

Acessibilidade na UFC

Tessituras Possíveis



Presidente da República

Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação

Aloizio Mercadante

Universidade Federal do Ceará

REITOR

Prof. Jesualdo Pereira Farias

VICE-REITOR

Prof. Henry de Holanda Campos

Conselho Editorial

PRESIDENTE

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

CONSELHEIROS

Prof^a Adelaide Maria Gonçalves Pereira

Prof^a Ângela Maria Mota Rossas de Gutiérrez

Prof. Gil de Aquino Farias

Prof. Italo Gurgel

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

Diretor da Faculdade de Educação

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

João Batista de Albuquerque Figueiredo

Chefe do Departamento de Fundamentos da Educação

Adriana Eufrásio Braga Sobral

Série Diálogos Intempestivos

COORDENAÇÃO EDITORIAL

José Gerardo Vasconcelos (EDITOR-CHEFE)

Kelma Socorro Alves Lopes de Matos

Wagner Bandeira Andriola

CONSELHO EDITORIAL

DR^a ANA MARIA IÓRIO DIAS (UFC)

DR^a ÂNGELA ARRUDA (UFRJ)

DR^a ÂNGELA T. SOUSA (UFC)

DR. ANTONIO GERMANO M. JUNIOR (UECE)

DR^a ANTÔNIA DILAMAR ARAÚJO (UECE)

DR. ANTONIO PAULINO DE SOUSA (UFMA)

DR^a CARLA VIANA COSCARELLI (UFMG)

DR^a CELLINA RODRIGUES MUNIZ (UFRN)

DR^a DORA LEAL ROSA (UFBA)

DR^a ELIANE DOS S. CAVALLEIRO (UNB)

DR. ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA (UNEB)

DR. EMANUEL LUÍS ROQUE SOARES (UFRB)

DR. ENÉAS ARRAIS NETO (UFC)

DR^a FRANCIMAR DUARTE ARRUDA (UFF)

DR. HERMÍNIO BORGES NETO (UFC)

DR^a ILMA VIEIRA DO NASCIMENTO (UFMA)

DR^a JAILEILA MENEZES (UFPE)

DR. JORGE CARVALHO (UFS)

DR. JOSÉ AIRES DE CASTRO FILHO (UFC)

DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS (UFC)

DR. JOSÉ LEVI FURTADO SAMPAIO (UFC)

DR. JUAREZ DAYRELL (UFMG)

DR. JÚLIO CESAR R. DE ARAÚJO (UFC)

DR. JUSTINO DE SOUSA JÚNIOR (UFC)

DR^a KELMA SOCORRO ALVES LOPES DE MATOS (UFC)

DR^a LIA MACHADO FIUZA FIALHO (UECE)

DR^a LUCIANA LOBO (UFC)

DR^a MARIA DE FÁTIMA V. DA COSTA (UFC)

DR^a MARIA DO CARMO ALVES DO BOMFIM (UFPI)

DR^a MARIA IZABEL PEDROSA (UFPE)

DR^a MARIA JURACI MALA CAVALCANTE (UFC)

DR^a MARIA NOBRE DAMASCENO (UFC)

DR^a MARLY AMARILHA (UFRN)

DR^a MARTA ARAÚJO (UFRN)

DR. MESSIAS HOLANDA DIEB (UERN)

DR. NELSON BARROS DA COSTA (UFC)

DR. OZIR TESSER (UFC)

DR. PAULO SÉRGIO TUMOLO (UFSC)

DR^a RAQUEL S. GONÇALVES (UFMT)

DR. RAIMUNDO ELMO DE PAULA V. JÚNIOR (UECE)

DR^a SANDRA H. PETIT (UFC)

DR^a SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD (UFPI)

DR^a SILVIA ROBERTA DA M. ROCHA (UFCG)

DR^a VALESKA FORTES DE OLIVEIRA (UFSM)

DR^a VERIANA DE FÁTIMA R. COLAÇO (UFC)

DR. WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA (UFC)

Vanda Magalhães Leitão

Tania Vicente Viana

Organizadoras

Acessibilidade na UFC: Tessituras Possíveis

BEATRIZ FURTADO ALENCAR LIMA

CARLA POENNIA GADELHA SOARES

CLEMILDA DOS SANTOS SOUSA

EDSON SILVA SOARES

FRANCISCA SAMARA TEIXEIRA CARVALHO

HAMILTON RODRIGUES TABOSA

INÊS CRISTINA DE MELO MAMEDE

JERIANE DA SILVA RABELO

LUCIMEIRE ALVES MOURA

MARIA CLARISSA MACIEL RODRIGUES

MARIA IZALETE INÁCIO VIEIRA

MARTA CAVALCANTE BENEVIDES

PLÍNIO RENAN GONÇALVES DA SILVEIRA

RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES

TANIA VICENTE VIANA

TEREZA LIDUINA GRIGÓRIO FERNANDES

VALÉRIA GOMES PEREIRA

VANDA MAGALHÃES LEITÃO

ZILSA MARIA PINTO SANTIAGO



EDIÇÕES
UFC

Fortaleza

2014

Acessibilidade na UFC: tessituras possíveis

© 2014 Vanda Magalhães Leitão e Tania Vicente Viana (Organizadoras)

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora Universidade Federal do Ceará – UFC

Av. da Universidade, 2932, Benfica, Fortaleza-Ceará

CEP: 60020-181 – Livraria: (85) 3366.7439. Diretoria: (85) 3366.7766.

Administração: Fone/Fax (85) 3366.7499

Site: www.editora.ufc.br – E-mail: editora@ufc.br

Faculdade de Educação

Rua Waldery Uchoa, Nº 1, Benfica – CEP: 60020-110

Telefones: (85) 3366.7663/3366.7665/3366.7667 – Fax: (85) 3366.7666

Distribuição: Fone: (85) 3214.5129 – E-mail: aurelio-fernandes@ig.com.br

Projeto Gráfico e Capa

Carlos Alberto A. Dantas (carlosalberto.adantas@gmail.com)

Revisão de Texto

Leonora Vale de Albuquerque

Normalização Bibliográfica

Perpétua Socorro Tavares Guimarães



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará – Edições UFC

Acessibilidade na UFC: tessituras possíveis / Vanda Magalhães Leitão e Tania Vicente Viana [organizadoras] . – Fortaleza: Edições UFC, 2014.

238.: il.

Isbn: 978-85-7282-611-2

1. Acessibilidade 2. Inclusão 3. Educação Especial I. I. Título

CDD: 376

Beatriz Furtado Alencar Lima – Professora Assistente do Departamento de Letras Estrangeiras do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC. Linha de Pesquisa: Práticas Discursivas. Áreas de pesquisa: Letramentos de pessoas com deficiência visual; Estudos do Letramento; Estudos Críticos do Discurso. Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: alencarbia@gmail.com

Carla Poennia Gadelha Soares – Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Linguística pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF). Mestranda em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação (Faced) da UFC. Professora da rede pública estadual. Superintendente Escolar da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1).

E-mail: poenniasoares@gmail.com

Clemilda dos Santos Sousa – Bibliotecária do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bacharel em Biblioteconomia pela UFC. Especialista em Metodologia Científica pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) Coordenadora do serviço de digitalização do Sistema de Bibliotecas da UFC.

E-mail: cleo@ufc.br

Edson Silva Soares – Professor Assistente do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em Educação Física pela UFC. Mestre em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: edsonsoares@ufc.br

Francisca Samara Teixeira Carvalho – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Psicometria Clínica pela UFC. Membro da diretoria da Sociedade Brasileira

de Psicomotricidade Sessão Ceará (SBPC). Mestre em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação (Faced) da UFC.

E-mail: ssamarateixeira@yahoo.com.br

Hamilton Rodrigues Tabosa – Professor do Departamento de Ciências da Informação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutorando do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Avaliação de Políticas Públicas, Especialista em Gestão Universitária e Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: hamilton.rt@ufc.br

Inês Cristina de Melo Mamede – Professora Associada da Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora em Educação Brasileira pela Faced/UFC e Pós-Doutoranda em Formação Cultural, Estética, Artística de Professores pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: imamede@ufc.br

Jeriane da Silva Rabelo – Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Estagiária do projeto Aprender Juntos do programa Palavra de Criança UNICEF/FCPC. Bolsista voluntária do programa de Iniciação à Docência (PID).

E-mail: jerianeufc@gmail.com

Lucimeire Alves Moura – Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Planejamento Educacional e Psicopedagogia Clínica e Institucional (UVA). Atendimento Educacional Especializado (UFC). Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Psicopedagoga e professora do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES).

E-mail: meiremoura@yahoo.com.br

Maria Clarissa Maciel Rodrigues – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Escola de Ensino Fundamental Instituto dos Cegos do Ceará, atuando nas séries iniciais

do Ensino Fundamental, Reabilitação Braille, Surdocegueira e Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: clarissa_rodriguez@hotmail.com

Maria Izaete Inácio Vieira – Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Bacharel em tradução e interpretação Português-Libras-Português pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Educação Especial pela UVA. Professora de Libras do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus de Juazeiro do Norte.

E-mail: izaetevieira@yahoo.com.br

Marta Cavalcante Benevides Loureiro – Doutoranda em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Avaliação Psicológica pela UFC. Bolsista do Programa REUNI de Orientação e Operacionalização da Pós-Graduação articulada à Graduação – PROPAG do Projeto CAPES/REUNI.

E-mail: martacbenevides@gmail.com

Plínio Renan Gonçalves da Silveira – Arquiteto e Urbanista graduado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Desenvolve Projetos e Diagnósticos das Condições de Acessibilidade Física. Linha de Pesquisa: Acessibilidade e Acessibilidade para Idosos.

E-mail: pliniorenan@gmail.com

Tania Vicente Viana – Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced/UFC. Linha de pesquisa: Avaliação Educacional. Eixo temático: Avaliação da aprendizagem. Doutora em Educação Brasileira pela Faced/UFC.

E-mail: taniaviana@ufc.br

Tereza Liduina Grigório Fernandes – Professora de Apoio Pedagógico na área de surdez do Centro de Referência em Educação Especial

do Estado do Ceará. Integrante da Equipe de Educação Especial da Secretaria de Educação do Município de Fortaleza. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: teresa.liduina@gmail.com

Vanda Magalhães Leitão – Professora Associada I do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Diretora da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui. Doutora em Educação Brasileira pela Faced/UFC.

E-mail: vanda@ufc.br

Valéria Gomes Pereira – Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: 2005valeria@bol.com.br

Zilsa Maria Pinto Santiago – Professora Adjunta do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Arquitetura e Urbanismo pelo Mestrado Interinstitucional com a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação – Faced/UFC. Professora de Educação e Mobilidade no curso de Especialização em Gestão de Trânsito e Transportes Urbanos do Departamento de Engenharia de Transportes/UFC. Membro do Grupo de Trabalho da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui.

E-mail: zilsa@arquitetura.ufc.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães 11

CAMINHOS PARA A ACESSIBILIDADE NA UFC

Vanda Magalhães Leitão 19

ACESSO À INFORMAÇÃO POR DEFICIENTES VISUAIS EM BIBLIOTECAS CEARENSES

Valéria Gomes Pereira
Hamilton Rodrigues Tabosa 39

BIBLIOTECA INCLUSIVA:

CONSTRUINDO PONTES ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL

Clemilda dos Santos Sousa
Jeriane da Silva Rabelo 59

O SERVIÇO DE LEDORES NA SECRETARIA DE ACESSIBILIDADE UFC INLUI: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Beatriz Furtado Alencar Lima
Carla Poennia Gadelha Soares 75

SEIS PONTOS PARA A ALFABETIZAÇÃO: ESPECIFICIDADES NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE CRIANÇAS CEGAS POR MEIO DO SISTEMA BRAILLE

Maria Clarissa Maciel Rodrigues
Inês Cristina de Melo Mamede 95

ABRINDO UMA JANELA PARA A COMUNICAÇÃO

Maria Izalete Inácio Vieira 123

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DA REDE PÚBLICA FEDERAL DE FORTALEZA-CEARÁ

Marta Cavalcante Benevides
Tania Vicente Viana 147

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS DAS
CIÊNCIAS EXATAS: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
DA REDE PÚBLICA FEDERAL DE FORTALEZA-CEARÁ**

Francisca Samara Teixeira Carvalho

Tania Vicente Viana..... 169

**CAPACIDADES SILENTES: IDENTIFICAÇÃO EDUCACIONAL DE ALTAS
HABILIDADES EM ALUNOS COM SURDEZ**

Tereza Liduina Grigório Fernandes

Lucimeire Alves Moura

Edson Silva Soares

Tania Vicente Viana..... 193

**PERCURSOS E PERSPECTIVAS DA ACESSIBILIDADE FÍSICA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

Zilsa Maria Pinto Santiago

Plínio Renan Gonçalves da Silveira 213

PREFÁCIO

*Tudo passa e tudo fica porém o nosso é passar,
passar fazendo caminhos
(ANTONIO MACHADO).*

No Brasil, até a década de 1980, poucas pessoas com deficiência¹ ingressavam no Ensino Superior, fato que pode estar diretamente relacionado ao acesso restrito dessa população à Educação Básica, aos serviços especializados e indica o longo período de sua exclusão dos direitos sociais básicos em nosso país. Gradativamente, com o advento da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, tal população, enfrentando condições ainda adversas, finaliza o Ensino Médio e almeja o ingresso no Ensino Superior.

A despeito de todas as ponderações passíveis de serem realizadas sobre sua função social no contexto da atual crise do capitalismo, com suas modalidades precárias de participação e de acesso ao conjunto dos bens e serviços socialmente produzidos, a Educação Especial na perspectiva inclusiva desponta como um princípio ético em busca da garantia do direito à Educação peremptoriamente negado a muitas gerações de estudantes com deficiência.

No caso brasileiro, a Educação Especial com feições estatais surgiu apenas no apogeu do “milagre brasileiro”, propagado pelos governos militares. De certa forma, seu “sucesso” naufraga com estes governos para ressurgir com extraordi-

¹ Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva reconheça que seu público é composto por pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, neste prefácio usaremos predominantemente a expressão pessoas com deficiência.

nária força no âmbito do debate da “Educação para todos”, na década de 1990. Esse debate aponta para a perspectiva de democratização dos sistemas escolares em todos os seus níveis e modalidades. Todavia, quando o assunto é Educação Inclusiva, o foco hegemônico das investigações científicas e publicações é a inclusão na Educação Básica. Ora, atualmente, a Educação Inclusiva no Ensino Superior representa um dos desafios prementes para a real democratização da Educação Superior e, conseqüentemente, para a denominada docência universitária, dimensão que não tem recebido o tratamento necessário.

Na contracorrente da tradicional seletividade e elitismo que caracterizam a Educação Superior no Brasil, a universidade constitui um rico espaço social onde as “diferenças” começam a estar presentes. Nesse sentido, a instituição universitária necessita envidar esforços e planejar ações educativas com vistas à garantia de condições de acesso, de participação, de aprendizagem, isto é, assegurar o sucesso escolar da população-alvo da Educação Inclusiva.

Essa garantia pode dinamizar ações formativas potencializadoras tanto da aprendizagem desses estudantes, quanto de atividades pedagógicas necessárias para a quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas, tão comuns nos processos de Educação de pessoas consideradas deficientes. A superação dessas barreiras, especialmente aquelas de cunho pedagógico, exige das universidades, estratégias capazes de fomentar programas de formação para docentes universitários, bem como formas de questionar práticas cristalizadas e pautadas na desinformação, no preconceito e na estigmatização.

Este livro – fruto de trabalho desenvolvido na Universidade Federal do Ceará (UFC) – apresenta um robusto pano-

rama de investigações, reflexões e práticas desenvolvidas na referida universidade na busca por uma Educação Superior democrática e acessível.

O capítulo “Caminhos para a acessibilidade na UFC” de autoria da doutora Vanda Magalhães Leitão, docente da Faculdade de Educação (Faced) da UFC, abre o livro e traça um panorama das demandas por acessibilidade na referida universidade, além de descrever o nascedouro da “Secretaria de Acessibilidade da UFC”. Discute a experiência vivenciada, pautada, sobretudo, na afirmação das diferenças e na construção de perspectiva chamada “caminho de mão dupla”, na qual sujeitos com e sem deficiência encontram-se implicados no desafio de construir uma universidade, de fato, inclusiva.

No segundo capítulo, denominado “Acesso à informação por deficientes visuais em bibliotecas cearenses” Valéria Gomes Pereira e Hamilton Rodrigues Tabosa, respectivamente aluna e docente do curso de Biblioteconomia da UFC, discutem a situação das bibliotecas cearenses quanto à acessibilidade através de tecnologias assistivas eletrônicas. O estudo ressalta a importância da biblioteca e do acesso à informação como agentes transformadores. Mostra, também, o papel do bibliotecário como suporte para estudantes com deficiência visual no acesso à informação.

O capítulo terceiro do livro, denominado “Biblioteca Inclusiva: construindo pontes entre o visível e o invisível”, escrito em parceria por Clemilda dos Santos Sousa (Bibliotecária do Sistema de Bibliotecas da UFC) e por Jeriane da Silva Rabelo (graduanda em Pedagogia da mesma instituição) volta a discutir questões relativas às bibliotecas no contexto dos processos de Educação Inclusiva no Ensino Superior. Defende a importância da acessibilidade ao espaço da biblioteca, além de mostrar a organização do Sistema de Biblioteca da

UFC, no que concerne ao contato com o material bibliográfico por parte de pessoas com deficiência visual. Evidencia que a digitalização de material bibliográfico não constitui atividade-fim, mas um meio para mediar o contato dessas pessoas com o conhecimento científico.

No segmento, o quarto capítulo, intitulado “O serviço de leitores na Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui: um relato de experiência” escrito por Beatriz Furtado Alencar Lima (Professora do curso de Letras da UFC) e Carla Poennia Gadelha Soares (Superintendente Escolar da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Estado do Ceará) relata a experiência vivenciada no projeto “Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência visual de universidades públicas do município de Fortaleza”. Explicita a relevância da organização de alternativas de atendimento às necessidades específicas de estudantes com deficiência no âmbito do Ensino Superior, com vistas a colaborar para a quebra de barreiras e promover a participação e aprendizagem dos mesmos.

O quinto capítulo, denominado “Seis pontos para a alfabetização: especificidades na aquisição da escrita de crianças cegas por meio do Sistema Braille”, escrito em parceria pela aluna do curso de Pedagogia da UFC Maria Clarissa Maciel Rodrigues e pela professora Inês Cristina de Melo Mamede, docente da Faculdade de Educação (Faced) da UFC, mostra resultados de uma investigação científica, um estudo de caso, cujo objetivo foi investigar as especificidades do processo de aquisição da escrita pela criança usuária do Sistema Braille. Além de revelar tais peculiaridades, estabelece interlocução com a perspectiva de construção da língua escrita proposta pela psicogênese piagetiana, com fulcro nos estudos de Emília Ferreiro.

O sexto capítulo, designado “Abrindo uma janela para a comunicação”, de autoria de Maria Izaete Inácio Vieira, discute a importância da língua de sinais no processo de educação de pessoas surdas e descreve a expansão da acessibilidade para surdos por intermédio de um projeto piloto de legendagem em Libras do programa televisivo, com periodicidade semanal, UFCTV. Essa experiência demonstra a incontornável necessidade de ações capazes de revelar, para a comunidade em geral, que a garantia do direito à informação a toda a população, inclusive os surdos, depende da construção de uma universidade inclusiva e acessível para todos.

No sétimo capítulo, a doutoranda em Educação pela UFC Marta Cavalcante Benevides e Tania Vicente Viana, docente da citada instituição, discutem a “Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em uma instituição de Ensino Superior da Rede Pública de Fortaleza-Ceará”. Destacam aspectos relativos à avaliação da aprendizagem desses alunos, ponderando sobre a adequação da avaliação formativa realizada com atividades contextualizadas. Evidenciam que a prática de avaliação da aprendizagem destinada aos alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação e pós-graduação de uma IES pública ainda carece de condições de acessibilidade.

O capítulo oito, denominado “Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência em Cursos das Ciências Exatas: estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior da Rede Pública Federal de Fortaleza-Ceará”, escrito por Francisca Samara Teixeira Carvalho (Mestre em Educação pela UFC) e Tania Vicente Viana (docente da referida instituição) discute o processo de avaliação de aprendizagem no contexto inclusivo, tecendo críticas aos modelos tradicionais, pautado em exames, e defende a perspectiva da avaliação como media-

dora dos processos de ensino-aprendizagem. Mostra, ainda, que no âmbito dos Cursos de Ciências Exatas investigados, embora se reconheça a necessidade de adequações no processo avaliativo de pessoas com deficiência, existe a necessidade de implantar uma cultura avaliativa que supere a perspectiva tradicional.

O nono capítulo, intitulado “Capacidades silentes: identificação educacional de altas habilidades em alunos com surdez”, retoma a temática do artigo anterior e foi elaborado por Tereza Liduina Grigório Fernandes e Lucimeire Alves Moura, ambas do Centro de Referência em Educação Especial do Estado do Ceará, em parceria com Edson Silva Soares (docente da UFC) e Tania Vicente Viana (docente da UFC). Revela originalidade em duas vertentes. Por um lado, trata-se do resultado de uma investigação elaborada de modo interinstitucional; por outro lado, trata-se de um trabalho original para a pesquisa em Educação Especial por pesquisar nas interfaces entre surdez e altas habilidades/superdotação.

Finalizando o livro, o artigo “Percurso e perspectivas da acessibilidade física na Universidade Federal do Ceará”, de autoria de Zilsa Maria Pinto Santiago (docente do curso de Arquitetura da UFC) e Plínio Renan Gonçalves da Silveira (monitor do Projeto UFC Inlui) descreve ações desenvolvidas por esta universidade na melhoria da qualidade do acesso físico aos *campi*, bem como enfatiza questões técnicas relativas aos desafios pertinentes à acessibilidade nos espaços da citada universidade.

O conjunto de artigos enfeixados na presente obra aborda um leque variado de temas pertinentes para o campo da Educação Inclusiva e instigam nossa capacidade crítica e investigativa. Revelam caminhos, conquistas e desafios peculiares à constituição de uma universidade pública atenta

as demandas de seu alunado. Fica explícito o engajamento dos(as) autores(as) na conquista diária por espaços acessíveis e por uma Educação Superior Inclusiva. Sua leitura revela-se, pois, essencial para todos os que lutam por uma universidade pública de qualidade.

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Docente do Programa de Pós-Graduação
em Educação Centro de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A inclusão social de pessoas com deficiência, no Brasil, é um tema em efervescência e resulta da dialeticidade de múltiplos fatores. Em meio ao processo sócio-histórico, destacam-se as contribuições teóricas das Ciências Sociais e Humanas, que se entrelaçam, dando suporte e força política aos movimentos sociais organizados por essas pessoas em defesa dos seus direitos. Esses segmentos sociais desafiam o poder público, se fortalecem e se tornam visíveis, falando de si e de suas necessidades, sob a máxima ***Nada Sobre Nós Sem Nós***¹.

No Brasil, a mobilização da sociedade civil em busca dos direitos humanos de pessoas com deficiência se evidencia a partir dos meados do século XX, quando há registro de criação das primeiras instituições especializadas para o atendimento dessas pessoas: o Instituto Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) são exemplos. Além disso, as Campanhas Nacionais², ocorridas entre 1957 e 1960, em defesa da educação de cegos, surdos e deficientes mentais³ sob a liderança do Instituto Benjamim Constant, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Sociedade Pestalozzi do Bra-

¹ Lema internacional indicativo de que as organizações de pessoas com deficiência devem ser consultadas sempre que estiverem sendo desenvolvidos programas, padrões e normas para a acessibilidade.

² Refiro-me à Campanha de Educação de Surdos no Brasil (CESB, 1957), Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC, 1960) e a Campanha de Educação de Deficientes Mentais (CADEME, 1960).

³ Terminologia utilizada naquele momento histórico.

sil e APAE dão respaldo à organização da Educação Especial como uma modalidade de ensino voltada a pessoas com deficiência e transversal a todas as etapas e níveis de ensino – da Educação Básica ao Ensino Superior. Nesse contexto, os movimentos pela aceitação dessas pessoas também se evidenciam, com vista a integrá-las à sociedade. É possível observar que tal movimentação é acompanhada de mudanças terminológicas para designar todos aqueles que se diferenciam por seus modos singulares de apreender o mundo à sua volta e com ele se relacionar. São diferenças que resultam de alguma condição de deficiência sensorial, intelectual, mental ou física que apresentem.

No Ceará, os outrora intitulados desvalidos, nos primeiros cinquenta anos do século XX, passaram a ser denominados de excepcionais, numa tentativa de amenizar o significado da deficiência, pautado pelo paradigma médico-organicista-funcional. Na sequência histórica, foram adotadas,

[...] expressões como deficientes, portadores de deficiência, portadores de necessidades especiais. Apesar disso, são frequentes as manifestações constrangedoras de pessoas que não sabem como se referir ou se aproximar adequadamente daqueles que compõem os grupos de pessoas que apresentam diferenças resultantes de suas singulares condições (LEITÃO, 2010).

Tais denominações reveladas pela historiografia, ao longo das últimas seis décadas, baseadas em normas e valores sociais, situam esse contingente social em um lugar marginal, com intensa valoração negativa. É como se o tempo fosse delineando essa categoria de pessoas no esforço de amenizar a carga negativa por meio dos termos e expressões substituídos, mas que, na verdade, parecem manter, em sua essência, o estigma da deficiência (LEITÃO, 2008).

O Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, instituído em 1981, marca, no Brasil, a emergência de movimentos sociais organizados por pessoas com deficiência, que estimula reflexões, num convite ao abandono do conceito de deficiência sob o ângulo da falta, da perda ou diminuição funcional, para uma compreensão social e afirmativa. Sem negar a condição biológico-funcional que resulta em suas singulares condições sensorial, intelectual, física ou linguística, passam a adotar expressões afirmativas como pessoas com deficiência ou, tão somente, cegas, surdas, cadeirantes e outras denominações atualmente usuais. Sob esse paradigma, a afirmação das condições de deficiência dá suporte à passagem para as condições de possibilidades.

Atualmente, com o respaldo das Ciências Humanas e Sociais, o conceito de deficiência é posto em xeque pelos grupos organizados em associações de pessoas com deficiência ao se apropriarem dos estudos socioantropológicos que dão realce à diferença como “recortes de um mesmo tecido” (OMOTE, 1994).

Ao situar as ambiguidades sobre a compreensão que se tem da deficiência, o referido autor afirma que:

[...] a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças [...]. A deficiência e a não-deficiência fazem parte do mesmo quadro, fazem parte do mesmo tecido padrão (OMOTE, 1994, p. 69).

A compreensão de que as deficiências são construções sociais trazidas por tais estudos e elaborações têm reflexo nas palavras da ministra da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Maria do Rosário, ao prefaciar o

texto que resultou da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁴. Diz a ministra:

estamos conscientes, por exemplo, de que hoje não é o limite individual que determina a deficiência, mas sim as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços (BRASIL, 2011).

Nesta perspectiva, as pessoas com deficiência são aquelas que se diferenciam por suas singularidades determinadas pela condição de deficiência que apresentam, seja de natureza física, sensorial e/ou intelectual. As transformações, que outrora eram centradas nas pessoas, voltam-se ao ambiente físico e social para garantir *o acesso para tudo a todos*⁵. É com tal compreensão que esse contingente social, minoritário, promove o reconhecimento de que a deficiência é um conceito em transformação, e que resulta de sua interação com o meio social. Certamente, esse entendimento fundamenta-se nas vivências de confronto e enfrentamento com as barreiras a ele impostas. São barreiras que se expressam das mais variadas formas, tais como as de ordem física, linguística, comunicacional e informacional, tecnológica, dentre outras, e que, certamente, têm como pano de fundo as atitudes inadequadas que influenciam uma organização social muitas vezes hostil, e que bloqueia a inserção plena dessas pessoas, em igualdade de oportunidades com as demais.

No contexto atual, as condições de deficiência parecem ser as mesmas, transformando-se os modos de se apresentarem e de serem compreendidas. Percebe-se facilmente que a convivência diária com pessoas com deficiência traz mudan-

⁴ Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), ocorrida em 2007, na cidade de Nova Iorque (EUA). O Brasil aprovou o texto da citada Convenção por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.

⁵ Preceito adotado pela Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui.

ças de atitudes grupais e individuais, até mesmo porque essas pessoas, ao revelarem suas possibilidades e autonomia, desfazem muitos mitos construídos socialmente em torno delas. É, portanto, razoável pensar que algumas atitudes preconceituosas voltadas aos “ditos deficientes” resultam, também, do desconhecimento acerca das singularidades que caracterizam as múltiplas condições de deficiência.

Assistem-se também, na atualidade, aos debates e embates relativos às políticas de inclusão educacional nas redes de educação, que abrangem todos os níveis e modalidades de ensino. Tais debates trazem, em seu conjunto, entrelaçamentos conceituais, que para este texto destaco a inter-relação de inclusão e acessibilidade. No senso comum, acessibilidade parece evidenciar os aspectos referentes ao uso dos espaços físicos. Entretanto, a acessibilidade, numa acepção mais ampla, é condição de possibilidade para a transposição de barreiras que entravam a efetiva participação, com autonomia, de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, nos vários âmbitos da vida social.

A acessibilidade é, portanto, condição fundamental e imprescindível a todo e qualquer processo de inclusão social, e se apresenta em múltiplas dimensões, incluindo aquelas de natureza atitudinal, física, tecnológica, informacional, comunicacional, linguística e pedagógica, dentre outras. E, mais, é uma questão de direito conquistado gradualmente ao longo da história social, e implica no respeito às diferenças e na identificação e eliminação dos diversos tipos de barreiras. E, ainda, acessibilidade é para todos, sobretudo, segundo o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, para as pessoas que possuem limitação para o desempenho de atividades, enquadrando-se nessa categoria aquelas com deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual (cegueira ou

baixa visão), deficiência auditiva (surdez ou audição reduzida), deficiências múltiplas e as que apresentam mobilidade reduzida.

Demandas por Acessibilidade na Universidade Federal do Ceará (UFC)

A amplitude da legislação brasileira⁶ atual no tocante às políticas públicas voltadas a pessoas com deficiência fez surgir muitos programas por parte do governo federal. Em se tratando da inclusão escolar no âmbito do Ensino Superior, destaca-se o *Programa Incluir*, do Ministério da Educação (MEC/SESu), criado em 2005, que convoca as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para o compromisso com a inclusão educacional de pessoas que apresentem alguma condição de deficiência, oferecendo suporte para a criação de núcleos de inclusão. Este foi o marco institucional que impulsionou as IFES a avaliarem as suas condições de acessibilidade.

Na UFC, embora muitas ações já se fizessem presentes ou em desenvolvimento, destaca-se o *Projeto UFC Incluir*, contemplado em três chamadas públicas⁷ do MEC/SESu, que tinha como objetivo central a estruturação de um setor que garantisse as ações de inclusão de alunos no ensino superior. Dentre as muitas ações, destacaram-se a realização de Ciclos de Debates, oferta de cursos de Leitura e Escrita no Sistema Braille, de Língua Brasileira de Sinais e de Tecno-

⁶ Refiro-me aos Decretos que tratam especificamente do tema em foco. São eles os principais: Decreto nº 5.296/2004 (Regulamenta as Leis de nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000) e Decreto nº 5626/2005 (Regulamenta a Lei nº 10.346/2002).

⁷ Na primeira chamada, em 2005, a UFC é contemplada com Projeto UFC Incluir, sob a coordenação da professora Ana Karina Moraes de Lira e coparticipação das professoras Zilsa Maria Pinto Santiago e Vanda Magalhães Leitão. Mais duas versões desse Projeto foram submetidas à concorrência pública e aprovadas, em 2007 e em 2009, dessa feita sob a coordenação da professora Vanda Magalhães Leitão e coparticipação das professoras Ana Karina Moraes de Lira e Zilsa Maria Pinto Santiago.

logias Assistivas; adaptações de espaços físicos para a acessibilidade; implantação do Centro Digital para Alunos com Deficiência; e aquisição de equipamentos de tecnologias da informação.

Nesse contexto, o Magnífico Reitor da UFC, professor Jesualdo Pereira Farias, criou em novembro de 2009, a Comissão Especial de Educação Inclusiva (CEIn), responsável por realizar estudos das condições de acessibilidade, com o fim de propor políticas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência na UFC. A equipe, composta de professores das várias áreas do conhecimento, e de representação do segmento de servidor técnico-administrativo e de aluno com deficiência, realizou um intenso trabalho durante seis meses. Nesse período, foram compartilhadas expectativas e proposições, discutidos aspectos conceituais, realizados levantamentos e estudos das condições de acessibilidade.

Os levantamentos realizados pela CEIn permitiram a coleta de dados e informações parciais acerca das condições de acessibilidade na UFC, abordando os aspectos que dizem respeito às atitudes; condições físicas; tecnológicas; acesso ao conhecimento e a informações; formação de discentes, docentes e servidores técnico-administrativos para a acessibilidade; e desenvolvimento de pesquisas e estudos realizados nos cursos de graduação e de pós-graduação. A esses levantamentos realizados por amostragem foram acrescentados os resultados de estudos anteriores⁸ acerca das condições pedagógicas oferecidas aos estudantes e depoimentos de servidores.

⁸ Esses estudos se referem à pesquisa intitulada “Quem são e como estão os estudantes com Deficiência na UFC”, realizada em 2006, coordenada pela professora Vanda Magalhães Leitão, como parte da programação do Projeto UFC Incluir (2005/2006) e a depoimentos de alunos e de servidores técnico-administrativos, que foram colhidos em reunião ampliada promovida pela Comissão Especial de Educação Inclusiva (CEIn), em 9 de abril de 2010.

Tais estudos, levantamentos e escutas revelaram que as ações inclusivas voltadas a estudantes na UFC eram realizadas de forma pouco sistemática, contingente e emergencial, ocorrendo quase que exclusivamente sob a demanda daquelas pessoas com deficiência que nela ingressavam e que, por vezes, as condições em que se encontram os servidores ainda se apresentam inadequadas, à medida que enfrentam barreiras de natureza física, atitudinal e linguística.

No tocante à acessibilidade arquitetônica, os estudos evidenciaram que, em sua maioria, os prédios da UFC se apresentam fora dos padrões estabelecidos pela legislação vigente. Mesmo nas edificações mais recentes, ainda é possível se observar inadequações quanto aos padrões de acessibilidade. Nessa avaliação, é importante considerar que muitos dos equipamentos da UFC foram construídos há mais de 50 anos, quando os direitos das pessoas com deficiência não eram pautados nos debates e discursos da época, tampouco nos projetos. Apesar dos esforços realizados pela UFC para adequar sua grande área física, as ações ainda mantêm caráter emergencial e contingencial.

Mediante análise dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFC, pôde-se observar a quase inexistência de componentes curriculares que contemplem conteúdos relativos à temática da inclusão, acessibilidade ou condições de deficiência. Destacam-se como exceções a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) que, a partir do Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005, passa a ser ofertada obrigatoriamente para os cursos de graduação na modalidade licenciatura e optativas para a modalidade bacharelado; Psicologia Aplicada aos Portadores de Necessidades Especiais de oferta obrigatória para o bacharelado em Psicologia; Desenho Universal como opção para o curso de Arquitetura e Urbanismo;

Educação Especial⁹, Educação Inclusiva e Fundamentos da Educação de Surdos de oferta opcional para os cursos de Pedagogia; e, Introdução à Educação Especial e Educação Física para Portadores de Necessidades Especiais, disciplinas de oferta opcional para o curso de Educação Física, nas modalidades bacharelado e licenciatura.

Estudos muito recentes¹⁰ desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (Faced) da UFC no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado mostram que a significativa maioria dos docentes desconhece as singularidades dos processos de aprendizagem de seus alunos com deficiência, revelando a complexidade que é adaptar recursos e estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem, assim como ao que se refere às adaptações curriculares. Esses estudos demonstram as dificuldades que, em geral, têm os professores em lidar com os processos de avaliação da aprendizagem de seus alunos e, principalmente, com aqueles que têm alguma necessidade específica resultante das condições de deficiência sensoriais ou físicas que apresentam.

No âmbito do Sistema de Bibliotecas, importante instrumento de acesso ao conhecimento e um dos pilares da formação profissional e da atividade acadêmica, a CEIn registrou a Comissão de Acessibilidade, que se propõe à definição de ações em busca da construção de bibliotecas acessíveis. Cons-

⁹ Essa disciplina passa a ter caráter obrigatório a partir do ajuste curricular dos cursos de Pedagogia (diurno e noturno).

¹⁰ Refiro-me aos estudos de mestrado e doutorado, intitulados Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Deficiência: estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior da Rede Pública de Fortaleza-Ce (2011), Direito à diferença: a inclusão de alunos com deficiência visual na UFC (2011) e Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Deficiência em Cursos das Ciências Exatas: estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior da Rede Pública de Fortaleza-Ceará realizados por Marta Cavalcante Benevides, Ana Cristina Silva Soares e Francisca Samara Teixeira Carvalho, respectivamente.

tituída por bibliotecários, a referida comissão desenvolve atividades tais como: levantamento acerca de bibliotecas que oferecem serviços ou produtos em atenção às pessoas com deficiência; análise da potencialidade de serviços em curso no Sistema de Bibliotecas, que podem ajudar na promoção da acessibilidade, como Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Livros Eletrônicos, Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); diagnóstico das condições de acessibilidade física, tecnológica e de recursos humanos do Sistema de Bibliotecas, dentre outras.

Muito embora a UFC já venha desenvolvendo algumas ações que são favoráveis à condição de acessibilidade, as revelações resultantes dos referidos estudos e levantamentos apontavam para a urgência de proposições e efetivação de ações que: garantam a adequação de práticas e recursos pedagógicos que atendam às necessidades específicas dos estudantes; promovam a formação docente e do segmento técnico-administrativo e de serviços para a acessibilidade; estimulem a realização de pesquisas para o desenvolvimento de tecnologias assistivas; permita que, com autonomia, todos tenham o acesso ao conhecimento e à informação; e, ainda, a adequação dos ambientes e condições de trabalho.

Secretaria de Acessibilidade: Quem Somos?

Os estudos e levantamentos ora referidos acerca das condições da acessibilidade realizados pela CEIn alicerçaram a elaboração do documento *Políticas de Acessibilidade da UFC*, no qual são propostas políticas e estratégias de ação que permitam o acesso e a inclusão de alunos, docentes e servidores técnico-administrativos com deficiência, considerando-se as múltiplas dimensões da acessibilidade.

A apresentação do referido documento, que tinha como proposta primordial a criação de uma instância administrativa capaz de cuidar em definitivo da elaboração e condução de políticas de acessibilidade na Universidade, resultou na criação da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, por meio da Resolução nº 26, de agosto de 2010, do Conselho Universitário (CONSUNI). Essa decisão deu enorme relevância para a UFC, pois, pela primeira vez na história desta universidade, uma ação voltada à acessibilidade é institucionalizada por seu executivo maior, além da demonstração e disposição da Administração Superior para fazer acontecer a inclusão de pessoas com deficiência na UFC. Com objetivos de elaborar, executar e gerenciar ações, oferecer suporte às unidades acadêmicas e administrativas para a efetivação da acessibilidade, e estimular o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na UFC, a Secretaria tem como público-alvo todas as pessoas, sobretudo, as pessoas com deficiência integrantes da comunidade interna, acrescida das pessoas que usufruem de serviços por ela oferecidos, por meio de ações de extensão. A título de exemplificação de tais ações, destacam-se aquelas desenvolvidas pelos setores de saúde da UFC (serviços médico e odontológico).

Implantada em outubro de 2010, a Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, inicialmente constituída pela direção e pelo setor de apoio administrativo, conta com um Grupo de Trabalho composto por nove membros representantes de professores das mais variadas áreas de conhecimento, servidores e estudantes com deficiência. Esse grupo de assessoria permanente vem garantindo as realizações da Secretaria por meio da coordenação de programa de extensão e de projeto de monitoria de graduação, da oferta de serviços, das articulações intersetoriais, das mediações entre estudantes e coor-

denadores e/ou professores, dentre outras. Parte desse grupo orienta a equipe de estudantes bolsistas de graduação integrantes de projetos de bolsas¹¹ de Iniciação Acadêmica, Monitoria de Projetos e de Extensão, além de voluntários. Mais recentemente, com a atualização do Regimento Interno da UFC, foram acrescentados à estrutura da Secretaria mais quatro setores: assessoria a projetos arquitetônicos, acompanhamento a alunos, tecnologia assistiva e formação para acessibilidade. A equipe, a partir de maio do corrente ano, foi ampliada e está composta por dez servidores, sendo dois assistentes de administração, quatro tradutores e intérpretes, dois técnicos em informática, um técnico em multimídia e um técnico em assuntos educacionais¹².

No que diz respeito ao ingresso do segmento de estudantes com deficiência nos cursos de graduação na UFC, foi realizado um estudo¹³ acerca do ingresso dessas pessoas, no período de 2005 a 2009, por meio do concurso vestibular¹⁴. A partir das informações oferecidas pela Comissão de Concurso Vestibular (CCV) quanto às inscrições e resultados, foram construídas tabelas com dados quantitativos referentes à categorização dos alunos pela condição de deficiência, à identificação dos cursos por eles escolhidos e resultados finais dos concursos realizados. Desses registros, foi possível

¹¹ No total a equipe de bolsistas é composta por dezoito estudantes de graduação, sendo quatro bolsistas da Pró-Reitoria de Graduação, seis da Pró-Reitoria de Extensão e oito bolsistas de Iniciação Acadêmica da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

¹² Esse quadro de servidores técnico-administrativos é parte das metas do Programa Viver Sem Limites, do governo federal (Decreto nº 7.612/2011), encontrando-se em processo o concurso para seleção de mais seis profissionais tradutores e intérpretes de Libras.

¹³ Estudo realizado e apresentado nos Encontros Universitários, em 2009, por Antônia Kátia Soares Maciel, bolsista de graduação do Projeto UFC Inclui UFC, sob a orientação da professora Vanda Magalhães Leitão.

¹⁴ A partir de 2010, a UFC passa a adotar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de ingresso de alunos em seus cursos de graduação.

perceber o crescimento da demanda de alunos com deficiência para os cursos de graduação, muito embora isto não corresponda ao efetivo ingresso. Em 2005, dos 31 candidatos inscritos no concurso vestibular, 4 foram aprovados; no ano de 2006, registram-se 48 inscrições e 3 aprovações; em 2007, dos 50 inscritos, 5 foram aprovados; no concurso vestibular de 2008, inscreveram-se 48 candidatos com deficiência e 2 foram aprovados; em 2009, último período em que o ingresso na UFC foi mediante o concurso vestibular, inscreveram-se 73 candidatos com deficiência, destes 24 foram aprovados para a segunda fase e 4 ingressaram nos cursos de graduação pretendidos. Dentre eles, 3 apresentavam deficiência visual e 1 deficiência física. Pode-se observar, ainda, que em sua maioria, a demanda se concentrava em cursos da área de Ciências Humanas como, Pedagogia, Letras, Ciências Sociais e Psicologia, além de algum interesse por Ciências Econômicas. Além destes cursos, há registro de ingresso de um aluno no curso de bacharelado em Química e um no curso de Farmácia.

Quanto ao contingente¹⁵ de alunos atualmente matriculados nos cursos da UFC, no censo realizado em fevereiro de 2011 e atualizado em julho de 2012¹⁶, há registro de 45 matrículas de alunos com deficiência nos cursos de Pedagogia, Psicologia, Ciências Sociais, Ciências Contábeis, Ciências da Computação, Engenharia de Teleinformática, Engenharia de

¹⁵ Quanto ao quantitativo de servidores (técnicos e docentes) não se tem um dado confiável. Ao certo, há registro de um professor cego, três professores surdos, uma professora com deficiência física. Dentre os servidores técnicos, tem-se registro de um surdo. O cadastramento de servidores técnicos e docentes está em andamento sob a coordenação da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, em parceria com a Secretaria de Acessibilidade.

¹⁶ O referido censo foi realizado por autodeclaração do aluno no ato da matrícula e atualizado em julho de 2012 mediante informações obtidas diretamente nas coordenações de cursos.

Alimentação, Letras, Administração, Agronomia e Biblioteconomia da UFC, sendo uma delas no curso de Pós-Graduação em Psicologia (Mestrado). Dentre alunos ingressos nos cursos de graduação, nove têm cegueira ou baixa visão, dezesseis são surdos ou com audição reduzida, dezessete apresentam deficiências físicas diversas, um apresenta transtorno global do desenvolvimento e dois apresentam múltipla deficiência. Estes dados¹⁷ se alteram com o ingresso de 12 estudantes surdos no curso de Letras Libras, licenciatura presencial, implantado no segundo semestre de 2013, como mais uma ação afirmativa da UFC, e atendendo a metas do Plano Viver Sem Limites, há pouco referido.

A partir dos dados ora expostos e tendo-se como referência o universo de cerca de 2.500 matrículas nos cursos de graduação presencial da UFC, 45 alunos com deficiência representam 1,84% do total de alunos matriculados. Isto é um convite à reflexão em busca de identificar fatores que definem tal panorama. Certamente que são múltiplos esses fatores, entretanto, é razoável pensar que, dentre eles, podem ser considerados pelo menos dois. Em primeiro lugar, arrisco o destaque na qualidade das experiências de escolarização ofertada a esse contingente da população ao longo dos anos da educação básica. A historiografia revela que o atendimento educacional ofertado às crianças e jovens com deficiência, durante muito tempo, teve um forte caráter assistencialista com foco na reabilitação. Isto pode levar à suposição de que os projetos e programas da escolarização propriamente ditos foram negligenciados.

¹⁷ O último relatório com o quantitativo de alunos com deficiência autodeclarados fornecido pela Pró-Reitoria de Graduação em 2013 revela que são 218 alunos. Estes dados estão sendo conferidos pela equipe da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui.

Em segundo lugar, é possível uma reflexão acerca das condições oferecidas pelos mecanismos atuais utilizados para o ingresso de alunos no ensino superior. Apesar da dita garantia de recursos pedagógicos que atendam às necessidades singulares resultantes principalmente das deficiências sensoriais, tais instrumentos ainda parecem não satisfazer plenamente as necessidades demandadas. Quanto à condição de surdez, por exemplo, ainda há dificuldades, por parte das instâncias organizadoras de concurso, em reconhecer que a Libras é a primeira língua dessas pessoas e que a avaliação da sua produção textual em Língua Portuguesa deve levar em consideração que essa é a sua segunda língua.

Nossos Avanços

A partir de março de 2011, já devidamente instalada, a Secretaria passou a desenvolver ações, abrangendo as várias dimensões da acessibilidade e tomando como ponto de partida o estabelecido no documento *Políticas de Acessibilidade da UFC: propostas*, agregando alguns projetos de inclusão desenvolvidos por professores da UFC, membros do Grupo de Trabalho da Secretaria. Assim, iniciaram-se diálogos com as unidades acadêmicas e administrativas, na perspectiva de divulgar e discutir a política de acessibilidade da UFC, mas também no intuito de, numa abordagem interdisciplinar e inter-setorial, motivar a interlocução entre suas diversas unidades em busca do desenvolvimento da cultura de inclusão. Nesse sentido, a Secretaria, em busca de novos paradigmas que deem suporte à construção de uma cultura da inclusão na UFC, vem promovendo ações diversas para atender, prioritariamente, às demandas mais urgentes, consolidar projetos iniciados e propor a efetivação da Política de Acessibilidade na UFC.

No tocante à acessibilidade físico-arquitetônica¹⁸, observa-se a realização de adaptações de setores ou unidades acadêmicas, prioritariamente onde há alunos ou servidores com deficiência. Nesse âmbito, vale destacar o interesse dos gestores de unidades acadêmicas quanto ao atendimento aos itens de acessibilidade nos projetos e obras em desenvolvimento sob sua responsabilidade, ao convocarem a Secretaria para a realização de visitas técnicas com vistas à garantia de itens de acessibilidade em seus espaços físicos.

No tocante à acessibilidade na WEB, a Secretaria de Acessibilidade, em articulação com a Secretaria de Tecnologia da Informação, promoveu encontros e reuniões que culminaram com a realização do Treinamento em Acessibilidade na WEB¹⁹ em parceria com o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Isto resultou na adoção de procedimentos tecnológicos que transformou o Portal da UFC²⁰ acessível a todos. Tornar os demais portais da UFC acessíveis é um projeto que está em andamento.

Ainda sobre o acesso ao conhecimento e à informação, o Sistema de Bibliotecas da UFC, com o apoio da Secretaria, vem aprimorando suas estratégias para tornar suas atuais unidades em “Bibliotecas Acessíveis”, atendendo ao aluno

¹⁸ Ação realizada pela Coordenadoria de Obras e Projetos, com assessoria da professora Zilsa Maria Pinto Santiago, professora do curso de Arquitetura e Urbanismo e membro integrante da Comissão de Trabalho da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui. Esta ação resultou num denso projeto de tornar acessíveis todos os ambientes da UFC, em Fortaleza, até o ano de 2016.

¹⁹ Referido treinamento, realizado na Secretaria de Tecnologia da Informação (STI), foi conduzido pela professora Andrea Polleto Sonza e equipe do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), e sob a coordenação local do professor José Marques Soares, professor do curso de Teleinformática e membro integrante da Comissão de Trabalho da Secretaria de Acessibilidade UFC.

²⁰ Ação realizada pela equipe da Diretoria de Portais Universitários da Secretaria de Tecnologia da Informação, sob a direção da técnica Emilia Maria Holanda Crispim Diógenes.

com deficiência no *campus* onde está situado o seu curso. Além disso, por meio da consolidação do serviço de digitalização de textos²¹ com audiodescrição de imagens para alunos cegos ou com baixa visão, aos poucos se amplia o “Acervo Acessível”, visando disponibilizar literatura científica aos usuários com deficiência visual. Para os usuários com surdez, a proposta é tornar disponíveis, de imediato, informações em Libras acerca dos serviços que a biblioteca oferece. Destaca-se, ainda no tocante à dimensão da acessibilidade à comunicação e à informação, a inserção de “janelas de Libras” nos programas produzidos pela equipe da UFCTV, que é uma ação em andamento.

Quanto à acessibilidade linguística, foram oferecidos cursos de Libras à comunidade universitária numa parceria com o curso de Letras-Libras, graduação a distância²², totalizando 49 turmas, visando à difusão dessa língua e à comunicação entre surdos e ouvintes. A oferta de profissionais tradutores e intérpretes²³ de Libras, que garante a acessibilidade na comunicação e na interação entre surdos e ouvintes, rompendo a barreira linguística, também é outra realidade na UFC.

²¹ Serviço coordenado pela bibliotecária Clemilda dos Santos Sousa, da Biblioteca de Ciências Humanas da UFC, e membro integrante da Comissão de Trabalho da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui.

²² Curso semipresencial de formação de professores para o ensino da Libras e de tradutores e intérpretes de Libras, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em convênio com 15 Instituições de Ensino Superior, dentre as quais a UFC foi uma delas. Em 2010, no polo da UFC, foram licenciados 47 professores para o ensino de Libras, dentre os quais, 44 são surdos. Em novembro do ano de 2012, licenciaram-se mais 22 professores, dentre eles, 20 surdos e 24 se graduaram em Tradução e Interpretação (Libras-Português-Libras).

²³ Nos anos de 2010 e 2011, a UFC contratou uma tradutora e intérprete de Libras. Em 2012, ingressou, por concurso público, a primeira tradutora e intérprete de Libras na UFC. Em 2013, mais três profissionais concursados assumiram esse cargo. A previsão é a de que, até início de 2014, a equipe de tradutores e intérpretes de Libras na UFC seja constituída por dez profissionais concursados.

A formação para a acessibilidade também é outra ação importante em desenvolvimento pela Secretaria. Nesse âmbito, registram-se a oferta de cursos de Sistema de Leitura e Escrita Braille, de Libras²⁴ e de Tecnologias Assistivas. Nessa perspectiva, a Secretaria participa efetivamente dos grandes eventos promovidos pela UFC, tais como os Seminários de Ambientação, Encontros Universitários e Feiras das Profissões, além dos Seminários de Gestão. Muito relevante é a criação, em dezembro de 2012, do curso de Licenciatura em Letras Libras, que tem como objetivo a formação de professores para o ensino de Libras como primeira e segunda língua. Essa é uma oferta com início em 2013.2 e que terá importante repercussão para a rede de educação básica e superior.

Balanco Parcial: Algumas Considerações

Os ecos das ações desenvolvidas pela Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui têm sido muitos e importantes. Grande parte das demandas que chegam à Secretaria é acolhida. Alunos, professores e servidores técnico-administrativos sistematicamente fazem suas solicitações, com a expectativa de que serão atendidos, muito embora se reconheça as fragilidades do processo de implantação da política de acessibilidade, tendo em vista o fato de que as demandas por acessibilidade na UFC são múltiplas e muitas.

Destacam-se, ainda, os frutos do convívio com as pessoas com deficiência, que é de fundamental importância para que se possa dimensionar as especificidades, necessidades, limites e possibilidades dessas pessoas. As interações com

²⁴ No período de 2008 a 2011, foram ofertadas, a alunos e servidores da UFC, 49 turmas de ensino de Libras, em parceria com o curso de licenciatura em Letras-Libras, graduação a distância.

elas propiciam aprendizados que os livros não oferecem e mobilizam nas pessoas mudanças em suas atitudes. Suas presenças, participando efetivamente dos diversos programas e projetos da UFC e da Secretaria de Acessibilidade, assim como de eventos acadêmicos, é essencial para a criação de uma cultura inclusiva. Estabelecer essa parceria com elas tem promovido aprendizados de enorme significação. É desse modo que passam a exercer a função de “facilitadoras da inclusão”, colaborando com a estruturação de um ambiente físico e socialmente acessível, além de suscitarem o desmantelamento dos mitos em torno das condições de deficiência que apresentam.

As experiências vividas ao longo desse curto período de três anos permitiram à equipe da Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui realçar alguns aspectos, dentre os quais se destacam: as ações de acessibilidade são possíveis desde que se tenha vontade e decisão política; a afirmação das diferenças para transformar as barreiras em caminhos acessíveis; a concepção de que a inclusão social e educacional tem a ver com todos nós; a compreensão de que o processo de inclusão é “caminho de mão dupla”, no qual os segmentos com e sem deficiência devem estar organicamente implicados; e finalmente, reconhecer e aceitar os limites como possibilidade de transpô-los, assimilando a perspectiva conceitual que Vygotsky (1985) oferece acerca do fenômeno da compensação.

Ainda se tem muitas lições a serem incorporadas. É preciso avaliar valores e estar disponível às oportunidades de aprender uns com os outros. Afinal, somos todos seres em formação, portanto passíveis de transformações favoráveis a convivências respeitadas frente às diferenças e singularidades humanas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (2007)*. Protocolo facultativo à Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência: Decreto legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos, 2011.

LEITÃO, V. M. (Coord.). *Política de acessibilidade na UFC: propostas*. Texto impresso apresentado à Administração Superior da UFC, em agosto de 2010.

_____. *Instituições, campanhas e lutas: história da educação especial no Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba-SP, v. 1, n 2, p. 65-73, 1994.

VYGOTSKY, L. S. El defecto y la compensación. In: *Obras Completas. Fundamentos de defectologia*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

ACESSO À INFORMAÇÃO POR DEFICIENTES VISUAIS EM BIBLIOTECAS CEARENSES¹

Valéria Gomes Pereira
Hamilton Rodrigues Tabosa

Introdução

Este trabalho vem ressaltar a importância do acesso à informação e da biblioteca como agentes transformadores, mostrando o papel do bibliotecário como suporte para os deficientes visuais no acesso à informação. Segundo Carvalho e Kanishi (2000), o avanço das Novas Tecnologias de Informação e da Comunicação (NTIC) contribui para a inclusão ao conhecimento por parte desses profissionais. É reforçada, assim, a importância do bibliotecário, como um dos profissionais da sociedade da informação, que tem, como uma de suas principais características, o uso das tecnologias, por saberem da importância delas na disseminação do conhecimento.

Traçamos, então, como objetivo geral deste trabalho, verificar se os bibliotecários do estado do Ceará conhecem, utilizam e dominam algumas das tecnologias assistivas eletrônicas que facilitam o atendimento e o acesso de usuários com deficiência visual à informação, se estão capacitados para atuarem com esses usuários.

Podemos classificar esta pesquisa como exploratória e descritiva. Para a realização da análise dos dados coletados, optamos por uma abordagem quanti-qualitativa. O método escolhido foi o funcionalista que, segundo Lakatos e Marconi (1991), estuda a sociedade a partir do ponto de vista da fun-

¹ Este artigo é uma síntese da monografia de conclusão de curso de graduação da primeira autora.

ção de suas unidades, isto é, como um sistema organizado de atividades.

Optou-se por fazer a pesquisa com bibliotecários que estivessem exercendo a profissão e cadastrados no Conselho Regional de Biblioteconomia, para que o Conselho enviasse os questionários por *e-mail*. Dessa forma, pretendíamos atingir um número razoável de respostas aos questionários.

O Acesso à Informação

Cada vez mais, percebe-se como o acesso à informação e ao conhecimento é instrumento de mudança social. Os cidadãos cientes de seus deveres e direitos são capazes de operar revoluções em suas vidas e ao seu redor.

Dessa forma, cabe ao governo promover a socialização do conhecimento, proporcionando a todos sem distinção, inclusive às pessoas com deficiência, o acesso à informação. Em relação ao Estado, este tem promovido campanhas de acessibilidade na busca de eliminar a exclusão, entretanto, essa mobilização não está alcançando suas metas em totalidade no tocante à facilitação, aos deficientes, do acesso ao conhecimento. Paula (2009) frisa que a sociedade da informação sugere a universalização do conhecimento produzido, não se admitindo que parcelas da comunidade sejam excluídas, simplesmente, por apresentarem algum tipo de deficiência. Enfatiza-se, assim, a importância da disponibilização do conhecimento em todos os suportes, para toda a diversidade de indivíduos. Então, a quem caberá esse papel de disseminar a informação, importando-se com a acessibilidade, com o aprimoramento do uso das novas tecnologias?

Independentemente de que nomes deram às unidades de informação – como arquivos, museus, universidades, es-

colas etc. – é importante sabermos que elas são transmissoras do conhecimento. As bibliotecas trazem consigo a memória humana registrada, sendo de sua responsabilidade proporcionar o acesso às informações codificadas, registradas, gravadas nesses documentos, contribuindo para a formação de uma sociedade mais humana e dignificadora (CARVALHO; KANISHI, 2000).

Cabe, então, às bibliotecas, disseminar o conhecimento, preocupando-se em suprir as necessidades informacionais de qualquer um que a busque sem se deparar com barreiras de acesso. Assis, Barreto e Parandella (2008) afirmam que, além das bibliotecas serem guardiãs da memória, a disseminação de informação através da dinamização de seus acervos gera um processo inclusivo, pelo acesso, uso e democratização da informação científica e cultural, além das informações úteis e necessárias à atuação do cidadão no seu dia a dia. Reforça, assim, a importância da biblioteca na sociedade da informação e na vida do cidadão.

As tecnologias da informação e comunicação devem ser utilizadas pelas bibliotecas para a democratização dos processos sociais, buscando formar os cidadãos para que possam exercer uma cidadania ativa e consciente e incluir socialmente através do saber, para que esses indivíduos possam suscitar a transparência de políticas e ações do governo, formando-os para qualquer circunstância, havendo assim, uma inclusão social (TAKAHASHI, 2000 *apud* PAULA, 2009).

A informação é uma necessidade fundamental do ser humano e, para suprimos essa necessidade, é preciso que o bibliotecário esteja atualizado diante do uso das NTIC, para assim favorecer o acesso à informação aos usuários. Segundo Carvalho e Kanishi (2000), os bibliotecários são os profissionais que devem manter-se como elementos facilitadores do

acesso à informação aos usuários de suas instituições, permitindo a inclusão social de qualquer indivíduo.

Cabe aos bibliotecários se manterem atualizados no uso dessas tecnologias, contribuindo, assim, para a inclusão social e construção da sociedade, a partir do acesso ao conhecimento.

Tecnologias Assistivas Eletrônicas de Acesso à Informação

Segundo Bersch (2008), a tecnologia assistiva é entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento. Em poucas palavras, é qualquer instrumento que facilite a pessoa com deficiência a fazer uma atividade, desde um rústico apetrecho de madeira acoplado a um talher, que permite a pessoa com deficiência de habilidade motora comer, a uma tecnologia de ponta que permita a um usuário com deficiência visual navegar pela *internet*.

A Comissão Executiva do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) acredita que a tecnologia assistiva é uma área de conhecimento interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, com incapacidades ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS *apud* BERSCH, 2008).

Existem diversos tipos de tecnologia assistiva, como mencionam Pupo, Melo e Ferrés (2006), no controle do ambiente, no trabalho e lazer, na locomoção, e em diversas atividades do cotidiano, como o estudo e o acesso à comunicação

e informação. Usaremos principalmente os estudos de Bersch (2008), que é ilustrativa e concisa em sua abordagem sobre as tecnologias assistivas eletrônicas utilizadas pelas pessoas com deficiência e os estudos de Fonseca e Pinto (2010), que têm uma linguagem clara e objetiva ao falar dessas tecnologias aplicadas em uma biblioteca.

Dentre as principais tecnologias de acesso à informação para deficientes visuais, podemos citar:

- Ampliadores de tela: são aplicativos que aumentam o tamanho das letras na tela do computador e, dessa forma, facilitam o uso das pessoas com baixa visão, fazendo com que os textos e imagens sejam melhor visualizados por quem tem essa deficiência. Exemplos de ampliadores de tela: Magic, Zoom Text e o lente-Pro.
- Leitores de tela: são aplicativos que leem as informações que estão na tela do computador, por isso são também chamados de sintetizadores de voz. Eles reproduzem a voz do ser humano. Com o desenvolvimento da tecnologia, eles têm se tornado mais perfeitos em sua decodificação sonora. Exemplos de leitores de tela: Vihortual Visiona, Monitivox e Jaws e o Dosvox, sendo este último um dos mais difundido no Brasil, pois além da leitura de tela, oferece inúmeros recursos como editores de texto, jogos, formatador para Braille e programas para acesso à *internet*, como correio eletrônico, navegador etc.
- Linhas Braille: dispositivos de saída composto por fileiras de cédulas Braille, por intermédio de um sistema eletromecânico, no qual conjuntos de pontos são levantados e abaixados, conseguindo-se assim uma linha de texto em Braille. É utilizado como alternativa ao leitor Braille, sendo principalmente usado por pessoas surdas-cegas, que podem

superar a ausência ou dificuldade de audição e visão através do tato. Infelizmente, é pouco usado no Brasil devido ao seu altíssimo valor.

- Impressoras Braille: imprimem no papel as informações contidas no texto para o sistema Braille. Existem dois tipos: a não-interponto, as que imprimem apenas de um lado do papel; e as com interpontos, que imprimem dos dois lados do papel.

Metodologia

Partimos de uma pesquisa bibliográfica para nos aprofundarmos nos conceitos, nas terminologias da área e para determinarmos as categorias de análise para a pesquisa. Quanto ao tipo de pesquisa, podemos classificar este estudo como exploratório e descritivo. Gil (1991) menciona que a pesquisa exploratória é realizada com o objetivo de fornecer uma visão geral, do tipo aproximativo, do objeto de estudo. Assinala, ainda, que as pesquisas descritivas têm por objetivo a descrição das características de determinada população.

Para a realização da análise dos dados coletados, optamos por uma abordagem qualitativa, devido à possibilidade que esse método permite de analisar atitudes como: pensamentos, ações, opiniões e informações livres do pesquisado. Segundo Maanen (1979 *apud* NEVES, 1996), a pesquisa qualitativa refere-se:

[...] ao conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar os sentidos dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

O método escolhido foi o funcionalista, que, segundo Lakatos e Marconi (1991), estuda a sociedade a partir do ponto de vista da função de suas unidades, isto é, como um sistema organizado de atividades.

A pesquisa empírica foi realizada com os bibliotecários do estado do Ceará. Optou-se por fazer a pesquisa com bibliotecários devidamente cadastrados no Conselho Regional de Biblioteconomia (CRB) e que estivessem exercendo a profissão. Dessa forma, buscamos atingir uma grande população a ser pesquisada e fornecer dados mais significativos para a pesquisa.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário, por oferecer alguns benefícios: atingir uma grande população; poder ser enviado por *e-mail* e não necessitar da presença do pesquisador ao ser preenchido. Lakatos e Marconi (1991) descrevem que o questionário é um conjunto ordenado de perguntas que devem ser respondidas sem a presença do pesquisador. Vai, portanto, ao encontro da nossa necessidade, pois o nosso universo de pesquisa é muito vasto e não seria possível a presença do pesquisador em todas as cidades do Ceará. O questionário foi enviado, por *e-mail*, a todos os bibliotecários do estado do Ceará, cadastrados no CRB, tendo sido respondidos um total de 40 questionários.

Essa estratégia na coleta de dados nos permitiu atingir instituições de portes variados, com diferentes tipos de unidades de informação públicas e privadas: bibliotecas especializadas, comunitárias ou públicas, universitárias, escolares, arquivos, centros de documentação e também outros tipos de empresas onde há atuação de bibliotecários. Dos 40 questionários que retornaram respondidos, 5 eram de instituições de economia mista, 10 de instituições privadas e 25 de instituições públicas.

A Situação das Bibliotecas Cearenses Quanto à Acessibilidade Através de Tecnologias Assistivas Eletrônicas

Averiguamos se os bibliotecários cearenses conhecem o conceito de tecnologia assistiva e se conseguem mencionar exemplos dessas tecnologias assistivas para pessoas com deficiência. Apenas 4% dos respondentes não possuem nenhum entendimento sobre o que é uma tecnologia assistiva. Queremos esclarecer que não houve relação quanto à natureza econômica da instituição na qual atuam, se é mista, pública ou privada. Dos respondentes, 91% informaram que sabem o que é uma tecnologia assistiva.

Surpreendeu-nos o conhecimento que a maioria dos sujeitos apresentou da definição do termo. Alguns citaram que, antes de responder, procuraram um conhecimento maior sobre o assunto, mas ficou claro que essa porcentagem que respondeu tinha uma ideia, um conhecimento prévio, mesmo que vago, sobre o que é tecnologia assistiva. Ainda houve quem fizesse uma descrição das tecnologias assistivas e mencionasse a importância que elas exercem na vida das pessoas com deficiência, demonstrando assim que conheciam, de fato, a definição.

Os sujeitos que responderam com maior propriedade a essa pergunta eram de instituições públicas, podendo haver uma relação com as políticas de inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência à informação. Um exemplo seria o ciclo de debates desenvolvidos pela Secretaria de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará (UFC), convidando, sensibilizando e desenvolvendo atividades de promoção do acesso à informação para pessoas com deficiência, tendo, como necessária, uma biblioteca acessível para esses usuários.

Perguntamos quais os tipos de tecnologias assistivas eletrônicas que conheciam. A comparação entre o conheci-

mento que os respondentes demonstraram ter sobre o que são tecnologias assistivas não foi condizente com as respostas a essa pergunta, pois alguns confundiram tecnologias assistivas com as NTIC, dando, como exemplos: monitores de Reconhecimento Óptico de Caracteres (OCR) e teclado virtual, que não são tecnologias assistivas, além de terem citado a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é a primeira língua dos surdos e o Braille, que é um sistema de leitura e escrita através do tato. Libras e Braille são considerados tecnologias assistivas, mas não eletrônicas, como mencionado por dois dos nossos respondentes.

Outros mencionaram duas interfaces: a microFênix, que é uma ferramenta voltada para pessoas com dificuldades motoras e o Dosvox, que é uma ferramenta voltada para os deficientes visuais terem acesso à informação através do computador, permitindo que seu usuário utilize as ferramentas normais de um computador e navegue pela *web*.

O Dosvox foi a única interface mencionada para deficientes visuais: sua fama se espalhou para além dos muros acadêmicos como uma ferramenta de acesso à informação para pessoas com deficiência. Está disponível para *download* gratuito na *web* e suas configurações são compatíveis com qualquer sistema operacional, bastando apenas escolher a versão que melhor convém à realidade do usuário ou da instituição que o busca.

Investigamos se as instituições onde os bibliotecários trabalham possuem alguma tecnologia assistiva eletrônica, quais os tipos que possuem e se não possuem e quais as razões disso. Verificamos que as instituições privadas não possuem tecnologias assistivas eletrônicas e se justificavam por não possuírem, porque não tinham público-alvo que demandasse essas tecnologias. Como afirma o décimo segundo respondente:

A faculdade ainda não vê “necessidade” de adequar tantos recursos de tecnologia assistiva, já que não temos alunos com deficiência visual. Para cadeirantes, temos os elevadores e os espaços foram pensados levando em consideração a movimentação desse cadeirante no espaço da faculdade, mas, na minha visão, isso não é tecnologia assistiva eletrônica. Para os surdos, temos apenas os intérpretes de Libras, o que também não considero uma tecnologia assistiva eletrônica.

Ficou nítido que as instituições privadas preocupam-se em adequar suas instalações para o acesso arquitetônico nas bibliotecas, como rampas, corrimãos, computadores com mesas adaptadas para cadeirantes. As instituições privadas consideram que não é necessário investir em tecnologias assistivas eletrônicas, pois não há um público-alvo, não há demanda.

Quanto às empresas de economia mista, apenas uma disponibiliza uma tecnologia assistiva eletrônica, que é uma interface para deficientes visuais. O vigésimo oitavo respondente mencionou que havia apenas a preocupação com as barreiras arquitetônicas: “Botões de elevadores e corrimão de escadas com sinalização em Braille”. Na instituição do décimo e do trigésimo terceiro sujeitos, a justificativa para não possuírem é a mesma das instituições privadas: a falta de público-alvo.

A resposta que nos chamou atenção das instituições de economia mista foi referente ao vigésimo primeiro respondente: “Não temos nenhum usuário que necessite dessa ferramenta, pois nossa biblioteca é especializada em Medicina e atende somente ao público do hospital onde ela está instalada”.

Essa resposta nos intrigou. Visto que é uma instituição de economia mista, há incentivos financeiros do governo, dessa forma, o acesso deve ser pensado para todo tipo de usuário. O motivo de ser especializado não torna esse acervo diferente dos demais, pois existem, em potencial, usuários com

deficiência para essa unidade de informação. Já existem, em algumas instituições de Ensino Superior, alunos que possuem deficiência visual cursando Medicina e que, ao procurar por informações especializadas, se deparam com esse tipo de atitude e entrave da instituição e dos profissionais que as gerenciam. Um exemplo bem-sucedido desse tipo de relação é o da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que possui um aluno com 80% da visão comprometida².

Das vinte instituições públicas consultadas, apenas três informaram que em suas unidades de informação não possuem nenhuma tecnologia assistiva eletrônica, mas, nas demais, existem tecnologias assistivas e elas estão desenvolvendo atividades de acesso ao conhecimento para as pessoas com deficiência. Essas tecnologias existentes foram mencionadas no início deste artigo e discutiremos mais adiante as atividades de acesso.

As unidades públicas mencionaram que suas maiores dificuldades são a falta de investimento na aquisição de tecnologias assistivas eletrônicas e a dificuldade com os demais setores, que não compreendem a importância de torná-las acessíveis de acordo com os padrões de acessibilidade. Como mencionado pelo terceiro respondente:

Temos trabalhado apenas com digitalização das bibliografias dos alunos com deficiência visual. A dificuldade de inclusão de outros mecanismos se dá pela necessidade de outros setores entenderem a importância e a necessidade da criação desses mecanismos. Por exemplo: Não existe acessibilidade no nosso sistema e no nosso *site*. Apesar de já termos constatado que a solução perpassa por outros setores.

² A UFMG possui, dentre seus estudantes de Medicina, um aluno que apresenta 80% da visão comprometida. Para dirimir as dificuldades desse aluno no acesso à informação, a instituição adquiriu equipamentos para auxiliar nas atividades do estudante (UFMG, 2009).

Independentemente das dificuldades mencionadas, as instituições públicas estão promovendo serviços de informação para as pessoas com deficiência visual, como digitalização do acervo, aquisição de obras em Braille, linhas Braille, acesso à interface especializada, áudio-livro etc.

Podemos perceber, nas instituições públicas, um grande avanço em busca de serem unidades informacionais acessíveis para todos, apesar das dificuldades financeiras, da lentidão das licitações/pregões, da falta de mão de obra especializada e da falta de conscientização dos demais setores que compõem a estrutura funcional. Essas unidades têm buscado desempenhar seu real papel, que é o de disponibilizar a informação a quem a busque, tornando-se bibliotecas acessíveis em seus ambientes estruturais com rampas e elevadores e, principalmente, disponibilizando a informação nos diversos suportes que o avanço tecnológico possibilita. A montagem de uma biblioteca inclusiva não é necessariamente dispendiosa. Devem-se buscar soluções como os *softwares* livres para usuários com deficiência.

Fizemos uma análise sobre o conhecimento que os bibliotecários possuem das tecnologias assistivas eletrônicas para os deficientes visuais e como eles se comportariam diante de uma situação hipotética de atendimento imediato para esses usuários em suas unidades de informação, salientando que a informação buscada só existiria na instituição do sujeito pesquisado.

Como pudemos perceber em parágrafos anteriores, os bibliotecários disseram conhecer algumas das tecnologias assistivas eletrônicas existentes. Um dos bibliotecários respondeu: “Sim, conheço a Base de Dados Sophia, a Gnuteca, entre outras”. Ficou claro que esse respondente não consegue distinguir a diferença entre uma base de dados e uma tecnologia assistiva eletrônica. Os sujeitos consultados, ao responderem

à pergunta sobre se conheciam algum tipo de tecnologia assistiva eletrônica específica para deficientes visuais, ficaram divididos em grupos, nas seguintes proporções: 9% dos sujeitos não responderam, pois não sabiam nem conceituar o que era uma tecnologia assistiva; 40% não mencionaram nenhuma tecnologia para os deficientes visuais e 51% enumeraram o que pensavam ser tecnologias específicas para deficientes visuais, pois houve alguns equívocos por parte desse grupo.

Dos dezoito respondentes que deram exemplos de tecnologias assistivas, apenas dois dominam o uso de alguma tecnologia assistiva voltada para as pessoas com deficiência visual. Isso provavelmente ocorre pela pequena procura desse tipo de usuário às instituições, pois, caso o bibliotecário se deparasse com semelhante situação constantemente, provavelmente buscaria se adequar às necessidades de demanda de seus usuários.

A tecnologia que os respondentes mais citaram foi a interface Dosvox, considerada por nós com nível de usabilidade intermediário avançado. O Dosvox é considerado uma ferramenta completa para o uso pelo deficiente visual, pois além do usuário utilizar as ferramentas corriqueiras de um computador, tais como digitar um texto, fazer uma planilha, a interface também permite que a pessoa com deficiência navegue pela *Web*.

O vigésimo nono respondente mencionou: “Sei da existência do Dosvox, mas não de forma aprofundada e também não o temos ainda no nosso setor, que é um Núcleo de Documentação”. É interessante que qualquer unidade de informação, independentemente do nome que utilize, possua uma tecnologia assistiva que possa atender aos seus futuros usuários.

Outra sugestão, além do Dosvox, seria o uso do MecDaisy, um leitor de texto. O MecDaisy é um *software* gratuito, que

transforma qualquer texto para o formato daisy permitindo, assim, a leitura pelo *software*. Seu nível de manuseio é fácil e se adequa às instituições que querem apenas disponibilizar suas obras para o acesso das informações que estão em sua guarda.

Fizemos um questionamento para os nossos sujeitos: como eles agiriam para atender às necessidades de informação de uma pessoa com deficiência visual, sabendo que a informação de que essa pessoa precisa só existe na instituição onde o sujeito consultado trabalha. Diante de tal pergunta, nossos respondentes informaram que não tinham conhecimento, que consultariam locais de atendimento especializado e encaminhariam o deficiente para tal instituição, capacitada para atendê-lo.

O terceiro sujeito consultado nos disse: “Com certeza me esforçaria ao máximo para conseguir. Mas, acredito que a dificuldade é de conseguir a informação em formato que possa ser lido”. E ele está certo. Conseguir a informação no formato correto é um trabalho árduo, desde que o bibliotecário nunca tenha ouvido falar de nenhum dos *softwares* já mencionados para pessoas com deficiência visual. É necessário, então, adequar-se a essa realidade hoje. Urge a conscientização da importância desses *softwares* que podem ser gratuitos, cabendo ao gestor da unidade de informação, além de possuir o conhecimento de que a tecnologia existe, saber persuadir seus superiores da importância de estar preparado para essa realidade em sua instituição.

Informou o trigésimo quinto respondente que: “Se as informações estivessem apenas em formato impresso, eu digitaria os textos para que a mesma pudesse fazer a leitura do material com os programas leitores de tela que são *softwares* livres”. Relembrando alguns parágrafos acima, tanto o *Dosvox* como o *MecDaisy* atenderiam a essa demanda.

A reação do décimo sujeito foi a seguinte: “Bem, como na instituição não existe material em Braille, talvez indicasse algum material em áudio (CD/DVD) e também um local específico que atendesse sua deficiência, no caso a Biblioteca Pública Menezes Pimentel”. Lembrando que a informação estaria apenas na unidade de informação do nosso respondente, ao pedir que fosse encaminhado à Biblioteca Municipal Menezes Pimentel, o usuário não conseguiria suprir a sua necessidade de informação e retornaria à instituição. Caso o seu material em áudio-livro não suprisse a necessidade, teria que haver um leitor, ou dependendo da complexidade da informação, a instalação de uma tecnologia assistiva.

Constatamos que é necessária a adequação das unidades de informação, independentemente de sua natureza econômica, para o recebimento desses usuários, pois a informação é agente transformador de uma sociedade e direito de todos. A formação dos bibliotecários deve apontar para a qualificação de um bom atendimento aos usuários com deficiência visual. Dos sujeitos consultados, 81% não se consideram capacitados para atender usuários com algum tipo de deficiência. Para que seja possível oferecer um atendimento com eficácia e qualidade para as pessoas com deficiência visual, é necessária a soma de dois fatores: a qualificação para o atendimento e os recursos tecnológicos disponíveis específicos para esses usuários.

O décimo segundo respondente declarou: “Ainda há muito a ser melhorado, muitos treinamentos a fazer. Daria o meu melhor, com certeza, mas, é bem difícil atender a esses usuários a contento e com tudo o que é necessário”.

Consideramos que o importante é que os profissionais estejam cientes de seu papel como agentes intermediadores da informação e que, para alcançar esse objetivo, é necessário qualificar-se além das habilidades que o projeto pedagógico

da formação inicial em Biblioteconomia prevê. Um exemplo dessa atitude seria o do décimo quarto respondente:

Acredito que embora eu mesma tenha buscado conhecer essas tecnologias, isto partiu de um anseio pessoal, não de uma proposta que estava incluída nas atividades curriculares do curso. Para a formação do bibliotecário de hoje, é fundamental conhecer as tecnologias básicas, ou ao menos discutir essa questão da inclusão, da acessibilidade.

Pensamos que o bibliotecário não é obrigado a dominar nenhuma tecnologia assistiva para os deficientes visuais, visto que, na maioria das instituições, como mencionado anteriormente, esse perfil de usuário não existe, mas concluímos que o profissional deve ter um conhecimento básico sobre o assunto.

Todos os sujeitos consultados consideram esse tema de extrema relevância e acreditam ser importante que os estudantes de Biblioteconomia recebam formação acadêmica no sentido de serem capacitados ao atendimento de usuários com deficiência, pois, em sua vida acadêmica, houve abordagem da acessibilidade arquitetônica, porém nenhuma disciplina que abordasse acessibilidade à informação através de tecnologias assistivas eletrônicas.

Trata-se de um nicho mercadológico pouco explorado, pois as maiorias das instituições adquirem livros, CDs e *softwares*, mas não a mão de obra qualificada. Por isso, devemos preparar futuros gestores com habilidade técnica e visão crítica sobre acessibilidade e inclusão, além de ampliar os espaços de debates na universidade, qualificando o estudante para atender a todas as demandas de usuário e de um mercado específico que necessita de mão de obra qualificada.

Conclusão

Pudemos perceber, como defendem Carvalho e Kanishi (2000), a real importância da atuação do bibliotecário, como gestor de informação na atual sociedade do conhecimento, para a promoção do acesso irrestrito à informação a todos os tipos de usuários, considerando suas preferências, demandas e necessidades de atendimento específicas, assim como suas limitações, sejam físicas, cognitivas, dentre outras.

Nas bibliotecas do estado do Ceará às quais tivemos acesso, verificamos a necessidade de aparelhamento e mesmo do domínio das técnicas de uso, por parte dos bibliotecários, das tecnologias assistivas eletrônicas para acesso à informação para pessoas com baixa visão ou cegas, descritas por Fonseca e Pinto (2010) e Pupo, Melo e Ferrés (2006). Identificamos que os bibliotecários do estado do Ceará investigados sabem o que são tecnologias assistivas eletrônicas e que as instituições que possuem uma quantidade expressiva dessas tecnologias são as de natureza pública. Porém, são pouquíssimos os bibliotecários que dominam e utilizam algumas dessas ferramentas, tendo mencionado que o público-alvo é muito pequeno para que tenham sentido necessidade de qualificação nessa área.

Há um grande caminho a ser percorrido na conscientização das instituições em estarem preparadas para todo tipo de situação e público. As instituições privadas necessitam de um maior desenvolvimento de suas atividades quanto ao fomento de acesso à informação para as pessoas com deficiência em seus diversos níveis.

Os resultados reforçam a importância de os bibliotecários se qualificarem para o atendimento dos usuários com deficiência visual, com conhecimento básico de como agir para suprir suas necessidades informacionais.

Os bibliotecários cearenses, de modo geral, não se sentem qualificados para atuar com essas necessidades, considerando que tal lacuna, em sua formação profissional, nasce na vida universitária, que não os capacita a atuar com os diferentes tipos de usuário. Contudo, um questionamento precisa ser feito: será que a universidade é a única causa dos bibliotecários não estarem qualificados para poderem gerir tecnologias eletrônicas de acesso à informação?

Entendemos que este estudo trouxe contribuições para futuros pesquisadores que busquem fazer uma relação do desenvolvimento do bibliotecário na realidade das instituições na qual atuam e nas mudanças sobre acessibilidade e inclusão. Também acreditamos que sirva como orientação das políticas públicas de acesso à informação e inclusão das pessoas com deficiência nas unidades de informação e para os bibliotecários mapearem seus pontos a desenvolver, a fim de se tornarem qualificados para o atendimento a tais pessoas.

Nossas sugestões para o curso de Biblioteconomia são: a criação de algumas disciplinas com essa temática voltada para a inclusão social e do uso das tecnologias de acesso à informação pelas pessoas com deficiência; a criação, pelo Departamento de Ciência da Informação, de uma especialização sobre o tema.

Finalmente, acreditamos que os bibliotecários devem procurar uma qualificação profissional para desempenharem seu papel de gestores de informação. Sendo imprescindível para a efetiva implementação de políticas de desenvolvimento inclusivas pelo bibliotecário, para poderem assim disponibilizar a informação a qualquer usuário que a busque, tornando-se um profissional diferenciado no mercado, em um campo de atuação que cresce a cada dia.

Referências Bibliográficas

- ASSIS, S.; BARRETO, A. M.; PARANDELLA, M. D. Bibliotecas públicas e telecentros: ambientes democráticos e alternativos para a inclusão social. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 37, n. 1, p. 27-36, jan./abr. 2008.
- BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: CEDI, 2008. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/Introducao%20TA%20Rita%20Bersch.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2011.
- CARVALHO, I. C. L.; KANISHI, A. L. A sociedade do conhecimento e o acesso à informação: para que e para quem? *Ciência da Informação*, Brasília, n. 3, p. 33-39, set./dez., 2000.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Medicina. *Aluno com visão subnormal dá exemplo na faculdade*. Belo Horizonte, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.medicina.ufmg.br/noticias/?p=7063>>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- FONSECA, J. C.; PINTO, T. L. *Tecnologias assistivas para biblioteca inclusiva: uma forma de oferecer informações a todos*. Paraíba: [s.n], 2010. Disponível em: <<http://dci.cesa.ufpb.br/enebd/index.php/enebd/article/view/78>>. Acesso em: 1 jun. 2011.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-6, 1996.
- PAULA, S. N. de. *Acessibilidade à informação em bibliotecas universitárias e a formação do bibliotecário*. Campinas: PUC, 2009.

PUPO, D. T.; MELO, A. M.; FERRÉS, S. P. (Orgs.). *Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas*. Campinas: UNICAMP, 2006. Disponível em: <http://lab.bc.unicamp.br:8080/lab/producao/livro_acessibilidade_bibliotecas.pdf#page=65>. Acesso em: 13 abr. 2012.

BIBLIOTECA INCLUSIVA: CONSTRUINDO PONTES ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL

*Clemilda dos Santos Sousa
Jeriane da Silva Rabelo*

Introdução

Cursar uma universidade é projeto de vida de muitas pessoas. Ter uma profissão e estruturar a vida econômica é um sonho comum, entretanto, para pessoas com deficiência, não é uma tarefa das mais fáceis. Muitas dificuldades se manifestam oriundas das barreiras arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e informação. Segundo Pupo e Vicentini (2002, p. 3), “muitos alunos com deficiência iniciam uma atividade de pesquisa na universidade e são ‘barrados’ pela inexistência de uma infraestrutura adequada”. Isso porque as universidades e faculdades ainda não atendem às condições de acessibilidade para pessoas com deficiência. No que se refere às pessoas com deficiência visual, o acesso ao acervo das bibliotecas é um grande problema, porque grande parte desse acervo está impresso em tinta, inviabilizando o seu acesso.

Visando resolver essas questões, o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Ceará (UFC) criou, em 2009, a Comissão de Acessibilidade¹, que tem como objetivo principal diagnosticar as condições de acessibilidade nas bibliotecas da instituição e propor ações que visassem estimular a criação de uma política inclusiva, que fosse diluída nos serviços e produ-

¹ A Comissão de Acessibilidade fez parte das Comissões Especializadas de Estudo (CEE) criadas pela Biblioteca Universitária da UFC com o objetivo de descentralizar as decisões administrativas, contribuindo para diagnosticar as necessidades de mudanças e solução de problemas técnicos e estruturais do Sistema de Bibliotecas da UFC.

tos oferecidos pelo Sistema de Bibliotecas da UFC nos diversos *campi* da universidade. Nos primeiros estudos realizados por essa comissão, foram apontados diversos aspectos, dentre eles, a dificuldade que têm os alunos com deficiência visual para realizarem suas leituras, visto que, na ocasião, não havia acervo em Braille² nas bibliotecas da UFC, nem serviços de informação que fizessem a conversão de documentos impressos em tinta para os formatos acessíveis. Diante dessa realidade, foi proposto, pela comissão de acessibilidade do Sistema de Biblioteca, o projeto de *Desenvolvimento de Acervo Acessível*, tendo como público-alvo pessoas com deficiência visual, ação essa em curso atualmente.

Em meados do ano de 2010, foi criada, pela UFC, a Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, formada por uma equipe de trabalho da qual um membro da Comissão de Acessibilidade da Biblioteca Universitária faz parte, representando o Sistema de Bibliotecas. Dentre as atribuições da Secretaria, há uma que apresenta relação direta com a biblioteca; a que se refere à *dimensão pedagógica e ao acesso ao conhecimento e à informação* (UFC, 2012).

A biblioteca é um espaço que proporciona a difusão de informação e permite a produção do conhecimento e sua disseminação. Para os estudantes, é fonte primordial de pesquisa e apoio às ações pedagógicas. No caso das pessoas com deficiência visual, se a biblioteca universitária oferecesse um acervo acessível, facilitaria o processo de aprendizagem e inclusão dos referidos discentes na vida acadêmica, proporcionando, aos seus professores, uma diversidade maior de material bibliográfico nas atividades cotidianas em sala de aula. Além

² Inventado pelo francês Louis Braille, no ano de 1827, em Paris, consiste num sistema de escrita com pontos em relevo que permite às pessoas privadas da visão, a leitura através do tato (HOUAISS, 2009).

disso, a acessibilidade ao acervo das bibliotecas da UFC poderá gerar, ao aluno com deficiência visual e ao seu professor, uma ponte de interação, possibilidades de múltiplas leituras e produção intelectual.

Entretanto, do que se trata um acervo acessível? Segundo a Norma Brasileira (NBR) 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004), no tópico referente à biblioteca e centros de leitura, quando se refere ao acervo, afirma: “Recomenda-se que as bibliotecas possuam publicações em Braille, ou outros recursos audiovisuais”. Isto é, as bibliotecas devem oferecer, aos seus usuários com deficiência visual, material bibliográfico, publicações em formato acessível às condições de leitura desse público.

Nesse estudo, entendemos por acervo acessível o conjunto de publicações – livros, periódicos, monografias, dissertações, teses, dentre outros materiais informacionais – que são disponibilizados à comunidade acadêmica para suas leituras, com um diferencial: essas publicações devem ser em Braille (importante para leitura e escrita de pessoas cegas, principalmente nos estudos de línguas) ou em arquivos digitais em formato compatível para o uso de leitores de tela tais como: pdf editável, txt ou doc, tendo também a opção por áudio-livros.

Esse tipo de especificação de formato é indispensável à acessibilidade dos usuários com deficiência visual, conjugada a serviços de referência pensados para esse segmento de usuários. Com isso, é possível proporcionar a equiparação de oportunidades nas atividades acadêmicas, no que se refere ao acesso à informação e ao conhecimento.

Na experiência do Sistema de Biblioteca da UFC, o projeto de *Desenvolvimento de Acervo Acessível* é uma resposta à demanda por acesso à informação e ao conhecimento das pessoas com deficiência visual na universidade. No referido

projeto há, dentre outros, o serviço de digitalização de material bibliográfico, que é realizado em parceria com a Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui. Esse serviço é a principal demanda, no momento, por parte dos usuários com deficiência visual (discentes, servidores da universidade) do Sistema de Bibliotecas da UFC. O objetivo do projeto supracitado é criar uma coleção com material em formato acessível, de natureza científica, exclusivo para esses usuários. A metodologia utilizada, como também a estrutura, é o que constitui o assunto que abordaremos a seguir.

Serviço de Digitalização de Materiais Bibliográficos: Acesso à Informação e ao Conhecimento

Certa vez, a equipe de digitalizadores da Secretaria de Acessibilidade da UFC recebeu um livro para digitalização, em língua italiana. Tratava-se de uma gramática, repleta de exercícios, em que um deles solicitava: “Observe as figuras e descreva os animais”. O leitor seria capaz de responder essa pergunta? A que animais o exercício se referia, se fosse só essa a informação visível? Na verdade, a gramática trazia as figuras dos animais, desenhos para que o aluno, ao vê-los, escrevesse os nomes em língua italiana. Para uma pessoa vidente não seria nenhum problema, mas, para uma pessoa cega, como saber de quais figuras tratava o exercício?

Para uma pessoa cega, só seria “visível” essa informação, se a mesma fosse audiodescrita, isto é, ao digitalizar o texto do exercício, as figuras seriam descritas. Dessa forma, o invisível se tornaria visível, e a pessoa com deficiência visual teria condição de responder o exercício. A outra forma seria imprimir o exercício em Braille, caso a pessoa soubesse ler em Braille.

Mas do que se trata a audiodescrição? Para Vieira e Lima (2010, p. 3):

A áudio-descrição é uma técnica de representação dos elementos-chave presentes numa dada imagem que, ao dialogar com os elementos de um texto verbal, pode ser descrita também de forma verbal para formar uma unidade completa de significação. A áudio-descrição pode ser de uma imagem estática como uma pintura no museu, de uma escultura em três dimensões, da gravura bidimensional presente nos livros didáticos; ou de imagens dinâmicas que nada mais são do que um conjunto de imagens estáticas que juntas criam a ilusão de movimento como o que se processa nos filmes de cinema, televisão, peças de teatro, ou vídeos de computador.

A audiodescrição é importante no processo de digitalização porque oferece acesso, para pessoas com deficiência visual, às informações tipográficas contidas no texto, como ilustrações, símbolos, negritos e outras. São fundamentais para a compreensão de conteúdos e, por isso, devem ser mencionadas, visto que não podem ser lidas pelos programas leitores de tela.

Visando a essa compreensão é que a audiodescrição foi inserida no serviço de digitalização de materiais bibliográficos, como fator agregador no processo de transformação de informações visuais em audíveis. Objetivando, em um futuro próximo, a formação de um acervo acessível para as pessoas com deficiência visual, o referido serviço é o que discutiremos a seguir. Conta com uma equipe coordenada por uma bibliotecária do Sistema de Bibliotecas da UFC e oito digitalizadores (bolsistas de projetos de graduação e iniciação acadêmica da UFC), com suporte técnico da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui.

A metodologia de trabalho segue os seguintes passos:

- 1) Entrevista de referência, feita por bibliotecário, em que o usuário é identificado e manifesta suas necessidades informacionais, isto é, apresenta sua bibliografia e demais materiais necessários à realização de trabalhos e/ou à elaboração de monografias. Outro aspecto importante se refere à condição de deficiência apresentada pelo solicitante: há que se levar em consideração o fato de o indivíduo ter nascido cego e ou adquirido essa condição depois de adulto. É também importante observar se a pessoa tem deficiência visual total ou apresenta baixa visão³. Todos esses aspectos irão definir o atendimento necessário;
- 2) Cadastramento do discente e assinatura de termo de compromisso pelo mesmo, objetivando informá-lo de que o material digitalizado é de seu uso exclusivo, conforme a Lei nº. 9.610, de 1998, dos direitos autorais (BRASIL, 1998);
- 3) Análise das demandas informacionais dos discentes, pesquisa nas bases de dados, em *sites* que disponibilizam *e-book*, para saber se as obras solicitadas já estão disponíveis, o que evita a perda de tempo em digitalizar novamente os textos;
- 4) Identificação das obras a serem digitalizadas no acervo da biblioteca. Caso sejam do acervo, analisar as condições de conservação, tais como páginas riscadas, ausência de folhas, dentre outras, que atrapalham o processo de digitalização;
- 5) Digitalização do material, descrição de figuras, gráficos e tabelas, correção gramatical do texto, e formatação do documento final, eliminação de espaços, elaboração de referência bibliográfica;
- 6) Envio do material ao solicitante;

³ Segundo o Decreto nº. 5296, a baixa visão é compreendida como: acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

- 7) Catalogação e indexação do material digitalizado no Sistema de Bibliotecas da UFC através do Catálogo *online* da Biblioteca Universitária. Esse material digitalizado só poderá ser acessado pelo usuário com deficiência visual cadastrado, através de senha e login. Essa ação está gerando um acervo *online* de materiais digitalizados de natureza científica.

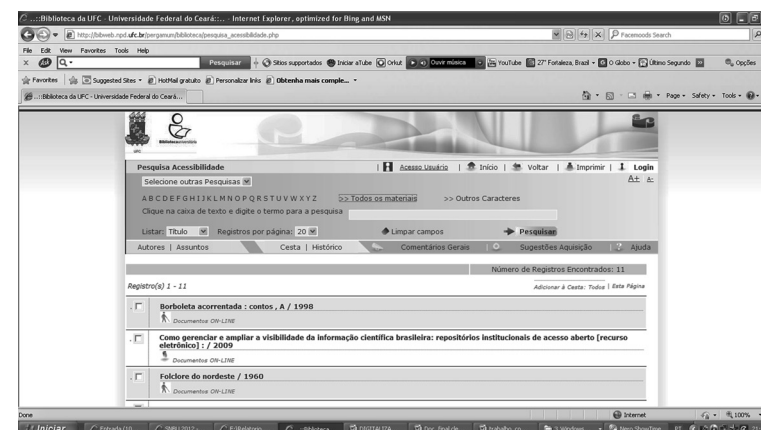


Figura 1 – Página do catálogo *online* da Biblioteca Universitária da UFC onde se acessam as obras digitalizadas

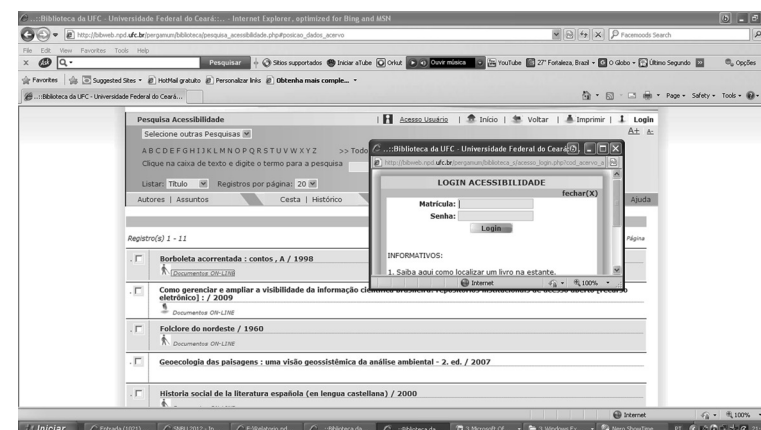


Figura 2 – Página do catálogo *online* da Biblioteca Universitária da UFC com login e senha para acesso às obras digitalizadas

Para ajudar no processo de digitalização, a equipe responsável utiliza o programa ABBY FineReader, que possibilita fazer a digitalização dos materiais bibliográficos em diversos formatos: pdf, doc, txt, além de eliminar figuras, erros de digitalização oriundos de manchas, riscos e incorreções das páginas dos livros.

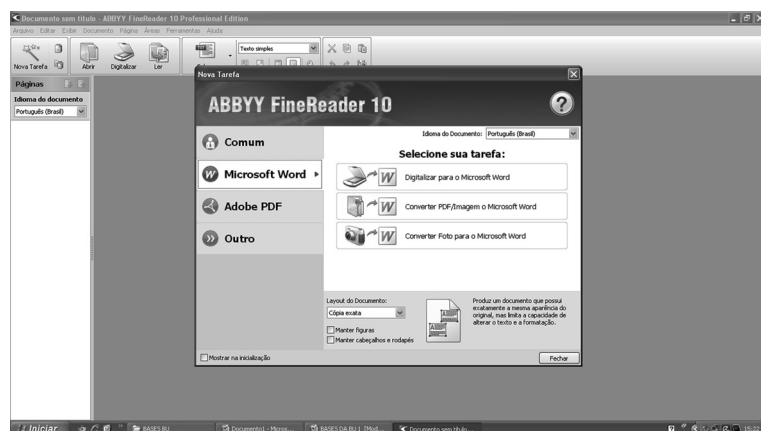


Figura 3 – Tela inicial do programa ABBY FineReader

Através dessa nova ferramenta, no período de março a maio de 2012, foram digitalizados 34 títulos, aproximadamente 1.064 páginas. Os primeiros resultados apontam que os alunos com deficiência visual da UFC estão tendo acesso aos materiais digitalizados em tempo hábil para acompanhar os estudos em sala de aula. Estima-se a ampliação do atendimento realizado atualmente, facilitando assim o acesso das pessoas com deficiência visual a materiais bibliográficos digitalizados, viabilizando o seu acesso à informação e ao conhecimento. A seguir, discutiremos quem são os usuários do serviço de digitalização.

Quem são os usuários com deficiência visual do Sistema de Bibliotecas da UFC?

Para aperfeiçoar o serviço de digitalização, e conhecer melhor quem são os usuários com deficiência do Sistema de Bibliotecas da UFC, como também seu nível de satisfação com o serviço, foi elaborado um estudo, através de um questionário semiestruturado, com uma amostra composta inicialmente por seis alunos com deficiência visual da UFC, atendidos pelo serviço de digitalização, dos quais somente quatro se submeteram ao questionário, no segundo semestre de 2011. Na tabela 1, encontramos a caracterização da amostra dos alunos consultados.

Tabela 1 – Caracterização dos alunos com deficiência visual

ALUNO	GÊNERO	IDADE (ANOS)	CURSO	DEFICIÊNCIA
A1	Masculino	24	Computação	Baixa visão
A2	Feminino	24	Mestrado em Psicologia	Visual total
A3	Masculino	22	Biblioteconomia	Baixa visão
A4	Feminino	23	Letras – Italiano	Baixa visão

Temos, como sujeito A1, um discente do curso de Computação, com 24 anos, com baixa visão, do sexo masculino; como A2, um estudante de 24 anos, cursando mestrado em Psicologia, com deficiência visual total, do sexo feminino; A3 é aluno do curso de Biblioteconomia, possui 22 anos, apresenta baixa visão e é do sexo masculino. Por fim, A4 estuda no curso de Letras-Italiano, possui 23 anos, apresenta baixa visão e é do sexo feminino.

Análise dos Dados

Todos os alunos atendidos por esse serviço se mostraram satisfeitos com essa iniciativa, relatando principalmente as diferenças do período anterior a essa ação em comparação com o momento atual. Essa constatação é importante para perceber se o serviço, com a oferta de material digital, atende as expectativas dos discentes.

Segundo Torres, Mazzoni e Alves (2001), o espaço digital apresenta muitas possibilidades. Criado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), oferece, para o atendimento, distintas formas de interação das pessoas com a informação, respeitando as suas preferências e limitações, sejam relacionadas aos equipamentos utilizados, sejam às limitações orgânicas. Nessa perspectiva, o estudo buscou avaliar a satisfação dos alunos com o do serviço de digitalização, visto que este busca oferecer acesso à informação.

Dos alunos consultados, todos apontaram a preferência por material digitalizado, ao invés do Sistema Braille, justificada pela facilidade de manuseio, praticidade e tempo, bem como por não correr o risco de rasgar. Para A1, é essencial a existência de um serviço de digitalização na universidade.

Acho essencial ter um serviço desses na Universidade para pessoas com alguma limitação visual. A digitalização permite uma abrangência de formas de utilização desse material. No meu caso, com o alto contraste, ou no aumento de fonte da forma com que quiser, entre outras que possam haver. A qualidade desse material é muito boa e ajuda bastante nos estudos. Acho que devia ter-se um maior foco nesse trabalho, para que as digitalizações fossem mais rápidas, pois muitos materiais são precisos e muitos alunos o necessitam. Acho que não é lento, pois já solicitei uma digitalização de mais de 100 páginas e, em pouco mais de uma semana, já estavam

prontos (e já deixo aqui meu agradecimento à Secretaria de Acessibilidade e a todos os que dela fazem parte).

O estudante A2 relatou que tem preferência por material digitalizado, porque, quando está no computador, o texto é mais fácil de ser manuseado. Apontou que a escrita em Braille, com reglete⁴, é muito trabalhosa e lenta, além de não constituir uma linguagem acessível à avaliação dos professores. Assim, os trabalhos devem ser entregues digitalizados. Se os textos estão em linguagem virtual, facilitam a produção textual e inclusive o registro de citações, pois não precisamos digitar o que ouvimos (áudio) ou o que lemos no papel (Braille).

O discente A3 apresentou, igualmente, preferência pelo material digitalizado, apesar de utilizar textos eletrônicos como o mp4. Conforme seu relato:

Em vários momentos, tenho que fazer leitura de textos que não são disponibilizados em mídia digital. O acúmulo deste material dá volume e quase sempre está em um tamanho que dificulta muito a leitura, por causa da minha baixa visão. O serviço de digitalização facilita este processo, uma vez que me dá a oportunidade de fazer a leitura deste material em casa ou no trabalho, utilizando os recursos de ampliação do computador e facilitando o seu transporte.

O aluno A4 argumentou a importância do acesso ao material utilizado em sala de aula, porque são avaliados e cobrados da mesma maneira que os alunos sem deficiência. Relatou a preferência de textos digitalizados, porque podem ser

⁴ “Reglete é uma placa de metal dobrável, que é encaixada a uma tábua de madeira de aproximadamente 30x20 cm, onde é preso o papel. Ela contém quatro linhas com 27 pequenos retângulos vazados cada. Esses retângulos são chamados de celas e, neles, estão os seis pontos do sistema Braille, que são impressos no papel sulfite 40, com um objeto chamado punção” (MARUCH; STEINLE, 2009, p. 9).

levados para onde queira, podem ser lidos quantas vezes for necessário, não se apagam com o tempo e não são pesados.

Os discentes ressaltaram a importância dos materiais digitalizados para o acesso igualitário à universidade. Através desses materiais, a promoção da inclusão é mais efetiva, reduzindo as barreiras existentes entre o estudante com deficiência visual e o conhecimento científico, visto que contribuem no processo de sua formação acadêmica.

A acessibilidade à informação e ao conhecimento, portanto, representa, para os indivíduos com deficiência visual, uma etapa importante rumo à independência, permitindo que participem das atividades cotidianas como agentes ativos na construção de seu conhecimento. Desse modo, nos ambientes universitários, associados à produção e disseminação do conhecimento, é necessário que esse direito seja cumprido em toda sua plenitude.

Até pouco tempo atrás, alunos da UFC com deficiência visual enfrentavam inúmeras dificuldades no seu cotidiano acadêmico para ter acesso a materiais digitalizados. De acordo com os depoimentos dos estudantes, com o advento da Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir e o serviço de digitalização do Sistema de Bibliotecas da UFC, no início de 2011, a digitalização de textos solicitados pelos professores em sala de aula constituiu uma conquista, pois tem facilitado bastante a compreensão dos conteúdos ministrados pelos docentes.

Considerações Finais

No livro *Acessibilidade em bibliotecas*, Baptista (2009) ao comentar sobre inclusão, ressalta que as diferenças fazem parte da vida; que nenhuma pessoa é igual a outra e que cada indivíduo demonstra qualidades, defeitos, potencialidades,

surpresas que são infindáveis e imprevisíveis. A diferença se apresenta, portanto, como fator enriquecedor, parte da dinâmica da vida humana e não deveria ser um fator de exclusão nos espaços sociais. Nesse sentido, as bibliotecas, como espaços culturais, sociais, não poderiam deixar de ser inclusivas. As mesmas são espaços de epifania do saber, onde os rios de diversos saberes se encontram, formando um oceano de conhecimento em constante movimento de evaporação e fortes ondas de transformação, codificação e recodificação.

Nesse processo, os movimentos das águas desse oceano são múltiplos. Há diversas formas de navegar, diversas formas de vida: a inclusão é a compreensão do múltiplo como fator produtor de possibilidades. Nesse contexto, compreende-se a acessibilidade em bibliotecas como o entendimento e o movimento de expansão do seu potencial educador. No caso de pessoas com deficiência visual, estas trazem, à biblioteca, uma nova leitura sobre produção e aquisição do conhecimento, novas formas de perceber o mundo e representá-lo.

Onde se encontram, portanto, nos bibliotecários, a ousadia e a humildade de navegar o oceano que a inclusão de pessoas com deficiência pode oferecer à sociedade, trazendo novos horizontes para além das ilhas costumeiras?

É nessa perspectiva que o trabalho do Sistema de Bibliotecas da UFC e da Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir se apresenta como um olhar dinâmico sobre as novas ilhas. Criar um acervo acessível para pessoas com deficiência visual é um movimento de navegar em águas desconhecidas, extremamente atraentes, cheias de descobertas gratificantes e reveladoras do poder de superação do ser humano.

É nesse navegar que se constitui o objetivo da Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir em promover uma política de acesso ao conhecimento e à informação para pessoas com

deficiência, nesse caso específico, as que têm cegueira. Deve-se institucionalizar essa ação na vida da universidade, tendo o Sistema de Biblioteca como foco, visto que é o equipamento cultural institucional na universidade com a missão de organizar, preservar e disseminar a informação e a produção do conhecimento.

Criar um acervo acessível de natureza científica para as pessoas com deficiência visual, como já dito, é um desafio, visto as dificuldades oriundas do pouco conhecimento sobre o tema na área de Biblioteconomia. Poucos bibliotecários conhecem o tema de forma que os capacite a interferir e criar soluções que venham atender os usuários com deficiência visual.

Portanto, o serviço de digitalização de material bibliográfico não é uma atividade-fim, mas um meio, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de um acervo que contemple as necessidades de informação das pessoas com deficiência visual, possibilitando a criação de pontes entre elas e o conhecimento, mediando-se essa relação, intercedendo no navegar entre uma ilha e outra, entre os mares, os continentes. Avançando mar adentro, descobrindo ignorados horizontes, escondidos pela ilusória ideia de ver apenas com os olhos, equivocando-se que ver, enxergar está para além do visível, passa pelo cheiro, pelo toque, pelo sentir, pelo perceber-se humano, capaz de superação, de recriar o mundo, as ideias e a si mesmo, o que dirá as instituições e suas políticas.

Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *ABNT: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BAPTISTA, M. I. S. D. Convivendo com as diferenças. In: PUPO, D. T.; MELO, A. M.; FERRÉS, S. P. *Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas*. São Paulo: Unicamp, 2006. p. 13-16.

BRASIL. Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. *Regulamenta as leis nº. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 14 maio 2010.

_____. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. *Altera, atualiza e consolida a legislação sobre os direitos autorais e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm>. Acesso em: 02 out. 2012.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa 2009.3*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A.; ALVES, J. B. da M. A acessibilidade à informação no espaço digital. *Ciência da Informação*, v. 31, n. 3, p. 83-91, set./dez. 2002.

MARUCH, M. A. S.; STEINLE, M. C. B. *O aluno cego e seu processo de alfabetização e letramento*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2348-8.pdf?PHPSESSID=2010011108145452>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

PUPO, D. T.; VICENTINI, R. A. B. *A integração do usuário portador de deficiência às atividades de ensino e pesquisa: o papel das bibliotecas virtuais*. 2002. Disponível em: <<file:///c:/netscape/anais/trabalho/comun/aintegra.htm>>. Acesso em: 09 set. 2009.

UFC. *Conceito de acessibilidade*. Disponível em: <link <http://www.ufc.br/acessibilidade/conceito-de-acessibilidade>>.

Acesso em: 29 out. 2012.

VIEIRA, P. A. de M.; LIMA, F. J. de. A teoria na prática: áudio-descrição, uma inovação no material didático. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, v. 2, p. 3, 2010.

O SERVIÇO DE LEDORES NA SECRETARIA DE ACESSIBILIDADE UFC INCLUI: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Beatriz Furtado Alencar Lima
Carla Poennia Gadelha Soares

Refletindo sobre a Ação e a Extensão do Projeto

Neste artigo, relatamos as experiências vivenciadas durante a execução do Projeto de Extensão realizado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) por meio da Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir. O projeto intitulado *Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência visual de universidades públicas do município de Fortaleza* realizou-se no período de 3 de maio a 23 de novembro de 2011, sob a coordenação da professora Beatriz Furtado Alencar Lima e apresentou como objetivo, em linhas gerais, oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência visual matriculados em universidades públicas de Fortaleza – UFC e Universidade Estadual do Ceará (UECE) – por meio do serviço de leitura de textos.

A Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir, com o intuito de possibilitar o acesso à leitura de materiais em tinta ao público mencionado, está desenvolvendo um sólido trabalho de digitalização de textos sob a coordenação da bibliotecária Clemilda dos Santos Sousa. Assim, o intuito de nosso projeto foi oferecer mais um serviço que pudesse ajudar no acesso aos textos com os quais os alunos devem travar contato em suas atividades acadêmicas.

Nesse sentido, é importante reforçar que a ideia que nos orientou, ao propormos esse projeto, foi a de ampliar o leque de possibilidades dos estudantes em suas práticas de letra-

mento acadêmico. Compreendemos letramento como uma prática social intermediada por textos escritos (BARTON; HAMILTON, 1998) e foi com base nessa concepção sobre letramento que desenvolvemos nosso projeto.

É importante dizer, no entanto, que não consideramos, em nenhuma hipótese, a atividade de ler para pessoas com deficiência visual a melhor ou mais acertada. Trata-se de mais um recurso, dentre tantos outros existentes – tais como leitores de tela, sistema de leitura e de escrita Braille¹, etc. – para que esse estudante tenha o seu direito assegurado de acesso à informação. Quando entramos nesta seara do acesso ao consumo e à produção de informação, é importante refletir sobre a multiplicidade de recursos existentes, atualmente, no campo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Torres, Mazzoni e Mello (2007), no trabalho intitulado *Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais*, alertam-nos para o fato de que, no contexto em que atualmente vivenciamos, de contato intenso com múltiplas semioses, já não há espaço para pensarmos em uma única forma de entrar em contato com as práticas sociais de leitura e escrita, quando se fala em acesso e produção de informação. Segundo as autoras, sabe-se que, atualmente, as TICs, com o uso de ajudas técnicas adequadas,

¹ Trata-se de um sistema de leitura e escrita destinado a pessoas cegas por meio do tato. Sua escrita é baseada na combinação de seis pontos, dispostos em duas colunas de três pontos, que permite a formação de 63 caracteres diferentes, que representam as letras, números, fonética etc. Foi criado por Louis Braille, nascido na França, no ano de 1809. Ficou cego em 1812, em um acidente na oficina do pai. Louis Braille, em 1825, apresentou a primeira versão do sistema de leitura e escrita em relevo tátil para pessoas cegas. Utilizou, como referência, o sistema de Barbier – sistema utilizado para a comunicação noturna entre os soldados do exército francês. Em 1837, apresentou o que viria a ser a versão final do sistema Braille. Desde então, é um dos sistemas utilizados pelas pessoas com deficiência para o contato com a leitura e a escrita (SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AOS CEGOS, 2011).

permitem a comunicação direta e instantânea entre pessoas com deficiências sensoriais distintas.

Essas tecnologias permitem que, por exemplo, possa realizar-se a comunicação entre uma pessoa surda e uma pessoa cega sem que elas optem em utilizar o Braille ou a Língua Brasileira de Sinais² (Libras). Essa realidade de comunicação leva-nos a dizer que, nos dias de hoje, o maior obstáculo enfrentado pelas pessoas com deficiência diz respeito ao acesso a essa informação, caracterizando-se esta como uma riqueza inestimável que se relaciona a áreas como a Educação, o trabalho e o lazer. Dada a relevância desse acesso à informação e à comunicação em nossa sociedade, sempre que falamos sobre barreiras à acessibilidade de cidadãos, é fundamental destacar aquelas que impedem o acesso pleno e irrestrito a essas duas instâncias. Acreditamos, pois, que a quebra dessas barreiras poderá advir, de forma mais justa e de fato acessível, a partir do momento em que cidadãos, com ou sem deficiência, tenham o direito de escolher de maneira plena e irrestrita a forma pela qual desejam entrar em contato com o consumo e a produção da informação. Para que isso ocorra, faz-se necessário ouvir, conversar e refletir com as pessoas com deficiência, e não somente sobre as pessoas que se ressentem das barreiras a esse acesso.

Sendo assim, nosso projeto é delineado pelo pensamento de que, para realizarmos um trabalho satisfatório junto aos alunos com deficiência, faz-se necessário, sobretudo, ouvir o que eles têm a nos dizer, sugerir, criticar. Por essa razão, antes ou depois de realizarmos um trabalho de leitura de um

² A língua de sinais não é universal e cada país possui a sua. Como toda língua, possui uma estrutura gramatical e aspectos linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida pela lei nº. 10.436/2002 como o sistema linguístico visual-motor da comunidade surda brasileira (BRASIL, 2005).

texto ao universitário cego, propomos, informalmente, ao aluno, que ele nos aponte possibilidades de melhoria. Dessa forma, fazemos, sempre que possível, os ajustes necessários em prol de uma prática de leitura melhor e mais eficaz. Para que se compreenda melhor o funcionamento do nosso projeto de extensão, descrevemos, na seção três, as principais ações desenvolvidas.

Fundamentação Teórica

A realização deste projeto levou-nos à reflexão sobre o aspecto de que o acesso à leitura e à escrita por/para pessoas com deficiência visual não se restringe a um único recurso. Pelo contrário, múltiplos são os letramentos, considerando que múltiplas são nossas práticas sociais de contato com a leitura e a escrita. Uma vez que vemos como indissociáveis os letramentos e as práticas sociais, pensar o acesso à comunicação por meio de somente um recurso – quer sejam leitores de tela, serviço de leitores, sistema Braille – é uma prática reducionista e perigosa, que leva à exclusão de vários cidadãos de uma prática social fundamental em nosso cenário contemporâneo, que diz respeito ao acesso à informação de forma irrestrita e acessível, com todas as consequências que as palavras *irrestrita* e *acessível* possam remeter.

É neste sentido que a Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui – e, no âmbito da secretaria, inserimos nosso projeto – tem direcionado suas ações, com o intuito de promover, dentro dos limites que lhe são colocados, a acessibilidade à informação sob múltiplas formas e perspectivas. A rota precisa deste caminho para uma plena e irrestrita acessibilidade? Não a temos. São somente dois anos de caminhada diante de tantas décadas em que imperaram e ainda imperam uma concepção visiocên-

trica, cartesiana e positivista de ensino, de aprendizagem e de acesso à informação. “*Caminante, no hay camino / Se hace camino al andar. / Golpe a golpe / verso a verso*”³. Nos parágrafos que se seguem, faremos uma exposição sobre as bases teóricas que fundamentaram esses nossos primeiros passos.

Começamos esclarecendo o conceito de letramento com o qual trabalhamos, uma vez que este foi um dos conceitos que guiou nossa trilha durante a realização do projeto. Trabalhamos com o conceito de letramento desenvolvido pelos Novos Estudos do Letramento, o qual entende o letramento como uma prática social, que envolve atividades de leitura e de escrita inseridas em estruturas sociais. (BARTON; HAMILTON, 1998). São práticas que se localizam em um tempo e em um momento específicos, ou seja, as práticas de letramento acontecem em contextos históricos sociais e políticos situados. Em resumo, o letramento significa, conforme a perspectiva que adotamos, algo que as pessoas fazem; não se trata de algo que reside somente na cognição dos indivíduos. O letramento está além de habilidades para aprender a ler e a escrever; está além dos textos que se limitam ao suporte do papel; é uma atividade social por excelência e, portanto, irá ocorrer na interação entre as pessoas.

Para ilustrar o que dizemos, utilizamo-nos da voz de um dos participantes de uma pesquisa em andamento sobre letramentos para pessoas com deficiência visual, que está sendo desenvolvida pela professora Beatriz Furtado Alencar Lima como aluna do doutorado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC⁴.

³ Passagem do poema *Caminante no hay camino* (MACHADO, 2004).

⁴ A pesquisa teve início em maio de 2010 e trabalha com dez participantes, cinco homens e cinco mulheres, situados na faixa etária entre 23 e 50 anos. Os participantes que integram a pesquisa são pessoas com deficiência visual, quatro deles com nível superior completo, e seis se encontram com os cursos de nível

Ao finalizar a entrevista – de natureza semiestruturada – foi perguntado ao participante⁵ se ele gostaria de comentar algo mais além do que já havia dito. O que obtivemos foi, então, o seguinte depoimento⁶:

Beatriz: e pra gente terminar, você gostaria de comentar algo mais?

Ricardo: Não, acho que basicamente isso mesmo, acho que tem...

Beatriz: Sobre o que a gente conversou ou algo que você gostaria de comentar que independente das perguntas.

Ricardo: Não, eu acho que era basicamente isso mesmo. Tipo as coisas *tão* caminhando, já caminharam muitas coisas, mas eu acho que tinha que ser feito... conversar mais com os cegos ou se aproximar um pouco mais. Enfim, já melhorou muita coisa, mas muita coisa ainda tá pra melhorar ainda.

Beatriz: O que seriam essas coisas ainda pra melhorar?

Ricardo: Eu acho que da maneira que *tá* acontecendo, *tá* acontecendo até duma maneira legal. Só que eu acho que tinha que melhorar era ouvir mais os cegos, ouvir mais o deficiente, e não: ‘Ah! Eu estudei. Eu sou formado. Eu sou doutor...’ Eu sou não sei o quê. Eu sei o que eu *tô* fazendo. Tinha que ouvir mais. Então, muitas vezes, a gente pega a pessoa ‘Ah! Eu sou, sei lá, eu sou irmão dum cego’; ‘eu sou casado com um cego’; ‘eu sou *assim assado*’; ‘eu estudei’; ‘eu fiz pesquisa’; ‘eu fui pra fora’;

superior em andamento. A pesquisa acontece em diferentes locais de trabalho e de estudo dos participantes e tem como um de seus objetivos descrever, compreender e explicar os letramentos presentes nas práticas sociais dessas pessoas com deficiência visual.

⁵ Para preservar a identidade dos participantes que aceitaram contribuir com nossa entrevista, usamos nomes meramente fictícios.

⁶ Entrevista gravada em 10 de novembro de 2011. Essa entrevista faz parte do projeto de doutoramento de Beatriz Furtado Alencar Lima sobre os múltiplos letramentos para pessoas com deficiência visual. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC. O projeto encontra-se devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFC: ofício número 185/11, protocolo COMEPE, número 134/11.

‘eu fui pros Estados Unidos’; ‘estudei lá e é assim...’. E, não, a verdade não é assim. Acho que quem sabe onde o sapato aperta é o deficiente. Não adianta você ter estudado, você ter feito um bocado de coisas, se você não é o público-alvo daquilo. Claro que você ter estudado, você vai ter uma bagazinha bem legal, mas isso não quer dizer que aquilo dali é tudo.

Beatriz: E o que você diria pra esse pessoal que estuda e que acha que entende?

Ricardo: Descesse um pouquinho do salto. Só isso.

Beatriz: Certo.

Ricardo: Escutasse mais, descesse um pouquinho do salto e, enfim, escutasse mesmo. Tipo seria isso: escutasse um pouquinho, porque o cego, ele pode não ter a bagagem técnica, mas ele tem a bagagem prática da coisa.

Há outro depoimento que dialoga com o que Ricardo nos fala. No depoimento abaixo, estamos conversando sobre as tecnologias – de forma mais específica sobre a presença dos computadores – na vida das pessoas com deficiência visual. Por meio de um exemplo simples que envolve o letramento (poder utilizar um micro-ondas), a participante levanta um ponto complexo sobre a falta de acessibilidade que advém de nosso visiocentrismo⁷.

Beatriz: *Humrum, humrum*. Pegando aí uma, aproveitando isso aí que você acabou de comentar, tem um pouco a ver com uma outra pergunta que eu gostaria de te fazer, é como é que você sente e percebe as tecnologias da comunicação na tua vida?

⁷ Sobre este visiocentrismo, Joana Belarmino de Sousa (2004), em sua tese *Aspectos comunicativos da percepção tátil: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura*, nos fala da existência de uma mundividência tátil – em contraposição à nossa sociedade visiocêntrica – como uma forma distinta de vivenciar o mundo. Ou seja, o tato é uma das formas pelas quais as pessoas com deficiência visual experienciam o mundo e, dentro dessas experiências, encontramos a leitura e a escrita por meio do sistema Braille.

Leda: Ah, eu assim, eu costumo valorizar tudo que vem facilitar, né? Eu acho que tudo que vem me proporcionar uma independência, né? Eu, eu acho que não tem por que, não tem como você recusar, eu acho que você tem que aproveitar né? Um celular, um computador, um programa aqui e ali mesmo, que você coloque no seu computador pirata, mesmo que você busque, de uma forma ou de outra, um meio pra utilizar qualquer coisa que venha te ajudar, que venha te tornar mais independente, mais autônomo, eu acho que é válido. Por exemplo, você quer ver uma coisa: ‘olha eu quero comprar um micro-ondas pra mim, há tempo que eu quero comprar um micro-ondas pra mim’. Atualmente, não tem mais nenhum micro-ondas pra pessoa cega utilizar, todos os micro-ondas, olhe como as coisas não são para todos, todos os micro-ondas atuais são digitais. Nenhum fala, nenhum tem uma adaptação pra pessoa cega utilizar; aí as pessoas dizem assim ‘ah, mas tem aquele micro-ondas x de mil novecentos e me esqueci, que esse daí serve pra você’. Ou seja, nem escolher a marca do meu micro-ondas, nem escolher o tamanho do meu micro-ondas, nem escolher o tipo do meu micro-ondas que eu quero ter, eu posso. Então eu tenho que comprar aquele do século XIX, porque só aquele do século XIX pra cá foi que foi feito, é o que permite que eu possa utilizar, então assim eu acho que, nessa questão, a gente ainda precisa evoluir né? Apesar de que já que só tem essa daí, esse daí esquenta a comida, do mesmo jeito dos atuais, eu não tenho escolha. Se eu quero comprar um de 30 litros, mas só tem um de 19 litros, eu fico com esse mesmo, é melhor do que eu não esquentar nunca minha comida. Agora não é correto, não é justo, não tá certo, não tem acessibilidade. O mundo não é para todos.

Essa passagem da entrevista com Leda reitera a importância de entendermos que, quando falamos sobre o acesso à leitura e à escrita para pessoas com deficiência visual, não podemos pensar em uma única forma de acesso a textos escritos, mas em múltiplas maneiras de vivenciar essa leitura e

essa escrita e em uma multiplicidade de suportes e de meios que proporcionam esse acesso.

Daí dizermos que estamos trabalhando numa perspectiva de múltiplos letramentos e de multiletramentos. O termo múltiplos letramentos foi desenvolvido por Street (1984) com o objetivo de opô-lo a uma concepção de letramento autônomo, a qual reifica a ideia de letramento, reduzindo-o a uma noção simplista e redutora. Essa concepção autônoma vê o letramento como uma habilidade a ser adquirida, sem considerar as práticas sociais e culturais em que os seres humanos estão imersos. A atividade de interagir com textos reduz-se a uma interação com textos escritos que devem ser devidamente decodificados e internalizados. O letramento autônomo assume, atualmente, um papel dominante em muitos meios educacionais do Brasil e do mundo, em círculos governamentais, em agências internacionais como a UNESCO e também está na base dos discursos dos mais variados segmentos da sociedade – escolas, universidades, academias de letras, mídia, dentre outros – sobre o que entendem por letramento. A ideia, pois, dos múltiplos letramentos vem opor e desafiar o que difunde o letramento autônomo (STREET, 2010).

No que diz respeito aos multiletramentos, esse termo faz referência não a múltiplos letramentos associados a diferentes contextos sociais, mas a formas diversas, múltiplas de letramento, que se associam a diferentes canais ou modos, como letramento visual, letramento do computador etc. (STREET, 2010).

É, pois, tendo como referência a noção de letramento acima exposta, que reiteramos ser perigoso e redutor afirmarmos e agirmos em prol do acesso à leitura para as pessoas com deficiência visual tendo como parâmetro um único meio, Braille ou leitores de tela, por exemplo. Isso significaria

apagar e negar as múltiplas maneiras pelas quais elas podem vivenciar a leitura em suas mais diversas práticas sociais. É importante sempre ter em vista que são múltiplos os letramentos que respondem às demandas peculiares das pessoas com eficiência visual, a partir de suas diferentes práticas sociais e culturais, e múltiplas são as formas com que essas pessoas vivenciam, interagem e reagem a esses letramentos, de acordo com os diferentes canais ou meios que utilizam. Faz-se necessário entender como esses múltiplos e multiletramentos respondem às necessidades específicas das pessoas com deficiência visual para que se possa realizar, de fato, um acesso pleno e irrestrito da leitura àqueles que se encontram fora do campo de visão de um mundo pautado no visiocentrismo.

Descrevendo as Ações do Projeto

Partindo do princípio de que a universidade está formada por um público heterogêneo de estudantes, encontrando-se, nessa heterogeneidade, inseridas as mais diversas formas de contato com a leitura e a escrita, entendemos ser importante considerar essas idiosincrasias, promovendo uma forma a mais de acesso aos textos em tinta com os quais os alunos com deficiência visual teriam que travar contato ao longo de seu curso de graduação. Daí a criação de um projeto que prestasse AEE aos estudantes com deficiência visual com o objetivo de auxiliá-los nas atividades discentes de que prescindiam nos cursos em que estavam matriculados.

Durante a execução do projeto, atendemos a quatro alunos cujos dados estão detalhados na tabela abaixo:

Tabela 1 – Caracterização dos alunos atendidos

CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA		
IDADE	CURSO	DEFICIÊNCIA
28	Ciências Sociais	Física – Torcicolo Espasmódico
45	Pedagogia	Visual – Baixa Visão
22	Letras Espanhol-Literatura	Visual Total – Retinoblastoma
23	Psicologia	Baixa Visão – Visão Unilateral

A ação do projeto se inseriu, conforme já mencionamos anteriormente, como mais uma das iniciativas que estão sendo desenvolvidas na Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, no sentido de disponibilizar material bibliográfico para as pessoas com deficiência visual. Nesse sentido, trabalhos vêm sendo empreendidos, como a digitalização de materiais que precisam ser usados pelos alunos com deficiência visual. No entanto, dado que este serviço demanda certo tempo, o atendimento prestado pelas ledoras veio auxiliar e complementar o trabalho de digitalização⁸ de livros e textos, com o intuito de atender aos alunos nas leituras de seus textos em tempo hábil.

De forma mais específica, centramo-nos nos seguintes aspectos: promover o acesso de textos por meio do trabalho de ledoras realizado por duas bolsistas pertencentes à Se-

⁸ O trabalho de digitalização consiste no processo de digitalizar textos em tinta para que possam ser utilizados pelas pessoas com deficiência visual por meio do suporte do computador, com o uso de leitores de tela ou do programa DOSVOX. Tanto o programa DOSVOX quanto os leitores de tela leem o que se encontra na tela do computador para as pessoas que os utilizam. Essa leitura ocorre através de uma voz sintética, que decodifica as palavras que se encontram na tela. Ou seja, já que as pessoas com deficiência visual não podem ter acesso aos textos em tinta por meio da visão, entram em contato com as informações escritas por meio da audição.

cretaria de Acessibilidade UFC Inlui; coletar e gerar dados para a elaboração de uma estatística sobre a quantidade de alunos atendidos e a metodologia que é utilizada nesses atendimentos; coletar e gerar dados para a elaboração de novas metodologias no tocante à leitura para cegos, com o intuito de aprimorar essa técnica e, com isso, contribuir com mais uma ferramenta de acesso ao conhecimento para os estudantes com deficiência visual.

Dessa maneira, as duas bolsistas envolvidas neste projeto atuaram da seguinte forma: realização do trabalho de leitura de textos para os estudantes que buscavam o atendimento na secretaria; construção de formas alternativas de acesso ao conhecimento presente nos textos (leitura pausada, leitura contínua, leitura para fichamento); acompanhamento e anotação das estratégias que eram utilizadas e construídas nesse atendimento com o intuito de gerar dados para a Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui. Essas formas de atuar podiam acontecer de maneira conjunta ou em separado, dependendo das necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Cada atendimento teve a duração aproximada de uma hora e meia nos turnos da manhã e da tarde, dependendo de cada caso, e foram realizados em uma sala situada na Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui.

Além disso, as bolsistas do projeto participaram semanalmente de atividades de estudo, planejamento e acompanhamento, sob supervisão da coordenação do projeto. A pauta desses encontros estava centrada na discussão sobre a forma como as leitoras realizavam os atendimentos, a fim de aperfeiçoar as técnicas utilizadas. Tanto nos atendimentos ao público-alvo do projeto, quanto nos encontros junto à coordenação, a intenção foi a de oferecer oportunidades para que as bolsistas se deparassem com situações-problema para as

quais deveriam buscar formas criativas de intervir pedagogicamente no AEE. Isso exigiu delas a capacidade de ir ao encontro de soluções que atendessem a cada aluno.

Compartilhando Nossas Experiências

Relatar experiências implica compartilhar com o outro, por meio da narrativa, emoções, medos, desejos e dificuldades vivenciadas durante algum momento específico – em nosso caso, durante todos os instantes que circundaram a prática da leitura para os universitários com deficiência visual que buscaram, em nossa voz, uma alternativa para dar vida aos textos.

A esse respeito, cabe mencionar que, diferentemente do que prevíamos durante a elaboração do projeto, nosso público não se restringiu apenas aos alunos com deficiência visual ou de baixa visão, uma vez que um aluno acometido por torcicolo espasmódico – o que provocava movimentos involuntários repetidos do pescoço – também buscou, nas leitoras, uma forma de acessar o conteúdo de um texto impresso. Isto porque os movimentos involuntários da parte superior do corpo tornava o fixar dos olhos nas páginas de papel ou na tela do computador uma tarefa dolorosa, lenta e, por vezes, frustrante. Dessa forma, procedemos com a seguinte correção: nossas leitoras emprestaram a voz não só aos alunos impossibilitados de ver, mas também aos que encontravam outras dificuldades decorrentes de condições físicas – que não a deficiência visual – no momento de praticar a leitura.

Aclarados esses pontos, dividimos nosso relato em três breves momentos: inicialmente, discorreremos sobre nossas expectativas antes de iniciar as atividades de leitoras; em seguida, na parte mais longa do relato, compartilhamos nossa vivência durante a execução do projeto; e, por fim, com base

em nossa experiência, deixamos algumas breves sugestões para o aprimoramento de projetos futuros.

Antes do nosso projeto atender o primeiro aluno, nossas expectativas, sempre otimistas, apontavam para uma relação perfeita entre leitor-texto-leitor⁹. Isto é, imaginávamos que a nossa voz sempre fosse ter a capacidade de despertar o interesse no leitor acerca do conteúdo que líamos. Erroneamente, atribuíamos a nós, leitoras, a responsabilidade de tornar o texto uma fonte de prazer aos ouvidos do leitor.

Mais tarde, durante a execução do projeto e após apreciação de textos da literatura especializada, fomos nos conscientizando de nossas responsabilidades e limitações. Aprendemos que nem sempre o leitor se envolverá com as histórias lidas, o que não significa que a nossa leitura não tenha cumprido o seu papel. Afinal, é comum que todos nós, videntes ou não, enfademo-nos ou ajamos de forma indiferente frente a um texto em algum momento; algumas vezes, em virtude da linguagem utilizada pelo autor; noutras, pela forma densa como o escritor conduz suas ideias ou simplesmente pela nossa falta de interesse no tema.

No entanto, não podemos deixar de mencionar a satisfação que sentíamos quando percebíamos, nas atitudes do leitor, o contentamento de quem estava completamente envolvido com nossa leitura. Era muito gratificante notar que o nosso tom de voz, entonação, pausas e respiração, aliados a um texto de interesse do universitário, conseguiam provocar nele emoções e reflexões diversas.

Certa vez, ao término da leitura de um texto¹⁰ relativamente denso em função de uma longa discussão teórica,

⁹ Denominamos leitor àquele que lê para as pessoas com deficiência visual; e leitor cego, os que escutam as leituras feitas em voz alta.

¹⁰ Referência completa do texto: LYONS, J. **Linguagem e Linguística**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S/A, 1981.

a aluna leitora para a qual estávamos lendo soltou, repentinamente, uma gargalhada e, em seguida, disse-nos algo que se aproximou com: “é engraçado a forma alegre como você lê um texto difícil. E o mais engraçado é que ele acaba se tornando fácil”. Naquele dia, percebemos que nós, leitores, não podemos esquecer jamais que uma leitura realizada de forma mecânica e fria despertará sentimentos bem diferentes do que aqueles aflorados quando realizamos uma leitura com entusiasmo e alegria. Os sentimentos são contagiosos!

Schinka (1994, p. 2), no artigo intitulado “Confissões de alguém que lê para cegos”, traduz muito sabiamente as nossas angústias na empreitada de sermos leitores:

A quais expectativas dos usuários temos correspondido? Que demandas não foram satisfeitas? Somos aceitos, bem tolerados? Ou apenas nos suportam? Emocionam-se ou ficam frios com a nossa leitura? Somos claros? Ou não propiciamos nenhum entendimento útil do texto? Consideram-nos intrusos nesta intermediação entre o usuário e o autor?

Esses questionamentos, sem dúvida, são ainda mais angustiantes quando o leitor não tem um *feedback* por parte do leitor acerca de seu trabalho. No nosso caso, em virtude da intimidade que alcançamos com os alunos com deficiência que nos procuravam no espaço da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlucui, pudemos conhecer melhor nossas fragilidades e pontos fortes no exercício da função de leitoras. Quase sempre, ao término de uma leitura, era comum uma conversa, sem cerimônias, entre as leitoras e os alunos com deficiência sobre os pontos que mereciam ser melhorados em nosso trabalho.

Em relação a isso, destacamos aqui um aspecto que merece atenção em nossa prática como leitoras: a apropriação das teorias que versam sobre a descrição de imagens para cegos (GUEDES, 2010; LÍVIA; FILHO, 2010; PAYA, 2007).

Descrever imagens, fotos, mapas, muito mais do que sensibilidade, requer conhecimento técnico e teórico acerca do assunto. Para ilustrar nossa dificuldade, sugerimos que você, caro leitor, pense em como descreveria a imagem que segue para uma pessoa cega:

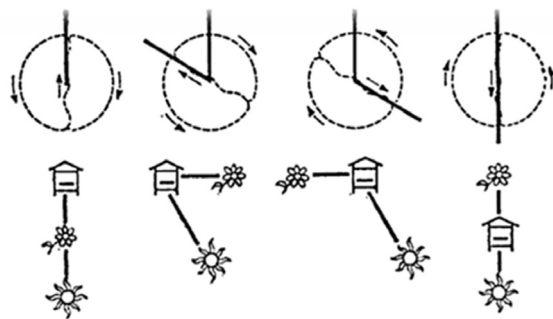


Figura 1 – Indicação de voo das abelhas

Fonte: LYONS, J. *Linguagem e Linguística*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S/A, 1981.

Conseguiu? Para nós, essa descrição também não foi tarefa simples. Outra dificuldade que notamos, em nosso trabalho, diz respeito à leitura de textos em Língua Estrangeira (LE). Apesar de as leitoras serem proficientes em língua inglesa e espanhola, deparávamo-nos, muitas vezes, com textos escritos em línguas diferentes daquelas.

Conclusão

Desse modo, acreditamos que ser um bom leitor vai muito além de simplesmente saber ler. A nosso ver, os leitores necessitam: receber capacitação adequada que lhe garanta a apropriação de técnicas específicas; contar com lugares apropriados para a prática de leitura em voz alta e ser consciente de que desenvolver um trabalho junto a esses alunos implica

estar atento às suas necessidades no momento da leitura, ou seja, é o aluno quem sugere o tipo de metodologia que nós, leitores, empregamos no momento do atendimento. Por exemplo, se o aluno com deficiência precisa ler um texto para fazer um fichamento acadêmico, certamente, ele solicitará uma leitura mais lenta e uma releitura dos pontos que ele definiu como relevantes; por outro lado, se ele necessita ler uma crônica, a leitura deverá ser realizada de uma única vez.

Como já mencionamos, a questão do espaço físico em que o atendimento ocorre também influencia na qualidade da compreensão por parte do aluno. Para entender isso, basta pensarmos em nossa experiência individual como leitores: algumas pessoas preferem ler sentadas em uma cadeira; outras deitadas num sofá; alguns optam por lugares silenciosos, ao passo que outros gostam mesmo é de, no momento da leitura, ouvir várias outras vozes (televisão, música etc.). Certa vez, um aluno interrompeu a leitura de uma das leitoras e, de forma tímida, sugeriu que saíssemos da sala e fôssemos para debaixo de uma árvore. Indaguei-me: por que não ir? Ser leitor é entregar-se completamente à tarefa de tornar possível o acesso ao rico mundo das letras às pessoas com deficiência visual. Ser leitor é, principalmente, saber aventurar-se nas novas experiências, sem medos e preconceitos.

Concluimos apresentando algumas sugestões para trabalhos futuros a partir do que pudemos constatar e analisar durante a vigência de nossa ação. A execução do projeto levou-nos ao mapeamento de alguns pontos que merecem ser pensados para a realização de edições futuras. Sobre estes pontos, destacamos: a realização de um levantamento da demanda pela leitura de textos em LE (inglês, espanhol, francês, italiano e alemão) para que, em versões posteriores do projeto, sejam requisitados leitores proficientes nas línguas su-

praticadas caso haja demanda de leitura; levantamento e disponibilização de materiais em Braille em LE, tendo em vista, principalmente, estudantes com deficiência visual dos cursos de Letras com habilitação em LE; levantamento, pesquisa e aquisição de leitores de tela com versão em LE.

Talvez o ponto a ser explorado não resida em uma oposição ou uma hierarquia de valores entre diferentes formas de acesso ao conhecimento, quer seja ele o Braille, o computador ou os leitores, mas em uma reflexão sobre determinada forma diferente de ser, estar ou perceber o mundo, forma que se encontra cansada, desgastada e questiona sobre uma sociedade que, definitivamente, não tem pensado no acesso ao conhecimento e, portanto, à leitura e à escrita (aqui, leitura e escrita pensadas em seus multiletramentos e múltiplos letramentos) para todos.

Referências Bibliográficas

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies*. Reading and writing in one community. Londres/Nova York: Routledge, 1998.

BRASIL. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei nº. 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Poder Executivo, Ministério da Educação. Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 dez. 2011.

GUEDES, L. C. *Audiodescrição: orientações para uma prática sem barreiras atitudinais*. 2010. Disponível em: <<http://www.vezdavoiz.com.br/2vrs/noticiasview.php?id=86>>. Acesso em: maio 2011.

LÍVIA, V. M.; FILHO, P. R. *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

LYONS, J. *Linguagem e linguística*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S/A, 1981.

MACHADO, A. *Antologia poética de Antonio Machado*. Madrid: Editorial Vicens Vives, 2004.

PAYA, M. P. La audiodescripción: traduciendo el lenguaje de las cámaras. In: HURTADO, C. J. *Traducción y accesibilidad*. Frankfurt: Peter Lang, 2007. p. 32-53.

SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AOS CEGOS. *O Sistema Braille*. Disponível em: <http://www.sac.org.br/APR_BR2.htm> Acesso em: 1 nov. 2011.

SCHINCA, M. Confissões de alguém que lê para cegos. *Revista INSIGHT Psicoterapia*, São Paulo, mar. 1994. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/schinca.htm>>. Acesso em: jul. 2011.

SOUSA, J. B. *Aspectos comunicativos da percepção tátil: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura*. 2004. 252 p. (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

_____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A.; MELLO, A. G. de. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. *Educ. Pesqui.* [online]. 2007, v. 33, n. 2, p. 369-386.

SEIS PONTOS PARA A ALFABETIZAÇÃO: ESPECIFICIDADES NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE CRIANÇAS CEGAS POR MEIO DO SISTEMA BRAILLE

*Maria Clarissa Maciel Rodrigues
Inês Cristina de Melo Mamede*

Introdução

Emília Ferreiro e Ana Teberosky trouxeram grandes contribuições para professores alfabetizadores, quando desvendaram a ideia de que a alfabetização não é o resultado de algo mecânico e repetitivo. Ao longo de uma caminhada até a elaboração de como o sistema de escrita deve ser organizado, o sujeito, que se depara com tantos materiais escritos ao seu redor, formula hipóteses sobre como esse sistema se constitui, para que possa ser interpretado. De acordo com Ferreiro (2000), a alfabetização não pode ser vista como algo mecânico, pois a criança, ao longo desse fenômeno, se impõe problemas, interpreta e reinterpreta o sistema de escrita.

No Brasil, muitos autores se dedicaram a colher dados a respeito do tema, a fim de dar continuidade a tais investigações. As pesquisas, entretanto, são praticamente escassas, quando se trata da investigação das hipóteses de leitura e escrita levantadas pelas crianças que apresentam alguma deficiência, mais especificamente as crianças cegas. É visualizando tal situação que nossa pesquisa se faz relevante e é inovadora, pois traz contribuições, ainda que modestas, do ponto de vista de sua abrangência metodológica¹, a respeito

¹ Ressaltamos ao leitor a importância de buscar investigações mais aprofundadas a respeito da aquisição da escrita por meio do Sistema Braille, com acesso, inclusive, ao alfabeto Braille, aqui não apresentado, dados os limites de espaço. Recomendamos o programa Braille Fácil. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/brfacil/>>.

da temática, no campo da aquisição da escrita por meio do Sistema Braille².

Este experimento acadêmico tem como objetivo geral investigar as especificidades no processo de aquisição da escrita pela criança usuária do Sistema Braille. Pretendemos alcançar este propósito por meio da análise dos dados obtidos em nossa busca, tendo por sujeitos crianças cegas usuárias do Sistema Braille, tomando como base teórica os dados obtidos na investigação realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Procuramos assim identificar o modo como as crianças cegas manifestam suas hipóteses a respeito da escrita e se estas apresentam ou não especificidades em relação às hipóteses já conhecidas.

Com efeito, este ensaio traz a seguinte questão norteadora: quais as especificidades apresentadas pela criança usuária do Sistema Braille durante a aquisição da leitura e da escrita? Com suporte nesta indagação, pretendemos também, ao longo desta pesquisa, relacionar as hipóteses psicogenéticas da aquisição da língua escrita apresentadas pelas crianças cegas com as hipóteses trazidas pelas crianças que enxergam.

Aprender a ler e a escrever é um fenômeno socialmente facilitado pelo uso da escrita, pelo contato com os diferentes portadores sociais de texto (SOARES, 1998), presentes nos mais diversos ambientes e que trazem os mais variados tipos de informações. O contato com esses portadores é fundamental para que a criança formule suas hipóteses sobre o que é a escrita e acerca da função social de cada um dos diferentes gêneros textuais. Mesmo não sabendo ler e escrever, uma criança que enxerga tem enormes benefícios ao manusear um livro: ela aprende a direção do sentido da leitura e da escrita,

² Sistema de leitura e escrita tátil, desenvolvido por Louis Braille, para ser utilizado por pessoas cegas ou com deficiência visual grave (baixa visão acentuada).

se um adulto fizer a leitura apontando com o dedo, por exemplo. Almeida (1992) destaca a ideia de que, para uma criança cega ou com deficiência visual grave, que necessita do Sistema Braille para se alfabetizar, o contato com portadores sociais de texto se torna mais difícil, pois, na maioria dos casos, o Sistema Braille não faz parte do meio social onde a criança cega está inserida.

Como já mencionado, as pesquisas sobre a aquisição da escrita por meio do Sistema Braille são bastante escassas, principalmente no que se refere às hipóteses psicogenéticas da aquisição da escrita. Em busca de levantar dados sobre o tema, fizemos pesquisas na Biblioteca do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará (UFC), na internet, no acervo da instituição onde aconteceu a pesquisa, que atende crianças cegas, bem como em contatos via *e-mail* com o Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro.

Na metodologia deste trabalho, apresentamos ao leitor os procedimentos adotados para a coleta de dados, bem como mencionamos características dos sujeitos que participaram da pesquisa. Introduzimos considerações a respeito da deficiência visual e da aprendizagem das pessoas que possuem essa limitação e análise dos dados oferecidos pelas crianças à luz da psicogênese da língua escrita, na seção resultados e discussão. Para concluir o artigo, tecemos algumas considerações sobre as produções escritas realizadas pelos sujeitos da pesquisa que se encontram em decurso de aquisição da língua escrita.

Metodologia

Considerando o objetivo deste trabalho, de investigar as especificidades da aquisição da escrita de crianças cegas

por meio do Sistema Braille, a metodologia empregada na pesquisa foi o estudo de caso, com vistas à obtenção de dados mais precisos, devido ao contato direto do pesquisador com os sujeitos da investigação, consoante ao entendimento de Araujo et al. (2008). De acordo com Yin, citado por Araújo et al. (2008, p. 4), esta estratégia é adequada “[...] quando o investigador procura respostas para o ‘como?’ e o ‘porquê?’, quando o investigador procura encontrar interações entre factores relevantes próprios dessa entidade, quando o objectivo é descrever ou analisar o fenómeno”.

A investigação aconteceu em uma instituição filantrópica³, fundada na década de 1940, situada no município de Fortaleza-Ceará. Algumas das modalidades de ensino por ela ofertadas são: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos. Desenvolvemos a pesquisa nas turmas de Infantil IV, Infantil V e 1º ano. Neste estudo de caso, selecionamos nove sujeitos, dos quais seis são crianças com idades entre seis e dez anos e três são suas professoras de sala de aula. As crianças⁴ são: Edwiges, Ariel, Tatiana, Alex, João e Diel. Todas as crianças possuem patologias congênitas. Suas professoras são: Roberta (1º ano), Angélica (Infantil V) e Julieta (Infantil IV). Nenhuma das três professoras da Instituição apresentou dados relevantes sobre as hipóteses de leitura e escrita da criança cega e até mencionaram desconhecer o estudo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky⁵.

³ Por questões éticas, não citaremos o nome da instituição onde se realizou a pesquisa; ao longo deste trabalho, nos referiremos ao local como Instituição.

⁴ A fim de preservar a identidade das crianças e das professoras, utilizaremos nomes fictícios para nos referirmos aos sujeitos da pesquisa. Para efeitos de análise de dados, o nome fictício das crianças apresenta correspondência com o número de sílabas de seu nome, a fim de facilitar a compreensão da escrita do nome próprio de cada um.

⁵ Sentimos a necessidade de buscar novos sujeitos que pudessem contribuir com tais informações para a pesquisa. O sujeito encontrado foi a professora Jordana,

A fim de facilitar a compreensão do leitor no que se refere à identificação dos sujeitos ao longo deste ensaio, apresentamos um quadro-resumo com os principais dados de cada criança:

Quadro 1 – Caracterização dos Alunos com Deficiência Visual

SUJEITO	IDADE	ESCOLARIDADE	CONDIÇÃO VISUAL
Edwiges	6 anos	Infantil IV	Cegueira bilateral total
Ariel	7 anos	Infantil IV	Olho direito enucleado e visão subnormal periférica no olho esquerdo com encaminhamento médico para o Sistema Braille
Tatiane	7 anos	Infantil V	Visão subnormal com encaminhamento médico para o Sistema Braille
Alex	8 anos	Infantil V	Cegueira bilateral total
João	9 anos	1º ano	Cegueira bilateral total
Diel	10 anos	1º ano	Cegueira bilateral total

As palavras e a frase selecionadas para o teste pertencem ao campo semântico corpo humano. São elas: perna, barrega, sobrelance e pé. A frase foi: O menino machucou a perna. As crianças também tiveram que criar um desfecho para a seguinte história: João e seu amigo José saíram para passear, quando, de repente, eles acharam uma caixa muito pesada. Eles decidiram então...

mestra em Ciências da Educação, que trabalha em duas instituições estaduais especializadas no atendimento a deficientes visuais no município de Fortaleza. Jordana contribuiu ao responder às mesmas perguntas dirigidas às demais professoras, mas também afirmou não ter muitos conhecimentos a respeito da Psicogênese da Língua Escrita.

Resultados e Discussão

A deficiência visual é do tipo sensorial e abrange desde a cegueira total, em que não há percepção da luz, até a baixa visão (visão subnormal). Cegueira pode ser a perda total da visão e as pessoas acometidas dessa deficiência precisam se utilizar dos sentidos remanescentes para aprender sobre o mundo que as cerca. A baixa visão é a incapacidade de enxergar com clareza, mas trata-se de uma pessoa que ainda possui resíduos visuais. Contudo, mesmo com o auxílio de óculos ou lupas, a visão se mostra baça, diminuída ou prejudicada de algum modo. O documento esclarece que algumas patologias – como miopia, estrabismo, astigmatismo e hipermetropia, por exemplo-, não constituem deficiência visual, mas, quando diagnosticadas, devem ser tratadas o mais rápido possível para não prejudicar o desenvolvimento e a aprendizagem (BRASIL, 2000).

Braille!? O Que São Esses Pontos? As Primeiras Experiências da Criança Cega com a Leitura e a Escrita em Relevô

Almeida (1992) nos chama a atenção para um fato que, aqui neste trabalho, podemos apontar como uma especificidade da criança cega. A autora exprime que, de acordo com Emília Ferreiro, é comum ver crianças ainda bem pequenas imitarem os adultos ao manusearem livros, jornais, revistas e tantos outros materiais escritos. Mesmo as crianças oriundas de classes sociais mais desfavorecidas são detentoras de algum conhecimento sobre a leitura e a escrita, pois o elemento escrito é objeto presente por toda parte. Ao fingir que lê aquelas linhas cheias de rabiscos, claramente diferentes do desenho, a criança que enxerga aos poucos se apropria do que é a es-

crita. Quando chegam à escola, essas crianças verão a escrita como objeto já conhecido, de sorte que o desafio, então, será de compreender como o sistema está organizado para permitir o registro de ideias. Almeida (1992) ressalta que, quando se trata de crianças cegas, as descobertas a respeito da escrita se tornam impraticáveis, pois o Sistema Braille não faz parte do cotidiano, logo, essas crianças demoram muito tempo para entrar no mundo das letras. O contato com o Sistema Braille só acontece quando a criança inicia o período escolar, pois dificilmente seus instrumentos estarão presentes no âmbito familiar. Para a autora, essa demora pode causar prejuízos e atrasos no processo de alfabetização.

Segundo o portal eletrônico da Sociedade de Assistência aos Cegos (SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AOS CEGOS, 2011), o Sistema Braille é formado a partir de um conjunto de seis pontos em relevô, organizados em duas colunas de três pontos. Este conjunto de pontos recebe o nome de cela. As diferentes disposições e combinações dos pontos na cela geram 63 símbolos que são aplicados à escrita, à música e às ciências. A escrita Braille pode ser produzida à mão, utilizando-se o conjunto reglete e punção⁶, instrumentos utilizados em nossa investigação, ou a máquina própria para esta escrita.

⁶ A reglete pode ter formas diferentes, mas consiste essencialmente em uma régua que geralmente está acoplada a uma prancheta. Em alguns modelos, a régua é dupla face, com dobradiças no lado esquerdo e a parte de cima da régua é vazada com retângulos no formato da cela Braille. Na parte de baixo, encontramos as celas Braille em baixo relevô. Em outros modelos, a régua possui apenas uma face, a vazada; a parte do baixo (relevô) encontra-se na própria prancheta. Para produzir a escrita, a pessoa prende uma folha de papel 40kg entre as duas faces da régua ou entre a régua e a prancheta, dependendo do modelo da reglete. O punção é usado para pressionar o papel e formar o relevô. Utilizando esse conjunto, é necessário escrever da direita para a esquerda, invertendo a ordem da numeração dos pontos. Assim, quando a folha for virada, as letras estarão na ordem correta e a leitura será feita de maneira convencional – da esquerda para a direita.

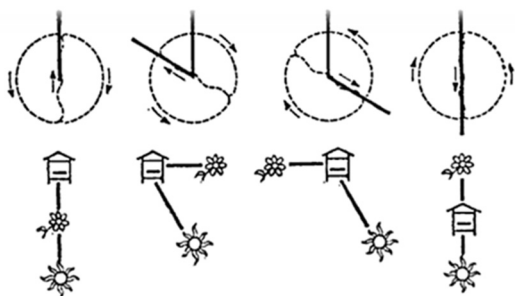


Figura 1 – A cela Braille, à Esquerda, no Sentido da Leitura e, à Direita, no Sentido da Escrita

Almeida (2002) também chama a atenção para o fato de que os instrumentos de escrita à tinta fazem parte do cotidiano das crianças que veem, pois, ao manusear lápis, canetas, giz de cera para fazer desenhos ou fingir que escreve, é possível atingir certo desenvolvimento da motricidade fina.

A criança cega não passa com tal naturalidade por essas experiências enriquecedoras. Falta-lhe a condição de imitar; acaba, por essa razão, não tendo reais oportunidades de aprendizagem. O ato da escrita, tão simples e prazeroso para uma criança vidente, transforma-se numa lacuna para ela nos primeiros anos de vida (ALMEIDA, 2002, p. 15-16).

Da mesma forma, então, o contato com a escrita, durante a aprendizagem do Sistema Braille, é necessário, para que a criança possa ampliar seus conhecimentos, refinar percepções, e, inclusive, ajustar condutas motoras e exercitar as articulações. De início, é interessante que os exercícios de leitura e escrita sejam conduzidos de maneira livre para que, com o tempo, se possa elaborar a ideia de que aquele conjunto de pontos representa as letras do alfabeto. No caminho que irá percorrer até se apropriar do sistema de escrita, é fundamental que o professor ajude a criança a descobrir a organização

da página escrita de cima para baixo e da esquerda para a direita, linhas contínuas, interrompidas etc., além da aplicação de determinados métodos para a formulação de tais conceitos. Deixar as crianças manusearem livros é essencial; o lúdico nesse processo também é fundamental, pois brincadeiras que estimulem a discriminação, classificação e ordenação de diferentes objetos trazem mais segurança para a criança na hora de diferenciar os pontos no papel (ALMEIDA, 2002).

Em nossa pesquisa, conversamos com as docentes da Instituição, e também com a professora Jordana, a respeito dos conhecimentos que as crianças cegas têm sobre a leitura e a escrita Braille, bem como dos instrumentos necessários para produzi-la.

As considerações feitas pela professora Julieta, que leciona no Infantil IV, a respeito dos conhecimentos das crianças cegas acerca do Sistema Braille e dos materiais que se utilizam para produzir a escrita antes de iniciarem a fase escolar são as seguintes:

Nenhuma das crianças que eu tenho recebido, e creio que as minhas colegas também, nenhuma sabe que vão se utilizar desses instrumentos. Por exemplo, quando pegam no punção pela primeira vez, perguntam logo: ‘Tia, mas o que é isso? Para que serve?’ Eles não têm conhecimento da existência desse material, nem eles nem a família. Muitos pais até sabem que o filho vai se utilizar do Braille, mas não têm noção do que é o Braille.

Indagamos também acerca do conhecimento que as crianças têm sobre a existência da escrita: “Não. Já aconteceu, por exemplo, da criança passar as mãos num livrinho em Braille e perguntar ‘Tia, o que é isso aqui?’ Temos que explicar que ali está escrita uma história, que fala sobre alguma coisa. Geralmente eles ficam admirados porque não sabem o que é”.

As considerações sobre o tema feitas pela professora Roberta, que leciona no primeiro ano, são as seguintes:

Quando as crianças cegas chegam à escola, não têm noção de que existe esse material (reglete e punção), até porque elas não têm acesso a esse material em casa. Muitas vezes, querem usar papel e caneta, fazem muitos rabiscos com a intenção de desenhar. [...] Quando acontece o primeiro contato da criança com o Braille, elas não sabem o que é. Nesse momento, entra o professor para explicar que ali está escrita alguma coisa, que pode ser uma história. [...] No primeiro momento, elas vão explorar naturalmente o material, vão descobrir que abre e fecha, que tem furinhos, mas não sabem utilizar. Dependendo da criança, elas podem passar por toda a Educação Infantil e chegar ao 1º ano ainda com dificuldades de colocar a folha; outros já conseguem se adaptar melhor a esse processo: varia muito de criança para criança. [...] Mesmo que ainda não saiba ler, é necessário que tudo que escreva (na reglete) vire a folha para ler e assim construir noções de leitura e escrita.

Considerações da professora Angélica sobre o tema:

A criança cega, quando ela entra na escola, ela não tem nenhum conhecimento relacionado à reglete, ao punção, a livros em Braille. Agora, se ela tiver um parente que se utiliza desse material, ele pode mostrar a ela todo esse material. Geralmente, quando eles conhecem esse material ficam muito surpresos [...] para aprender a utilizar, é necessário toda uma orientação da professora e é necessário que esse contato com o material seja diário para que, aos poucos, vá dominando o uso da reglete e do punção, mas esse processo geralmente é lento. [...] As maiores dificuldades são de colocar a folha, identificar a posição dos pontos, de retirar a folha e compreender que, pra ler, é preciso virar o papel, e identificar os pontos com o tato.

A professora Jordana fez algumas considerações a respeito: “As crianças cegas possuem as mesmas hipóteses que as crianças videntes, podem, por exemplo, pensar que uma palavra é maior dependendo das informações que tem sobre o objeto”.

Alfabetização em Braille: Hipóteses em Seis Pontos

A teoria da psicogênese da língua escrita revela as etapas que as pessoas (crianças ou adultos) atravessam ao se apropriarem da leitura e da escrita. Do ponto de vista da elaboração da escrita, a pessoa que está se alfabetizando segue uma evolução de suas hipóteses linguísticas, que podem ser descritas em três grandes períodos: I) distinção entre o modo de representação icônico e não icônico; II) estabelecimento de formas de diferenciação e III) fonetização da escrita (FERREIRO, 2000).

Na perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1999), a criança, desde o início, procura reproduzir traços típicos da escrita, que identifica como sua forma básica, podendo ser linhas curvas ligadas entre si quando o indivíduo toma como padrão a escrita cursiva, ou grafismos curvos separados entre si, quando toma a escrita em imprensa como base. Quando se trata da interpretação da escrita, as autoras expressam que as escritas se assemelham muito umas com as outras, mas que isso não impede que as crianças as considerem diferentes “[...] a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado” (FERREIRO, 2000, p. 193), ou seja, as escritas, apesar de semelhantes, podem ser consideradas diferentes, pois ao escrever se tem a intenção de grafar palavras diferentes. As autoras também esclarecem que “As crianças deste nível pareceriam trabalhar sobre a hipótese de que faz falta certo número de caracteres – mas sempre o mesmo – quando se

desenho ou escrita. Já que, durante a leitura, a garota indicou tantos detalhes das partes do corpo, decidimos então refazer o teste com ela, desta vez utilizando o campo semântico animais. Ao final do novo teste, solicitamos a Edwiges que fizesse um desenho e perguntamos: “Você vai precisar da reglete para fazer o desenho?” E ela respondeu com ar de admiração “Ah! Não. Não, que reglete eu num vou usar pra desenhar, porque reglete não serve pra desenhar, serve pra furar!” Obtivemos a certeza de que a menina não se encontrava no domínio do icônico, ou seja, já sabia que a escrita era diferente do desenho, pois aceitou papel e giz de cera para fazer um desenho.

Na escrita da palavra boi, tudo indica que existe uma especificidade no raciocínio empregado para grafar o vocábulo. Observemos agora um recorte do diálogo entre nós e Edwiges:

Pesquisadora: Escreva a palavra boi.

Edwiges: Boi começa com b, então eu vou escrever 1 e (pausa). Deixa eu pensar primeiro (dezesseis segundos depois, analisados na gravação, ela completa o raciocínio) . Eu vou escrever 1, 3 e 4.

Pesquisadora: De quantas letras você vai precisar?

Edwiges: Três (novamente não fez diferença entre pontos e letras).

Pesquisadora: E quantas celas?

Edwiges: Deixa eu ver (pausa de 20 segundos para pensar). Eu vou colocar mais esse ponto aqui também (acrescenta o ponto 6 aos pontos 1, 3, e 4 que acabou de grafar na primeira cela, pensa novamente e grafava os pontos 1, 3 e 6 em mais uma cela. Ela para de escrever). Não, eu vou escrever só duas igual ao gato, que é pra terminar logo.

Pesquisadora: Já está escrita a palavra boi?

Edwiges: Já.

Pesquisadora: O nome do boi é grande ou é pequeno?

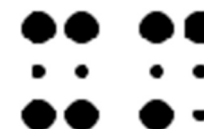
Edwiges: Grande!

Pesquisadora: Você sabe o que é um boi?

Edwiges: Ah! Eu sei que já vi uma vaca aqui na escola, de brinquedo (estátua em tamanho natural). Eu vi uma vaca bem grandona, aí parecia um touro!

Figura 4 – Palavra boi, escrita com duas celas da reglete

x m



Edwiges sinaliza que boi começa com b, o que poderia dar ideia de um início da relação grafema-fonema (fala e escrita), porém não grafava na palavra a letra mencionada e que ela já conhece. Isso não nos dá a certeza se o fato de ela ter dito b foi apenas um acaso e não o início da fonetização da escrita ou se ela estava começando a fonetizar, mas não transformou a ideia em ação, ou seja, não representou, na grafia, o que falou. Quando interrogamos Edwiges sobre a quantidade de letras da palavra boi, a pausa que a menina deu para pensar e a decisão de não mais grafar com dois pontos, padrão adotado para produzir as outras palavras, parece indicar que, para escrever boi, o número de pontos considerado suficiente é de três por cela. O conflito parece ser ainda maior, quando perguntamos quantas celas são necessárias para escrever a palavra. Após pensar, ela decidiu acrescentar mais um ponto aos que já tinha grafado e grafava mais três na cela seguinte. Mesmo tendo dito que escreveu só duas celas, no nome do boi, para terminar logo, quando ela compara o nome do boi com o do gato, que já havia confirmado antes ser um nome pequeno porque o gato é pequeno, tudo indica que ela comparou apenas o número de celas, pois parece ter a convicção de que o nome do boi é maior do que

o nome do gato, por ter uma quantidade maior de pontos e porque o animal é maior.

Articulando esse dado fornecido por Edwiges com os achados das pesquisas psicogenéticas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; PIAGET *apud* REGO, 1988), que constataram que as crianças que enxergam manifestam o realismo nominal se utilizando de um grande número de letras para escrever, quando o objeto que pretendem representar é maior, tudo parece nos indicar que a criança cega manifesta o realismo nominal se utilizando tanto de um grande número de celas (letras) quanto de pontos. Esta pode ser uma interessante especificidade da aprendizagem da escrita Braille por crianças cegas.

Ariel (sete anos) aparenta estar começando a fazer diferenciação entre os caracteres empregados para grafar uma palavra; pois, em algumas ocasiões, fez esforço para diferenciar os caracteres empregados para grafar cada letra e assim produzir caracteres diferentes em uma mesma palavra. Não repetiu sequências já empregadas em outras palavras, garantindo, assim, escritas diferentes para palavras diferentes, características deste momento.

Conforme comentado, durante a análise das produções de Edwiges, que nomeia os pontos de letras, observamos que Ariel apresentou o mesmo pensamento. Tudo indica que as crianças cegas, no início do processo de aquisição da escrita, não apresentam consolidados conceitos de diferenciação entre pontos e letras, pois, costumam, com frequência, apontar e nomear os pontos como sendo letras. Cabe, nesse momento, fazer a seguinte indagação: em que momento do processo de aquisição da escrita, a criança cega compreende que os pontos não são letras, mas que cada letra é formada por uma combinação de pontos?

Observemos, então, algumas partes do diálogo entre nós e Ariel:

Pesquisadora: De quantas letras você vai precisar para escrever a palavra perna?

Ele pensa por alguns segundos.

Ariel: Eu acho que só duas está de bom tamanho.

[...]

Pesquisadora: Você disse que só vai precisar de duas letras. De quantas celas você vai precisar?

Ariel: Um monte!

Pesquisadora: Por quê?

Ariel: Pra terminar logo. É que essas celas são pra fazer todas as letras. Entendeu? Se tivesse só uma, a pessoa ia acabar logo.

[...]

Ariel: Que letra começa a palavra perna?

Pesquisadora: Qual é a letra que você acha que começa perna?

(Para um instante para pensar).

Ariel: Eu acho que começa com c de casa (letra que ele já está grafando; algum tempo depois, a pesquisadora interroga novamente).

Pesquisadora: Mas por que você está usando dois pontinhos?

Ariel: É que se eu usar todos esses pontinhos que tem aqui na reglete, nesses furos aqui, aí eu num vou saber qual é o ponto que eu furei.

Pesquisadora: quer dizer que você não pode furar todos?

Ariel: É. Só os que a tia [professora do menino] manda.

Ao terminar a escrita da palavra perna, o menino deslizou o dedo sobre todos os pontos e fez uma leitura global. Antes de começar a escrever cada palavra, foi indagado sobre a

quantidade de letras necessárias. Como em todos os momentos, ele nomeou os pontos como letras. Optamos por perguntar de quantas celas ele precisaria. Em todos os casos, Ariel começou a escrever pela extremidade direita e apontou que escreveria até a extremidade esquerda da régua. Analisando o comentário do menino de que, para escrever a palavra perna, duas letras (pontos) “estão de bom tamanho”, tudo indica que tal comentário vem reforçar nossa suposição de que a criança cega manifesta o realismo nominal tanto por meio de determinada quantidade de celas quanto de pontos.

Quando ele afirmou que todas as celas da reglete devem ser utilizadas para que a pessoa não acabe logo, isso parece indicar que leva em consideração, para produzir a escrita, a utilização de todas as celas da reglete. Relacionando este comentário do menino com a característica que apresentaram as escritas de seu nome e da palavra perna, bem como praticamente todos os escritos de Edwiges, tanto ele quanto ela escreveram de uma extremidade a outra de uma das linhas da régua. Essa repetição pode ser uma especificidade decorrente do material utilizado para produzir a escrita em Braille, a reglete, pois permite ou pode mesmo, de alguma maneira, induzir a criança ao uso das 27 celas, mas devemos considerar também que tal resposta pode decorrer da prática pedagógica, pois o menino já havia comentado antes que, na sala de aula, tem que escrever utilizando toda uma linha da reglete.

A fonetização da escrita é o início da compreensão de que a escrita está relacionada aos sons da fala. A primeira fase desse período é a hipótese silábica, em que a criança relaciona uma letra para cada sílaba. Tatiane (sete anos) é o sujeito da pesquisa que, na nossa maneira de interpretar os dados, se encontra nesse nível. No momento em que foi solicitada a es-

crever a palavra perna, observamos que ela grafou duas letras à medida que silaba a palavra “per(e)–na(g)”; a vogal e possui valor sonoro convencional, já a letra g, apesar de não ter valor sonoro convencional, demonstra que a menina estabelece correspondência entre a emissão oral e a pauta escrita. Isso também está bem claro quando, na leitura silábica da palavra, ela indica, com o dedo, uma letra para cada sílaba – “per/na”. Diferentemente dos casos anteriores, ela já não nomeia mais os pontos de letras.

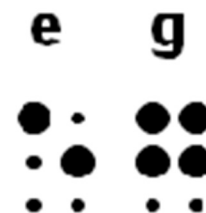


Figura 5 – Escrita silábica da palavra perna

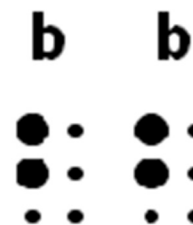


Figura 6 – Escrita silábica da palavra dedos, um ponto para cada sílaba

Após escrever a palavra mão, Tatiane pede para escrever a palavra dedos. Enquanto grafa, a menina vai silabando, para a primeira letra b, que aparece na figura acima, “de (ponto 1) – dos (ponto 2), agora vou escrever os dedos da outra mão”, para a segunda letra b que aparece na figura “de (ponto 1) – dos (ponto 2)”. Na nossa maneira de interpretar tal produção, a menina ainda necessita escrever a palavra dedos

usando menos celas do que na palavra mão, mas, como já grafou duas celas para o monossílabo, a solução encontrada para representar o dissílabo dedos é grafá-lo com apenas uma cela, porém, dando a cada um dos pontos o valor correspondente de uma sílaba, o que pode, também, ser uma especificidade da aprendizagem do Braille. A escrita da palavra dedos foi segmentada sílaba por sílaba, mas a leitura foi global.

Cabe aqui retomar o ponto suscitado, quando analisamos as produções de Edwiges e Ariel. Em que momento do processo de aquisição da escrita, a criança cega compreende que os pontos não são letras, mas que cada letra é formada por uma combinação de pontos? Refletindo sobre os dados fornecidos por Tatiane, tudo indica que é, no nível silábico da escrita, que a criança cega começa a mostrar uma compreensão mais complexa de que as letras são formadas por um conjunto de pontos, mas este conceito parece ainda não se encontrar plenamente consolidado. Observemos que o comportamento de grafar, na mesma cela, um ponto para cada sílaba, pode indicar que, enquanto na hipótese anterior os pontos eram nomeados de letras, neste momento do percurso, eles também podem ser considerados como sílabas.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), quando a criança opera na hipótese silábica, duas características da escrita anterior podem desaparecer momentaneamente: a exigência de uma quantidade mínima de caracteres e de variação desses. Pois, nessa hipótese, a principal preocupação da criança é com o recorte silábico da palavra e ela não consegue atender simultaneamente essas exigências, mas, quando a hipótese silábica se encontra consolidada, a exigência de variedade reaparece, pois muitos recortes silábicos implicam letras repetidas e as crianças já têm consciência de que, com letras repetidas, não se pode ler.

A hipótese silábico-alfabética começa com a descoberta de que a sílaba pode ser representada com mais de uma letra. Surge aqui o início da representação dos fonemas. O sujeito da pesquisa situado neste nível é Alex (oito anos). O menino não sente dificuldades para escrever palavras compostas de sílabas canônicas, que obedecem à seguinte ordem: consoante, vogal, consoante, vogal. Quando as sílabas não são canônicas, ele se recusa a escrevê-las, fato que Emília Ferreiro classifica, em sua pesquisa, “[...] de bloqueio por consciência aguda das dificuldades impossíveis de transpor” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 218). Vejam um trecho do diálogo entre a pesquisadora e o sujeito:

Pesquisadora: Escreva sobancelha (soletrando, ele começa).

Alex: Su(cu) – bran(ele para). Que letra é o bran?

Pesquisadora: Como você acha que é?

Alex: Eu não sei. Só posso escrever se a tia [pesquisadora] disser como é.

Como, neste caso, ele não conhece as letras que deve empregar e se referiu ao som bran como apenas uma letra, nada dissemos com relação à combinação de pontos das letras. Ele hesita em escrever bran e não quer mais escrever a palavra. Com insistência da pesquisadora, ele continua a escrever, mas pula a sílaba na qual está com dificuldades.

Alex: Su(cu) – *(pulou) – ce(c) – lha (ele para novamente). Que letra é o lha?

Pesquisadora: Como você acha que é?

Alex: Eu vou colocar qualquer letra. Ele grafou os pontos 3 e 6.

Pesquisadora: Está escrita a palavra sobancelha?

Alex: Não, que a tia num quis me dizer os pontos das letras!

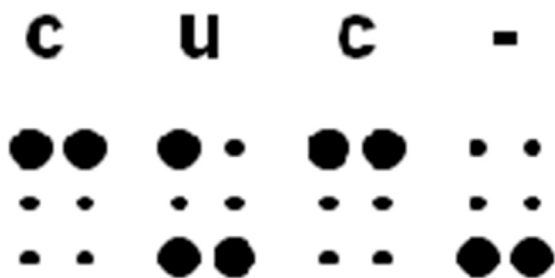


Figura 7 – Escrita silábico-alfabética da palavra sobancelha

Na escrita da palavra sobancelha, Alex apresenta tanto elementos da escrita silábica quanto da alfabética. As duas primeiras letras compõem a sílaba so, o que nos permite identificar a hipótese alfabética, enquanto a letra c, que corresponde à terceira sílaba da palavra, encontra-se na hipótese silábica ou apenas revela a coincidência do nome da letra com a sílaba ce. Notemos que ele analisa o som das sílabas bran e lha como letras e o fato de ter grafado apenas uma cela para a última sílaba parece confirmar nossa suspeita de que ele opera na hipótese silábico-alfabética⁷.

Apesar de Alex, durante a escrita das palavras perna e barriga, tecer comentários de que não conhece a combinação de pontos das letras p e r, pensamos que ele apresenta conceitos mais elaborados sobre a diferenciação entre pontos e letras.

A elaboração do nível alfabético se completa quando a criança compreende que a escrita se caracteriza por unidades sonoras menores do que a sílaba. No início dessa fase, o desafio é a ortografia, haja vista que a escrita se apresentará profundamente marcada pela oralidade.

⁷ Dados os limites de espaço para a elaboração deste artigo, não faremos considerações, aqui, a respeito das produções textuais das crianças, também solicitadas por ocasião de nossa investigação.

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível a criança já franqueou a 'barreira do código'; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219).

João (nove anos) e Diel (dez anos) são os sujeitos da pesquisa que se encontram nesse nível da escrita. Na escrita das palavras, os meninos não sentiram dificuldades em mencionar quantas e quais letras iriam empregar. Veja as frases produzidas pelas crianças. Na frase de João, durante a leitura, ele sinaliza que se esqueceu de escrever o i na palavra menino e o u na palavra machucou. Na frase de Diel, a junção da letra a com a palavra perna foi sinalizada durante a leitura.

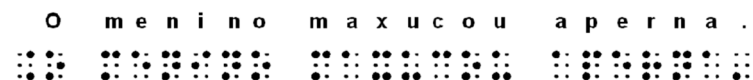


Figura 8 – Frase de João: o menino machucou a perna

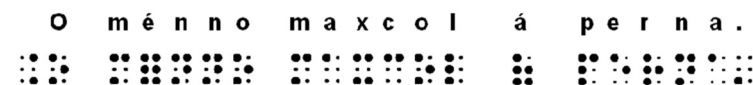


Figura 9 – Frase de Diel: o menino machucou a perna

Propomos agora uma resposta ao questionamento que levantamos para uma das possíveis especificidades da escrita de nossos sujeitos usuários do Sistema Braille: em que momento do processo de aquisição da escrita a criança cega compreende que os pontos não são letras, mas que cada letra é

formada por uma combinação de pontos? As evidências nos conduzem a pensar que, ao longo desse processo, as crianças cegas vão refinando seus conceitos de diferenciação entre pontos e letras, mas esse conceito só está constituído quando se atinge a hipótese alfabética.

Considerações Finais

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) apontam que todo indivíduo em decurso de aquisição da língua escrita se impõe hipóteses sobre a organização deste sistema. Essas hipóteses são favorecidas pelo contato que estes sujeitos têm com a escrita que está presente por toda parte, mas, como ressalta Almeida (1992), uma criança cega não tem as mesmas oportunidades de contato com materiais escritos como ocorre com a criança que enxerga. Se considerarmos que as fontes de pesquisa a respeito da aquisição da língua escrita por meio do Sistema Braille ainda são escassas, podemos ressaltar a importância de pesquisas mais aprofundadas sobre o tema, bem como destacamos a relevância desta investigação.

Retomamos agora a questão que norteou esta pesquisa, a fim de tecer uma resposta consoante aos seus achados. Quais as especificidades apresentadas pela criança usuária do Sistema Braille durante a aquisição da leitura e da escrita? Mediante a análise das produções escritas dos sujeitos participantes da pesquisa, é possível supor que, assim como as crianças que veem, as crianças cegas, no percurso de aquisição da língua escrita também seguem a evolução das hipóteses linguísticas descritas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Entretanto, no decorrer da pesquisa realizada com sujeitos que têm problemas visuais, tudo parece indicar que eles apresentam algumas especificidades.

Podemos destacar o fato de que, ao longo da pesquisa, principalmente por meio das falas das professoras, notamos que, para a criança cega, o processo de aprender a manusear os instrumentos necessários à escrita Braille para poder representar a escrita é bem mais árduo do que para a criança de boa visão. Almeida (1992) ressalta que as crianças que veem aprendem a manusear lápis e cadernos de maneira “natural”, mas o Sistema Braille não é algo presente em nossa sociedade, logo, os instrumentos necessários à sua escrita também não.

Na hipótese pré-silábica, assim como a criança que enxerga, a criança cega também imagina que a escrita pode representar características do objeto. Temos razão para compreender que, para os que não enxergam, é possível representar não apenas com muitas letras (utilização de muitas celas), se o objeto é grande, mas também com muitos pontos, como foi o caso de Edwiges, ao escrever a palavra *boi*; ou ainda podemos supor que uma determinada quantidade de pontos por cela é suficiente para representar algo, como é o caso de Ariel que, ao representar a palavra *perna*, mencionou que “duas letras (pontos) está de bom tamanho”. Nessa hipótese, a criança cega parece ainda não ter definido um conceito de diferenciação entre o que são letras e o que são pontos. Assim como também, no início da aprendizagem, a criança que enxerga não diferencia letras de outros sinais gráficos, como, por exemplo, os números. Essa constatação nos levou a outra pergunta: em que momento do processo de aquisição da escrita, a criança cega compreende que os pontos não são letras, mas que cada letra é formada por uma combinação de pontos? Para essa indagação, procuramos, ao longo deste trabalho, preparar uma resposta com suporte nos dados recolhidos, que nos levaram a crer que tal definição, apesar de mais elaborada nas hipóteses silábica e silábico-alfabética, parece estar consolidada apenas na hipótese alfabética,

pois, tanto para Tatiane quanto para Alex, eles podem assumir a função de sílabas, palavras ou até mesmo sentenças curtas. Cremos, com base na pesquisa como um todo, que, em decorrência da interação das crianças com o formato da cela Braille, durante as hipóteses silábica e silábico-alfabética, elas podem grafar um ponto na cela à medida que pronunciam uma sílaba; o ponto pode representar uma sílaba ou mesmo uma palavra.

Nossas primeiras hipóteses sobre a aprendizagem da escrita Braille se referem tanto ao material empregado para produzir esta escrita, a reglete, quanto ao formato da cela Braille. No que se refere à reglete, notamos que os sujeitos que vivenciam hipóteses mais elementares exibem a tendência de utilizar toda uma linha do instrumento para produzir a escrita, o que pode ser permitido ou induzido pelo material, mas não devemos descartar a ideia de que isso também pode decorrer da influência da prática pedagógica.

Diante do exposto, este ensaio se faz relevante, pois, apesar do pequeno grupo de sujeitos que participaram da investigação, foi possível perceber algumas possíveis especificidades no processo de aquisição da escrita de crianças usuárias do Sistema Braille. Percebemos que essas particularidades da criança cega decorrem do contato tardio com a escrita Braille, dos instrumentos necessários à sua produção e de pensamentos próprios da criança cega.

Destacamos também nossas contribuições acerca do que pensam as crianças cegas a respeito da organização do sistema de escrita, para que futuras pesquisas, mais aprofundadas e com um grupo maior de sujeitos, possam confrontar os primeiros achados deste ensaio, como, por exemplo, o conceito de diferenciação entre pontos e letras que, diante das evidências, parece estar em elaboração ao longo do processo de aquisição da língua escrita.

Por fim, intermediada pela análise dos escritos dos sujeitos, enfeixamos aquilo que parece indicar serem especificidades das hipóteses de que as crianças cegas se colocam em cada um dos níveis descritos na teoria psicogenética da aquisição da leitura e da escrita, bem como sobre as funções que os seis pontos podem assumir ao longo desta caminhada.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, M. da G. de S. *Fundamentos da alfabetização: uma construção sobre quatro pilares*. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano VIII, n. 22, p. 13-21, 2002.
- _____. *Alfabetização da criança cega dentro da visão construtivista: a busca de um novo caminho*. 1992. 99f. Monografia (Especialização em Alfabetização em Deficientes Visuais) – Universidade do Rio de Janeiro, 1992.
- ARAUJO, C; PINTO, E. M. F.; LOPES, J.; et al. *Estudo de caso*. Disponível em: <http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf>. Acesso em: 4 out. 2011.
- BRASIL. *Deficiência visual*. GIL, M. (Org.). Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, 2000.
- CARRAHER, T. N. *Aprender pensando*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AOS CEGOS. *O Sistema Braille*. Disponível em: <http://www.sac.org.br/APR_BR2.htm> Acesso em: 1 nov. 2011.

Introdução

A língua natural dos surdos é a língua de sinais; no caso dos surdos brasileiros, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em uma perspectiva de inclusão social e educacional, essa língua deve ser ofertada como principal meio de acessibilidade, seja no âmbito educacional, no da saúde, segurança e/ou lazer. Considerando que a visão é o canal perceptual mais importante para a pessoa surda, a língua de sinais, por se apresentar na modalidade viso-espacial (QUADROS, 2004), atende a essa especificidade, satisfazendo a sua condição linguística. Por isso, o seu uso nos veículos de comunicação se constitui em um meio eficaz de promoção da inclusão social.

No Brasil, em 2002, a Libras foi oficializada como língua das comunidades surdas brasileiras através da lei nº. 0.436 (BRASIL, 2002) e foi regulamentada pelo Decreto nº. 5.626/05 (BRASIL, 2005). Esse dispõe sobre seu uso e difusão nas instituições públicas e privadas, na formação de professores e intérpretes de Libras. Mas não faz menção ao lazer, cultura e informação, sendo esses aspectos contemplados na lei nº. 10.098 de 2000. Apesar disso, informações, eventos culturais e entretenimentos veiculados nos meios de comunicação audiovisual, em sua totalidade, não alcançam os surdos. Asseveram os artigos 17 e 19 do capítulo VII, da lei nº. 10.098, que deve ser ofertada, nos programas de imagens e outros, a “linguagem de sinais” e/ou legenda (BRASIL, 2002).

No decreto nº. 5.296/04, em seu capítulo VI, há determinações quanto à acessibilidade para surdos nas emissoras

de TV, incluindo prazos para que possam se adequar a essa legislação. Isso representou um avanço significativo para a comunidade surda no que se refere ao direito à informação, cultura e entretenimento. Contudo, há ainda algumas considerações a serem feitas.

A legendagem atualmente é a forma de acessibilidade para surdos mais usada pelas emissoras de TV e produtoras de filmes para o cinema. Porém, empiricamente, podemos afirmar que está limitada a uns poucos programas de canais abertos. A maioria parece ainda não ter incorporado a cultura de acessibilidade, pois não legenda nem insere a janela de Libras em suas produções. Assim, a comunidade surda brasileira continua excluída de algumas atividades de entretenimento e informações que, para nós ouvintes, são corriqueiras. Outro ponto a ser considerado é a língua em que o acesso é ofertado. Os surdos, como mencionado há pouco, são falantes da Libras, uma língua viso-espacial, que difere da língua portuguesa em modalidade e gramática (QUADROS, 2004). Segundo Harrison e Nakasato (apud LODI; LACERDA, 2009), quando as particularidades linguísticas dos surdos são desconsideradas, não há o compartilhamento de um mesmo horizonte sociológico, por surdos e ouvintes, no que se refere à realidade vivenciada por ambos, mesmo nas situações cotidianas.

Vivendo em uma sociedade constituída por maioria ouvinte, os surdos precisam aprender o Português para estabelecer relações com quem convivem em ambientes familiares, no trabalho, dentre outros. Esse fato leva os surdos a viverem em uma situação bilíngue e de interculturalismo, como afirma Strobel (2008), isto é, são participantes da cultura surda e da ouvinte e, por isso, utilizam a Libras e o Português (em sua modalidade escrita e/ou oral). É importante explicitar que a apropriação da Língua Portuguesa na modalidade escri-

ta, pelo surdo, não é uma tarefa fácil, visto que esses não são usuários dessa língua (LODI; LACERDA, 2009). A realidade educacional da maioria e a própria modalidade Língua Portuguesa, que se fundamenta em unidades sonoras, não contribui para essa aquisição.

São poucos os surdos de nascença que receberam uma educação que lhes proporcionou a aquisição da leitura e escrita em Português. Mas mesmo esses, que adquiriram a leitura em Português, não são proficientes nessa língua. Geralmente, têm dificuldades com a sua semântica, pragmática e com a identificação de gêneros, como metáforas, ironias, humor e outros, como afirma Sousa (2008). Assim, pelo fato de ser intérprete de Libras/Português há pouco mais de 20 anos e ter realizado trabalhos de interpretação e tradução de programas ao vivo na TV e em filmes nacionais gravados, essas experiências profissionais me fizeram perceber que os surdos dão especial atenção a essas produções quando o acesso lhes é ofertado em sua própria língua por meio da janela de Libras.

Tradutor/Intérprete da Libras. Qual a Parte Que Lhe Cabe?

Na obra intitulada *O Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa*, para familiarizar o leitor com os termos pertencentes à temática abordada, Quadros (2004) decide iniciá-la com um pequeno dicionário, apresentando as terminologias e suas respectivas significações, usadas por profissionais que atuam na área da tradução/interpretação e outros que, de alguma forma, têm envolvimento com as línguas de sinais.

Segundo definição da referida autora, o intérprete de língua de sinais é aquele que interpreta de uma língua de sinais (língua de partida) para outra língua (língua de chegada),

sejam essas orais ou sinalizadas. Para aclarar e delimitar os campos de atuação, Quadros (2004) diferencia o tradutor do intérprete, afirmando que o tradutor é a pessoa que traduz de uma língua para outra, assim como faz o intérprete, porém, o processo de tradução implica, pelo menos, que uma das línguas esteja na modalidade escrita. A mesma autora faz a integração dos dois termos (intérprete e tradutor), afirmando que o tradutor-intérprete de língua de sinais é aquele que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua oral nas modalidades escrita e/ou oral/sinalizada.

Para Lacerda (2009), traduzir está relacionado à atividade de versar de uma língua para outra, trabalhando com textos escritos, e o interpretar se relaciona ao trabalho de versar de uma língua para outra nas relações interpessoais, simultaneamente. Diferencia ainda uma atividade da outra, ressaltando que, para se efetuar uma tradução, o tradutor pode ler a obra, refletir sobre as escolhas lexicais, semânticas e consultar outras fontes para alcançar os sentidos mais adequados ao seu trabalho. Diferentemente, o intérprete atua com a simultaneidade, sem tempo para reflexões, tomando decisões rápidas sobre como versar de um sentido para o outro e sem poder consultar outras fontes. Por questões relacionadas ao tempo, enquanto o tradutor pode revisar o seu texto de chegada com tranquilidade, pois tem, à sua disposição, o texto de partida, o intérprete não tem como rever sua produção.

Sobre o tempo de trabalho do tradutor e do intérprete, Pagura (2003, p. 227) afirma:

Enquanto nas organizações internacionais, espera-se que os tradutores de tempo integral traduzam cerca de 50 linhas a cada duas horas, um discurso cujo texto transcrito tenha as mesmas 50 linhas será interpretado em oito minutos.

A referida autora esclarece que o termo “tradutor/intérprete” é encontrado em documentos da década de 1970 no Brasil e que, por isso, ainda é utilizado por muitos, mas que é importante diferenciar um do outro.

Como mencionado anteriormente, Santos (2006) afirma que as traduções e interpretações em língua de sinais, no Brasil, surgiram na década de 1980. Eram feitas por familiares de surdos e/ou religiosos, que não tinham formação profissional para o exercício dessa função. A maioria desses intérpretes tinha apenas conhecimento empírico da tradução/interpretação, mas não tinha nenhuma formação ou embasamento teórico para o exercício dessa função. Esse aspecto tem refletido em seu *status* profissional. A falta de profissionalização, por meio de cursos de nível superior, tem colocado os tradutores/intérpretes de Libras em situação de inferioridade em relação aos tradutores/intérpretes de línguas orais. Esse fato é percebido pela falta de compreensão da sociedade do seu trabalho e pela diferença nos valores estabelecidos para remuneração de serviços de um e de outro.

Durante muito tempo, a ação do tradutor/intérprete de Libras foi vista pela sociedade sob um aspecto assistencialista, já que era realizada por pessoas que geralmente tinham vínculo de parentesco com as pessoas surdas e faziam traduções/interpretações sem remuneração. Ainda segundo Santos (2006), as primeiras traduções/interpretações foram realizadas nos ambientes empíricos desses atores, ou seja, no âmbito religioso e familiar.

Voltando um pouco mais no tempo, encontraremos os intérpretes de línguas orais desempenhando a função de apaziguadores culturais. Seus serviços eram requisitados geralmente para estabelecimento de negociação de paz entre países que estavam em guerra, como afirma Pagura (2003). Seu

trabalho não era focado somente nas questões linguísticas, mas também na cultura dos países que estavam envolvidos no processo de apaziguamento. Assim, podemos inferir que o ato tradutório e/ou interpretativo não é apenas linguístico, mas também cultural.

Sobre isso, Segala (2010, p. 30), em um contexto em que as línguas de contato dizem respeito às comunidades surdas e ouvintes, afirma:

Ser tradutor não é ser aquele que sabe duas línguas e que simplesmente transpõe uma língua para outra. Não é só estrutura linguística, precisa conhecer e saber a cultura, a linguística e outras sutilezas das línguas fonte e alvo, além de ter experiência na vida social [...].

No Brasil, a língua de sinais foi reconhecida como a língua natural das comunidades surdas em 2002, quando o então presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei nº. 10.436 (BRASIL, 2002), que oficializou a Libras como língua das comunidades surdas do Brasil; já em 2005, o presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou o decreto nº. 5.626 (BRASIL, 2005), que a regulamenta.

O reconhecimento tardio da língua de sinais afeta o reconhecimento do ato tradutório/interpretativo que envolve essa língua. Empiricamente, é possível afirmar que o processo de tradução/interpretação não tem o reconhecimento da sociedade ouvinte, nem a compreensão dos surdos no Brasil. No caso dos surdos, é possível que isso aconteça pelo fato de que esses ainda não tenham informações suficientes para levá-los a compreender a complexidade desse ato.

Segundo Gesser (2011), a tradução compreende as seguintes modalidades: a consecutiva, a simultânea – mais usada pelos intérpretes de línguas de sinais – e a sussurrada. A autora esclarece que esta se trata da mesma modalidade da

tradução/interpretação simultânea, mas é realizada em situação, geralmente, de reuniões em pequenos grupos, em que o intérprete se senta próximo de alguns ouvintes e traduz o texto de partida cochichando.

De acordo com Lacerda (2009, p. 15), tradução/interpretação simultânea é a mais usada atualmente em grandes eventos e “[...] a tradução simultânea não ocorre ao mesmo tempo da fala original”. Isso porque o intérprete leva um tempo para processar a informação recebida e organizá-la na língua alvo. Por sua vez, Pagura (2003) explicita que a tradução consecutiva é aquela em que o intérprete ouve um trecho significativo, ou todo o discurso, toma nota e, em seguida, assume a palavra e passa a informação na língua alvo.

Ainda, segundo Pagura (*apud* LACERDA, 2009), a tradução consecutiva auxilia o intérprete a desenvolver a capacidade de analisar e compreender o discurso de partida, permitindo o surgimento de técnicas que o preparam para a tradução simultânea. A tradução simultânea, como foi dito há pouco, parece ser a modalidade eleita pela maioria dos intérpretes de Libras e preferida pelos surdos. Segundo o professor Marcos Vaining, durante a videoconferência de 10 de abril de 2011, na disciplina de Aquisição da Linguagem, do curso de Bacharelado em Letras-Libras¹, a escolha por essa modalidade se dá pela falta de conhecimento, tanto por parte de intérpretes quanto pelos surdos, sobre o processo tradutório. Segundo ele, essa modalidade é a que mais oferece possibilidade de cometer erros. Isso por causa do pouco tempo existente para análise, compreensão, processamento e remarcação de parâmetro na

¹ O curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras foi desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e oferecido, em 2006, em conjunto a oito instituições federais de nível superior, por meio da Secretaria de Educação a Distância e da Secretaria de Educação Especial (QUADROS, 2008).

língua alvo. Vainning acrescenta, ainda, que todo esse processo demanda grande esforço por parte do intérprete.

Ainda sobre o ato tradutório/interpretativo, Jakobson (1995) o classifica em três tipos: intralingual, interlingual e semiótica. A tradução intralingual ou reformulação, segundo o autor, é a tradução de um signo² por outro da mesma língua. Isso pode ser feito por meio da sinonímia ou paráfrase. Quanto à interpretação interlingual, refere-se à interpretação de um dado signo por outro equivalente em uma outra língua. Já a tradução “[...] intersemiótica ou transmutação consiste na interpretação de signos verbais por meio de um sistema de signos não verbais” (JAKOBSON, 1995, p. 64).

O intérprete de língua de sinais recorre a essas categorias com certa frequência. Não é raro nos depararmos com situações de tradução em que uma das pessoas envolvidas no processo não compreende conceitos em sua própria língua. Isso nos impele a reorganizar a tradução, tendo que explicar de forma diferente o mesmo assunto, parafraseando ou utilizando o recurso da expansão (uma combinação equivalente de unidades de códigos). Podemos categorizar esse tipo de tradução/interpretação como intralingual (JAKOBSON, 1995).

A modalidade em que a língua de sinais se apresenta – espaço visual – exige leitura e tradução/interpretação das expressões não manuais e a compreensão de imagens construídas com as mãos pelo sinalizante (classificadores), como explica Segala (2010). A essa leitura, efetuada durante a tradução/interpretação, chamamos de semiótica. Embora, nos utilizemos de todas as modalidades aqui apresentadas, a mais recorrente,

² Os signos são entidades em que sons ou sequências de sons – ou as suas correspondências gráficas – estão relacionados com significados ou conteúdos. Os signos são, portanto, instrumentos de comunicação e representação, à medida que configuram linguisticamente a realidade e distinguem os objetos entre si (VYGOTSKY, 2000).

em nosso trabalho, é a tradução interlingual, pois geralmente nossas traduções envolvem a Língua Portuguesa e a Libras.

O ato de traduzir/interpretar não é fácil, especialmente para o intérprete de língua de sinais, que estabelece transição com línguas muito distantes, no que diz respeito à forma e ao modo. Sobre isso, Segala (2010) afirma que o intérprete não apenas versa de uma língua para outra, mas também considera, ao executar uma interpretação e/ou tradução, a cultura dos povos imbricados nesse processo.

Mesmo que, muitas vezes, esse trabalho seja exaustivo para o intérprete, ele é extremamente necessário à comunidade surda, pois quebra as barreiras comunicativas e retira o surdo do isolamento linguístico, como afirmam Massutti e Silva (2011). Isso torna a interpretação da Libras para a Língua Portuguesa e vice-versa, além de necessária, compensadora para quem a faz e a recebe.

O tradutor/intérprete vem atuando em áreas antes não alcançadas. Certamente, por causa de políticas afirmativas e de acessibilidade específicas para pessoas surdas. No Ceará, além da área da Educação, o intérprete de Libras tem desempenhado a função em palestras que abrangem os mais variados temas. Atuando, igualmente, em janelas de Libras de programas políticos televisionados (LEMOS, 2012).

UFCTV: Implicações Trazidas pela Inserção da Janela de Libras

Assim, preocupados com a expansão da acessibilidade de pessoas surdas, na área acadêmica, foi que se pensou em tornar o programa jornalístico televisionado da Universidade Federal do Ceará (UFCTV), acessível para surdos, segundo informou a coordenadora da Secretaria de Acessibilidade, professora doutora Vanda Magalhães, que propôs a inserção da

janela de Libras no referido programa. Para tanto, foi necessário contatar a equipe de comunicação responsável pela execução do mesmo.

Essa concordou em implementar um projeto-piloto para analisar a viabilidade desse instrumento no programa. Nesse período, por me encontrar na condição de prestadora de serviço na função de intérprete pela UFC e estar lotada na Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir, aceitei participar do projeto, fazendo as traduções/interpretações do referido programa. Os profissionais que trabalharam diretamente nessa empreitada foram, além da interprete de Libras, uma produtora, um cinegrafista e um editor de imagens. O projeto teve duração de seis meses.

O UFCTV é um programa que vai ao ar semanalmente, aos domingos, sendo reprisado às terças-feiras, pela TV Cultura, no canal 5, com alcance em todo o estado do Ceará³.

Segundo informa o site, o programa:

Mostra a produção da Universidade, informando onde e como ela está presente no cotidiano das pessoas, contribuindo para melhorar as condições de vida da população cearense. UFCTV também traz um resumo dos principais acontecimentos na Universidade e uma agenda cultural voltada para atividades gratuitas ou a preços populares (UFC, 2012).

O referido programa é elaborado e gravado em estúdio, situado no Bloco de Comunicação da UFC, no *campus* do Benfica. As atividades da equipe que trabalha no desenvolvimento do programa ocupam o estúdio durante o expediente de trabalho normal da UFC, de 8h às 12h e de 14h às

³ O programa também é veiculado na *internet*. Encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.ufc.br/comunicacao-e-marketing/956-conheca-o-programa-ufctv>>.

17h. Por essa razão, a gravação da sua tradução em Libras era realizada no intervalo do almoço, entre 12h e 14h, sempre às segundas-feiras. A duração do programa é de 30 minutos, enquanto a gravação de sua tradução tinha duração de duas horas. O profissional encarregado de editar a janela de Libras não conhecia a língua, por isso, minha presença como intérprete, durante a edição, fazia-se necessária. Ao lado do editor, ajudava a sincronizar o texto produzido em Libras ao texto correspondente na Língua Portuguesa. Assim, suas horas de trabalho se prolongavam até às 18h.

Conforme mencionado anteriormente, o programa traz informações sobre as várias atividades da universidade, abrangendo assim assuntos das mais diversas áreas do conhecimento. Segundo Aubert (apud VASCONCELOS; BARTHOLOMEI JUNIOR, p. 15), a competência referencial, ou seja, a “[...] capacidade de buscar conhecer e se familiarizar com os referentes dos diversos universos em que uma atividade de tradução/interpretação pode ocorrer [...]”, é muito importante para que a tradução se dê a contento. Podemos então concluir que conhecer o assunto de que se trata a tradução/interpretação colabora para a otimização do resultado do trabalho tradutório.

Nessa perspectiva, buscava essa competência por meio da leitura dos espelhos, que é o cronograma de como o telejornal irá se desenrolar. Nele, é previsto a entrada de matérias, notas, blocos, chamadas e encerramento do telejornal. Os espelhos eram enviados para mim, por e-mail, com antecedência, mas não traziam detalhes das matérias abordadas no programa. Por exemplo, o conteúdo das *sonoras*, que é o segmento do programa em que o repórter aparece junto ao entrevistado, não era explicitado. Isso me impelia a fazer uma pesquisa prévia na *internet* sobre o tema que seria aborda-

do. Havia também um espaço de tempo antes de iniciar as gravações em que podia assistir ao programa completo. É importante salientar que a competência referencial tem relação direta com a qualidade da tradução e que alguns dos temas abordados eram de completo desconhecimento da intérprete.

Por isso, o fato de assistir ao programa antes de iniciar sua tradução poderia colaborar para que, por meio da visualização de imagens, mesmo não dominando o assunto, pudesse descrever os elementos a ele pertencentes. Segundo Pizzo *et al.* (2010, p. 15) a língua de sinais traz recursos que permitem transmitir informações de forma clara, “[...] descrevendo a forma e tamanho, ou descrever a maneira como esse referente se comporta na ação verbal”. Esse recurso é chamado de Classificador (CL). Por isso, a visualização das imagens contidas no programa, por mim, na condição de tradutora/intérprete, era de fundamental importância para a construção desses referentes no texto em Libras. Os classificadores, além de descrever o objeto, permitem que o texto se torne sucinto, sem que haja perdas de informação.

Como afirma Lacerda (2009), o intérprete trabalha na urgência e não tem tempo para refazer sua interpretação. Na tradução, há tempo para analisar, pesquisar e refazer, se necessário. Como foi dito anteriormente, eu recebia, da produção do programa, instrumentos para pesquisa e, durante as gravações de sua interpretação, havia tempo para refazê-la, caso achasse necessário. Por essa razão, podemos concluir que esse trabalho se caracterizou como sendo uma tradução.

Outro ponto importante a salientar é o tempo televisivo. O programa produzido pela equipe da UFCTV, como dito anteriormente, tem 30 minutos de duração, já com os comerciais adicionados. É dividido em “cabeças”, que é segmento do programa em que a apresentadora aparece sozinha anunciando

do as manchetes do dia; “offs”, segmento do programa em que o repórter relata as notícias sem aparecer na cena e sonoras. As janelas correspondentes a esses segmentos precisavam estar sincronizadas com o tempo de cada um deles.

Segundo Ronai (1987), tudo que é dito em uma determinada língua pode ser dito em outra, mas, para isso, é preciso buscar equivalências e quando, por alguma razão, não é possível encontrá-las, a tradução pode ser feita de forma explicativa. Porém, em se tratando de explicações, de termos usados na língua fonte (língua a ser traduzida) para a alvo (língua traduzida), é possível que o texto traduzido se prolongue mais que o texto original. Isso é bastante comum acontecer em traduções envolvendo a Libras e o Português, dadas as modalidades em que se encontram, espaço-viso-manual e oral auditiva, respectivamente (QUADROS; KARNOPP, 2004). Esse fato ocorria com frequência, desafiando-me a buscar recursos inerentes à atividade tradutória e os que a própria língua de sinais oferece para possibilitar a sincronia entre os textos.

Os recursos linguísticos por mim utilizados durante as atividades tradutórias foram os **empréstimos linguísticos**, que, segundo Barbosa (2004), trata-se de uma escolha pessoal do tradutor, por tomar um empréstimo da língua fonte e usá-lo na língua alvo. No caso da tradução da Língua Portuguesa para a Libras, esse empréstimo é feito por meio da soletração da palavra, utilizando-se do alfabeto manual (SOUZA, 2010). Esse recurso tem sido utilizado quando não há um vocábulo na língua alvo equivalente ao da língua fonte. Assuntos relacionados à Física, Química, Engenharia e especialmente à Medicina foram os que mais exigiram o uso desse recurso. Ex: Palavra em Português: **leishmaniose**. No empréstimo para a Libras, a mesma palavra é feita sem alteração na estrutura fonológica, por meio do alfabeto manual, conforme ilustra a Figura 1.

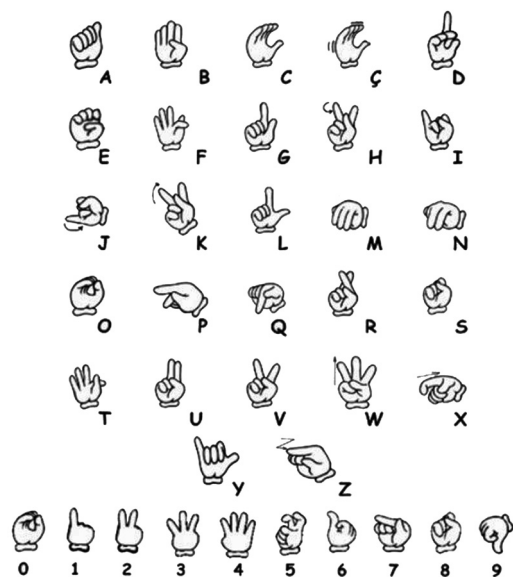


Figura 1 – Alfabeto manual
 Fonte: <http://www.libras.org.br>

Assim, o público-alvo recebe a palavra em uma língua que não é a sua, o que pode gerar problemas de compreensão. Para traduzir essa palavra com clareza, seria necessário, então, a utilização de outra estratégia chamada de **explicitação**. Segundo Lemos (2012), o uso dessa estratégia consiste na adição de informações por parte do tradutor/intérprete para aclarar a mensagem na língua alvo. Porém, por haver adição de vocábulo, o tempo empregado nesse tipo de estratégia ultrapassa o tempo do texto fonte, o que pode constituir um problema na sincronia dos textos e interferir no tempo da realização do programa. Por isso, optei por não usá-la.

Outro recurso utilizado na tradução foi o **Role Shift**, que, segundo Pizzo *et al.* (2010), consiste na mudança da posição do corpo ou da direção do olhar para marcar a fala de mais

de um personagem. Esses personagens (referentes) podem também ser marcados por meio de estabelecimento de pontos no espaço. Isso permite economia de tempo, pois, uma vez que os pontos estão estabelecidos e nominados, não há mais necessidade de citá-los por nome: basta apontar, olhar ou direcionar o corpo para a localização em que esses pontos foram estabelecidos. Essa apontação, na língua de sinais, é uma forma pronominal e pode ser usada como referência anafórica⁴.

O uso de classificadores (CL) também foi outro recurso utilizado, como foi dito anteriormente. Esses podem descrever, de forma clara: objetos, pessoas e animais de forma detalhada e rápida. Quando o uso desses recursos não era suficiente para sincronizar os textos fonte e alvo, o editor, no momento da edição e com a minha ajuda, retirava dos sinais movimentos que não integravam a sua formação. Esses eram os movimentos de passagem de um sinal para o outro, como um levantar ou baixar de mãos. Os cortes eram de milésimos de segundos, mas que, somados, apresentavam uma quantidade significativa de tempo para um programa televisivo.

O uso de todas essas estratégias não era de conhecimento da equipe responsável pelo programa da UFCTV, com exceção dos cortes para redução do tempo da tradução na janela de Libras. Assim, o desafio da tradução/interpretação se tornou uma busca individual de minha parte. Segundo Souza (2010), para realizar uma tradução/interpretação envolvendo recursos midiáticos, é necessário uma equipe semelhante à que foi citada anteriormente. Porém, o autor acrescenta que, a essa equipe, devem ser adicionados outros profissionais da tradução, surdos e ouvintes, para dar suporte à intérprete e

⁴ Anafórico, genericamente, pode ser definido como uma palavra ou expressão que serve para retomar um termo já expresso no texto, ou também para antecipar termos que virão depois.

analisar, juntamente com ela, a qualidade da tradução, objetivando sua otimização.

Todo esse trabalho relacionado à tradução/interpretação requer um relativo empenho da equipe envolvida. Também é necessário, a essa equipe, disponibilidade para alterações físicas na aparência do programa ocasionada pela inserção da janela de Libras.

Janela de Libras na Tela da TV

A janela de Libras é um instrumento de acessibilidade para surdos, descrito na Portaria nº. 310 de 27-06-2006, como sendo “[...] espaço delimitado no vídeo onde as informações são interpretadas na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)” (BRASIL, 2006).

A maioria dos programas de TV que se utiliza da janela de Libras apresenta irregularidades no seu formato, tamanho e contraste. Isto ocorre pela inobservância das normas estabelecidas pela ABNT/NBR15.290 (ABNT, 2005).

A janela de Libras deve conter as seguintes características (BRASIL, 2009):

- A altura da janela deve ser, no mínimo, metade da altura da tela do televisor (NBR 15.290);
- A largura da janela deve ocupar, no mínimo, a quarta parte da largura da tela do televisor (NBR 15.290);
- O recorte deve estar localizado de modo a não ser encoberto pela tarja preta da legenda oculta (NBR 15.290);
- No recorte não devem ser incluídas ou sobrepostas quaisquer outras imagens (NBR 15.290).

Como sugestão, o documento (BRASIL, 2009) acrescenta que a janela de Libras não deve encobrir a marca d’água

da emissora nem a tarja preta da legenda. Assim, a janela deve ser posicionada, na tela da TV, de acordo com a sua localização, podendo ficar à esquerda, à direita ou ao centro da tela. Quanto ao enquadramento do tradutor/intérprete, deve ser feito de maneira que os braços e cotovelos não sejam cortados. O enquadramento deve abarcar toda a sua movimentação e vai do alto da cabeça até a altura da cintura. O referido documento explicita que o plano médio é o ideal para o enquadramento do tradutor/intérprete.

Assim, a UFCTV buscou respeitar as normas estabelecidas pela ABNT, optando por colocar a janela de Libras na parte inferior direita da tela. Para que isso fosse possível, foi necessário o deslocamento da apresentadora um pouco mais para o centro da tela para deixar livre o espaço destinado à janela. De modo semelhante, os repórteres, ao gravarem as sonoras, foram orientados a se posicionar de maneira que, na tela da TV, ficassem à esquerda do vídeo para que, à direita, sobrasse espaço suficiente para posicionar a janela.

Como explicitado há pouco, a Figura 2 mostra uma cabeça em que a apresentadora do Programa da UFCTV se encontra posicionada no centro da tela, deixando um espaço à direita, suficiente para a inserção da janela:



Figura 2 – Cabeça do Programa UFCTV

Fonte:
<http://www.ufc.br/portal/index.php>

Em relação ao tradutor/intérprete, a ABNT/NBR 15.290 (ABNT, 2005) determina que, quando na janela de Libras, deve usar blusas de cor distanciada da tonalidade de sua pele. Complementando as determinações citadas, há, ainda, as seguintes sugestões:

- Não usar amarelo, vermelho, laranja e preto (principalmente) no plano de fundo do intérprete;
- A iluminação adequada deve evitar sombras nos olhos e/ou seu ofuscamento; e
- A cor adequada e sugerida por todos os surdos para o cenário foi o azul-claro, sem detalhes (BRASIL, 2009).

Assim, como tradutor/intérprete da janela de Libras da UFCTV, adotei o seguinte padrão estético: cabelos presos; blusa preta de mangas curtas, para contrastar com o fundo azul; ausência de adereços como relógios, colares e outros, conforme ilustra a Figura 3.



Figura 3 – Padrão estético para intérpretes que atuam em janelas de Libras.

Fonte: http://www.inclusive.org.br/wp-content/uploads/2010/07/Cartilha_libras.pdf

Considerações Finais

Embora tenha havido zelo para com as exigências estabelecidas pela ABNT (2005) por parte da equipe envolvida no projeto de implementação da janela de Libras no programa produzido pela equipe da UFCTV, houve alguns problemas de ordem técnica. O equipamento tecnológico usado nas edições apresentava problemas e, por vezes, parava de funcionar, impedindo a finalização da edição. Foi constatada também a necessidade de acréscimo de pessoal à equipe. Os profissionais envolvidos usavam seu horário de almoço para gravar a tradução da janela de Libras, pois esse era o único horário disponível para uso do estúdio. Assim, podemos concluir que seria necessária uma equipe específica, com horários previamente definidos, para esse fim.

Quanto à tradução/interpretação, a presença de outro intérprete poderia contribuir com a otimização do resultado final da tradução. Seria também uma contribuição para com a intérprete efetiva, no sentido de que, caso houvesse a necessidade de se ausentar nos dias destinados à gravação, haveria outra pessoa que poderia substituí-la. Em decorrência dessas dificuldades, o projeto foi interrompido para análise e busca de soluções junto a outras instâncias da UFC para sua viabilização.

Em conjunto com a Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir, a equipe anteriormente mencionada se prepara para viabilizar e retomar o projeto, propiciando a inserção de forma permanente e qualitativa da janela de Libras nos programas produzidos pela equipe da UFCTV e assim contribuir para a acessibilidade à informação das pessoas surdas.

Referências Bibliográficas

- ABNT. Norma Brasileira: ABNT NBR-15290. *Acessibilidade em comunicação na televisão. Accessibility in tv captions*. 31 out. 2005. Válida a partir de 30 nov. 2005. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/ABNT/NBR15290.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2012.
- BARBOSA, H. G. *Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta*. Campinas: Pontes, 2004.
- BRASIL. *A classificação indicativa na língua brasileira*. Brasília, DF: 2009. Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Qualificação. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/wp-content/uploads/2010/07/Cartilha_libras.pdf>. Acesso em: 13 out. 2012.
- _____. Legislação Federal Portaria nº 310 de 27-06-2006. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Ministério das Comunicações. Disponível em: <http://www.ufc.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=13686&Itemid=86>. Acesso em: 30 set. 2012.
- _____. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Poder Executivo, Ministério da Educação. Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 dez. 2011.
- _____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Poder Executivo, Ministério da Educação, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 12 dez. 2011.
- GESSER, A. *Tradução e Interpretação da Libras II*. Apostila do Curso de Educação a Distância de Bacharelado em Letras/ Libras da Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- LACERDA, C. B. F. *Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.
- LEMOS, A. M. As estratégias de interpretação de unidades fraseológicas do Português para a Libras em discursos políticos. Dissertação, (Mestrado em Linguística Aplicada). 150f. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (Orgs.). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MASSUTTI, M. L. e SILVA, S. G. de L. da. *Tradução e interpretação de Libras I*. Apostila do curso de Bacharelado em Letras/ na modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão (CCE), Centro de Educação (CED), 2011.
- PAGURA, R. J. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução, escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 19, p. 209-236, 2003.
- PIZZO, A. L; CAMPELLO, A. R. e S; REZENDE, P. L. F. QUADROS, R. M. de Q. *Língua Brasileira de Sinais III*. Apostila do curso de Bacharelado em Letras/ Libras na modalidade

a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão (CCE), Centro de Educação (CED), 2010.

QUADROS, R. M. de. (Org.). *Estudos surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

_____. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Especial/ Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. MEC/ SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. de. KARNOPP, L. B. *Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RONAI, P. *Escolas de tradutores*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1987.

SANTOS, S. A. *Intérpretes de língua de sinais: um estudo sobre as identidades*. Dissertação, (Mestrado em Linguística Aplicada). 198f. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SEGALA, R. R. *Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual: Português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais*. Dissertação, (Mestrado em Linguística Aplicada). 74f. Universidade Federal de Santa Catarina, Trindade, Florianópolis, 2010.

SOUSA, A. N. de. *A escrita de surdos: uma exploração de textos em português e inglês*. Dissertação, (Mestrado em Linguística Aplicada). 237 f. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

SOUZA, X. de. *Performances de tradução para a língua brasileira de sinais observadas no curso de Letras-Libras*. Dissertação, (Mestrado em Linguística Aplicada). 174f. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

UFC. *Conheça o programa UFCTV*. Disponível em: <<http://www.ufc.br/comunicacao-e-marketing/956-conheca-o-programa-ufctv>>. Acesso em: 6 dez. 2012.

VASCONCELOS, M. L. BARTHOLAMEI JUNIOR, L. A. B. *Estudos da tradução I*. Apostila do curso de Bacharelado em Letras/ Libras na modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão (CCE), Centro de Educação (CED), 2009.

VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 69-76.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DA REDE PÚBLICA FEDERAL DE FORTALEZA-CEARÁ

Marta Cavalcante Benevides

Tania Vicente Viana

Introdução

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996) prevê, para o alunado da Educação Especial, uma prática avaliativa na perspectiva *formativa*, de acompanhamento permanente junto ao estudante. Deve considerar, portanto, os aspectos individuais da aprendizagem, realizando um diagnóstico do que foi aprendido e favorecendo a aproximação do professor junto ao agir e pensar do aluno e deste com o objeto de conhecimento. A lei recomenda, igualmente, a realização de ajustes sempre que necessário, com o emprego de recursos adequados às necessidades de cada aprendiz. Contudo, há indícios de que as práticas educacionais ainda se centram em atividades que enfatizam a exposição de conteúdos pelo professor e a passividade do aluno, que deve reproduzir a informação memorizada nos momentos de avaliação. Se essa prática prejudica o desenvolvimento dos alunos de forma geral, provoca consequências mais graves nos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, visto que apresentam modos singulares de aprendizagem de acordo com as especificidades do seu perfil (BEYER, 2005; BRASIL, 2001; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005).

No Ensino Superior, a realização de uma prática avaliativa inclusiva torna-se, de modo análogo, um desafio, pois, de acordo com Demo (2008), a avaliação na Instituição de Ensi-

no Superior (IES), além de ponderar as diferenças individuais de aprendizagem, deve incluir outros aspectos, uma vez que a IES tem como papel fundamental formar o aluno para o exercício da cidadania, reconstruir continuamente o saber e formar pessoas autônomas, capazes de pensar, intervir e influenciar o seu ambiente para além dos limites da universidade.

A avaliação da aprendizagem destinada ao aluno com deficiência constitui um elemento pedagógico que pode auxiliar ou dificultar a inclusão do aluno na instituição de ensino. Uma avaliação realizada de modo intuitivo e/ou superficial se mostra nociva, podendo rebaixar as expectativas do professor em relação a esse grupo específico. A avaliação inclusiva deve ser prospectiva e diagnosticar as condições cognitivas emergentes, não devendo limitar-se à verificação das capacidades adquiridas (BEYER, 2005; BRASIL, 2001; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005).

A Avaliação da Aprendizagem do Aluno com Deficiência e os Desafios de sua Inclusão no Ensino Superior

O aluno com deficiência, por apresentar condições diferenciadas, necessita de práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem capazes de atender suas demandas educacionais e promover o desenvolvimento das suas capacidades. A escola e a universidade, inseridas nesse contexto, deverão adequar a sua prática educativa e avaliativa à legislação vigente, visando garantir oportunidades equiparadas de atendimento. Para esse alunado, existem propostas de avaliação da aprendizagem fundamentadas nas ideias de Vygotsky (1896-1934) e no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹.

¹ A ZDP é definida como: “A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível

Utilizando o conceito de ZDP, Guthke apud Beyer (2005) propõe que não basta que a avaliação verifique as atuais condições do desempenho escolar, mas é essencial estimular a condição intelectual do indivíduo frente às situações de mediação, em que conceitos e informações venham a provocar a consolidação de níveis reais de desenvolvimento. Nesse sentido, a verificação do que foi alcançado pelo aprendiz (rendimento), não é suficiente para uma avaliação adequada, tornando imprescindível a investigação das condições cognitivas emergentes.

Para avaliar a aprendizagem dos alunos da Educação Especial durante o ano letivo, o Ministério da Educação (MEC) recomenda a *avaliação formativa*, ou seja, a avaliação processual, com o uso de instrumentos variados e com uma aproximação da relação professor-aluno; deve acontecer de forma individualizada, realizando modificações sempre que necessário, com o emprego de recursos adequados às necessidades de cada aprendiz. A avaliação também deve ser diagnóstica, ou seja, ter por objetivo realizar um diagnóstico da situação da aprendizagem do educando, que sirva de base para uma tomada de decisão por parte do avaliador em prol do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno. É importante também avaliar as características funcionais do aluno a fim de avaliar as habilidades básicas que ele possui e que lhe permitem enfrentar, de forma mais ou menos eficaz, a demanda educacional (BRASIL, 2005; FERNANDES; VIANA, 2009).

As avaliações da aprendizagem devem sempre considerar a situação vivenciada pelo aluno com deficiência, para que o professor possa propor atividades avaliativas contextua-

de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1994, p. 112).

lizadas. As comparações entre os alunos devem ser evitadas, mesmo que possuam deficiência similar; o aluno deve ser comparado consigo mesmo, com a evolução de suas produções e atitudes ao longo do desenvolvimento. As adequações nas avaliações realizadas pelo professor devem sempre considerar o currículo comum. Outro aspecto a se ponderar é a importância dos conteúdos presentes na avaliação, visto que a supressão de determinados conteúdos podem comprometer uma avaliação efetiva da aprendizagem. O planejamento de uma avaliação com conteúdo diferenciado caracteriza, portanto, uma exclusão que discrimina o aluno por sua deficiência. Dessa forma, são necessários cuidados especiais na eliminação de conteúdos (FERNANDES, 2010).

Ainda segundo as orientações do MEC, são recomendadas adequações nos instrumentos avaliativos, conforme o tipo de deficiência: i) para alunos com deficiência física, deve ser considerada a utilização de Tecnologia Assistiva (TA)², autoavaliação, uso de avaliação digital; ii) para o aluno com deficiência visual, os procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem que são baseados em referências visuais devem ser alterados ou adaptados através da transcrição para o sistema Braille³ e/ou representações em relevo. Outras sugestões são a avaliação oral, o uso do computador ou da máquina de escrever Braille e um tempo ampliado para a realização das atividades; (iii) a avaliação da aprendizagem

² “[...] arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, e consequentemente, promover vida independente e inclusão” (BRASIL, 2007d, p. 31).

³ O sistema Braille é um código ou meio de leitura e escrita para pessoas cegas e foi criado por Louis Braille, em 1825. Constitui-se de uma combinação de 63 pontos, que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos. A combinação dos pontos é obtida pela disposição de seis pontos básicos, organizados em duas colunas verticais, dispostas em três pontos do lado esquerdo e três pontos do lado direito (BRASIL, 2007c).

da pessoa surda deve considerar a existência do uso de duas línguas por parte do aluno, já que a língua de sinais, língua de origem do surdo, se reflete em suas produções escritas em Português. Portanto, o docente, ao se deparar com um texto escrito por um aluno surdo, deve manter uma atitude diferenciada e encarar os supostos erros cometidos na escrita como decorrentes do aprendizado de uma segunda língua (Língua Portuguesa) e da interferência de sua primeira língua (a língua de sinais) sobre ela. Em todo tipo de avaliação, é necessário que o ritmo e o estilo individual de aprendizagem do aluno sejam respeitados (BRASIL, 2007b; FERNANDES, 2010).

A avaliação da aprendizagem destinada para o alunado com deficiência deve considerar as condições de *acessibilidade*⁴, prevista nos documentos legais brasileiros, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996) (BRASIL, 2001, 2007a).

A prática avaliativa destinada ao aluno com deficiência torna-se um desafio para todos os níveis de ensino, inclusive o Ensino Superior, que, além de atender as características específicas desse alunado, deve também inserir na avaliação aspectos como flexibilidade e autonomia. De acordo com Demo (2008), a universidade deve estar comprometida com a reconstrução contínua do conhecimento e com a formação para a cidadania.

⁴ SASSAKI (2005) aponta para a existência de seis dimensões da acessibilidade: i) *arquitetônica*, que diz respeito à ausência de barreiras físicas; ii) *comunicacional*, que se refere à ausência de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual; iii) *atitudinal*, concernente a práticas que resultem em superação de preconceito, discriminação e estigmatização; iv) *metodológica*, relativa à ausência de barreiras nos métodos e técnicas de estudo; v) *instrumental*, que se refere à ausência de barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo, nas atividades da vida diária, de lazer, esporte e recreação; vi) *programática*, que consiste na ausência de barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas, em regulamentos e normas.

Assim, o aluno que ingressa na universidade deve ter a oportunidade de aprender a aprender, reconstruir permanentemente o conhecimento e saber pensar para melhor intervir. O conhecimento, nessa perspectiva, além de disruptivo, é também político, porque o sujeito que aprende é capaz de história própria e caminha para a autonomia, de modo que não seja só influenciado, mas influencie o seu meio; não seja submisso, mas possa confrontar ideias, teorias, opiniões e realidades (DEMO, 2008).

Metodologia

O objetivo geral deste estudo foi investigar a prática de avaliação da aprendizagem destinada aos alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação e pós-graduação do Centro de Humanidades (CH) e da Faculdade de Educação (Faced) de uma IES da rede pública federal de Fortaleza-Ceará. Especificamente, intencionou-se: i) conhecer as dificuldades vivenciadas por alunos, professores e coordenadores da IES na avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência; ii) identificar as condições de acessibilidade referentes às práticas avaliativas; iii) reunir contribuições de alunos, professores e coordenadores da IES para uma prática inclusiva de avaliação de aprendizagem.

Assim, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso, com amostras compostas por: i) nove alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação do CH e da Faced da IES; ii) dezenove professores indicados pelos alunos com deficiência, que haviam ministrado disciplinas para esses alunos no semestre 2010.2 e iii) sete coordenadores dos cursos em que esses alunos se encontravam matriculados. A amostra fez um total de trinta e cinco sujeitos.

Na tabela 1, encontramos a caracterização da amostra dos alunos investigados. Os estudantes consultados serão aleatoriamente chamados de A1, A2 ... A9.

Tabela 1 – Caracterização dos alunos com deficiência

MASCULINO			
ALUNO	IDADE (ANOS)	CURSO	DEFICIÊNCIA
A1	24	Letras-Português	Auditiva
A2	28	Ciências Sociais	Física – Torcicolo Espasmodico
A3	23	Biblioteconomia	Múltipla – Física e Baixa Visão
A4	45	Pedagogia	Visual – Baixa Visão
FEMININO			
ALUNO	IDADE (ANOS)	CURSO	DEFICIÊNCIA
A5	22	Letras Espanhol-Literatura	Visual Total – Retinoblastoma
A6	20	Letras-Português	Física – Paralisia Cerebral
A7	24	Ciências Sociais	Auditiva Moderada – Grave
A8	23	Psicologia	Baixa Visão – Visão Unilateral
A9	32	Mestrado em Educação	Auditiva

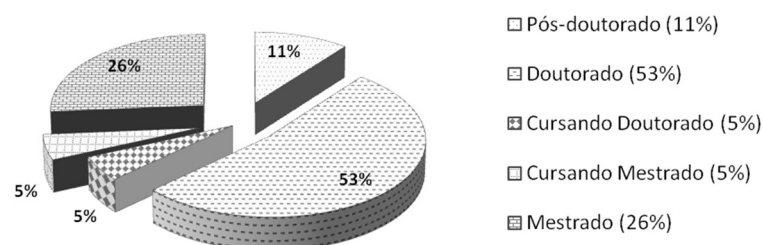
Os coordenadores pesquisados serão aleatoriamente chamados de C1, C2 ... C7 e os professores que participaram da pesquisa serão chamados aleatoriamente de P1, P2... P19. Vale ressaltar que o nome da instituição, quando presente no relato dos entrevistados, foi substituído pela palavra UNIVERSIDADE (em letras maiúsculas). Os dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas junto aos alunos e coordenadores de curso e através de questionários junto aos professores, no segundo semestre de 2010, foram submetidos à análise de conteúdo.

Análise dos Dados

Formação docente

A equipe docente pesquisada mostrou-se com qualificação elevada, conforme se pode constatar no Gráfico 1. A formação docente é vista como um fator de grande importância para a adequação dos processos de ensino e avaliação, tornando-se imprescindível para auxiliar no processo de aprendizado do aluno (BEYER, 2005; HOFFMANN, 2005; PASCUAL, 2006).

GRÁFICO 1 – Formação Docente



No entanto, para os coordenadores, a formação do docente em graus elevados, muitas vezes, não prepara o professor para a experiência em sala de aula, visto que, nos cursos de origem, não são trabalhadas questões pedagógicas, nem de teorias do conhecimento e da aprendizagem, tampouco de assuntos referentes ao tema da Educação Inclusiva.

Segundo relato dos coordenadores:

A maioria das pessoas que dá aula na universidade, elas nunca se prepararam na vida dela para ser professor. Você imagine uma pessoa que estudou, que fez doutorado, ela faz um concurso [...] O que ela aprendeu em sala de aula foi com os professores em sala de aula, mas ela nunca discutiu a metodologia [...] Você imagina aí o

cara que fez Física, se formou em Física, o tempo dele foi fazendo cálculo e ele aprendeu a dar aula: as aulas que ele via foi dos professores dele, mas nunca ele discutiu nada. Então, ele faz um concurso porque ele tem doutorado, domina um conjunto de questões que *tá lá* no programa, passa e, quando ele entra, vai lá no [setor de] Recursos Humanos, não tem ninguém pra dizer que vá fazer um cursinho sobre Pedagogia, sobre aprendizado, essa coisa toda. E é assim em quase todo canto. Com exceção da Pedagogia, que é um curso que forma pedagogo. Nosso curso aqui é muito focado no bacharelado, licenciatura aqui é uma coisa quase que marginal (C7).

Às vezes, os professores efetivamente têm dificuldade de lidar com esse tipo de aluno, *né?* Nós, eu também tenho dificuldade, porque também não sou formado para isso, *né?* Eu não tenho uma capacitação pra isso, mas não necessariamente pra avaliação, às vezes, até para a própria convivência, a gestão da sala de aula, com o aluno, quando distoa do padrão médio do aluno, a gente não sabe como fazer. No instante em que nos tornamos professores da UNIVERSIDADE, eu desconheço qualquer formação que tenha sido proposta pra gente. E bom, assim, enquanto sociólogo de formação, eu também não tive essa formação aqui na UNIVERSIDADE, no doutorado, na graduação, ou no mestrado tampouco (C4).

Do mesmo modo, foi verificado, na pesquisa, que a capacitação específica, voltada para o atendimento às necessidades educacionais da pessoa com deficiência, embora considerada necessária pelos coordenadores, tem acontecido como uma procura individual e particular de cada professor, não existindo ou existindo de forma precária, nos programas que destinam formação continuada aos seus docentes dentro da universidade.

A situação encontrada na universidade pesquisada está em consonância com o que afirma Hoffmann (2005) sobre a

realidade encontrada nas universidades brasileiras, em que há docentes que, embora com competência em sua área de origem, possuem formação pedagógica precária, desconhecendo teorias do conhecimento e do currículo, que deveriam fundamentar sua atividade avaliativa.

Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência

No que se refere à avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência, verificou-se que os coordenadores não têm informações sobre como acontece a avaliação da aprendizagem voltada para esse alunado dentro da universidade e relatam a existência de uma avaliação homogênea, como uma prática comum na IES, que desconsidera as particularidades do aluno. A avaliação que considera a construção individual da aprendizagem reflete uma visão tradicional de avaliação (HOFFMANN, 2005; PERRENOUD, 1999).

De acordo com o relato do coordenador:

[...] imagino que há todo um processo complexo, inclusive, muito rico de adequação disso, da própria pessoa a um sistema de Educação que não tem a tradição de lidar com as dificuldades das pessoas. Todo um sistema ele é montado com um pressuposto falso e perigoso, que é o pressuposto da homogeneidade, se trata todos os alunos como se fossem iguais, como se partissem do mesmo ponto e como tivessem que chegar ao mesmo ponto. Quer dizer, não há consideração da personalidade, não é nem no sentido psicológico, é no sentido mais amplo de que cada pessoa é uma pessoa com interesse, com a própria história, com dificuldades e com potenciais, então o sistema é todo montado para um aluno amorfo, padrão, estereotipado. Qualquer pessoa que rompa com essa padronização terá dificuldades, em geral, dificuldades para os docentes também (C5).

Para a maioria dos professores, a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência deve apresentar as seguintes características: I) ser igual para todos, alunos com e sem deficiência (63%); II) abordar o mesmo conteúdo para todos, com o mesmo nível de dificuldade (84%); III) apresentar adaptações conforme o tipo de deficiência (84%); IV) dispor de um tempo maior para o aluno com deficiência (68%) e V) deve acontecer em sala de aula (84%).

De acordo com as informações coletadas, os professores entendem a avaliação do aluno com deficiência em consonância com o que é proposto pela literatura especializada, que assevera que o planejamento de uma avaliação para o aluno com deficiência deve considerar o currículo comum. Um conteúdo diferenciado ou a supressão arbitrária de conteúdos com o objetivo de tornar a avaliação mais fácil caracterizariam uma exclusão, discriminando-se o aluno por sua deficiência. A maioria dos professores respondeu também que o aluno precisa de maior tempo para a realização da avaliação, outra estratégia adaptativa apontada pela literatura, em que o professor deve considerar que o aluno com deficiência pode alcançar os mesmos objetivos do grupo, porém com um período maior de tempo (FERNANDES, 2010).

Foi constatada, nos depoimentos dos alunos, a existência de algumas adaptações na avaliação da aprendizagem, tais como: substituição do seminário por instrumentos escritos, para o aluno com deficiência auditiva que não conhecia a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (A1); o uso do computador como recurso para auxiliar nas provas escritas ou provas orais, para o estudante cego (A3, A4, A5, A8); provas orais para o aluno com torcicolo espasmódico (A2) e o tempo estendido para entrega dos trabalhos (A2, A9). A boa relação entre professor e aluno apareceu como elemento fundamental

para adaptar os instrumentos avaliativos às necessidades dos educandos, visto que nem sempre o professor sabe como proceder (A2, A3, A4, A5, A8).

As adequações encontradas na universidade estão de acordo com o que estabelece a literatura especializada: devem contar com o uso de recursos adequados às necessidades de cada aprendiz, como o uso de material em Braille para o aluno cego, a presença do intérprete de Libras para o aluno surdo, o uso de provas orais, quando necessário, e a extensão de tempo para entrega de trabalhos, dentre outros (BRASIL, 2005; FERNANDES, 2010).

Por outro lado, os alunos relataram uma série de dificuldades enfrentadas em relação à avaliação da aprendizagem. O desconhecimento, por parte do professor, da existência do aluno com deficiência em sua sala de aula, antes do início do período letivo, impede um planejamento que considere as especificidades do aluno. Os estudantes relataram que os professores, na maioria das vezes, desconhecem o fato de que lecionarão para alunos com deficiência e quando os encontram em sala de aula, sequer o procuram para investigar sobre a melhor forma de realizar a avaliação. Houve ainda relatos de situações em que o aluno com deficiência foi dispensado da avaliação e momentos em que participou das avaliações em condições desfavoráveis frente às condições apresentadas aos demais alunos, por falta de recursos que pudessem auxiliá-lo. Essas atitudes não estão em consonância com a literatura especializada, que afirma ser necessária a identificação das características cognitivas do aluno com deficiência para uma prática pedagógica adequada. As adaptações devem considerar o currículo, não podendo o aluno ser dispensado da avaliação (BEYER, 2005; FERNANDES, 2010).

Segundo relato de um dos alunos,

[...] professor, nesse semestre, pediu uma síntese de um texto que eu não tinha como ler, porque não foi possível digitalizar. Eu tentei digitalizar, mas a digitalização não saiu boa, o texto não existia na *internet*, é de uma obra clássica e eu não consegui fazer a síntese, porque eu não tive como ler o texto. E aí eu tentei de todas as maneiras que eu pude. Eu realmente fiz muito esforço pra digitalizar esse texto, mas não foi possível e aí eu falei com o professor e ele disse: então você se compromete a ler, a tentar de alguma maneira ler esse texto até você se formar, porque é um clássico e eu dispensei você de fazer essa parte (A8).

Os relatos demonstraram que as ações pedagógicas de ensino e avaliação para o aluno com deficiência ainda se encontram inadequadas. A falta de conhecimento do professor sobre as práticas pedagógicas apropriadas e sobre os recursos que possam auxiliar o aluno a desenvolver seu aprendizado de forma mais adequada são fatores que prejudicam o aluno dentro da instituição. Mesmo fazendo parte de uma instituição de ensino regular, o que se percebe é que, muitas vezes, o aluno procura recursos e alternativas que possam ajudá-lo a superar as necessidades que apresenta, nem sempre contando com o auxílio ou a compreensão dos demais agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. As adaptações realizadas revelaram-se como alternativas emergenciais, devido à ausência de recursos apropriados na universidade ou à falta de conhecimentos do professor sobre a melhor maneira de proceder.

Inclusão, acessibilidade

A universidade apresentou a existência de alguns recursos para a acessibilidade. Os recursos conhecidos pelos

coordenadores são: i) transposição para o Braille, serviço realizado pela biblioteca; ii) acesso à intérprete de Libras; iii) alguns computadores com programas para o deficiente visual; iv) a existência de uma secretaria específica para trabalhar questões da inclusão na universidade. Por outro lado, foi verificada a ausência de recursos essenciais para a garantia da acessibilidade dos alunos com deficiência, como laboratórios de informática sem *softwares* adequados para o aluno com deficiência visual.

Dos professores entrevistados, 58% desconheciam os recursos oferecidos pela universidade para o atendimento ao aluno com deficiência. E os que revelaram conhecer, relataram a existência de: suporte de Psicologia da UNIVERSIDADE (P1); presença de *softwares* para o aluno cego (P4); Projeto UNIVERSIDADE Inclui [projeto anterior à inauguração da secretaria, com objetivo de promover a inclusão na universidade estudada] (P14, P19); Secretaria de Acessibilidade (P1); adaptação do material didático para o aluno com deficiência visual, como o Braille e a transposição para a versão eletrônica realizada pela biblioteca (P5, P12, P15, P19). Um dos professores não especificou qual recurso conhece e relatou não precisar utilizar nenhum recurso.

Relações interpessoais

As relações interpessoais aparecem como fator de grande importância para a motivação e o aprendizado do aluno, podendo favorecer ou dificultar o processo de aprendizado. A boa qualidade da relação entre o aluno com deficiência e o professor contribui de forma positiva para o aprendizado e a motivação do aluno no ambiente acadêmico. A ausência de conhecimentos técnicos por parte do professor sobre o ensino e avaliação

apropriados para o aluno com deficiência pode ser mais facilmente contornada se houver uma boa relação com o professor.

[...] eu sempre me relacionei muito bem com os professores daqui e nunca teve assim nenhuma rejeição quanto ao meu método de avaliação. E quando o professor não sabe muito bem o que fazer, então a gente senta, conversa sobre de que maneira eu posso ser avaliado e tal [...] (A3).

Na relação entre docente e discente, foram relatadas situações tanto de intransigência quanto de aceitação. O comprometimento e a disposição de todos os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem é de grande importância para a plena efetivação de uma Educação Inclusiva (BEYER, 2005).

No caso do professor receptivo:

Pra mim, o caso mais interessante foi o dessa aluna com deficiência auditiva, que eu notava que ela não conseguia se expressar oralmente, logo nos primeiros dias de aula. E aí eu fui conversar com ela e ela me explicou que tinha um problema de deficiência auditiva e, a partir desse dia, ela me explicou que sabia fazer leitura labial e, a partir desse dia, eu passei a dar aula, olhando pra ela; tentava, mesmo que eu mudasse de posição, como eu dou aula em pé, andando, eu *tava* sempre, o tempo todo a olhar pra ela. Eu me lembro que ela assistiu alguns seminários e eu chamei os alunos que iam apresentar seminários, pedi permissão a ela antes, e ela autorizou que fosse dito que ela tinha deficiência auditiva, que os alunos falassem olhando pra ela (C4).

No caso do professor intransigente:

Eu reprovei por um trabalho, um grande trabalho dele que eu levei, eu tinha $\frac{3}{4}$ do trabalho feito, ele nem aceitou, não quis nem ver. Então, pra mim, isso é muita intransigência, é sofrível ter esse relacionamento com

os coordenadores, com os professores, que não podem me dar uma abertura ou me escutar. Isso que é o pior que eu acho: não ser escutado (A2).

A falta de uma formação adequada para lidar com alunos com deficiência em sala de aula apresentou-se como elemento comum à variação de atitudes apresentada pelo docente. A conduta profissional, desse modo, depende dos valores pessoais do docente e não está pautada em conhecimentos especializados sobre o assunto. Na situação encontrada na universidade, percebemos a existência de uma realidade em que as reações do grupo podem facilitar, pela empatia, ou prejudicar, pelo preconceito ou incompreensão, o desenvolvimento global do indivíduo. Os professores, como participantes do grupo social, estão imbuídos desses valores que afetarão suas práticas de ensino e avaliação. A expectativa que o professor elabora sobre a aprendizagem do aluno pode interferir de modo significativo no processo de ensino-aprendizagem, de modo que o comportamento do aluno seja modelado pela expectativa do professor, e este, por sua vez, responde de acordo com o que ele supõe ser possível ao seu aluno (BEYER, 2005; ROSENTHAL; JACOBSON, 1968).

Os depoimentos dos alunos revelam haver, dentro da universidade, atitudes de aceitação e solidariedade, mas também atitudes de estranhamento em relação à pessoa com deficiência. As primeiras demonstram auxiliar o aluno no processo de Inclusão, favorecendo o aprendizado e ajudando a preencher lacunas deixadas pelos serviços, ainda não adequados às necessidades do alunado. No entanto, as demais atitudes ainda revelam a existência de um desconhecimento, também por parte do aluno, das formas de lidar com a pessoa com deficiência e das necessidades apresentadas por esse alunado. Essa atitude indica um reflexo de uma sociedade ainda

não preparada para o modelo de Inclusão, em que as instituições, os serviços e os procedimentos ainda são pensados e montados para um público homogêneo, padrão, sem demandas específicas.

Dificuldades enfrentadas

Os coordenadores de curso revelaram não ter acesso às dificuldades do aluno com deficiência em relação à avaliação da aprendizagem, o que dificulta, inclusive, o reconhecimento das demandas discentes e a solicitação às instâncias superiores de recursos que atendam a essas necessidades. A coordenação aparece como um órgão burocrático, onde não há discussões rotineiras sobre a aprendizagem do aluno. A ausência de recursos humanos capacitados para lidar com o aluno com deficiência, a ausência ou insuficiência de recursos didáticos e de recursos que possibilitem a acessibilidade instrumental, a falta de acessibilidade arquitetônica e a não identificação dos alunos com deficiência foram indicadas pelos coordenadores como dificuldades enfrentadas para a efetivação de uma avaliação inclusiva.

De acordo com as respostas apresentadas pelos professores, as dificuldades enfrentadas pelos docentes são: i) a ausência de formação adequada (P2, P4, P7, P10, P15, P16, P17, P19); ii) a falta de adequação dos espaços físicos (P1, P14, P17); iii) a ausência ou insuficiência de recursos (P6, P13, P14, P17, P18); iv) o fato de que os professores não conhecem os recursos, nem a forma de acessá-los (P10, P18). Cinco professores relataram não apresentar dificuldades e um professor não respondeu.

Os alunos apresentaram como dificuldades: i) o fato de que o professor não tem o conhecimento prévio de que irá le-

cionar para o aluno com deficiência, e, como consequência, não conhece as características de aprendizagem do aluno (A2, A7, A8); ii) a falta de comunicação entre professores e alunos, bem como a intransigência do professor (A2); iii) a falta de acessibilidade arquitetônica (A3); iv) a falta de recursos para a acessibilidade instrumental (A3, A5, A8); v) a dificuldade de redigir textos e a demora do processo em conseguir o intérprete de Libras foi apresentada pela aluna com surdez.

Vale ressaltar que a falta de acessibilidade arquitetônica e instrumental aparece no discurso de coordenadores e alunos como impeditivo para a entrada do aluno na universidade. No relato de um dos alunos:

[...] Eu falo minhas, porque minhas, só tem eu aqui. Mas, a partir do momento que as necessidades forem aceitas, o que vai ter de deficiente entrando na universidade, você não queira nem saber. Porque o pessoal fala assim: não, não vou entrar na universidade não, porque não tem nenhuma acessibilidade lá [...] Eu frequentei o Instituto dos Cegos um ano e meio. Tinham pessoas lá que falaram isso: eu não vou me dar o trabalho de passar na universidade pra chegar lá e ter que ficar lutando pelos meus direitos, os meus direitos já são os meus direitos, as pessoas têm que saber que eles existem. Claro que você vê, às vezes, as pessoas dando essa desculpa, de não tentar a universidade. Mas outras pessoas que eu via, que tinham potencial, diziam: o que me mata é essa ideia de chegar na universidade e ela não estar preparada pra me receber (A3).

As dificuldades enfrentadas pelos alunos e a forma como são administradas pelos órgãos superiores podem interferir negativamente para a entrada e permanência do aluno no Ensino Superior. A demora na resolução dos problemas existentes acaba por desestimular o aluno e interferir em seu desempenho na universidade. A longa espera para a resolução

dos problemas traz um sentimento de solidão para o aluno e, muitas vezes, ele acaba por resignar-se e aceitar a realidade imposta, adequando-se ao que está posto.

Sugestões

Os três grupos de sujeitos pesquisados apresentaram como sugestões: i) o investimento em um setor que possa dar suporte para profissionais da Educação e para o aluno (C1, C2, C3, C7, P1, P7, P18, A2, A7); ii) a importância de identificar o aluno para que haja um conhecimento prévio do professor sobre o aluno com deficiência, suas características de aprendizado e suas limitações (C1, P4, P5, A2, A5, A8); iii) a aquisição de equipamentos e recursos para auxiliar professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem e a adequação do espaço físico apareceu nas sugestões dos professores, de um coordenador e um aluno (C1, P6, P8, P10, P13, P14, P18, P19, A3). A capacitação docente, a realização de seminários de discussões sobre temas pedagógicos e o atendimento ao aluno com deficiência apareceu como sugestão dada por coordenadores e professores (C2, C6, C5, C7, P1, P2, P3, P6, P15, P19). As mudanças nas atitudes e metodologias dos professores e adequação de avaliações às especificidades das necessidades de cada aluno apareceram no discurso de professores e alunos (P8, P9, P11, P12, A1, A2, A3, A4, A9). A valorização da unidade da coordenação foi sugerida apenas por um coordenador (C7).

Conclusão

A avaliação da aprendizagem é um elemento pedagógico que pode auxiliar ou dificultar a inclusão do aluno na instituição de ensino. Para que esta seja inclusiva, faz-se necessário consi-

derar uma série de fatores, como o conhecimento das necessidades educacionais apresentadas pela pessoa com deficiência, a adequação dos instrumentos avaliativos conforme as especificidades do perfil do aluno, o uso de uma avaliação formativa e diagnóstica que possibilitem o avanço do conhecimento discente. A avaliação deve ser, ainda, prospectiva, não devendo, portanto, se limitar à verificação das capacidades adquiridas (BEYER, 2005; BRASIL, 2005; LUCKESI, 2001, 2005).

A pesquisa revelou que as condições de acessibilidade no que diz respeito à avaliação da aprendizagem ainda se encontram insuficientes. Embora a maioria dos professores apresente concepções sobre a avaliação desse alunado que estejam de acordo com o que propõe a literatura especializada, as práticas ainda não atendem, de modo satisfatório, as demandas apresentadas pelo aluno que apresente algum tipo de deficiência. As dificuldades se referem a uma formação docente inadequada; à falta de adequação física e à ausência de uma maior discussão sobre o tema da Educação Inclusiva que atinja a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. As sugestões apontam para a importância de investimento em recursos materiais e humanos.

Diante do exposto, a inclusão educacional do aluno com deficiência se torna um desafio, visto que as práticas avaliativas atuais ainda acabam por excluir aqueles alunos que possuem maneiras diferenciadas de aprender e de vivenciar o mundo. A realidade observada ainda não reflete a existência de uma verdadeira inclusão do aluno com deficiência na IES investigada. Ainda estamos vivenciando práticas que apenas integram o aluno na universidade, sem, contudo, oferecer condições para o seu desenvolvimento pleno. A verdadeira inclusão aparece ainda como um grande desafio, mas esperamos que, muito em breve, ela seja alcançada, de modo a pos-

sibilitar a efetivação do que está previsto por lei e é buscado por tantos brasileiros: vivenciar de forma plena a cidadania através dos direitos já legalmente conquistados.

Referências Bibliográficas

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 53/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007a.

_____. *Formação continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual*. Brasília-DF: MEC/SEED/SEESP, 2007b.

_____. *Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2007c.

_____. *Formação continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: deficiência física*. Brasília-DF: MEC/SEED/SEESP, 2007d.

_____. *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: saberes e práticas da inclusão*. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2005.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n.º 9394, de 20 de outubro de 1996*. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2001.

DEMO, P. *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERNANDES, T. L. G. *Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais*. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares, 2005.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

PASCUAL, J. G. Educação Superior: reflexões acerca da avaliação. In: PASCUAL, J. G.; DIAS, A. M. I. (Org.). *Fragmentos: Filosofia, Sociologia, Psicologia: o que isso interessa à educação?* Fortaleza: Brasil Tropical, 2006. p. 175-192.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rhinehat & Winston, 1968.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, ano I, n.1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/35852350/Sasaki-R-K-Inclusao-o-paradigma-do-sec-21>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS DAS CIÊNCIAS EXATAS: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DA REDE PÚBLICA FEDERAL DE FORTALEZA-CEARÁ

Francisca Samara Teixeira Carvalho
Tania Vicente Viana

Introdução

As práticas avaliativas traduzem o êxito ou o fracasso do aluno, em sua aprendizagem, atribuindo valores que marcarão significativamente toda a sua trajetória escolar e mesmo a sua vida pessoal. Quando realizadas de forma convencional, segundo a definição do exame, impedem a mudança de uma tradicional e persistente prática pedagógica fundamentada na memorização e na reprodução de conteúdo, como também na relação distanciada entre professor e aluno, regulada por uma autoridade imposta pelo medo. O exame se diferencia, sobretudo, por sua natureza classificatória e somativa, direcionada para os resultados finais, em detrimento de uma visão processual da aprendizagem (LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999).

Com isso, a *avaliação formativa* se revelou um modelo mais adequado para avaliar os alunos, na atualidade, por não ser de caráter classificatório, nem pontual. Dessa maneira, não é excludente, demonstrando sua importância no processo avaliativo, com elementos capazes de responder e respeitar as necessidades, limitações e possibilidades de cada aluno acerca da sua aprendizagem. Tem-se percebido a importância dos modelos que propõem uma avaliação formativa, de aspecto contínuo, considerando a construção individual e coletiva do

educando, oferecendo-lhe apoio pedagógico adequado às suas particularidades, especialmente, em termos de aprendizagem, desafiando-o a ir adiante, a avançar em suas possibilidades, nas atividades escolares, auxiliando, assim, em sua formação como sujeito.

Diante dessa realidade, também vivenciada por alunos com deficiência, nos meios educacionais, o exame demonstra um caráter comparativo, excludente e discriminatório, em que a prática avaliativa tradicional se limita à classificação e à identificação das dificuldades e fragilidades desses alunos. Por causa disso, esses aprendizes enfrentam mais uma dificuldade em suas vidas: a de encontrar um ambiente educacional propício ao desenvolvimento de suas capacidades, visto que apresentam modos singulares de aprender, de acordo com as especificidades de seu perfil (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 2000).

A realidade avaliativa encontrada no Ensino Superior acaba por prejudicar, de uma forma geral, o desenvolvimento dos alunos, principalmente aqueles com algum tipo de deficiência, visto que objetiva, de modo geral, uma verificação estática do seu “sucesso” ou “fracasso” escolar, com base no desempenho acadêmico expresso pelo valor numérico de uma nota. Nesse contexto, o aluno com deficiência é, frequentemente, excluído das atividades cotidianas, estigmatizado e impedido da convivência social, à qual possui direito. A universidade tem que estar atenta ao conhecimento e à aprendizagem dos alunos com deficiência, no intuito de favorecer novas perspectivas para a melhor formação desse alunado. Além disso, é necessário contribuir para a sua devida inclusão no Ensino Superior, pois a universidade deve formar não só para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, para uma consciência crítica e o exercício da cidadania (DEMO, 2005).

A Avaliação da Aprendizagem como Mediadora da Inclusão no Ensino Superior

A Pedagogia do Exame se fundamenta na Pedagogia Tradicional. A prática do exame ainda se encontra presente nos nossos meios educacionais, priorizando notas em detrimento da real aprendizagem do aluno. Prejudica, portanto, o desenvolvimento dos alunos de forma geral e provoca consequências mais graves nos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência. Essa realidade não permite ao aluno com deficiência encontrar, no ambiente de ensino, um local para o desenvolvimento das suas potencialidades. Apesar de solicitarem intervenções pedagógicas diferenciadas, capazes de atender suas necessidades e de promover o desenvolvimento das suas capacidades, o aluno com deficiência se depara com uma realidade de ensino e avaliação que se limita à classificação normativa¹ e à identificação das suas limitações e dificuldades (BENEVIDES, 2011; BEYER, 2010; LUCKESI 2011).

Beyer (2010) aponta a existência de cinco paradigmas na Educação Especial, que refletem, diretamente, no modelo de avaliação adotado. Cumpre mencionar que a sucessão desses paradigmas não é linear, pois, mesmo o mais antigo, baseado na concepção médica da deficiência, ainda persiste em permanecer. Na reflexão do autor, os paradigmas identificados são: I) clínico-médico, II) sistêmico, III) sociológico; IV) crítico-materialista e V) inclusivo. Esses pontos de vista foram construídos historicamente pela sociedade e a forma de avaliar as pessoas com deficiência está atrelada a eles.

¹ Uma avaliação de referência normativa compara os alunos em relação a uma norma ou padrão, hierarquizando-os, e assim reproduz as desigualdades sociais (PERRENOUD, 1999).

O *paradigma clínico-médico* enfoca a pessoa com deficiência de maneira extremamente individualizada. A prática da avaliação ocorre através de aspectos clínicos da deficiência. A partir da história clínica do sujeito, é indicada uma escola especial, onde o indivíduo obterá atendimento terapêutico, em vez de ação pedagógica especializada. No *paradigma sistêmico*, a deficiência é avaliada por meio de demandas impostas pelo sistema escolar, no que diz respeito ao currículo; o parâmetro normativo que é estabelecido identifica os que não se adaptam. Os procedimentos avaliativos são seletivos e encaminham o aluno avaliado para a escola regular ou para a especial.

No *paradigma sociológico*, a deficiência é definida através da atribuição social, em que as reações do grupo podem prejudicar (pela incompreensão ou preconceito) ou facilitar (pela compreensão ou empatia) o desenvolvimento global do indivíduo. O *paradigma crítico-materialista* entende a deficiência como uma limitação ou até uma incapacidade para a vida produtiva; por se fundamentar numa sociedade de classes, a avaliação torna-se um modo efetivo de excluir a pessoa com deficiência não apenas do meio educacional, mas, sobretudo, do mercado de trabalho (BEYER, 2010).

O *paradigma inclusivo* é muito discutido atualmente, pois visa amenizar e mesmo superar a segregação e o preconceito estabelecidos historicamente, possibilitando uma maior interação social entre as pessoas com deficiência. A avaliação da aprendizagem pode contribuir no sentido de incentivar essa interação, progredindo da visão clínico-médica para a concepção inclusiva, considerando não somente os limites demarcados pela deficiência, mas principalmente as potencialidades do indivíduo.

As avaliações da aprendizagem devem sempre considerar a situação vivenciada pelo aluno com deficiência para que

o professor possa propor atividades avaliativas adequadas e contextualizadas. Cabe, ao docente, o papel de considerar a avaliação tendo como base o currículo regular, respeitando o caráter processual da aprendizagem, de modo a permitir alterações nas tomadas de decisão. As comparações entre os alunos devem ser evitadas, mesmo que possuam deficiência similar, pois cada pessoa é única. O estudante deve ser comparado consigo mesmo, com a evolução de suas produções e atitudes ao longo do seu desenvolvimento (BEYER, 2010; FERNANDES, 2010).

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência, recomenda-se, oficialmente: I) mediações complementares oferecidas em salas de recursos ou similares, para alunos com deficiência em turmas comuns; II) a presença, em sala de aula, de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), para surdos; III) o uso de próteses auditivas, sempre que necessárias, ou de lupas para alunos com visão subnormal; IV) o ensino da Libras para alunos surdos e para surdos-cegos das línguas de sinais digitais, tadoma² e outras técnicas; V) o uso de computadores, se houver, e a acessibilidade a estes para todos os alunos; VI) a participação (frequência e condições de apoio) de profissionais da Educação Especial, como especialistas em métodos e recursos específicos para ajudar a alunos, professores e familiares; VII) diversidade de materiais; VIII) utilização, pelo professor, de variados recursos pedagógicos; IX) planos elaborados flexíveis, para atender à diversidade do alunado; X) respeito aos ritmos diferenciados de aprendi-

² “Os surdos-cegos possuem diversas formas para se comunicar com as outras pessoas. A LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, desenvolvida para a educação dos portadores de deficiência auditiva, pode ser adaptada aos surdos-cegos utilizando-se o tato. Colocando a mão sobre a boca e o pescoço de um intérprete, o portador de surdo-cegueira pode sentir a vibração de sua voz e entender o que está sendo dito, esse método de comunicação é chamado de tadoma” (USP, 2012).

zagem dos alunos; XI) ajuda individualizada a determinados aprendizes, conforme suas necessidades pedagógicas; XII) utilização de linguagens e códigos aplicáveis para estudantes que apresentem dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; XIII) avaliação por meio de várias tarefas em diferentes contextos; XIV) avaliação da prática docente pelos educandos; XV) a participação dos alunos em processos autoavaliativos (BRASIL, 2006).

A universidade precisa acolher e cumprir o objetivo de educar os alunos com deficiência, adaptando-se às suas peculiaridades no campo da aprendizagem. Deve-se lutar, portanto, para a conquista de uma nova cultura avaliativa, mais democrática para com a diversidade cultural e com as necessidades individuais presentes nas instituições de ensino, apta a estimular as possibilidades do aluno em seu processo de apropriação dos conhecimentos. A avaliação, realizada nesses moldes, torna-se inclusiva (FERNANDES; VIANA, 2009).

Metodologia

O objetivo geral deste estudo consistiu em investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação e pós-graduação do Centro de Tecnologia de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) da rede pública federal de ensino, na cidade de Fortaleza-Ceará. Especificamente, objetivou: I) conhecer as dificuldades vivenciadas por alunos, professores e coordenadores da IFES na avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência; II) identificar as condições de acessibilidade referentes às práticas avaliativas; III) reunir contribuições de alunos, professores e coordenadores da IFES para uma prática inclusiva de avaliação de aprendizagem.

Para esse propósito, foi efetuada uma investigação de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e o questionário misto. Foi realizada uma análise de conteúdo dos dados coletados. As amostras foram constituídas por sete alunos com deficiência; sete professores indicados pelos próprios alunos e quatro coordenadores, perfazendo um total de 18 sujeitos investigados.

Na Tabela 1, é caracterizada a amostra dos alunos investigados. Foram encontrados três tipos de deficiência: auditiva, visual e motora.

TABELA 1 – Distribuição dos Tipos de Deficiências dos Alunos

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Auditiva	1	14,3	14,3
	Visual	2	28,6	85,7
	Motora	4	57,1	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Os cursos atendidos na pesquisa foram: graduação em Computação, Engenharia Mecânica, Teleinformática e curso de mestrado em Química. A escolha dos alunos de Ciências Exatas tornou viável a pesquisa, visto que a IFES apresentava registros que possibilitaram a sua identificação e o respectivo contato.

Análise dos Dados

Perfil de formação dos entrevistados: docentes e coordenadores

Sobre o nível de instrução dos sete docentes consultados, seis apresentam doutorado e um possui pós-doutorado. Todos os professores e coordenadores investigados apresentaram, portanto, nível de qualificação profissional bastante elevado. A realidade encontrada na instituição pesquisada está em consonância com o que afirma Hoffmann (2005) sobre a realidade das IFES brasileiras, em que se observa a existência de educadores com bastante competência em sua área de ensino. A autora assinala, contudo, que esse elevado nível de formação não é necessariamente acompanhado de uma base pedagógica apropriada, que favorecerá uma melhor atuação docente no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à avaliação.

Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência

De acordo com os dados obtidos no questionário, para a maioria dos professores, a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência deve apresentar as seguintes características: I) ser igual para todos, alunos com e sem deficiência; II) abordar o mesmo conteúdo para todos, com o mesmo nível de dificuldade; III) apresentar adaptações conforme a deficiência; IV) não dispor de um tempo maior para o aluno com deficiência e V) acontecer em sala de aula.

Sobre a avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência, observou-se que a maioria dos professores (seis) advoga uma avaliação igual para todos os alunos, com ou sem deficiência. A mesma quantidade de docentes se apresenta favorável

em relação à abordagem do mesmo conteúdo, com o mesmo nível de dificuldade para todos os alunos. No que concerne à avaliação com adaptações conforme a deficiência, cinco professores se mostraram favoráveis. Em relação à necessidade de um maior tempo para a realização da avaliação, a maioria (cinco) mostrou-se desfavorável. Por fim, a maior parte acredita que o aluno com deficiência deve ser avaliado em sala de aula (seis).

A maior parte dos professores, pelos dados expostos, entende a avaliação do aluno com deficiência em consonância com o que é proposto pela literatura especializada, em que devem ser realizadas adequações nos instrumentos avaliativos conforme a deficiência apresentada pelo aluno, com o mesmo conteúdo para todos, com o mesmo nível de dificuldade, em sala de aula, junto aos demais alunos. Todavia, no que se refere à concessão de um maior período de tempo para a realização da avaliação, a maioria dos professores acha não ser necessária, provavelmente por falta de conhecimento sobre como lidar com o aluno com deficiência em suas práticas de ensino e avaliação. O direito a mais tempo para a avaliação da aprendizagem é assegurado por lei (BEYER, 2010; BRASIL, 2006; FERNANDES, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009).

Sobre as demandas apresentadas pelo aluno com deficiência em cursos de Ciências Exatas, os coordenadores declararam:

Até agora não, pelo menos até o tempo que estou aqui, não posso dizer se antes isso acontecia. Teve um caso de uns pais que vieram reclamar da parte da acessibilidade aqui no departamento (C1).

Isso aí, a maioria das vezes, o aluno resolve com o professor. A nossa demanda e o nosso alunado que entra com algum tipo de deficiência é pouco e, às vezes, não temos conhecimento (C2).

Bom, nós aqui temos poucos, nesse período que estou aqui, nunca recebi nenhuma solicitação especial. Tive um aluno, no começo do curso, que tem deficiência física, dificuldade de locomoção, ele se vira, ele anda normalmente, tem muletas e tudo. Mas ele nunca chegou pra nós para questionar, fazer algum tipo de solicitação pra isso, não. Não sei se ele tem algum tipo de retração pra fazer isso. Também aqui está tudo em obra. Mas, até hoje, não teve nenhuma solicitação em especial, não (C3). Não. Até agora, que eu saiba, nenhum veio não (C4).

Constata-se, por conseguinte, um desconhecimento, por parte dos coordenadores, das necessidades educacionais desse alunado. Percebe-se, igualmente, a concepção de que esse aluno é de responsabilidade do professor e não do coordenador. A porcentagem reduzida, quando comparada ao restante da população do curso, aparece como justificativa para a falta de mais ações da coordenação. As relações entre coordenador e aluno constituem um fator importante para a motivação discente, bem como para a busca de novos elementos para a inclusão dos alunos com deficiência. Além disso, na ausência de um bom relacionamento, a sua inclusão educacional é prejudicada (BENEVIDES, 2011).

No que diz respeito a uma avaliação diferenciada, os estudantes esclarecem:

Não. Eles não percebem isso, os professores não diferenciam; não se importam. Mas acho que teve, uma vez, uma de laboratório, que a gente tem umas disciplinas práticas; era uma prova que teria um tempo, por conta da substância que demorava e eu precisava de um tempo a mais. Geralmente, em laboratório, eu demoro mais, aí, ela considerou, permitiu que eu passasse um tempo a mais. Mas foi só essa vez mesmo (A1). É exatamente como eu citei: não. Eu acho que, no geral, são as mesmas condições de tempo, as mesmas con-

dições de textos. Enfim, as mesmas condições que são impostas pras pessoas consideradas 'normais' eram impostas pra mim também; as mesmas condições (A2). Não. Normal mesmo. Mesmo horário, mesmo tempo; mudou nada, não (A3).

Não. De jeito nenhum, nunca. Não perguntam nada; os professores nem percebem (A4).

Não. Nunca ouvi falar nisso aqui na universidade. Nem tempo e nem espaço, tudo igual para um aluno 'normal' (A5).

A prova é a mesma. Com relação à acessibilidade, é que é difícil mesmo, porque tem professor que não atende ao pedido, muda de sala pra uma mais confortável pros outros alunos. E, como eu não posso subir, então, tenho que ficar só em uma sala aqui em baixo, sem poder ter nenhuma dúvida (A6).

Alguns professores chegaram a imprimir provas com letras maiores pra mim, a maioria não quer ter esse trabalho. Quando não fazem, eu me esforço pra fazer a prova, forço mais a vista, é cansativo; mas, eu já acostumei, sei fazer assim mesmo. Mas, se fosse maior, seria melhor, menos cansativo. Agora com relação a tempo, não, eles não dão (A7).

Os discursos dos estudantes revelam que qualquer diferenciação da avaliação, de modo a atender às necessidades educacionais do aluno com deficiência, depende, sobretudo, da boa vontade do professor. Os educadores ignoram, portanto, a legislação nacional para esse alunado, que assegura a adaptação dos instrumentos de avaliação, bem como a concessão de um maior período de tempo para sua realização (BRASIL, 2006; FERNANDES, 2010).

Dificuldades vivenciadas nas práticas avaliativas para o aluno com deficiência

Sobre a dificuldade que o professor encontra para avaliar o aluno com deficiência no Ensino Superior, a maioria (cinco) declarou não encontrar dificuldades, justificando que esse estudante é tratado como os demais alunos da turma. Apenas dois professores consultados identificaram a necessidade de modificar a didática das aulas ou a forma de avaliação em virtude da deficiência apresentada pelo aluno.

Os coordenadores dos cursos também se posicionaram acerca das dificuldades encontradas em relação ao aluno com deficiência no Ensino Superior:

[...] fica estranho você conversar com o aluno, sendo que você não tem solução para o problema dele. O que a gente busca é uma compreensão, mas isso não é solução. Os alunos, quando têm deficiência, o professor desce e vai falar com eles no térreo. Mas isso não é solução, é um paliativo e corre o risco de criar um comodismo de achar que está resolvendo o problema e não precisa (C1).

Bom, a gente tem que ver. Vai depender da deficiência do aluno. Se for deficiência visual, é até complicado o curso pra quem tem esse problema. Tem curso que o aluno com deficiência visual consegue ter um desempenho, mas, na Química, que tem muita coisa prática, de laboratório, isso aí é uma coisa crítica, que a coordenação pode orientar o aluno na sua escolha do curso, vendo suas habilidades, o que se sabe fazer (C2).

[...] Não estamos encontrando dificuldades porque não estamos nos colocando a esse problema particularmente, entendeu? Não estamos procurando dificuldades, porque ainda não estamos buscando o problema. Talvez por ter uma necessidade pequena, enfim (C3).

Não. Não tem dificuldade, não tem necessidade, não houve necessidade (C4).

A indiferença da coordenação, a escassez de acessibilidade física e, principalmente, a falta de uma formação adequada para lidar com alunos com deficiência apresentou-se como elemento comum de atitudes apresentadas pelos coordenadores. Na situação encontrada na instituição investigada, percebemos a predominância do *paradigma sociológico* da deficiência, em que as reações do grupo podem facilitar, pela empatia, ou prejudicar, pelo preconceito ou incompreensão, o desenvolvimento global do indivíduo. E a atitude empática e compreensiva constitui uma exceção, restrita a uma minoria de professores que trabalha diretamente com esses alunos (BEYER, 2005).

Os alunos, por sua vez, relatam as suas próprias dificuldades no processo avaliativo:

As dificuldades das matérias, do retorno das avaliações, que precisava melhorar com certa urgência, do preconceito dos professores e falta de atenção dos coordenadores, também com relação aos acessos para as salas de aulas, laboratórios (A1).

É uma coisa que eu volto a bater na mesma tecla, dizer a mesma coisa. É que alguns passos das questões, quando eu simplesmente não sabia fazer, porque não tinha conseguido acompanhar em sala, não tinha conseguido enxergar na hora que o professor explicou. Há uma espécie de esquecimento, uma amnésia nos professores que eles, quando eu peço, começam a escrever bem, mas, logo depois, voltam a escrever pequeno novamente. E eu, de tanto falar, e, muitas vezes, com o mesmo professor, eu me sinto, sinceramente, me sinto constrangido e, às vezes, eu não falo mais. Eu me sinto constrangido e, às vezes, meus pais falam pra mim que eu não posso fazer isso. Mas eu ouvi desaforos, algumas coisas ruins,

palavras ruins e isso faz com que eu me sinta constrangido em pedir de novo. Alguns têm atenção, fazem o possível, mas justificam por causa da infraestrutura da sala. Conteúdo extenso, quando eu ia copiar, já tinha sido apagado, infelizmente. A coordenação ajuda pouco, até a sala da coordenação é no andar superior, os professores não escutam e não tem acessibilidade nenhuma aqui, nada. Estamos esquecidos (A2).

O que complica é a falta de retorno, correções, notas baixas, excesso de conteúdo, o acesso aqui é horrível e se chegar atrasado por isso, pelo acesso, 'já era'. Eles aqui não entendem de dificuldades. Eu já estou acostumando (A3).

Tempo, geralmente o tempo, mesmo que coloque uma questão, mas, às vezes, essa questão pode levar seis horas pra fazer. Eles podem estabelecer um prazo de 16:20h as 18:20h, pronto, nem mais, nem menos. Os professores não se interessam pras dificuldades, nem conhecem a gente. Isso dificulta (A4).

Esse caso de fazer prova em local diferente, de ter que subir escadas e eu não podendo, não tenho como subir, não existem rampas pro andar de cima. O professor quer mudar de sala pra fazer a prova e eu ficar longe da turma. Tudo isso pra ser mais confortável pra eles, uma sala melhor, e eu aqui embaixo sozinho, sem ter com quem tirar dúvidas e, muitas vezes, ficar com o celular pra falar com algum colega pra ele passar ao professor pra eu tirar dúvidas e não me prejudicar. Acontece de eu cair e precisar de ajuda dos colegas, também, pra sentar e levantar. A estrutura aqui é ruim mesmo (A6).

O depoimento dos alunos remete, sobretudo, a uma crítica do exame. Há referências a uma relação de poder em que os métodos de ensino e de avaliação não podem ser mudados, com a falta de adaptações dos instrumentos de avaliação para as necessidades educacionais específicas de cada deficiência, direito garantido por lei (BENEVIDES, 2011; BEYER, 2010;

FERNANDES, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Os dados oferecidos pelos alunos consultados revelam a inexistência de discussões dos aspectos positivos e negativos, na devolução dos instrumentos, pois os professores, de modo geral, não devolvem a avaliação, tampouco comentam, configurando uma prática avaliativa em que se enfatiza a obtenção de notas, não dando oportunidade à construção de novos conhecimentos. O momento de devolução dos instrumentos constitui um momento de aprendizado para o aluno, permitindo, ao professor, observar e investigar como o aluno se posiciona diante do processo de ensino-aprendizagem (HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Essa perspectiva se distancia da avaliação em sua concepção formativa, visto que o instrumento avaliativo não é usado pelos professores como recurso de informação, nem pode servir como um recurso para reformulações dos métodos de ensino e avaliação. Cumpre mencionar, igualmente, que, no Ensino Superior, a avaliação deve ter o compromisso com a reconstrução do conhecimento e a formação para cidadania (DEMO, 2004; HADJI, 2001; LUCKESI, 2005, 2011).

Contribuições para uma prática avaliativa inclusiva

Sobre as sugestões para melhoria da prática avaliativa, cinco professores identificaram a necessidade de uma formação sobre a temática e dois sugeriram a realização de seminários isolados ou no curso que a instituição de Ensino Superior pesquisada oferece por ocasião do ingresso do professor na instituição.

Os docentes indicaram a importância de uma formação básica e/ou continuada dos profissionais envolvidos para

a concretização de uma avaliação adequada a esse alunado. Identificar os alunos, suas necessidades e suas singularidades são também aspectos importantes, assim como a promoção de espaços para o debate sobre avaliação e inclusão, revelando que a falta de preparo se mostra o principal obstáculo para a concretização de uma avaliação inclusiva (BENEVIDES, 2011).

Os coordenadores também expressaram suas sugestões para esse alunado:

Os prédios novos sem acesso, com os mesmos problemas, sem estrutura. A universidade não tem prioridades, só obstáculos para trabalhar com as deficiências. O único auditório é no andar de cima. E tem alunos de extensão [que participam de projetos de extensão da universidade] que têm deficiência, que não conseguem subir pra ter orientação com o professor e não têm essa orientação, pois o professor não desce e o aluno, com problemas motores, não sobe. Deve-se mudar isso (C1).

Deve melhorar a acessibilidade. Não sei nem como é que faz isso, só estou pensando alto aqui. Seria bom atualizar o sistema pra buscar, na coordenação, alunos com deficiência, pois acabei de ver que eu não tenho acesso nenhum. Também ajudar o aluno com deficiência a ser encaminhado para um curso específico, já que, por exemplo, como um aluno cego irá estudar Química? Laboratório? Impossível (C2).

Eu não sei, a gente tem primeiro que conhecer, a primeira sugestão é essa. Tem que pegar o pessoal do primeiro ano, o pessoal que entra, e fazer esse mapeamento, um mapeamento retroativo pra pegar o pessoal que já está na universidade, os alunos que já fazem parte do corpo discente e mapear. Se já existe esse mapeamento, eu não conheço, talvez a universidade deva conhecer e tem que repassar, fazer com que a informação chegue até nós. Porque se há essa informação e a gente não sabe que existe, tem uma falta de comunicação que deve ser superada. Então,

deve-se conhecer e se já conhece, fazer todo mundo conhecer e mapear a quem interessar, as coordenações, os departamentos. Eu acho que esse é o ponto (C3).

Eu acho que deveria ter um levantamento já na entrada do SISU [Sistema de Seleção Unificada], e, ali, ele ser cadastrado pra universidade e ele ter um encaminhamento para um curso bem específico. A partir disso, o curso ser informado, ser preparado pra isso, ser discutido o que será necessário ser feito por aquele aluno e, uma vez isso determinado, a gente tentar resolver. Eu penso que funcionaria legal assim (C4).

Os coordenadores relataram que deveria haver mais investimentos estruturais com relação à acessibilidade por parte da instituição, com a adequação dos espaços físicos. Assinalaram, da mesma forma, a necessidade de identificação dos alunos com deficiência, visto que a ausência de informações sobre onde estão e o que curso fazem esses alunos na impossibilita o atendimento educacional adequado.

Os alunos com deficiência também expuseram suas sugestões:

Acho que as primeiras vezes que me senti discriminado foi aqui. Que os professores não façam pré-julgamentos, como trabalhar em laboratórios. Muitos falaram que eu não podia, mas passei em seleção e não fiquei por conta da minha deficiência física. Isso me faz questionar sobre minhas capacidades e se realmente eu continuaria a fazer Química, se faria Química. Tem que acabar com os preconceitos com as pessoas diferentes, como um professor meu que disse, na aula dele, na minha presença, que as pessoas poderiam olhar com quem iriam se relacionar, se a pessoas têm algum aleijado, hemofílico ou homossexual na família, pra não se relacionarem, pra que não nasça mais gente assim. [...] Também com relação à acessibilidade, pois a área que escolhi no mestrado; o laboratório não tem

acesso, com relação à estrutura. Eu faço o trabalho só de escrever em casa, outros alunos que fizessem a parte experimental, porque o laboratório daqui, pra chegar lá, é um caminho de terra, de pedra. Ultimamente, teve umas mudanças, mas está no segundo andar, que é mesmo que nada. Aí, acabo desenvolvendo um trabalho só escrevendo mesmo, mas é difícil, porque é diferente você acompanhar um trabalho assim só de boca e você estar no laboratório, realmente vendo o que está acontecendo. Sinto falta. Até penso: que chato! Será que não devia ter escolhido outra área?! Mas eu gosto bastante e queria estar em laboratório. Enfim, foram situações muito chatas que não deveriam acontecer na universidade, pois os professores e coordenadores estão utilizando um espaço que era pra educar e não para deseducar. Não era pra ensinar preconceitos para as pessoas, discriminação e, o que eu acho pior, é usar o espaço da sala de aula pra isso, um cargo público pra isso. É um absurdo! (A1).

Primeiramente, um dos principais passos deveria ser o professor: ele conhecer a sua turma. Não saber de tudo antes, mas que tivesse certo bom senso quando o aluno tem deficiência. Ele não julgar essa deficiência, mesmo que seja baixa visão ou pouca deficiência motora. O professor não deve arredondar pra menos o problema, sem tomar cuidado. Tomar cuidado em não generalizar. Mas é o que eu vejo na universidade: é não prestarem a atenção nas necessidades dos seus alunos. [...] No mais, é isso, atentar para as reais necessidades das pessoas (A2).

Tirar esses batentes das salas. Os professores me deixam ficar em qualquer lugar da sala, fico onde dá; muitas vezes, perto da porta e acaba atrapalhando a entrada e, às vezes, não escuto direito. Pra mim (sic) entrar e sair da sala, preciso que abram a porta. Já me falavam dessas dificuldades antes de eu entrar aqui, mas com a ajuda dos amigos, né? Que me levam pros cantos. Aí, como tem batentes nas salas, eles levantam,

os amigos ajudam muito nisso, no deslocamento. Mas vivo de precisar da ajuda dos amigos, pois estar aqui na universidade é muito difícil. A universidade deveria nos ajudar e não, excluir (A3).

A avaliação, com relação à minha deficiência, seria falar alto e explicado pra eu escutar, na explicação ser mais devagar e clara. Porque se o professor fala baixo, eu fico com receio de perguntar de novo. Perguntar e o pessoal zoar. Tem um professor ou só 1% que é preocupado com a aprendizagem do aluno, o resto é indiferente. Às vezes, estamos presente em sala e levamos falta. Acho que o professor dever escolher ser professor não pra se vingar do que fizeram ou do que ele passou, porque ele tem que escolher pra repassar o conhecimento. O conhecimento não deve ser restrito, ele deve ser compartilhado. Compartilhar e não restringir e não exigir o que ele restringiu (A4).

Fazer provas, trabalhos junto com a turma, sem que eu fique só. Antes de o professor marcar locais de aulas, de provas, eles conversarem com a gente pra saber se está tudo bem, se a gente pode fazer; ou então ele fornecer locais possíveis pra gente ter acesso e não só local que dê pra toda a turma, mas também pra gente ir. Outra questão é de acessar os andares superiores, um elevador seria essencial pra isso, pois, a cada ano, está se passando e as pessoas com deficiência estão ingressando na universidade com frequência. Então, já está mais que na hora de se fazer isso. Sou bolsista de extensão, mas tenho dificuldades de me encontrar com o orientador, pois a sala do orientador fica no andar de cima, no qual não tenho acesso e o orientador não desce e não facilita o meu trabalho como bolsista. Injusto, né? (A6).

Quanto às avaliações, a questão de aumentar a letra, o tempo. O resto eu estou acostumado. Aqui falta tudo, não tem acesso a nada, tudo é bem difícil, as pessoas não querem conhecer problemas. Eles deveriam ter

mais atenção e menos descaso com o aluno, com relação a acesso, avaliações. Conhecer que, na sala, nem todo mundo é igual e sermos respeitados por isso (A7).

Os alunos entrevistados sugeriram a necessidade de sua própria identificação e de seu acompanhamento na instituição – visto que a ausência de informações sobre onde estão e o que fazem dificulta a sua inclusão educacional. Que o professor possa, com essas informações, planejar-se, sabendo das necessidades específicas do aluno, ou, pelo menos, que procure conversar com os alunos. As dificuldades de acessibilidade física também aparecem no discurso dos estudantes; geralmente, não têm acesso a todas as dependências dos prédios da universidade. A indiferença e o preconceito de alguns professores causam grandes impactos na aprendizagem do aluno, desmotivando-os, levando-os a questionarem a escolha do curso e ameaçando a sua permanência na universidade. Em relação ao preconceito, foi expresso que o professor, na condição de educador, não deveria possuir preconceito, e sequer repassá-los em sala de aula, mesmo que de forma não intencional. No paradigma sociológico, Beyer (2010) esclarece o quanto o preconceito é prejudicial à inclusão social e educacional dos alunos com deficiência, de maneira geral, e na avaliação de sua aprendizagem, especificamente.

Conclusão

Uma avaliação da aprendizagem inclusiva para o aluno com deficiência tem se mostrado, historicamente, um desafio. Mesmo nos dias atuais, os atos avaliativos são fortemente influenciados pelas antigas práticas examinativas, que apresentam dificuldade expressiva em se desvencilharem de elementos como a medida, a comparação e a verificação estática do

desempenho dos aprendizes, classificados em uma nota. Essa forma de avaliar é prejudicial para todos os alunos, mas, em especial para o alunado com deficiência, excluído por causa da singularidade de suas necessidades educacionais (BEYER, 2004; LIMA, 2008; LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2005).

No discurso dos alunos, as dificuldades identificadas, no que se refere à avaliação da aprendizagem, refletiu a falta de preparo dos docentes e coordenadores dos cursos para lidar com suas necessidades educacionais. As dificuldades se aplicam a todos os estudantes, que ainda são avaliados nos moldes excludentes do exame, mas o prejuízo é ainda maior para o educando que apresenta algum tipo de deficiência. O resultado das avaliações não é discutido, com desperdício de um momento importante do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os alunos não recebem os instrumentos – geralmente provas – o que fomenta a ideia de que não há modificações ou inovações no instrumental de avaliação, com a possibilidade do mesmo instrumento ser utilizado repetidamente nos semestres letivos seguintes.

A avaliação da aprendizagem, da forma que vem acontecendo, na IFES pesquisada, não oferece as condições necessárias para o desenvolvimento do aluno com deficiência. As práticas docentes encontradas na instituição acabam por reproduzir a exclusão presente na sociedade, não possibilitando, a esse aluno, uma participação ativa e democrática em sua vida acadêmica. Direitos garantidos por lei, como adaptações na avaliação e concessão a um maior período de tempo, não são respeitados. Diante de uma formação docente precária para lidar com esses aprendizes, uma melhor avaliação se realiza atualmente, sobretudo, devido à boa vontade de alguns professores diante das peculiaridades de cada aluno (BEYER, 2010; BRASIL, 2006).

Referências Bibliográficas

- DEMO, P. *Universidade, aprendizagem, avaliação: horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BENEVIDES, M. C. *Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-Ceará*. 2011. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2011.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- BRASIL. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência física. In: SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R. DE C. R.; MACHADO, R. (Coords.). São Paulo: MEC/SEESP, 2006.
- FERNANDES, T. L. G. *Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais*. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.
- FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares, 2005.

- _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VIANNA, H. M. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAPACIDADES SILENTES: IDENTIFICAÇÃO EDUCACIONAL DE ALTAS HABILIDADES EM ALUNOS COM SURDEZ

Tereza Liduina Grigório Fernandes
Lucimeire Alves Moura
Edson Silva Soares
Tania Vicente Viana

Introdução

No decorrer da história, a educação de crianças com altas habilidades¹ ou superdotação sempre foi motivo de discussão em culturas de diferentes povos. A literatura especializada faz breve referência ao interesse por crianças com capacidades notáveis em períodos históricos remotos, aludindo inclusive à necessidade de segregá-las para conferir-lhes assistência educacional apropriada. Na concepção de Alencar (1986), Confúcio foi um dos primeiros filósofos a interceder pela identificação e atendimento dessas crianças, que costumavam ser encaminhadas à Corte para aprimorar suas capacidades literárias. No tratado *A República*, Platão advogou o reconhecimento das *crianças de ouro*, que deveriam ser educadas nos campos da Filosofia e da Metafísica, bem como preparadas para postos de liderança na sociedade; o filósofo se contrapôs, portanto, às concepções vigentes, que pregavam uma liderança de caráter hereditário, circunscrita à elite aristocrática. De

¹ A expressão altas habilidades surge como uma denominação recente, na literatura especializada, a fim de reduzir preconceitos associados historicamente ao vocábulo *superdotado*. As ideias usuais, decorrentes do termo *superdotado*, favorecem muitos equívocos, como a noção de um ser humano perfeito, com habilidades elevadas em todas as áreas do saber e do fazer e de que seria, sobretudo, predeterminado ao sucesso acadêmico e profissional, em consequência de sua inteligência. Assim sendo, adotaremos a expressão “altas habilidades”, neste estudo, que indica, genericamente, a presença de uma ou mais habilidades elevadas ou acima da média populacional e descreve, de modo fidedigno, esse alunado (VIRGOLIM, 2007).

modo análogo, no século XVI, Suleiman, o Magnífico, enviou emissários a todo o império turco para identificar as crianças mais inteligentes e as mais fortes, presentes em quaisquer classes sociais, a fim de instruí-las como artistas, sábios ou chefes de guerra numa escola fundada para esse propósito em Constantinopla (ALENCAR, E. S., 1986; ANASTASI; URBI-NA, 2000; NOVAES, 1979).

Embora já se tenha avançado consideravelmente no sentido de uma melhor compreensão das características e necessidades educacionais dessas pessoas, observa-se, na atualidade, pouco investimento nesse potencial humano. No Brasil, sua identificação ainda é escassa, mesmo com a existência de diretrizes oficiais do Ministério da Educação (MEC) nesse sentido (BRASIL, 2005, 2007, 2010).

As pessoas com altas habilidades também compõem o alunado da Educação Especial, demonstrando capacidades elevadas em uma ou mais áreas do saber ou do fazer. De acordo com o pensamento de Mettrau (2000), representam um *patrimônio social da humanidade*, que precisa ser reconhecido e valorizado pela natureza das suas capacidades no âmbito educacional e social. Como agente responsável pelo desenvolvimento desse potencial, está a escola, aqui representada pela figura do professor, que, como facilitador desse processo, deve acreditar na capacidade de todos os seus alunos e incentivá-los a desenvolver trabalhos significativos e relevantes, tanto para a sua realização pessoal, quanto para que ofereçam uma contribuição social, estimulando-os na produção do novo e do diferente.

Assim, o ambiente escolar deve se consolidar como um espaço para a identificação e progresso das diversas habilidades humanas. Cumpre considerar a multiplicidade de situações em que a inteligência se manifesta, segundo as necessi-

dades básicas do estudante, para seu aperfeiçoamento como ser humano integral. Nessa perspectiva, podemos assinalar que também a pessoa com deficiência pode ser definida em função de suas capacidades, contribuindo, de forma relevante, para a evolução do saber. Beethoven, por exemplo, compôs sua famosa Nona Sinfonia quando estava completamente surdo (ALENCAR; VIANA, 2002; BRASIL, 1999a, 1999b).

Diante do exposto, este trabalho objetiva, de modo geral, identificar alunos surdos com altas habilidades no Ensino Fundamental, através de uma avaliação educacional diagnóstica, realizada com o auxílio do professor. Constitui, dessa maneira, um método de avaliação educacional diagnóstica de altas habilidades em pessoas com surdez. Visto que o professor é o profissional que participa mais sistematicamente do cotidiano dos seus alunos, apresenta melhores condições de reconhecer suas características pessoais e seus desempenhos, comparando-os com o esperado para a capacidade de realização de sua faixa etária. Assim sendo, pode colaborar ativamente na identificação desse alunado (GUENTHER, 2000; SABATELLA, 2008; VIANA, 2005; VIRGOLIM, 2007).

Cumpre mencionar que a estratégia de observação dirigida para identificar altas habilidades, com o auxílio do professor, apresenta eficácia estimada em 91% e constitui um procedimento mais adequado ao estágio inicial da identificação, com a seleção de um primeiro grupo de alunos, em que se encontram os que demonstram altas habilidades. Faz-se necessária uma avaliação posterior à observação do professor, para identificar, de modo mais preciso, os aprendizes com altas habilidades (GUENTHER, 2000; VIANA, 2005).

A importância deste estudo se justifica como uma alternativa ao reconhecimento tradicional de altas habilidades, cujos testes psicométricos com resultados em Quociente de

Inteligência (QI)², além de onerosos, são de uso exclusivo do psicólogo e apresentam conteúdo restrito, abordando apenas as convencionais áreas acadêmicas da lógico-matemática e linguagem verbal. A investigação é relevante, da mesma forma, pelo fato de ampliar o instrumental de avaliação diagnóstica de altas habilidades para o alunado com algum tipo de deficiência, no caso, a surdez. A pessoa com deficiência passa a ser vista, assim, sob a perspectiva de suas capacidades, a partir de uma visão multidimensional das potencialidades do indivíduo, ao invés de ser definida apenas em função do déficit que porventura apresente, como ocorre tradicionalmente.

Para Além da Sala de Aula: Altas Habilidades em Múltiplas Dimensões

A concepção de altas habilidades tem sido acompanhada de amplas discussões, em muitos países, envolvendo opiniões e teorias divergentes. O próprio conceito, de modo geral, tem evoluído de uma concepção unidimensional, centrada em habilidades acadêmicas, para uma compreensão multidimensional, voltada para a totalidade do indivíduo e para as relações que estabelece com o ambiente físico e social. As pessoas com altas habilidades correspondem a uma proporção de 3% a 5% da população mundial, presente em homens e mulheres de todas as classes sociais. Demonstrem uma ou mais capacidades elevadas, acima da média populacional (ALENCAR, E. S., 2000; BRASIL, 1995, 1999a, 2005; GUENTHER, 2000; NOVAES, 1979; SABATELLA, 2008; VIANA, 2003, 2004; WINNER, 1998).

² O QI é atualmente criticado por se ater a aspectos verbais e lógico-matemáticos e por vincular a inteligência à hereditariedade, advogando uma concepção inatista das capacidades. Nos dias atuais, o QI é considerado como um modo de prever o desempenho acadêmico, mas não a inteligência de forma geral (ANASTASI; URBINA, 2000).

O termo *superdotado* tem sido recentemente questionado e rejeitado por especialistas da área, pelo fato do prefixo “super” sugerir a ideia de um desempenho extraordinário, inclusive sobre-humano. Convém assinalar, igualmente, a concepção inatista de inteligência, vinculada aos primórdios da Psicometria e aos testes de QI: de origem biológica ou genética, a inteligência seria um dom já presente no nascimento, estável e que se desenvolveria *independentemente* das condições ambientais, o que, de fato, não corresponde à realidade. Toda capacidade, mesmo que seja comprovada uma base genética ou cerebral, necessita de estimulação ambiental para se desenvolver. Em caso contrário, não se desenvolve, ficando estagnada (ALENCAR, E. S., 2001).

A representação de Renzulli (2004), psicólogo da *Universidade de Connecticut*, é usualmente referida, na atualidade, por transpor a identificação restrita a aptidões cognitivas e conferir ênfase a variáveis criativas e motivacionais. Em seu *Modelo dos três anéis*, pressupõe que as altas habilidades resultam da interação de três características: i) aptidão acima da média; ii) criatividade elevada e iii) envolvimento com a tarefa. A *aptidão acima da média* deve permanecer relativamente estável e não necessita ser excepcional; a *criatividade elevada* se remete à flexibilidade e à originalidade do pensamento e o *envolvimento com a tarefa* remete a características de personalidade, como persistência, dedicação, esforço e autoconfiança. Cumpre mencionar que as altas habilidades residem exatamente no ponto de interseção desses três elementos. Duas características, contudo, costumam indicar pessoas talentosas.

A proposta de Renzulli (2004) possui o mérito de reconhecer, de maneira simples e prática, um largo contingente de sujeitos, cujas capacidades referem expressões da inteligência em qualquer área do saber ou do fazer. Desse modo, pessoas

com altas habilidades em áreas tão diversificadas como acadêmicas, musicais e motoras podem ser rapidamente identificadas por intermédio da presença de atributos criativos e motivacionais, associados a um desempenho situado acima da média da população comparável.

Na década de 1980, Howard Gardner, da Universidade de Harvard, apresentou uma nova concepção de inteligência, que repercutiu sobre o conceito de altas habilidades, em contraposição à visão unitária dos testes de QI³. Assim, estabeleceu o reconhecimento de que as habilidades humanas poderiam se apresentar em muitas áreas e de que a inteligência não poderia ser medida somente através de respostas sobre conteúdos escolares em testes convencionais. Diante disso, Gardner (1994, 1995, 2001) delimitou, até o momento, oito tipos de inteligência, presentes no ser humano como capacidades universais: I) linguística; II) lógico-matemática; III) espacial; IV) corporal-cinestésica; V) musical; VI) interpessoal; VII) intrapessoal e VIII) naturalista (CAMPBELL, 2000; GARDNER, 1994, 1995, 2001).

Com base nessa perspectiva, amplia-se a noção de inteligência, que pode ser estendida para pessoas que apresentem limitações sensoriais e, inclusive, mentais. Desse modo, as inteligências seriam potenciais que, mesmo com base genética ou cerebral, podem ou não ser ativados de acordo com os valores da cultura específica, das oportunidades disponíveis e das decisões pessoais tomadas por indivíduos, famílias, professores, dentre outras pessoas próximas (GARDNER, 1994, 1995, 2001).

³ A Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) foi elaborada como uma reação à Psicometria e aos testes de QI. Gardner (1994, 1995, 2001) trabalhou com sujeitos detentores de perfis cognitivos diferenciados, como pacientes com lesão cerebral e pessoas com altas habilidades.

É relativamente comum confundir a pessoa que apresenta altas habilidades com o gênio, o que interpõe mais um obstáculo à identificação desse alunado. Em relação à pessoa com altas habilidades, o gênio estaria em um patamar superior. O gênio, com efeito, é um indivíduo que realmente apresenta um desempenho ímpar e extraordinário. A incidência estatística da genialidade é extremamente reduzida, estimada numa proporção de apenas uma pessoa para cada milhão, dificultando assim pesquisas com amostras amplas e análise quantitativa. De modo geral, procede-se a um estudo biográfico de personalidades eminentes. A obra do gênio é capaz de transcender limitações temporais e espaciais e permanecer atual, sendo, por conseguinte, de natureza universal. Einstein, Freud, Leonardo da Vinci e Santos Dumont são exemplos de pessoas que demonstraram genialidade, alterando, de forma bastante original, um determinado campo do saber (ALENCAR, E. S., 2001; BRASIL, 1999a, 1999b, 2007).

Convém esclarecer as características do sujeito talentoso, que se situaria, por outro lado, em um nível abaixo da pessoa com altas habilidades. O talentoso se destaca da multidão por meio de um desempenho significativo em algum setor das atividades humanas. O termo descreve, de modo geral, uma habilidade específica, como musical ou artística, efetuada de maneira especialmente elaborada, superior à capacidade de realização da maioria. Instrumentos de medida não são necessários para a identificação de talentos, visto que mesmo o cidadão comum pode reconhecê-lo, atingido por um estado de admiração e enlevo. O talento é encontrado em cerca de 25% da população. Altas habilidades, genialidade e talento se distribuem, portanto, igualmente na população mundial, manifestando-se em homens e mulheres em todo o mundo, independentemente de credo ou classe social, bem como em

peças com algum tipo de deficiência, inclusive em casos de deficiência intelectual⁴.

O conceito contemporâneo de altas habilidades é de natureza multidimensional, posto remeter à compreensão do sujeito em sua totalidade, nas diversas relações que estabelece com o ambiente físico e social. Importa referir a interdependência de fatores genéticos e ambientais na determinação de altas habilidades. A participação genética das capacidades é observada na distribuição igualitária das altas habilidades em toda a população mundial, sem distinções de gênero ou origem social. A incidência é também constatada em pessoas com deficiência. Contudo, a estimulação ambiental, física e social, é necessária para o desenvolvimento dessas capacidades (ALENCAR, M. L., 2003; BRASIL, 1999a).

A evolução histórica do conceito de inteligência apresentou, por conseguinte, repercussões diretas para a compreensão das características e necessidades das pessoas com altas habilidades. Acarretou, da mesma maneira, a evolução simultânea dos procedimentos de identificação desses sujeitos, inicialmente restritos a instrumentos de medida intelectual com resultados organizados em QI. Os processos atuais de reconhecimento de altas habilidades são diversificados e incluem a percepção de pais e educadores. Visto que o professor é o profissional que participa mais sistematicamente do cotidiano dos seus alunos, apresenta condições mais favoráveis de reconhecer suas características pessoais e seus desempenhos, comparando-os com o nível esperado da capacidade de reali-

⁴ Pessoas com *síndrome savant* usualmente apresentam deficiência intelectual, autismo ou ambos. A síndrome é seis vezes maior em homens do que em mulheres. Costumam apresentar habilidades nos seguintes domínios: artes visuais (desenho realista), música e cálculo mental. Alguns são capazes de efetuar cálculos de calendário, prevendo, por exemplo, o dia da semana em que determinada data cairá daqui a vários anos (WINNER, 1998).

zação de uma determinada faixa etária (GUENTHER, 2000; SABATELLA, 2008; VIANA, 2005; VIRGOLIM, 2007).

Capacidades Silentes

O filósofo grego Aristóteles, que viveu cerca de 366 a. C., valorizava a inteligência humana como única forma de alcançar a verdade e acreditava que o pensamento era desenvolvido por meio da linguagem e da fala. Com base nesse posicionamento, afirmava que, como o surdo não pensa, não poderia ser considerado humano (GOLDFELD, 1997).

Desde épocas remotas, discute-se sobre a inteligência humana. No caso específico da pessoa com surdez, o fato de não ouvir não impossibilita que seu potencial seja identificado e reconhecido. Confirmando esse pensamento, Dupret (1998) afirma explicitamente que o fato de o surdo apresentar um déficit sensorial, não possuir percepção auditiva ou apresentá-la minimamente, não é suficiente para lhe conferir o pesado estigma do diagnóstico de *incapaz*.

Sobre essa singularidade:

A condição moral a qual estabelece que somos todos iguais perante a lei não deve prevalecer sobre a questão ética de que somos diferentes frente a nós mesmos. É esta diferença que marca nossa individualidade e singularidade, ao mesmo tempo em que se coloca como algo generalizável a todos. É ela que me permite entender o surdo como diferente do ouvinte pelo fato de não poder escutar, mas não porque suas capacidades estão previamente limitadas (DUPRET, 1998, p. 13).

Porque a pessoa com surdez não tem acesso à língua falada, não significa que não tenha outra ferramenta que possibilite uma forma efetiva de comunicação. Pontuamos, assim, que a dificuldade de expressão da pessoa surda está vinculada

à acessibilidade da informação e não a um déficit intelectual, pois a nossa diferença está marcada pela individualidade e singularidade que é comum a todos os indivíduos. Isso faz com que a pessoa com surdez seja diferente do ouvinte pelo fato de apresentar um déficit sensorial e não porque seu potencial cognitivo seja, por causa disso, limitado.

Na compreensão de Skliar (2004, p. 71):

Quando nos referimos ao potencial cognitivo do surdo, nos remetemos, imediatamente, à qualidade das inter-relações que este mantém com as pessoas que o rodeiam. Por esta razão, acreditamos que as crianças surdas, embora sendo filhas de ouvintes, devem ter acesso o mais cedo possível à língua de sinais e, conseqüentemente, à comunidade surda.

É oportuno afirmar que, com o domínio da língua de sinais, o indivíduo com surdez adquire novos conhecimentos e conseqüentemente será capaz de atos criativos. É então contradita a proposta oralista⁵, que provoca no educador baixas expectativas pedagógicas no que se refere ao processo de conhecimento de crianças surdas, justificando seu fracasso escolar em função do déficit. Desse modo, confere à surdez a responsabilidade pelas dificuldades em seu desenvolvimento cognitivo e em sua educação.

A tradicional explicação de atrasos cognitivos da pessoa com surdez se sustenta na relação entre pensamento e linguagem, desconsiderando-se fatores como os tipos de experiências por ela vivenciados, a qualidade das suas interações sociais, a

⁵ O *Oralismo* ou *filosofia oralista* visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, a língua portuguesa). O *Oralismo* concebe a surdez como uma deficiência, que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e a desenvolver sua personalidade como a de um ouvinte (LORENZINI, 2004).

existência da língua de sinais na família ou na comunidade ouvinte da qual faz parte, dentre outros fatores (SKLIAR, 2004).

Dessa forma, um instrumento de avaliação educacional diagnóstica, baseado numa concepção multidimensional de inteligência, poderá contribuir, de modo efetivo, para o crescimento e autonomia de alunos com surdez, muitas vezes ainda considerados pessoas com reduzida possibilidade de crescimento intelectual.

Avaliação Educacional Diagnóstica: em Busca de Novas Trilhas

Como pré-requisito das ações educacionais, a avaliação diagnóstica de altas habilidades evita o desperdício do potencial humano, imprescindível para os tempos atuais, caracterizados por uma renovação contínua do conhecimento. Para que o alunado surdo com altas habilidades seja corretamente identificado, a escola desempenha um papel fundamental nesse processo, demonstrado pela importância dos professores na observação de indícios de altas habilidades. Cumpre mencionar que ainda persistem dificuldades centrais na abordagem do diagnóstico de altas habilidades para pessoas surdas, no que se refere à significativa escassez de instrumentos utilizados para essa identificação (GUENTHER, 2000; VIANA, 2005; VIRGOLIM, 2007).

Para a identificação desses indivíduos, devem ser considerados os diversos traços que determinam as altas habilidades em diferentes níveis e intensidades. Para o aluno com surdez, a identificação de altas habilidades valoriza suas capacidades e seu papel ativo, como cidadão, para o progresso do saber.

Diante da dificuldade da avaliação diagnóstica de alunos com deficiência que apresentam altas habilidades, foi elaborada uma lista de indicadores para alunos com surdez,

por ocasião desse estudo. Embora a literatura especializada mencione a presença de altas habilidades e talentos em pessoas com deficiência, os exemplos costumam se limitar às pessoas com *síndrome savant*. Os estudos de identificação e atendimento a pessoas com deficiência que também apresentam altas habilidades e talentos são ainda pioneiros, tanto em âmbito nacional, como internacional (NEGRINI, 2004; UFC, 2006; WINNER, 1998).

Assim, pretendemos oferecer, aos professores que atuam na área da surdez, um instrumento simples e útil, acessível para os profissionais da Educação, que pode constituir efetivamente um norte na identificação desses alunos.

Percurso Metodológico

Foi realizada uma pesquisa qualiquantitativa, na forma de um estudo de caso, no segundo semestre de 2005⁶, numa Escola Especial para surdos na cidade de Fortaleza-Ceará. Na ocasião, foram observados 411 alunos surdos do 1º. ao 8º. ano do Ensino Fundamental.

Foi elaborada uma lista de indicadores de altas habilidades para o aluno surdo. A lista inicial foi analisada por sete especialistas da área da surdez, que propuseram algumas modificações e foi então submetida à pré-testagem. A escala final foi aplicada pelo professor com o apoio de um dos pesquisadores e a presença de um intérprete, visto que a metodologia de ensino da escola citada se voltava para o bilinguismo⁷.

⁶ Sugere-se que a aplicação de instrumentos de observação em sala de aula, para a identificação de altas habilidades, ocorra no segundo semestre letivo, quando o professor já demonstra um maior conhecimento das características cognitivas e afetivas dos seus alunos (VIANA, 2005).

⁷ O bilinguismo advoga que a pessoa com surdez deve dominar, como língua materna, a língua de sinais, que seria a sua língua natural, e, como segunda língua,

Para realizar a observação, os professores participaram de um curso de formação continuada sobre a temática, com 60 horas-aula, pois a aplicação de instrumentos de observação ou listas de indicadores para a identificação de altas habilidades requer domínio conceitual da temática.

O instrumento é composto de 36 itens, conforme se pode observar no Quadro 1, com habilidades que podem ser encontradas em alunos com surdez, que deverão ser identificadas pelo professor, em sala de aula. As sentenças referem capacidades diversificadas, baseadas numa concepção multidimensional de inteligência. Foi adotada uma distribuição aleatória dos itens para evitar rotinas de respostas. As assertivas foram redigidas de modo claro e conciso, com vocabulário acessível, a fim de tornar o instrumento de uso prático, cuja aplicação utilize um curto período de tempo, com o objetivo de não prejudicar as atividades do professor em sala de aula. Com a lista em mãos, o professor é solicitado a marcar alunos que apresentem determinada habilidade presente na lista com a letra X.

Quadro 1 – Itens da Lista de Observação Aplicada

1. Tem boa expressão facial quando utiliza a Libras.
2. Mostra-se crítico, questionando as matérias ensinadas.
3. É líder em sala de aula.
4. Faz perguntas ou dá respostas raras ou incomuns.
5. Apresenta senso de humor: é o engraçadinho da turma.
6. É amadurecido: fala e se comporta como se tivesse mais idade.
7. Termina as tarefas rapidamente e fica disperso em sala de aula.
8. Apresenta facilidade para o desenho ou trabalhos manuais.
9. Tem boa expressão corporal quando utiliza a Libras.
10. Apresenta facilidade em escrever redações ou poesias.
11. É concentrado e perfeccionista com as atividades escolares.

a língua oficial do seu país. Isso não significa que a pessoa com surdez deva ficar isolada numa comunidade só para surdos, configurando guetos e utilizando apenas a língua de sinais (BRASIL, 2010; DUPRET, 1998; PEREIRA, 2004).

(Continuação)

12. Consegue expressar bem suas opiniões com a Libras.
13. É independente: faz as atividades sem ajuda.
14. Questiona regras que são impostas sem uma justificativa.
15. Demonstra interesse contínuo em aprender.
16. Escreve frases em Português usando pronomes, preposições e verbos nos tempos presente, passado e futuro.
17. Relaciona conhecimentos de diferentes matérias escolares.
18. Faz muitas perguntas ao professor.
19. Prefere amizade com pessoas mais velhas.
20. Desenha com detalhes e criatividade.
21. Demonstra aptidão para as artes.
22. Cria diálogos em Libras.
23. É indisciplinado em sala de aula.
24. Demonstra senso de justiça.
25. Apresenta facilidade em memorizar informações, como datas históricas e capitais de estados e países.
26. Conhece muitos sinais da Libras e sabe empregá-los para se comunicar.
27. Responde rápida e corretamente às perguntas do professor.
28. Gosta de fazer as coisas do seu próprio jeito.
29. Resolve os exercícios de uma forma diferente da que o professor ensinou, mas correta.
30. Mostra-se entediado em sala de aula.
31. Apresenta formas originais de solucionar problemas.
32. Tem agilidade de movimento (corrida, velocidade e força).
33. Gosta de ler textos, livros, jornais e/ou revistas.
34. Aprende com facilidade o que foi ensinado.
35. Demonstra aptidão para esportes.

A heterogeneidade conceitual do instrumento pode ser observada no Quadro 2, que apresenta os itens pertencentes às categorias dimensionadas: I) Linguagem; II) Criatividade; III) Aprendizagem; IV) Motivação; V) Aspectos afetivos e interpessoais e VI) Motricidade.

Quadro 2 – Categorias Avaliadas na Escala e Itens Correspondentes

CATEGORIA	QUESTÕES
Linguagem	Q10 + Q12 + Q16 + Q23 + Q27 + Q34
Criatividade	Q4 + Q20 + Q21 + Q29 + Q30 + Q32
Aprendizagem	Q2 + Q17 + Q18 + Q26 + Q28 + Q35
Motivação	Q7 + Q11 + Q13 + Q15 + Q24 + Q31
Aspectos afetivos e interpessoais	Q3 + Q5 + Q6 + Q14 + Q19 + Q25
Motricidade	Q1 + Q8 + Q9 + Q22 + Q33 + Q36

Conforme indica a análise métrica, a lista de indicadores construída se apresenta como instrumento potencialmente apto a identificar alunos surdos com altas habilidades do Ensino Fundamental. A análise de variância realizada indicou coeficiente de precisão (α de Cronbach) com valor igual a 0,90. Além disso, nenhum item, ao ser excluído do cálculo desse coeficiente, gerou modificações substanciais em seu valor. O erro-padrão da medida foi igual a 0,08, equivalente a 0,22% da amplitude da escala [0-36]. A escala apresentou média 18,90 e desvio-padrão 8,8. A técnica t^2 de Hotelling mostrou-se estatisticamente significativa ($F = 7,0$ para $p = 0,001$), demonstrando diferença entre as médias de cada item e não indicando a presença de efeito de halo. O que significa que não ocorreu a tendência dos indivíduos responderem a um mesmo item em cada pergunta.

O grupo inicial de alunos surdos, identificados pelos professores através da lista, foi submetido a entrevistas semidirigidas, realizadas com o auxílio de um intérprete. Também foram entrevistados os professores que indicaram esses educandos, bem como seus familiares. Esse procedimento foi realizado para selecionar, com maior precisão, os alunos com altas habilidades, pois o grupo inicial, identificados através da observação dirigida realizada pelos docentes, costuma apresentar outras indicações, como a presença de educandos talentosos (GUENTHER, 2000; VIANA, 2005).

Resultados

Do total de 411 alunos surdos observados pelos professores, em sala de aula, foram indicados 30 sujeitos. Foram então entrevistados os 30 estudantes indicados, 30 familiares desses estudantes (ou responsáveis) e os 12 professores que os

indicaram. Do grupo inicial de alunos, após a realização das entrevistas semidirigidas, 20 aprendizes foram sinalizados com altas habilidades, correspondendo a uma proporção de 5% do total de sujeitos inicialmente observados. O número de alunos identificados com altas habilidades está de acordo com a proporção de 3% a 5% estimada na literatura especializada (ALENCAR, E. S., 2000; BRASIL, 1995, 1999a, 2005; GUENTHER, 2000; NOVAES, 1979; SABATELLA, 2008; VIANA, 2003, 2004; WINNER, 1998).

Conclusões

Para a concretização desse estudo, tomou-se, como ponto de partida, a necessidade de reconhecimento da presença de altas habilidades do aluno surdo, desviando-se, portanto, da tradicional ênfase conferida à sua deficiência. Além de obstáculos atitudinais, associados ao preconceito, o instrumental para a identificação desse alunado é por demais escasso, dificultando assim a identificação de alunos surdos com altas habilidades (DRUPET, 1998; SKLIAR, 2004).

Uma avaliação educacional diagnóstica adequada deve esclarecer os aspectos individuais, mas não pode negligenciar os sociais. Convém assinalar que, mesmo diante de limitações particulares, inclusive de natureza genética ou biológica, como no caso da pessoa com deficiência, um melhor desenvolvimento pode ser obtido como resultado de condições favoráveis e estimulações adequadas do meio físico e social (GUENTHER, 2000; SABATELLA, 2008; VIANA, 2005; VIRGOLIM, 2007).

A identificação de alunos surdos com altas habilidades pretende desmistificar a ideia ainda vigente na sociedade de que a surdez traz consigo algum tipo de déficit intelectual.

Suas capacidades estão presentes, mas ainda abrigadas em silêncio. Para além do preconceito, a insuficiência na formação básica do professor, para lidar com esse alunado, constitui outro fator que contribui para que as capacidades do aluno surdo permaneçam silentes, despercebidas pela escola e pela sociedade.

Referências Bibliográficas

- ALENCAR, E. S. *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. *Psicologia: introdução aos princípios básicos do comportamento*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: E. P. U., 1986.
- ALENCAR, M. L. Alunos com necessidades educacionais especiais: análise conceitual e implicações pedagógicas. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à Educação Especial*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003. p. 85-91.
- ALENCAR, M. L.; VIANA, T. V. O papel do professor na educação de crianças sobredotadas. *Sobredotação*, Braga, v. 3, n. 2, p. 165-176, 2002.
- ANASTASI, A.; URBINA, S. *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BRASIL. *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: altas habilidades/superdotação*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2010.
- _____. *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotados: orientação a professores*. v. 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. *Saberes e práticas da inclusão*: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. *Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental*: superdotação e talento. v. 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 1999a.

_____. *Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental*: superdotação e talento. v. 2. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 1999b.

_____. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades*: superdotação e talentos. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

CAMPBELL, L. *Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DUPRET, L. A experiência de aprender com surdos. *Espaço informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, n. 10, jul./dez. 1998.

GARDNER, H. *Inteligência*: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. *Inteligências múltiplas*: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Estruturas da mente*: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUENTHER, Z. C. Identificação de talentos: recurso a técnicas de observação directa. *Sobredotação*, Braga, v. 1, n. 1 e 2, p. 7-36, 2000.

GOLDFELD, M. *A criança surda*: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

LORENZINI, N. M. P. *Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do Ensino Fundamental*.

2004. 155fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

METTRAU, M. B. *Inteligência*: patrimônio social. Rio de Janeiro: Dunya Ed., 2000.

NEGRINI, T. *A escola de surdo e os alunos com altas habilidades/superdotação*: uma problematização decorrente do processo de identificação das pessoas surdas. 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2009.

NOVAES, M. H. *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Atlas, 1979.

PEREIRA, C. E. K. Estrangeiros em sua própria cultura. *Espaço informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, n. 22, jul./dez. 2004.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, Porto Alegre, n. 1, p. 75-121, jan/abr. 2004. Disponível em: <www.caioba.pucrs.br>. Acesso em: 24.02.2012.

SABATELLA, M. L. P. *Talento e superdotação*: problema ou solução? Curitiba: Ibepex, 2008.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão*: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 2004.

UFC. *Educar Igual a Motivar o Conhecimento Criativo (E=MC²)*: Projeto de Extensão. Coordenadora: VIANA, T. V. Fortaleza: UFC, 2006. 5 p.

VIANA, T. V. *Avaliação educacional diagnóstica*: uma proposta para identificar altas habilidades. 2005. 324f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

_____. Avaliando alunos com altas habilidades: resultados preliminares. In: ANDRIOLA, W. B.; MCDONALD, B. C.

(Org.). *Avaliação educacional: navegar é preciso*. Fortaleza: Editora UFC, 2004. p. 113-134.

_____. *Caminhos da excelência da escola pública de Fortaleza: O conceito de altas habilidades dos professores*. 2003. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2003.

VIRGOLIM, A. M. R. *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PERCURSOS E PERSPECTIVAS DA ACESSIBILIDADE FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Zilsa Maria Pinto Santiago
Plínio Renan Gonçalves da Silveira

Introdução

A discussão sobre o conceito de cidadania é complexa e sugere inúmeras vertentes. A prática da cidadania partindo da escola ou da comunidade escolar, com o apoio dos movimentos sociais de inclusão principalmente no que diz respeito aos direitos da pessoa com deficiência e da prática de um ensino na diversidade, é uma abordagem necessária nesta discussão. Iniciamos com o conceito de inclusão social, que segundo Sasaki (1997, p. 41), é:

[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

A escola, na condição de espaço social deve, portanto, apresentar condições de acessibilidade a todos, inclusive a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, além de prover uma Educação de qualidade a todas as crianças, modificar atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras (SANTIAGO, 2005). Existe, assim, um caminho a ser percorrido, qual seja a organização da sociedade e as administrações escolares inseridas em um novo contexto, apoiadas pelo Siste-

ma Educacional e Ministério Público, capaz de transformar a situação de exclusão e gerir uma cultura inclusiva.

E quando chegamos ao patamar do Ensino Superior, o que acontece? Que condições existem para receber pessoas com deficiência na universidade?

A problemática da acessibilidade de pessoas com deficiência no Ensino Superior já é tema de muitas discussões e estudos. Na Universidade Federal do Ceará (UFC), este assunto vem sendo discutido numa visão ampla, mas, de certa forma, em termos de ações nos últimos dez anos, trabalhadas pontualmente pelas diversas unidades administrativas e de ensino, na perspectiva da informação, do conhecimento, das atitudes e do espaço físico.

Neste artigo, abordaremos alguns aspectos da política de acessibilidade e das ações que estão sendo realizadas no âmbito da Universidade, por meio da Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir, tendo como base a realização de trabalhos de pesquisa, ensino e extensão, perpassando por todas as áreas e setores. De forma mais específica, trataremos da área relativa à acessibilidade física, em que as atividades estão relativamente iniciando num processo de construção de uma cultura de inclusão a fim de incorporar parâmetros de acessibilidade na realização de projetos e reformas.

Acessibilidade como Fator de Inclusão

Ações realizadas pelo poder público em relação ao atendimento às pessoas com deficiência física, visual, auditiva e intelectual, no Brasil, até os anos 1960, abstraíam o conteúdo educacional da questão e contemplavam, basicamente, a problemática social e da saúde, culminando com ações assistencialistas ou de reabilitação. As primeiras iniciativas de

atendimento às pessoas com deficiência, no Ceará, partiram de atitudes isoladas ou de pequenos grupos e organizações de pessoas que não contavam com o apoio do poder público. Conforme Leitão (1997),

[...] A criação destas entidades especializadas no atendimento aos portadores de deficiência visual, mental, auditiva e física no Ceará foi possível, [...] na medida em que se aliou aos desejos de indivíduos ou grupo de indivíduos, o conhecimento especializado, a assimilação de saberes específicos que passam a esclarecer alguns mitos construídos em torno dos intitulados deficientes e fornecem as bases para uma ação terapêutica ou educacional, embora que ainda de caráter assistencial, segregativo e pouco eficiente. No entanto, essas entidades surgidas nesse período histórico representaram significativos avanços, oferecendo àqueles indivíduos melhores condições de vida e a possibilidade de uma desejável integração social.

A questão educacional das pessoas com deficiência não veio acompanhada, de imediato, de estudos de adequação e adaptações do ambiente físico. Para a inclusão, nem sempre são necessários recursos educacionais especializados, mas o espaço adequado é fator de inclusão. Neste caso, compreendemos que a criança pode estar na escola regular desde o início de sua escolarização (MAZZOTTA *apud* GODOY, 2002).

Reforçando esta ideia, Glat (1995), considera que o grupo de pessoas com deficiência física não se constitui, tradicionalmente, como clientela da Educação Especial. A inclusão é facilitada pela acessibilidade física nos espaços escolares, não sendo necessário nenhum outro tipo de assistência especial ao aluno que tenha dificuldade de locomoção (usuário de cadeira de rodas, muletas, andador, ou pessoa com perna mais curta, ou outro tipo de deficiência física).

Neste sentido, temos dois problemas imbricados: tanto a dificuldade e iniciativa tardia do poder público no trato das condições de Educação de pessoas com deficiência, quanto à falta de acessibilidade ao meio ambiente físico construído. O que resulta numa situação em que, até bem pouco tempo atrás, dificilmente encontraríamos uma pessoa com deficiência visual, com surdez ou até mesmo em cadeira de rodas transitando nas salas de aula de uma universidade.

A acessibilidade nos espaços da universidade e, de um modo geral, nos espaços públicos de Fortaleza, vem sendo discutida, nesta última década, em fóruns, seminários, audiências na Câmara Municipal, na Assembléia Legislativa, dentre outros eventos, tendo os movimentos e associações de pessoas com deficiência, com o apoio do Ministério Público, como impulsionadores destes eventos.

O governo do estado, com a participação da UFC, deu um passo importante com a elaboração do *Guia de Acessibilidade: espaço público e edificações*, publicado em 2009, e sua divulgação junto aos prefeitos municipais, entidades, associações e a sociedade em geral.

Ações Referentes à Acessibilidade Física nos Campi da UFC

Ao se abordarem questões concernentes à inclusão ou acessibilidade de pessoas com deficiência, é senso comum a referência imediata aos aspectos relativos às barreiras arquitetônicas, talvez por serem as mais visíveis. É importante, entretanto, destacar o fato de que as barreiras enfrentadas por essas pessoas são múltiplas, a começar pelas atitudes inadequadas manifestas pelas pessoas em geral, em função de um desconhecimento sobre as reais necessidades da pessoa com deficiência.

A acessibilidade física é hoje uma necessidade básica para que todas as pessoas, independentemente de suas habilidades, possam desenvolver atividades da vida cotidiana com autonomia e mobilidade, bem como usufruir dos espaços com segurança e comodidade. O aspecto importante da acessibilidade física é ser um facilitador da inclusão das pessoas com deficiência.

Em dados da UFC (2010), a universidade conta com a área física, em Fortaleza, de 2.872.581,48 m² e área construída de 291.313,11 m², distribuída em três áreas: Pici, Benfica, e Porangabussu e mais algumas unidades dispersas, sem dimensionar os novos *campi* do interior. Além disso, conta, nos três terrenos, com área urbanizada de 218.410,00 m². Tem, portanto, o grande desafio de dar continuidade à universalização da acessibilidade, adequando os edifícios existentes e implementando, nas novas edificações, o conceito do Desenho Universal (que propõe um espaço constituído do maior número de dimensões, acessos, tamanhos, possibilitando seu uso pelo maior número de pessoas), obedecendo à legislação vigente, dirimindo possíveis barreiras arquitetônicas e proporcionando a todos os usuários, sejam alunos, servidores ou visitantes, o acesso e a livre circulação.

A UFC tem realizado um esforço de adequar sua grande área física, contudo, as ações não alcançavam a plenitude devido às questões de recursos, caracterizando-se, assim, como emergenciais ou contingenciais. A antiga Superintendência de Obras e Planejamento (PLANOP), atual Coordenadoria de Projetos e Obras (COP), elaborou, em 2002, o projeto *Acesso UFC*, sob a coordenação da arquiteta Magda Campelo e direção geral do professor Ademar Gondim, com a intenção de incluir, nas atividades dessa Superintendência, estudos de acessibilidade para os edifícios da UFC. Contou com o envol-

vimento de alunos e servidores com deficiência e bolsistas indicados pelo Departamento de Arquitetura e Urbanismo.

Esse projeto tinha, como objetivos principais, a execução do levantamento do número de pessoas com deficiência na UFC, seus respectivos locais e condições de trabalho, bem como a elaboração de estudos para atendimento prioritário a este público-alvo.

No segundo momento, foi realizado um levantamento da necessidade de intervenção em toda a área construída da UFC, restringindo-se, porém à adequação de banheiros, construção de rampas e instalação de plataformas, a fim de mensurar os custos necessários para eliminação de barreiras arquitetônicas na instituição.

No período entre 2002 e 2003, foram executados e orçados, pela PLANOP, vinte e quatro projetos de acessibilidade, com ênfase também na instalação de rampas e adequação de banheiros em prédios. Do total, 62% das intervenções deram-se no Benfica, área com maior número de pessoas com deficiência, 34% no Pici e 4% no Porangabussu.

Alguns destes projetos não foram efetivados por indisponibilidade orçamentária na época, porém, com recursos do *Projeto UFC Inclui*, em 2006 e 2007, sob a coordenação da professora doutora Ana Karina Lira, foram realizadas várias ações, dentre elas, o Ciclo de Debates, Exposições e execução de nove dos projetos disponibilizados pela Superintendente da PLANOP. Além disso, por iniciativa de diretores dos centros e faculdades, várias outras adaptações foram executadas, como as passarelas de ligação de prédios, rampas de acesso aos edifícios, bem como intervenções em banheiros.

Registramos, ainda, um processo movido pelo Núcleo de Tutela Coletiva da Procuradoria da República no Estado do Ceará, em 2005, que exigiu, da UFC, adoção de medidas

de condições mínimas e básicas para o acesso e permanência de estudantes com deficiência em suas dependências. Desde então, intervenções foram feitas em todos os centros e faculdades, mas, em face da dimensão da UFC e da limitação orçamentária, muitas das demandas ainda não foram totalmente atendidas, conforme imperativo legal vigente. Contudo, algumas plataformas verticais para condução de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e rampas foram implantadas em algumas das edificações existentes, como é o caso da Faculdade de Direito, dentre outras (Fotos 01 e 02).



Foto 1 – Faculdade de Direito/UFC – Plataforma vertical no curso de Direito



Foto 2 – Faculdade de Direito/UFC – Rampa para o bloco antigo do curso de Direito

Com a criação da Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui, em 2010, os trabalhos de acompanhamento de adequação dos espaços construídos foram retomados de forma mais ampla e sistematizada.

Como instrumento de verificação das condições de acessibilidade na universidade, iniciaram utilizando: o levantamento de necessidades no acervo da COP; dados resultantes da realização de vistoria da Comissão de Acessibilidade do

Sistema de Bibliotecas da UFC; como também indicadores levantados por membros da Comissão Especial de Educação Inclusiva (CEIn) em 2009; juntamente com alunos bolsistas dos cursos de: Arquitetura e Urbanismo, Enfermagem, Pedagogia e de um aluno do curso de bacharelado em Química – usuário de cadeira de rodas.

A CEIn foi criada pelo Magnífico Reitor Jesualdo Pereira Farias, em 2009, com o objetivo de fazer uma proposta de estruturação administrativa, cuidando da elaboração, condução e execução de políticas de Educação Inclusiva na universidade.

Os bolsistas da comissão, na área de Arquitetura e Urbanismo eram, inicialmente, responsáveis por realizar visitas técnicas às edificações da universidade, que foram mapeadas através do Plano Diretor da UFC, a fim de se obter uma dimensão geral sobre os problemas de acessibilidade da universidade. Posteriormente, nesta, agregaram-se os técnicos a serviço da COP.

Estes trabalhos são compostos de observações *in loco*, medições e anotações sobre a estrutura física, registros fotográficos. Posteriormente, os dados são organizados, é feita uma análise, resultando em Relatórios Técnicos das edificações visitadas, com apontamentos referentes à necessidade de intervenções para o cumprimento da legislação existente.

Para tanto, foi elaborado um *check list*, envolvendo as principais questões da acessibilidade, de forma a simplificar tanto o processo de recolhimento de dados *in loco*, quanto a própria leitura do laudo. Não só os ambientes e acessos internos à edificação foram analisados, mas também as áreas livres comuns (pátios, jardins, caminhos). O diagnóstico tinha uma preocupação urbanística, analisando o entorno da edificação, as faixas de travessia, os rebaixos, as paradas de ônibus, e se

a chegada da pessoa com deficiência ao edifício estaria sendo executada de forma livre e segura.

A metodologia de diagnosticar através de um *check list* padrão pode ser observada no recorte do relatório abaixo:

- Rebaixos/rampas: Apresenta alguns rebaixos inadequados nas travessias internas. Nas entradas dos Centros Acadêmicos e em alguns pontos do passeio não há rampas. A rampa encontrada na entrada do edifício está com inclinação adequada, porém o corrimão está em desacordo com a NBR9050.
- Barreiras arquitetônicas, desníveis: Alguns desníveis foram encontrados sem rebaixo e com grelha na direção errada, impossibilitando a passagem da pessoa em cadeira de rodas. As barreiras arquitetônicas não possuem piso alerta.
- Sinalização: Não há sinalização direcional nem alertas para a pessoa com deficiência visual.
- Aparelhos telefônicos públicos: Os aparelhos públicos encontrados estão todos com alturas acima de 1.20 m, alcance máximo da pessoa em cadeira de rodas.

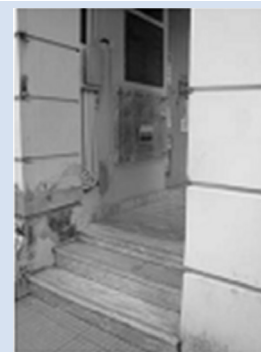


Foto 3 – Relatório de Condições de Acessibilidade Física da FEAAC

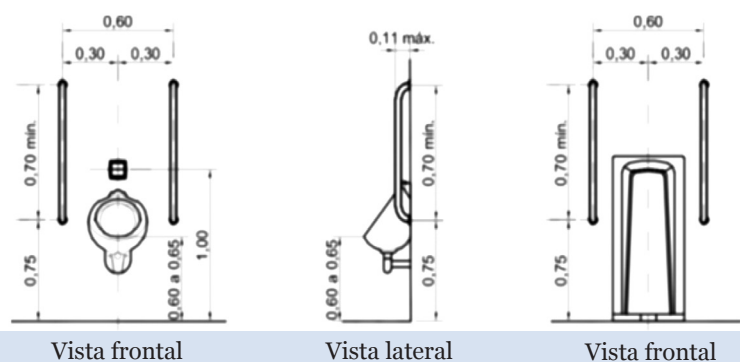
Depois de uma análise geral dos problemas de acessibilidade nas edificações existentes na universidade, os bolsistas de Arquitetura e Urbanismo foram direcionados para trabalhar em parceria com a COP. Este trabalho consistiu em realizar uma análise minuciosa das questões de acessibilidade nos novos projetos. Infelizmente, nos processos de licitação,

não há uma cobrança rigorosa com base na legislação vigente no que diz respeito a estas questões, o que resulta em projetos que cumprem apenas parcialmente as determinações da norma, e em outros que ignoram os efeitos desta.

O trabalho de análise projetual consiste na leitura, prancha a prancha, do projeto, utilizando a mesma metodologia do *check list*. Os dados desta análise resultam também em um Relatório Técnico de Acessibilidade, conforme recorte abaixo:

• **Prancha 94** – Detalhe de banheiro

Deve-se colocar as barras de apoio vertical em pelo menos um dos mictórios (com espaço livre de 60 cm de largura). Rebaixar pelo menos uma extensão de 90 cm da bancada para altura de 80 cm, respeitando a altura de 73 cm para entrada da cadeira.



Exemplo de mictórios – Fonte NBR9050

- **Prancha 95** – No WC Feminino, deve-se rebaixar pelo menos uma extensão de 90 cm da bancada para altura de 80 cm, respeitando a altura de 73 cm para entrada da cadeira.
- **Prancha 102** – Detalhamento de Portas – Na porta P3 (acesível) o símbolo não segue as corretas proporções da NBR9050, que deve ser universal.

Foto 4 – Relatório de Acessibilidade ICA

Passaram por esta análise grandes novas edificações da UFC, como o Instituto de Cultura e Arte (ICA), o Instituto Paleontológico e Geológico e a 4ª Etapa do *Campus Juazeiro do Norte*.

Ratifica-se a necessidade da manutenção deste trabalho de análise projetual das novas edificações. Analisar o edifício ainda na fase de projeto propicia a condição de tempo hábil para correções, antes da execução da obra. A projeção acessível é mais simples, proporcionando a condição de concepções estéticas sem prejuízo das visuais plásticas do edifício. É ainda mais econômica, evitando gastos futuros com reformas, muitas vezes que não conseguem chegar a um resultado satisfatório, sendo meras adaptações de uma realidade estabelecida.

Com o crescimento dos investimentos em novas edificações e obras devido ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) nos *campi* da UFC, surgiu a necessidade da COP realizar um novo levantamento das condições de acessibilidade, verificando as necessidades de adaptação das antigas edificações, bem como a sinalização das pendências restantes nas novas edificações.

A realização deste trabalho foi fundamentada no Decreto nº. 5.296/2004, que trata da prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade em relação às edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbano, incluindo elevadores, plataformas de elevação motorizadas e requisitos para segurança, dimensões e operação funcional. Deve-se salientar sua importância também por estabelecer ainda os critérios para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições, considerando a acessibilidade aos edifícios de uso público, ao espaço e utilização de mobiliário.

Temos alguns exemplos desta nova fase de implantação de requisitos de acessibilidade nos projetos de edificações e espaços livres na UFC (Fotos 05 e 06).



Foto 5 – Auditório Valnir Chagas – Faced/UFC. Rampa com inclinação adequada e corrimão próximo ao exigido pela NBR-9050

Foto 6 – Entrada do curso de Psicologia/UFC Rebaixos de rampas de acesso adequados e vaga reservada

Conclusão

A obrigatoriedade ao cumprimento do Decreto n.º 5.296/2004 e a conscientização da necessidade de se projetar para todos impõem aos órgãos públicos, dentre eles a universidade, a execução de projetos em observância à NBR 9050. Uma dificuldade percebida se refere à dimensão da equipe que trabalha nos projetos e obras da instituição, o que dificulta o andamento de ações de um modo geral, bem como de obras de pequeno porte que poderiam ser realizadas pelos próprios diretores de centros e faculdades. Ao que parece, desde o ano de 2011, este trabalho vem sendo acelerado com a terceirização de parte destes projetos.

O atendimento às normas de acessibilidade passou a ser adotado quando da elaboração de projetos para novas edificações. Mesmo sendo a nova concepção inserida nos pre-

ceitos da acessibilidade física, algumas ações, como é o caso da locação de equipamentos como as plataformas verticais, retardam a finalização completa da obra, por constituírem um procedimento obrigatório de licitação para compra de equipamentos, explicando o fato de encontrarmos, nos prédios novos, apenas as estruturas que abrigam estes equipamentos. Isso resulta no atraso da instalação das mesmas em relação à obra como um todo.

Estes são instrumentos contundentes relativos ao fato de que, mesmo tendo sido realizadas muitas ações, ainda há de se fazer para que a universidade atinja um nível plenamente satisfatório de acessibilidade em sua estrutura física.

Em decorrência de novos eventos, como a promulgação da Lei n.º 12.587, de 3 de janeiro de 2012 – que institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana, bem como o Decreto Legislativo n.º 186, 2008, no qual, em seu Art. 1º – Fica aprovado, nos termos do § 3º do Art. 5º da Constituição Federal, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 2007; igualmente, o Decreto n.º 6.949, de 2009, que determina, em seu Art. 1º – A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo –, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contêm as ações para inserção de requisitos para a acessibilidade, sendo assim cada vez mais incorporados ao cotidiano das realizações das obras na universidade.

Neste sentido, podemos afirmar que a execução de projetos de edificações nos vários *campi* da UFC, bem como as reformas e adaptações de antigas edificações estão sendo realizadas cada vez mais assumindo o compromisso com os paradigmas da inclusão, observando critérios e determinações legais amparadas pelos princípios da acessibilidade universal.

Referências Normativas e Leis

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050 – *Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbano*. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BRASIL. *Lei n. 12.587, de 3 de Janeiro de 2012* – que institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana.

_____. *Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

_____. *Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*, regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. *Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*, que regulamenta as Leis n.ºs. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

CEARÁ. *Guia de acessibilidade: espaço público e edificações*. 1 ed./ Elaboração: Nadja G.S. Dutra Montenegro; Zilsa Maria Pinto Santiago e Valdemice Costa de Sousa. Fortaleza: SEINFRA-CE, 2009.

Referências Bibliográficas

GLAT, Rosana. *A Integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

GODOY, H. P. *Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista: recomendações internacionais e normas oficiais*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

LEITÃO, V. M. *et al. Políticas de Acessibilidade da UFC: Propostas*. Fortaleza: UFC, 2010.

_____. *Para além da diferença e do tempo*. Ensaio sócio-histórico da Educação dos portadores de necessidades especiais no Ceará. Uma trajetória de luta: da segregação à integração. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira – UFC). Fortaleza, 1997.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo; Cortez, 1996.

SANTIAGO, Z. M. P. *Acessibilidade física no ambiente construído: o caso das escolas municipais de ensino fundamental de Fortaleza – CE (1990 – 2003)*. Dissertação (Mestrado – FAUUSP). São Paulo, 2005.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 5. ed. Rio de Janeiro: VWA, 1997.

1. **Ditos (mau)ditos.** José Gerardo Vasconcelos; Antonio Germano Magalhães Junior e José Mendes Fonteles (Orgs.). 2001. 208p. 2001. ISBN: 85-86627-13-5.
2. **Memórias no plural.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 140p. 2001. ISBN: 85-86627-21-6.
3. **Trajetórias da juventude.** Maria Nobre Damasceno; Kelma Socorro Lopes de Matos e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 112p. 2001. ISBN: 85-86627-22-4.
4. **Trabalho e educação face à crise global do capitalismo.** Enéas Arrais Neto; Manuel José Pina Fernandes e Sandra Cordeiro Felismino (Orgs.). 2002. 218p. ISBN: 85-86627-23-2.
5. **Um dispositivo chamado Foucault.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 120p. 2002. ISBN: 85-86627-24-0.
6. **Registros de pesquisa na educação.** Kelma Socorro Lopes de Matos e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2002. 216p. ISBN: 85-86627-25-9.
7. **Linguagens da história.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 2003. 154p. ISBN: 85-7564084-4.
8. **Esboços em avaliação educacional.** Brendan Coleman Mc Donald (Org.). 2003. 168p. ISBN: 85-7282-131-7.
9. **Informática na escola: um olhar multidisciplinar.** Edla Maria Faust Ramos; Marta Costa Rosatelli e Raul Sidnei Wazlawick (Orgs.). 2003. 135p. ISBN: 85-7282-130-9.
10. **Filosofia, educação e realidade.** José Gerardo Vasconcelos (Org.). 2003. 300p. ISBN: 85-7282-132-5.
11. **Avaliação: Fiat Lux em Educação.** Wagner Bandeira Andriola e Brendan Coleman Mc Donald (Orgs.). 2003. 212p. ISBN: 85-7282-136-8.
12. **Biografias, instituições, ideias, experiências e políticas educacionais.** Maria Juraci Maia Cavalcante e José Arimatea Barros Bezerra (Orgs.). 2003. 467p. ISBN: 85-7282-137-6.
13. **Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade.** Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). 2003. 312p. ISBN: 85-7282-138-4.
14. **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital.** Ana Maria Dorta de Menezes e Fábio Fonseca Figueiredo (Orgs.). 2003. 396p. ISBN: 85-7282-139-2.
15. **Mundo do trabalho: debates contemporâneos.** Enéas Arrais Neto, Elenice Gomes de Oliveira e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2004. 154p. ISBN: 85-7282-142-2.
16. **Formação humana: liberdade e historicidade.** Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2004. 250p. ISBN: 85-7282-143-0.
17. **Diversidade cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo.** Maria de Fátima Vasconcelos e Rosa Barros Ribeiro (Orgs.). 2004. 324p. ISBN: 85-7282-144-9.
18. **Corporeidade: ensaios que envolvem o corpo.** Antonio Germano Magalhães Junior e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2004. 114p. ISBN: 85-7282-146-5.
19. **Linguagem e educação da criança.** Sílvia Helena Vieira Cruz e Mônica Petralanda Holanda (Orgs.). 2004. 369p. ISBN: 85-7282-149-X.
20. **Educação ambiental em tempos de semear.** Kelma Socorro Lopes de Matos e José Levi Furtado Sampaio (Orgs.). 2004. 203p. ISBN: 85-7282-150-3.
21. **Saberes populares e práticas educativas.** José Arimatea Barros Bezerra, Catarina Farias de Oliveira e Rosa Maria Barros Ribeiro (Orgs.). 2004. 186p. ISBN: 85-7282-162-7.

- 22. Culturas, currículos e identidades.** Luiz Botelho de Albuquerque (Org.). 231p. ISBN: 85-7282-165-1.
- 23. Polifonias: vozes, olhares e registros na filosofia da educação.** José Gerardo Vasconcelos, Andréa Pinheiro e Érica Atem (Orgs.) 274p. ISBN: 857282166-X.
- 24. Coisas de cidade.** José Gerardo Vasconcelos e Shara Jane Holanda Costa Adad. ISBN: 85-7282-172-4.
- 25. O caminho se faz ao caminhar.** Maria Nobre Damasceno e Celecina de Maria Vera Sales (Orgs.). 2005. 230p. ISBN: 85-7282-179-1.
- 26. Artesania do saber: tecendo os fios da educação popular.** Maria Nobre Damasceno (Org.). 2005. 169p. ISBN: 85-7282-181-3.
- 27. História da educação: instituições, protagonistas e práticas.** Maria Juraci Maia Cavalcante e José Arimatea Barros Bezerra. (Orgs.). 458p. ISBN: 85-7282-182-1.
- 28. Linguagens, literatura e escola.** Sylvie Delacours-Lins e Sílvia Helena Vieira Cruz (Orgs.). 2005. 221p. ISBN: 85-7282-184-8.
- 29. Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire.** Maria Ercília Braga de Olinda e João Batista de A. Figueiredo (Orgs.). 2006. ISBN: 85-7282-186-4.
- 30. Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição.** Luiz Botelho Albuquerque (Org.). 2006. ISBN: 85-7282-188-0.
- 31. Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais.** Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). 2006. ISBN: 85-7282-189-9.
- 32. Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade II.** Sylvio de Sousa Gadelha e Sônia Pereira Barreto (Orgs.). 2006. 172p. ISBN: 85-7282-192-9.
- 33. Entretanto: diversidade na pesquisa educacional.** José Gerardo Vasconcelos, Emanuel Luís Roque Soares e Isabel Magda Said Pierre Carneiro (Orgs.). ISBN: 85-7282-194-5.
- 34. Juventudes, cultura de paz e violências na escola.** Maria do Carmo Alves do Bomfim e Kelma Socorro Lopes de Matos (Orgs.). 2006. 276p. ISBN: 85-7282-204-6.
- 35. Diversidade sexual: perspectivas educacionais.** Luís Palhano Lioila. 183p. ISBN: 85-7282-214-3.
- 36. Estágio nos cursos tecnológicos: conhecendo a profissão e o profissional.** Gregório Maranguape da Cunha, Patrícia Helena Carvalho Holanda, Cristiano Lins de Vasconcelos (Orgs.). 93p. ISBN: 85-7282-215-1.
- 37. Jovens e crianças: outras imagens.** Kelma Socorro Lopes de Matos, Shara Jane Holanda Costa Adad e Maria Dalva Macedo Ferreira (Orgs.). 221p. ISBN: 85-7282-219-4.
- 38. História da educação no Nordeste brasileiro.** José Gerardo Vasconcelos e Jorge Carvalho do Nascimento (Orgs.). 2006. 193p. ISBN: 85-7282-220-8.
- 39. Pensando com arte.** José Gerardo Vasconcelos e José Albio Moreira de Sales (Orgs.). 2006. 212p. ISBN: 85-7282-221-6.
- 40. Educação, política e modernidade.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Paulino de Sousa (Orgs.). 2006. 209p. ISBN: 978-85-7282-231-2.
- 41. Interfaces metodológicas na história da educação.** José Gerardo Vasconcelos, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, Zuleide Fernandes de Queiroz e José Edvar Costa de Araújo (Orgs.). 2007. 286p. ISBN: 978-85-7282-232-9.
- 42. Práticas e aprendizagens docentes.** Ercília Maria Braga de Olinda e Dorgival Gonçalves Fernandes (Orgs.). 2007. 196p. ISBN 978.85-7282.246-6.
- 43. Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e as representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina.** João B. A. Figueiredo. 2007. 385p. ISBN: 978-85-7282-245-9.
- 44. Espaço urbano e afrodescendência: estudos da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas.** Henrique Cunha Júnior e Maria Estela Rocha Ramos (Orgs.). 2007. 209. ISBN: 978-85-7282-259-6.
- 45. Outras histórias do Piauí.** Roberto Kennedy Gomes Franco e José Gerardo Vasconcelos. 2007. 197p. ISBN: 978-85-7282-263-3.
- 46. Estágio supervisionado: questões da prática profissional.** Gregório Maranguape da Cunha, Patrícia Helena Carvalho Holanda e Cristiano Lins de Vasconcelos (Orgs.). 2007. 163p. ISBN: 978-85-7282-265-7.
- 47. Alienação, trabalho e emancipação humana em Marx.** Jorge Luís de Oliveira. 2007. 291p. ISBN: 978-85-7282-264-0.
- 48. Modo de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação.** Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, Veriana de Fátima Rodrigues Colaço e Nelson Barros da Costa (Orgs.). 2007. 347p. ISBN: 978.85-7282-267-1.
- 49. De novo ensino médio aos problemas de sempre: entre marasmos, apropriações e resistências escolares.** Jean Mac Cole Tavares Santos. 2007. 270p. ISBN: 978.85-7282-278-7.
- 50. Nietzscheanismo.** José Gerardo Vasconcelos, Cellina Muniz e Roberto Kennedy Gomes Franco (Orgs.). 2008. 150p. ISBN: 978.85-7282-277-0.
- 51. Artes do existir: trajetórias de vida e formação.** Ercília Maria Braga de Olinda e Francisco Silva Cavalcante Júnior (Orgs.). 2008. 353p. ISBN: 978-85-7282-269-5.
- 52. Em cada sala um altar, em cada quintal uma oficina: o tradicional e o novo na história da educação tecnológica no Cariri cearense.** Zuleide Fernandes de Queiroz (Org.). 2008. 403p. ISBN: 978-85-7282-280-0.
- 53. Instituições, campanhas e lutas: história da educação especial no Ceará.** Vanda Magalhães Leitão. 2008. 169p. ISBN: 978-85-7282-281-7.
- 54. A pedagogia feminina das casas de caridade do padre Ibiapina.** Maria das Graças de Lioila Madeira. 2008. 391p. ISBN: 978-85-7282-282-4.
- 55. História da educação — vitrais da memória: lugares, imagens e práticas culturais.** Maria Juraci Maia Cavalcante, Zuleide Fernandes de Queiroz, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e José Edvar Costa de Araújo (Orgs.). 2008. 560p. ISBN: 978-85-7282-284-8.
- 56. História educacional de Portugal: discurso, cronologia e comparação.** Maria Juraci Maia Cavalcante. 2008. 342p. ISBN: 978-85-7282-283-1.
- 57. Juventudes e formação de professores: o ProJovem em Fortaleza.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e Paulo Roberto de Sousa Silva (Orgs.). 2008. 198p. ISBN: 978-85-7282-295-4.
- 58. História da educação: arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros.** José Arimatea Barros Bezerra (Org.). 2008. 276p. ISBN: 978-85-7282-285-5.
- 59. Educação: utopia e emancipação.** Casemiro de Medeiros Campos. 2008. 104p. ISBN: 978-85-7282-305-0.
- 60. Entre línguas: movimentos e mistura de saberes.** Shara Jane Holanda Costa Adad, Ana Cristina Meneses de Sousa Brandim e Maria do Socorro Rangel (Orgs.). 2008. 202p. ISBN: 978-85-7282-306-7.
- 61. Reinventar o presente: . . . pois o amanhã se faz com a transformação do hoje.** Reinaldo Matias Fleuri. 2008. 76p. ISBN: 978-85-7282-307-4.
- 62. Cultura de paz: do Nascimento à Sabedoria.** Kelma Socorro Lopes de Matos, Verônica Salgueiro do Nascimento e Raimundo Nonato Júnior (Orgs.). 2008. 260p. ISBN: 978-85-7282-311-1.
- 63. Educação e afrodescendência no Brasil.** Ana Beatriz Sousa Gomes e Henrique Cunha Júnior (Orgs.). 2008. 291p. ISBN: 978-85-7282-310-4.
- 64. Reflexões sobre a fenomenologia do espírito de Hegel.** Eduardo Ferreira Chagas, Marcos Fábio Alexandre Nicolau e Renato Almeida de Oliveira (Orgs.). 2008. 285p. ISBN: 978-85-7282-313-5.

- 65. Gestão escolar:** saber fazer. Casemiro de Medeiros Campos e Milena Marcintha Alves Braz (Orgs.). 2009. 166p. ISBN: 978-85-7282-316-6.
- 66. Psicologia da educação:** teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Maria Vilani Cosme de Carvalho e Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Orgs.). 2008. 241p. ISBN: 978-85-7282-322-7.
- 67. Educação ambiental e sustentabilidade.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2008. 210p. ISBN: 978-85-7282-323-4.
- 68. Projovem:** experiências com formação de professores em Fortaleza. Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2008. 214p. ISBN: 978-85-7282-324-1.
- 69. A filosofia moderna.** Antonio Paulino de Sousa e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2008. 212p. ISBN: 978-85-7282-314-2.
- 70. Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire II:** reflexões e possibilidades em movimento. João B. A. Figueiredo e Maria Eleni Henrique da Silva (Orgs.). 2009. 189p. ISBN: 978-85-7282-312-8.
- 71. Letramentos na Web:** Gêneros, Interação e Ensino. Júlio César Araújo e Messias Dieb (Orgs.). 2009. 286p. ISBN: 978-85-7282-328-9.
- 72. Marabaixo, dança afrodescendente:** Significando a Identidade Étnica do Negro Amapaense. Piedade Lino Videira. 2009. 274p. ISBN: 978-85-7282-325-8.
- 73. Escolas e culturas:** políticas, tempos e territórios de ações educacionais. Maria Juraci Maia Cavalcante, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Edvar Costa de Araujo e Zuleide Fernandes de Queiroz (Orgs.). 2009. 445p. ISBN: 978-85-7282-333-3.
- 74. Educação, saberes e práticas no Oeste Potiguar.** Jean Mac Cole Tavares Santos e Zacarias Marinho. (Orgs.). 2009. 225p. ISBN: 978-85-7282-342-5.
- 75. Labirintos de clio:** práticas de pesquisa em História. José Gerardo Vasconcelos, Samara Mendes Araújo Silva e Raimundo Nonato Lima dos Santos. (Orgs.). 2009. 171p. ISBN: 978-85-7282-354-8.
- 76. Fanzines:** autoria, subjetividade e invenção de si. Cellina Rodrigues Muniz. (Org.). 2009. 139p. ISBN: 978-85-7282-366-1.
- 77. Besouro cordão de ouro:** o capoeira justiceiro. José Gerardo Vasconcelos. 2009. 109p. ISBN: 978-85-7282-362-3.
- 78. Da teoria à prática:** a escola dos sonhos é possível. Adelar Hengemuhle, Débora Lúcia Lima Leite Mendes, Casemiro de Medeiros Campos (Orgs.). 2010. 167p. ISBN: 978-85-7282-363-0.
- 79. Ética e cidadania:** educação para a formação de pessoas éticas. Márie dos Santos Ferreira e Raphaela Cândido (Orgs.). 2010. 115p. ISBN: 978-85-7282-373-9.
- 80. Qualidade de vida na infância:** visão de alunos da rede pública e privada de ensino. Lia Machado Fiuza Fialho e Maria Teresa Moreno Valdés. 2009. 113p. ISBN: 978-85-7282-369-2.
- 81. Federalismo cultural e sistema nacional de cultura:** contribuição ao debate. Francisco Humberto Cunha Filho. 2010. 155p. ISBN: 978-85-7282-378-4.
- 82. Experiências e diálogos em educação do campo.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos, Carmen Rejane Flores Wizniewsky, Ane Carine Meurer e Cesar De David (Orgs.) 2010. 129p. ISBN: 978-85-7282-377-7.
- 83. Tempo, espaço e memória da educação:** pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo. José Gerardo Vasconcelos, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Edvar Costa de Araújo, José Rogério Santana, Zuleide Fernandes de Queiroz e Ivna de Holanda Pereira (Orgs.). 2010. 718p. ISBN: 978-85-7282-385-2.82.
- 84. Os Diferentes olhares do cotidiano profissional.** Cassandra Maria Bastos Franco, José Gerardo Vasconcelos e Patrícia Maria Bastos Franco. 2010. 275p. ISBN: 978-85-7282-381-4.
- 85. Fontes, métodos e registros para a história da educação.** José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e Francisco Ari de Andrade (Orgs.) 2010. 221p. ISBN: 978-85-7282-383-8.
- 86. Temas educacionais:** uma coletânea de artigos. Luís Távora Furtado Ribeiro e Marco Aurélio de Patrício Ribeiro. 2010. 261p. ISBN: 978-85-7282-389-0.
- 87. Educação e diversidade cultural.** Maria do Carmo Alves do Bomfim, Kelma Socorro Alves Lopes de Matos, Ana Beatriz Sousa Gomes e Ana Célia de Sousa Santos. 2009. 463p. ISBN: 978-85-7282-376-0.
- 88. História da educação:** nas trilhas da pesquisa. José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e Francisco Ari de Andrade (Orgs.) 2010. 239p. ISBN: 978-85-7282-384-5.
- 89. Artes do fazer:** trajetórias de vida e formação. Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2010. 335p. ISBN: 978-85-7282-398-2.
- 90. Lápis, agulhas e amores:** história de mulheres na contemporaneidade. José Gerardo Vasconcelos, Samara Mendes Araújo Silva, Cassandra Maria Bastos Franco e José Rogério Santana (Orgs.) 2010. 327p. ISBN: 978-85-7282-395-1.
- 91. Cultura de paz, ética e espiritualidade.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e Raimundo Nonato Junior (Orgs.). 2010. 337p. ISBN: 978-85-7282-403-3.
- 92. Educação ambiental e sustentabilidade II.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2010. 241p. ISBN: 978-85-7282-407-1.
- 93. Ética e as reverberações do fazer.** Kleber Jean Matos Lopes, Emílio Nolasco de Carvalho e Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Orgs.). 2011. 205p. ISBN: 978-85-7282-424-8.
- 94. Contrapontos:** democracia, república e constituição no Brasil. Filomeno Moraes. 2010. 205p. ISBN: 978-85-7282-421-7.
- 95. Paulo Freire:** teorias e práticas em educação popular — escola pública, inclusão, humanização (Org.). 2011. 241p. ISBN: 978-85-7282-419-4.
- 96. Formação de professores e pesquisas em educação:** teorias, metodologias, práticas e experiências docentes. Francisco Ari de Andrade e Jean Mac Cole Tavares Santos (Orgs.). 2011. 307p. ISBN: 978-85-7282-427-9.
- 97. Experiências de avaliação curricular:** possibilidades teórico-práticas. Meirece Caliope Leitinho e Patrícia Helena Carvalho Holanda (Orgs.). 2011. 208p. ISBN: 978-85-7282-437-8.
- 98. Elogio do cotidiano:** educação ambiental e a pedagogia silenciosa da caatinga no sertão piauiense. Sádía Gonçalves de Castro (Orgs.). 2011. 243p. ISBN: 978-85-7282-438-6.
- 99. Recortes das sexualidades.** Adriano Henrique Caetano Costa, Alexandre Martins Joca e Francisco Pedrosa Ramos Xavier Filho (Orgs.). 2011. 214p. ISBN: 978-85-7282-444-6.
- 100. O Pensamento pedagógico hoje.** José Gerardo Vasconcelos e José Rogério Santana (Orgs.). 2011. 187p. ISBN: 978-85-7282-428-6.
- 101. Inovações, cibercultura e educação.** José Rogério Santana, José Gerardo Vasconcelos, Vania Marilande Ceccatto, Francisco Herbert Lima Vasconcelos e Júlio Wilson Ribeiro (Orgs.). 2011. 301p. ISBN: 978-85-7282-429-3.
- 102. Tribuna de vozes.** José Gerardo Vasconcelos, Renata Rovaris Diorio e Flávio José Moreira Gonçalves (Orgs.). 2011. 530p. ISBN: 978-85-7282-446-0.
- 103. Bioinformática, ciências biomédicas e educação.** José Rogério Santana, Lia Machado Fiuza Fialho, Francisco Fleury Uchoa Santos Júnior, Vânia Marilande Ceccatto (Orgs.). 2011. 277p. ISBN: 978-85-7282-450-7.
- 104. Dialogando sobre metodologia científica.** Helena Marinho, José Rogério Santana e (Orgs.). 2011. 165p. ISBN: 978-85-7282-463-7.

- 105. Cultura, educação, espaço e tempo.** Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Keila Andrade Haiashida, Lia Machado Fiuza Fialho, Rui Martinho Rodrigues e Francisco Ari de Andrade (Orgs.). 2011. 743p. ISBN: 978-85-7282-453-8
- 106. Artefatos da cultura negra no Ceará.** Henrique Cunha Júnior, Joselina da Silva e Cicera Nunes (Orgs.). 2011. 283p. ISBN: 978-85-7282-464-4.
- 107. Espaços e tempos de aprendizagens:** geografia e educação na cultura. Stanley Braz de Oliveira, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Gerardo Vasconcelos e Márcio Iglésias Araújo Silva (Orgs.). 2011. 157p. ISBN: 978-85-7282-483-5.
- 108. Muitas histórias, muitos olhares:** relatos de pesquisas na história da educação. José Rogério Santana, José Gerardo Vasconcelos, Gabiella Bessa Pereira Maia e Lia Machado Fiuza Fialho (Orgs.). 2011. 339p. ISBN 978-85-7282-466-8.
- 109. Imagem, memória e educação.** José Rogério Santana, José Gerardo Vasconcelos, Lia Machado Fiuza Fialho, Cibelle Amorim Martins e Favianni da Silva (Orgs.). 2011. 322p. ISBN: 978-85-7282-480-4.
- 110. Corpos de rua: cartografia dos saberes juvenis e o Sociopoetizar dos Desejos dos Educadores.** Shara Jane Holanda Costa Adad. 2011. 391p. ISBN: 978-85-7282-447-7.
- 111. Barão e o prisioneiro: biografia e história de vida em debate.** Charlton José dos Santos Machado, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e José Gerardo Vasconcelos. 2011. 76p. ISBN: 978-85-7282-475-0.
- 112. Cultura de paz, ética e espiritualidade II.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2011. 363p. ISBN: 978-85-7282-481-1.
- 113. Educação ambiental e sustentabilidade III.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2011. 331p. ISBN: 978-85-7282-484-2.
- 114. Diálogos em educação ambiental.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e José Levi Furtado Sampaio (Org.). 2012. 350p. ISBN: 978-85-7282-488-0.
- 115. Artes do sentir: trajetórias de vida e formação.** Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2011. 406p. ISBN: 978-85-7282-490-3.
- 116. Milagre, martírio, protagonismo da tradição religiosa popular de Juazeiro:** padre Cícero, beata Maria de Araújo,romeiros/as e romarias. Luis Eduardo Torres Bedoya (Org.). 2011. 189p. ISBN: 978-85-7282-462-0.91.
- 117. Formação humana e dialogicidade III:** encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire. João Batista de Oliveira Figueiredo e Maria Eleni Henrique da Silva (Orgs.). 2012. 212p. ISBN: 978-85-7282-454-5.
- 118. As contribuições de Paramahansa Yogananda à educação ambiental.** Arnóbio Albuquerque. 2011. 233p. ISBN: 978-85-7282-456-9.
- 119. Educação brasileira em múltiplos olhares.** Francisco Ari de Andrade, Antonia Rozimar Machado e Rocha, Janote Pires Marques e Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo. 2012. 326p. ISBN: 978-85-7282-499-6.
- 120. Educação musical:** campos de pesquisa, formação e experiências. Luiz Botelho Albuquerque e Pedro Rogério (Orgs.). 2012. 296p. ISBN: 978-7282-505-4.
- 121. A questão da prática e da teoria na formação do professor.** Ada Augusta Celestino Bezerra, Marilene Batista da Cruz Nascimento e Edineide Santana (Orgs.). 2012. 218p. ISBN: 978-7282-503-0.
- 122. História da educação:** real e virtual em debate. José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Lia Machado Fiuza Fialho. (Orgs.). 2012. 524p. ISBN: 978-85-7282-509-2.
- 123. Educação: perspectivas e reflexões contemporâneas.** Alice Nayara dos Santos, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim e Gabrielle Silva Marinho (Orgs.). 2012. 191p. ISBN: 978-85-7282-491-0.
- 124. Úlceras por pressão:** uma Abordagem Multidisciplinar. Miriam Viviane Baron, José Rogério Santana, Cristine Brandenburg, Lia Machado Fiuza Fialho e Marcelo Carneiro (Orgs.). 2012. 315p. ISBN: 978-85-7282-489-7.
- 125. Somos todos seres muito especiais:** uma análise psico-pedagógica da política de educação inclusiva. Ada Augusta Celestino Bezerra e Maria Auxiliadora Aragão de Souza. 2012. 183p. ISBN: 978-85-7282-517-7.
- 126. Memórias de Baobá.** Sandra Haydée Petit e Geranilde Costa e Silva (Orgs.). 2012. 281p. ISBN: 978-85-7282-501-6.
- 127. Caldeirão:** saberes e práticas educativas. Célia Camelo de Sousa e Lêda Vasconcelos Carvalho. 2012. 135p. ISBN: 978-85-7282-521-4.
- 128. As Redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI.** Ronaldo Nunes Linhares, Simone Lucena, e Andrea Versuti (Orgs.). 2012. 369p. ISBN: 978-85-7282-522-1.
- 129. Corpografia:** multiplicidades em fusão. Shara Jane Holanda Costa Adad e Francisco de Oliveira Barros Júnior (Orgs.). 2012. 417p. ISBN: 978-85-7282-527-6.
- 130. Infância e instituições educativas em Sergipe.** Miguel André Berger (Org.). 2012. 203p. ISBN: 978-85-7282-519-1.
- 131. Cultura de paz, ética e espiritualidade III.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2012. 441p. ISBN: 978-85-7282-530-6.
- 132. Imprensa, impressos e práticas educativas:** estudos em história da educação. Miguel André Berger e Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento (Orgs.). 2012. 333p. ISBN: 978-85-7282-531-3.
- 133. Proteção do patrimônio cultural brasileiro por meio do tombamento:** estudo crítico e comparado das legislações estaduais — Organizadas por Regiões. Francisco Humberto Cunha Filho (Org.). 2012. 183p. ISBN: 978-85-7282-535-1.
- 134. Afro arte memórias e máscaras.** Henrique Cunha Junior e Maria Cecília Felix Calaça (Orgs.). 2012. 91p. ISBN: 978-85-7282-439-2.
- 135. Educação musical em todos os sentidos.** Luiz Botelho Albuquerque e Pedro Rogério (Orgs.). 2013. 300p. ISBN: 978-85-7282-559-7.
- 136. Africanidades Caucaianenses:** saberes, conceitos e sentimentos. Sandra Haydée Petit e Geranilde Costa e Silva (Orgs.). 2012. 206p. ISBN: 978-85-7282-590-0.
- 137. Batuques, folias e ladainhas [manuscrito]:** a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação. Videira, Piedade Lino. 2012. 399p. ISBN: 978-85-7282-536-8.
- 138. Conselho escolar:** processos, mobilização, formação e tecnologia. Francisco Herbert Lima Vasconcelos, Swamy de Paula Lima Soares, Cibelle Amorim Martins, Cefisa Maria Sabino Aguiar (Orgs.). 2013. 370p. ISBN: 978-85-7282-563-4.
- 139. Sindicalismo sem Marx:** a CUT como espelho. Jorge Luís de Oliveira. 2013. 570p. ISBN: 978-85-7282-572-6.
- 140. Catharina Moura e o Feminismo na Parahyba do Norte:** processos, mobilização, formação e tecnologia. Charlton José dos Santos Machado, Maria Lúcia da Silva Nunes e Márcia Cristiane Ferreira Mendes (Autores). 2013. 131p. ISBN: 978-85-7282-574-0.
- 141. Sequência Fedathi:** uma proposta pedagógica para o ensino de matemática e ciências. Francisco Edisom Eugenio de Sousa, Francisco Herbert Lima Vasconcelos, Hermínio Borges Neto, et al. (organizadores). 2013. 184p. ISBN: 978-85-7282-573-3.
- 142. Transdisciplinaridade na educação de jovens e adultos: colcha de retalhos** – conhecimento, emancipação e autoria. Ada Augusta Celestino Bezerra e Paula Tauana Santos. 2013. 109p. ISBN: 978-85-7282-476-7.

- 143. Pedagogia organizacional:** gestão, avaliação & práticas educacionais. Marcos Antonio Martins Lima e Gabrielle Silva Marinho (organizadores). 2013. 221p. ISBN: 978-85-7282-496-5.
- 144. Educação e formação de professores:** questões contemporâneas. Ada Augusta Celestino Bezerra e Marilene Batista da Cruz Nascimento (organizadoras). 2013. 368p. ISBN: 978-85-7282-576-4.
- 145. Configuração do trabalho docente a instrução primária em Sergipe no século XIX (1826-1889).** Simone Silveira Amorim. 2013. 331p. ISBN: 978-85-7282-575-7.
- 146. Dez anos da Lei Nº 10.639/03:** memórias e perspectivas. Regina de Fatima de Jesus, Mairce da Silva Araújo e Henrique Cunha Júnior (Orgs.). 2013. 366p. ISBN: 978-85-7282-577-1.
- 147. A História, Autores e Atores:** compreensão do mundo, educação e cidadania. Rui Martinho Rodrigues. 2013. 306p. ISBN: 978-85-7282-583-2.
- 148. Os intelectuais.** Rui Martinho Rodrigues. 2013. 164p. ISBN: 978-85-7282-581-8.
- 149. Dinamérico Soares do Nascimento:** uma história de poesia, paixão e dor. Charliton José dos Santos Machado, Eliel Ferreira Soares e Fabiana Sena (Autores). 2013. 76p. ISBN: 978-85-7282-580-1.
- 150. História e Memória da Educação no Ceará.** José Gerardo Vasconcelos, Lia Machado Fiuza Fialho, José Rogério Santana, Lourdes Rafaella Santos Florêncio, Rui Martinho Rodrigues, Dijane Maria Rocha Victor e Stanley Braz de Oliveira (Orgs.). 2013. 218p. ISBN: 978-85-7282-591-7.
- 151. Pesquisas Biográficas na Educação.** José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Lia Machado Fiuza Fialho, Dijane Maria Rocha Victor, Antonio Roberto Xavier e Roberta Lúcia Santos de Oliveira (Orgs.). 2013. 299p. ISBN: 978-85-7282-578-8.
- 152. Vejo um museu de grandes novidades, o tempo não para...** Sociopoe-tizando o museu e musealizando a vida. Elane Carneiro de Albuquerque. 2013. 233p. ISBN: 978-85-7282-587-0.
- 153. A construção da tradição no Jongo da Serrinha:** uma etnografia visual do seu processo de espetacularização. Pedro Somonard. 2013. 225p. ISBN: 978-85-7282-588-7.
- 154. Medida socioeducativa de internação: educa?** Ercília Maria Braga de Olinda (Organizadora). 2013. 370p. ISBN: 978-85-7282-592-4.
- 155. Palavras e admirações.** Fernando Luiz Ximenes Rocha. 2013. 208. ISBN: 978-85-7282-593-1.
- 156. Educação Ambiental e sustentabilidade IV.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Organizadora). 2013. 564p. ISBN: 978-85-7282-596-2.
- 157. Educação Brasileira:** rumos e prumos. Francisco Ari de Andrade, Dijane Maria Rocha Victor e Regina Cláudia Oliveira da Silva (Orgs.). 2013. 462p. ISBN: 978-85-7282-594-8.
- 158. Currículo:** diálogos possíveis. Alice Nayara dos Santos e Pedro Rogério (organizadoras). 2013. 418p. ISBN: 978-85-7282-585-6.
- 159. Pesquisas educacionais biográficas.** Lia Machado Fiuza Fialho, Gildênia Moura de Araújo Almeida e Edilson Silva Castro (Orgs.). 2013. 166p. ISBN: 978-85-7282-600-6.
- 160. Hierópolis:** o sagrado, o profano e o urbano. Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, Jörn Seemann, Josier Ferreira da Silva, Christian Dennys Monteiro de Oliveira e Stanley Braz de Oliveira (Organizadores). 2013. 486p. ISBN: 978-85-7282-603-7.
- 161. Práticas educativas, exclusão e resistência.** José Gerardo Vasconcelos, Lia Machado Fiuza Fialho e Lourdes Rafaella Santos Florêncio (Organizadores). 2013. 166p. ISBN: 978-85-7282-601-3.
- 162. Cultura de paz, ética e espiritualidade IV.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Organizadora). 2014. 520p. ISBN: 978-85-7282-602-0.
- 163. No ar, um poeta.** Henrique Beltrão. 2014. 361p. ISBN: 978-85-7282-615-0.
- 164. Cá e Acolá:** experiências e debates Multiculturais. Gledson Ribeiro de Oliveira, Jeannette Filomeno Pouchain Ramos e Bruno Okoudowa (Organizadores). 2014. 339p. ISBN: 978-85-7282-607-5.
- 165. Ensaios em memórias e oralidades.** Lia Machado Fiuza Fialho, Charliton José dos Santos Machado, Gildênia Moura de Araújo Almeida e José Rogério Santana (Organizadores). 2014. 183p. ISBN: 978-85-7282-610-5.
- 166. Pelos fios da memória.** Lia Machado Fiuza Fialho, Charliton José dos Santos Machado, Josier Ferreira da Silva e José Rogério Santana (Organizadores). 2013. 154p. ISBN: 978-85-7282-609-9.
- 167. Acessibilidade na UFC:** tessituras possíveis. Vanda Magalhães Leitão e Tania Vicente Viana (Organizadoras) 2014. 237p. ISBN: 978-85-7282-611-2.