de Estudos Interdisciplinares V, ministrado por professora Juliana Salvadori e Luzineide Vieira<sup>48</sup>. Embora não fossem professora do componente de Estágio, professora Juliana, sendo nossa orientadora de Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso, nos prestou suporte no planejamento e execução de todos os estágios, entendendo que

---

<sup>48</sup> Pró Luzi é luz e elegância. Tive a oportunidade de ser monitora de Ensino nas disciplinas de Prática Pedagógica I em diálogo com Aspectos Históricos e Culturais de Língua Materna com os calouros do período noturno em 2022.1. Algumas vezes nos perdemos na comunicação e precisamos pedir perdão uma à outra. Ela foi essencial para que eu enxergasse minhas potências além das dificuldades. “E olha que eu tenho 20 anos de experiência. É muito raro ter alunos assim como você” ela me disse. O fato de Luzi ter me dito o que ela queria dizer e corroborar com o que outros me diziam, me fez pensar que, talvez, professora Juliana não estivesse exagerando ao supor que eu deveria investigar, além do TEA, as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Eu jamais me perceberia dessa forma sem essas duas terem coragem de, ética e afetivamente, dizer o que pensavam.

Estágio deve estar atrelado com a pesquisa e é pesquisa, assim como acredita que este deve ser um eixo articulado com todos os outros conhecimentos, assemelhando-se com a proposta de Pimenta e Lima (2004, p.55):

O estágio então deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo uma apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições.

Apontar as transformações necessárias, contudo, não significa atribuir juízo de valor prescritivamente às práticas das professoras, em vez disso, buscamos identificar – com um olhar curioso e interessado – como as professoras de língua inglesa construíam inéditos viáveis<sup>49</sup> para práticas inclusivas e acessíveis mesmo diante dos desafios e desmonte da Educação. Acreditando que essas professoras poderiam ter atitudes para a acessibilidade ainda que não tivessem formação específica para isso. Nossa intenção então era dar visibilidade às professoras, dizendo “isso aqui que você faz e nem imagina, beneficia alunos com tal característica” em vez de dizer “a escola não inclui estudantes com deficiência”.

Para isso, juntamente com as colegas, realizei as observações no Instituto Federal do Estado da Bahia (IFBA), no Colégio Estadual de Jacobina, Colégio Municipal Luís Alberto Dourado de Carvalho, e, minha excepcionalidade, o Colégio Estadual Terezinha Gonçalves Novais em Quixabeira. Nesse período, mantive um diário físico onde fazia anotações durante as observações e um diário digital, no qual transformava essas notas em narrativas. Abaixo, um excerto do diário digital, no qual narro uma das aulas observadas no Luís Alberto, nas quais a professora trabalhava com a música “Imagine”, do John Lennon:

---

<sup>49</sup> O inédito viável proposto por Paulo Freire (1987) é uma contra-queixa; é o nome que se dá quando sonhamos, fabulamos possibilidades de transformação com o que já temos e o que já conhecemos. A partir de uma situação-limite, um desafio que, a princípio, parecem intransponíveis e tentam nos conformar. Entretanto, problematizando as situações-limites tornam-se percebidos-destacados, delineando alternativas (Leme; Silva; Carmo, 2021)

Antes de pedir para a turma cantar, a professora leu/cantou a letra, na intenção de deixar o som das palavras mais evidentes (acredito), já que ela não estava sendo acompanhada por um instrumental. Mais tarde, quando a turma tentou cantar, a professora alertou que muitos estavam acompanhando a melodia sem pronunciar as palavras e outros apenas cantavam os falsetes. Neste momento, uma aluna protestou quanto à escolha da música:

“Por que a senhora só traz essas músicas que a gente não conhece? Coloca umas músicas depressivas em inglês, pró, aí todo mundo sabe cantar”

“E sua música depressiva tem letra, por acaso?”

“Tem”

“Me diga uma, então. Uma clássica que você conheça, me diz só uma”

“Ah, clássica não. Põe Olívia Rodrigo, pró. Ou deixa a gente escolher”

**“Mas no Ensino Médio vocês não vão poder escolher.** Eu escolhi essa música porque é continuação do que estávamos vendo na primeira unidade e vamos estudar biografia, tem que estar relacionado com o tema”

“Ah, é continuação...”

Eu achei interessante que a professora se dedicou em explicar seu processo de seleção para a aluna; outro professor poderia apenas dizer “porque eu sou o professor e quem escolhe sou eu”.

Entretanto, fiquei me perguntando por que alunos não poderiam escolher? Uma das dificuldades é que o professor fica sem uma certa previsibilidade, as produções e escolhas saem um pouco do seu controle e isso pode ser incômodo para alguns. No entanto, há algumas estratégias possíveis:

- a) O professor pode selecionar critérios de seleção e deixar que os alunos façam uma curadoria e escolham músicas de acordo àqueles critérios.
- b) O professor pode fazer uma seleção de músicas variadas e deixar que os alunos escolham entre aquelas.
- c) O professor pode elaborar uma atividade de produção oral e/ou escrita onde os alunos possam falar de si, de escolherem uma música qualquer (em inglês) que gostem e explicar por que gostam dela.

As estratégias **a** e **b** garantiriam que a professora Tânia contemplasse o conteúdo pretendido, visto que ela mesma estabeleceria o conteúdo como um critério de seleção e ainda permitiria alguma autonomia para os alunos, que poderiam ter livre escolha dentro daqueles critérios.

Como estudante na Universidade, ter flexibilidade para escolher as temáticas e os modos já era tão natural – pois boa parte das professoras e professores do

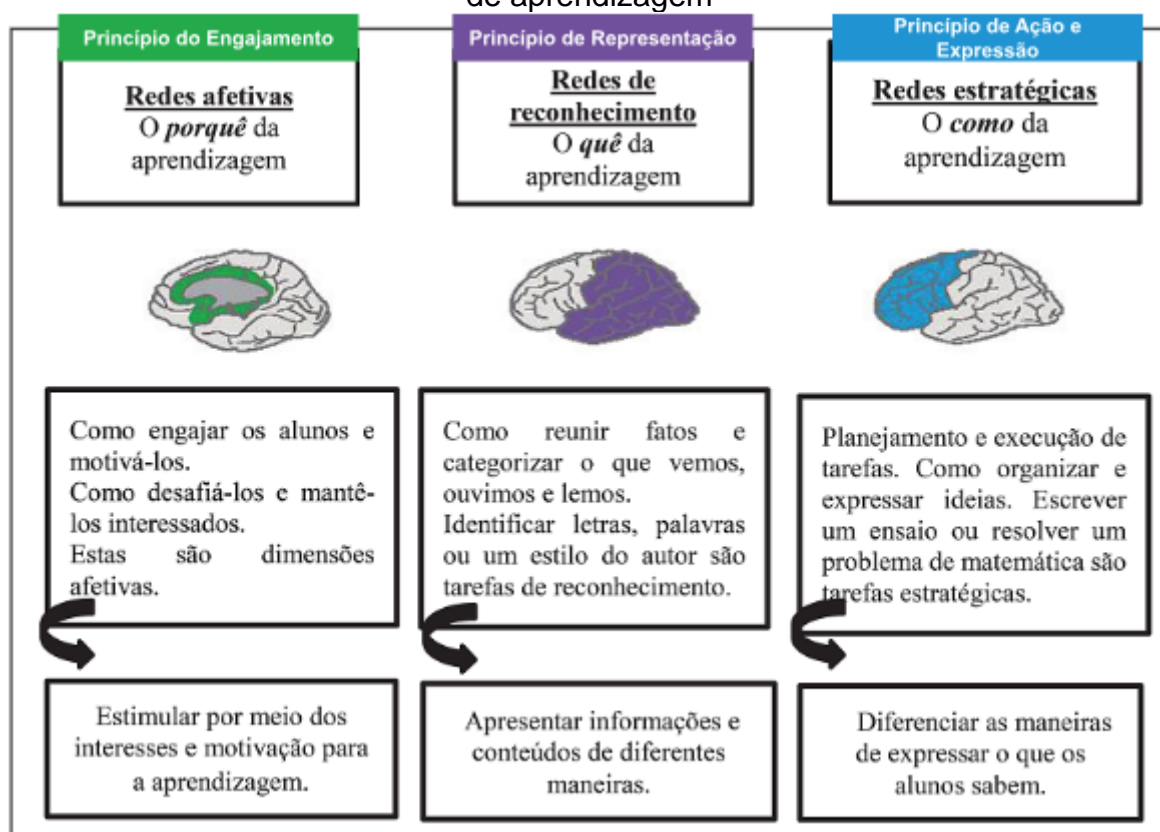
colegiado nos incentivavam a trazer os temas de nossas pesquisas em variados trabalhos<sup>50</sup> – que eu cheguei a esquecer que em etapas anteriores raramente tinha esse privilégio. A possibilidade de escolher e participar das escolhas é uma das formas de incentivar o engajamento e participação do corpo discente, de forma que se sintam corresponsáveis pela sua formação, se emocionem, se orgulhem, e aprendam melhor (CAST, 2018). Nogueira e Orrú (2019), através de entrevistas com 10 estudantes autistas, identificaram os eixos de interesse como uma estratégia possível para desenvolvimento da aprendizagem de pessoas autistas de maneira mais significativa, sugerindo a elaboração de projetos que tivessem como raiz os interesses dos estudantes em diálogo com os novos saberes que seriam introduzidos. Essa prática é, portanto, coerente com o Desenho Universal para Aprendizagem, pois, ao permitir que estudantes com e sem deficiência possam fazer escolhas conforme suas preferências e necessidades, garante múltiplas formas de engajamento.

Fundamentado em pesquisas da neurociência sobre aprendizagem (Nelson, 2013 *apud* Zerbato, Mendes, 2018), o DUA é um conjunto de princípios e estratégias que tomam a flexibilidade e multiplicidade como centro, objetivando a acessibilidade de todos de forma que, em vez de se adequar, adaptar uma tarefa específica para um estudante específico – o que tende a sobrecarregar os professores que trabalham em salas superlotadas – desde o planejamento inicial, o estudante com deficiência seja contemplado juntamente com o restante da turma (Zerbato, Mendes, 2018), garantindo acessibilidade curricular através da multimodalidade. Para isso, o DUA apresenta três princípios centralizados na multiplicidade: (1) *princípio de representação*, que diz respeito a oferecer múltiplas formas de apresentar o conhecimento; (2) *princípio de ação e expressão*, permitir que o estudante utilize múltiplas formas de expressar o que aprendeu; (3) *princípio do engajamento*, oferecer múltiplas formas de implicação do conhecimento. Estes princípios estão relacionados às redes neurais de aprendizagem, conforme representa a Figura 4 a seguir:

---

<sup>50</sup> “Em Inglês, tema não é problema”, dizia pró Fátima durante as aulas de Estágio e também no PIBID, contando como ela convencia seus estudantes do Ensino Médio a usarem inglês nas produções: flexibilizando as temáticas e as exigindo em língua inglesa. Me parece que essa máxima também acontece nas disciplinas do eixo de Língua, já fiz trabalhos sobre autismo, sobre a Taylor Swift, sobre aprendizagem de língua inglesa, enquanto meus colegas falavam de astronomia, redes sociais e temas diversos.

**Figura 4** – Estratégias do desenho universal para aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem



**Fonte:** Reprodução e Colagem a partir de Zerbato, Mendes (2018, p.151)

Durante o Estágio Supervisionado III, o princípio do Engajamento foi o que mais destacou-se nas aulas em co-docência com Jessica no Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda em duas turmas de 8º ano do período vespertino sob supervisão da professora regente Orleane Jambeiro, também mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Considerando o PIBID e o Estágio Supervisionado I, três professoras disseram que o período matutino comportava mais estudantes com deficiência do que o vespertino e noturno – nos quais concentramos boa parte de nossas observações. Dessa forma, não havia estudantes com deficiência em nenhuma das 13 turmas que observamos. Contudo, durante o projeto *Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem* desenvolvido como intervenção de Estágio Supervisionado III, e pudemos acompanhar dois estudantes com deficiência, sendo um deles diagnosticados com Trissomia do Cromossomo 21 e outro com Transtorno do Espectro Autista.

Essa proposta, assim como em Estágio Supervisionado II<sup>51</sup>, foi criada em colaboração não só com a professora regente, mas também com a mestrande Naiane Rocha Mendes e com a doutoranda e professora de Estágio do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, Crizeide Miranda Freire<sup>52</sup>. Sendo parte da etapa de campo das pesquisas das mestradas, a proposta de intervenção tinha como um de seus objetivos ampliar a concepção de literatura, texto, língua e comunicação por meio do contato e da apreciação de produções artístico-culturais e da produção de textos multimodais em diálogo com a acessibilidade. Para tanto, as graduandas Meila Patrícia, Jessica Oliveira, Andrea Souza, Maiara Nunes<sup>53</sup>, Mariana Camardelli e eu construímos duas sequências didáticas considerando as competências e habilidades postas pela Base Nacional Comum Curricular, rasurando-as conforme nossos interesses, pois não somos leitoras ingênuas.

Sendo resultado de embates e negociações de sentido, A BNCC, como todo texto político, pode apresentar contradições internas. No entanto, essas contradições conferem *escrevibilidade* aos leitores, que podem escolher qual lado das contradições melhor lhes convém:

Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992, p. 22 *apud* MAINARDES, 2006, p.53)

---

<sup>51</sup> As experiências do Estágio Supervisionado II, com o planejamento e a execução das oficinas formativas, foram publicadas por Naiane Mendes, Juliana Salvadori e eu em co-autoria. Você pode acessar o artigo “Co-Formação docente para acessibilidade: Experiência, Extensão e Articulação da Graduação e Pós-Graduação” nos anais do REPOD via este link: [https://www.reppod.uneb.br/?page\\_id=17](https://www.reppod.uneb.br/?page_id=17) (p. 25-33). Além disso, também coautoramos um Relato de Experiência apresentado por Naiane na XXVI Jornada de Iniciação Científica e Pós-Graduação da FAPESB em Salvador, o qual você pode acessar nos apêndices deste memorial ou neste link: [https://docs.google.com/document/d/1JNVZXHi5bx0nna0autHC-mulkkWxbyAS\\_T7yQ8aFUbE/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1JNVZXHi5bx0nna0autHC-mulkkWxbyAS_T7yQ8aFUbE/edit?usp=sharing).

<sup>52</sup> Além de doutoranda pelo Programa de Pós Graduação Pós-Crítica, [Crizeide](#), “Criz” é mãe de uma criança com Transtorno do Espectro Autista e tem co-criado práticas acessíveis nos Estágios Supervisionados e nas etapas de campo das pesquisas do GEEDICE. Ela também faz práticas de mediação de leitura literária para/com os Leitores(as) da Praça da Pedra. Muitas das vezes, nos ofereceu sua casa e suas delícias para acompanhar as orientações de professora Juliana Salvadori, que a co-orienta no doutorado.

<sup>53</sup> [Maiara Silva Nunes](#) é nossa colega de turma desde 2019. Sendo orientada por professor Félix, pesquisa junta ao Grupo Desleitura na área de Literatura e tradução intersemiótica, comparando o cinema e a literatura de Ian McEwan. Em 2022 esteve em Estágio II com Ayala, Jessica, Sibeles e Adriana, lecionando uma das trilhas do minicurso [Letramento literário em interface com multimodalidade: tornando textos em língua inglesa acessíveis](#).

Assim, tomamos a BNCC não como ordem prescritiva e incontornável, mas como um documento que pode ser lido criticamente e rasurado para criar práticas acessíveis e incentivar outras professoras a fazê-lo a partir da aproximação com o documento que norteia a educação de todos os estudantes e também facilitando os processos de iniciantes ao compartilhar os materiais didáticos num repositório, por exemplo, como propõe a pesquisa *Micro Letramentos: rasuras na/da formação e atuação de professores da área de linguagens* que está sendo desenvolvida por Orleane Jambeiro. Além de rasurar a BNCC, o grupo GEEDICE rasura também a formação de professores, fabulando práticas acessíveis com Naiane Mendes em *Formação e Fabulação: Acessibilidade no currículo das Licenciaturas em Letras*, ao propormos co-docência, formando as duplas: Andrea e Maiara; Soraia e Jessica; Mariana e Meila. Cada dupla ficou responsável por planejar suas aulas semanalmente conforme as sequências didáticas produzidas por esse grande grupo.

Embora a co-docência seja estimulada durante o Estágio Supervisionado II – o estágio em que se cria propostas de intervenção para espaços não-formais de educação, em formato de minicursos, oficinas, etc. –, no Estágio Supervisionado III, havia limite de horas para a co-docência. Entretanto, o GEEDICE preferiu manter a rede, continuando em co-docência ao perceber que seria suficiente para dar conta das turmas disponíveis no Gilberto Dias de Miranda e considerando as possibilidades de deslocamento de cada estudante, principalmente Meila e eu, que não residimos em Jacobina. Em meu colégio, o Colégio Estadual de Quixabeira – hoje, Terezinha Gonçalves Novais – só pude realizar observações e foi uma alegria: professoras e professores se mostravam alegres ao me ver e me convidaram a fazer o Estágio de regência lá, lamentaram-se quando as disse que não era uma possibilidade. Justificavam-se: não temos recurso para o transporte do professor ou para cobrir seguro caso ocorra algum acidente no trabalho. Contudo, o GEEDICE, incentivado por profa. Juliana Salvadori, tem aprendido a fazer diferente mesmo com o pouco que temos, temos questionado: estamos nessas condições, mas essa é a única forma de fazer?

Durante o Estágio Supervisionado IV, no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro, professor Rodrigo dos Reis Nunes<sup>54</sup> observou o Aulão do ENEM

---

<sup>54</sup> Professor de Estágio Supervisionado III e IV, [Rodrigo dos Reis Nunes](#) é doutor em Educação e atua na educação básica da rede estadual em Serrolândia. Pouco depois de tê-lo conhecido, descobri seu parentesco com Marcone Denys dos Reis Nunes, meu professor de Geografia do Ensino Médio no

ofertado por Jessica, Ayala Santos<sup>55</sup>, Meila, Maiara e Mariana através do Google Meet. Pergunto-me por que a mesma prática não poderia ser adotada para que os estudantes de licenciatura fossem acompanhados na regência em seus locais de origem. Muitos estudantes relatam a volta ao seu colégio num lugar de regência como um grande acontecimento que ressignifica a experiência e, de certa forma, desperta o professor no estudante. Por que não se preocupar em garantir essa experiência para mais pessoas? Também é importante considerar que há professores(as) do Colegiado que atuam em Quixabeira e em Serrolândia, não sendo impossível que estes e as estagiárias se organizem juntos para que o acompanhamento do estágio aconteça na cidade do estudante, considerando o custo financeiro e energético que há para a estagiária se locomover de uma cidade a outra, sendo um custo consideravelmente alto principalmente quando esta é neurodivergente com transtornos do processamento sensorial.

Os estímulos da sala de aula podem ser suficientemente agressivos, reduzindo o trajeto, reduz-se o desgaste e melhora-se a performance. O corpo não está separado da aprendizagem – considerada cognitiva – mas é uma parte importante dele. No oitavo ano A, inspiradas pelas experiências em Estágio 2, Jessica e eu montamos estações: uma possuía um vídeo de conscientização sobre bullying, com janela de LIBRAS; outra, possuía um livreto com pictogramas sobre Diversidade, o qual foi traduzido para o inglês pelas professoras estagiárias. Eu fiquei na estação do livreto, fazendo leitura em voz alta com os estudantes, incentivando-os a ler e relacionar os pictogramas e as palavras.

Embora a discussão tenha se concentrado nos temas de Diversidade e Bullying, foi nesta aula que eles revisaram os adjetivos em língua inglesa e tiveram o primeiro contato – para aqueles que ainda não conheciam – com Línguas de Sinais e pictogramas: primeiro, a experiência; depois, o conhecimento sobre ela. Para chamar mais atenção à LIBRAS, que estava escondida no vídeo sobre bullying, na aula seguinte, fomos todos para a sala de multimídia.

---

Colégio Estadual de Quixabeira – que também é professor de Estágio no Colegiado de Geografia da UNEB – por quem eu guardo muito carinho.

<sup>55</sup> [Ayala Pereira Santos](#) foi parceira de Maiara em uma das trilhas do minicurso *Letramento literário em interface com multimodalidade: tornando textos em língua inglesa acessíveis*, lecionada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) em 2022.

Mostramos uma trend do TikTok, onde 4 intérpretes sinalizavam o alfabeto em LIBRAS, American Sign Language (ASL), Australian Sign Language (AUSLAN) e British Sign Language (BSL). O vídeo era muitíssimo rápido e seu objetivo estava em desafiar a percepção dos estudantes entre semelhanças e diferenças das línguas de sinais, o desafio garantiu o princípio de engajamento, fazendo com que os estudantes se concentrassem e reassistissem ao vídeo curto várias vezes para criar hipóteses sobre o conteúdo do vídeo, semelhanças e diferenças entre os sinais de cada língua. Enquanto o oitavo A expressou suas hipóteses oralmente, o oitavo B precisou utilizar o mentímetro para o mesmo fim. Para usar o mentímetro, os estudantes utilizaram seus celulares – em dupla ou trio – para ler um QR Code exposto na tela, o qual levaria para as perguntas norteadoras. Após o desafio, tecemos considerações sobre as respostas dos estudantes, destacando a não-universalidade das línguas de sinais e apresentando um segundo vídeo comparando Greetings em LIBRAS e em ASL.

**Figura 5** – O Corpo como Texto: Explorando Línguas de Sinais

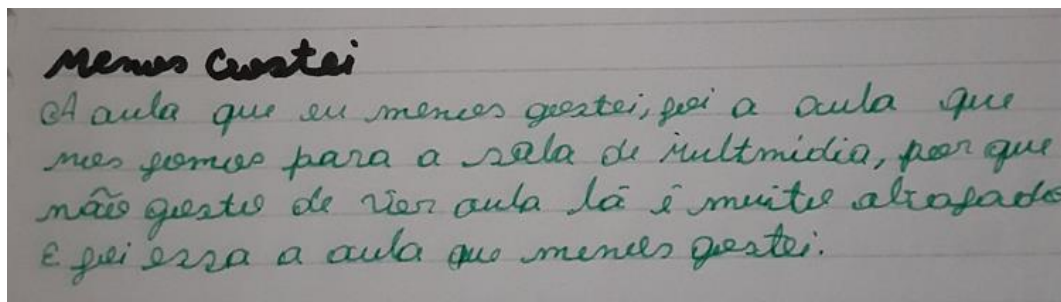


**Fonte:** LOPES, Jessica; SANTOS, Soraia (2023).

A acústica da sala era muito problemática e quando o desafio foi feito com o oitavo A, o estudante com TEA que estava em sala não conseguiu permanecer por conta do calor, e até eu, professora autista, tive que sair para respirar. Essa foi a forma de chamar atenção dos presentes sem desgastar minha voz. Eu estava tentando explicar o conceito de *Greetings* quando simplesmente me retirei da sala por alguns poucos minutos e voltei saudando a todos “Hi everybody. GOOD AFTERNOON”, exemplificando uma saudação em língua inglesa. Os discentes pareciam surpresos com minha saída/chegada repentina, o que fez o barulho diminuir consideravelmente.

Ao fim do percurso de Estágio, solicitamos aos discentes que avaliassem as aulas e as professoras, expondo pontos positivos e negativos. Um estudante fez menção às aulas na sala multimídia como menos prazerosas:

**Figura 6** – Avaliação de um discente sobre as aulas na sala de multimídia



**Fonte:** Arquivo das autoras

Por fim, para finalizar a sequência de aulas focalizando Sign Language, os estudantes produziram vídeos-sinais de palavras-chave relacionadas ao bullying. Embora a mediadora do estudante com T21 houvesse dito que ele não conseguiria reproduzir sinais, com a mediação de Jessica, o estudante concluiu a tarefa e se mostrou orgulhoso em fazê-la, indicando satisfação com o polegar para cima: “Beleza!”. No oitavo A, o mediador presumiu competência do estudante com TEA, que sinalizou a palavra “Amigo”. Durante essa atividade – realizada em grupo ou individualmente – os discentes puderam aprender uns com os outros, também observando os dicionários e tradutores online como Handtalk e Lifeprint.

Investigando sobre o Atendimento Educacional Especializado e as relações entre a sala comum – ou regular –, Silva (2018) destaca a dificuldade de diálogo entre diferentes setores e profissionais da educação como um dos desafios para a aprendizagem – e, logo, inclusão – de pessoas com deficiência. Este foi um desafio que enfrentamos tanto em Estágio Supervisionado III quanto Estágio Supervisionado IV. Embora dispostas a dialogar, não havia tempo hábil para esse diálogo ocorrer de forma constante e qualificada, pois, diferente dos professores, os mediadores não possuem tempo de trabalho previsto para participar das reuniões de planejamento – assim como eu, como estagiária participei pouco dessas reuniões por motivos financeiros para deslocamento. Além disso, o excesso de atribuições como professora estagiária, estudante e o desgaste psíquico me impossibilitaram de planejar as aulas com antecedência o suficiente para dialogar com as mediadoras, principalmente durante o Estágio Supervisionado IV, no qual precisei lecionar para três turmas do Ensino Médio, sendo duas de primeiro ano e uma de segundo ano (cerca de 75

alunos) sem apoio de uma co-docente. Este número de turmas foi necessário para conseguir completar as 40h no tempo exigido compensando a quantidade de feriados e eventos extracurriculares nas quintas-feiras.

Na cena narrada, também esbarramos em barreiras atitudinais da mediadora para com o estudante e das professoras estagiárias para com a turma. “Muitos trabalhos apontam as barreiras atitudinais como uma das mais resistentes à inclusão de pessoas com deficiência (AMARAL, 1998; FREITAS, 2016; CARVALHO, 2016; JESUS, 2018; ANDRADE, 2019), pois para derrubá-las é necessário desaprender uma cultura segregacionista, eugenista e biomédica, na qual, historicamente, a vida de pessoas com deficiência é consideradas menos digna de ser vivida ou é limitada aos cuidados básicos de sobrevivência, não sendo vistas como capazes de aprender e contribuir significativamente para a comunidade em que vivem” (Salvadori *et al*, 2022). Nos casos em que há déficits na comunicação e na oralização – como era o caso de nossos dois estudantes do Gilberto Dias de Miranda e uma estudante do CEDBC –, muitas vezes somos levados a presumir *incompetência*, acreditando que “se não oraliza, não pensa ou é incapaz de desenvolver um pensamento”, supomos que ele não aprende e, por isso, lhes negamos as oportunidades de se desenvolverem. Quando a mediadora afirmou que o estudante não seria capaz de fazer um sinal em LIBRAS, Jessica poderia tê-lo deixado sem participar, crendo na suposição da mediadora. No entanto, ela estimulou o estudante a repetir o gesto e assim ele o fez, se mostrando orgulhoso ao final.

Freitas (2016) afirma:

Sabe-se que as pessoas com deficiência enfrentam o preconceito da **baixa expectativa de aprendizagem e/ou de produtividade social**. Essa subestimação é **histórica**, haja vista que essa população foi e ainda é considerada majoritariamente, senão **exclusivamente**, digna de **cuidados básicos** de vida diária, assistência social e médica/clínica, em detrimento da escolarização. (FREITAS, 2016, p.2, **grifos meus**)

O capacitismo, assim como o machismo e o racismo são problemas estruturais historicamente enraizados nos sujeitos que vivem em uma sociedade capacitista. Portanto, é possível que pessoas com deficiência reproduzam o capacitismo. Por isso, é necessário reconhecer o capacitismo em nós mesmas e lutar ativamente contra ele. Durante a primeira aula no oitavo B, o silêncio me desconcertou. Tenho sensibilidade a vozes em conversas muito altas, mas também não sei como agir quando a classe não parece estar interessada. Lembro de professora Salvadori contando como ela

também tinha dificuldade de lidar com uma classe menos animada, que parecia não ter interesse em estar ali. Comentei dessa conversa com Jessica, quando voltávamos do Gilberto para a UNEB, avaliando a aula. Como ter uma aula dialogada numa sala que não tem o perfil de dialogar? Então percebemos, nosso conceito de diálogo e de participação ainda estava muito fundado em práticas orais de comunicação, existem outras formas de comunicar – justamente o que tínhamos problematizado avidamente durante a intervenção de Estágio Supervisionado 2 – e precisávamos não só apresentar essas outras opções em sala de aula, mas incorporá-las nas práticas.

O Desenho Universal da Aprendizagem estabelece, entre outros princípios, que os estudantes devem ter acesso à múltiplas formas de ação e expressão, isto é, múltiplas formas de expressar o que aprenderam ou estão aprendendo. No contexto de multiletramentos, esse princípio abre oportunidades de expressar-se nos mais diversos gêneros e linguagens: texto escrito (tweet, cartas, mensagens instantâneas) ou orais, e, ainda, multimodais: vídeos, posts de instagram, entre outros. Por isso, levamos para a sala de aula dinâmicas e momentos de diálogo utilizando Línguas de Sinais e Comunicação Aumentativa e Alternativa (SALVADORI, *et al.* 2023), pedindo que os estudantes se expressassem com Línguas de Sinais, escrita, desenho e interagissem conosco dessa forma, acolhendo assim as necessidades das professoras – que precisavam da interação – e dos estudantes que tinham preferências e/ou necessidades de se comunicar de forma alternativa.

Nesse sentido, como intervenção para Estágio Supervisionado II, de outubro a novembro de 2022, nós propomos a *Formação para Práticas e recursos inclusivos* com o objetivo geral de

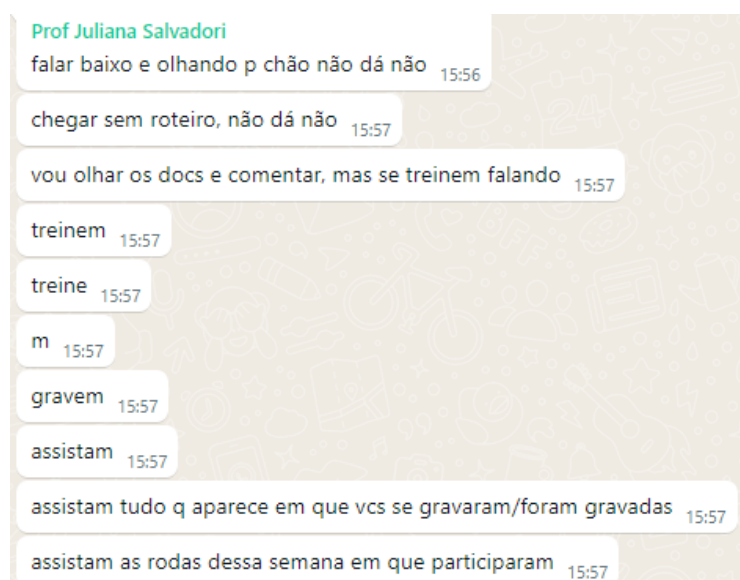
promover diálogos que interroguem processos de formação (inicial e continuada) e práticas de profissionais da área de educação em relação à acessibilidade curricular e comunicativa na interface entre experiências, memórias e narrativas das praticantes e das pesquisadoras (Salvadori, *et. al.*, 2022,. p. 35)

Embora o objetivo geral focalize profissionais da educação, a formação foi aberta para toda comunidade interessada, acontecendo nas noites de terça e quinta-feira no Espaço Lúdico-Sensorial da UNEB, Campus IV em Jacobina. Durante essa formação, pedimos que os praticantes mantivessem também um diário de bordo, experimentamos movimentos como a Rotação Por Estação para dar conta de explorar e discutir os textos-base indicados, já que não havia disponibilidade para leitura-prévia, dado os compromissos profissionais de cada um no período diurno. No

primeiro encontro com o grupo de praticantes, me apresentei como pessoa autista. Lembro que na etapa de Rotação por Estações, cada uma de nós ficou ficamos em uma estação, eu fiquei na estação dos símbolos de acessibilidade, precisando indagá-los e provocá-los sobre os símbolos. Apresentando-os para um grupo que rodava na estação, desabafei sobre o tropeço nas palavras, a maior facilidade em comunicação escrita e me disseram “Mas você está ótima!” Quase pude ouvir um “apesar do autismo”. Não era o que nossa orientadora falava.

Após fazermos avaliação da primeira oficina (turma de segunda e terça) e também da primeira roda de conversa online (sexta-feira, 14), nossa orientadora nos chamou a atenção de que não estávamos protagonizando o suficiente. Precisávamos nos apropriar dos conceitos para garantir segurança na mediação dos encontros.

**Figura 7 – Printscreen de orientação via Whatsapp**



Fonte: Santos, 2022

Dentre as orientações, professora Juliana nos pediu para ter sempre os roteiros de aula impressos, orientou que gravássemos e observássemos a nós mesmas a fim de avaliar e melhorar nossas práticas. Havia sido a minha primeira semana em atividades de regência – Mariana e Andrea já eram professoras atuantes, não era o meu caso –, então, fiquei muito nervosa, já achava que não iria conseguir dar conta do recado. Tive um *meltdown*<sup>56</sup>. Na semana seguinte, para o segundo encontro,

<sup>56</sup> Já acreditei que *meltdown* só dizia respeito a crises explosivas e agressivas de pessoas autistas causada pelo excesso de estímulos externos. No entanto, o *meltdown* é caracterizado por uma perda do controle emocional, uma incapacidade temporária de autorregular suas emoções que pode ser causada, inclusive, por estímulos internos (pensamento acelerado, interocepção, etc.). Sendo assim,

Mariana, Andréa e eu dividimos as tarefas nos planos de aula. Dessa forma, cada uma teria seu protagonismo garantido em pelo menos uma parte da oficina e dando apoio nos outros momentos. Tentamos gravar, mas desliguei a câmera para economizar energia e quando os praticantes foram chegando, esqueci de ligar novamente.

Em Estágio Supervisionado IV, estive sozinha como professora nas turmas do 1º A, 1º C e 2º C matutino, com a mesma proposta de *Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem*. Ao encerrar o Estágio Supervisionado III, Professora Orleane contatou as professoras Larissa Oliveira e Daniela, que precisou se ausentar por alguns dias devido à questões de saúde. Por isso, combinamos de iniciar o Estágio um pouco mais cedo – em comparação com o restante da turma – para prestar auxílio à professora, à escola e aos estudantes, que ficariam sem aulas de inglês, caso não houvesse estagiárias. Uma semana antes, visitei o colégio numa quarta-feira de planejamento e a professora Daniela me levou às salas para cumprimentar os estudantes. Já me sentia menos insegura, mas não consegui me apresentar devidamente, deixando Dani fazer toda a cerimônia.

Na semana seguinte, estive em aula com os estudantes, como em Estágio Supervisionado II, esqueci de fazer os registros. Tenho dificuldade em dividir a atenção, assim como gosto de usar o smartphone para monitorar o tempo de aula, o que impossibilita deixá-lo gravando e fotografando por conta própria. Entretanto, não estava mais tão nervosa. A aula ocorreu bem. em todas as salas eu me apresentei e falei sobre ser uma pessoa com transtorno do espectro autista, mas minha linguagem foi variando: em algumas salas, eu dizia “eu sou autista” em outras salas eu dizia “eu fui diagnosticada com Transtorno do espectro autista”. Me pergunto se isso influenciou os estudantes a perguntarem ou não perguntarem sobre isso. Algumas pessoas-estudantes me olharam com espanto e/ou curiosidade: “O que é isso?” “O que é autismo?”. Expliquei embasada no DSM-5, mas pude usar exemplos das coisas que já tinham acontecido logo quando cheguei à sala: chegar com antecedência – diz da minha necessidade por previsibilidade; pedir ajuda para ligar a TV e colocá-la na posição correta – diz sobre minha dificuldade com tônus muscular; me confundir com nomes – diz da minha dificuldade de associar nome/rosto.

---

pode se manifestar de forma não-agressiva, como um choro descontrolado, entre outras. Nesses momentos, a pessoa autista não conseguirá se regular sozinha e intencionalmente, precisando de suporte para tanto.

Nesta primeira aula, no 2º C, discutimos Violence Against Women e os poemas da Rupi Kaur. É uma turma muito querida. Apesar de professora Daniela ter me alertado sobre três estudantes, eles fizeram a tarefa tranquilamente e não atrapalharam. No segundo encontro (dia 14 de setembro), já percebi um pouco mais de desinteresse e de dificuldade de engajar, prestar atenção. No entanto, quando trouxe os *poetry slams* (em Língua Portuguesa) eles prestaram bastante atenção e pararam a conversa paralela por alguns instantes.

Para alguns professores, o simples fato de olhar pro lado, fazer outra tarefa é um sinal de desrespeito e provocação. Não é como vejo. Nos preparando para lecionar ao Fundamental - Anos Finais, durante Estágio Supervisionado III, Jessica e eu ficamos preocupadas em não sermos respeitadas por sermos jovens, no entanto, isso não aconteceu. A juventude, na verdade, foi um fator de engajamento, pois tínhamos humores, interesses e linguagens próximas – repletas de referência de memes de internet e outros meios. Lecionando no Ensino Médio, percebo que o engajamento caiu, o prazer em aprender não é mais o mesmo. Muitas das vezes, estive em sala com os estudantes fazendo tarefas de outras disciplinas ou até mesmo jogando online pelo celular. Contudo, isso não me incomoda tanto quanto aos outros – docência atípica –, não se pode exigir de um estudante – ainda mais considerando um estudante de tempo integral – que esteja atento e engajado em toda aula ou em todos os temas. Mas que ele esteja engajado em algum momento, por isso, oferecer múltiplas formas de engajamento é essencial (CAST, 2018).

#### 4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na Universidade, especificamente na formação profissional de professores, são mobilizados múltiplos saberes, oriundos de diversas dimensões – ou posições – para a docência (SANTOS, 2019). É possível ser professora quando a socialização desgasta tanto? Eu me perguntava antes de me reconhecer no Espectro. Hoje, após o diagnóstico de uma psicóloga especialista e psiquiatra, pergunto: É possível ser professora sendo autista? Sei que sim. Tenho me tornado professora com as outras, comigo mesma e no tripé de ensino, pesquisa e extensão – hetero, auto e ecoformação – suportados por políticas públicas de financiamento para acesso e permanência na Universidade. No entanto, não me torno uma professora típica – quadro-branco, livro didático, autoridade centrada e distante, de aula expositiva e modelo único –, mas uma professora atípica, acessível aos estudantes e sensível a seus interesses, entendendo com Deleuze que uma aula boa é aquela com múltiplas entradas e que cada estudante desperta no momento que lhe convém.

Como qualquer pessoa, pessoas com TEA e Superdotação têm potencialidades e fraquezas – ou desafios, os quais podem ser muito diferentes de pessoas que não se encontram na mesma condição. Para mim, a imprevisibilidade e os estímulos sensoriais da sala de aula podem ser desafiadores, mas, ao mesmo tempo, a criatividade para especular problemas e soluções pode contorná-los: “Transformar a ansiedade em planejamentos inúmeros”, como tenho aprendido com professora Juliana. Desafios consideráveis estão em: criar vínculo com estudantes – lembrar rostos, nomes, gostos – que vejo apenas uma vez por semana. A potência, por sua vez, está na convivência com a diferença. Quando mostro vulnerabilidade explicando minhas dificuldades e preferências em Estágio Supervisionado III e IV, as/os estudantes passam a fazer perguntas, conhecer e compreender mais sobre pessoas no espectro autista além do que já conheciam – se conheciam –, assim como podem, a partir da convivência, iniciarem a se perceber e se descobrir no espectro – foi o que aconteceu com pró Juliana ao se identificar comigo na Universidade; comigo, ao me identificar com dois colegas nas redes e na escola; e pode acontecer com um(a) estudante.

Assim como a entrada de um estudante atípico pode mobilizar estruturas instituídas e certas para a incerteza e replanejamento, professoras autistas o fazem. Professores e professoras são atravessadas por suas subjetividades e as trazem para

sua docência; da mesma forma, eu, que sou atravessada por minha diferença e deficiência, pude encontrar com o GEEDICE/DIFEBA e Desleitura formas alternativas de atuar como professora: não precisa ser solitário, sofrido. Pode ser criação, *poiesis*. Aprendi que docência pode e deve ser feita em conjunto, precisamos dos mediadores nos diálogos assim como precisamos tecer práticas em conversa com outras professoras a fim de nos descobrir e descobrir possibilidades, estratégias de não sucumbir aos modelos que já estão postos – essas conversas estão nos/são os diários, os encontros online, os corredores da escola.

Tal experiência vai de encontro ao instituído e ao discurso de que professores da educação básica não têm possibilidades de colaboração ou suporte. Embora este seja um desafio, é possível criar espaços de colaboração, ainda que de forma não-institucionalizada: encontra-se suporte naquele colega de trabalho, no mediador de seu estudante com deficiência, no grupo de pesquisa que você frequenta, naquela amiga que, despretensiosamente, nos cafés e chás da tarde, conta como foi lecionar a aula. Dessa forma, vou rasurando e criando inéditos viáveis – com os grupos – para minha formação enquanto estudante-professora com deficiência e para a formação de outras que virão e serão discentes minhas e/ou da UNEB.

A formação docente tamanho único, foi rasurada pela professora Juliana e José C. Félix na pandemia, permitindo múltiplas formas de participação. Inspiradas nisso, rasuramos o Estágio II – que exigia presencialidade – pelo híbrido; e o Estágio III – que exigia solidão – pela co-docência, produzindo, dessa forma, espaços formativos acessíveis e menos desgastantes para eu me criar e experimentar professora autista, junto com outras na/pela diferença. Assim, borra-se os limites entre ensino, pesquisa e extensão, bem como os limites do pessoal e profissional, é um entremeio, assim como estar professora em formação (professora/estudante) autista e com Altas Habilidades/Superdotação (neurodiversidade/deficiência, típico/atípico).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p.11-30.

American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. [Recurso Eletrônico]. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em 01 nov. 2023.

ANDRADE, Elciana Roque de Souza. **Equipe Multiprofissional no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) em uma instituição especializada de Jacobina/BA: tecendo o cuidado para alunos com TEA**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1849>. Acesso em 21 set. 2022.

BAHIA. **Lei nº 13.214 De 29 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável - CODETERs. Disponível em: <https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/Lei-13.214-de-29-de-dezembro-2014-Politica-Territorial.pdf>. Acesso em 24 nov. 2023.

BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela. Introduction to the third edition. In: BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela. **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. Oxon: Routledge, 2020.

BARBOSA, Vânia Benvenuti; CARVALHO, Marcos Pavani de. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado - PEI**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt/>. Acesso em 08 abr. 2023.

BONOTTO, Renata Costa de Sá. **Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia**. 2020. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/152752>. Acesso em 08 out. 2023.

BRASIL. **Manual do Programa Escola Acessível**. Ministério da Educação, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&Itemid=30192). Acesso em 27 abr. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2017 Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão** da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF – 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 25 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Lei Berenice Piana**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em 25 nov. 2023.

CARVALHO, Ana Lúcia Freitas Oliveira de. **Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/BA**: estudo colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <http://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/349>. Acesso em: 21 set. 2022.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em 13 nov. 2023.

DELEUZE, Gilles. **O que é uma aula**. YouTube, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=podsjtNHDfc&t=28s&pp=ygUZbyBxdWUgw6kgdW1hIGF1bGEgZGVsZXV6ZQ%3D%3D>. Acesso em 07 nov. 2023.

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

DIB, Mônica Camasmie. A procura de uma intenção comunicativa na ecolalia: estudo de um caso. **Jornal de psicanálise**., São Paulo , v. 51, n. 94, p. 213-222, jun. 2018 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-58352018000100017&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352018000100017&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 25 nov. 2023.

EICH, M. S.; SCHULZ, L. O.; PINHEIRO, L. S.. Audiodescrição como recurso de acessibilidade no livro didático de Língua Inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n. Trab. linguist. apl., 2017 56(2), p. 443–459, maio 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318138649177273121>. Acesso em 14 mar. 2023.

CENTER FOR AUTISM AND RELATED DISABILITIES. Fact Sheet: **Errorless Teaching**. Florida Atlantic University, 2018. Disponível em: <https://www.fau.edu/education/centersandprograms/card/documents/errorlessteaching.pdf>. Acesso em 25 nov. 2023.

JESUS, Luciana Pereira de. **Equipe Gestora e Currículo Inclusivo: reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de Jacobina-Ba.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia. Disponível em:

<http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1840>. Acesso em 21 set. 2022.

JUSTEN, Álvaro. **Brasil.io.** Disponível em; <https://brasil.io/covid19/BA/>. Acesso em 08 out. 2023.

LEME, E. S.; SILVA, J. L. da; CARMO, D. R. . Ensinar exige colaboração: uma interface entre Paulo Freire e a educação inclusiva na perspectiva do ensino colaborativo. Olhares: **Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 9, n. 3, 2021. DOI: 10.34024/olhares.2021.v9.12351. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12351>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 21 nov. 2023.

CESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Capítulo 1 – Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. (Org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social.** Curitiba: CRV, 2020, p.17-35. Disponível em: [https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPID/publicacoes/14609\\_livro-estudos-sobre-deficiencia-2020.pdf](https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPID/publicacoes/14609_livro-estudos-sobre-deficiencia-2020.pdf). Acesso em 23 set. 2023.

GOMES, Irene. Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. **Agência IBGE Notícias**, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em 01 nov. 2023.

KERCHES, Deborah. Burnout e TEA, qual a relação?, **Dra. Deborah Kerches Neuropediatra**, 2023. Disponível em: <https://dradeborahkerches.com.br/burnout-e-tea-qual-a-relacao/>. Acesso em 24 nov. 2023.

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: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8981>. Acesso em 24 nov. 2023

MENDES, Naiane Rocha. **Alternativa e Ampliada: Artes da comunicação na formação de professores, um memorial.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2020. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/aa182514-0743-4103-a85d-a606bdf2e93e/content>. Acesso em 25 nov. 2023.

MENDONÇA, F. L. DE R. et al. Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p.

e193222, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020193222>. Acesso em 23 nov. 2023.

NOGUEIRA, J. C. D.; ORRÚ, S. E. Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 41, n. 3, p. e49934, 18 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/49934>. Acesso em 13 nov. 2023.

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

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Cien Saude Colet**, 2007. Disponível em: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/deficiencia-autismo-e-neurodiversidade/1253?id=1253&id=1253&id=1253>. Acesso em 01 nov. 2023.

OLIVEIRA, Jessica Lopes de Jesus de; SALVADORI, Juliana Cristina. **Co-habitar a docência, co-habitar a escola, produzir convivências pela acessibilidade: Estágio supervisionado e ensino de língua inglesa** Comunicação para o 6º Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, 2023 (no prelo para publicação como capítulo de E-Book). Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1SplOb4N1vkk1LlXrGlcaAkc9FP2ciqlbx7\\_iiN6TIpA/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1SplOb4N1vkk1LlXrGlcaAkc9FP2ciqlbx7_iiN6TIpA/edit?usp=sharing). Acesso em 25 nov. 2023.

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

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Plano Educacional Individualizado, PEI. Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2022. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/18FtsqyeVnRGgu5Lp2hHh1RYCAbnBF94y/edit?usp=sharing&oid=110065612581568702950&rtpof=true&sd=true>. Acesso em 25 nov. 2023.

ROCHA, Arnon Alves. mudança curricular, seus efeitos e resultados: a pesquisa. *In*: \_\_\_\_\_. **Formação inicial de professores de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural**: os efeitos e resultados da mudança curricular numa universidade pública baiana. 2023. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/37320/1/TESE%20Arnon%20Rocha.pdf>. Acesso em 25 nov. 2023.

SALVADORI, Juliana Cristina. **Confabulações curriculares**: e se a gente desenhasse aulas de língua inglesa acessíveis?. Comunicação para o 6º Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, 2023 (no prelo para capítulo de E-Book). Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1wVV\\_sLJI\\_A2-POHirxSP6Nv\\_kirLDjuK/edit?usp=sharing&oid=110065612581568702950&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1wVV_sLJI_A2-POHirxSP6Nv_kirLDjuK/edit?usp=sharing&oid=110065612581568702950&rtpof=true&sd=true). Acesso em 01 nove. 2023

SALVADORI, Juliana Cristina. **“Mas eu não sou formada para isso”**: Tecnologia Assistiva e Acessibilidade na Formação de Professores de Língua e Literaturas.

Universidade do Estado da Bahia: Projeto de Iniciação Científica, 2022. Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1a6m9zCNmCkdueAQQuMFDEm5JZenFZG9k/edit#>. Acesso em 30 out. 2023.

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#heading=h.pge49n3gj6r9>. Acesso em 17 mar. 2023.

SALVADORI, Juliana Cristina; SOUZA, Andre Leite de; CAMARDELLI, Mariana V. F.; MENDES, Naiane Rocha; SANTOS, Soraia Novaes. **Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa 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](https://docs.google.com/document/d/1N6-c3ATeVbo8us1mevshUDYXXwsygvqbhM-5NKod_4s/edit?usp=sharing). Acesso em 25 nov. 2023

SALVADORI, Juliana Cristina. SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Docência, Formação e Professoralidade: a conversa estendida nos giros das rotações por estação.

**Revista Periferia**, v. 14, n.3, p. 104-126, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/69770>. Acesso em 28 maio 2023.

SARTORETTO, Mara Lúcia. BERSCH, Rita Bersch. **Assistiva: Tecnologia e Educação**, 2023. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em 25 ago. 2023.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>>. Acesso em: 09 nov. 2023.

SANTOS, Soraia Novaes. Diálogos (In)Formativos Geedice: Formação De Professores, Inclusão Educacional e Acessibilidade. **Diário de Leitura**, 2021. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1DCDpewf4yl1IOz1t9S65M-6lCI\\_7dEQK0ZDmVtyznAo/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1DCDpewf4yl1IOz1t9S65M-6lCI_7dEQK0ZDmVtyznAo/edit?usp=sharing). Acesso em 23 nov. 2023.

SANTOS, Soraia Novaes; SALVADORI, Juliana Cristina. **Acessibilidade pedagógica e comunicativa para pessoas autistas: Diversidade, diferença e deficiência na legislação brasileira**. Relatório de Iniciação Científica. Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2023. Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1hgiCmEQmmekPy41M63P35RM-ETIMac2t/edit?usp=sharing&oid=110065612581568702950&rtpof=true&sd=true>. Acesso em 25 nov. 2023.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial** - DCRB, Volume 2, Ensino Médio. 2022. Disponível em: [http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento\\_curricular\\_da\\_etapa\\_do\\_ensino\\_medio\\_29-03\\_.pdf](http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_29-03_.pdf). Acesso em 12 nov. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Projeto E-Nova. 2021. Disponível em: <http://enova.educacao.ba.gov.br/projeto-e-nova/>. Acesso em 15 nov. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. UNEB aprova Política de Acessibilidade e Inclusão para comunidade acadêmica, 2022. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/uneb-aprova-politica-de-acessibilidade-e-inclusao-para-comunidade-academica>. Acesso em 15 nov. 2023.

SILVA, Lucineide Oliveira. Capítulo 3 – Análise dos dados. In: \_\_\_\_\_. **Espaço escolar e os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência: estudo de caso em Junco/BA**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade). Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV. Jacobina, 2018, p.172-140. Disponível em <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/1f7cbbfd-8e8d-4040-a517-366bb29d66ff/content>. Acesso em 17 mar. 2023.

STAKE, R.E. Revisão de Literatura. In: **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011. 118-131

WARSCHAUER, Cecilia. As Diferentes Correntes De Autoformação. **Rodaeregistro.com.br**, 2015. Disponível em: [https://www.academia.edu/2116275/As\\_diferentes\\_correntes\\_de\\_autoforma%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/2116275/As_diferentes_correntes_de_autoforma%C3%A7%C3%A3o). Acesso em 16 fev. 2023.

WPSU. Margaret Atwood on The Handmaid's Tale, religion and becoming a writer. (Vídeo, 26min46s). Youtube, 2015. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=D5Wj\\_JQ6NhY](https://www.youtube.com/watch?v=D5Wj_JQ6NhY). Acesso em 08 out. 2023

XIMENES , Priscilla de Andrade Silva; PEDRO, Luciana Guimarães; CORRÊA , Avani Maria de Campos. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente . **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 29, n. Contínua, p. e010, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-10. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64666>. Acesso em: 30 out. 2023.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho Universal da Aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar**. Revista Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 148-155, abril/junho, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 01 de jul. 2022.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Descrição da Revisão da Literatura



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB) - DCH-IV**  
**COLEGIADO DE LETRAS, LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS**

Componente Curricular: Núcleo de Estudos Interdisciplinares IV

Docente: Profª Dra. Juliana C. Salvadori

Discente: Soraia Novaes Santos

Período: 2021.2      Data: 27/10 a 30/10/2021

#### 19.10 - REVISÃO SISTEMÁTICA (protocolo geral)

Bancos de dados	Descritores/p alavras-chave	Descritores/p alavras-chave	Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
(Repositórios Qualis A e B de Educação e Letras extraídos do) Portal de Periódicos da CAPES	Autism, Autistic, ASD	Autismo, autista, TEA	Trabalhos publicados entre 2011 e 2021;	Trabalhos publicados antes de 2011;
Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES	Foreign Language OR Second language	Língua Estrangeira OR Segunda Língua	Trabalhos completos disponíveis nos bancos de dados;	Trabalhos incompletos ou inacessíveis;
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	Language Teaching	Ensino de Língua	Trabalhos que possuam <b>pele menos dois descritores</b> selecionados no título, palavras-chave e/ou resumo do trabalho	Trabalhos apresentados em duplicidade;
ANPED	Assistive Technology	Práticas Pedagógicas		Trabalhos que possuam menos de dois descritores selecionados no título, palavras-chave e/ou resumo do trabalho
CBEE	Accessibility (Communicative Accessibility, Pedagogical Accessibility, Accessibility AND Communication)	Tecnologia Assistiva		
ANPOLL	Pedagogical Accessibility	Acessibilidade (Acessibilidade Comunicativa, Acessibilidade Pedagógica, Acessibilidade AND comunicação) adaptações curriculares or flexibilizações curriculares (singular e plural)	Trabalhos da Área de Educação e/ou Letras	
COLE	Universal Design for Learning			
Saber Aberto	Reading, Writing, Lexical	Desenho universal da aprendizagem.	Trabalhos disponíveis em Inglês e/ou Português	

	Special Educational Needs	Educação Inclusiva OR Inclusão		
--	---------------------------	--------------------------------	--	--

<b>STRINGS DE BUSCA</b>
<b>01:</b> (“Autismo” OR “Autista” OR “TEA”) AND “Ensino de Língua”
<b>02:</b> (“Autismo” OR “Autista” OR “TEA”) AND “Práticas Pedagógicas” AND “Língua”
<b>03:</b> (“Autismo” OR “Autista” OR “TEA”) AND “Práticas Pedagógicas” AND “Língua” AND (“Acessibilidade” OR “Tecnologia Assistiva”)

## PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

<https://www.periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

No dia 23 de outubro de 2021, ao pesquisar com o *string* mais geral, relacionando “Autismo” e similares com “Ensino de Língua”, foram encontrados 13 trabalhos. Após refinar a pesquisa para artigos e aplicar os filtros de recorte temporal e idioma, restaram 9 trabalhos para a leitura dos títulos e resumos. Lendo os resumos e títulos, notou-se que a maioria dos trabalhos (7) apresentavam apenas um dos descritores: os trabalhos com “língua” não apresentavam “autismo” e vice-versa. Dessa forma, observando os critérios de inclusão e exclusão, os sete trabalhos foram excluídos, sendo selecionados dois artigos.

Total de trabalhos	Filtros	Selecionados
13	9	2

Resultados da pesquisa com o *string* 01: (“Autismo” OR “Autista” OR “TEA”) AND “Ensino de Língua”.

Título	Periódico	Ano
Audiodescrição como recurso de <b>acessibilidade</b> no livro didático de <b>língua</b> inglesa	Dossiê: Tradução Audiovisual Acessível. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(56.2): 443-459, mai./ago. 2017	2017
Instrumentos de intervenção <b>curricular</b> para o <b>ensino</b> de	Rev. CEFAC Speech, Language, Hearing Sciences and Education	2018

aprendizes com o <b>Transtorno do Espectro Autista</b> : revisão integrativa	Journal	
--	---------	--

Trabalhos selecionados com o *string 01*: (“Autismo” OR “Autista” OR “TEA”) AND “Ensino de Língua”  
 Por curiosidade, fiz a busca também com a tradução do *string 01*, utilizando termos em inglês, com exceção do termo “*autistic*” (*autista*), visto que buscas anteriores sugeriram que o termo “autistic” resgata ainda mais trabalhos da área da saúde, obstruindo os trabalhos relacionados à área de Educação, a qual é mais próxima do estudo proposto.

Dessa forma, utilizando o *string* (“Autism” OR “ASD”) AND “Language Teaching”, foram encontrados 1.187 trabalhos, dos quais foram filtrados artigos revisados por pares, disponíveis online em inglês e/ou português, publicados nos últimos dez anos, resultando em 605 artigos. Iniciando a leitura dos títulos e resumos desses 605 artigos, notou-se que muitos deles tratavam de questões relacionadas ao desenvolvimento da pessoa com autismo: desenvolvimento de primeira língua, ambientes bilíngues, etc. Assim, aplicamos o filtro de exclusão aos artigos das áreas de ciências sociais, reabilitação e biomedicina, com o objetivo de otimizar a busca por trabalhos mais próximos ao contexto educacional, resultando em 126 artigos dos quais 13 foram selecionados em concordância aos critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos.

Total de trabalhos	Filtrados	Exceto ciências sociais, reabilitação e biomedicina	Selecionados
1.187	605	126	13

Trabalhos selecionados com o *string 01 em inglês*: (“Autism” OR “ASD”) AND “Language Teaching”

Dos treze trabalhos selecionados, destacam-se os seguintes trabalhos:

Título	Autores	Ano/Periódico
Effectiveness of the <b>Picture Exchange Communication System</b> in Teaching English Vocabulary in <b>Children</b> with <b>Autism</b> Spectrum Disorders: A single-subject study	Zahra Zohoorian, Mitra Zeraatpishe & Nader Matin sadr	2021. Cogent Education

Using Simultaneous Prompting and <b>Computer-Assisted Instruction to Teach Story Writing</b> to Students with <b>Autism</b>	Robert C. Pennington, Melinda Jones Ault John W. Schuster Ann Sanders	2011. Assistive Technology Outcomes and Benefits Focused Issue: Assistive Technology and Writing
Using <b>Technology</b> to <b>Support</b> Students with <b>Autism</b> Spectrum Disorders in the <b>Writing</b> Process: A Pilot Study	Kristie Asaro-Saddler Haley Muir Knox Holly Meredith Diana Akhmedjanova	2015. Insights into Learning Disabilities 12(2), 103-119.
<b>TEACHING ENGLISH TO ADULTS WITH DISABILITIES: A DIGITAL SOLUTION THROUGH EN-ABILITIES</b>	Leticia Blázquez Arribas María Amor Barros del Río, Elena Alcalde Peñalver, Concetta Maria Sigona	2020? Teaching English with Technology, 20(1), 80-103.
<b>Learning support strategies</b> for learners with <b>neurodevelopmental disorders</b> : Perspectives of recently qualified <b>teachers</b>	Amarachi J. Yoro Jean V. Fourie Martyn van der Merwe	2020. African Journal of Disability

Quadro 4: trabalhos destacados a partir da busca do *string 01* em inglês.

Essa pequena amostra dos 13 trabalhos selecionados, mostra um pouco da diversidade dos termos que foram resgatados e relacionados com autismo (*disabilities, neurodevelopmental disorders, special educational needs*), também de públicos (*children, adults*). O interessante é que, embora esse *string 01* ainda não tenha palavras associadas à Acessibilidade, a temática já vem aparecendo com outros termos, duas vezes relacionadas à produção escrita de pessoas com autismo.

Ao pesquisar com o *string 02* no dia 29 de outubro de 2021, foram encontrados 53 trabalhos no total. Após a aplicação dos filtros de idioma (português e inglês), e o recorte temporal (2011-2021) e tipo de trabalho (artigo), o número reduziu para 44 artigos, os quais tiveram títulos e resumos observados.

Total de trabalhos	Filtrados	Selecionados
53	44	12

Resultado da pesquisa com o *string 02*: (“Autismo” OR “Autista” OR “TEA”) AND “Práticas Pedagógicas” AND “Língua”

Durante a observação dos títulos e resumos, notou-se a presença de trabalhos referentes à formação docente para a inclusão e/ou atendimento educacional especializado, e trabalhos relacionados à área de *psicologia escolar*. Também notou-se a escassez de ocorrências do descritor “práticas pedagógicas”, sendo mais recorrente outras práticas (de leitura, clínica, terapêutica) ou outras pedagogias (análises sobre o curso de Pedagogia, ou o papel do coordenador pedagógico) descoladas da discussão de pessoa com deficiência. Sendo assim, após a observação dos títulos e resumos foram selecionados apenas 12 trabalhos, os quais reduziram-se a 11, após perceber duplicidade com artigo já selecionado a partir do *string 01*.

Por imaginar que o string utilizado estivesse muito longo, e conseqüentemente, muito específico, retirou-se o descritor “Língua”, construindo assim o *string*: “Autismo” OR “Autista” OR “TEA”) AND “Práticas Pedagógicas”, o qual resgatou 180 trabalhos. Após os filtros de idioma e recorte temporal, o número de trabalhos reduziu para 161 – mais que o triplo de trabalhos encontrados com filtros utilizando o string original.

	String (“Autismo” OR “Autista” OR “TEA”) AND “Práticas Pedagógicas” AND “Língua”	String (“Autismo” OR “Autista” OR “TEA”) AND “Práticas Pedagógicas”
Total de trabalhos	53	186
Filtrados	44	161

Comparação de resultados utilizando o *string 02* (com o descritor “Língua”) e sua variação (sem o descritor “Língua”)

Tendo em vista a grande quantidade de trabalhos encontrados sem o descritor “Língua”, optou-se por observar apenas os títulos e resumos de artigos de periódicos revisados por pares, reduzindo a 71 trabalhos. No entanto, observando os títulos e resumos dos 71 trabalhos apresentados, nota-se que este número não reflete os trabalhos disponíveis de fato, visto que havia uma quantidade significativa de trabalhos duplicados – ou até triplicados –, bem como havia muitos trabalhos que tratavam de práticas pedagógicas mais gerais, descoladas da discussão de pessoas com deficiência. Estima-se que, retirando os trabalhos mais gerais e duplicados, restariam pouco mais de 41 trabalhos que de fato correspondiam aos descritores apresentados no *string*.

Diante disso, foram selecionados apenas 20 trabalhos a partir da observação dos títulos e resumos, sendo incluídos os trabalhos que apresentassem pelo menos dois descritores. Destes 20 trabalhos, nota-se que 6 deles se referem especificamente

à Educação Infantil e/ou processo de alfabetização. Também pode-se notar a presença de trabalhos que mencionam tecnologia assistiva (3), práticas colaborativas (1) e mediação por pares (1) como estratégia para a inclusão de pessoas com autismo.

Por fim, no dia 29 de outubro foi feita a pesquisa com o string 03, relacionando termos de *acessibilidade* aos descritores anteriores: (“Autismo” OR “Autista” OR “TEA”) AND “Práticas Pedagógicas” AND “Língua” AND (“Acessibilidade OR “Tecnologia Assistiva”). Este string resgatou 22 trabalhos, os quais foram reduzidos a 21, após a aplicação do filtro de idiomas. Não foi necessário aplicar filtro temporal, pois o Portal de Periódicos indica que o *string* só resgatou trabalhos no intervalo de 2015-2021, justamente a partir do ano da promulgação da LBI.

Total de trabalhos	Filtrados	Total de selecionados	Selecionados <small>(sem duplicidade)</small>
22	21	8	1

Resultado da pesquisa com o *string 03*: (“Autismo” OR “Autista” OR “TEA”) AND “Práticas Pedagógicas” AND “Língua” AND (“Acessibilidade OR “Tecnologia Assistiva”)

Durante a observação dos títulos e resumos dos 21 trabalhos filtrados, notou-se que 19 deles já foram analisados anteriormente, e desses dezenove trabalhos, 7 já haviam sido selecionados, resgatados pelo *string 02*. Assim, tivemos o total de 8 trabalhos selecionados, são eles:

Título	Ano
Acessibilidade e permanência: um estudo do programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina	2015
Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar	2018
Desenvolvimento de Aplicações Acessíveis no Contexto de Sala de Aula da Disciplina de Interação Humano-Computador	2019
Inclusão educacional estudo de caso de um aluno com dupla excepcionalidade	2021
Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva	2019
Processo de inclusão do adulto com Síndrome de Asperger no ensino superior	2017
A implementação da lei de cotas 13.409/2016 para as pessoas com deficiência na universidade	2020

Inclusão Escolar: O Papel dos Agentes Educacionais Brasileiros	2015
--	------

Trabalhos selecionados em comum entre os strings 02 e 03.

Por fim, somando todos os resultados obtidos, foram selecionados 48 trabalhos, os quais foram submetidos a uma segunda observação dos títulos e resumos. Foram excluídos trabalhos que se centravam no Ensino Superior e trabalhos que concentravam-se na inclusão de surdos e LIBRAS, visto que esta comunidade se distancia da discussão sobre deficiência, restando assim 42 trabalhos distribuídos por categoria nos quadros a seguir:

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pequena revisão feita no portal de periódicos da CAPES, indica que há poucos trabalhos que associam diretamente o ensino de línguas para pessoas com autismo. No entanto, existe uma quantidade significativa de trabalhos relacionada às práticas pedagógicas voltadas para esse público (como demonstrado pelos resultados da variação do *string 02*), principalmente nas áreas da educação infantil e da alfabetização. A revisão também indica que as Tecnologias Assistivas utilizadas com pessoas autistas são utilizadas principalmente no suporte de produção escrita e comunicação (como demonstrado no quadro 4).

Contudo, infelizmente, o portal de Periódicos da CAPES não permite uma visualização rápida da distribuição de trabalhos por área, e sim um filtro por tópicos (utilizado na busca com o *string 01* em inglês), impossibilitando uma observação mais criteriosa dos trabalhos produzidos em cada área. Ainda assim, a partir dos *glimpses* durante a arquivagem dos artigos, pode-se notar a forte presença de periódicos e/ou autores da área de Psicologia.

## APÊNDICE B - Artigo apresentado para a disciplina de NEI III

### ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA PESSOAS AUTISTAS: MAPEANDO PRÁTICAS E FLEXIBILIZAÇÕES POSSÍVEIS

Soraia Novaes Santos

#### Resumo

No Brasil há uma extensa legislação que assegura às pessoas com deficiência o direito à educação. No entanto, estudos mostram que, embora esses educandos estejam matriculados, muitas vezes são excluídos do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o presente artigo objetiva investigar e compreender como se dão as práticas pedagógicas e flexibilizações curriculares no ensino de línguas estrangeiras para pessoas autistas, com ênfase no ensino de Língua Inglesa, bem como mapear o desenvolvimento de práticas inclusivas e repensar o papel do professor e do espaço escolar para a inclusão de educandos com TEA. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica no portal de periódicos da CAPES e no Google Scholar. Os resultados da pesquisa apresentam experiências que apontam o trabalho colaborativo, o uso de elementos visuais e o estímulo à interação como estratégias eficazes para a aprendizagem de pessoas autistas, contribuindo, portanto, para um ensino inclusivo e de inovação no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Autismo. Língua Estrangeira. Práticas Pedagógicas. Flexibilização curricular.

#### INTRODUÇÃO

No Brasil, o acesso gratuito à escolarização de qualidade é um direito fundamental de todos garantido por lei. Nesse sentido, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 é garantido o acesso da pessoa com deficiência à rede regular de ensino. Há também outras leis e políticas instituídas especificamente para pessoas com deficiência, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (2015) que assegura, em seu capítulo IV, “sistema educacional inclusivo para pessoas com deficiência em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidade segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.”

A LBI também preconiza como dever do poder público a promoção da inclusão plena a partir do aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras, as quais podem ser urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, nos transportes ou

nas comunicações. No entanto, uma extensa legislação por si só não é suficiente para assegurar o desenvolvimento de práticas inclusivas. Estudos mostram que, apesar de essas leis garantirem o acesso da pessoa com deficiência à escola regular, muitas vezes esta é excluída do processo de ensino-aprendizagem, sendo-lhes negadas as flexibilizações que garantiriam acessibilidade à informação. (FÁVERO, *et al.*, 2009; MIRANDA, *et al.*, 2012)

No caso da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) – considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, pela Lei nº 12.764/12 – as barreiras comunicativas e, portanto, de acesso à informação são evidentes, pois a pessoa autista apresenta, em algum grau, limitações “persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits [...] em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social” (DSM-V, 2014, p. 31-32) podendo ocorrer atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada (CUNHA, 2017 *apud* DIAS *et al.*, 2019).

Diante dessas dificuldades, surgem questionamentos a respeito dos desafios, possibilidades e benefícios do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE)<sup>57</sup> para pessoas autistas, bem como do papel do professor nesse processo. Assim, o presente artigo tem como objetivo investigar e compreender como se dão as práticas pedagógicas em línguas estrangeiras para pessoas com TEA, com ênfase no ensino de Língua Inglesa, a partir de uma pesquisa bibliográfica realizada no portal de periódicos da CAPES e no Google Scholar.

## 1. A pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento presente desde a infância, caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, além da presença de padrões restritos e repetitivos – também chamados de *stims*<sup>58</sup> – de comportamento, interesses e atividades (DSM-V, 2014).

---

<sup>57</sup> Apesar de estarmos cientes das diferenças, neste artigo, utilizamos “língua estrangeira” no sentido de “língua adicional”. Escolhemos o termo “língua estrangeira” para manter a coerência com os citados PCNs e com a maioria dos artigos que embasam este estudo.

<sup>58</sup> Os *stims* são movimentos repetitivos que podem estar presentes nas pessoas com TEA, também chamados de estereotípias. Eis alguns exemplos de *stims*: balançar o corpo para frente e para trás, pular em frente da TV, fazer sons repetitivos, movimentar os dedos na frente dos olhos

Entretanto, como o termo “espectro” sugere, essas características se manifestam de maneiras diferentes em cada indivíduo. Ao discorrer sobre as características do autismo relacionadas à linguagem, Cunha (2017) afirma:

[...] além de haver um acentuado comprometimento do uso de múltiplos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, posturas e linguagem corporal) que regulam a interação social e a comunicação, pode ocorrer também atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada. Nos indivíduos que chegam a falar, existe a [dificuldade] de iniciar ou manter uma conversação e a ecolalia. (CUNHA, 2017, p. 27 *apud* Dias et al., 2020)

Essa afirmação de Cunha (2017) revela que o autor reconhece que o espectro é diverso. Assim, há pessoas autistas com a fala bem desenvolvida, com ausência de fala e com a fala subdesenvolvida; há pessoas autistas que olham nos olhos e outras que não olham, etc.

Nesse sentido, reconhecendo a diversidade dentro do espectro, o DSM-V de 2014 estabelece que um indivíduo com TEA pode apresentar características em diferentes níveis de gravidade. Essa gravidade é determinada de acordo a necessidade de apoio segundo aos prejuízos na comunicação social e em padrões restritos e repetitivos de comportamento.

Até 2014, a “síndrome de Asperger” era caracterizada como um transtorno dissociado do espectro autista. No entanto, com a publicação da quinta edição do DSM, acontece a fusão dessa síndrome ao espectro autista, com a justificativa que as características do transtorno são muito semelhantes, variando apenas em intensidades, representando um *continuum* único em vez de constituir transtornos distintos (DSM-V, 2014, p. xlii). Desta maneira, “muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual.” (DSM-V, 2014, p.32)

Importante destacar que, apesar de ser um transtorno presente desde a infância, os sintomas persistem ao longo da vida, podendo mudar com o desenvolvimento e serem mascarados (camuflados). Esse *masking*, comum em mulheres autistas, pode dificultar o diagnóstico e contribui para que muitas pessoas autistas sejam diagnosticadas tardiamente ou não sejam diagnosticadas.

Devido às dificuldades no desenvolvimento da linguagem e comunicação que caracterizam o TEA, existe a falsa crença de que pessoas autistas não podem

aprender uma língua estrangeira (LE). No entanto, independente dessa crença, por ser uma disciplina presente nas escolas públicas (Inglês, por exemplo) é direito de todos os educandos o acesso a esses conteúdos e a inclusão desses estudantes no processo de aprendizagem.

Além disso, pessoas com TEA são diferentes entre si, a característica de possuir interesses restritos é presente dentro do espectro mas se manifesta de forma individual e variada. Dessa maneira, algumas pessoas com TEA podem apresentar interesse em línguas estrangeiras, letras e números, o que pode mantê-las motivadas no processo de aprendizagem. Entretanto, outras pessoas autistas terão outros interesses, necessitando de ainda mais apoio para se manterem motivadas e aprenderem os conteúdos. Assim, é preciso buscar diferentes estratégias e recursos que promovam acessibilidade e aprendizagem de línguas estrangeiras, tanto para os alunos que naturalmente se interessam pelo conteúdo, quanto para aqueles que não tem esse interesse prévio.

## **2. O ensino de línguas estrangeiras para pessoas autistas**

Reconhecendo o contexto globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses estão cada vez mais difusas, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) destacam para o ensino de língua estrangeira (LE) e Língua Inglesa a função social da língua, numa perspectiva intercultural, voltada ao reconhecimento e o respeito às diferenças de forma a contribuir para o exercício da cidadania ativa. Nesse sentido a BNCC afirma:

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos (BRASIL, p.241)

Além disso, os PCNs de 1998 reconhecem que o desenvolvimento das habilidades de leitura em uma outra língua pode contribuir para o desenvolvimento integral do letramento do aluno, sendo tratada como prioridade nesses parâmetros. Entretanto, a leitura é trazida numa perspectiva de igualdade para com os outros eixos (escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural) na BNCC, de

2018. Ainda assim, nas competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio, podemos perceber que há uma ênfase cultural e social, corroborando com a justificativa dos PCNs para o ensino de LE:

O papel educacional da língua estrangeira é importante, desse modo, para o **desenvolvimento integral** do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova **experiência** de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas **também** na **compreensão de outras culturas**. (BRASIL, 1998, p.38, grifos nossos)

Nessa perspectiva, o ensino de línguas está além de questões puramente linguísticas, mas também culturais de forma a contribuir para a autopercepção do estudante como cidadão e ser humano. Dessa maneira, como já exige a legislação, todos os estudantes devem ter acesso a esse conhecimento, que faz parte de uma experiência de vida. Tanto para a pessoa autista – e outros neurodivergentes<sup>59</sup> – quanto para neurotípicos, as habilidades linguísticas adquiridas durante essa experiência podem auxiliar o aluno a obter autonomia, mesmo que aos poucos, favorecendo assim, sua integração na sociedade e no mercado de trabalho. (BARBOSA, 2014). Assim, o aprendizado de uma segunda língua funciona como uma ferramenta que estimula o desenvolvimento da linguagem e comunicação, bem como o desenvolvimento cognitivo e social da pessoa autista. (SILVEIRA, *et al.*, 2015).

Diante do exposto, fica evidente que pessoas autistas são capazes de aprender uma segunda língua e podem se beneficiar grandemente desse aprendizado. No entanto, para que as pessoas com necessidades educativas especiais (NEE)<sup>60</sup>, como as pessoas autistas, tenham acesso a aprendizagem efetiva, é preciso que haja o reconhecimento e respeito às suas características individuais, levando essas diferenças em consideração para a elaboração de atividades de maneira a promover acessibilidade. Nesse sentido, o educador ocupa um lugar de mediador, fornecendo níveis de ajuda planejados e intencionais, criando condições favoráveis para que a

---

<sup>59</sup> O termo faz referência aos sujeitos da “neurodiversidade”. Segundo Ortega (2007): “O conceito ‘neurodiversidade’ tenta salientar que a ‘conexão neurológica’ (neurological wiring) atípica (ou neurodivergente) não é [...] uma doença a ser tratada e se for possível curada. Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras)”

<sup>60</sup> Freitas (2017) embasada em Brasil (2010) apresenta que o termo “necessidades educativas especiais”, “necessidades educacionais especiais” (NEE) abrange condições de deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla, transtornos do desenvolvimento (como o autismo) e indivíduos com altas habilidades/superdotação.

aprendizagem aconteça. E, embora um profissional de apoio – mediador profissional – seja importante para otimizar as ações em sala de aula, esse papel de mediação também é inerente ao professor que presta assistência aos estudantes com ou sem NEE. (PIMENTEL, 2012 *apud* MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G., 2012, p. 142).

Diversos estudos (OLIVEIRA, 2018; MIRANDA *et al*, 2012) apontam que a inclusão exige redes colaborativas de trabalho conjunto. Seguindo esse mesmo raciocínio, para que este trabalho de ensino – e, portanto, mediação – seja efetivo, é necessário a construção de uma rede colaborativa onde o estudante, profissionais, familiares, cuidadores e outros conviventes, troquem informações e experiências que servirão de base para o planejamento.

Além disso, é importante o investimento em formação para professores e outros profissionais, pois é necessário que possuam saberes fundamentais ao ato de aprender, habilidades e competências de mediação pedagógica (PIMENTEL, 2012). Essa falta de formação contribui para que os professores se desresponsabilizem de prestar assistência à pessoa com deficiência alegando que não foram formados para isso, conseqüentemente reforçam barreiras atitudinais que perpetuam a exclusão do estudante com TEA do processo de aprendizagem e interação com os demais.

Sendo assim, a formação é importante não só para auxiliar o professor com conceitos e recursos que aprimoram suas práticas, mas também para desconstruir crenças capacitistas e limitantes. Essa desconstrução é de suma importância, pois se o professor enxerga o educando como incapaz de aprender, tende a não se preocupar com a forma de ensiná-lo, mantendo suas práticas homogêneas distanciadas das necessidades reais dos estudantes, assim, estes não avançam na aprendizagem e o professor continua com o equívoco de que há uma incapacidade que impede o aluno de aprender, quando na verdade há uma ausência de condições favoráveis à aprendizagem.

Dessa maneira, fica evidente a importância de o professor reconhecer a pessoa autista como aprendente e buscar saberes que o auxiliem a criar condições favoráveis para que essa aprendizagem ocorra. Nesse sentido, a fim de explorar tais questões, a próxima seção apresenta algumas das possibilidades de práticas e flexibilizações no ensino de LE para pessoas autistas relatadas nos trabalhos encontrados na pesquisa bibliográfica realizada.

### **3. Práticas e flexibilizações curriculares no ensino de línguas estrangeiras para pessoas autistas**

A educação inclusiva diz respeito à educação de qualidade para todos, sejam pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais ou não. Essa proposta reconhece que o processo educacional não ocorre apenas na escola, mas é na sala de aula que este processo é sistematizado em projeto curricular. Assim, a proposta inclusiva diz respeito a uma cultura inclusiva (famílias, escolas, sociedade) capaz de reconhecer e acolher as diferenças individuais a fim de oferecer respostas educativas que atendam às necessidades de todos. (CARVALHO, 2012)

Diante dessa diversidade, objetivando desenvolver as potencialidades dos educandos, o currículo, entendido de forma ampla, – temporalidade, objetivos, avaliação – deve ser flexibilizado para que nenhum aluno, independente de cultura, situação econômica, etnia, deficiência, etc., seja impedido de aprender e participar. Não se trata de um novo currículo para cada indivíduo ou grupo, mas de um currículo flexível que promova igualdade de oportunidades de aprendizagem, como defende Carvalho (2012), fazendo referência às ideias de equidade:

Todos, sem exceções, podem aprender, mas ninguém aprende exatamente da mesma forma, no mesmo ritmo e com os mesmos interesses. Flexibilizar ou adaptar o quê (conteúdo), o quando (temporalidade, sequenciação de assuntos), o como (a metodologia didática) e os procedimentos adotados na avaliação, é da maior importância para que os aprendizes que apresentam dificuldades desfrutem da igualdade de oportunidades de apropriação do saber, do saber fazer e do saber ser e conviver. (CARVALHO, 2012, p.108)

Contudo, existem realidades diferenciadas quando se fala em práticas de mediação e – portanto flexibilização – em sala de aula. Objetivando conhecer essas diferentes práticas e estratégias no ensino de língua estrangeira (LE), realizou-se uma pesquisa bibliográfica com os descritores “TEA”, “Autismo”, “língua estrangeira”, “língua inglesa” no portal de periódicos da CAPES e no Google Scholar e com o recorte temporal dos últimos sete anos. Após a leitura dos títulos e resumos dos artigos apresentados por “ordem de relevância” tanto no portal de periódicos da CAPES quanto no Google Scholar, foram selecionados todos aqueles que obtinham “autismo” e “língua inglesa” ou “língua estrangeira” nos títulos e/ou resumos, totalizando assim oito artigos. Destes oito, apenas seis explicitam considerações para a prática do professor.

Os estudos de Silveira *et al.* (2015) e Silva, Faciola e Pereira (2018) apresentam resultados de entrevistas semiestruturadas com professoras do Ensino

Fundamental que trabalhem Língua Inglesa com crianças com TEA em escolas regulares. As professoras mencionam o uso de recursos visuais e midiáticos (imagens, vídeos, músicas, etc.) em suas práticas como uma estratégia que promoveu maior participação e interesse dos educandos com TEA, pois estes interagem com o material tentando repetir as palavras, se mantinham mais próximos dos colegas e respondiam bem às “tarefas de casa” propostas, “sempre com pintura, colagem ou identificação de figuras relacionadas às palavras ou termos em inglês que sempre eram trabalhados nas aulas anteriores” (Silva *et al.*, 2018). Entretanto, as entrevistadas também fazem ressalvas, reconhecendo que esta prática pode não funcionar para todos os alunos no espectro, já que também são diversos dentro do espectro e possuem individualidades.

Em ambos os estudos (Silva *et al.*, 2018; Silveira *et al.*, 2015) as professoras também destacam a colaboração (família, escola, professora do AEE<sup>61</sup>, mediadores, estudantes) como uma estratégia essencial para o desenvolvimento dos educandos. Ainda, a professora entrevistada (Silva *et al.*, 2018) aponta que seus educandos com TEA possuem dificuldades na pronúncia e produção escrita. Ela sugere o uso de questões diretas ao se dirigir à pessoa autista, bem como a elaboração de atividades em pares que incentivem a socialização, mas respeitando as características do estudante com TEA, tendo em vista que a socialização é uma de suas dificuldades, embora seja muito importante para a aprendizagem (Vygotsky, 1996 *apud* Silveira *et al.*, 2015).

Assim como os trabalhos supracitados, os estudos de Ferreira e Tonelli (2020) e Silva (2020) têm recorte para o ensino de crianças com TEA. Entretanto, enquanto o primeiro estudo trata de análise de atividades para um estudante não-verbal com TEA, o segundo diz respeito a uma pesquisa bibliográfica. Nestes trabalhos, além de destacarem a importância da interação social para o desenvolvimento da aprendizagem, os autores destacam também a importância de que as atividades contenham estímulos concretos, para facilitar a organização visual e ir além da interação estritamente verbal concordando com as sugestões das professoras

---

<sup>61</sup>Atendimento Educacional Especializado “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2011, p. 1)

entrevistadas nos estudos mencionados anteriormente. Ferreira e Tonelli (2020, p.563) ainda comentam que as muitas possibilidades de conteúdos que se apresentam junto ao estudo de uma segunda língua podem facilitar que as atividades se entrelacem com os interesses do aluno. No caso do aluno sem oralidade, os autores demonstram, através das atividades analisadas, que é possível trabalhar vocabulário por associação de imagens bem como a produção e socialização de histórias infantis com desenhos e auxílio do professor.

Ambos os trabalhos (FERREIRA; TONELLI, 2020; SILVA, 2020) mencionam a ludicidade como uma característica importante para que as crianças engajem-se nas atividades, sejam elas crianças com TEA ou neurotípicas. Além disso, Silva (2020, p.4-5) também aborda características da faixa etária que devem ser respeitadas no trabalho do professor, por exemplo: permitir que as crianças se movimentem, ter cuidado com sobrecargas de atividades. Estes destaques são muito importantes para crianças com autismo que possuem questões sensoriais que muitas das vezes precisam de pausas para se levantarem das cadeiras e movimentar o corpo (com o *flapping*<sup>62</sup>, por exemplo) para autorregulação.

Assim como os estudos de Ferreira e Tonelli (2020), Camargo e Silva (2020) analisam atividades de LE flexibilizadas para estudantes público-alvo da educação especial numa escola regular. Entretanto, nesse último estudo os estudantes com autismo não são mais crianças, mas adolescentes do sétimo ano do ensino fundamental. Sendo um deles oralizado e alfabetizado, cursando inglês enquanto o outro cursa alemão e não é oralizado nem alfabetizado. Os autores também trazem atividades associadas a filmes e personagens, imagens e vocabulário para estes dois estudantes.

No caso do aprendiz de inglês, utilizam emojis associados ao vocabulário de opiniões para qualificar um filme: “good” com uma carinha feliz e “bad” com um rostinho triste. Já para os estudantes de alemão, foi proposto um jogo com imagens representando situações diversas para serem relacionadas ao período do dia ou horário aproximado. O estudante com TEA contou com a mediação dos professores que faziam questões diretas em português e em alemão respectivamente para que o aluno respondesse através da Comunicação Alternativa Ampliada (CAA), apontando para as imagens correspondentes a “sim”, “não” e “mais ou menos”, para indicar em

---

<sup>62</sup> é nomeado “flapping” o movimento repetitivo (*stim*) de balançar as mãos

qual turno ele realizava cada atividade. Para a conclusão da sequência didática, o aluno elaborou, junto com a professora do AEE, uma apresentação em slides com fotos que representavam as suas atividades diárias, relacionando-as com os turnos em alemão *morgen*, *spät in der*, *nacht* (manhã, tarde e noite), Os estudantes da turma fizeram a mesma atividade, mas com horários específicos e composição de frases explicativas em alemão.

Além dessas experiências com pessoas autistas, o estudo de Camargo e Silva (2020) também apresenta flexibilizações curriculares nas aulas de Francês para um estudante do segundo ano do ensino médio com paralisia cerebral e deficiência intelectual. Destaca-se a atividade realizada em co-docência com a professora de AEE, a qual leva um jogo no computador com algumas questões selecionadas do livro didático com letras ampliadas e com respostas *Oui* (Sim) e *Non* (Não) para o estudante responder junto com a turma. Essa atividade se destaca porque pode-se perceber que a flexibilização e diversificação de atividades não beneficia apenas o estudante com NEE, mas a turma inteira, que se diverte em meio a interação e visualização das produções dos colegas.

Embasados nas ideias de Vygotsky, os estudos de Dias *et al* (2019) também mencionam a interação, como fator importante a ser estimulado pelo professor ao trabalhar com pessoas autistas. Já que com base na teoria de Zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (2001) o aprendizado humano é de natureza social e faz parte de um processo em que a criança desenvolve seu aprendizado com a ajuda e a mediação de outras pessoas.

Além de recomendarem o uso de imagens, histórias sociais e elementos concretos para o ensino de pessoas autistas, Dias *et al* (2019) destacam ainda as contribuições da sociolinguística para práticas inclusivas no espaço escolar. Entendendo os educandos com TEA como uma comunidade linguística que, por vezes, é discriminada pela sua maneira de falar e/ou comunicar – prosódia monótona, dificuldades com questões pragmáticas, entre outras características –, os autores argumentam que a inserção da sociolinguística na formação de professores facilitaria a compreensão dos docentes frente às às características peculiares dos estudantes com TEA, evitando preconceito linguístico e práticas excludentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil há uma extensa legislação que assegura às pessoas com deficiência o direito à educação. No entanto, estudos mostram que, embora esses educandos estejam matriculados, muitas vezes são excluídos do processo de aprendizagem. Entendendo que o espaço escolar não deve ser destinado apenas à socialização de pessoas autistas, mas também à aprendizagem, o presente artigo teve como objetivo investigar e compreender como se dão as práticas pedagógicas e flexibilizações curriculares no ensino línguas estrangeiras para pessoas com TEA, com ênfase no ensino de Língua Inglesa, a partir de uma pesquisa bibliográfica realizada no portal de periódicos da CAPES e no Google Scholar.

Os resultados da pesquisa apontam práticas pedagógicas inclusivas e flexibilizações curriculares que promovem acessibilidade à informação, criando condições favoráveis para aprendizagem de pessoas autistas. Dentre as flexibilizações e práticas mencionadas pelos estudos, são repetidamente sugeridos o uso de elementos visuais e concretos, o trabalho colaborativo e o incentivo à interação como favoráveis à inclusão de educandos com TEA. Entretanto, é importante destacar que pessoas autistas são diferentes entre si. Mesmo que estas práticas tenham sido citadas como eficazes para o ensino-aprendizagem de muitos estudantes com TEA, isso não significa que será eficaz para todos os estudantes nesta condição.

A pesquisa também revelou que muitos dos estudos voltados para o ensino de línguas para pessoas autistas concentram-se na prática com crianças. Assim, necessita-se o desenvolvimento de pesquisas nas práticas de ensino de línguas para, entre outras faixas etárias, adultos autistas visto que o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento presente ao longo da vida. Além disso, os resultados evidenciam práticas voltadas para o desenvolvimento de vocabulário e para a leitura em escolas regulares, dessa maneira, ainda existem muitos questionamentos a respeito da inclusão de pessoas com TEA em contextos onde a oralidade e pronúncia parecem ser mais destacadas, como nas escolas e cursos de línguas.

Embora ainda haja muito a ser investigado, todos os estudos evidenciam que o ensino de línguas estrangeiras para pessoas com TEA é uma possibilidade desde que desde que lhe sejam criadas condições favoráveis à aprendizagem, fornecendo-lhes as flexibilizações que se mostrarem necessárias – sejam elas de conteúdo, temporalidade, sequenciação de assuntos ou metodologia didática – e oportunizando

atividades acessíveis a todos, incentivando participação juntamente com outros colegas de modo que os auxilie a avançar em suas habilidades linguísticas, cognitivas e sociais, sempre respeitado o modo e ritmo singular de cada indivíduo.

## REFERÊNCIAS

ALKMIM, T. M. Sociolinguística – Parte I. In: MUSSALIN, Fernanda (Org.). **Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras**. São Paulo: Cortez. 2006.

BARBOSA, Renata Betti França. **A aquisição da língua estrangeira em crianças autistas**. 2014. 12 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3767>. Acesso em 26 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

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). **Diário Oficial [da] República do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, 6 jul. 2015

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira — 5a. - 8a. séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAMARGO, R. G.; SILVA, C. J. C. Flexibilizações curriculares nas Línguas Estrangeiras: Experiências educacionais junto à estudantes público-alvo da educação especial. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v.38, n.2, abr./jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66804/pdf>. Acesso em 26 abr. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler de. Currículo e adaptações curriculares: do que estamos falando? In: \_\_\_\_\_. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DSM-V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-V (American Psychiatric Association – M.I.C. Trad. de Nascimento et al., 5. ed.; Porto Alegre: ArtMed, 2014,

DIAS, Fabrizia, et al. Um diálogo entre sociolinguística e autismo. **Revista philologus**, Rio de Janeiro, v. 25, n.75, p.2995-3010, setembro, 2019. Disponível em: [//www.filologia.org.br/rph/ANO25/75supl/214.pdf](http://www.filologia.org.br/rph/ANO25/75supl/214.pdf). Acesso em 26 abr. 2021,

FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; Ireland, D.; BARREIROS, D.; **Tornar a educação Inclusiva**.

Brasília: Unesco, 2009.

FERREIRA, O. H.; TONELLI, J. R. Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Desenredo**, v. 16, n. 3, 5 out. 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/11449>. Acesso em 26 abr. 2021.

FREITAS, A. B. M. DE. Da concepção de deficiência ao enfoque da neurodiversidade. **Revista Científica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 86-97, 6 jan. 2017. Disponível em: <http://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/10>. Acesso em 17 jun. 2021.

OLIVEIRA, Lucineide Pereira. **Espaço Escolar e os processos de inclusão e exclusão de alunos com deficiência**: estudo de caso em Junco/BA. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2018. Disponível em: <http://www.mped.uneb.br/wp-content/uploads/2021/02/35-Disserta%C3%A7%C3%B5es-Lucineide-Oliveira.pdf>. Acesso em 11 jun. 2021

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Cien Saude Colet [periódico na internet]**, 2007. Disponível em <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/deficiencia-autismo-e-neurodiversidade/1253?id=1253&id=1253&id=1253>. Acesso em 17 jun. 2021.

NEVES, Vanessa; RAMOS, Karinna; HADDAD, Neiva. A sociolinguística e a compreensão do autismo. **Revista philologus**, Rio de Janeiro, v. 26, n.78, p. 691-706, setembro, 2020. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/78supl/48.pdf>. Acesso em 26 abr. 2021.

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

SILVA, C. L.; FACÍOLA, R. A.; PEREIRA, R. R. O processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa de um aluno com autismo: um estudo de caso em uma escola inclusiva. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.5, n.2, p. 43-58, 2018. Disponível em: <https://revistas.marília.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7932>.

SILVA, Edijane Maíla Martins. Ensino de Língua Inglesa e o autismo: desafios e possibilidades. In: SOUSA, Ivan Vale. **Linguística, letras e artes: cânones, ideias e lugares**. Ponta Grossa: Atena, 2020. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/37607>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SILVEIRA, S. N. S. *et al.* A criança com autismo e o aprendizado de língua inglesa: caminhos que se entrelaçam. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v.8, n.1, 2015. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1454/380>. Acesso em 31 maio. 2021.

**APÊNDICE C - Relatório de Estágio Supervisionado I:**  
Andréa L. de Souza, Mariana Vitória F. Camardelli e Soraia N. Santos

## **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).

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, 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 Colégio<sup>63</sup>.

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

---

<sup>63</sup>Não conseguimos contatar a equipe do Luís Alberto via telefone, mas encontramos um perfil no Instagram ([@colegioluialberto](#)), no qual observamos fotos de ações realizadas no colégio, 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.

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 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).

**Quadro 1 - Distribuição de professores por escola**

<b>Unidade Escolar e Dependência Administrativa</b>	<b>Localização: município e bairro</b>	<b>Qtd. de professores observados</b>	<b>Turmas/Séries/Turnos Observados</b>
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

Phyton 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 arraiá 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.

### **REFERÊNCIAS**

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/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 05 de jul. 2022

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

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

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](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.

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

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*.

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

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 de jul. 2022.

## ANEXOS

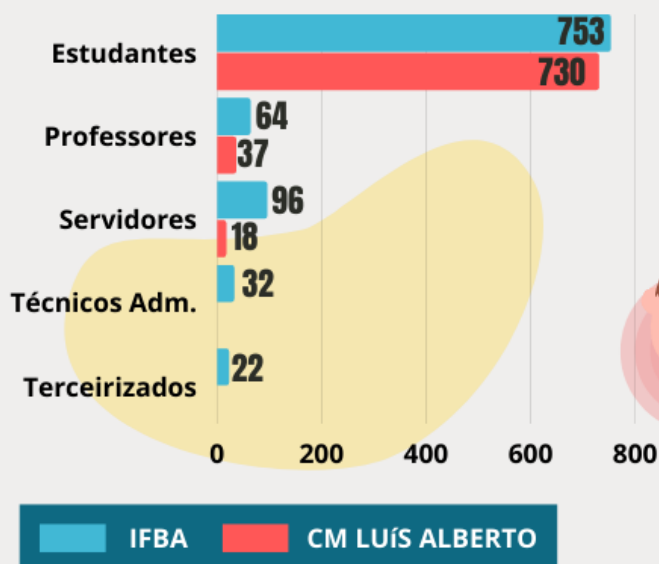
## Anexo I - Infográfico: síntese de dados dos Inventários

## Inventário IFBA e Col. Mun. Luís Alberto

Este infográfico sintetiza as informações coletadas através do inventário aplicado no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia da Bahia (IFBA) e no Colégio Municipal Luís Alberto Dourado de Carvalho. O inventário era composto por 46 questões organizadas em seis seções.

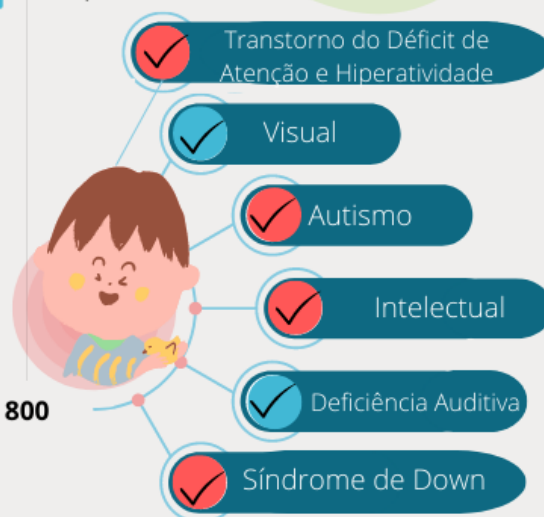
### Estudantes & Recursos Humanos

Em ambas unidades escolares, a maioria de matriculados são de **baixa-renda**. No entanto, no IFBA essas pessoas podem concorrer a bolsas **auxílio permanência**.



### Pessoas com Deficiência

Ambas as escolas entrevistadas possuem estudantes com as seguintes deficiências ou Necessidades Educacionais Específicas:



## Infraestrutura & Tecnologias

Outros ambiente de aprendizagem e recursos tecnológicos disponíveis:

IFBA		CM LA
	Biblioteca	
	Quadra	
	Pátio	
	Sala de jogos	
	Academia	
	Lab. de Informática	
	Acesso livre a Internet	

## Acessibilidade arquitetônica, comunicativa e pedagógica

IFBA	CM LA
Rampa 	Sinalização em libras 
Banheiros Adaptados 	AEE 
Piso tátil 	PEI/PDI 
Intérprete de braile 	 SECRETARIA
PEI/PDI 	 DE COORDENAÇÃO

**APÊNDICE D - Portfólio de Estágio Supervisionado II:**  
Andréa L. de Souza, Mariana Vitória F. Camardelli e Soraia N. Santos

**INTRODUZINDO: “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 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 praticantes<sup>64</sup> 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

---

<sup>64</sup> 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.

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

Fonte: 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. Problematicamos 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<sup>ª</sup> Dra. Juliana Cristina Salvadori – que trouxe considerações referentes à área de Letras – e Prof<sup>ª</sup> 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:

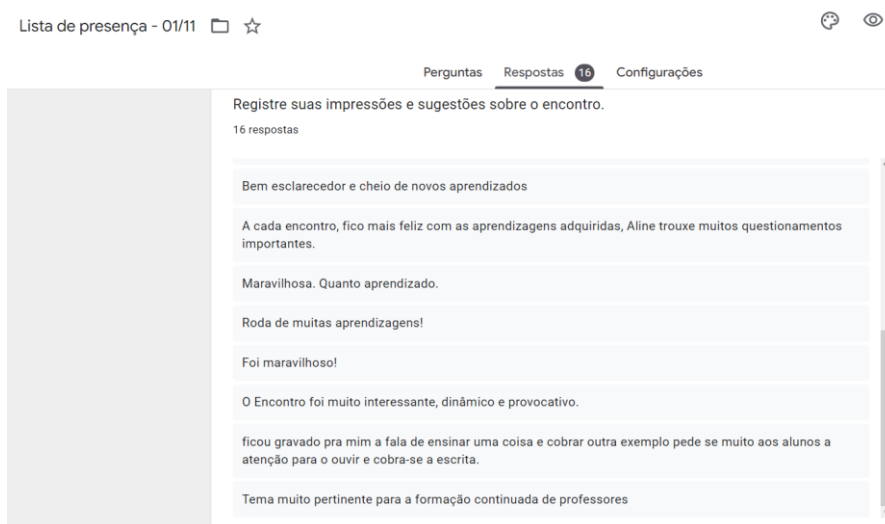
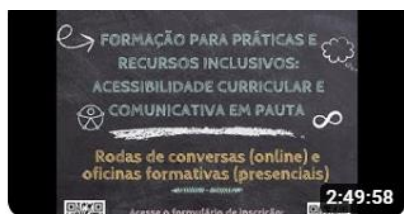


Imagem com alguns feedbacks dos participantes dessa oficina.

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 Aprendizagem, Língua e Comunicação: Concepções e...

25 visualizações · há 1 mês

Print da página do YouTube com a gravação da oficina 4.

### **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 Comunicação<sup>65</sup>. 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

<sup>65</sup> 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/>)

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:

**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.

**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.

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.

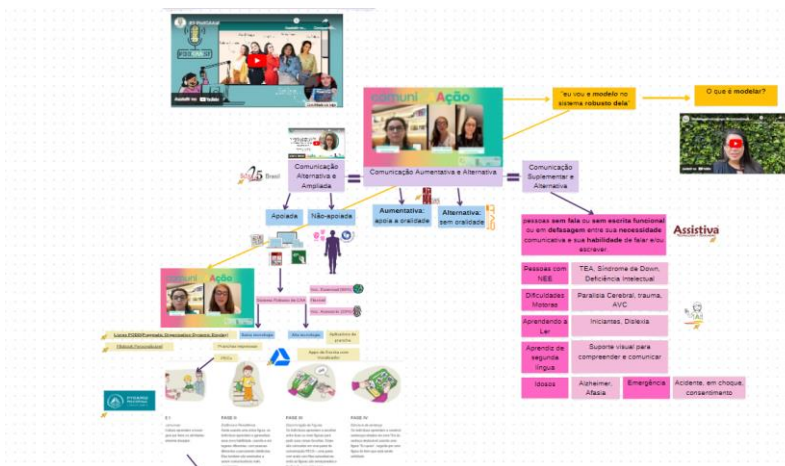
Nesta oficina, as praticantes-professoras conseguiram guiar a discussão de forma bem-sucedida, evitando monólogos das praticantes e também próprios. A autoconfiança das praticantes-professoras permitiu que o prazer de mediar o conhecimento superasse quaisquer outros sentimentos comuns até aquele momento.

## 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 desacomodação 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 convidados 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<sup>a</sup> Ma. Crizeide Freire e da Prof<sup>a</sup> 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,

demonstrado 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 Livia 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 práxis educativa 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 contratemplos – 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”.

## 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.

BRASIL, MS: LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF – 2015.

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.

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

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.

SANTOS, Soraia Novaes; CAMARDELLI, Mariana Vitória Freire; SOUZA, Andréa Leite de; MENDES, Naiane Rocha; SALVADORI, Juliana Cristina. **Formação para prática e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicação em pauta.** Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2022. Disponível em: <[https://docs.google.com/document/d/1N6-c3ATeVbo8us1mevshUDYXXwsygvqbhM-5NKod\\_4s/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1N6-c3ATeVbo8us1mevshUDYXXwsygvqbhM-5NKod_4s/edit?usp=sharing)>. Acesso em: 05 out. 2022.

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

## APÊNDICE I: Glossário de Comunicação Aumentativa e Alternativa

**Comunicação Aumentativa e Alternativa:** É uma subárea da Tecnologia Assistiva que objetiva acessibilidade comunicativa para pessoas com Necessidades Complexas de Comunicação. É dita *aumentativa*, quando o dispositivo ou estratégia de CAA apoia a comunicação oral; e é dita *alternativa* quando substitui a oralidade. São sistemas de CAA: gestos convencionais, expressões faciais, pranchas de comunicação, comunicação por troca de figuras, entre outros.

**Modelagem:** É o ato de dar um modelo de comunicação alternativa para o sujeito que tem Necessidades Complexas de Comunicação. Para o sujeito que usa a prancha de comunicação, por exemplo, o ato de apontar para o pictograma na prancha de comunicação enquanto oraliza para o sujeito numa tentativa de estabelecer comunicação com ele. Assim como aprendizes de segunda língua precisam se expor e interagir com a língua-alvo, aprendizes de Comunicação Alternativa precisam estar rodeados por parceiros de comunicação que modelem os sistemas de comunicação.

**Pictogramas:** São símbolos gráficos utilizados nos dispositivos de comunicação aumentativa e alternativa. Há diversos sistemas simbólicos, alguns com pictogramas muito simples e outros com detalhes a nível fotográfico. Eles podem ser armazenados em bibliotecas de símbolos, por exemplo, o ARASAAC.

**Pranchas de Comunicação:** Recurso utilizado na CAA que visa ampliar o repertório comunicativo, envolvendo habilidades de expressão e compreensão. É um auxílio externo que destina-se a pessoas sem fala, sem escrita funcional ou que tenha atraso nessas habilidades.

**Sistema de Robusto Comunicação:** Pode se apresentar em Alta ou Baixa tecnologia. Contém entre 100 a 300 palavras e deve permitir que o usuário comunique-se com quem ele quiser, quando ele quiser e sobre o quê ele quiser. Assim, o Sistema Robusto deve conter um alfabeto, além de 80% de vocabulário essencial – isto é, palavras que utilizamos com muita frequência: pronomes, adjetivos, verbos, advérbios, etc. – e 20% de vocabulário acessório significativo para o usuário, isto é: na categoria dos lugares, deve conter lugares que o usuário frequenta; na categoria brinquedos, deve conter os brinquedos que ele gosta, e assim por diante.

**Tecnologia Assistiva:** Abrange todo produto, equipamento, metodologia, prática e serviços que visam promover a autonomia das pessoas com deficiência respeitando sua individualidade.

## ANEXOS

ANEXO I: Matriz/Perfil de Comunicação em branco: [Matriz em branco.pdf](#)

	A1	A2					A3	Emergente										
	Expressa incomodidade I	Expressa comodidade II					Expressa interesse em outras pessoas III	Dominado										
								Não utilizado										
Chave:																		
<b>I - Comportamento pré-intencional</b> Movimentos corporais Primeiros sons Expressões faciais																		
<b>II - Comportamento intencional</b> Movimentos corporais Primeiros sons Expressões faciais Comportamento visual	B1 Protesta II	B2 Continua a ação II		B3 Obtém mais de algo II			B4 Atrai atenção III											
<b>III - Comunicação não-convenional</b> Movimentos corporais Primeiros sons Expressões faciais Comportamento visual Gestos simples	C1 Rejeita Nega III	C2 Pede mais ação III	C3 Pede ação nova III	C4 Pede mais de um objeto III	C5 Escolhe III	C6 Pede um objeto novo III	C8 Pede atenção III	C9 Mostra afeto III										
<b>IV - Comunicação convencional</b> Gestos convencionais Vocalizações específicas Olha alternativamente	Rejeita Nega IV	Pede mais ação IV	Pede ação nova IV	Pede mais de um objeto IV	Escolhe IV	Pede um objeto novo IV	Pede atenção IV	Mostra afeto IV	C10 Cumprim enta as pessoas IV	C11 Oferece Comparti ha IV	C12 Dirige sua atenção IV	C13 Fórmula sociais educadas IV	C14 Responde perguntas sim/não IV	C15 Faz pergunta s IV				
<b>V - Símbolos concretos</b> Símbolos de objetos Símbolos de imagens Gestos de dramatização Sons imitados	Rejeita Nega V	Pede mais ação V	Pede ação nova V	Pede mais de um objeto V	Escolhe V	Pede um objeto novo V	C7 Pede um objeto ausente V	Pede atenção V	Mostra afeto V	Cumprim enta as pessoas V	Oferece Comparti ha V	Dirige sua atenção V	Fórmula sociais educadas V	Responde perguntas sim/não V	Faz pergunta s V	C17 Nomeia coisas ou pessoas V	C18 Faz comentár ios V	
<b>VI - Símbolos abstratos</b> Palavras ditadas Sinais manuais Palavras escritas Palavras em Braille	Rejeita Nega VI	Pede mais ação VI	Pede ação nova VI	Pede mais de um objeto VI	Escolhe VI	Pede um objeto novo VI	Pede um objeto ausente VI	Pede atenção VI	Mostra afeto VI	Cumprim enta as pessoas VI	Oferece Comparti ha VI	Dirige sua atenção VI	Fórmula sociais educadas VI	Responde perguntas sim/não VI	Faz pergunta s VI	Nomeia coisas ou pessoas VI	Faz comentár ios VI	
<b>VII - Línguas</b> Combinações de dois ou mais símbolos	Rejeita Nega VII	Pede mais ação VII	Pede ação nova VII	Pede mais de um objeto VII	Escolhe VII	Pede um objeto novo VII	Pede um objeto ausente VII	Pede atenção VII	Mostra afeto VII	Cumprim enta as pessoas VII	Oferece Comparti ha VII	Dirige sua atenção VII	Fórmula sociais educadas VII	Responde perguntas sim/não VII	Faz pergunta s VII	Nomeia coisas ou pessoas VII	Faz comentár ios VII	
	<b>REJEITAR</b>	<b>OBTER</b>					<b>SOCIAL</b>					<b>INFORMAÇÃO</b>						


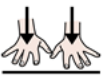

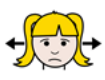







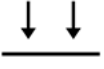




ANEXO II: Link para o Site da “Formação para práticas e recursos inclusivos”  
<https://extensaogeedice2022.my.canva.site/>

ANEXO III: Exemplo de Prancha de Comunicação organizada por temática


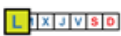












ANEXO IV: Exemplo de Prancha de Comunicação criada por uma praticante

Lerador de Pranchas ANASIMAC, v0.1

 café	 estar	 frio	 negar	 açucareiro
 Eu	 Esquecer	 01/09/08 Data	 Seu	 Aniversário
 ônibus	 estar	 cheio		
 depois	 negar	 escola		

ANEXO V: Rotina Visual produzida por um praticante e utilizada numa das estações da última oficina

 agenda	 segunda-feira
 09:00	 escola
 10:00	 lanchar
 11:00	 brincar
 12:00	 almoçar
 13:00	 descansar

ANEXO VI: Link para as Sequências Didáticas  
[https://docs.google.com/document/d/1RCJbslOT\\_gSmN6KvLtxA-3dOWbwMAKA8oBIXjpVFAoI/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1RCJbslOT_gSmN6KvLtxA-3dOWbwMAKA8oBIXjpVFAoI/edit?usp=sharing)

## APÊNDICE E - Relato de Experiência da XXVI Jornada de Iniciação Científica e Pós-Graduação da FAPESB (no prelo)

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

Naiane Rocha Mendes<sup>66</sup>  
Juliana Cristina Salvadori<sup>67</sup>  
Soraia Novaes Santos<sup>68</sup>

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

#### Resumo

Este texto apresenta resultados parciais da pesquisa em andamento intitulada “Língua, Comunicação e Acessibilidade na Formação Inicial de Professores de Letras: Por práticas inclusivas”, realizada com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Objetiva-se investigar como a formação inicial de professores constrói práticas inclusivas para estudantes com deficiência. No artigo, apresenta-se resultados do primeiro objetivo específico, (1) Mapear as concepções de língua, comunicação e acessibilidade na formação de professores, a partir de dois dispositivos de pesquisa: **a.** Revisão de Literatura realizada no repositório do Mestrado Profissional em Educação e diversidade (MPED/UNEB), considerando os seguintes critérios de inclusão/exclusão: trabalhos disponíveis em sua integralidade; publicados entre 2012 e 2022; ; que respondam a questão da revisão; trabalhos que dialoguem com os marcos legais para inclusão; que tragam as palavras-chave práticas, acessibilidade, formação e ensino de língua; nos idiomas são Português ou Inglês; **b.** oficinas formativas, ofertadas para comunidade universitária e não universitária. A pesquisa de abordagem qualitativa, escolhe como método a pesquisa-formação, tomando formação a partir da perspectiva da ação-reflexão- narração, em que formação inicial e continuada de professoras, no encontro entre graduação e pós-graduação, educação básica e universidade, acontece por

---

<sup>66</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Linha 1: Educação, Linguagens e Identidades, orientada pela professora Dra. Juliana Cristina Salvadori. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior - DIFEBA/UNEB. Pesquisadora do Grupo de Educação Inclusiva e Especial - GEEDICE/UNEB. Endereço eletrônico: [naiianerocham@gmail.com](mailto:naianerocham@gmail.com)

<sup>67</sup> Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior - DIFEBA/UNEB. Líder do Grupo de Educação Inclusiva e Especial - GEEDICE/UNEB. Endereço eletrônico: [jsalvadoriuneb@gmail.com](mailto:jsalvadoriuneb@gmail.com).

<sup>68</sup> Graduanda em Letras, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas da Universidade do Estado da Bahia - UNEB-DCH IV, Jacobina, orientada pela professora Dra. Juliana Cristina Salvadori. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior - DIFEBA/UNEB. Pesquisadora do Grupo de Educação Inclusiva e Especial - GEEDICE/UNEB. Endereço eletrônico: [soraianovaes11@gmail.com](mailto:soraianovaes11@gmail.com)

meio da construção de práticas tomadas a partir das experiências narradas e refletidas no diálogo com a teoria.

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

### **Introdução**

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

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

A revisão iniciou-se enfocando a formação de professoras e professores de Letras. Contudo, pela falta de trabalhos que tratassem de acessibilidade, prática e formação de professores de língua e literatura, isto é, Letras, ampliamos o escopo compreendendo formação de professores.

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

## **Metodologia**

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

## **Pesquisa-formação**

Nóvoa (2017) ressalta como os paradigmas educacionais emergentes, dentre eles o multiculturalismo crítico que pauta o reconhecimento e a valorização da diversidade, precisam reorientar a formação de professores e o diálogo sobre formação profissional. Daí a necessidade da pesquisa-formação que se funda no diálogo com professores em formação e em atuação para reorientar a formação inicial e o debate sobre profissionalização e atuação docente. Esta pesquisa-formação se alinha à proposta de Nóvoa à medida que traz para diálogo professores universitários, professoras em formação e professora em formação continuada e em atuação desde o desenho inicial da pesquisa, no movimento exploratório da revisão de literatura e da aproximação com o campo, via ação de extensão-formação.

## **Dispositivos: Revisão e oficina**

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

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

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

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

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

Os achados apontaram que pouco tem se pesquisado e levado para discussão a temática da de práticas acessíveis e inclusivas para estudantes com deficiência na formação inicial de professores de Letras. A formação inicial emerge nas discussões como reflexos de práticas pedagógicas engessadas nos moldes tradicionais, pouco diversificadas, nas quais, o professor ensina e, logo, o aluno aprende. Assim, os achados sustentam a crescente demanda de alunos com deficiência na educação básica sem garantia de permanência e acessibilidade, a chegada de estudantes com deficiência nas universidades, inclusive nos cursos de formação de professores e a urgente necessidade de repensar a formação inicial de professores, o currículo,

as práticas, os (pré)conceitos, “desaprender para desler” (SALVADORI, 2022, p.21), e para se reinventar nos processos, caminhos e aprendizagens do vir a ser, tornar-se professor(a).

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

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

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

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

Até o momento da escrita, duas das 8 oficinas planejadas foram realizadas, nos dias 10

e 17 de outubro. Narramos neste texto, a primeira delas. A primeira teve como objeto o conceito de deficiência como marcador de diversidade; concepção de deficiência na perspectiva biopsicossocial; conceito de acessibilidade, com ênfase na curricular e comunicativa, em relação à deficiência. O objetivo propunha que as e os participantes reelaborassem os conceitos de deficiência e diversidade para tomar acessibilidade curricular e comunicativa como fundamento da formação e prática de professores e profissionais. Para tanto, a oficina foi estruturada em 4 etapas: Introdução, que tomou como estratégia a dinâmica Quem somos nós ? (Inspirada em Déa Trancoso); Mapear as concepções, por meio da atividade Cartografia da concepção de deficiência, com uso do Mentimeter para criação de nuvem de palavras; Reelaboração os conceitos de forma dialógica, por meio da Rotação por estação em que cada estação continha material multimodal distinto; e Produção de novos conceitos. De 22 inscritos para a modalidade das oficinas presenciais, 8 participantes compareceram. O online foi contemplado na sexta-feira (dia 14 de outubro) com 45 pessoas acompanhando e interagindo na Roda de Conversa proposta para atender aos inscritos que não poderiam se deslocar.

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

Diante dessa experiência, interrogamos a inflexibilidade posta nos currículos e práticas que trilhamos e as barreiras que se originam daí, tanto para pessoas com deficiência quanto sem deficiência; a exemplo, as pessoas que não puderam se deslocar e ficaram de fora das oficinas, devido ao apagamento do modelo híbrido e do uso das tecnologias digitais pós-pandemia nas práticas de Estágio. Contudo, essa experiência também nos demonstrou a potencialidade das

práticas no coletivo, onde atualizamos nossas potências e juntamos esforços para a construção de inéditos viáveis – isto é, possibilidades diante situações-limite – fazendo pequenas rasuras no instituído, almejando a acessibilidade e inclusão (SALVADORI, 2022, p.114).

## **Conclusões**

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

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

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

## **Referências**

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

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

MENDES, Naiane Rocha; SANTOS, Soraia Novaes; SALVADORI, Juliana Cristina. Co-formação docente para acessibilidade: Experiência, extensão e articulação da graduação e pós-graduação. *In: I Webinário - Ensino Superior e Escola Básica em rede colaborativa:*

Formação docente interrogada. Jacobina/Minas Gerais: Rede de Pesquisa da Profissão Docente, 2022.

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

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

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

## APÊNDICE F - Artigo de Relato de Experiência submetido ao CONEL

Simpósio Temático 3

Decolonialidade, Linguagem e Deficiência

Modalidade: vídeo-pôster

Soraia Novaes Santos<sup>69</sup>

Juliana Cristina Salvadori<sup>70</sup>

Crizeide Miranda Freire<sup>71</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, a autora protagonista narra sua trajetória de formação docente no curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em Jacobina, Campus IV, no qual descobre-se estudante e professora no Espectro Autista. Em diálogo com a acessibilidade comunicativa e curricular, o interesse no Transtorno do Espectro Autista como tema de pesquisa e estudo é acolhido no Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE) e impulsiona a participação e execução de ações de ensino, pesquisa e extensão na Universidade, por meio de rodas, diários de bordo, encontros em grupos de pesquisa e de Whatsapp, permitindo que a irmã, estudante, professora em formação, percebesse, para além do interesse ao tema, sua identificação com outros sujeitos no Espectro, e se descobrindo pessoa autista aos 20 anos durante ação de extensão realizada ao longo da formação inicial da licenciatura, a partir do recorte de gênero que estudos sobre deficiência e TEA vêm tomando. Assim, este trabalho pretende narrar e refletir como processo vida-formação vai sendo diarizado, refletido, partilhado no Grupo e se torna fundamento para práticas pedagógicas que interrogam os conceitos de língua, linguagem e comunicação, práticas que se tornam experimento de uma docência *atípica* por meio dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado 2 e 3, com a proposta *Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta*, ofertada para a comunidade geral interessada e a proposta *Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem*, ofertada para estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais do Colégio Municipal Gilberto dias de Miranda em Jacobina. No relato, a narradora descobre formas alternativas de ser professora, valorizando as potencialidades da atipicidade de forma que não precise anulá-la bem como descobrindo estratégias para lidar com as imprevisibilidades do contexto escolar. É possível ser professora sendo autista? Yes, it is.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Transtorno do Espectro Autista. Ensino de Língua e Linguagens. Acessibilidade

**Nos entremeios da formação e da narrativa: Atipicidades na Universidade do Estado da Bahia em Jacobina (Campus IV)**

<sup>69</sup> Graduanda em Letras - Língua Inglesa e Literaturas. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, Jacobina. E-mail: [soraianovaes11@gmail.com](mailto:soraianovaes11@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6340-2048>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9513662017686800>.

<sup>70</sup> Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC Minas (Bolsa CNPq). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: [jsalvadori@uneb.br](mailto:jsalvadori@uneb.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0565-5036>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4756726886276840>.

<sup>71</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Professora Auxiliar da UNEB. E-mail: [crizfreire@gmail.com](mailto:crizfreire@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1000-7172>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1804918569317567>.

O mundo como conhecemos está prestes a mudar. “Poderia acontecer aqui, no interior da Bahia?” “Quanto tempo ainda temos antes que aconteça?” perguntávamos a nós mesmos e uns para os outros, incorporando as reações de leitores da Margaret Atwood ao ler *The Handmaid’s Tale* (WPSU, 2015). Mas, não era sobre os direitos das mulheres que especulávamos. Dentro de uma *splinter*, retornando do Bairro Catuaba após declamarmos poesias debaixo das árvores, nós, estudantes e professores, especulávamos sobre os casos de coronavírus no Brasil e na Bahia. Agora, em 2023, temos as respostas: aconteceu e interrompeu os percursos de vida-formação de 29.658 pessoas na Bahia, das quais 110 residiam em Jacobina (JUSTEN, 2023). Assim como a chegada de um estudante atípico na sala de aula comum pode trazer interrogações potentes para a atuação docente, a pandemia – a situação atípica – também mostrou esse potencial. Enquanto algumas apenas viam impossibilidades de atuar fora do contexto presencial tradicional, para aquelas que se permitiram interrogar e buscar saídas, também neste período atípico encontramos potências para experimentações e aproximações com outros modos de ensinar, aprender e interagir (SALVADORI, SILVA, 2022).

O que para muitos foi desconfortável por ser atípico, para mim, foi um alívio. O ensino remoto emergencial, ao qual precisamos aderir devido à pandemia, me livrou do trajeto diário de 61km, em um transporte pouco ventilado e com muitos estímulos – auditivos, olfativos, visuais, táteis – para chegar em sala de aula trinta minutos após o horário oficial de início de aula e me juntar a outros 19 estudantes. Considerando o ensino remoto, o gasto ainda poderia ser muito grande se fosse proposto que ficássemos das 13:30 às 17:50 em frente das telas, como no horário oficial. Mas, não foi essa nossa experiência. A professora doutora Juliana Cristina Salvadori, juntamente com o colegiado do Curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, do qual sou discente, acolheu não só o Ensino Remoto Emergencial mediado por tecnologias digitais de comunicação como também criou estratégias de flexibilização inspiradas pelos princípios da Educação Online e pelos Itinerários Formativos do Ensino Médio estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (2018)<sup>72</sup>. Dado o período difícil, acompanhado do acréscimo das responsabilidades de cuidado para com idosos, crianças e outras pessoas com maior vulnerabilidade ao covid-19, a proposta do colegiado partia do princípio de livre-adesão, de forma que os estudantes que não pudessem participar, não fossem prejudicados no futuro e também permitindo que os discentes escolhessem participar dos módulos conforme seus interesses. Além disso, os módulos eram compreendidos de atividades

---

<sup>72</sup> Para ler mais sobre a proposta do Colegiado, acesse: <http://bit.ly/itinerariosli>

síncronas e assíncronas, prevendo tempo de estudo prévio e posterior, em atividades de leitura e escrita dos mais diversos gêneros: podcasts, traduções, diários de bordo, entre outras.

Em 2021, atravessando incertezas pós-pandemia, o GEEDICE, coordenado pela professora Juliana Salvadori, se apropriou das boas experiências em mediação tecnológica para ofertar o curso de extensão intitulado *Diálogos (In)Formativos GEEDICE: Formação De Professores, Inclusão Educacional e Acessibilidade*, do qual participei como ouvinte. Nesta formação, foi solicitado aos participantes a manutenção de um Diário de Leitura, no qual registraram suas narrativas, articulando suas experiências pessoais e profissionais com os textos-base indicados para os encontros formativos. Esse incentivo para a autorreflexão permitiu que eu me identificasse no Espectro enquanto estudava interseccionalidade e vulnerabilidade a partir do texto *Mulheres Neurodivergentes: conexões que enunciam vulnerabilidades e a luta por reconhecimento* (RIES e LIMA, 2020).

Desde 2019, meu primeiro ano na Universidade, fui atraída pelos eventos – fossem eles de ensino, pesquisa ou extensão – relacionados à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, principalmente no que diz respeito à educação de pessoas autistas, isto é, diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>1</sup>. Este meu interesse surge devido à minha responsabilidade de mediar as tarefas escolares do meu irmão mais novo diagnosticado com TEA e às dificuldades que vínhamos enfrentando no processo de aprendizagem na escola e também em casa. Colhido pelo Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (GEEDICE), o interesse motivou participação em ações de ensino, pesquisa e extensão nas quais conheci os direitos humanos, os direitos das pessoas com deficiência, inflamando uma indignação ao me deparar com a discrepância entre a extensa legislação brasileira que assegura os direitos de pessoas com deficiência – o que inclui pessoas autistas – e as práticas de ensino na sala comum.

Quando encontrei – ou fui encontrada por – esse texto, já estava passando por um processo de autoanálise, visto que o interesse em autismo como tema de pesquisa e estudo me fazia acompanhar influenciadores voltados para essa temática. No entanto, muito mais perto de mim também havia relações que me impulsionaram a essa autoanálise: as histórias de uma amiga virtual – que eu nunca cheguei a conhecer pessoalmente –, e de um amigo-vizinho e colega de escola. Para minha surpresa, ambos foram diagnosticados no Espectro tardiamente, me fazendo pensar como eu nunca havia percebido características do Espectro neles, se eu estudava tanto sobre o assunto. Como poderia ser desconhecimento se eu estava tão imersa na temática? Especulei sobre o *masking*: “será que mascaravam tão bem que conseguiram me despistar?”. Mas, estudando Ries e Lima (2020), pude ter outra perspectiva.

Em sua pesquisa *Mulheres Neurodivergentes*, Ries e Lima (2020) analisam interações a partir das postagens da ativista autista Amanda Paschoal, no Facebook. Tanto o trabalho quanto as postagens realizadas pela ativista destacam e problematizam os vieses de gênero quando falamos do Transtorno do Espectro Autista (TEA), como acontece também com raça, cor e sexualidade:

A exclusão sistemática das mulheres para as pesquisas científicas em autismo, além dos critérios serem limitados e definidos pelas observações feitas em meninos, ou seja, **os critérios são excludentes** e reforçam observações próprias do autismo masculino, com amplas **dificuldades na identificação do autismo em mulheres**. Desta forma, retardam-se os diagnósticos em mulheres que acabam, por vezes, sendo diagnosticadas no final da adolescência ou ainda na fase adulta. [Paschoal] defende, enfim, que existe a necessidade de ampliar a **visibilidade** do **autismo feminino** e que, para isso, é preciso conscientizar e informar profissionais sobre o **autismo atípico**, divulgar os traços e pautas presentes em mulheres e incluí-las nas pesquisas para que os critérios sejam menos limitados (RIES; LIMA, 2020, p.20. **grifos meus**)

Assim, além de pensar no *masking*, percebi que embora eu estudasse bastante, o autismo que me é apresentado nos materiais que acesso – nas redes, nos periódicos, nas palestras de 2 de abril – reforça uma história única e não-interseccional: da pessoa autista sendo sempre um homem, sem cor, sem sexualidade, desapegado e despreocupada com normas sociais. Se por um lado a difusão de informações sobre o autismo é um avanço para visibilidade e garantia dos direitos, essas informações, por vezes, são generalizantes, estereotipantes, não contemplando a diversidade do Espectro e seus outros atravessamentos – seja de cor, gênero, sexualidade, idade, deficiência ou neurodivergências coexistentes.

Em contraproposta a esse realidade, o movimento da neurodiversidade – numa perspectiva de luta “nada sobre nós sem nós” – têm trazido à tona discursos e vivências de pessoas neurodivergentes, resgatando as subjetividades e nuances do Espectro e de cada indivíduo, atravessado por tantas outras diferenças. Freitas (2016) explicita que há pessoas e grupos que, ainda que sejam diagnosticadas, na ótica clínica, com um diferencial patológico, não se consideram doentes ou com deficiência. Eles negam o conceito de deficiência – seja ele biomédico ou biopsicossocial – em favor da diferença e diversidade, sustentando que sua diferença biológica determinou diferenças em outros campos, diferenças que afirmam uma identidade e cultura (ex: cultura surda). Este argumento ignora o gradiente da deficiência, estabelecendo uma lógica preto-ou-branca, na qual, para afirmar minha diferença e diversidade, eu preciso negar minha deficiência, fortalecendo o paradigma biomédico da deficiência como tragédia a qual não se quer estar associado.

Por isso, o presente relato propõe entremeios e sobreposições. A deficiência é uma expressão da diversidade e da diferença, assim, pessoas autistas são pessoas com deficiência (BRASIL, 2012) ao mesmo tempo que são neurodivergentes, com cultura e identidades afirmadas pelas diferenças. Isto posto, o presente relato de experiência pretende narrar e refletir como processo vida-formação no lugar de estudante autista vai sendo diarizado, refletido, compartilhado no Grupo e se torna fundamento para práticas pedagógicas que interrogam os conceitos de língua, linguagem e comunicação, práticas que se tornam experimento de uma docência atípica por meio dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado 2 e 3, com a proposta *Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta*, ofertada no segundo semestre de 2022 para a comunidade geral interessada e a proposta *Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem*, ofertada para estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais do Colégio Municipal Gilberto dias de Miranda em Jacobina. Para isso, o trabalho organiza-se pelos seguintes tópicos: *Nos entremeios da formação e da narrativa: Atipicidades na Universidade do Estado da Bahia em Jacobina (Campus IV)*, no qual narro como me descubro discente com TEA, desafios e acolhimentos durante o percurso; *Lê e escreve, lê e escreve, lê e escreve: Aprender a ser professora por meio da conversa estendida como formação e narração para uma docência atípica*, no qual narro e reflito sobre modos alternativos de conversar, articulando os conceitos Comunicação Aumentativa e Alternativa e Conversa Estendida (SALVADORI e SILVA, 2022); *Docência Atípica: Práticas em Estágio Curricular Supervisionado*, no qual destaco cenas das práticas em sala de aula e reflito as potencialidades de me experimentar professora em co-docência.

### **Lê e escreve, lê e escreve, lê e escreve: Aprender a ser professora por meio da conversa estendida como formação e narração para uma docência atípica**

Escritas e leituras me acompanham na formação pessoal e profissional. O que hoje é escrita e expressão em instagram, whatsapp e diário online, já foi – e continua sendo – leitura ou contemplação de outdoors, gibis e rótulos de alimentos. Letras e símbolos em todo lugar atraíam meu olhar, uma criança entre seus quatro e cinco anos de idade, que passou a frequentar a escola já alfabetizada, graças à *mãefessora*<sup>73</sup> atenta aos interesses-olhares de sua filha pouco falante: “Ela não teve atraso de fala, mas não sei se o pouco que ela falava era o esperado para

---

<sup>73</sup> Esse conceito está sendo cunhado por profa. Dra. Juliana Salvadori e sua co-orientanda doutoranda Crizeide M. Freire, do Programa de Pós-Graduação “Pós-Crítica” (Alagoinhas - BA). O termo é utilizado para se referir às mães atípicas que, frequentemente, ao se deparar com negligência dos profissionais da educação, tomam para si a tarefa de ensinar conteúdos escolares a seus filhos.

a idade dela”, disse minha mãe numa sala comigo e três profissionais que avaliavam nossa elegibilidade para acompanhamento pela equipe multidisciplinar do Centro Especializado em Reabilitação (CER) que atende aos municípios que constituem o polo regional de Jacobina.

Seria irônico se a criança pouco falante se tornasse muito escrevente? Suponho que não. Acompanhando outros autistas nas redes sociais, percebo que é uma experiência comum entre autistas: se eu *falar*, não sai direito; por isso, escrevo. Isto é: uso Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA), também chamada de “Comunicação Alternativa e Ampliada”. Essa área da Tecnologia Assistiva permite pessoas com necessidades complexas de comunicação se comunicarem por formas alternativas ou complementares à oralização, empregando códigos verbais e/ou não verbais. Dessa forma, podem ser descritas como CAA: gestos, expressões faciais, línguas de sinais, símbolos concretos ou pictóricos, sintetizadores de vozes, desenhos e escrita. Sendo que, será considerada Comunicação Ampliada se o usuário está a utilizando de forma suplementar à oralidade e será Alternativa se o usuário a utilizar de forma substitutiva (BONOTTO, 2016; MENDES, 2020).

Por sermos comunicadores multimodais, pode-se considerar que todos já utilizamos Comunicação Aumentativa – por exemplo, quando estamos combinando nossa oralidade a expressões faciais e gestos. No entanto, como Tecnologia Assistiva, a CAA destina-se a pessoas “sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever” (SARTORETTO, BERSCH, 2023). Sendo o autismo caracterizado por diferenças significativas na comunicação e interação social, a CAA pode ser útil para oportunizar participação e expressão, flexibilizando-os.

Embora há muito tenham sido criadas políticas públicas de medidas de intervenção contra as barreiras urbanísticas, arquitetônicas e nos transportes – a exemplo do Programa Escola Acessível (BRASIL, 2008) –, em ambientes de aprendizagem, é importante destacar também as barreiras atitudinais e nas comunicações; visto que aula é convivência e comunicação: espaço para debate, troca de informações e construção de conhecimento. Nas aulas presenciais, a comunicação era quase exclusivamente oral. Podíamos escrever bilhetes para interagir com colegas do lado e fazer uma conversa paralela – sobre o assunto em foco ou outro –, era como cochichar no ouvido, algo que deveria ser dito no microfone. “Isso é interessante. Fala, amiga”, encorajavam. “A conversa aí tá boa? Compartilha com a turma!”, pressionavam. Era frustrante ter coisas potencialmente interessantes para dizer e não conseguir dizê-las, ou não dizê-las bem. Assim, quando a oralidade era a única via, havia dificuldades para emitir uma mensagem ou informação, configurando assim uma barreira comunicacional (BRASIL, 2015).

Por não dar conta de dizer, durante minha formação, escrevi diários. Na pré-adolescência tive vários manuscritos, em cadernos roxos, amarelos, brochuras ou com aro, por vezes, acompanhados de cadeado e chave. Nesses diários, supostamente secretos, tive interlocutoras que, por vezes, deixavam recados nas páginas. Com o tempo reduzido e as responsabilidades ampliadas, as narrativas tornaram-se Agendas, *to do lists* e textos dissertativos-argumentativos – no meu Ensino Médio, eu já não narrava. Contudo, na Universidade, principalmente na pandemia, essa preferência foi resgatada. Em 2020 e 2021, com o itinerário formativo de Literatura e o curso de Extensão Diálogos Informativos GEEDICE, o diário já não deveria ser secreto, mas online, multimodal e aberto para qualquer interessado comentar. A proposta, foi um desafio: o que elencar? Se não é para guardar segredos, o que se pode escrever? Diante dessa dificuldade, a professora Juliana Salvadori e o professor José C. Félix criaram desenhos, passo a passo, baremas que respondiam: de um diário acadêmico, espera-se reflexões e conexões sobre o que se lê, o que se estuda e se faz.

Na pesquisa-formação, o diário de bordo é um importante dispositivo. Aquele que mantém um diário forma a si mesmo ao mesmo tempo que forma-se com os outros e aos outros, assim, o aprendente é o responsável por construir conhecimentos e sentidos, articulando conceitos para narrar e conscientizar-se das suas experiências e seu percurso formativo (WARSCHAUER, 2015; SANTOS, 2019). Não só o percurso formativo predeterminado pelo fluxograma ou pelo que vamos elegendo conforme nossos interesses e necessidades, mas também aquilo que nos toca ou que nos acontece enquanto trilhamos o percurso e nos faz mover de uma posição para a outra (BONDÍA, 2002). Com os diários de bordo, fui me descobrindo além de leitora, autora. E, na interlocução de leituras assíncronas e aulas síncronas, minha participação era garantida quando os professores traziam trechos do meu diário para dialogar na aula ou através dos *chats* do YouTube e Google Meet. Dessa forma, o diário de bordo e os chats se mostraram um recurso para acessibilidade comunicativa, pois oportunizaram minha participação – como estudante autista – durante esse período online. Mas o que acontece com a volta ao presencial, na sala comum da Educação Básica?

Durante os anos de 2021 e 2022, realizei revisão da literatura em parceria com as bolsistas de Iniciação Científica (IC) Mariana Camardelli e Andréa Leite vinculadas ao projeto “*Mas eu não fui formada para isso*”: *Tecnologia Assistiva e Acessibilidade na Formação de Professores de Língua e Literaturas* orientado pela Profa. Dra. Juliana Salvadori com objetivo de “investigar como a formação de professores de Letras e as práticas de ensino de língua e literatura tem se construído, no Estado da Bahia, a partir das diretrizes da educação inclusiva e da garantia de acessibilidade para estudantes com deficiência, particularmente a comunicativa

e pedagógica, por meio dos recursos da tecnologia assistiva” (SALVADORI, 2021). Dentro deste projeto guarda-chuva, meu subprojeto recortou práticas pedagógicas para estudantes com Transtorno do Espectro Autistas (TEA) na Educação Básica. Nesta revisão, agrupando os trabalhos que enfocaram Tecnologia Assistiva, percebi que dos 42 trabalhos selecionados no Catálogo de Periódicos da CAPES, apenas um traz CAA como centro para prática pedagógica, focalizando principalmente o Picture Exchange System (PECS) corroborando com os achados de Mendes (2020, p.61), que percebe a concentração de estudos voltados para CAA na área de atuação clínica, sendo ainda incipiente estudos das práticas em sala de aula comum.

Nesse sentido, com o objetivo de con-fabular práticas pedagógicas acessíveis que acolham as diversidades e a diferença de todos e cada estudante, buscando deixar as práticas tradicionais fundadas em ideias de homogeneização para tomar a diversidade e a diferença como fundantes do design didático nas dimensões micro, macro – das aulas, das disciplinas e do currículo/matriz –, o grupo GEEDICE propõe a *Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta*, ofertada no segundo semestre de 2022 para a comunidade geral interessada e a proposta *Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem*, ofertada para estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais do Colégio Municipal Gilberto dias de Miranda em Jacobina.

### **Docência Atípica: Práticas em Estágio Curricular Supervisionado**

“Eu também queria ser autista, para não precisar assistir aula”, disse uma estudante do oitavo ano A do Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda – também chamado COMUJA – no período vespertino. O colégio é imenso – não à toa, no São João, o apelidaram Gilbertão – era a primeira vez que eu estava lá e em sala de aula, tensa: “Num espaço tão grande, pode ser que nos atrasemos procurando a sala, não seria melhor procurar a sala logo?”. Jessica, minha colega de codocência – com quem compartilhei a sala de aula, o quarto e todas as refeições – me tranquilizou, não precisava pressa, sabia onde a sala ficava. “Não precisa pressa” foi também o que a professora regente me falou quando eu compartilhei minha vontade de chegar mais cedo na sala.

Uma característica muito comum em pessoas autistas é a necessidade de previsibilidade. Por apreciarem rotinas e padrões, experimentar novidades – estar num colégio novo, numa posição nova, entre outros – pode ser muito ansiogênico para autistas. Mas quem não tem aquele frio na barriga quando experimenta algo novo, não é mesmo? O que acontece com pessoas autistas pode ser um pouco mais extremo – uso o modal *pode*, porque o Espectro é

diverso, não há regra geral que dê conta: há também pessoas autistas em que a previsibilidade cause mais ansiedade, como meu irmão, assim como essa relação ansiedade-previsibilidade pode variar a depender do evento (im)previsto e das condições socioemocionais do autista naquele momento específico –. A ansiedade ou o apego pelo padrão pode ser tão exacerbado que pode levar a pessoa autista a se negar a experimentar: não se submeter a uma vaga de emprego, resistir aos convites de iniciação científica, são alguns exemplos que posso citar. Nesse sentido, dar previsibilidade é um ansiolítico, de forma que ainda exista aquele frio na barriga pela novidade, mas de uma forma controlada, evitando a fuga de oportunidades. Em outras palavras, a previsibilidade pode ser essencial para o acesso de pessoas autistas a bens – materiais e imateriais –, serviços e espaços, constituindo-se, portanto, um recurso, uma atitude de/para acessibilidade.

Como estudante – na Universidade e na Educação Básica – enfrentei dificuldades todas às vezes que os professores escolhiam trazer uma dinâmica diferente para a aula. Poderia ser uma atividade corporal: levantem-se das cadeiras, toquem os dedos, pulem num pé só. Ou poderia ser uma aula conjunta com o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), a qual incluiria diálogos em inglês e apresentações elaboradas com um grupo 30min antes da aula conjunta iniciar. Com isso, quero refletir como a sala de aula é diversa: alguns discentes provavelmente se sentiram engajados com a nova dinâmica – talvez eles gostem de se movimentar, talvez gostem de conhecer gente nova –, afinal, o monótono, o “mesmo de sempre” tende a ser rejeitado. Entretanto, o *novo* que é fonte de motivação para uns, tende a ser *desmotivação* para mim, considerando socialização, principalmente.

Experimentando-me professora em Estágio Supervisionado II, percebi quão difícil poderia ser fornecer previsibilidade como professora iniciante. Precisávamos organizar um Curso de Extensão de 40h, o que inclui: conseguir espaço e recursos para que o curso aconteça, organizar os conteúdos, habilidades e competências que serão trabalhados, textos-base, além de lidar também com as listas de presença e certificação daqueles que se colocassem como discentes – ou, na nossa perspectiva de pesquisa-formação, praticantes. Construindo o projeto da *Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta* juntamente com minha professora orientadora Juliana Salvadori e a mestrande Naiane Mendes – que em 2019 havia sido minha professora em um curso de extensão –, minhas colegas Andréa Souza e Mariana Camardelli, me vi sobrecarregada, o que reduziu minhas habilidades de mascarar traços autísticos e impactou na minha relação com as colegas, que, por vezes, se sentiram ofendidas pelas minhas respostas diretas.

“Mas você nem parece!” foi o que ouvi daquela estudante do 8º Ano quando eu a respondi que apesar de algumas pessoas autistas não assistirem às aulas, outras pessoas autistas estavam ministrando, como eu. “Você nem parece” é eco de mascaramento, mas também de um entremeio que experimento sendo autista nível 1 de suporte, possivelmente atravessada por outra neurodivergência e mulher: típica demais para ser autista, autista demais para ser típica. Em Estágio Supervisionado III, propondo – com a profa regente Orleane e minhas colegas do GEEDICE – *Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem*, como estagiária, me vi estudante demais para ser professora e professora demais para ser estudante. Ensinando em duas turmas de oitavo com perfis diferentes – uma, muito barulhenta; outra muito silenciosa – Jessica e eu reproduzimos a lógica oralista, ao interpretarmos o silêncio dos estudantes como uma não-participação. Passamos então, a incorporar a comunicação alternativa e aumentativa na sala de aula, pedindo que os estudantes se expressassem com Línguas de Sinais, escrita, desenho e assim interagissem conosco, acolhendo assim as necessidades das professoras – que precisavam da interação – e dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas e sem.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A formação profissional de professores mobiliza múltiplos saberes, oriundos de diversas dimensões – ou posições – para a docência (SANTOS, 2019). As experiências em Estágio Supervisionado mas também em outros espaços da Universidade deixam cada vez mais claro para mim a relação entre identidade pessoal e profissional, borrando os limites dessas, pois não se sabe onde começa uma e termina outra, é um entremeio, assim como estar estagiária: professora-estudante; assim como ser autista, no entremeio neurodiversidade e deficiência, típico e atípico.

É possível ser professora quando a socialização desgasta tanto? Eu me perguntava antes de me reconhecer no Espectro. Hoje, após o diagnóstico de uma psicóloga especialista, pergunto: É possível ser professora sendo autista? Sei que sim. Assim como a entrada de um estudante atípico pode mobilizar estruturas instituídas e certas para a incerteza e replanejamento, professoras autistas o fazem. Professores são atravessados por suas subjetividades e as trazem para sua docência, da mesma forma, eu que sou atravessada por minha diferença e deficiência, pude encontrar, com minhas colegas de estágio – profa. regente Orleane, Jessica, Mariana, Andrea, Meila e Maiara – formas alternativas de atuar como professora: não precisa ser solitário, sofrido. Pode ser criação, *poiesis*. Nos diálogos do GEEDICE aprendi que docência pode e deve ser feita em conjunto, precisamos dos mediadores

nos diálogos assim como precisamos tecer práticas em conversa com outras professoras a fim de nos descobrir e descobrir possibilidades, estratégias de não sucumbir aos modelos que já estão postos. Essas conversas estão nos/são os diários, os encontros online, os corredores da escola.

A formação docente tamanho único foi rasurada pela professora Juliana e José C. Félix na pandemia, permitindo múltiplas formas de participação. Inspiradas nisso, rasuramos o Estágio II – que exigia presencialidade – pelo híbrido e o Estágio III – que exigia solidão – pela co-docência, produzindo, dessa forma, espaços formativos acessíveis e menos desgastantes para eu me criar e experimentar professora autista, junto com outras na/pela diferença.

### Referências

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em 28 maio 2023.

BRASIL, MS: Lei Nº 13.146, De 6 De Julho De 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF – 2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt/>. Acesso em 08 abr. 2023.

BONOTTO, Renata Costa de Sá. **Uso da comunicação alternativa no autismo**: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia. 2020. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/152752>. Acesso em 08 out. 2023.

FREITAS, Beatriz Machado de. Da Concepção de Deficiência ao Enfoque da Neurodiversidade. **Revista Científica de Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 86–97, 2016. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/8>. Acesso em: 8 out. 2023.

JUSTEN, Álvaro. **Brasil.io**. Disponível em; <https://brasil.io/covid19/BA/>. Acesso em 08 out. 2023.

MENDES, Naiane Rocha. **Alternativa e Ampliada**: Artes da comunicação na formação inicial de professores, um memorial. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2020.

RIES, Igor Lucas; LIMA, Bany Narondy Cabral. Mulheres Neurodivergentes: conexões que enunciam vulnerabilidades e a luta por reconhecimento. *In*: ANAIS DO 29º ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 2020, Campo Grande. **Anais eletrônicos**. Campinas: Galoá, 2020. Disponível em: <<https://proceedings.science/compos/compos-2020/trabalhos/mulheres->

[neurodivergentes-conexoes-que-enunciam-vulnerabilidades-e-a-luta-por-re?lang=pt-br](#)>  
Acesso em: 24 jun. 2023.

SALVADORI, Juliana Cristina. SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Docência, Formação e Professoralidade: a conversa estendida nos giros das rotações por estação. **Revista Periferia**, v. 14, n.3, p. 104-126, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/69770>. Acesso em 28 maio 2023.

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#heading=h.pge49n3gj6r9>. Acesso em 17 mar. 2023.

SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação na cibercultura: fundamentos e dispositivos. *In*: SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019, p.79-130. Disponível em: [http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA\\_E-BOOK.pdf](http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf). Acesso em 19 jun. 2023.

SANTOS, Soraia Novaes; CAMARDELLI, Mariana Vitória Freire; SOUZA, Andréa Leite de; MENDES, Naiane Rocha; SALVADORI, Juliana Cristina. **Formação para prática e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicação em pauta**. 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](https://docs.google.com/document/d/1N6-c3ATeVbo8us1mevshUDYXXwsygvqbhM-5NKod_4s/edit?usp=sharing)>. Acesso em: 05 out. 2022.

SARTORETTO, Mara Lúcia. BERSCH, Rita Bersch. **Assistiva: Tecnologia e Educação**, 2023. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em 25 ago. 2023.

WARSCHAUER, Cecília. As Diferentes Correntes De Autoformação.

**Rodaeregistro.com.br**, 2015. Disponível em:

[https://www.academia.edu/2116275/As\\_diferentes\\_correntes\\_de\\_autoforma%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/2116275/As_diferentes_correntes_de_autoforma%C3%A7%C3%A3o). Acesso em 16 fev. 2023.

WPSU. Margaret Atwood on The Handmaid's Tale, religion and becoming a writer. (Vídeo, 26min46s). Youtube, 2015. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=D5Wj\\_JQ6NhY](https://www.youtube.com/watch?v=D5Wj_JQ6NhY). Acesso em 08 out. 2023.

## APÊNDICE G - Relatório Final de Iniciação Científica (2023)

### ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA E COMUNICATIVA PARA PESSOAS AUTISTAS: DIVERSIDADE, DIFERENÇA E DEFICIÊNCIA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Juliana Cristina Salvadori<sup>74</sup>

Soraia Novaes Santos<sup>75</sup>

**RESUMO:** A presente pesquisa teve como objetivo geral mapear as concepções de diversidade, acessibilidade, deficiência e inclusão na legislação brasileira que assegura educação às pessoas com deficiência, especificamente pessoas autistas. presente etapa (2022-2023) possui caráter exploratório e propõe análise documental tomando o ciclo de políticas conforme Ball (1997, 1998, 2001) e Ball e Bowe (Bowe et al., 1992) e Mainardes (2006) como inspiração para análise. Foram considerados duas das cinco dimensões propostas pelo Ciclo de políticas: o contexto de produção do texto das políticas e o contexto de prática, onde as políticas são operacionalizadas. Utilizando ferramentas como o ChatPDF e ferramentas de “localizar no texto”, mapeamos as menções aos termos-chave, principalmente, na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, na Lei Berenice Piana (2012), na Lei Brasileira de Inclusão (2015) e na Base Nacional Comum Curricular (2017). Considerando o pensamento de Herrera Flores sobre os Direitos Humanos, os resultados da análise apontam que a LBI faz avanços consideráveis em trazer a definição de pessoa com deficiência em vez de tomá-la como um consenso – como faziam os textos anteriores –, trazendo protagonismo PcD e pistas para discussão de interseccionalidades; diferente da Lei Berenice Piana, que tem mães/pais/cuidadores de PcDs como protagonistas e não explicita possíveis interseccionalidades na diversidade do Espectro Autista. Quanto a análise da BNCC, percebeu-se que algumas diversidades são mais visíveis que outras, embora o termo “deficiência” apenas seja mencionado na introdução, é possível rasurar as 133 menções de “diversidade(s)” na BNCC – menções, por muitas vezes, abstratas – para fazer aproximações com a condição da deficiência como uma diferença humana e diversidade. Por fim, sobre as concepções de inclusão e acessibilidade, as reflexões são tecidas em torno da BNCC, Constituição de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão, considerando os dados do Mapa de Monitoramento do Plano Nacional de Educação e as experiências nos Estágios Supervisionados, os resultados apontam que mesmo os textos que não citam acessibilidade e ainda estejam na perspectiva da “integração” em vez de “inclusão”, é possível perceber iniciativas para a eliminação de barreiras – na estrutura física, preconceitos – e universalização do acesso à aprendizagem (BRASIL 1988, 1989) e não apenas o acesso à matrícula ou presença no espaço escolar.

#### 1. Introdução

O subprojeto de Iniciação Científica *Acessibilidade Pedagógica e Comunicativa para Pessoas Autistas: diversidade, diferença e deficiência na legislação brasileira* teve como

---

<sup>74</sup> Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, co-líder dos Grupos de Pesquisa Desleitura e Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA), coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE). Prof<sup>ra</sup> Dra. Orientadora e co-autora.

<sup>75</sup> Graduanda em Letras - Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, Campus IV. Voluntária de Iniciação Científica.

objetivo geral mapear as concepções de diversidade, acessibilidade, deficiência e inclusão na legislação brasileira que assegura educação às pessoas com deficiência, especificamente pessoas autistas. Esse subprojeto desdobra-se do projeto-matriz da professora doutora Juliana Salvadori, intitulado *“Mas eu não sou formada para isso”: Tecnologia Assistiva e Acessibilidade na Formação de Professores de Língua e Literaturas*, com vistas à investigar como a formação de professores de Letras e as práticas de ensino de língua e literatura tem se construído no estado da Bahia, considerando as diretrizes da educação inclusiva e da garantia de acessibilidade comunicativa e pedagógica por meio dos recursos da tecnologia assistiva para estudantes com deficiência.

O projeto-matriz supracitado, vinculado ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) do Departamento de Ciências Humanas do Campus IV e aos Grupos de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA) e Desleitura, iniciou suas ações em 2021, com subprojetos de Revisão da Literatura, os quais tiveram como um dos produtos/desdobramentos, o Projeto de Extensão: *Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta*, ofertado pelas pesquisadoras iniciantes em parceria com discentes de pós-graduação no período de setembro a dezembro de 2022. Para continuar interrogando a formação inicial e continuada bem como as práticas pedagógicas de professores de língua e literatura em relação ao tema da acessibilidade e da tecnologia assistiva, a partir das conexões entre experiência, memória e narração – das pesquisadoras iniciantes mas também da professora orientadora – o projeto matriz prevê etapas a serem desenvolvidas até 2026.

Na primeira etapa da pesquisa (2021-2022) caracterizada como exploratória, realizamos revisão da literatura para mapear **como a acessibilidade e tecnologia assistiva tem emergido nas práticas e formação de professores de língua e literatura particularmente no que concerne acessibilidade comunicativa e pedagógica para estudantes com deficiência na Educação Básica?**. Analisando os resultados de sua pesquisa, *“Tecnologia Assistiva e Acessibilidade na Prática de Professores de Língua e Literatura: Uma Revisão da Literatura”*, a pesquisadora Andréa Leite de Souza notou o baixo número de trabalhos que contemplava estudantes com deficiência conforme a etapa escolar avançava. Assim, a etapa do Ensino Fundamental (Anos Finais) contemplava a maior parte dos trabalhos selecionados (43%), enquanto a etapa do Ensino Médio concentrava apenas 0,3% do total de trabalhos mapeados. Esta se mostrou também uma questão nos resultados do mapeamento das práticas pedagógicas no ensino de língua para pessoas autistas, realizado por mim entre os anos de 2021-2022 nos componentes de Núcleo de Estudos Disciplinares III e IV, quando percebi que a maioria dos

trabalhos selecionados se voltavam a crianças com Transtorno do Espectro Autista, isto é, majoritariamente o Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Durante a observação participante – bem como questionários e entrevistas – realizada em escolas do Ensino Médio e Ensino Fundamental (Anos Finais) em Jacobina como parte das atividades do componente curricular de Estágio Supervisionado I, ocorrendo paralelamente à revisão da literatura, também foi possível perceber a diminuição da presença de pessoas com deficiência conforme as etapas avançavam. Este dado pode ser relacionado ao fato de que, segundo o IBGE (2019, *apud* CNN), 68% das pessoas com deficiência não completam o Ensino Fundamental, essa falta de acesso se dá a diversos fatores, tanto da ordem pedagógica – da acessibilidade curricular – quanto da logística. Durante as observações, as professoras de Atendimento Educacional Especializado nos relataram alguns deles: a ausência de profissionais de mediação, a indisponibilidade de transporte no turno oposto e até, a intolerância ao excesso de estímulos que o espaço escolar traz.

Tendo mapeado essas dificuldades na experiência de observação, no segundo semestre de 2022, o grupo propôs como intervenção o projeto de Extensão *Formação para práticas e recursos inclusivos*. Vinculado ao componente de Estágio Supervisionado II, o projeto ocorreu entre os meses de setembro a dezembro, objetivando ofertar a professores, mediadores, familiares de pessoas com deficiência, estudantes de licenciatura, entre outros:

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 (SALVADORI *et al.*, 2022, p.8)

O projeto se estruturou em trilhas de aprendizagem de forma que, conforme o método de pesquisa-formação, permitisse aos praticantes se co-responsabilizassem por seus processos formativos, escolhendo uma ou mais trilhas para participar, sendo elas: 1. Oficinas Formativas (na modalidade presencial); 2. Rodas de Conversa (na modalidade online: ao vivo, através YouTube); 3. Diário de Bordo (na modalidade assíncrona). Além de tomar acessibilidade curricular e Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) como objetos do conhecimento, também os tomamos para planejar as oficinas e indicar os textos-base. As oficinas e as rodas de conversa mobilizaram membros e colaboradoras do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE), as quais participaram da execução e do planejamento em conjunto: Crizeide Miranda Freire, Naiane Rocha Mendes, Orleane Jambeiro, Elciana Roque, entre outras. Estas experiências foram publicadas e apresentadas em eventos tal qual o *I Webinário Rede Colaborativa Universidade e Educação Básica: formação docente*

*interrogada* da Rede de Pesquisa sobre a Profissão Docente (REPPOD) em parceria com a discente do programa de Mestrado em Educação e Diversidade (MPED), Naiane Rocha Mendes.

Após essas experiências, na presente etapa (2022-2023), fizemos análise de documentos norteadores da formação e das práticas pedagógicas, tais quais as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores em Letras das Universidade estaduais e federais do Estado da Bahia, o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como outras políticas públicas de acesso e permanência de pessoas com deficiência no campo educacional, a exemplo: o capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Lei Berenice Piana (2012).

No desenvolvimento da pesquisa, a fim de evitar o mero histórico de políticas ou paráfrase das mesmas, separamos uma fase para leitura e discussão de textos que fundamentam análises críticas e emancipatórias, considerando os contextos e os processos de luta dos atores sociais nas garantias dos direitos. Neste período, também participamos de ações formativas da Secretaria Municipal de Educação de Jacobina, familiarizando-nos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ensaiando co-autorar práticas poético-críticas e inclusivas em colaboração com os grupos de pesquisa e estudo DIFEBA/GEEDICE, em destaque a discente do MPED e professora da Rede Municipal, Orleane Jambeiro.

## **2. Metodologia**

A presente etapa (2022-2023) possui caráter exploratório, propondo análise documental tomando o ciclo de políticas conforme Ball (1997, 1998, 2001) e Ball e Bowe (Bowe et al., 1992) e Mainardes (2006) como inspiração para análise. Esta metodologia de análise considera cinco dimensões – ou cinco contextos: (1) o contexto de influência para emergência das políticas; (2) o contexto de produção do texto das políticas; (3) o contexto de prática, onde as políticas são operacionalizadas; (4) o contexto dos resultados/efeitos e (5) o contexto da estratégia política.

Ao analisar **contexto de influência**, busca-se compreender quais tendências e processos de luta influenciaram a criação da política, tendo em vista que a norma – as políticas, os direitos, as declarações – não surge no vácuo, mas são resultados de processos de luta de atores sociais para garantia de bens exigíveis para viver com dignidade (FLORES, 2009), o que inclui, no âmbito educacional: ingressar, participar e aprender com dignidade (AINSCOW, 2009).

Para analisar o **contexto de produção do texto das políticas**, consideramos o processo da construção do texto (participação de atores sociais) bem como o próprio texto, a linguagem utilizada, suas contradições e destinatários. Esse é um contexto particularmente importante para

esta pesquisa, pois, ao refletirmos sobre/com a linguagem, nos debruçamos com um dos nossos principais objetos de estudo no curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas: a linguagem. Como estudantes de letras, reconhecemos que embora o texto – qualquer texto – possa aparentar ser uma unidade homogênea, eles não o são. Com os textos políticos não é diferente, eles são resultado de uma negociação de interesses de grupos distintos, podendo gerar contradições pela sua heterogeneidade. A linguagem não é transparente ou neutra e pode ser utilizada tanto para comunicar quanto para não comunicar. Nesse sentido, ao tratar da complexidade jurídica, empírica e filosófica dos Direitos Humanos, Flores (2009) percebe que a linguagem essencialista das normas jurídicas escorregam para conformação com as desigualdades, pois essa linguagem apresenta o direito como algo já garantido e acessado desde o nascimento, sendo responsabilidade da pessoa, do acaso – nunca do Estado – garantir o acesso aos bens materiais exigíveis para vida digna. Por isso, o autor propõe uma concepção material dos direitos, pois apenas fora da abstração é possível estudar e intervir.

Para fazer esta análise, tomamos as questões propostas por Mainardes (2006):

- Quando se iniciou a construção do texto da política?
- Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
- Quais são os discursos predominantes e as idéias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
- Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto, bem como ambiguidades, consensos e contradições?
- Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?

O **contexto das práticas**, por sua vez, considera a diversidade de interpretações das políticas e como cada interpretação gera práticas distintas no processo de implementação da política. Tendo em vista os conflitos de interesse e poder dentro dos textos das políticas (FLORES, 2009), as interpretações são diversificadas, podendo tender a um discurso ou outro, estabelecendo prioridade a um elemento enquanto deixa outros de lado. Diante das políticas educacionais que se propõem a garantir acesso, participação e aprendizagem, por exemplo, o que temos percebido é uma tendência das redes escolares a garantir a matrícula, mas pouco responsabilizando-se pela promoção de aprendizagem e participação. Dessa forma, analisar o contexto de práticas considera atitudes e barreiras atitudinais, como mostram as questões de análise propostas por Mainardes (2006):

- Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?

- Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos?
- Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
- Há evidências de resistência individual ou coletiva?
- Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de formação, apoio ou pressão?
- Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
- Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?

O **contexto dos resultados/efeitos** “preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2006, p.8). Este contexto aproxima-se bastante do contexto das práticas, pois, conforme Mainardes (2006), é a partir do agrupamento de aspectos das práticas – respostas e atitudes – e cortejo de diferentes políticas que os efeitos gerais ficam evidentes.

Nesse sentido, temos o **contexto das estratégias**, que considera a política e sua capacidade de gerar ou reproduzir desigualdades, mas também as estratégias delineadas pelo pesquisador e pelos atores sociais para repensar as políticas. Segundo Mainardes (2006), essas estratégias podem ser definidas como “atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p.10). Assim, reconhece-se que a política não é determinista, mas é passível de rasura pelas práticas, tanto para a subversão criativa de uma política considerada limitadora quanto para a sabotagem de uma política considerada injusta ou infundada.

Apesar de terem sido apresentados numa sequência, os contextos supracitados não atuam numa sequência linear ou segmentada, na verdade estão inter-relacionados (MAINARDES, 2006, p.50). Assim, o que se propõe é uma análise crítica, emancipatória e integradora das políticas, corroborando com a perspectiva crítica dos Direitos Humanos trazida por Flores, pois é contaminada contextos, considerando os processos emancipatórios de luta pelo acesso aos bens materiais e imateriais exigíveis para uma vida digna; isto é, uma educação inclusiva de qualidade – com justiça curricular – no âmbito educacional.

Entretanto, é importante esclarecer que não temos a pretensão de, com esta pesquisa, conhecer todas as relações internas e externas, nuances e contextos que influenciam as políticas e reverberam delas, o próprio Flores (2009, p.86) adverte que tal pretensão ocasionaria a paralisação da análise. O que resgatamos da teoria materialista dos direitos humanos e do ciclo de políticas é a compreensão das políticas como processos complexos nos quais há conflitos de poder e ideologias, podendo ser usados para a intervenção ou para justificação/reprodução das desigualdades.

Diante da complexidade de cada contexto mencionado, é preciso fazer escolhas. Dessa forma, neste trabalho, inspirado no ciclo de políticas, privilegamos a análise do **contexto de produção** de texto e o **contexto das práticas**, considerando nosso objeto de estudo na licenciatura em Letras e nossa atuação como professoras-pesquisadoras em formação inicial. Mainardes (2006, p. 60) afirma a necessidade de utilizar diversos dispositivos para substanciar a análise por ciclos de políticas. Desse modo, há a possibilidade de considerar as pesquisas de campo e as pesquisas bibliográficas mapeadas na Revisão da Literatura de 2022, costurando seus resultados com nossas experiências: na observação participante realizada no Estágio Supervisionado I (2022), nos diários e narrativas produzidas em Estágio Supervisionado II (2022), bem como na nossa própria atuação como estagiárias na rede Municipal e Estadual de Jacobina (2022-2023). Utilizando-se dessas experiências em diálogo com os resultados que temos da revisão de literatura para analisar as políticas poderemos contemplar as interações do macro e do micro, pensando principalmente no nosso processo formativo, conforme propõe a pesquisa-formação.

Com vistas ao objetivo de mapear as concepções de diversidade, acessibilidade, deficiência e inclusão na legislação brasileira considerando os contextos e suas complexidades a fim de advogar, fomentar/construir/co autorar práticas poético-críticas e inclusivas, foram desenvolvidas as seguintes ações:

- a. Leitura e discussão de textos teóricos
- b. Escrita dos Projetos de Estágio Supervisionado III e IV, paralelo à leitura exploratória da BNCC, em diálogo com a Rede Municipal de Jacobina
- c. Mapeamento das Políticas a partir dos trabalhos do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
- d. Mapeamento das menções/aproximações semânticas de diversidade, deficiência e diferença, utilizando Inteligência Artificial nos documentos PDFs da legislação.
- e. Análise – reflexões teorizadas – das concepções de diversidade, deficiência e diferença encontradas no mapeamento.

## 2.1 Mapeamento das Políticas Públicas: nos ombros de gigantes

Para analisar as concepções de diversidade, deficiência e diferença dos documentos norteadores – isto é, das políticas públicas – é preciso considerar os documentos existentes e fazer escolhas, tendo em vista a grande quantidade de textos e complexidade dos contextos que serão analisados. Mas o que é uma política pública? Baseadas na definição de políticas públicas de Secchi (2013) apresentada em Raeder (2014, p. 124-125), essa pesquisa considera políticas públicas como: decisões políticas de um governo, incluindo seus conteúdos concreto e simbólico, mas também seus processos de construção e atuação. Ou seja, nessa perspectiva, a política pública é uma diretriz formal – seja a nível federal, estadual ou municipal – que pode ou não ser implementada no contexto das práticas. Entretanto, rasuramos a postura aparentemente estatista/estadocêntrica de Secchi e Raeder, com uma abordagem multicêntrica/policêntrica, pois, com Herrera Flores, entendemos que os atores sociais também são protagonistas das políticas públicas, no sentido em que: mesmo que a diretriz tenha sido estabelecida pelo Estado, são os atores sociais que agem nos processos de luta e dirigem atenção do Estado para a criação de uma política. Por fim, esclarecemos que uma *política* não é sinônimo de *uma* diretriz, *uma* lei, *um* decreto, mas refere-se às decisões políticas fundamentadas pelo conjunto dessas diretrizes formais.

Entendendo que não se faz pesquisa científica solitariamente, a fim de considerar a política existente, consultamos os quadros-sínteses das dissertações orientadas pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Cristina Salvadori e disponíveis no Saber Aberto – repositório da Universidade do Estado da Bahia – no âmbito do Mestrado em Educação e Diversidade (MPED). Em grupo, nós, professoras-pesquisadoras em formação – Andrea Souza, Mariana Camardelli e Soraia Santos – fizemos rastreio da legislação brasileira nos quadros-sínteses das dissertações de Lucineide O. Silva (2018), Elciana R. de S. Andrade (2019), Juliana B. da Costa (2019), Ivone Machado de Novaes (2021), as quais foram organizadas no Quadro abaixo.

Das quatro dissertações observadas, notamos que o Quadro 13 (p. 79-80) em Novaes (2021) melhor serviria para nos apresentar a política educacional brasileira atual. Pois, enquanto as outras dissertações consideravam políticas até 2017, ou detalham melhor os documentos voltados ao Ensino Superior ou à política intersetorial, Novaes (2021) organiza os documentos norteadores da educação nacional desde 1988 até 2020, considerando até mesmo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao longo da vida a qual foi revogada em 01 de janeiro de 2023, na posse do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, após diversas mobilizações – processos de luta – de pessoas com deficiência nas redes e nas ruas, onde se referiam à política como “decreto da exclusão”, pois abria espaço para a negligência de

matrículas de PcDs em escolas regulares. O Quadro 2 abaixo é uma reprodução do Quadro 13 (NOVAES, 2021, p.79-80).

**Quadro 2: Século XX –XXI pós constituição federal até 2008, marco da criação da atual PNEE**

1988	Constituição Federal, o artigo 208 afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente: “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.
1989	A <u>Lei nº 7.853</u> dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino.
1990	A <u>Lei Nº 8.069</u> em que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.
1996	<u>LDB nº 9394</u> nela, afirma-se que: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que: “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”.
1999	O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção.
2001	A Lei Nº 10.172, o Plano Nacional de Educação (PNE), afirma que: a Educação Especial, “como modalidade de educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência”, uma medida de suma importância. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica nos diz que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado, o que caracteriza um retrocesso com relação às garantias da inclusão total arcada nos outros documentos.
2002	A Resolução CNE/CP Nº1/2002, dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. A Lei Nº 10.436/02, reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em 2005 tivemos o Decreto Nº 5.626/05, o decreto regulamenta a Lei Nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

2006	Tivemos o <u>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos</u> , Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.
2007	O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais. O Decreto Nº 6.094/07, o texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC, destaca o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.
2008	A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”. Decreto Nº 6.571, dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.
2009	Tivemos a resolução Nº 4 CNE/CEB, orienta o estabelecimento do atendimento educacional especializado – AEE- na Educação Básica. Em 2011, tivemos o decreto Nº 7.611, revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob denominação de deficiência.
2011	Tivemos o decreto Nº 7.480, até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (See), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Extinta no governo Bolsonaro, explicarei logo abaixo.
2012	A <u>Lei nº 12.764</u> , institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista- TEA.
2014	Tivemos o <u>Plano Nacional de Educação (PNE)</u> , que traz a proposta de: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.
2015	06 de Julho de 2001, LEI Nº 13.146,5. A Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. No capítulo IV, a lei aborda o acesso à Educação e traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade.

2019	A extinção da Secadi por meio do Decreto nº <u>9.465, de 2 de janeiro de 2019</u>
2020	<u>Decreto 10.502</u> . Institui: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao longo da vida.

Fonte: Conselho Nacional de Educação *apud* NOVAES, Ivone (2021, p.79 - 80).

Assim, considerando este quadro, por estar mais atualizado e se referir à legislação da Educação, a presente pesquisa se debruça sobre a política educacional brasileira, principalmente os documentos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008, 2015), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Constituição de 1988, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 e a Lei Berenice Piana (2012). Para mapear as *concepções* de **diversidade, acessibilidade, deficiência e inclusão** na legislação brasileira considerando a perspectiva de Flores (2009) e as questões de Mainardes (2006) apresentadas na Metodologia, foi preciso localizar estes conceitos – ou proximidades – dentro dos textos analisados. Para auxiliar-nos nessa etapa, utilizamos a Inteligência Artificial aberta e gratuita ChatPDF e a ferramenta de “localizar no texto” de qualquer leitor de pdf. Para utilizar essas ferramentas, foi preciso fazer download dos documentos norteadores em formato *.pdf*, selecionando as seções específicas à Educação quando fosse necessário reduzir o número de páginas para possibilitar a análise pela AI.

### 3. Resultados e Discussão

#### 3.1 O humano de direito: reflexões sobre deficiência e diferença humana na legislação

No Brasil, há uma extensa legislação para amparar o público participante da Educação Especial ou pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), que abrange: condições de deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla, transtornos de aprendizagem, transtornos do (neuro)desenvolvimento – como o Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, e indivíduos com altas habilidades/superdotação (FREITAS, 2016). A própria Constituição Federal Brasileira de 1988, já defende a Educação como direito de todo cidadão brasileiro em igualdade de condições para o *acesso e permanência* na escola (Art. 206), assim como atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, para os chamados “portadores de deficiência” (Art. 208, Inciso III). Entretanto, além da constituição, ao longo dos anos foram criadas também diretrizes específicas para garantir a inclusão plena de pessoas com deficiência na sociedade, considerando os contextos educacionais, profissionais, pessoais entre outros.

Analisando os direitos em *A reinvenção dos Direitos Humanos*, Herrera Flores (2009) percebe a tendência atual em que temos cada vez mais direitos – considerando o grande número de documentos normativos internacionais e nacionais – e cada vez mais desigualdade no exercício desses direitos. Para o autor, a constante produção de normas, bem como a linguagem essencialista dessas, pode causar a ilusão de que estamos avançando e conseguindo mais direitos quando, na verdade, não avançamos em condições materiais e imateriais, alimentando um ciclo vicioso de passividade e ignorância que mantém as estruturas opressoras e as desigualdades. Por isso, Flores considera que embora as normas sejam importantes, elas não são o suficiente para garantir vida digna, pois são abstrações, sendo necessária então uma nova perspectiva, que dê subsídios para o conhecimento e ações mirando no objetivo universal: garantir dignidade humana, sabendo que o ideal de dignidade não é universal, mas varia conforme as culturas.

Observando a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a qual estabelece diretrizes para inclusão da pessoa com deficiência não só na educação mas em outros âmbitos da cidadania. Pensando na linguagem utilizada e, portanto, tratando do contexto de produção do texto (MAINARDES, 2006) algo me<sup>76</sup> chamou atenção. Enquanto o capítulo II, “Da Igualdade e da não discriminação” – que trata, por exemplo, dos direitos sexuais, constituir família – e o capítulo IV, “Do direito à educação” utilizam linguagem mais concretas, destacando, por exemplo o dever do Estado em *implantar* Salas de Recursos Multifuncionais e *ofertar* formação continuada; o direito de a pessoa com deficiência *exercer* seus direitos sexuais e reprodutivos; os outros capítulos, como “Do direito à moradia” e “Do direito ao trabalho” utilizam linguagem mais próxima da essencialista/abstração, criticada por Flores, afirmando que as pessoas com deficiência já “têm direito” ou que esses lhes são “garantidos”. Sua linguagem heterogênea pode nos indicar a variedade de destinatários/leitores da Lei, assim como pode ser relacionado a longa trajetória de consultas públicas e edições que a LBI percorreu entre 2000 a 2015, ascendendo decretos a leis e alterando leis já existentes para concordar com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2015).

Trazendo as Pessoas com Deficiência para o centro da elaboração e debate da política pública – o “nada sobre nós sem nós” – conforme os movimentos sociais de luta seguem reivindicando, a LBI também avança em considerar a deficiência não mais como uma condição

---

<sup>76</sup> Nos associando ao pensamento de Herrera Flores, neste trabalho não temos a intenção de passar a ilusão de neutralidade. Pelo contrário, somos transparentes em dizer quais posições tomamos e o que nos atravessa. Assim como também temos consciência de que a política pública não é neutra, mas é resultante de conflitos de interesse nas relações de poder e sofrem influências de processos contínuos de luta de atores sociais.

puramente biológica e pessoal, mas uma relação entre fatores biopsicossociais que consideram as especificidades do corpo mas também as barreiras e recursos de acessibilidade disponíveis, destacando deficiência como um

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

Segundo Debora Diniz (2007) o modelo social de deficiência “reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2007, p.5). Com a contribuição dos movimentos feministas, que separam a natureza biológica do social (sexo e gênero), a segunda geração do modelo social faz a separação entre o biológico e social numa tentativa de desnaturalizar as desigualdades em razão de uma característica corporal. Assim, a lesão seria um dado corporal isento de valor, expressão da diferença humana e natural – ainda que fosse uma lesão adquirida, já que essas são comuns ao processo natural de envelhecimento – enquanto a deficiência seria uma questão eminentemente sociológica, resultado da interação de um corpo com lesão numa sociedade discriminatória/sem acessibilidade. Ou seja, retirando-se as barreiras, as pessoas com deficiência – e aqui me refiro ao dado corporal isento de valor – viveriam igualmente às pessoas sem deficiência, sendo tão independentes quanto e não havendo impedimentos na sua participação social. A definição da LBI aproxima-se dessa concepção, no entanto, ao mesmo tempo, o termo *impedimento* abre brechas para a compreensão que a deficiência é sinônimo de [algum] impedimento inerente e, portanto, embora pudesse reduzir algumas desigualdades, a eliminação das barreiras não eliminaria as diferenças.

O movimento feminista também contribuiu com o modelo social de deficiência introduzindo o debate sobre as restrições intelectuais, doenças crônicas, velhice e deficiências não aparentes. Além do conceito de interseccionalidade que, apesar de ter sido introduzido por feministas negras como uma forma de crítica direcionada ao “feminismo branco” – por não dar devida atenção às diferentes formas de opressão sofridas quando questões de gênero, raça, sexualidade e outros marcadores sociais se transversalizam, (GESSER, BLOCK, MELLO, 2020, p.9),] – têm contribuído para a desconstrução de que a pessoa com deficiência é apenas a sua deficiência ou que sua vulnerabilidade provém somente disso; advogando que pessoas com deficiência têm gênero, sexualidade, classe social, raça/etnia, cor e podem, portanto, ser vítimas de outras opressões.

Inicialmente, por volta de 1960, o movimento de pessoas com deficiência começa considerando apenas homens jovens e saudáveis com deficiência física, no Reino Unido, onde

surge a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (Upias): a primeira organização política formada e gerenciada *por* pessoas com deficiência e *para* pessoas com deficiência. Isso que Diniz (2007, p.10) se refere como a “elite dos deficientes”, ainda hoje influencia as concepções de deficiência e as políticas públicas para acessibilidade. De 2003 a 2006, o Ministério da Educação “apoiou projetos de adequação arquitetônica para promoção de acessibilidade”, em 2007 com o Programa Escola Acessível, o objetivo geral se estende do ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações, mas os específicos continuam ainda muito concentrados na acessibilidade arquitetônica (SECADI, 2011, p. 7). No entanto, a Lei nº 5.692 de 1971, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 já considerava outras deficiências para além das físicas, e preconizava, inclusive, “tratamento especial” para estas (MEC, 2007).

Dentre os documentos analisados, a LBI (2015) é a única – juntamente com o texto-base, da Convenção da ONU – que se preocupa em fornecer uma definição do termo “pessoa com deficiência” enquanto a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 7.853/89 – que dispõe sobre o apoio às *peçoas portadoras de deficiência*, reforçando os direitos previstos na Constituição – e até a Lei Berenice Piana (2012) tratam a deficiência como algo consensuado, sem apresentar definição. No entanto, é possível perceber pistas na linguagem da produção do texto que indicam aproximações com a concepção biomédica de deficiência, como a utilização do termo “portador”, comum também em contextos de saúde para referir-se a um indivíduo (são ou doente) que transporta no seu corpo microrganismos causadores de doença. No caso da Lei Berenice Piana, embora utilize “portadora da síndrome” ao mesmo tempo que já utiliza “Pessoa com deficiência” – conforme Convenção da ONU (2008) que dá as bases para LBI –, a aproximação com a concepção biomédica é percebida na definição engessante do Espectro, generalizando “ausência de reciprocidade social”; assim como na organização da Lei, que se preocupa mais em detalhar acessibilidade relacionada à saúde, enquanto artigos voltados à educação e outros serviços são menos detalhados. É interessante notar que até mesmo tratando de acesso à informação – o que seria pensado como acessibilidade comunicacional – há um fim específico para diagnóstico e tratamento:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

- I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - o **acesso** a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
  - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
  - b) o atendimento multiprofissional;
  - c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
  - d) os medicamentos;

e) **informações** que auxiliem no **diagnóstico** e no **tratamento**;

[...]

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos **epidemiológicos** tendentes a dimensionar a magnitude e as características do **problema** relativo ao transtorno do espectro autista no País (BRASIL, 2012, **grifos meus**)

Refletindo sobre essa linguagem conforme as perguntas colocadas por Mainardes (2006) para o contexto de produção de texto, pode-se inferir que a Lei Berenice Piana ainda toma o autismo, principalmente, como uma patologia que deve ser tratada. Bem verdade que o acesso ao diagnóstico e tratamento são cruciais para qualidade de vida de uma pessoa autista, mas é possível perceber uma hierarquia de prioridades entre saúde e outros setores. Apesar de sua proximidade temporal com a LBI, sendo sancionada apenas 3 anos antes, a Lei Berenice Piana leva nome, protagonismo e representação social não das pessoas com deficiência – nesse caso, pessoas autistas – mas, das mães, pais e cuidadores, que construíram a várias mãos a proposta de iniciativa popular que seria levada ao Senado Federal (JUNIOR, 2022) enquanto a LBI teve seu texto iniciado<sup>77</sup> já no Poder Público.

Considerando a (in)visibilidade de interseccionalidades dos marcadores sociais da diferença, a Lei Berenice Piana fica atrás da Lei Brasileira de Inclusão e até mesmo da Lei nº 7.853/89 que reforça a constituição de 1988 para o público de pessoas com deficiência. Pois, enquanto nas duas últimas é possível ver pistas do debate sobre interseccionalidade ao reprimirem “discriminação e preconceitos de **qualquer espécie**” – a LBI reconhece, inclusive, a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência como especialmente vulneráveis –, a Lei nº 12.76 menciona apenas “discriminação em **razão da deficiência**” além de não mencionar o exercício dos direitos reprodutivos de forma explícita, reforçando o estereótipo do autista: sem sexualidade, homem e sem cor.

Ortega (2007) já apontava como os interesses dos movimentos sociais de mães/pais/cuidadores e os interesses de ativistas autistas podem ser antagônicos, já que estes possuem concepções diferentes do que seja o autismo: doença a ser curada ou diferença a ser respeitada e cultivada?

Os grupos de pais e profissionais objetam que a maioria dos autistas, especialmente as crianças, não tem condição de saber qual é a decisão correta, e que as vozes do movimento são de indivíduos que não deveriam ser considerados autistas. São acusados de estar no extremo mais funcional do espectro do transtorno, beirando a ‘normalidade’, uma situação muito díspar da vivida pela maioria das crianças autistas.

<sup>77</sup> O que não significa que o poder imperativo do Estado seja o único emanador da política pública (p.124). Neste trabalho, nos afastamos da abordagem estatista/estadocêntrica e nos aproximamos da abordagem multicêntrica/policêntrica, reconhecendo a existência de vários centros de decisão e admitindo outras organizações e atores sociais como protagonistas. Corroborando com a perspectiva de Herrera Flores, em nossas análises consideramos os atores sociais como protagonistas das políticas públicas, no sentido em que: mesmo que a diretriz tenha sido estabelecida pelo Estado, são os atores sociais que agem nos processos de luta e dirigem atenção do Estado para a criação de uma política.

Tratar-se-ia de uma minoria que se advoga o direito de falar no nome de uma maioria que **não possui as capacidades cognitivas e emocionais requeridas** para essa tomada de decisão (ORTEGA, 2007, n.p., **grifos meus**).

Refletindo sobre deficiência e direitos humanos no Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE), profa. Dra. Juliana C. Salvadori nos alerta que a infantilização e angelicalização da pessoa com deficiência funcionam como operadores de desumanização e, portanto, de tolhida de direitos. Afinal, para quê um anjo azul necessitaria de políticas públicas? Ele não é desse mundo. A síntese dos tensionamentos de pais, profissionais e ativistas autistas trazidos por Ortega, mostra algumas formas de inferiorização e de ver o ser com deficiência como não-pensante, incapaz de advogar por si mesmo. Ora, essa questão precisa ser problematizada. Quais são os indícios de que não possui as capacidades cognitivas e emocionais requeridas para advogar por si mesmo? Nos casos em que há déficits na comunicação e na oralização – como é o caso de algumas pessoas no Espectro Autista –, muitas vezes somos levados a presumir *in*competência, acreditando que “se não oraliza, não pensa ou é incapaz de desenvolver um pensamento”. No entanto, essa é uma suposição capacitista, às vezes, a pessoa com deficiência só precisa ter acesso a formas alternativas de comunicação para desenvolver sua linguagem e pensamento.<sup>78</sup>

Dessa forma, “o capacitismo corrobora para tornar certas vidas mais ou menos inteligíveis e dignas de políticas voltadas à garantia dos direitos humanos” (GESSER, BLOCK, MELLO, 2020, p.20). Assim, é importante atuar de forma emancipatória para/com as pessoas com deficiência de forma que os direitos da norma garantam os bens materiais e imateriais exigíveis para uma vida digna.

### **3.1.1 Deficiência, Diferença e Diversidade nas políticas da Educação: reflexões e confabulações**

Segundo Mainardes (2006), Bowe, Ball e Barthes os textos políticos se distinguem em dois estilos: *writerly* (escrevíveis ou abertos) e *readerly* (prescritivos ou fechados). Quando um texto é *writerly*, o leitor é convidado a co-autorar o texto a partir da interpretação criativa e adequação da norma aos seus contextos de atuação. Por outro lado, um texto é *readerly* quando limita a produção de sentidos do leitor, estabelecendo obrigações de forma clara. E, sendo o texto político o resultado de embates e negociações de sentido, um mesmo texto pode apresentar

---

<sup>78</sup> Exemplo disso é a Carol Souza (@carolsouza autistando), uma autista nível 2 de suporte que aprendeu a se comunicar por vias escritas entre os 13 e 25 anos e que hoje, se expressa, argumenta, opina e advoga pela causa da neurodiversidade através de textos nas mídias sociais.

ambos os estilos, mantendo uma postura mais prescritiva em algumas cláusulas, artigos ou parágrafos e uma postura mais *escrevível* em outras.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 faz um esforço interessante traçar uma linha entre o que deve ser comum – de acesso a todos – e o que deve ser flexível ou personalizável de acordo as necessidades de cada região/estado/cidade/escola brasileira sendo, portanto, *readerly* e *writerly* ao mesmo tempo. Em sua introdução, a BNCC admite uma posição pela redução das desigualdades educacionais aos grupos marginalizados e em favor da igualdade de oportunidade de aprendizagens e equidade, considerando que as necessidades dos estudantes são diferentes e suas singularidades não devem ser apagadas. Ainda nesta seção – intitulada “Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade” –, a BNCC expressa compromisso com os povos marginalizados em situação de exclusão histórica, nomeando alguns deles, não se esquecendo dos estudantes com deficiência:

[...] **povos indígenas originários** e as populações das comunidades remanescentes de **quilombos** e demais **afrodescendentes**, [...] **pessoas que não puderam** estudar ou **completar sua escolaridade** na idade própria [...] [e] **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). (BRASIL, 2017, **grifos meus**)

Essa nomeação/reiteração é importante, pois, ao aproximar diferenças étnico-raciais e geracionais da condição de deficiência, a BNCC indica pistas que sua concepção de deficiência está não dentro do paradigma biomédico – que caracteriza deficiência como uma falta, uma tragédia pessoal –, mas dentro do escopo da diversidade humana. E, especificamente aqui, não o faz de modo abstrato apagando diferenças e desigualdades, mas faz questão de marcar as diferenças que compõem aquilo que chama de diversidade e suas relações com as desigualdades educacionais. Entender a deficiência próxima à diversidade – em vez da doença e saúde – é um avanço considerável em comparação aos textos anteriores, a exemplo da Lei Berenice Piana. No entanto, essa é a única ocorrência do termo “deficiência” na BNCC, aparecendo apenas na introdução. Quando se trata das competências e habilidades relacionadas ao convívio em sociedade, as PcDs continuam sendo constantemente esquecidas, por exemplo, quando se nomeiam povos marginalizados na habilidade de História no nono ano do Ensino Fundamental:

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da **violência** contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de **consciência** e à construção de uma cultura de **paz, empatia e respeito** às pessoas. (BRASIL, 2017, p. 431, **grifos meus**)

Entretanto, o grupo de pessoas com deficiência não é o único que sofre apagamento. A referida habilidade é a única em nomear “homossexuais”, não havendo menção explícita às outras populações representadas no movimento LGBTQIAPN+, sendo que nas menções a

“sexo” (3) e palavras como a mesma raiz (6) – sexualidade, sexualmente – não se relacionam à expressão de sexualidade, mas na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e outras questões relacionadas à saúde. Em contrapartida, os termos com raiz “etni” aparecem 33 vezes no documento. A disparidade no número de menções indicam que algumas diversidades são mais visíveis que outras devido a diversos fatores, dentre eles, a força dos movimentos sociais e difusão de suas ideias. Como prof. dra. Juliana Salvadori uma vez nos provocou nos Itinerários Formativos do Eixo de Ensino e Estágio em 2020: Hoje com tantos movimento sociais defendendo os direitos das pessoas LGBTQIA+, negras e das mulheres não é mais tão comum encontrar pessoas afirmando que “esse tipo de gente” não deveriam estar na mesma escola, ou no mesmo ambiente. Então, por que é ainda é aceitável que existam tantas pessoas defendendo que pessoas com deficiências não devem estar nesses locais e sim, em escolas especiais, ambientes especiais, segregados? Por que ainda demorou tanto para reconhecermos PcDs como humanos, como pessoas, como gente, – cidadãos, sujeitos de direito?

Infelizmente, o processo histórico de opressão, apartação e confinamento de pessoas com deficiência gerou e segue conservando desconhecimentos e suposições sobre o estilo de vida das pessoas com deficiência (DINIZ, 2007, p.19). Por isso, dar visibilidade a pessoas com deficiência – pela garantia do seu acesso aos espaços públicos, a mídias sociais e comunicação e/ou pela circulação de suas narrativas sobre si – é importante para que “os não-deficientes se aproximem de um estilo de vida desconhecido”, conhecendo as subjetividades e diversidades das PcDs com vistas a descentralizar a narrativa hegemônica de que é um estilo de vida faltoso ou trágico, e o reconheça como apenas um estilo de vida diferente.

Ao tratar das concepções de diferença e diversidade, Abramowicz, Rodrigues e Da Cruz (2011) afirmam que, ao que parece, no campo educacional, “temos a diversidade, esvaziada da diferença, e o campo da diferença esvaziada pelo campo da diversidade”

Assim ficamos em um campo nebuloso onde se **obscurecem** as *diferenças*, e também as *desigualdades*. De maneira que *esta espécie de outro* onde foram colocados e excluídos os diferentes, os racializados, colocados no lugar da doença e/ou do desvio e tratados como inexistentes, incivilizados, bárbaros, estranhos são de alguma maneira **recapturados por uma rede denominada diversidade**, e incorporados, ou melhor, incluídos, de forma que **a diferença que anunciam não faça nenhuma diferença** (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, DA CRUZ, 2011, p. 93, *grifos meus*)

Considerando o texto introdutório da BNCC, é possível perceber uma visibilização das desigualdades educacionais, bem como visibilização da diferença como geradora de diferença, ao reiterar que estudantes com deficiência podem necessitar de apoios e flexibilizações específicas para além dos já pensados para os demais estudantes conforme proposta geral de personalização do currículo de forma a atender às especificidades locais e à multiplicidade de

interesses e necessidades dos estudantes – como podemos ver, principalmente, na etapa do Ensino Médio com a proposta dos Itinerários Formativos (BRASIL, 2017, p.268). Essa reiteração – assim como o esclarecimento das noções de igualdade e equidade – demonstra uma preocupação em marcar as diferenças e desigualdades, se afastando da abstração e universalização do termo “diversidade”. Assim, contornando interpretações de que “somos todos iguais, por isso devemos ser tratados igualmente” ou de que “somos todos igualmente diferentes”.

Contudo, como bem apontado por Silva, Silva e Salvadori (2021) a partir de Amarildo Santos e Gicele Cervi (2019), a diferença tem a ver com multiplicidade, não apenas diversidade e na marca do “diferente” – que é redutor, fixador e estereotipa. Nesse sentido, embora a BNCC se aproxime da concepção de diferença ao demarcar desigualdades e diferenciações para reparação, simultaneamente, ela também se afasta desta concepção ao desconsiderar transversalidades e subjetividades, contribuindo para a manutenção de uma história única e universalista dos grupos considerados diferentes.

Embora não invisibilize conflitos, disputas e desigualdades na introdução, nas 133 menções ao termo “diversidade” na BNCC é possível perceber – principalmente nos textos que introduzem as habilidades e competências da Educação Básica e de cada área, bem como o texto das próprias competências e habilidades – tanto a proximidade quanto o afastamento com a concepção de diferença e/ou diversidade fundamentadas no exercício da tolerância, tomando-as como contradições que podem ser apaziguadas e invisibilizam conflitos de modo que “a diferença que anunciam não faz diferença nenhuma”, sendo que, as desigualdades e relações de poder vão aparecendo conforme as etapas avançam. É possível perceber uma ocultação das relações de poder, por exemplo, na habilidade da disciplina de EF01CI04, referente ao ensino-aprendizagem de Ciências no primeiro ano do ensino fundamental. A habilidade destaca “Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a **diversidade** e a importância da **valorização**, do **acolhimento** e do **respeito** às diferenças” (BRASIL, 2017, p. 29, **grifos meus**). Já no nono ano, algumas habilidades começam a relacionar diversidades e desigualdades, a exemplo da habilidade EF09GE14 para o ensino-aprendizagem de Geografia, que propõe “Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre **diversidade, diferenças e desigualdades** sociopolíticas e geopolíticas mundiais” (BRASIL, 2017, p. 295, **grifos meus**). Nas habilidades do Ensino Médio não é diferente, na habilidade EM13CNT305, que corresponde aos conhecimentos da área de Ciências da Natureza, é proposto:

Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de **discriminação**, **segregação** e **privação** de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a **equidade** e o respeito à **diversidade** (BRASIL, 2017, p. 559, **grifos meus**).

Dessa forma, ao trazer visibilidade, a BNCC faz deslocamentos da noção de diversidade e/ou diferença que contribui para a manutenção das hierarquias do que é considerado hegemônico através da ocultação de conflitos e pedidos de tolerância (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, CRUZ, 2011, p.91), pois embora incentive construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas, não se fala em “harmonia” mas **combate** a todo tipo de preconceito e discriminação. Também não se fala apenas de “tolerância e respeito” – no sentido de tolerar alguns grupos sociais mas ainda os vemos como aqueles que não sabem, inferiores (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, CRUZ, 2011, p.93) – mas na **valorização** da diversidade de indivíduos, de saberes, cultural e linguística com vistas ao **convívio** e **superação de conflitos**. Ou seja, de maneira geral, o texto da BNCC não nega ou invisibiliza a existência de conflitos e desigualdades nas relações de poder, mas a visibilidade destas varia conforme as etapas da Educação Básica, sendo mais visíveis no Ensino Médio que no Ensino Fundamental.

Contudo, as habilidades citadas aqui são as únicas em todo o documento que citam o termo “diversidade(s)” de forma a relacionar com desigualdades, preconceitos e opressões. Sendo muito mais comum encontrar o termo “diversidade” irrelacionado e de forma abstrata – não marcando as diferenças que cabem dentro do termo – ou, ainda, não relacionada à diversidade humana – no sentido de marcadores sociais da diferença (NARDI; KVELLER; MACHADO, 2018) – mas à diversidade de conteúdo, como expressa ao incentivar o contato com “diversidade de gêneros textuais” (BRASIL, 2017, p. 516 e 519) e o uso de “diferentes/diversos(as)”: mídias, tecnologias, semioses. Essa não-nomeação do que chama de “diversidade” é uma fragilidade – no sentido de que, por ser uma abstração, não provoca deslocamentos no pensamento hegemônico do quê ou quem cabe em “diversidade” – mas, ao mesmo tempo é uma potência, pois ao não colocar limites, permite inscrições, rasuras, criações dos implementadores da política.

Segundo Mainardes (2006), por serem intervenções textuais, “os textos políticos representam a política” e são resultado de disputas e acordos entre os grupos que competem para controlar essas representações, podendo, portanto, apresentar contradições e serem internamente incoerentes (MAINARDES, 2006, p.52). Como a linguagem não é transparente, todo texto está sujeito à interpretação, no entanto, as contradições internas presentes num texto político confere ainda mais *escrevibilidade* aos leitores, que podem escolher qual lado das contradições melhor lhes convém:

Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992, p. 22 *apud* MAINARDES, 2006, p.53)

Dessa forma, os leitores das políticas – atores sociais que vão atuar na sua implementação, fiscalização, avaliação – não são leitores ingênuos. Assim como aqueles que participam da elaboração da política trazem seus interesses, subjetividades e experiências para o texto – como é o caso da Lei Berenice Piana que detalha questões relacionadas à saúde em resposta às dificuldades dessa e outras mães na busca por informação, diagnóstico e tratamento para seus filhos e filhas com autismo (JUNIOR, 2022) –, os leitores implementadores/praticantes também trazem suas histórias, experiências, valores, propósitos e interesses para a leitura.

Resultados de formulário aplicado a 35 professores de uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul numa pesquisa objetivando pensar a distância entre quem pensa a política, quem formula e quem a implementa indica que apenas 3% daqueles professores relatam seguir implementando as políticas nas quais não acreditam, enquanto 60% não declarou resposta e 27% afirmam que não implementam políticas com as quais não concordam o que contrasta com a observação da pesquisadora, que afirma que “as políticas são recebidas sem protestos, sem reclamações, simplesmente efetivam-nas” (BAIRROS, 2019, p.132). Na atuação e pesquisas do GEEDICE, no entanto, quando se trata do contexto das práticas da políticas públicas, é percebido evidências de resistência individual e coletiva, os quais serão narrados. A fonte em Arial e espaçamento simples são utilizados para indicar excertos longos dos diários de bordo em que narramos os acontecimentos dos estágios.

### ***Cena 01 - Estágio de Observação Participante: Deveriam estar aqui?***

No dia 26 de maio, no turno matutino, foram observadas duas aulas na turma do 9º ano A. Eu cheguei à escola no horário do intervalo e aguardei a hora da aula na sala dos professores, os quais conversavam sobre os acontecimentos da sala de aula. Um deles desabafou sobre uma aluna com deficiência intelectual disse que não sabia o que fazer com ela, já que ela não respondia, não falava e passava a aula toda dormindo.

“E aí faz o quê? Passa uma criança dessa? Que não sabe...” – perguntou uma professora.

“Ela sabe sim. Ela reconhece as letras, ela sabe soletrar” – outra professora entrevistou – “Ela precisa que você fique em cima, ajudando; mas ela faz as tarefas”.

Nesse momento, levantou-se uma discussão sobre a falta de mediadores e sobre a seleção recém-feita pela prefeitura de Jacobina. Os professores se perguntaram se mandariam alguém para o colégio.

“Por que [o governo] não escuta os professores, né? Eu acho assim...” – disse o professor que desabafava – “Deveriam fazer um trabalho com ela na primeira unidade

pra depooois [incluí-la na sala regular]. [...] Se fosse pelo menos uma turma boa, onde os alunos mesmos ajudassem uns aos outros, aí eu não dizia nada. [Mas numa turma dessa...?]"

“Mas é a lei. A lei é pra incluir desde sempre” – uma professora afirmou.

Os professores também mencionaram a situação de uma estudante que perdeu a fala devido aos maus tratos cometidos pela família.

“Ela parece uma múmia” – comentou a professora T. – “digo isso porque ela fica imóvel [e não reage a nada] a aula inteira; parece uma múmia mesmo” – justificou.

(SANTOS, 2022. Diário de Bordo. Acervo pessoal)

Esta cena indica a crença de que as políticas públicas educacionais são impostas aos professores de forma não-dialogada. Como bem aponta prof<sup>a</sup> Juliana Salvadori em um dos encontros de orientação, há uma crença de que pessoas com deficiência caíam de paraquedas nas salas regulares – chegando a ser especulado que a PcD está inserida naquela sala como punição ao professor regente. Essa crença indica um desconhecimento sobre os processos de luta que as cuidadoras de pessoas com deficiência e as próprias pessoas com deficiência encabeçam para proteger seu direito de conviver em sociedade e contra segregação. Esta cena, ao mesmo tempo que aponta insatisfações dos professores quanto a forma que a política está sendo implementada, mostra quais são as características dos estudantes que incomodam: os que não falam, interagem pouco, são estes que, atualmente têm suas capacidades ainda mais subestimadas se comparados a pessoas com deficiência física.

A partir da Constituição de 1988, a legislação brasileira passa a priorizar a matrícula de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, mas já especificando o atendimento educacional especializado, não sendo claro se sua oferta seria complementar a classes comuns ou em classes especiais. Contudo, em 1989, a Lei nº 7.853/89 coloca uma condição para essa matrícula nas escolas regulares:

[...] os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

[...]

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência **capazes de se integrarem** no sistema regular de ensino; (BRASIL, 1989, **grifos meus**)

Essa apresentação na referida lei, bem como a fala do professor que opina que a aluna com Deficiência Intelectual deveria passar por um período de intervenção antes de ser integrada à classe comum se aproxima da proposta do sistema de inclusão em cascata (DENO, 1970 *apud* MENDES, 2006, p.309) previa diferentes níveis de integração para o aluno, baseado em suas potencialidades e no progresso. A grosso modo, o que se propõe é que os estudantes com

deficiência passem por um período de normalização e provassem suas capacidade de se adequar à escola.

Segundo Gesser, Block e Mello (2020, p.20),

quando os enquadramentos da deficiência são baseados em normas capacitistas, tem-se como efeito: a) a **responsabilização** das pessoas com deficiência pela sua condição; b) a construção de estratégias voltadas predominantemente à **adequação do corpo às normatividades** que tornam possível o reconhecimento deste como humano; c) a acentuação da **hierarquização** das pessoas com deficiência, uma vez que para alguns corpos a inteligibilidade, em decorrência das normas, não é algo alcançável, por mais que esses sejam objetos de intervenções médicas voltadas à **“correção” dos supostos desvios**; e d) a emergência de uma condição precária, uma vez que o **Estado-Nação fica eximido de garantir a adequação dos espaços** com base nas variações corpóreas (GESSER, 2019 *apud* GESSER, BLOCK, MELLO, 2020, p.20. **grifos meus**)

Embora o sistema cascata não tenha sido implementado no Brasil, é possível perceber indícios de capacitismo nas bases da lei de 1989 ao analisarmos comparadamente com os efeitos propostos por Gesser. Pois, a atribuição de que a PcD seria capaz ou não de se integrar à escola, exime o Estado de prover as condições necessárias para que ela seja incluída, bem como hierarquiza as deficiências – categorizando-os em “capazes” e “não capazes” de frequentar a escola regular.

### 3.2 Da inclusão à acessibilidade: concepção material dos direitos

Na perspectiva de Herrera Flores (2009) em *A reinvenção dos direitos humanos*, embora as normas e declarações sejam importantes para garantir a efetividade dos direitos, esses não podem reduzir-se às normas (FLORES, 2009, p.17), pois isso perpetuaria a tendência atual em que temos cada vez mais direitos (na norma), mas cada vez mais desigualdade (no acesso ao exercício do direito). Assim, o autor propõe uma nova perspectiva frente aos direitos humanos, que considere o material, as medidas concretas para alcançar o acesso ao direito: os bens materiais e imateriais exigíveis para viver com dignidade.

No âmbito educacional, esta mudança de paradigma, saindo do abstrato para o concreto, é percebida na mudança do debate da Inclusão para Acessibilidade. Entendendo que políticas e práticas de acessibilidade constroem as condições materiais e imateriais (bens exigíveis) para a inclusão plena (vida digna), isto é: o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Para o professor Dr. Serge Ebersold (2021), isso só é possível através de práticas inovadoras que tomem a diversidade dos estilos cognitivos de todos os estudantes, para além de considerar apenas a sua deficiência ou diagnóstico. Assim, corroborando com o que defende Flores (2009): a legislação por si só não basta, é preciso práticas concretas para a garantida de aprendizagem desses estudantes. Para isso, precisamos garantir sua *visibilidade*, não só ao matricular-se e frequentar a escola, mas sua visibilidade como *aprendiz*; sua

*participação*, identificando barreiras e desenhando estratégias para superação e sua *aprendizagem*, presumindo competências e planejando e executando ações que tomem a diversidade como centro, a exemplo do Desenho Universal da Aprendizagem, caracterizado por sua multiplicidade e flexibilização.

Em sua introdução, na seção intitulada “Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade”, a BNCC, apesar de já se mostrar bastante influenciada pela discussão de personalização e flexibilização do currículo de forma a atender às especificidades locais e à multiplicidade de interesses e necessidades dos estudantes – como podemos ver, principalmente, na etapa do Ensino Médio com a proposta dos Itinerários Formativos (BRASIL, 2017, p.268) – ainda reitera deficiência como uma diferença que pode necessitar de flexibilizações e apoios além dos já previstas na BNCC para os demais estudantes. Essa reiteração – assim como o esclarecimento das noções de igualdade e equidade – demonstra uma preocupação em garantir aos estudantes com deficiência o direito à aprendizagem para além do acesso e permanência na escola já previstos na Constituição de 1988 e reforçado em outras diretrizes, a exemplo do Artigo 7º da Lei Berenice Piana – que criminaliza recusa de matrícula de aluno com transtorno do espectro autista ou qualquer outro tipo de deficiência – e a meta 4 do Plano Nacional de Educação vigente de 2014 a 2024:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente** na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, **grifos** meus)

Visualizando os indicadores no PNE em movimento, o indicador de “4A - Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que *frequenta* a escola” demonstra que 85.40% da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência frequenta a escola no estado da Bahia (Censo Demográfico, 2010), embora seja de 98,6% o percentual de *matrículas* de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica (Censo da Educação Básica, 2017).

Para além da diferença do público-alvo considerado pelos indicadores 4A e 4B, a diferença entre *matrícula* e *frequência* é também interessante se relacionarmos com nossa experiência – micro, em escolas públicas de Jacobina – nos Estágios Supervisionados: embora soubéssemos do aumento de matrículas de pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) nas redes, no Estágio de Observação, não conseguimos observar nenhum estudante com deficiência ou NEE nas aulas regulares de Língua Inglesa em 13 turmas distribuídas na rede estadual e municipal de Jacobina e Quixabeira. Já no terceiro estágio supervisionado, tínhamos

duas turmas com estudantes com NEE nos Anos Finais do Ensino Fundamental, mas um deles não frequentava as aulas, passou a frequentar durante nossa atuação e deixou de frequentar em seguida, devido a ausência do mediador, que havia trocado de emprego. Agora, no quarto estágio supervisionado, no Ensino Médio, é possível perceber a presença de 7 pessoas com deficiência em três turmas, no entanto, uma delas não está frequentando e 2 deles apresentam muitas faltas nos dias e horários que ministro.

***Cena 02 - Estágio de Observação Participante: Onde estão?***

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.

***Cena 03 e 04 - Estágio de Regência nos Anos Finais: O caso de Amigo***

A Professora Orleanne também tirou algumas dúvidas com a turma sobre Amigo; a turma informou que ele não assistia mais às aulas, nenhuma delas. Uma aluna mencionou “Querida eu ter autismo, para não assistir aula”

Voltando à sala dos professores, lembrei: “Amigo nem veio hoje”.

“veio, ele tava lá. No refeitório”, Jéssica me respondeu.

Eu fiquei sem entender. Como assim, ele estava lá? Lembrei de ter visto o mediador depois que havíamos liberado os que haviam terminado, mas não vi Amigo. Também não perguntei, não procurei. Acho que estava tão perdida com o novo ambiente, que sequer pude associar o mediador ao estudante que não estava presente. Fiquei bem chateada por não ter percebido antes. Por que ele não estava conosco? Toda vez que for entrar em sala tenho que chamá-lo especificamente? Por que o mediador não direciona Amigo até os colegas?

***Cena 05 - Estágio de Regência no Ensino Médio: O caso de Samu***

Todo **sábado** é assim... a partir das 16h, pela **plataforma meet**, temos encontro marcado e agendado com o **grupo de estudo GEEDICE**, a professora coordenadora e orientadora Dr<sup>a</sup> Juliana Cristina Salvadori acolhe o grupo e convidados com o objetivo de ler, discutir e analisar textos - análise das políticas públicas no âmbito da Educação Inclusiva para **rasurar e confabular práticas pedagógicas inclusivas, para além da perspectiva dos “puxadinhos”**.

A partir das discussões, cenas de inquietação foram marcadas, principalmente pela **professora “chegante”** de regência do Estágio 4 do Ensino Médio - **“gente, eu tô fazendo tudo errado”**, **angustiadada**, a professora **narra que o processo de ensino está na perspectiva do puxadinho**, fazendo material separado, adaptado para os alunos com deficiência, ratificando que a condução, a forma como está sendo trabalhada em sala não está legal, levando-a uma prática excludente.

(NAIANE ROCHA MENDES, 2023 para Rede de Pesquisa sobre a Profissão Docente)

As cenas trazidas acima mostram uma progressão de preocupações relativas à inclusão plena do estudante com deficiência nas classes comuns. A Cena 02, destaca uma ausência: onde estão os estudantes com deficiência? A Cena 03, uma presença-ausente: o estudante com deficiência é visto, só não na sala de aula; bem como uma marca uma dificuldade em garantir o serviço e a articulação das mediações do profissional de apoio – ou mediador – e a professora regente. Já a Cena 05, marca um dentro-fora, a presença do estudante com deficiência na sala de aula, mas com um plano diferente e atividades diferentes, por vezes, infantilizadas e distantes das necessidades reais do mesmo.

Na Constituição Federal de 1988 em seu Capítulo “Da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso” o termo “integração social” da pessoa portadora de deficiência, prevendo ainda, a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. Esse termo é muito recorrente também na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. No entanto, enquanto o termo “inclusão” aparece na Lei de 89 relacionado à inclusão da pessoa com deficiência no sistema de educação especial, na Constituição de 89 o termo não aparece relacionado à participação social de pessoas com deficiência na cidadania mas como inclusão de documentos (orçamento, cálculo, plano plurianual, etc). Com avanços consideráveis no debate, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) utiliza o termo “inclusão” 12 vezes sendo 1 deles adjetivado como “inclusão plena”, no âmbito da Educação. Essa adjetivação mostra indícios de que reconhece-se a existência de uma inclusão não-plena, uma inclusão parcial.

No esforço de materializar o que significa “estar incluído”, Ainscow (*apud* SALVADORI, 2023) e Ebersold (2021) tomam inclusão como um processo que precisa garantir, para além da matrícula:

1. Presença – ao exercer o direito de frequentar a escola, as PcDs ganham visibilidade. No entanto, não é qualquer visibilidade. Se o estudante com deficiência é visto apenas como deficiente e não como aprendiz, a escola não se move para se fazer as adequações necessárias para lhe garantir participação e aprendizagem.

2. Participação – Quando visualizamos o estudante com deficiência como aprendente que buscamos identificar barreiras para traçar estratégias de superação, estratégias de acessibilidade. Encontrar táticas de apoio que garantam sua participação em equidade, aos poucos em vez de decretar que o “estudante não sabe” ou “não sei como fazer”.

3. Aprendizagem – É preciso presumir que o estudante é capaz de aprender – presumir competência – para buscar as estratégias de acessibilidade e implementá-las para alcançar

condições favoráveis à aprendizagem e justiça curricular. Assim, o aluno só está incluído quando ele aprender, se ele não aprende ele ainda não está incluído. Portanto, quando são assegurados apenas um ou dois desses itens, a inclusão não é plena.

Da mesma forma, a LBI (2015) materializa a inclusão na acessibilidade, o termo é citado 72 vezes na lei, sem contabilizar suas flexões e derivações – a exemplo de acessível, acessíveis, acesso, acessar. A BNCC, por sua vez, não cita “acessibilidade”, mas faz cerca de 46 menções a palavras do mesmo campo semântico (excetuando-se a contagem da palavra “acesso” nas referências). No entanto, é possível perceber que mesmo os textos políticos que não citam “acessibilidade” têm se dedicado a eliminação de obstáculos e barreiras – principalmente arquitetônicas e atitudinais, quando se trata da eliminação de preconceitos e discriminações (BRASIL, 1988; 1989); acessibilidade pedagógica também é mencionada implicitamente, ao tratar de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” (BRASIL, 1988).

#### **4. Considerações: rasurando o tortuoso caminho entre a intenção e formulação desse texto**

Esta pesquisa objetivou mapear as concepções de diversidade, acessibilidade, deficiência e inclusão na legislação brasileira que assegura educação às pessoas com deficiência, especificamente pessoas autistas, numa perspectiva crítica dos Direitos Humanos (FLORES, 2009) e inspirada no ciclo de políticas – como proposto em Mainardes (2006). A partir do mapeamento das políticas públicas educacionais feito por Ivone Novaes (2021), pretendi analisar os conceitos de diversidade, diferença e deficiência, inclusão e acessibilidade, tecendo reflexões teorizadas a partir dos estudos mapeados na Revisão da Literatura de 2022, minhas experiências, nossos diários e narrativas produzidas e, por fim, contemplar as interações do macro e do micro, pensando principalmente no nosso processo formativo, conforme propõe a pesquisa-formação.

No entanto, não foi possível mapear todos os conceitos em todos os textos mapeados por Novaes (2021), tampouco aprofundá-los neste relatório, sendo preciso dar continuidade aos estudos, principalmente no que diz respeito aos conceitos de diversidade e diferença nas perspectivas do multiculturalismo, interculturalismo – discutidos no 6º Capítulo de *A reinvenção dos direitos humanos* (FLORES, 2009) e as três perspectivas teóricas categorizadas por Abramowicz, Rodrigues e Da Cruz (2011) e sintetizadas por Silva, Silva e Salvadori (2021)

A primeira toma-a como contradições que podem ser apaziguadas, tendo como fundamento o exercício da tolerância. A segunda linha, chamada também de liberal ou neoliberal, recorre a esses termos para criar consumidores a partir de seus pertencimentos identitários. A terceira perspectiva enfatiza as diferenças como produtoras de diferenças, sem apaziguamentos, já que não se trata de contradições (SILVA, SILVA, SALVADORI, 2021, p.5).

Sendo assim, devido aos limites da pesquisa e da pesquisadora, foi feito um apanhado geral das concepções nos documentos – priorizando a BNCC, LBI, a Constituição de 1988, a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 e a Lei Berenice Piana –, refletindo sobre as aproximações e distanciamentos com a formação e práticas da pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Especial. Comparando a LBI e Lei Berenice Piana, destaco o contexto de produção do texto, focalizando as diferenças na **linguagem e grupos de interesse representados**, os resultados – reflexões – apontam que as concepções de deficiência na Lei Berenice Piana se aproxima mais da concepção biomédica do que da biopsicossocial e da diversidade.

Tratando de diversidade e diferença, priorizo a comparação Base Nacional Comum Curricular e a Constituição de 1988, trazendo breves comparações e recapitulações com a Lei Berenice Piana e a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Focalizando o contexto das práticas costuradas com as experiências do/no GEEDICE nos Estágios Supervisionados, as reflexões apontam que existe **resistência na implementação** da política de inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, havendo a sensação, por parte dos professores, de que essa política é uma imposição sem sentido.

Por fim, sobre as concepções de inclusão e acessibilidade, as reflexões são tecidas em torno da BNCC, Constituição de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão, considerando os dados do Mapa de Monitoramento do Plano Nacional de Educação e as experiências nos Estágios Supervisionados. Os resultados apontam que mesmo os textos que não citam acessibilidade e ainda estejam na perspectiva da “integração” em vez de “inclusão”, é possível perceber iniciativas para a eliminação de barreiras – na estrutura física, preconceitos. E universalização do acesso à aprendizagem (BRASIL 1988, 1989), não apenas o acesso à matrícula ou presença no espaço escolar.

Embora pareça ter caído no na repetição do discurso da escola e as políticas como terra arrasada – nada funciona, nada presta – as reflexões inicialmente ensaiadas neste relatório foram no sentido de promover reconhecimento de professores e professores como co-autores das políticas, atores sociais e agentes de transformação – não apenas receptores da política –, para con-fabular práticas pedagógicas acessíveis que acolham as diversidades e a diferença de todos e cada estudante, buscando deixar as práticas tradicionais fundadas em ideias de homogeneização para tomar a diversidade e a diferença como fundantes do design didático nas dimensões micro, macro – das aulas, das disciplinas e do currículo/matriz.

Salvadori (2023, no prelo) afirma:

Con-fabular [e produzir um Con-fabulatório] é uma escolha ética e estética por um [contra]dispositivo que se propõe **não reproduzir**, descrever, narrar ou conceptualizar a realidade, mas **criar, inventar** [outras narrativas, práticas, currículos, professoralidades] frente ao cenário de catástrofe [a escola como **terra arrasada**, pós-apocalíptica] - a escola assombrada, como espaço e território da falta, do monstruoso, do crip/creep - da deficiência. (SALVADORI, 2023, no prelo. **grifos meus**)

Nesse sentido, embora seja instituído, nas políticas da educação, concepções que tomem a deficiência como desvio a ser corrigido e/ou que esvaziem a diversidade da diferença – das suas subjetividades, transversalidades além dos marcadores sociais e estereótipos velados – o grupo GEEDICE, tem interessado as diversidades na perspectiva da diferença, encarando a deficiência como diversidade e as tem inscrito para rasurar o instituído.

Durante as intervenções dos Estágios Supervisionados que propomos *Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta* (2022.2) e *Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem* (2023.1) fomos interdidas no âmbito do Estágio exigido pela universidade, pois “cabe estudar deficiência num curso de formação de professores de língua inglesa?”. Ainda assim, inscrevemos co-docência, acessibilidade e oferta na modalidade híbrida apesar do que estava instituído pela Universidade.

Tais experiências, con-fabulações foram criadas no grupo de pesquisa e estudos DIFEBA/GEEDICE, e foram melhor apresentadas e publicizadas como vídeo-pôster no Simpósio Temático “Decolonialidade, Linguagem e Deficiência” da 6ª edição do Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (CONEL), os quais podem ser acessados nesta playlist: [https://youtu.be/1taGto0dM38?list=PLvNhpe\\_D-4hNdS4H6yvvtgzXD0Y0WKMRi](https://youtu.be/1taGto0dM38?list=PLvNhpe_D-4hNdS4H6yvvtgzXD0Y0WKMRi).

## Referências

AINSCOW, Mel. Tornar a Educação Inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, et al. **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

BAIROS, Mariângela. O ciclo de políticas públicas educacionais: o tortuoso caminho entre quem formula e quem implementa a política. **Textura**, v. 21, n.48, p. 117-138, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-48-5380>. Acesso em 03 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 23 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm). Acesso em 24 set. 2023.

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

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos Humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Capítulo 1 – Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. (Org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020, p.17-35. Disponível em: [https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPID/publicacoes/14609\\_livro-estudos-sobre-deficiencia-2020.pdf](https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPID/publicacoes/14609_livro-estudos-sobre-deficiencia-2020.pdf). Acesso em 23 set. 2023.

JAMBEIRO, Orleane Oliveira. **Multi/Micro Letramentos: rasuras na/da formação e atuação de professores da área de Linguagens**. Texto de Qualificação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade), Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina, 2023. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1YBrGTzw-2nzwI4KWkyAifmNnjxJHQb8lW\\_JbtYXz3JM/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1YBrGTzw-2nzwI4KWkyAifmNnjxJHQb8lW_JbtYXz3JM/edit?usp=sharing). Acesso em: 17 de mar de 2023.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva da Associação Brasileira de Saúde Coletiva** [periódico na internet]. Disponível em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/deficiencia-autismo-e-neurodiversidade/1253?id=1253&id=1253&id=1253&id=1253&id=1253&id=1253>. Acesso em 22 set. 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. Educ. Soc., 2006 27(94), p. 47–69, jan. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em 15 mar. 2023.

NOVAES, Ivone Machado de. **Con-vivências: redes colaborativas para inclusão**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade). Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV), Jacobina, 2021. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/2358/1/IVONE%20texto%20dissertativo%20final.pdf>. Acesso em 17 mar. 2023.

JÚNIOR, Francisco Paiva. Lei Berenice Piana faz seu 10º aniversário, nascida de uma sugestão da sociedade. **Canal Autismo/Revista Autismo**, 2023. Disponível em:

<https://www.canalautismo.com.br/noticia/lei-berenice-piana-faz-seu-10o-aniversario-nascida-de-uma-sugestao-da-sociedade/>. Acesso em 22 set. 2023

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNE em movimento**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 23 set. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 23 set. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo A. Galvão. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012.

NARDI, H. C.; KVELLER, D. B.; MACHADO, Paula Sandrine; SILVEIRA, Raquel da Silva. Apresentação. In: NARDI, H. C.; ROSA, M. V. de F.; MACHADO, Paula Sandrine; . **Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional**. 1. ed. Porto Alegre: Secco Editora, 2018, p. 6-7. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341297843\\_Políticas\\_Publicas\\_Relacoes\\_de\\_Genero\\_Diversidade\\_Sexual\\_e\\_Raca\\_na\\_Perspectiva\\_Interseccional](https://www.researchgate.net/publication/341297843_Políticas_Publicas_Relacoes_de_Genero_Diversidade_Sexual_e_Raca_na_Perspectiva_Interseccional). Acesso em 26 mar. 2023.

RAEDER, S. T. O. CICLO DE POLÍTICAS: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 121–146, 2014. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistapp/article/view/856>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SALVADORI, Juliana Cristina. “**Mas eu não sou formada para isso**”: Tecnologia Assistiva e Acessibilidade na Formação de Professores de Língua e Literaturas. Projeto de Iniciação Científica. Universidade do Estado da Bahia, 2023.

SALVADORI, Juliana Cristina et. al **Formação para práticas e recursos inclusivos: acessibilidade curricular e comunicativa em pauta**. Universidade do Estado da Bahia, 2022. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1N6-c3ATeVbo8us1mevshUDYXXwsygvqbhM-5NKod\\_4s/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1N6-c3ATeVbo8us1mevshUDYXXwsygvqbhM-5NKod_4s/edit?usp=sharing). Acesso em 05 out. 2022.

SALVADORI, Juliana Cristina. Ademilson Oliveira. **#jacobina | Podcast A VOZ DA INCLUSÃO | 18/01/2023 | com ADMILSON OLIVEIRA**. Podcast. TV JACOBINA. YouTube, 2023. Disponível em: <https://youtu.be/gUJvBm8wG5k>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SALVADORI, Juliana Cristina. FELIX, J.C; SOUZA, Andrea Leite de; OLIVEIRA, Jessica Lopes de Jesus; NUNES, Maiara Santos; CAMARDELLI, Mariana Vitória Freire; MARTINS, Meila Patrícia da Silva; MENDES, Naiane Rocha; JAMBEIRO, Orleane Oliveira. SANTOS, Soraia Novaes. **Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem**. Projeto de Estágio Supervisionado III, 2023. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1oJlYRBDl0FQ1wSyMfYjsq-chbOv97Yu1rx7XXtvXvyg/edit#heading=h.pge49n3gj6r9>. Acesso em 17 mar. 2023.

SILVA, Lucineide Oliveira. **Espaço escolar e os processos de inclusão e exclusão de**

**alunos com deficiência: estudo de caso em Junco/BA.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade). Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV. Jacobina, 2018. Disponível em <http://www.mped.uneb.br/wp-content/uploads/2021/02/35-Disserta%C3%A7%C3%B5es-Lucineide-Oliveira.pdf>. Acesso em 17 mar. 2023.

SILVA, Luna Layse. A. da.; SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SALVADORI, Juliana Cristina. Diversidades, Diferenças e Diferença no Território Escolar: Cartografias Iniciais. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 1, p. e13175, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/13175>. Acesso em: 22 set. 2023.

SOUZA, Andréa Leite de. SALVADORI, Juliana Cristina. **Tecnologia Assistiva e Acessibilidade na prática de professores de Língua e Literatura:** uma revisão sistemática. Relatório Final de Iniciação Científica, 2022. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/12MJcrw-i6ijt9D9v4X8-O10wFXUXaQBf/edit?usp=sharing&oid=114638152764136266497&rtpof=true&sd=true>. Acesso em 17 mar. 2023

SOUZA, Andrea Leite de; CAMARDELLI, Mariana V. Freire; SANTOS, Soraia Novaes, 2022. **Relatório Final de Estágio Supervisionado II.** Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1spn90xqYuJEAJiPtIP8Y81eXBrP-H5AZkOmsTYBHc00/edit?usp=sharing>. Acesso em 17 mar. 2023

SOUZA, Andrea Leite de; CAMARDELLI, Mariana V. Freire; SANTOS, Soraia Novaes, 2022. **Relatório Final de Estágio Supervisionado I.** Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1xezYhQV1FHu3kyeFG74rPuGmeqODklsh88icSAdYbAl/edit?usp=sharing>. Acesso em 17 mar. 2023.

## **APÊNDICE H - Verbete “Acessibilidade” - Ebook Docência e Diversidade (no prelo)**

### **Acessibilidade**

#### **Substantivo feminino.**

Juliana Cristina Salvadori<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior - DIFEBA/UNEB. Líder do Grupo de Educação Inclusiva e Especial - GEEDICE/UNEB. Endereço eletrônico: [jsalvadoriuneb@gmail.com](mailto:jsalvadoriuneb@gmail.com).

Soraia Novaes Santos<sup>80</sup>  
 Naiane Mendes Rocha<sup>81</sup>

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

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

É mais que necessário notar que quando discutimos acessibilidade como qualidade do que é acessível escorregamos para barreiras. Esta contiguidade entre acessibilidade e barreiras se deve ao fato de que o debate sobre acessibilidade, em âmbito internacional e brasileiro, ter se popularizado, principalmente a partir da década de 1990 e 2000, a partir das Conferências, Convenções e Tratados internacionais<sup>82</sup>, bem como legislação brasileira, que focalizam as

---

<sup>80</sup> Graduanda em Letras, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas da Universidade do Estado da Bahia - UNEB-DCH IV, Jacobina, orientada pela professora Dra. Juliana Cristina Salvadori. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior - DIFEBA/UNEB. Pesquisadora do Grupo de Educação Inclusiva e Especial - GEEDICE/UNEB. Endereço eletrônico: [soraianovaes11@gmail.com](mailto:soraianovaes11@gmail.com)

<sup>81</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Linha 1: Educação, Linguagens e Identidades, orientada pela professora Dra. Juliana Cristina Salvadori. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior - DIFEBA/UNEB. Pesquisadora do Grupo de Educação Inclusiva e Especial - GEEDICE/UNEB. Endereço eletrônico: [naianerocham@gmail.com](mailto:naianerocham@gmail.com)

<sup>82</sup> Dentre elas, podemos citar Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental (1971), Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências (1975), Normas sobre Equiparação de Oportunidades (1993), Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994), Carta para o Terceiro Milênio (1999), Declaração de Washington: Movimento de Vida Independente e dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), Declaração Internacional de Montreal Sobre a Inclusão (2001), Convenção da Guatemala – Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001), Declaração de Madri (2002), Declaração de Caracas (2002), Declaração de Sapporo (2002). É importante salientar que as convenções e declarações sobre direitos das pessoas com deficiência é fomentado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e culmina na proposta de criação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, cuja construção se dá entre 2002 e 2007, e da qual o Brasil é não apenas signatário mas participante efetivo na elaboração do texto da convenção por meio da participação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, órgão que

peças com deficiência não apenas como sujeitos, isto é, gente, mas sujeitos de direito, em uma tomada crítica dos direitos humanos e ampliação não apenas do conceito de direitos humanos, mas do conceito de humanidade.

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

O salto conceitual empreendido pela concretização da acessibilidade é o deslocamento da proposta de integração das pessoas com deficiência à sociedade para a assunção do compromisso com a **inclusão**: a integração propõe a adaptação e a assimilação das pessoas com deficiência ao conjunto já composto da sociedade por meio da capacitação, reabilitação, superação de faltas ou limitações encaradas como pessoais. A **inclusão**, por sua vez, assume o compromisso social da acessibilidade em que a escola, o parque, o banco, a igreja, a praça, a avenida, o mercado, a feira, as casas e calçadas, os consultórios, as filas se tornem aquilo que os galos que tecem a manhã no poema de João Cabral de Melo, realizam, comunitariamente: “tenda, onde entrem todos”. Acessibilidade é tornar a sociedade essa tenda onde todos podem entrar, mas não apenas entrar: **entrar (acessar), permanecer, participar, conviver**.

Em âmbito brasileiro, o debate sobre acessibilidade pautado no paradigma da inclusão, na arena pública e política, se desenrola durante os 15 anos, entre 2000 e 2015, que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, leva para ser apreciada, emendada, reescrita, aprovada e promulgada. O enfoque da lei brasileira, que alimenta posteriormente a Convenção das Pessoas com Deficiência, reside na identificação e superação das barreiras postas às pessoas com deficiência, listando dentre estas: a) *barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo*; b) *barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados*; c) *barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes*; d) *barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o*

---

compunha a então Secretaria de Direitos Humanos do governo brasileiro, bem como de membros do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE). O texto da Convenção, no que tange à acessibilidade, elenca série de estratégias e ações a serem tomadas pelo Estado para sua concretização e os verbos denotam significativamente o papel do Estado e suas políticas: desenvolver, assegurar, proporcionar, dotar, oferecer, promover. Acessibilidade, ainda em devir, demanda ação, ações, e atores.

*recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (BRASIL, 2015)*

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

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

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

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

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

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

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

## Referências

BRASIL. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

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

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

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

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

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

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

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

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

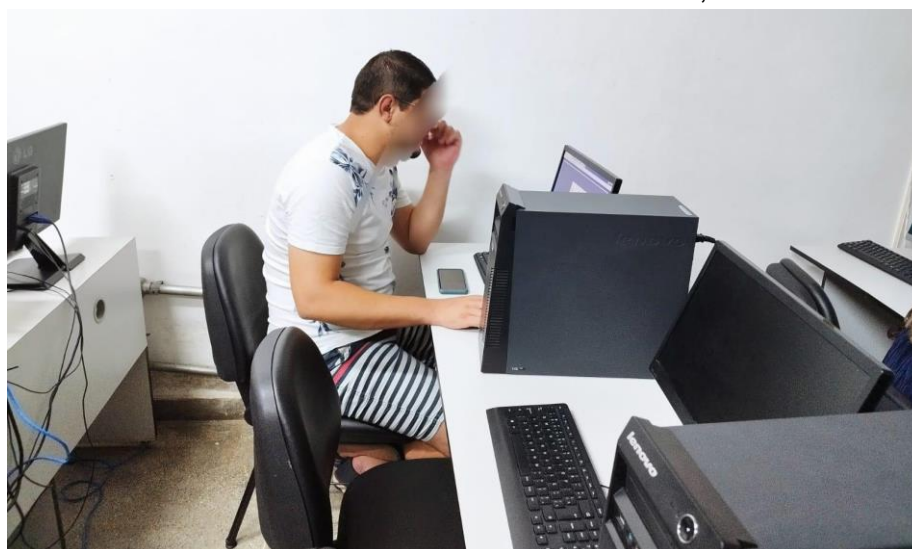
## APÊNDICE I - Imagens de Estágio Supervisionado II: Oficinas Formativas (UNEB, 2022)

**Figura 8** – Colagem de Fotografias: Estações das Oficinas Formativas



Fonte: Arquivo da Autora

**Figura 9** – Fotografia da Oficina de Pranchas de Comunicação com o ARASAAC - Laboratório de Informática da UNEB, IV



Fonte: Arquivo da Autora

## APÊNDICE J - Imagens de Estágio Supervisionado III - Gilberto Dias de Miranda (2022)

**Figura 10** – Fotografia da Co-docência com Jessica no 8º ano



Fonte: Arquivo da autora; Fotografia de Orleane Jambeiro.

**Figura 11** – Fotografia da Rotação por Estações no 8º ano A



Fonte: Arquivo da autora; Fotografias de Orleane Jambeiro.

**Figura 12** – Colagem com os Trabalhos dos estudantes exibidos no Evento de Culminância do Estádio (Auditório do CMGDM)



Fonte: Arquivo da autora.

## APÊNDICE K - Imagens de Estágio Supervisionado IV

Figura 13 – Selfie com o 2º ano C - Integral (CEDBC)



Figura 14 – Fotografia do Evento Setembro Verde - Mediadores CEDBC (org.)



Fonte: Arquivo da autora.

## APÊNDICE L - Imagens de Extensão

**Figura 15** – Fotografia da Primeira noite de formação no 3º Mês da Comunicação Popular, organizado pelo Pró-Semiárido e ASABAHIA com apoio da COFASPI, CODETER (Mirangaba - Bahia)



Fonte: Arquivo da autora; Comunicação COFASPI

**Figura 16** – PrintScreen post de Instagram sobre o Julho das Pretas



Fonte: [@redeeducomtipd](#) no Instagram