

A influência da literatura no percurso de docentes atravessados pela deficiência

Crizeide Miranda Freire¹

Rastros iniciais

Com a finalidade de refletir sobre as práticas de formação docente, considerando discussões teóricas entrelaçadas com a literatura acerca das pessoas com deficiências e neurodiversas, este texto traz à baila rasuras apontadas em uma pesquisa em andamento de doutoramento pelo Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, que questiona sobre a produção da docência universitária (professoralidade universitária) nos encontros com a diferença, atravessadas pela parentalidade das filhas e dos filhos com deficiência.

Um recorte que tensiona o percurso de professoras e professores universitários atravessados pela deficiência, na perspectiva de redimensionamento das práticas de/para formação, tendo em vista a inclusão, acessibilidade e permanência de pessoas com deficiência na escola e em outros espaços educativos e socioculturais. Enquanto mãe de um filho com Transtorno do Espectro Autista (TEA), marcada pela diferença, e como professora universitária, convém repensar a formação inicial e continuada que não reconhece as marcas da deficiência no percurso docente e sua implicação na formação.

Enquanto professora formadora, aprendo, [des/re]aprendo para rasurar práticas e currículos que reproduzo. Assusta admitir o pouco ou nenhum espaço disponibilizado para discussão sobre a diversidade na minha prática com os discentes/estagiários, inclusive na organização dos estágios. De certo modo, este fato se estende pela universidade e cabe a todos, a instituição, um repensar sobre o processo formativo, a formação inicial dos futuros colegas que estarão nas escolas para contribuir com a aprendizagem de outros sujeitos [é o que esperamos dos que vivenciam a licenciatura]. Para isso, esses discentes, professores em formação, precisam estar preparados não apenas para discutir conhecimentos específicos, mas antes de tudo, perceber e compreender as particularidades dos estudantes, para traçar táticas que ampliem suas oportunidades de aprender de forma que contemple a todos.

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, com orientação da Profa. Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira, docente do corpo permanente do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica/UNEB) e co-orientação da Profa. Dra. Juliana Cristina Salvadori, docente permanente do Curso de Letras L. Inglesa da UNEB e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade MPED/UNEB, Campus IV - Jacobina/BA E-mail: crizfreire@gmail.com

Mudanças são necessárias na formação e devem acontecer sobre as práticas e as escolhas teóricas feitas pelos docentes na condução do processo. Cabe ao professor subsidiar os discentes nas discussões diversas que envolvem a docência, e essas vão [e devem ir] além dos conteúdos, competências, habilidades postas em um currículo pouco flexível. É premente refletir sobre: a língua e a linguagem em seu contexto de uso; a formação do leitor e escritor de textos na atualidade e em uma perspectiva multimodal, autoral e criativa; o universo literário - ensino e prática; sobre uma literatura dentro e fora da escola, que expresse sentimentos, posições, afetos, aspectos imprescindíveis.

A literatura, nesse sentido, nos permite redesenhar uma prática docente que almeja confabular, inventar outras práticas, currículos, professoralidades, envolvendo o individual e o coletivo. E, para que se amplie a diversidade de leitores literários, por exemplo, é vital, dentre outras táticas, que os professores transgridam suas práticas pelo agenciamento das diferenças, que se tome o texto literário como agente possibilitador da transformação, que catalisem e ampliem o olhar, rompam barreiras para conhecer, reconhecer e conviver com o diferente. Aproximar os sujeitos-leitores pela literatura das demandas que emergem na contemporaneidade, dentre elas a diversidade, inclusão, o (não) lugar da deficiência, é promover uma formação acessível e descapacitista.

Formação docente na diversidade: acesso e inclusão

Ao fazermos uma busca em periódicos, anais de Simpósios, Congressos ou entre outros meios de divulgação científica, encontraremos uma variedade de produções na educação que trazem discussões sobre diversidade como desenho da realidade sociocultural, revelando conflitos, lutas de movimentos sociais - lgbtqiapn+, raciais/étnicos, religiosos, pessoas com deficiência, feministas, pela garantia de direitos e inserção social, valendo-se por vezes, para que isso seja possível, de políticas públicas, dentre elas as educacionais.

Frente a estes movimentos político-sociais dos grupos minoritários, políticas públicas educacionais foram criadas ao longo dos anos para assegurar o acesso de todos à educação, dentre eles as pessoas com deficiência. Os documentos legais - decretos, notas técnicas, leis, elencam ações que promovam a igualdade de oportunidades, digo, à equidade de oportunidade, eliminando barreiras [arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais] em função da acessibilidade, permanência e inclusão nas instituições escolares.

A Lei Brasileira de Inclusão - LBI, nº 13.146/2015 foi criada com a finalidade de cumprir acordos assinados pelo Brasil na Convenção Internacional da ONU-2007, em relação aos direitos das pessoas com deficiência, e, no capítulo IV, artigos de 27 a 30 dispõe acerca do direito à educação. A legislação em seu parágrafo único estabelece como dever do Estado,

da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade às pessoas com deficiência.

Sendo direito de todos estarem na escola, é função da instituição e papel do professor assegurar o sucesso dos discentes em relação às aprendizagens [enquanto professores, será que estamos atentos a esta premissa?]. O desempenho desta atividade pelo professor requer investimento de várias ordens: intelectual, emocional e afetiva; pressupõe saberes diversos que se constituem ao longo do tempo, pela andarilhagem, pela desterritorialização e reconstrução constante, no devir por um estar sendo professor. Para que a aprendizagem aconteça e seja significativa, é indispensável ao docente, também, reconhecer a diferença no outro, suas singularidades e potencialidades, em meio às diversidades, a exemplo: o aprender a escutar e estar atento às necessidades de cada um. Uma tarefa que não é fácil, que pressupõe ao professor uma ação de lagarta - um rastejar e devorar contínuo antes da diapausa no casulo. Nesta metamorfose epistêmica, o docente experiencia sua formação em meio aos riscos e desequilíbrios cotidianos, na trilha do devir que se faz potência, no movimento do [re/trans]formar[se] com o coletivo em direção a autoformação apoiada pela eco e heteroformação (Pineau,1998).

O caminhar formativo do professor acontece antes de assumir a profissão de docente, na formação inicial que vai além da formação acadêmica, e carece do aprender a mobilizar os saberes adquiridos, de agregar a experiência do exercício da profissão [no estágio, em programas de formação inicial - como o PIBID] e dos sujeitos às situações formativas que envolvem a percepção, escuta, olhar atento e sensível sobre a realidade escolar, a sala de aula em sua heterogeneidade, exigindo práticas que atendam as especificidades de todos. Os direcionamentos apontados devem ser ofertados durante o processo de formação inicial capacitando o sujeito para seu trabalho.

A política de formação de professores no atravessamento da deficiência é recomendada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, ao deliberar que os sistemas de ensino assegurem docentes capacitados para ofertar uma educação de qualidade com currículos, práticas, recursos educativos, professores habilitados que atendam às necessidades desses educandos (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em seu artigo 6º, inciso IV - que versa sobre as competências referentes ao gerenciamento profissional, e aponta no § 3º que os conhecimentos devem ser além da formação específica das diferentes etapas da Educação Básica, deve conter discussões contemporâneas, socioculturais, do

desenvolvimento humano e da docência: “II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (Brasil, 2002, p.3).

Corroborando com o que prevê as Diretrizes para Formação de Professores, a LBI reforça nos incisos do artigo 28, a implementação de ações que garantam aos docentes, ao concluírem os cursos de formação, conhecimento relacionados às pessoas com deficiência, entendendo que estes sujeitos estarão na Educação Básica e devem ter seu aprendizado garantido, assim como os demais, por meio de práticas inclusivas:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento. (Brasil, 2015, p. 12)

Mesmo com obrigatoriedade estabelecida pela legislação, o desconhecimento dos professores em relação às especificidades das deficiências é evidente no processo educacional. Quando não se reconhece as potencialidades dos estudantes, apenas se reproduz currículo, e as atividades realizadas não promovem o desenvolvimento do sujeito de forma sociohistóricocultural, consciente politicamente, perpetuando os “puxadinhos pedagógicos”², o que podemos considerar barreiras pedagógicas e atitudinais, ou seja, uso de práticas pedagógicas distantes de uma perspectiva de inclusão e uma visão capacitista que não permite uma mudança de postura e comportamento..

Os cursos de formação de professores precisam preparar [muitos não concebem o curso com este viés, mas é produtor de discussões e reflexões] seus docentes para atuar na/para diversidade, compreendendo como é produzida, se efetiva e sua complexidade inerente à cada sujeito. Alicerçado teoricamente, o professor será capaz de rever suas decisões, suas práticas, autorar o currículo, tendo em vista as necessidades do grupo e o processo de aprendizagem, percebendo/enxergando as pessoas com deficiência para além de suas limitações, sem estigmas ou rótulos, ampliando a efetividade da aprendizagem pela oportunidade que é dada a todos.

Espera-se que as políticas públicas existentes saiam do papel e se consolidem em função de uma educação para todos de forma equitativa. Que a formação de professores

² O termo puxadinho pedagógico tomado é pela reflexão na construção do projeto de estágio 3 com a orientação de Salvadori (2023), entendido como o que já está, a extensão do mesmo, seja plano, aula, conteúdo, uma prática, um currículo que não se reestrutura - mudança, superficial que emerge para manter a situação x ou y, e segue pelo que sempre foi.

encontre lugar para promoção de uma educação inclusiva, munindo os professores de conhecimento adequado e que gerem mudança de postura e prática. Vale salientar que, esta formação precisa abordar a diferença sobre o outro, sobre si e as maneiras diversas de tornar-se humano, de aprender, de tornar-se professor inclusivo em devir.

A literatura agenciando outros saberes

É preciso tomar a linguagem, a língua e a literatura, para repensar e resistir, indo além da escuta sensível para produzir outros sentidos. Sujeitos desmontam estruturas fixadas da não visibilidade na busca de uma percepção mais visível que abram caminho para o não padrão, e tomem o outro como parte de um contexto social em sua diferença pela linguagem e pelo corpo.

O texto literário é um fator de transformação, pois é no agir pela literatura que o processo de professoralização pode ir se configurando numa dupla captura com aqueles que se constituem diferentes. É preciso um olhar para a leitura de outros textos literários, possibilitando ler de forma caleidoscópica, sem muros e sem barreiras, por outras nuances e cores. Dessa forma, contribuímos para romper as estruturas do capacitismo ao nos direcionarmos a literatura, para a arte no espectro que reflete postura ética, política e esteticamente outras tonalidades e que insira, no contexto das práticas docentes a escuta das vivências presentes nos textos escritos voltados, também, para pessoas com deficiências.

A linguagem tem como desafio provocar des[a]locamentos constantes. No contato com a língua somos levados a desconfiar das palavras, a suspeitar dos seus sentidos, dificultando o seu domínio. Sempre um desafio! Na escola, o domínio da linguagem desterritorializa o aprendente ao ser tomado como código (Barthes 1997[2007]), o sujeito vai se apoderando dos seus signos, das regras na expressão de seus comandos pelas estruturas internas. Corroborando com Deleuze e Guattari (1992), a função da linguagem também é de ordem, na sua relação com o dito e o não dito, com o sujeito da subjetivação, proveniente de agenciamento coletivo que eles chamam de maquinação semiótica a ser transgredida.

Neste movimento fora da lei, de subversão da linguagem, nos coube “trapacear a língua” (Barthes, 1997[2007], p. 16) por linhas de fuga como a literatura. Pela literatura é possível desaprisionar a linguagem e colocá-la em liberdade, teletransportar-se sem que se sinta uma extraterrestre. Entre devaneios e delírios que esta linguagem oferece, pode-se ainda a literatura nos desterritorializar, romper barreiras e servir como uma prática de resistência e inclusão.

A literatura em sua potência tem o poder do não julgamento do escrito, é livre para dizer tudo por meio do jogo das palavras, adentra pelas fissuras, vai provocando

deslocamentos, dinamizando o texto e possibilitando interatividade com o leitor, numa dupla captura pelo movimento de coautoria que se institui.

A relação do leitor com o texto literário pode servir para transformar, descapacitar. Pode se constituir em dispositivo para refletir sobre problemas sociais que nos cercam, enxergando além das palavras, percebendo os sujeitos-personagens nas suas singularidades e potencialidades, sem que sejam reduzidos ao que lhes faltam. Como uma cultura que cria e cocria, questiona e se faz questionar, a literatura é uma prática a ser entendida pela criticidade (Cosson 2006, p.47).

Esta cultura que transforma precisa ser explorada nas escolas e cabe ao professor formador [tomar esta afirmação para rever minha postura e prática de formadora e de professora de estágio] orientar os futuros docentes a: ultrapassar a ideia do ler literatura pela obrigatoriedade; de estar atentos às escolhas literárias; se inserir em seus acervos e disseminar obras com temáticas que abordam a inclusão social; que façam intervenções nos textos ao apontarem visões preconceituosas e capacitistas sobre as personagens. Tornar uma prática a leitura literária inclusiva, promovendo uma “reflexão mais sensível e menos objetiva nos diversos campos do saber, uma crítica que se propõe a dar outro sentido ao que está enraizado no tecido da linguagem teórica” destaca Oliveira (2021, p. 166). Prática que potencializa o sujeito-leitor, ampliando informações e construindo concepções acerca da diversidade.

Ao pensar em trazer para a formação de professores uma literatura inclusiva, é necessária uma compreensão de que maneira o ensino de literatura acontece na formação inicial. Durante os estágios de regência, percebo como professora de Estágio Supervisionado, a dificuldade dos estudantes ao planejarem, na utilização de estratégias metodológicas, de propostas que suplantem a contação de uma história literária canônica e linear. O período de organização para o estágio, por exemplo, demanda uma parceria mais efetiva dos professores de literatura, subsidiando os discentes no planejamento tornando as aulas de literatura mais atraentes e produtivas.

Diante de situações como esta, questionamentos são suscitados de várias ordens: O que seria e para quem acontece o ensino de literatura nos cursos de formação de professores? São discutidas, na formação, as metodologias diversificadas a serem utilizadas pelos professorandos na Educação Básica? O que dizem os documentos oficiais no que se referem ao ensino de literatura e à formação de leitores literários? Qual o papel do professor na formação de leitores literários? De que maneira a universidade colabora [ou não] com a Educação Básica para repensar a literatura dentro e fora da sala de aula? Há nas escolas

acervo diversificado e atualizado de textos literários? As obras literárias estão disponíveis aos estudantes como incentivo ao hábito de ler? Que literatura circula na escola e, a mesma, é sugerida para leitura pelo docente?

Decerto teríamos tantas outras questões a fazer, e, as respostas para algumas das questões não seriam pontuais, imediatas, e, ainda, precisaríamos de ações, investimentos, políticas públicas para esboçarmos possíveis respostas. Nada simples, nada fácil, mas possível! Assim como a literatura, uma aventura a ser realizada. O que não é mais aceitável é continuarmos com esta lacuna no ensino e na prática da literatura, não repensar a formação de professores nesta perspectiva.

Temos grandes desafios nos cursos de formação - como exemplo, no curso Letras, o de costurar, tecer diálogos entre os subeixos que compõem a matriz curricular do curso, eixos de língua e literatura - os de conhecimentos científico-culturais e os que envolvem os saberes didáticos da docência. Não há em certa medida um entrelace entre língua e literatura, mas uma “dissociação do texto literário de sua materialidade linguística, fundadas em abordagens historiográficas, sociológicas, filosóficas ou mesmo biográficas em detrimento das textualistas”, como reflete Salvadori (2022, p. 37).

Parece-nos, muitas vezes, no que se refere ao ensino de literatura, que os alunos não estão em um curso de licenciatura, ou seja, que os componentes que deveriam dar subsídios para o planejamento de suas práticas, pouco abordam os aspectos didático-pedagógicos, formam especialistas em textos, não incidem na direção da recepção e do leitor. Além disso, dificulta aos discentes inventar, criar táticas e práticas que promovam um ensino de literatura cimentado a conteúdos históricos e lineares e deixando de lado o leitor literário. As discussões de literatura precisam chegar às aulas de língua e vice e versa, provocando fissuras nas práticas e possibilitando outra abordagem no ensino. A literatura e a língua coabitam na formação e o ensino deve estar atravessado nesse movimento.

Uma formação inicial atenta a importância do ensino de literatura contribuirá para que os professorandos saiam de um ensino de gêneros textuais e historiografia, que os aprisiona a um paradigma tradicional. Deve, no entanto, proporcionar ao discente/docente o conhecimento do texto literário, experiência intelectual e estética, pois sendo a literatura um bem cultural, possibilita uma multiplicidade de saberes a serem utilizados sobre situações diversas, em períodos distintos, provocando especulações de um devir.

Munidos de uma formação alicerçada em bases teóricas, metodológicas e críticas, os docentes perceberão a necessidade de inserir no seu planejamento textos literários com temáticas da diversidade, com enfoque na cultura diversa, dentre elas a inclusiva, onde as

diferenças apresentadas pelo texto não sejam impedimento para aceitação do outro, mas uma possibilidade de perceber a diversidade que existe e muitas vezes nos é negada de ser vista. São outras texturas presentes antes invisibilizadas, rasurando o padrão, descolonizando concepções estéticas, preconceituosas, padronizadas e capacitistas, abrindo brechas para compor novos aprendizados sobre diferença e deficiência, sobre a não normatização dos corpos, mas a sua transgressão, liberdade, vocábulos que sustentam a literatura.

O professor é um agente formador e multiplicador, e ao dar oportunidade ao estudante de ter contato com uma literatura inclusiva, desvela diferentes formas de [co]existir, oportuniza a percepção das diferenças não pela falta ou reduzindo o outro a um ser inferior, mas pela sua potência que lhe permite chegar, aprender em um tempo diferente e com outros suportes. Esta literatura propõe provocações, incita a reflexão, e a possibilidade de agir para romper as barreiras da invisibilidade e do preconceito, para construção de uma sociedade democrática, equitativa, e onde as diferenças ao invés de afastar aproximem as pessoas.

As informações adequadas ofertadas pelo professor acerca da temática e por textos literários inclusivos permitirão que o educando conheça, reflita, aceite e compreenda as limitações de cada sujeito e relacione-se com pessoas com deficiência sem repulsa e respeite as diferenças. É tarefa da escola, do professor e da Educação destruir estereótipos, e trazer uma literatura sobre pessoas com deficiência que mostre a complexidade da diversidade do ser, transforme e contribua no desenvolvimento do senso crítico do educando fortalecendo enquanto sujeito social.

Ratificamos assim, a relevância da formação de professores numa perspectiva inclusiva e o uso da literatura como dispositivo articulador de conhecimentos, capaz de atravessar fronteiras, promover reflexão e conscientização, modificando o olhar viciado, rasurando os padrões e reconhecendo a diferença como potência do ser. Que possamos “deslocarmo-nos para fora de nós” como diz Mia Couto (2009, p. 184), sendo outros por meio de uma literatura que pleiteia itinerários não navegados, mas que nos levará a construção de uma consciência crítica, descapacitista, política ao desvelar a marginalização dos sujeitos pela sua deficiência, por uma diferença que constitui todos os seres, ofuscada pela padronização dos corpos que não nos representam.

Considerações

É salutar a afirmação de Deleuze e Guattari (1977, p. 25) ao dizer que “a literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior”. Sendo este menor uma voz que se cala dentro do sujeito e o empodera, que promove a potência criadora e criativa. A literatura maior reflete um conteúdo linear territorializado, e

carece abrir espaço para literaturas menores, uma literatura inclusiva, que traga para a sala de aula a voz de um grupo marginalizado que tentam manter invisibilizado, mas, por meio dos elos não fala por si, constitui-se pelo agenciamento coletivo e político. Ratificamos que por meio da linguagem a literatura pode ser transgredida, e se fortalece pela educação menor, que permite termos a sala de aula como espaço de resistência, de mudança com os que se dispuserem a militar em função de um devir, provocando deslocamentos, autorando outros currículos, repensando práticas.

A metamorfose precisa acontecer para que tenhamos docentes que se desloquem e tomem o seu papel de formador [sujeito que trans/forma-se ao formar], também, em uma perspectiva menor, que a proposta de formação de professores permita repensar os limites e desafios do ensino de literatura, trazendo-a sobre outras perspectivas, ampliando o universo leitor e fazendo-o refletir sobre a diversidade presente no espaço escolar. Prover uma formação menor é possibilitar que o ensino de literatura desperte para necessidade de levar para salas de aula leituras literárias menores, sobre pessoas com deficiências, e levem os sujeitos a compreenderem as complexidades da diversidade dos seres, as diferenças e contribuam, ainda, para quebra de preconceitos e barreiras, em prol de uma pedagogia descapacitista.

A falta de formação silencia, alicerça o preconceito, invisibiliza a diferença como inerente a todos, afasta o sujeito da realidade e da possibilidade de transformá-la. Assim, promover uma formação de professores atenta ao ensino de literatura que discuta sobre a pessoa com deficiência, contribua com uma educação inclusiva, é necessário, urgente, um movimento de desterritorialização em devir, que mediante esta rasura formativa nos aloca para confabulações de práticas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**: Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 2, 2011.

AINSOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva**: Como essa tarefa deve ser conceituada? In: Tornar a educação inclusiva, UNESCO, 2009, p. 11-25.

BARTHES, Roland. Aula. **Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França**. Trad. Leyla P. Moisés. SP: Cultrix, 2007. Pronunciada em 7 de janeiro de 1997.

BRASIL. **Lei Nº 13.146**, de 6.06. 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: D. O. U. , 2015.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. D.O.U.: seção 1, Brasília, DF, n. 67, p. 31- 32, 9 abr. 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 Jul 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. - São Paulo: contexto.2006.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CRUZ, Denise Viuniski da Nova; NEITZEL, Adair de Aguiar. **Acta Scientiarum. Education**, v. 41, n. 1, p. e34184, 2 jan. 2019.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G.GUATTARI, F. **O que é filosofia?** 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 1997.

GALLO, S. Em torno de uma Educação Menor. In: **Educação e Realidade**. 27(2):169-178. jul./dez. 2002. Disponível em: [file:///C:/Users/Uneb01/Downloads/edsondeoliveira,+25926-98930-1-CE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uneb01/Downloads/edsondeoliveira,+25926-98930-1-CE%20(1).pdf). Acesso em: 12.05.2022.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>, Acesso em: 02.11.2020

KLEIMAN, A. B.; MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 273-298.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 5 jul. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em 08 set. 2022.

OLIVEIRA, M. A. de J.; LIMA, T. M. de. Linguagens Literárias d'Áfricas em Diáspora: Viagens e Travessias Infantes. **Mulemba**. Rio de Janeiro: UFRJ| Volume 13 | Número 24 | p.162 - 184 | jan.-jun. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Uneb01/Downloads/42842-131292-1-PB.pdf>. Acesso em: 05.08.2023.

PINEAU, G. A autobiografia no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: FINGER, M; NÓVOA, A. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS, 1988, p.65-77.

SALVADORI, Juliana C. **Experiências e(m) Desleitura na Universidade do Estado da Bahia: foridade, poiesis e professoralidade nos giros da formação**. Memorial Multipaper, 2022. Disponível em: <https://saberaberto.homologacao.uneb.br/items/396c7bad-8c4a-413a-be48-01f581d23047>. Acesso em: 10 set. 2023.

SALVADORI, J. C.; FELIX, J.C; SOUZA, A. L. de; OLIVEIRA, J. L. de J.; NUNES, M. S.; CAMARDELLI, M. V. F.; MARTINS, M. P. da S.; MENDES, N. R.; JAMBEIRO, O. O.SANTOS, S. N.. **Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem**. Projeto de Estágio Supervisionado III, 2023. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1ojLYRBDloFQ1wSyMfYjsq-chbOv97Yu1rx7XXtvXvyg/edit#heading=h.pge49n3gj6r9>. Acesso em 17 ago. 2023.