

---

**Saberes, sabores e (dis)sabores da inclusão: a experiência de sensibilização para a  
construção de práticas pedagógicas acessíveis**

*Saberes, sabores y (de)sabores de la inclusión: la experiencia de sensibilización para la  
construcción de prácticas pedagógicas accesibles*

Diolinda Franciele Winterhalter  
Andrea Jessica Borges Monzón  
Natália Branchi de Oliveira  
**Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)**  
Feliz, RS, Brasil

**Resumo**

O texto retrata experiências vivenciadas no cenário da rede federal de ensino, em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). A abordagem teórico-prática revela as movimentações produzidas nas práticas educativas impactadas pelas ações da equipe de educadores que têm dedicado seus esforços em divulgar informações, promover diálogos, capacitações e atividades que contribuam para romper com a invisibilização das barreiras e, por meio da sensibilização, colaborar para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas nos diferentes níveis de ensino a que se destinam os institutos federais (IFs), seguindo a perspectiva da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Práticas pedagógicas inclusivas; Colaborativade.

**Resumen**

Este artículo trae experiencias vivenciales en el escenario de la red federal de enseñanza, en un campus del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande del Sur (IFRS). El abordaje teórico-práctico muestra los movimientos producidos en las prácticas educativas impactadas por acciones del equipo de educadores que han dedicado sus esfuerzos a divulgar informaciones, promover diálogos, capacitaciones y actividades que contribuyan para romper con la invisibilización de las barreras y, a través de la sensibilización, contribuir para la construcción de prácticas pedagógicas más accesibles e inclusivas en distintos niveles de enseñanza a que se destinan los institutos federales (IFs) de acuerdo con su perspectiva de educación.

**Palabras-clave:** educación inclusiva; prácticas pedagógicas inclusivas; colaboratividad.

*Saberes, sabores, (dis)sabores da inclusão: a experiência de sensibilização para a construção de práticas pedagógicas acessíveis*

## **Introdução**

A Educação Especial (EE) é uma modalidade de educação transversal a todos os níveis e etapas de ensino. Os Institutos Federais (IFs), enquanto instituições de ensino básico, técnico e tecnológico que, portanto, ofertam cursos do ensino médio à pós-graduação, precisam corresponder às prerrogativas desta modalidade de ensino (BRASIL, 1996; 2008).

No entanto, o histórico de constituição da Educação Especial no Brasil revela que muitas concepções foram firmadas de acordo com modelos médicos e sociais de determinadas épocas, os quais vêm sendo atualizados conforme avançam as articulações em busca da garantia dos direitos da pessoa com deficiência (PcD) e demais sujeitos a que se destinam (MANTOAN, 2017; MAZZOTTA, 2017; BAPTISTA, 2019). Na educação profissional, eixo para onde se volta a atuação dos IFs, essas concepções ocorrem da mesma forma, ainda mais tendo em vista que a organização institucional deste sistema de ensino se torna efetiva somente a partir de 2008, com a Lei 11.892/2008, que cria os IFs (BRASIL, 2013; IFRS, 2014; SONZA, 2020).

A abordagem deste texto revela as movimentações produzidas nas práticas educativas resultantes das ações promovidas pela equipe de educadores que têm se dedicado para construir aprendizagens, divulgar informações, compartilhar experiências, promover diálogos, reflexões, capacitações e atividades que contribuam para eliminar a invisibilidade das particularidades dos estudantes e, assim, romper barreiras por meio da sensibilização quanto à inclusão escolar no contexto de educação profissional. Da mesma forma, busca-se colaborar para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas nos diferentes níveis de ensino a que se destinam os institutos federais (IFs).

Alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem e dificuldades nos estudos é algo com o qual as escolas cada vez mais lidam, inclusive na educação profissional e superior. Com isso, as instituições educacionais buscam possibilidades e caminhos de atuação sob a perspectiva inclusiva. As legislações vigentes (LBI, 2015; LDB, 1996) estabelecem e esclarecem os direitos desses estudantes, independente de laudo(s) e de acompanhamento profissional externo à escola. Busca-se, portanto, a inclusão e não somente a integração, como coloca Mantoan (2003), mas na prática cotidiana e pedagógica da educação inclusiva há saberes a serem coletivos e diariamente construídos, há dissabores nas lutas estabelecidas e há sabores, como aprendizagens de saberes voltados à educação inclusiva que se tornam potenciais para

práticas efetivas e vão se constituindo ao longo dessa caminhada que demanda persistência, capacitação e colaboratividade.

### **A educação especial e inclusiva no IFRS: as práticas pedagógicas que abriram e mostram caminhos possíveis**

Como instituição que se estrutura há pouco mais de dez anos, os Institutos Federais, assim como as demais, experimenta os desafios de efetivar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como tenciona o paradigma que surge na década de 90 (MANTOAN, 2003; RAMOS, 2016). O quadro de vagas efetivas criado para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), para onde volta-se o olhar, pois é a realidade retratada aqui, não contempla servidores com formação específica na área da educação especial e inclusiva, infelizmente!

Desse modo, conforme as demandas institucionais foram surgindo, com o ingresso de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEEs), ou seja, deficiências, transtornos funcionais específicos, transtornos globais do desenvolvimento, assim como limitações transitórias ou permanentes que impactem nos processos de aprendizagem, ou ainda, altas habilidades/superdotação, as quais necessitam de adaptações curriculares, de pequeno, médio ou grande porte, (WINTERHALTER; MONZÓN, 2021) foi necessário propor e adotar medidas institucionais de modo a corresponder às demandas dos estudantes, público-alvo da educação especial, conforme o amparo legal instituído.

Inicialmente, foram criados os NAPNEs (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) no IFRS, com a Resolução nº 20, de 2014 que aprova o regulamento próprio para os 17 campi, como setor propositivo e consultivo com o intuito de mediar as ações para uma educação inclusiva. No entanto, os NAPNEs estavam mais voltados às ações de Extensão, onde estão inseridos no organograma institucional.

As ações de ensino voltadas para a educação especial e inclusiva eram esparsas e sem unidade institucional, mas conduzidas de acordo com as aproximações de alguns servidores, ocupantes de distintos cargos, com a temática. A publicação da Instrução Normativa (IN) nº 12, de 21 de dezembro de 2018 que regulamentou, inicialmente, os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI), é o que se identifica como o primeiro marco institucional para a efetivação da educação inclusiva nas ações de ensino no IFRS.

*Saberes, sabores, (dis)sabores da inclusão: a experiência de sensibilização para a construção de práticas pedagógicas acessíveis*

Por mais que já houvesse a Assessoria de Ações Inclusivas do IFRS, criada em 2012, como órgão responsável pelo planejamento e coordenação das ações relacionadas à política de inclusão no IFRS, a Política de Ações Afirmativas do IFRS (2014), orientada para as ações de inclusão no Ensino, Pesquisa e Extensão e os NAPNEs, assim como a Organização Didática do IFRS, aprovada pela Resolução nº 046/2015 do Conselho Superior, foi a partir da IN nº 12/2018 que se passou a planejar, registrar e desenvolver práticas pedagógicas orientadas de acordo com os princípios da educação especial em perspectiva inclusiva.

Apesar dessa instrução normativa prever o trabalho integrado entre diferentes setores e servidores (Setor Pedagógico, Assistência Estudantil e NAPNE), desde o ingresso dos estudantes na instituição como forma de acesso inclusivo e já tivessem ocorrido várias movimentações institucionais no sentido de promover uma organização voltada às necessidades do público da educação especial, além de serem ofertadas capacitações para os servidores com relação a esta temática, institucionalmente, entretanto, não estava garantido, no IFRS, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como atividade de ensino, o que não apenas se configura como um dissabor, mas trouxe tantos outros...

Mesmo prevendo o PEI como um recurso pedagógico focado no estudante de modo individualizado (SONZA; VILALONGA, 2020), com a finalidade de otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência(s) ou outras necessidades, a IN nº 12/2018 não garantia as orientações específicas para a construção das práticas educativas inclusivas, consideradas apenas as formações acadêmicas amplas dos servidores lotados nos setores envolvidos. O NAPNE, embora voltado à Extensão, atuava como aliado na sensibilização para as particularidades da inclusão escolar, mas também não podia ser considerado uma referência, já que os servidores que ali atuavam eram membros eleitos, conforme suas disponibilidades à candidatura dos cargos estabelecidos no regimento próprio, o que também não assegurava formação ou capacitação específica em educação especial e inclusiva.

Ao olhar para este cenário, nota-se a construção de um saber: a necessidade de formação, ainda que de curta duração, para trabalhar com educação inclusiva. A partir destas movimentações institucionais e, sem um setor ou profissional com formação específica e lotado para trabalhar com os casos de NEEs, mas com uma demanda crescente, foram realizadas várias reuniões com professores que atendiam esses estudantes em sala de aula

em busca de compreender as possibilidades para organização das atividades de ensino e elaboração dos PEIs, junto à equipe de gestão do ensino.

A partir da necessidade de um atendimento mais direcionado e complementar aos estudantes, um dos princípios do AEE, assim como, de uma forma de acompanhamento e registro dos casos em atendimento, foi proposto, pelo NAPNE, o projeto de ensino denominado “Capacitação, Acessibilidade e Inclusão no Campus Feliz”, que foi desenvolvido no período do ensino remoto com algumas adequações e atuou de modo a oferecer apoio pedagógico aos estudantes com NEEs, por meio de monitoria desempenhada por licenciandas do Campus, bolsistas acadêmicas dos cursos de Letras e Química.

Tal projeto de ensino trouxe o sabor de aproximar o NAPNE das atividades de ensino e, com isso, muitas contribuições tanto com relação ao apoio pedagógico oferecido aos estudantes, quanto à equipe de servidoras e acadêmicas que atuaram no mesmo. Em 2021, o projeto foi proposto novamente com algumas adequações, inclusive, não mais vinculado ao NAPNE, mas como seu parceiro no intuito de fortalecer as ações relativas à educação especial e inclusiva. Em 2022, o projeto havia trazido tantas contribuições que foi ampliado para Programa de Ensino: “Capacitação, Acessibilidade e Inclusão em Colaboratividade - CAIC” contendo dois projetos, um voltado para o público da educação especial, com “Práticas Pedagógicas Inclusivas - PPI” e outro, voltado aos estudantes também com necessidades de aprendizagem, mas aquelas consideradas como consequência do ensino remoto no período pandêmico, as quais acarretaram baixo desempenho escolar, com as “Práticas Pedagógicas de Letramento - PPL”.

O Programa de Ensino CAIC, como ficou conhecido, tornou-se uma referência no Campus para o atendimento aos estudantes com NEEs, desde casos como surdez, paralisia cerebral, autismo e TDAH, até necessidades de auxílio para o planejamento, organização com os estudos e apoio pedagógico de Matemática, Química e Linguagem. Essa ampliação o torna uma referência acerca da educação inclusiva no Campus. As orientações das bolsistas licenciandas e o alinhamento para o desenvolvimento das práticas educativas inclusivas ocorrem, sistematicamente, a partir de encontros da equipe para planejamento das ações, estudos e formações sobre educação inclusiva, assim como discussão dos casos em atendimento e acompanhamento.

*Saberes, sabores, (dis)sabores da inclusão: a experiência de sensibilização para a construção de práticas pedagógicas acessíveis*

No sentido deste fortalecimento e organização institucional com a educação especial em perspectiva inclusiva, o IFRS fez outros dois movimentos significativos: o de oferecer a possibilidade de contratação de professor de AEE via vaga de professor visitante, já que pleiteou a vaga efetiva junto ao MEC, mas sem sucesso, e também, a contratação de psicopedagogos na modalidade de profissionais terceirizados para os campi, conforme demandas identificadas. Ao mesmo tempo em que se saboreia a possibilidade de dispor destes profissionais para alavancar as práticas institucionais a partir da legitimidade de suas formações e capacitações em educação especial e inclusiva, amarga-se o dissabor de saber que é em caráter temporário e, tendo em vista a contratação no formato terceirizado, ainda que como medida emergencial e na intenção de promover a garantia de um direito, é impossível não temer a precarização da educação pública, como outro grande dissabor.

Outro avanço institucional foi a destinação de uma função gratificada para a coordenação dos NAPNEs que passa a ser um setor que é, de fato, dedicado às questões de inclusão escolar, sendo também vinculado às ações de ensino. No microcontexto, o NAPNE do Campus Feliz conquista uma estagiária, licencianda em Letras, e passa a contar com uma equipe de profissionais capacitados, com formação específica em educação inclusiva, e recebe uma sala própria para o planejamento e desenvolvimento das ações, um sabor de visibilidade, reconhecimento e valorização!

A equipe que atua diretamente com a educação inclusiva no Campus em questão, atualmente, é composta por duas servidoras efetivas que orientam as ações desenvolvidas, uma pedagoga e uma docente da área de Letras; outras duas temporárias, uma professora de atendimento educacional especializado (AEE), contratada na modalidade de professora visitante e uma psicopedagoga terceirizada, assim como, duas acadêmicas do curso de licenciatura em Letras - Português Inglês, sendo uma estagiária do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e a outra bolsista do Programa de Ensino “Capacitação, Acessibilidade e Inclusão em Colaboratividade - CAIC”.

Também compõem a equipe como membros do NAPNE outros dois servidores efetivos, sendo esses uma Tecnóloga em Processos Gerenciais e um Técnico em Audiovisual. Além de revelar o caráter multiprofissional que forma o grupo, a composição da equipe também evidencia a diversidade em suas formas de vínculo institucional. Ao mesmo tempo em que essa realidade viabiliza a ampliação da formação de licenciandas em curso, também

denuncia a precarização, ainda latente, nas organizações dos sistemas de ensino no sentido de promover condições de oferta e atendimento educacional de qualidade, capaz de contemplar as demandas específicas dos estudantes no ensino médio integrado, superior e pós-graduação no que se refere à educação inclusiva.

Cabe mencionar que esta equipe vem se constituindo nos últimos três anos como parte do movimento de luta por criar meios de atender os estudantes que possuem necessidades educacionais específicas (NEEs) e que, portanto, compõem o público-alvo da Educação Especial. Como as demandas nesse âmbito se tornaram crescentes nos últimos anos e a instituição não dispunha de recursos humanos que dessem conta disso, foram necessárias algumas ações emergenciais que se efetivaram e, a partir disso, passaram a frutificar outras possibilidades de fortalecimento das atividades e composição da equipe no trabalho com educação profissional na perspectiva inclusiva.

A edição do CAIC, ainda como projeto de ensino em 2020, durante o ensino remoto no período pandêmico, foi a ação que impulsionou as demais. A partir do atendimento individualizado aos estudantes com NEEs, por meio da monitoria realizada por licenciandas bolsistas do projeto que percebendo as dificuldades de aprendizagem dos alunos, provocadas, na maioria das vezes, por falta de acessibilidade de conteúdos e atividades, o que caracteriza um dissabor, conversavam com professores em busca de outras possibilidades de acesso, prazos e materiais, percebeu-se a importância do diálogo para a construção da acessibilidade.

A produção de registros descritivos sobre os atendimentos, que permitiram traçar perfis característicos dos estudantes, assim como compartilhar informações acerca das particularidades dos casos em atendimentos para que os docentes pudessem conhecer seus alunos antes mesmo das aulas iniciarem, possibilitou evidenciar a importância da documentação pedagógica que vinha sendo produzida e, com isso, a necessidade de uma estagiária ao NAPNE para contribuir neste trabalho administrativo, mas também formativo, já que atua diretamente com/sobre as especificidades dos estudantes. Sua atuação também possibilitou ampliar o planejamento e implementação de ações referentes à educação inclusiva como a divulgação de informações e atividades em redes sociais, produção de material didático, seleção de fundamentação teórica que embasa o trabalho da equipe a partir dos momentos de estudos coletivos, propostas e participação em atividades de práticas

*Saberes, sabores, (dis)sabores da inclusão: a experiência de sensibilização para a construção de práticas pedagógicas acessíveis*

educativas, dentre outras, o que confere um caráter extremamente formativo às ações desenvolvidas.

O projeto de Ensino CAIC seguiu em 2021 e, devido à sua ampliação, em 2022, transformou-se em um Programa de Ensino. A possibilidade de dispor de uma professora de AEE veio, ao final de 2021, como medida institucional, por meio da contratação de professor visitante. Uma disputa interna com outros campi que, após recurso, foi vencida. Como os critérios para esse tipo de contratação são muitos, foram necessárias várias aberturas de editais e prazos para que se obtivesse interessados, candidatos capacitados e a aprovada que ocupou a vaga.

Além do prejuízo de o cargo de professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) não estar previsto no quadro efetivo de vagas do IFRS, a contratação na modalidade de professor visitante, que exige o curso de doutorado concluído há, pelo menos, dois anos inviabilizou que muitos profissionais com ampla experiência na área, mas que não tiveram oportunidades de buscar a formação acadêmica nesse nível, pudessem concorrer à vaga, outro dissabor. Como ainda havia muitas demandas e, nem todos os campi conseguiram preencher a vaga de professor de AEE, também em caráter institucional, o IFRS abriu a possibilidade de contratação de profissionais, psicopedagogos/as, contratados/as por empresas terceirizadas, o que fortaleceu a equipe, trouxe melhoria para as condições de trabalho em perspectiva inclusiva e realçou o sabor da colaboratividade (WINTERHALTER; MONZÓN, 2021).

A composição da equipe é, portanto, dinâmica, principalmente, pelas bolsistas que se renovam a cada edição do CAIC, mas, desde o início das atividades no grupo, o acolhimento aos estudantes com NEEs é o ponto de partida para a criação de vínculo e realização dos atendimentos, sendo, portanto, além de um saber necessário, um princípio do trabalho na educação inclusiva que produzimos. A colaboratividade (BOAVIDA; PONTE, 2002; TOLEDO *et al.*, 2020) é entendida como metodologia que orienta as práticas desenvolvidas na/pela equipe, assim como tem permitido a criação de parcerias com outros servidores, setores e comissões no Campus, o que nos agrega muitos saberes e traz sabores com as novas aprendizagens.

Como conquistas deste trabalho, estão a ampliação da formação de licenciandas do *campus*, assim como a capacitação conjunta da equipe no que se refere à educação inclusiva,

a melhoria nas condições de acessibilidade e aprendizagem dos estudantes com NEEs, o que contribui para sua permanência e êxito na instituição, maior sensibilização e reflexão da comunidade escolar/acadêmica a respeito da educação profissional em perspectiva inclusiva. Tais saberes e sabores serão melhor descritos nas seções que se seguem, momentos em que serão também mencionados os dissabores que surgem nesta experiência de trabalhar com educação profissional inclusiva.

### **Educação inclusiva e formação docente: a capacitação como forma de sensibilização nas práticas educativas**

A Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores na Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para essa formação (BNC-Formação), sendo, portanto, a referência curricular para a organização dos cursos de licenciatura. A política de formação de professores para a Educação Básica, seguindo as normativas, em especial a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018), tem como princípios relevantes, dentre outros, “V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes”.

As novas diretrizes indicam também que todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, distribuídos em uma base comum que compreenda, dentre outros: “conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (BRASIL, 2019, p. 6).

Também está prevista a prática pedagógica com o estágio supervisionado e a prática dos componentes curriculares dispostos nos grupos I, II e III. No grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início já no 1º ano do curso, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais. Dentro das “metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados”, é necessário aprender, dentre outros, “V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (BRASIL, 2019, p. 6-7).

*Saberes, sabores, (dis)sabores da inclusão: a experiência de sensibilização para a construção de práticas pedagógicas acessíveis*

Embora o currículo dos cursos de licenciatura oferecidos no Campus esteja propondo conhecimentos teóricos, assim como, possibilidades de inserções em atividades de práticas pedagógicas ou de ensino, como também são conhecidas em diretrizes anteriores, percebeu-se a necessidade de oportunizar a ampliação das experiências formativas das licenciandas com relação à educação inclusiva, uma vez que, nem todos/as têm a oportunidade de experimentar a docência na/com educação inclusiva, pois, embora a inclusão escolar venha numa crescente, não é uma realidade em todas as turmas de todas as instituições de ensino.

Soma-se a essa questão a necessidade de atendimento, por meio de apoio pedagógico e monitoria dos estudantes com NEEs no Campus. Assim, passa-se oportunizar a participação e formação complementar de licenciandas, tanto no Programa de Ensino CAIC, quanto no NAPNE. A partir deste contexto e, com as ações de ensino e aprendizagem propostas, percebe-se, no âmbito formativo, a sensibilização e a construção de saberes específicos com relação à educação inclusiva.

O acolhimento, mediado pelo diálogo, interação e afetividade, com os estudantes torna-se um dos princípios da ação inclusiva. O olhar atento do educador que, desde a chegada, percebe as manifestações expressas pelos estudantes em suas narrativas e também, na linguagem corporal. O acolhimento a que nos referimos, além da escuta empática, contempla o diálogo orientador que conduz o atendimento e a interação com o estudante a partir das demandas que ele apresenta. Tal momento precisa contar com certa afetividade, pois a complementaridade às aulas que se busca e é peculiar destes atendimentos perpassa pela construção de um vínculo afetivo.

Todas as ações humanas são motivadas por algum fator. Isso ocorre desde o princípio. Não há ação cuja causa seja puramente lógico-matemática, nem mesmo as ações mais complexas dos físicos, matemáticos e lógicos. Ela sempre tem um componente afetivo que a faz acontecer (BECKER, 2012, p. 39).

No mesmo sentido, Freire (1996, p. 141) traz que “Ensinar exige querer bem aos educandos” como um dos saberes necessários às práticas educativas:

Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. (FREIRE, 1996, p. 141).

A afetividade que mencionamos não interfere no cumprimento ético do ensinar, mas traz disponibilidade à alegria de viver que transita entre o sabor “adocicado” e o amargo (FREIRE, 1996). A esse respeito, entendemos que é a afetividade o que permite a aproximação

entre educador e estudante de modo a possibilitar a construção de vínculo, continuidade e efetividade dos atendimentos. A partir disso, é possível conhecer o estudante, suas demandas, interesses e necessidades, traçar o seu perfil, planejar e desenvolver as atividades seguindo o que chamamos de Abordagem Pedagógica Inclusiva.

Neste âmbito, as ações que envolvem, desde o planejamento até o desenvolvimento das atividades, são amplamente imersas no contexto da educação inclusiva. Segundo Gandin (2013), o planejamento é um processo científico que contempla: Situação (problemas e esperanças); teorias; realidade prática; diagnóstico/necessidades e a proposta de ação. Referindo-se ao seu caráter processual, Libâneo (2018, p.125) refere que “o ato de planejar não se reduz ao momento da elaboração dos planos de trabalho. É uma ação permanente de reflexão e ação.

Com esse entendimento, oportuniza-se à equipe que atua no NAPNE e CAIC, inclusive às licenciandas, vivenciar e exercitar as práticas educativas de: considerar a situação em que se encontram os estudantes em suas NEEs, olhar para a realidade individual, da turma e dos atendimentos, fazer um diagnóstico das necessidades identificadas e, com base nas teorias que fundamentam as atividades práticas, propor e desenvolver as ações, assim como, refletir sobre essas práticas - *práxis* (FREIRE, 1996; GANDIN, 2013; LIBÂNEO, 2018).

Todo esse percurso de prática pedagógica (BRASIL, 2019) é registrado de forma a produzir a sistematização dos atendimentos e resulta na documentação que permite realizar o acompanhamento dos estudantes atendidos, por meio do fluxo teórico-prático estabelecido na equipe NAPNE/CAIC.

Aos que se referem aos professores como “práticos”: [...] a dimensão prática é fundamental, mas como *práxis*, sempre em diálogo com a teoria [...] é necessário que nos tornemos conscientes daquilo que sabemos e que sejamos capazes de um trabalho de sistematização, de escrita e de partilha. Para isso, a colaboração é imprescindível. Encontra-se aqui a chave da nova profissionalidade docente (NÓVOA, 2022, p. 46)

Essa imersão no contexto da educação inclusiva permite que às licenciandas, em seus processos de formação da profissionalidade docente construam, por meio da atuação na equipe, vários saberes docentes nesta perspectiva de ensino como mostram os relatos de experiência, como nesses recortes dos relatórios de bolsistas do CAIC em 2021<sup>1</sup>:

*Através da minha participação neste projeto, consegui aprender muito mais sobre educação inclusiva. Isso me ajudou muito nas disciplinas de estágio do curso de Licenciatura em Química. Na minha prática docente, também consegui aperfeiçoar as atividades e me tranquilizar [...] Aprendi a ter mais empatia com as pessoas, pois, se*

## *Saberes, sabores, (dis)sabores da inclusão: a experiência de sensibilização para a construção de práticas pedagógicas acessíveis*

*para mim é uma tarefa fácil de entender, para o aluno pode ser mais complexo (Bolsista Lia - Relatório de Bolsista, 2021).*

*[...] pude perceber que minha formação foi ressignificada, especificamente no que se refere a grande e essencial contribuição para o meu fazer docente sob as perspectivas da colaboratividade e da educação inclusiva. Perspectivas que, em função do pouco tempo em cada disciplina, nem sempre é tão desenvolvida durante o curso de Licenciatura em Letras, evidenciando, assim, o importante diferencial do projeto (Bolsista Manu - Relatório de Bolsista, 2021).*

A partir disso, entende-se que o ambiente pedagógico inclusivo criado nos espaços do NAPNE e CAIC, oportuniza a ampliação das experiências formativas de todos os membros, principalmente, das licenciandas que, ao participarem ativamente das ações, conseguem articular conhecimentos teóricos e práticos, vivenciando a docência e a práxis inclusiva na educação profissional de modo complementar em seus processos de formação inicial (FREIRE, 1996; GANDIN, 2013). Tardif (2014) trata sobre os saberes docentes e a formação profissional distinguindo-os como: saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes experienciais, segundo o autor, resultam do exercício da atividade profissional dos professores e são produzidos pelos docentes por meio de experiências em situações específicas relacionadas ao contexto da escola, assim como, dos diálogos e interações produzidos com estudantes e colegas de profissão. Considera-se então, que os sujeitos atuantes e colaboradores nas ações promovidas pelo NAPNE e CAIC constroem saberes experienciais com relação à educação inclusiva e que estes se constituem, portanto, como espaços formativos e de atendimento aos estudantes com NEEs.

### **As práticas educativas no NAPNE e no CAIC: o acolhimento, colaboratividade e o AEE como possibilidades de inclusão escolar**

No *Campus Feliz*, o NAPNE atua como um espaço de acolhimento e atendimento aos estudantes. Na sala destinada ao Núcleo, desenvolvem-se momentos de conversa e atividades que buscam estimular as potencialidades dos educandos, além de auxiliá-los a aprimorar seus conhecimentos relacionados à sala de aula, principalmente àqueles nos quais possuem mais dificuldade.

Para a realização de tais atendimentos, conta-se com uma pedagoga (que também é coordenadora do NAPNE e do CAIC), uma profissional que atua como psicopedagoga e uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE); sendo todas essas profissionais integrantes do NAPNE. Ademais, há uma monitora, licencianda em Letras, bolsista do

Programa CAIC, que desenvolve atendimentos individualizados com os estudantes para auxiliá-los especificamente em suas demandas escolares e em conteúdos que não tenham compreendido em sala de aula.

Para além dos atendimentos individualizados em contraturno, foram oferecidas Oficinas de Letramentos nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Química, bem como de Organização e Dicas de Estudos. Essas atividades são desenvolvidas pela equipe NAPNE/CAIC, em parceria com docentes da instituição. Seu objetivo é o de fornecer as bases necessárias às aprendizagens dos estudantes nos diversos componentes curriculares. Apesar de o termo “letramento” ser utilizado, majoritariamente, na área das linguagens, destaca-se que ele abarca todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, a leitura consciente, crítica e significativa deve permear a formação de qualquer indivíduo em quaisquer conteúdos (KLEIMAN, 2005; 2004).

Ademais, com o advento da internet e o acesso facilitado às informações, percebe-se que há *letramentos*, não *letramento*, pois o acesso copioso às imagens e textos, através da conectividade de tecnologias digitais, nos conduz a enxergar o letramento como algo plural. Por conseguinte, pois cada uma dessas tecnologias tem determinados efeitos sociais, cognitivos e discursivos, resultando em modalidades diferentes de letramento (SOARES, 2002).

Com relação ao encaminhamento dos discentes para o Núcleo, pode ser a partir do ingresso por reserva de vagas em razão de deficiência, transtornos ou altas habilidades comprovadas na matrícula, indicação feita pelos docentes das turmas ou outros servidores, em reuniões de Conselhos de Classe, ou de maneira individual, com relação àqueles alunos que eles acreditam possuir alguma dificuldade específica e que necessitem de apoio pedagógico inclusivo. A partir do indicativo, a pedagoga que coordena as atividades no Núcleo entra em contato com o estudante pelo *e-mail* institucional e/ou de maneira presencial, agendando uma conversa para a triagem na sala do NAPNE.

Durante o diálogo inicial, realizado por alguma das profissionais atuantes no Núcleo (Pedagoga, Professora de AEE, Psicopedagoga), fala-se e registra-se sobre o histórico de aprendizagem dos estudantes no Campus e no processo de escolarização anterior, bem como acerca de seus interesses e dificuldades. Acredita-se que, a partir disso, é possível estabelecer uma proximidade com os discentes, acolhê-los, além de compreender quais são suas

*Saberes, sabores, (dis)sabores da inclusão: a experiência de sensibilização para a construção de práticas pedagógicas acessíveis*

demandas e realizar os encaminhamentos necessários, a partir do que identificamos como Diálogo Educacional Inclusivo (DEI).

A partir das percepções das educadoras nos atendimentos, verifica-se quais são as necessidades de encaminhamento: A partir das percepções das educadoras nos atendimentos, verifica-se quais são as necessidades de encaminhamento: precisa de Plano Educacional Individualizado (PEI)? Carece de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e/ou psicopedagógico, para desenvolver questões relacionadas a habilidades cognitivas? Possui, apenas, uma dificuldade de aprendizagem referente ao ensino pandêmico e/ou decorrentes de etapas de ensino anteriores, requerendo apoio pedagógico por meio de monitoria? Necessita de ajuda com a organização para os estudos? Dessa forma, destina-se cada estudante à modalidade de acompanhamento necessário.

Após o direcionamento de cada estudante à modalidade de apoio requerida, com base no Diálogo Educacional Inclusivo (DEI), busca-se acolhê-los com afetividade (Freire, 1996; BECKER, 2012) no NAPNE e/ou CAIC, para que haja uma aproximação entre educadoras e educandos e, por seguinte, constância nos encontros de atendimento e acompanhamento. A equipe também realiza reuniões com seus familiares e/ou responsáveis, sempre que necessário.

Durante esses encontros, conversa-se sobre as particularidades dos alunos, seu histórico escolar, demandas de aprendizagem que observam e seus conhecimentos prévios. Com base nisso, estabelece-se o perfil inicial do estudante para compor o Plano Educacional Individualizado (PEI), caso haja necessidade. As informações também são utilizadas para construir o Relatório de Acompanhamento Pedagógico (RAP), um documento que contém, de modo breve, as informações sobre a trajetória escolar dos estudantes durante e anterior à sua estada na instituição.

Acredita-se que a criação de documentos para registro das informações relacionadas aos estudantes permite que haja um acompanhamento efetivo de seu percurso escolar. Nesse sentido, as estratégias docentes utilizadas com os estudantes, que se mostraram bem sucedidas, poderão ser replicadas e reutilizadas. Com base nisso, é possível, ainda, construir novas metodologias de ensino pertinentes, sem que haja a necessidade de se “partir do zero”.

Os diálogos estabelecidos entre a equipe NAPNE/CAIC e demais servidores acerca dos estudantes acompanhados são arquivados, bem como os PEIs e RAPs dos estudantes. Estratégias Pedagógicas Inclusivas (EPIs), para cada estudante com NEE, também são desenvolvidas, de maneira colaborativa, com base no acompanhamento realizado. Vale ressaltar que, no início de cada ano letivo, esses documentos são compartilhados com os docentes que irão atuar com cada um dos estudantes.

De modo a socializar os atendimentos realizados, as estratégias pedagógicas inclusivas empregadas e novos casos que tenham surgido, semanalmente, a equipe do NAPNE e CAIC reúne-se. Nessas reuniões, também são realizadas leituras dirigidas e discussões sobre concepções teóricas e legislações referentes à educação inclusiva - o que permite capacitação contínua dos integrantes do grupo. Ademais, ainda como prática formativa, o NAPNE promove a ação LER (Leituras, Estudos e Reflexões) sobre a Inclusão, quinzenalmente, sendo um momento de estudo e debate híbrido aberto à comunidade escolar/acadêmica do *Campus Feliz*.

Acerca da metodologia de trabalho utilizada pela equipe, destaca-se a colaboratividade. Isso porque, para se realizar os encaminhamentos necessários, cada integrante, com sua formação específica e experiências distintas, colabora com ideias e sugestões para melhor atender os estudantes, dentro do fluxo e perspectiva de educação profissional inclusiva que vem sendo construída na equipe.

**Figura 1 - A colaboratividade nos processos inclusivos**



**Fonte:** Nossa autoria, 2022.

*Saberes, sabores, (dis)sabores da inclusão: a experiência de sensibilização para a construção de práticas pedagógicas acessíveis*

A metodologia colaborativa (WINTERHALTER; MONZÓN, 2021) baseia-se no planejamento e desenvolvimento conjunto das ações. Em atividades pontuais e/ou atendimentos específicos, há parceria do NAPNE com professores, estudantes, coordenadores de curso, Coordenação de Ensino, setor de Assistência Estudantil (AE) e, sobretudo, com a equipe do programa CAIC. Isso ocorre a fim de promover a acessibilidade e inclusão dos diferentes sujeitos nos âmbitos escolar e acadêmico dos cursos ofertados.

Capellini; Zerbato (2019), ao discutirem o conceito de ensino colaborativo, discorrem sobre a parceria pedagógica tecida entre o professor de ensino comum, ou seja, de sala de aula, e o professor de educação especial onde ambos dividem a responsabilidade do ensino:

No Ensino Colaborativo nenhum professor tomará as decisões isoladas, pois os estudantes não são de responsabilidade única desse ou daquele professor, e sim da equipe escolar e da comunidade. Também não há sobreposição do conhecimento de um professor sobre o do outro, pois no Ensino Colaborativo, os saberes e experiências de cada profissional são valorizados igualmente, uma vez que se entende que a soma e a troca de conhecimentos diferenciados entre eles entre eles potencializará a construção de práticas mais inclusivas (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 40-41).

Ao tomar essas concepções como referência na estruturação das práticas pedagógicas construídas com os estudantes que possuem NEEs, considera-se que, tanto a equipe do CAIC, quanto os membros que atuam no NAPNE, ao atuarem de forma colaborativa entre si e com os demais educadores, extrapolam o caráter do ensino colaborativo para além da relação professor do ensino regular e o de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nessa perspectiva, Ana Maria Boavida e João Pedro Ponte (2002) colocam que:

A colaboração pode desenvolver-se entre pares, por exemplo, entre professores que trabalham num mesmo projecto; mas a colaboração pode também ter lugar entre actores com estatutos e papéis diferenciados, por exemplo, entre professores e investigadores, entre professores e alunos, entre professores e encarregados de educação, ou mesmo no seio de equipas que integram valências diversificadas como professores, psicólogos, sociólogos e pais. A necessidade de diversificar a equipa pode decorrer naturalmente dos objectivos do trabalho. [...] Apesar das dificuldades acrescidas que poderão surgir nestas equipas, elas têm, no entanto, a vantagem de possibilitar olhares múltiplos sobre uma mesma realidade, contribuindo, assim, para esboçar quadros interpretativos mais abrangentes para essa mesma realidade (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 05).

Diante do exposto, nota-se que a colaboratividade pode expandir-se para além da relação em sala de aula, entre professor e estudante. É possível que outros grupos relacionados à educação sejam colaborativos, o que permite uma visão mais ampla das perspectivas educacionais, com base na experiência profissional diversa de cada integrante.

## **Conclusão**

Os institutos federais têm se movimentado no sentido de promover condições para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial. O IFRS, apesar de ser uma instituição relativamente recente, possui um olhar voltado para as políticas de acessibilidade aos estudantes com NEEs. Isso é evidenciado com a criação dos NAPNEs (setor propositivo e consultivo com o intuito de mediar as ações para uma educação inclusiva), a regulamentação dos PEIs, a criação da Assessoria de Ações Inclusivas do IFRS, como órgão responsável pelo planejamento e coordenação das ações relacionadas à política de inclusão no IFRS e através da Política de Ações Afirmativas do IFRS (2014), orientada para as ações de inclusão no Ensino, Pesquisa e Extensão.

No entanto, nota-se a existência de barreiras que dificultam a efetivação de uma educação profissional inclusiva de qualidade, como o dissabor de ainda não possuir uma vaga efetiva para professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ter que lidar com a contratação temporária e, terceirizada, de profissionais com formação específica nesta área de conhecimento. As medidas institucionais que emergem desta realidade precária, embora em um contexto “amargado” pelos desafios da prática cotidiana que urge e não espera a organização das condições ideais, pode revelar alguns sabores mais “adocicados” (FREIRE, 1996) como no caso das práticas vivenciadas no CAIC e no NAPNE.

Há o sabor de parceria e colaboratividade promovidas pelo NAPNE e CAIC, o que os torna referência em educação inclusiva no Campus, bem como, a sensibilização de diferentes servidores e setores que passam a contribuir, ampliar e fortalecer as ações propostas. Observa-se também os sabores da visibilidade, reconhecimento e valorização dos NAPNEs como espaço de inclusão escolar ao receber, a nível institucional, uma função de coordenação. A construção de aprendizagens e melhora no rendimento escolar revela o sabor de que o atendimento individualizado e a acessibilidade contribuem para a permanência e o êxito dos estudantes com NEEs. Destaca-se ainda o sabor do caráter formativo que se efetiva e consolida constantemente na equipe que atua com educação inclusiva.

Os saberes construídos na/para educação inclusiva são identificados como: a) necessidade de formação específica para trabalhar com educação inclusiva enquanto perspectiva do trabalho docente; b) a importância do diálogo para a construção da

*Saberes, sabores, (dis)sabores da inclusão: a experiência de sensibilização para a construção de práticas pedagógicas acessíveis*

acessibilidade; c) o acolhimento e a afetividade como um princípio da docência inclusiva; d) a colaboratividade como metodologia no trabalho inclusivo; e) a construção de documentação pedagógica com registro do acompanhamento dos estudantes; f) a profissionalidade docente em educação inclusiva que se constitui na práxis.

Por fim, compreendemos que a prática cotidiana na educação inclusiva revela e se constitui a partir de muitos desafios. Nela, há saberes a serem coletivos e diariamente construídos, o que exige o movimento constante de ação e reflexão sobre a prática. Há dissabores nas lutas promovidas em busca da acessibilidade e garantia de direitos dos estudantes, mas é, através delas, que emanam os sabores das conquistas e avanços, como a construção de novos saberes que atualizam as concepções e o orientam as condutas sociais e educativas com o público-alvo da educação inclusiva.

### **Referências**

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: **Grupo de Trabalho sobre Investigação (GTI)** (org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002, p. 9-55.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2018a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2018b.

CAPELLINI, Vera; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** ed. 1, São Paulo: Edicon, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014 - Política de Ações Afirmativas do IFRS. Disponível em <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf>. Acesso em: 27 out.2022.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Aspectos cognitivos da leitura.** Campinas, SP: Pontes, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 6 ed. São Paulo: Heccus, 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, v.10, n.2, p. 37-46, jan./jun. 2017.

MAZZOTTA, M J S. **Educação especial no Brasil: história e políticas pública.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A; ALVIM, Y. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

RAMOS, R. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SONZA, Andrea Poletto.; VILARONGA, Carla Ariela Rios Vilaronga; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 33, p.1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>. Acesso em: 27 out. 2022.

SOUZA, Lynn Mário. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F; ARAÚJO, V.A. (orgs.). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2011, pp.128-140.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

*Saberes, sabores, (dis)sabores da inclusão: a experiência de sensibilização para a construção de práticas pedagógicas acessíveis*

TOLEDO, Monica; FAÇANHA, Lorelay; ARRUDA, Edna. Formação docente em colaboração: projeto "Currículo, Identidade e Diversidade". **Cadernos do Aplicação - Pesquisa e Reflexão em Educação Básica**, v. 33, n. 1, p. 1-12, 2020,

WINTERHALTER, Diolinda Franciele; MONZÓN, Andrea. A formação de professores para/na a educação inclusiva: capacitação em colaboratividade no contexto do ensino remoto. **Cadernos do Aplicação (UFRGS)**, n. 34, v. 2, jul-dez. 2021a. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/2595-4377.114011>.

#### Nota

---

<sup>i</sup> As bolsistas do projeto/programa de ensino CAIC preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a ciência acerca da pesquisa sobre educação inclusiva e formação docente.

#### Sobre as autoras:

##### **Diolinda Franciele Winterhalter**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2012). Especialista em Gestão Educacional - UFSM (2014). Mestre em Educação - UFSM (2015). Acadêmica no Curso de Pós-Graduação lato sensu Educação Especial e Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado (AEE) (UCS 2022/2023). Atua como Pedagoga no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) desde 2016. Coordena as atividades no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e no Programa de Ensino Capacitação, Acessibilidade e Inclusão em Colaboratividade (CAIC), sendo as atividades desenvolvidas no Campus Feliz do IFRS. E-mail: [franciele.winterhalter@feliz.ifrs.edu.br](mailto:franciele.winterhalter@feliz.ifrs.edu.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4917-0855>

##### **Andrea Monzón**

Possui graduação em Letras pela UNICAMP, Mestrado em Linguística pela UFSCar e Doutorado em Estudos da Linguagem pela UFRGS. Desde 2010, é professora efetiva de Inglês e Português no IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul) - Campus Feliz. Atua em projetos de ensino, pesquisa e extensão e é docente na área de Letras. É líder e membro do grupo de pesquisa CELinA (Coletivo de Estudos em Linguagens e Artes). Tem especial interesse por estudos em: ensino-aprendizagem de línguas, ciências do léxico, letramento(s), educação inclusiva e formação docente. E-mail: [andrea.monzon@feliz.ifrs.edu.br](mailto:andrea.monzon@feliz.ifrs.edu.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2265-2985>

##### **Natália Branchi de Oliveira**

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Feliz. Atua como estagiária no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e participa como colaboradora do Programa de Ensino Capacitação, Acessibilidade e Inclusão em Colaboratividade (CAIC). E-mail: [natalia.branchi@gmail.com](mailto:natalia.branchi@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1679-7400>

Recebido em: 29/10/2022

Aceito para publicação em: 31/10/2022