

FERNANDA CLÁUDIA ARAÚJO DA SILVA
Organizadora



CAMINHOS DA ACESSIBILIDADE

– Trajetória dos 12 anos da UFC Inlui –

u
Imprensa
Universitária
UFC

**EDIÇÕES
UFC**

Caminhos da acessibilidade

Trajetória dos 12 anos da UFC Inclui

**Presidente da República**

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Santana

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC****Reitor**

Prof. José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque

Vice-Reitor

Prof. José Glauco Lobo Filho

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Prof. Almir Bittencourt da Silva

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Jorge Herbert Soares de Lira

**IMPrensa UNIVERSITÁRIA****Diretor**

Joaquim Melo de Albuquerque

CONSELHO EDITORIAL DA UFC**Presidente**

Prof. Paulo Elpídio de Menezes Neto

Conselheiros

Joaquim Melo de Albuquerque

José Edmar da Silva Ribeiro

Felipe Ferreira da Silva

Maria Pinheiro Pessoa de Andrade

Prof.^a Ana Fátima Carvalho Fernandes

Prof. Guilherme Diniz Irffi

Prof. Paulo Rogério Faustino Matos

Prof.^a Sueli Maria de Araújo Cavalcante

Fernanda Cláudia Araújo da Silva
(Organizadora)

Caminhos da acessibilidade

Trajetória dos 12 anos da UFC Incluir



Fortaleza
2023

Caminhos da acessibilidade: trajetória dos 12 anos da UFC Inlui.

Copyright © 2023 by Fernanda Cláudia Araújo da Silva

Todos os direitos reservados

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará (UFC)
Av. da Universidade, 2932, fundos – Benfica – Fortaleza – Ceará

Coordenação editorial

Ivanaldo Maciel de Lima

Revisão de texto

Alana Kercia Barros

Normalização bibliográfica

Luciane Silva das Selvas

Programação visual

Sandro Vasconcellos / Frank Bezerra

Diagramação

Frank Bezerra

Capa

Valdiano Araújo Macedo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Imprensa Universitária – Universidade Federal do Ceará

C183 Caminhos da Acessibilidade [livro eletrônico] : trajetória dos 12 anos da UFC Inlui /
Organizadora: Fernanda Cláudia Araújo da Silva. -- Fortaleza: Imprensa
Universitária, 2023.

3.149 Kb : il. color. ; PDF.

ISBN: 978-85-7485-409-0

1. Acessibilidade - Universidade Federal do Ceará. 2. Educação inclusiva.
3. Educação especial - Universidade Federal do Ceará. I. Título.

CDD 371.9

Elaborada por: Luciane Silva das Selvas – CRB 3/1022

SUMÁRIO

PREFÁCIO 7

ACESSIBILIDADE NAS SUÍTES DE ESCRITÓRIO:
UM ESTUDO COMPARATIVO

Eurijunior Sales de Souza 10

ACESSO A JOGOS DE CARTAS COM USO DE
SENSORES RFID

Laerte Santos Moura e Davi Cândido da Silva 18

O CURRÍCULO COMO UMA FERRAMENTA PARA A
CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sâmila Maria Oliveira da Silva 35

A FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO E A INCLUSÃO DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVA DOS
DISCENTES DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UFC
NA DIVISÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL

*Clemilda dos Santos Sousa, Damaris Queiroz e Neiliane Alves
Bezerra* 51

VOCÊ SABE DIZER SE SUA ESCOLA É ACESSÍVEL?
Zilsa Maria Pinto Santiago e Francisco de Assis Porto 69

OS PROFISSIONAIS DO DIREITO COM DEFICIÊNCIA:
PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO SOB A RESOLUÇÃO
N.º 401/2021 DO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA
(CNJ) E OS ALUNOS DA FACULDADE DE DIREITO DA
UFC – UM ESTUDO DE CASO

Fernanda Cláudia Araújo da Silva e Antonio Alex Dayson Tomaz 84

NENHUM POTENCIAL PODE SER DESPERDIÇADO:
ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E
PREVENÇÃO DE EVASÃO DO PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFC

Carina Araújo Dias e Tania Vicente Viana 99

OS AUTORES 126

PREFÁCIO

A Secretaria de Acessibilidade (UFC Inlui) da Universidade Federal do Ceará tem desempenhado suas políticas inclusivas desde bem antes da publicação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), o que significa uma ação para além do cumprimento da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência promulgada pela ONU.

Mesmo ciente de que está longe de atingir a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência de forma plena para atender alunos, professores e servidores da UFC, a Secretaria de Acessibilidade busca garantir tais direitos por meio de políticas públicas e principalmente por condutas atitudinais que extirpam preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

A luta pela implementação da Secretaria de Acessibilidade contou com a participação efetiva da Professora Vanda Magalhães Leitão, que levantou a bandeira da acessibilidade na instituição e não sossegou até a criação da secretaria, por meio da Resolução n.º 26/2010, ação louvável que deve ser lembrada a cada ano.

São 12 anos de uma trilha que passa por avanços normativos, experiências, provocações, apoios e decisões. Por isso, a Secretaria de Acessibilidade tem também investido em pesquisas e relatos que refletem atos e ações em busca de possíveis soluções que podem ser implementadas na universidade. Os sete artigos que compõem esse livro comemorativo da trajetória da UFC Inlui foram escritos no decorrer desse período.

O primeiro artigo, escrito por Eurijunior Sales de Souza, relata um estudo comparativo entre duas suítes de escritório do mercado, identificando qual a de maior acessibilidade, sendo uma comercial e outra livre. O estudo busca identificar o programa mais acessível ao deficiente visual, voltando-se principalmente à produção de documentos eletrônicos no âmbito acadêmico que visam à autonomia de estudantes, servidores e professores na elaboração de trabalhos acadêmicos segundo as normas da ABNT.

O segundo artigo, de autoria de Davi Cândido da Silva e Laerte Santos Moura, traz um estudo sobre a utilização de cartões RFID, que tornam acessíveis jogos de cartas a deficientes visuais, permitindo que possam jogar, considerando-se as condições de disputa, em igualdade com os videntes, além de favorecer a autonomia dos deficientes visuais (cegos e com baixa visão), independentemente de dominarem ou não o braile.

O terceiro artigo, de Sâmila Maria de Oliveira Silva, busca discutir a educação inclusiva como instrumento de construção de uma sociedade mais igualitária. Ela faz uma digressão histórica sobre a inclusão na educação e propõe um currículo como ferramenta de construção de uma educação inclusiva. Essa é uma temática de grande importância, tanto que as condições de acessibilidade são utilizadas nas autorizações, credenciamentos e recredenciamentos de cursos superiores pelo MEC.

O quarto artigo, escrito em coautoria pelas bibliotecárias Clemilda dos Santos Sousa, Damaris Queiroz e Neiliane Alves Bezerra, fala sobre a importância da formação do bibliotecário para atuar na inclusão de pessoas com deficiência a partir da produção de material acessível, relatando a estreita relação do bibliotecário com o acesso à informação e ao conhecimento por parte de pessoas com deficiência.

O quinto artigo, de autoria de Zilsa Maria Pinto Santiago e Francisco de Assis Porto, analisa questões relacionadas à educação inclusiva, trazendo questionamentos na identificação de uma escola acessível que envolvem problemas atitudinais, aspectos das condições de acessibilidade espacial e a confrontação do desenho universal.

O sexto artigo, de autoria de Fernanda Cláudia Araújo da Silva e Antonio Alex Dayson Tomaz, descreve os profissionais do direito e a

postura do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) sobre as questões de acessibilidade. O trabalho volta-se para a análise de um estudo de caso, ou seja, examina, de forma específica, a realidade dos alunos da Faculdade de Direito da UFC.

O sétimo artigo, de Carina Araújo Dias e Tania Vicente Viana, faz um estudo sobre altas habilidades ou superdotação, deficiência e evasão na UFC, propugnando a necessidade da implementação de métodos pedagógicos para evitar a evasão no Ensino Superior.

Por meio de estudos como esses, a UFC tem caminhado na direção certa ao implementar as políticas de acessibilidade.

ACESSIBILIDADE NAS SUÍTES DE ESCRITÓRIO: UM ESTUDO COMPARATIVO

Eurijunior Sales de Souza

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo traçar um estudo comparativo entre duas das mais utilizadas suítes de escritório do mercado, uma comercial e outra livre, a fim de determinar qual delas é mais acessível para pessoas com deficiência visual. Suíte de escritório é o termo utilizado para designar um pacote de programas desenvolvido por alguma empresa de tecnologia ou grupo de desenvolvedores independentes voltado à produção de documentos eletrônicos, tais como editores de textos, editores de planilhas e editores de apresentações. A proposta surgiu a partir de uma demanda interna da Universidade Federal do Ceará, que pretendia adotar um padrão institucional para os documentos eletrônicos que circulam no meio acadêmico. Dentre os quesitos que influenciariam a tomada de decisão estava a acessibilidade desses programas de edição para o uso por pessoas cegas ou com baixa visão.

No Brasil, segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem cerca de 35 milhões de pessoas

que se autodeclararam com algum nível de deficiência visual. Para essa parcela da população, o uso de dispositivos eletrônicos, como computadores e telefones, se dá normalmente através do auxílio de algum recurso de tecnologia assistiva, como os *softwares* leitores de tela, que, como o nome sugere, são programas que convertem as informações apresentadas nas telas desses equipamentos em voz sintetizada. Entretanto, mesmo com o auxílio desses leitores, nem sempre é possível ter acesso pleno a todos os recursos disponíveis em determinados aplicativos, seja por descaso do desenvolvedor ou projetista em relação aos quesitos de acessibilidade, seja por problemas de compatibilidade com a ferramenta assistiva.

Assim, traçou-se um estudo comparativo entre duas opções de suítes de escritório (uma que é a líder de mercado, de código proprietário e paga, e outra que é uma alternativa gratuita e de código livre) a fim de determinar qual delas possibilita um uso mais eficiente por parte da população deficiente visual da universidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes da apresentação dos resultados do estudo comparativo que é foco deste trabalho, faz-se necessária a revisão de alguns conceitos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com o Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, o termo acessibilidade é definido como

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Leitão (2014, p. 23) expande esse conceito quando afirma que acessibilidade “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”.

Para a conquista dessa autonomia citada pela autora, as pessoas com deficiência muitas vezes precisam fazer uso de algum artefato, físico ou digital, que lhes possibilite essa transposição de barreiras. Esses artefatos são exemplos de tecnologia assistiva (TA). A Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu art. 3º, inciso III, define TA como

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Assim, uma simples bengala constitui-se em um importante produto de TA que, embora de baixo custo e complexidade, pode ser usado tanto por pessoas com deficiência visual quanto por pessoas com mobilidade reduzida, como acidentados ou idosos, o que evidencia que tecnologia assistiva não é um conceito que beneficia apenas pessoas com deficiência, mas qualquer um que, ainda que temporariamente, apresente alguma condição de incapacidade.

Para maior clareza e compreensão, Bersch (2017, p. 5-11) classifica os recursos de TA em categorias, tais como auxílios para a vida diária, comunicação aumentativa e alternativa, acessibilidade ao computador, projetos arquitetônicos, órteses, próteses e adequação postural, dentre outras.

Em relação à acessibilidade ao computador, o público que mais se beneficia com recursos de tecnologia assistiva notadamente são os deficientes visuais. Ainda segundo o Decreto n.º 5.296, uma pessoa é considerada deficiente visual quando possui acuidade visual menor que 0,3 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Os recursos de TA incluem *hardwares* específicos, como teclados ampliados para baixa visão e acionadores, e *softwares* como ampliadores e leitores de tela.

Leitores de tela são programas que permitem a utilização de computadores e outros dispositivos eletrônicos (como *smartphones* e *tablets*) por meio sonoro. O usuário manipula o dispositivo por meio do

teclado (ou toques na tela), e o leitor de telas converte os textos encontrados em áudio através de uma tecnologia conhecida como síntese de voz ou TTS (*text-to-speech*). Assim, é por meio desses programas que as pessoas cegas, principalmente as que perderam a visão já na fase adulta e não dominam o sistema braile, podem acessar seus computadores e utilizar os diversos serviços e aplicativos, como editores de textos e planilhas eletrônicas. Contudo, é importante salientar que, além do retorno sonoro, os leitores de tela também possibilitam um retorno tátil, através do uso de monitores ou linhas braile, equipamentos geralmente do tamanho de um teclado de computador que, através de um processo eletromecânico de subida e descida de pequenas hastes plásticas, formam linhas de caracteres do alfabeto braile.

Dentre os programas mais utilizados dessa categoria, destacam-se o JAWS (Job Access with Speech), da empresa americana Freedom Scientific, e o NVDA (Non Visual Desktop Access), da organização sem fins lucrativos australiana NV Access. Desenvolvido em 1987 por Ted Henter, um engenheiro e campeão de corridas de motovelocidade que ficou cego após um acidente de carro, o JAWS foi um dos primeiros leitores de tela comerciais da história e ainda é o mais usado no mundo, conforme dados do último levantamento anual sobre a utilização de leitores de tela realizado pela WebAIM (Web Accessibility in Mind), uma prestigiada organização sem fins lucrativos especializada em acessibilidade e vinculada à Utah State University (WEBAIM, 2017). Já o NVDA, desenvolvido por Michael Curran e James Teh, dois jovens programadores cegos, foi criado em 2006 como uma alternativa livre e gratuita diante das opções comerciais disponíveis no mercado e ocupa, de acordo com o mesmo levantamento, o 2º lugar na preferência dos usuários no mundo.

METODOLOGIA

Uma vez gerada a demanda, fez-se necessária a busca por uma metodologia que balizasse a pesquisa, a fim de permitir uma comparação eficiente entre as duas suítes de escritório analisadas. Após pesquisa nos principais repositórios acadêmicos disponíveis para consulta na internet, descobriu-se um estudo com proposta semelhante realizado

pelo Centro de Pesquisas de Design Inclusivo (Inclusive Design Research Centre), da universidade canadense OCAD University (Ontario College of Art and Design), denominado projeto ADOD (Accessible Digital Office Document). Os pesquisadores do projeto ADOD realizaram uma série de testes com as principais soluções encontradas no mercado na época, entre elas, o Microsoft Office e o OpenOffice.org, e elaboraram resenhas sobre aspectos de acessibilidade de cada aplicação. Assim, tomando-se como base os parâmetros utilizados pelo estudo canadense para a realização dos testes e adaptando-se esses parâmetros à realidade acadêmica da UFC, elaborou-se um roteiro de ações normalmente executadas nos programas editores de textos (de longe as aplicações mais utilizadas dentro das suítes de escritório), como criação de um novo documento, formatação de textos, criação de índices e tabelas, dentre outras.

Para uma efetiva avaliação de acessibilidade, foi convidada uma aluna deficiente visual do curso de Letras-Italiano para prestar consultoria no processo de testes. Ela é cega do olho esquerdo e possui baixa visão no olho direito. A razão que levou à escolha dessa aluna é a habilidade que ela possui no uso de dispositivos eletrônicos e de leitores de tela, permitindo assim que os testes transcorressem de forma bastante objetiva, pois algum grau de inaptidão poderia influenciar os resultados obtidos.

Assim, foram avaliados os programas editores de texto Word, da empresa Microsoft (parte integrante da suíte Office), em sua versão 2013, e Writer, da organização sem fins lucrativos The Document Foundation (parte integrante da suíte LibreOffice), em sua versão 4.4.3. Como ferramenta de acessibilidade foi utilizado o leitor de telas NVDA, em sua versão 2015.3, programa adotado como padrão nas instalações de laboratórios acessíveis pela Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir, órgão responsável pela elaboração da política de inclusão na universidade.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Os testes revelaram que, para a criação de documentos simples, ambas as suítes apresentam um bom nível de acessibilidade, ou seja, em ambas é possível ter acesso, através do leitor de telas, aos menus

e recursos para a realização de tarefas básicas de edição de textos, como alinhamento de blocos de texto, seleção de tipo, tamanho e cor da fonte, inserção de figuras e de tabelas. Entretanto, observou-se que, após a inserção de figuras, por exemplo, o editor de textos Writer não gera nenhuma informação para sua identificação, de forma que, ao se navegar pelo texto com o leitor de telas, não é possível saber a localização dessas figuras. Para um usuário deficiente visual, é como se a imagem não tivesse sido inserida. O editor de textos Word, por outro lado, permite que o leitor de telas retorne uma informação sonora sobre a presença de uma figura ao se navegar pelo texto. Outro ponto observado e criticado pela consultora da pesquisa foi em relação à navegação no interior de tabelas. Após a inserção de uma tabela no Word, o leitor de telas identifica de modo claro as células que a compõem, o que não ocorre com o Writer. De acordo com a consultora, a informação lida pelo leitor de telas dentro de tabelas criadas com o Writer gera dúvidas quanto à localização das células. O mesmo ocorre quando um bloco de texto é dividido em colunas. No Word, após a edição em colunas, o leitor de telas consegue identificar satisfatoriamente o ponto onde foi feita essa edição. No Writer essa informação é suprimida: percorre-se todo o texto e não se percebe a presença de texto dividido em colunas.

Para a edição de textos mais elaborados, como teses e monografias, a diferença entre as suítes quanto ao que se torna possível produzir usando-se recursos de acessibilidade faz com que o editor da Microsoft seja mais indicado. Apenas com o Word foi possível a criação de títulos e, por conseguinte, a inserção de sumários automáticos, duas funções bastante comuns para a produção de textos acadêmicos. As funções disponíveis no Writer para a realização das mesmas tarefas não são acessíveis por comandos ou navegação através do teclado, apenas através de cliques do *mouse*, o que impossibilita o acesso a esses recursos por deficientes visuais.

Assim, de modo geral, observou-se que o Word permitiu a realização de todas as tarefas propostas e, em alguns casos, até de maneira mais prática do que o Writer. A tabela 1 consolida todas as rotinas executadas nos testes e seus respectivos resultados:

Tabela 1 – Criando um novo documento

É possível... ?	Microsoft Word 2013	LibreOffice Writer 4.4.3
Criar um novo documento	Sim, usando Arquivo > Novo > Documento em branco	Sim, usando Arquivo > Novo > Documento de texto ou atalho de teclado (Ctrl + N)
Criar dois níveis de títulos	Sim, usando Página Inicial > Título 1 ou Título 2 ou atalho de teclado (Alt + Ctrl + Shift + S)	Não
Adicionar e editar textos (usando funções seleção, copiar e colar)	Sim, usando atalhos de teclado (Ctrl + C, Ctrl + V)	Sim, usando atalhos de teclado (Ctrl + C, Ctrl + V)
Inserir uma imagem	Sim, usando Inserir > Imagens	Sim, usando Inserir > Figura ¹
Inserir uma tabela 3x3 e preenchê-la	Sim, usando Inserir > Tabela	Sim, usando Tabela > Inserir tabela ou atalho de teclado (Ctrl + F12) ²
Criar uma lista com marcadores	Sim. Começando uma nova linha com *, o programa automaticamente cria uma lista com marcadores.	Sim, usando atalho de teclado (Shift + F12)
Formatar texto (negrito, cor da fonte etc.)	Sim, usando atalhos de teclado (Ctrl + D)	Sim, usando Formatar > Caractere
Adicionar numeração de página	Sim, usando Inserir > Número de página ³	Sim, requer duas operações: 1. Inserir > Cabeçalho (ou Rodapé) > Estilo padrão 2. Inserir > Campos > Número da página
Inserir um sumário	Sim, usando Referências > Sumário	Não, por não ser possível aplicar títulos
Salvar documento	Sim, usando atalhos de teclado (Ctrl + B)	Sim, usando atalhos de teclado (Ctrl + S)
Dividir texto em colunas	Sim, usando Layout da Página > Colunas	Sim, usando Formatar > Colunas ⁴
Definir margens do documento	Sim, usando Layout da Página > Margens > Margens personalizadas	Sim, usando Formatar > Página > Página

Fonte: elaborada pelo autor (2015).

¹ Não é possível identificar as figuras no texto após a inserção.

² A navegação dentro da tabela não é clara.

³ As descrições dos estilos predefinidos não são intuitivas, entretanto são editáveis.

⁴ Não é possível identificar se determinada linha está ou não dividida em colunas.

Na tabela acima, a primeira coluna apresenta as rotinas propostas, a segunda coluna mostra os resultados obtidos com o editor de textos Word e a terceira coluna, os resultados obtidos com o editor de textos Writer. Nos campos dos resultados, quando estes são positivos, é descrito o caminho que o usuário deve percorrer em cada programa para executar as respectivas tarefas.

Vale salientar, entretanto, que esses foram os resultados observados com as versões disponíveis desses programas na época da realização deste estudo. Futuras versões do Writer podem trazer acessibilidade aos recursos aqui apontados, haja vista os constantes esforços da comunidade de *software* livre que apoia o desenvolvimento da suíte LibreOffice, fomentando futuras revisões do presente documento.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 7 de fev. 2017.

LEITÃO, V. M. Caminhos para a acessibilidade na UFC. In: LEITÃO, V. M.; OCAD University. 2011. *Office Application Accessibility Review: MS Word 2010*. Disponível em: <http://adod.idrc.ocad.ca/word2010-review>. Acesso em: 26 maio 2015.

ÓRGANO COLEGIADO DE ADMINISTRACIÓN Y DECISIÓN. OCAD University. 2011. *Office Application Accessibility Review: OpenOffice Writer 3.2 (for Windows)*. Disponível em: <http://adod.idrc.ocad.ca/oowriter-win-review>. Acesso em: 26 maio 2015.

VIANA, T. V. (org.). *Acessibilidade na UFC: tessituras possíveis*. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

WEBAIM. Acessibilidade na Web em Mente. 2017. *WebAIM Screen Reader Survey #7*. Disponível em: <http://webaim.org/projects/screenreadersurvey7>. Acesso em: 7 fev. 2017.

ACESSO A JOGOS DE CARTAS COM USO DE SENSORES RFID

*Laerte Santos Moura
Davi Cândido da Silva*

INTRODUÇÃO

Assim como Chateau (1987 *apud* PORTO; CRUZ, 2004), nós consideramos o ato de brincar uma coisa séria, pois sendo mais do que uma simples diversão, ele contribui para o desenvolvimento intelectual, social e criativo do ser humano. Concordamos ainda com a ideia de que a “[...] ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade. Muitas vezes ouvimos falar que brincadeira é coisa de criança e que num adulto esta atividade o infantiliza, o idiotiza. Mas acreditamos que isso não é verdade” (PORTO; CRUZ, 2004, p. 9). Por isso, buscamos desenvolver um método que permitisse conferir acessibilidade a jogos de cartas (baralho) para pessoas cegas, uma vez que este é muito popular também entre jovens adultos e mesmo idosos.

Vale ainda destacar que, conforme o art. 8º, da Lei Federal n.º 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), é também dever da sociedade assegurar às pessoas com deficiência a efetivação

de direitos tais como lazer e outras atividades que garantam o bem-estar pessoal e social, ou seja, desenvolver trabalhos e pesquisas que visem a conferir acessibilidade a jogos e brinquedos é além de tudo um dever legal, que não deve ser entendido apenas como filantropia ou caridade.

Considerando também que ludicidade não se restringe a brincadeiras ou jogos, mas em sua complexidade e amplitude promove um encontro mais profundo do sujeito com ele mesmo (PEREIRA, 2002), gerando momentos nos quais podemos ser inteiros, plenos, numa entrega de corpo e mente (LUCKESI, 2000 *apud* PEREIRA, 2002), chegamos à reflexão de que essa entrega total do ser humano ultrapassa, quando feita com as devidas adaptações, as limitações impostas por alguma condição de deficiência. Assim, desenvolver um método no qual seja possível incluir deficientes visuais, permitindo que joguem com pessoas videntes, sem nenhum grau de desvantagem e com autonomia, é importante não só pelo aspecto social e da conquista de espaços e direitos, mas também porque isso permite um maior e mais completo desenvolvimento do próprio indivíduo, visto que a ludicidade é, segundo Huizinga (2000), uma das necessidades básicas do ser humano independentemente da idade. Desse modo sustentamos ainda:

É a maneira lúdica de relacionar-se com o mundo e com os outros que permite às pessoas aprender e ensinar as diversas formas de enxergar o mundo. O brincar não tem idade, não tem fronteiras e nem espaço para preconceito e discriminação. Os brinquedos e as brincadeiras devem ser universais, inclusivos e sempre permitir a participação de quem quiser brincar ou quiser ajudar na brincadeira (BRASIL, 2015).

Como bem ressaltam Porto e Cruz (2004), é “[...] necessário considerar ainda que o jogo é uma atividade essencialmente voluntária. Constitui-se base de construção de nossa consciência e autonomia, nos permitindo a experiência da liberdade e da manifestação de nossa vontade”. Independentemente da condição física, sensorial ou intelectual das pessoas, a atividade lúdica é parte fundamental para o completo desenvolvimento do indivíduo. Ratificando esse pensamento, as autoras citam Vygotsky (1989):

Vygotsky acrescenta ainda que a brincadeira cria zonas de desenvolvimento proximal, sendo um momento em que a criança se comporta além do habitual. Ela contém, de forma condensada, todas as tendências do desenvolvimento, sendo, ela mesma, uma grande fonte de desenvolvimento. Vale destacar que, para este autor, *a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo*. Ele propõe um paralelo entre o brincar e a instrução escolar, porque em ambos os contextos a criança elabora habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis os quais passa a internalizar (VYGOTSKY, 1989 apud PORTO; CRUZ, 2004, p. 5).

Lembramos que a necessidade de jogar, de brincar é algo cultural e que revela sua complexidade ao permitir que crianças e adultos possam não só “transitar” e operar entre o real e o irreal, mas principalmente vivenciar tal experiência com outros participantes, valorizando assim a relação com o outro (ALVEZ; INEZ, 2004), o que em nosso contexto implica também um ato de inclusão.

Omote (1994), falando sobre a percepção de deficiência, diz:

Nenhuma diferença é, em si mesma, vantajosa ou desvantajosa do ponto de vista psicossocial. A mesma característica pode ter o sentido de vantagem ou de desvantagem dependendo de quem é o portador ou o ator e de quem são os seus “outros”, isto é, a sua audiência, assim como de outros fatores circunstanciais definidos pelo contexto no qual ocorre o encontro (OMOTE, 1994, p. 66).

Isso nos faz pensar que, se temos uma situação em que o jogo se insere num contexto no qual são igualladas as condições e é oportunizado o acesso às mesmas informações, não haverá desvantagem da pessoa cega ou com baixa visão com relação aos demais jogadores.

Brougère (1995 apud PORTO; CRUZ, 2004), ao decompor a dimensão simbólica do brinquedo, o apresenta em dois aspectos básicos, a saber: material e representacional. Para nosso trabalho, vamos nos deter *a priori* no primeiro aspecto, no qual se afirma que “se o brinquedo tem um significado é, na verdade, porque ele é dotado de uma determinada forma; tem cor, pode-se pegá-lo, cheirá-lo, ouvi-lo, vê-lo”. Mas é sabido que algumas pessoas não poderão ver o brinquedo. Isso então implica que para elas aquele brinquedo não terá significado? Não

necessariamente. Podemos conferir acessibilidade às informações e significados do brinquedo através dos outros sentidos, tais como o tato e a audição. Desse modo, lembramos:

A tradição do ato de brincar tem-se modificado a cada geração e com o advento das novas tecnologias, esse processo tem sido cada vez mais acelerado. Com isso, os efeitos de como a tecnologia influencia na atividade lúdica têm sido um objeto de estudo latente (MUNGUBA, 2002 *apud* FAVA, 2012, p. 115).

Assim, ressaltamos a importância da tecnologia para ampliar, flexibilizar e incluir outras formas e meios de captar o significado dos jogos e brinquedos, uma vez que muito possivelmente

[...] a brincadeira se constitui num dos raros momentos em que conseguimos trabalhar o desenvolvimento de forma completamente integrada, pois a brincadeira abrange tanto a cognição da criança como a sua psicomotricidade, a sua afetividade e a sua socialização. Desta forma, entendemos que, na educação infantil, a brincadeira deve ser vista como um conteúdo por excelência (PORTO; CRUZ, 2004, p. 13).

Tal fato é importante porque a inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência se faz relevante e necessária também na dimensão lúdica, pois no jogo e na brincadeira são desenvolvidos ambientes de socialização e construção do ser, oferecendo-se ao indivíduo que brinca espaço para exercer sua criatividade e personalidade de modo integral (WINNICOTT, 1982 *apud* ALVES; INEZ, 2004). Especificamente no que diz respeito à relevância da adaptação de jogos, corroboramos o seguinte pensamento:

No caso das crianças com deficiência, o brincar também é utilizado como instrumento para que elas superem suas dificuldades. Por mais que possam apresentar dificuldades maiores para realizar certas atividades diárias, crianças com deficiência devem ser o tempo todo estimuladas a encontrar sua autonomia, por mais trabalhoso e demorado que possa parecer esse processo. Brinquedos e brincadeiras inclusivos tem o objetivo de incorporar ao cotidiano de pais e educadores a criação de brincadeiras e a produção de brinquedos adaptados (BRASIL, 2015).

Ainda com relação ao pensamento supracitado, ao falar da importância de estimular as pessoas com deficiência a buscar sua autonomia, lembramos o que Lysley e Colven (2005) afirmam:

Usability in software interfacing must mean much more than straightforward accessibility. The mantra is “Efficiency, not sufficiency”. In other words the end user with a disability should never have to put a lot of effort in, in order to get a little out of an application or website. The acid test is indeed: “If I put a little in, will I get a lot out?” If the answer is “Yes”, then the application or website will be “efficient” and not merely “sufficient”. To achieve this, there are a number of general features for developers to consider that will guarantee improved design and access for all (LYSLEY; COLVEN, 2005, p. 19).⁵

Em livre tradução feita pelos autores, entendemos que, ao tratarmos de acessibilidade, nosso mantra deve ser eficiência e não apenas suficiência, ou seja, o usuário final deve ter o mínimo de esforço e obter o máximo de resultado significativo. Então, quanto menos complexo for o dispositivo e mais eficaz ele for, mais pessoas terão acesso a ele, e mais interativo e inclusivo ele será. Dessa maneira, seguimos em consonância com a ideia de Lysley; Colven (2005, p. 4), que afirmam:

The overall mantra is **Keep it simple**. The more complex, diverse and non-standard an application or resource becomes, the more difficult it will be for many users to access. A recent survey from Microsoft has shown that in fact the *large majority* of users will at some time in their lives benefit from what may be termed alternative access.⁶

⁵ “Usabilidade na interface de *software* deve significar muito mais do que simples acessibilidade. O mantra é ‘Eficiência, não suficiência’. Em outras palavras o usuário final com deficiência não deve nunca ter que colocar um grande esforço para obter o mínimo de um aplicativo ou *website*. O teste principal é: ‘Se eu coloco o mínimo, eu terei o máximo?’. Se a resposta for ‘sim’, então o aplicativo ou *website* será ‘eficiente’ e não meramente ‘suficiente’. Para conseguir isso, há uma série de características gerais que devem ser consideradas pelos desenvolvedores e que garantirão o melhor *design* e acesso a todos” (LYSLEY; COLVEN, 2005, p. 19, tradução nossa).

⁶ “O mantra máximo é **Simplifique**. Quanto mais complexos, diversos e não padronizados uma aplicação ou recurso forem, mais difícil será para muitos usuários os acessarem. Uma recente pesquisa da Microsoft mostrou que de fato uma grande maioria dos usuários vai, em algum momento de suas vidas, beneficiar-se do que pode ser chamado de acesso alternativo” (Lysley; Colven, 2005, p. 4, tradução nossa).

Pautados por essa concepção, acreditamos que desenvolver um jogo com base no sistema braile – que, por mais importante que seja para a alfabetização de cegos, é dominado por poucos, sobretudo, por aqueles que adquiriram a cegueira já adultos – não lograria êxito, uma vez que não garantiria a inclusão de cegos com diferentes graus de conhecimento do sistema braile. Assim, buscou-se criar um protótipo de baralho com sensores de identificação que permitiriam repassar as informações em áudio de modo rápido, sigiloso e individual, sem comprometer as estratégias dos jogadores, garantindo-lhes agilidade e autonomia. Tomamos tal decisão após analisarmos, dentre os usuários cegos mais assíduos da Secretaria de Acessibilidade, no ano de 2015, quais deles possuíam pleno domínio da técnica de leitura e escrita braile. Constatamos que 60% dos usuários (Tabela 1), embora tivessem conhecimentos básicos, não consideravam dominar o referido código:

Tabela 1 – Identificação de usuários

Usuários	Especificação da deficiência	Domínio de braile
1	Cegueira	Sim
2	Cegueira	Não
3	Baixa visão	Não
4	Cegueira	Sim
5	Cegueira	Não

Fonte: elaborada pelos autores.

A TECNOLOGIA UTILIZADA

A sigla RFID vem do inglês *radio frequency identification* e significa: “identificação por rádio frequência”, que se refere a um sistema tecnológico para a transmissão de dados. Criado por militares há mais de 80 anos, essa tecnologia é amplamente utilizada por empresas de transporte e na identificação de pessoas e animais.

O conjunto do sistema RFID basicamente é composto pela etiqueta, pelo leitor de etiquetas e por um computador:

- **A etiqueta:** tem a função de transmitir e responder a comandos que chegam através de radiofrequência. Ela é chamada de “RF tag” ou simplesmente “tag”. Fisicamente as tags são compostas por um *chip* de armazenamento de informações, por uma antena e por uma cobertura externa, normalmente de plástico, que pode ser um chaveiro, um cartão ou outros meios, a depender da aplicação.
- **O leitor:** é responsável por receber os dados da tag e repassá-los ao *software* presente no computador. A aparência do leitor vai depender do uso para o qual seja planejado, indo da forma de uma simples caneta a portais de sistemas antifurtos nos grandes supermercados. Sua importância se dá pela sua função de elo de comunicação entre o sistema da aplicação e a tag.
- **O computador:** comporta o sistema RFID, no qual é tratada a informação presente na tag, que, por sua vez, é repassada a este através do leitor. Quando se diz “computador”, não necessariamente se está falando de computador pessoal ou “PC”; na realidade o termo refere-se a uma máquina com memória e poder de processamento na qual se possa fazer uso de algum *software* específico, podendo ser um celular, um *tablet*, um computador de mesa ou um microcontrolador. O importante é que esta máquina esteja presente para o correto funcionamento do sistema RFID.

Muitos sistemas RFID são facilmente identificados pelo formato da tag utilizada. Os mais comuns são: os de corpo de plástico (Figura 1), que são geralmente utilizados em chaveiros para a liberação de acesso em portas automáticas; os de cartões prensados (Figura 2), que são frequentemente utilizados por bancos, como *smart cards*; e os de vidro (Figura 3), que já vêm sendo muito utilizados para a identificação de animais domésticos.

Figura 1 – Tags RFID com corpo de plástico



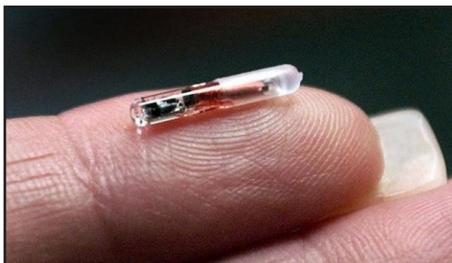
Fonte: <https://goo.gl/OFjYej>.
Acesso em: 20/12/2016.

Figura 2 – Tags RFID em cartões prensados



Fonte: imagem registrada pelos autores

Figura 3 – Tags RFID em corpo de vidro



Fonte: <https://goo.gl/yuVQB5>.
Acesso em: 20/12/2016.

Em nosso protótipo foram adotadas as etiquetas em forma de cartões por serem semelhantes ao formato das cartas dos jogos comuns, como baralho e Uno. Esse modelo em forma de cartão é confeccionado com uma *tag* envolta por diversas camadas de plástico prensado, garantido assim uma boa durabilidade da etiqueta e do jogo.

DESENVOLVIMENTO DO PROTÓTIPO

Primeiramente foram criadas as cartas do jogo fazendo-se uso das etiquetas RFID. Para isso, foram utilizados ao todo 104 cartões e confeccionados adesivos com os respectivos valores e naipes. Tomamos por base o modelo do baralho lusófono, amplamente utilizado no Brasil, que possui quatro naipes: espadas, paus, ouros e copas. Cada um possui 13 cartas de valores diferentes, que totalizam 52 cartas em um baralho, desconsiderando-se os coringas (COPAG, 2011). No entanto, como a maioria dos jogos utiliza dois baralhos, confeccionamos 104 cartas.

Cada carta do baralho RFID possui uma identificação única (ID), uma espécie de número de série que vem de fábrica na *tag*. Essa ID é o que vai identificar para o *software* no computador que carta está presente naquele momento e a partir disso liberar o áudio que a identifica para o usuário. Quando o usuário acessa, por exemplo, a página do sistema para iniciar o jogo, ela carrega um arquivo único de áudio contendo a descrição de todas as cartas do jogo. Somente quando uma delas for aproximada do leitor é que será então disparado o intervalo de áudio correspondente à carta, através de uma associação por seu ID.

Percebemos que se fosse criado um arquivo de áudio para cada carta poderia existir uma perda de tempo (*delay*) durante o carregamento, o que poderia frustrar o jogador, impedindo assim que ele estivesse em iguais condições de disputa com os demais. Por isso, optamos por um arquivo único contendo todo o áudio.

A página que receberá as informações contidas nas etiquetas que forem acessadas pelo leitor foi desenvolvida utilizando-se as

tecnologias *web* HTML⁷ e JavaScript,⁸ visto que os principais navegadores *web*, em suas últimas versões, trabalham com essas tecnologias. Desse modo, o acesso do usuário estaria garantido.

O arquivo contendo a descrição das cartas em áudio foi confeccionado utilizando-se o *software* Balabolka, que é gratuito e possui a função de converter textos em áudio e ainda permite salvá-los em nosso computador de maneira rápida e fácil. O fabricante informa:

É um programa [Balabolka] tipo *text-to-speech* (TTS) – ou texto para fala. Todas as vozes instaladas no seu sistema estarão disponíveis para o Balabolka. O texto na tela pode ser salvo em um arquivo de formatos diversos. O programa também pode ler o conteúdo da área de transferência.⁹

Foram utilizados, no mínimo, dois leitores de RFID em nosso protótipo. Um dos leitores (Figura 4) ficava na mesa e era responsável por fazer a identificação da última carta descartada por qualquer jogador, e o áudio era liberado com caixas de som para que todos os jogadores pudessem ouvir; o(s) outro(s) leitor(es) ficava(m) com o(s) jogador(es) cego(s) ou com baixa visão e tinha(m) a função de identificar as cartas que eles possuíam, no entanto, o áudio dessa carta era disponibilizado apenas através de fones de ouvido, para que os demais jogadores não escutassem o valor das cartas da pessoa com deficiência visual.

⁷ HTML (*hypertext markup language*) – linguagem de marcação de hipertexto – é a principal linguagem utilizada na *web*.

⁸ Java Script é uma linguagem de programação que pode ser incorporada diretamente à página HTML com a função de adicionar maior interatividade.

⁹ Disponível em: <http://www.cross-plus-a.com/br/balabolka.htm>. Acesso em: 23 de julho de 2015.

Figura 4 – Leitor de RFID



Fonte: imagem registrada pelos autores.

OS TESTES REALIZADOS

Diante da multiplicidade de opções de jogos de baralho, optamos por um chamado “Batidinha”, também conhecido como “Biribinha” ou “Biriba” e “Trinca”. A opção por esse jogo deu-se tanto por sua popularidade como por sua simplicidade e rapidez. Abaixo explicaremos as regras do jogo:

Objetivo: Formar três trincas. A trinca pode ser formada por três números iguais de naipes diferentes (Figura 5) ou uma sequência de números diferentes consecutivos, porém do mesmo naipe (Figura 6).

Figura 5



Fonte: imagem registrada pelos autores.

Figura 6



Fonte: imagem registrada pelos autores.

Modo de jogar:

1 – Embaralham-se dois baralhos com 52 cartas cada um e desconsideram-se os coringas;

2 – Distribuem-se nove cartas para cada jogador;

3 – Com as cartas restantes forma-se um “monte” de onde serão retiradas novas cartas (estas cartas são posicionadas com o verso, ou as “costas”, para cima, com o intuito de que nenhum jogador as veja);

4 – Após decidir quem será o primeiro a jogar, este deve puxar uma carta do monte supracitado. Após analisá-la, deve decidir se a descarta ou não. Caso queira ficar com ela, deve obrigatoriamente descartar outra. O local de descarte é chamado de “morto”. O importante é que cada jogador deve ter apenas nove cartas em mãos.

5 – Passa-se então para o próximo, que poderá escolher pegar a carta recém-descartada no “morto” ou puxar outra do “monte”. E assim sucessivamente.

6 – Após formada uma trinca, o jogador deve “baixá-la”. Ganhará quem “baixar” três trincas primeiro, ou seja, esse jogador “bate o jogo”. Obs.: Em algumas versões do jogo, é permitido “segurar” a trinca e “baixá-la” apenas quando as três estiverem completas. No entanto, optamos pela versão exposta, por considerarmos que isso seria mais didático, visto que algumas pessoas nunca haviam jogado baralho.

Após explicadas as regras, foram realizados quatro jogos-teste, que contavam sempre com no mínimo três jogadores, dos quais participavam pelo menos uma pessoa vidente e uma com cegueira total. Ressaltamos que os jogadores com deficiência visual são alguns daqueles que identificamos como “usuários” dos Serviços da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui (consultar Tabela 1). Destacamos também que, antes dos jogos com o baralho adaptado, entregamos a todos os voluntários cartas de um baralho convencional para que nos dessem a sua opinião. Os três voluntários cegos foram unânimes em afirmar que era impossível jogar com aquele baralho. Já o voluntário com baixa visão disse que, embora conseguisse, com certo esforço, distinguir que algumas cartas pertenciam a grupos diferentes (as vermelhas e as pretas), ele não conseguia perceber detalhes como o formato dos naipes ou mesmo os números, o que tornaria praticamente inviável a possibilidade de jogar com aquele tipo de carta.

A primeira partida com o baralho adaptado contou com quatro jogadores, sendo dois videntes, um com baixa visão (que já possuía experiência com jogos de cartas e jogos virtuais) e um cego total (que também possuía experiência, sobretudo com jogos de computadores). A primeira partida ocorreu dentro do tempo esperado (em torno de 30 minutos). Além de explicarmos as regras do jogo, explicamos também como funcionaria o sistema a ser utilizado pelos jogadores cegos. Outro fator que favoreceu a agilidade da explicação foi o fato de os jogadores com deficiência visual terem experiência com jogos, fossem virtuais ou de cartas. O vencedor da primeira partida foi um jogador vidente. Algumas dificuldades e sugestões dos jogadores com deficiência visual foram registradas. O usuário 3 comentou: “Poderia ter marcações – poderiam ser texturas – nas cartas para [que fosse possível] saber como formar as trincas”.

Acreditamos que ele tenha sentido falta de uma resposta tátil, para melhor diferenciar os naipes e organizar as cartas para a formação das trincas. Já o usuário 1 perguntou: “A carta tem lado certo? Poderia ter diferença entre a frente e as costas da carta”.

Como as cartas não tem marcação tátil, houve dificuldade em posicioná-las nas mãos de maneira que os demais jogadores não pudessem vê-las. Pretendemos, portanto, aplicar uma identificação em todas as cartas a fim de indicar o correto posicionamento.

A segunda partida foi realizada no mesmo dia da primeira, no entanto, além de contar com menos jogadores (um vidente, um com baixa visão e um cego total), foi um pouco mais rápida, pois não precisou de nova explicação sobre as regras, já que dela participavam os mesmos jogadores da partida anterior, com exceção do outro jogador vidente, que teve de sair. O jogador com baixa visão foi o vencedor dessa rodada. A partida durou aproximadamente 20 minutos, e apenas foram reiteradas as dificuldades e sugestões citadas anteriormente.

Durante os dois primeiros jogos também foram identificadas, por ambos os jogadores com deficiência visual, dificuldades em diferenciar as cartas do “morto” daquelas que faziam parte do “monte”, o que nos fez improvisar “caixas organizadoras” a fim de separá-las. Naquela em que ficou o “monte”, colocamos também o leitor de RFID,

com o intuito de que fosse possível identificar as cartas puxadas. Bem próximo a ela colocamos uma caixa menor com o “morto” (Figura 7).

Figura 7 – Caixas organizadoras e leitor de RFID



Fonte: imagem registrada pelos autores.

A terceira e a quarta partida foram realizadas em dia posterior. Ambas contaram com quatro jogadores, entre os quais, dois videntes e dois cegos (um deles já havia jogado baralho antes de perder a visão, e o outro jogador nunca havia tido experiência com esse tipo de jogo). Já para esta rodada, conseguimos providenciar as “caixas organizadoras” para separar o “monte” e o “morto”, porém não tivemos tempo hábil para fazer as modificações sugeridas quanto às questões de textura e meios de identificação. Percebemos que durante esses jogos-teste, assim como os jogadores das primeiras partidas, os da terceira e da quarta também tiveram dificuldade em identificar a frente e as costas das cartas. Isso fez com que, algumas vezes, posicionassem as cartas de modo invertido, deixando-as visíveis aos jogadores videntes.

Os usuários 4 e 5 confirmaram que uma identificação, por mais simples e discreta que fosse, ajudaria a definir a frente ou o verso da carta. No que diz respeito às texturas para diferenciar os naipes, ao contrário dos primeiros jogadores, eles relataram que isso não era tão

importante, que o áudio por si só era suficiente (acreditamos que a razão esteja talvez no fato de os usuários 4 e 5 serem cegos há mais tempo e terem mais domínio de *softwares* leitores de tela). A outra sugestão, corroborada por ambos, é que houvesse um controle de velocidade do áudio. O usuário 4 fez questão de enfatizar: “Se o equipamentinho que fica ligado no computador e diz qual é a carta fosse portátil, seria melhor”. Os vencedores da terceira e da quarta partida foram, respectivamente, o jogador cego e o jogador vidente. Ao final do teste, os dois voluntários elogiaram a iniciativa, sobretudo por permitir que eles pudessem jogar de modo autônomo, sem precisar do auxílio de outra pessoa “soprando” as cartas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Utilizar cartões RFID para tornar acessíveis jogos de cartas a pessoas com deficiência visual mostrou-se bastante satisfatório, por permitir igualar as condições de disputa entre pessoas videntes, cegas e com baixa visão, independentemente de dominarem ou não o braile.

Acreditamos que, com a autonomia e a eficácia que o método proporciona, podemos então aplicá-lo a vários outros jogos de cartas. Feitos também os ajustes sugeridos por nossos validadores, isso permitirá a inclusão de pessoas com deficiência visual no “universo dos jogos de cartas” em geral.

Apesar do sucesso no teste de nosso primeiro protótipo, pretendemos desenvolver uma segunda versão, na qual não se faça uso de um computador pessoal ligado aos leitores. Para tanto, faremos uso da tecnologia de microcontroladores, tornando o jogo portátil e ágil.

Acreditamos que os jogos precisam favorecer o desenvolvimento de circunstâncias positivas para que todas as pessoas possam fazer uso dos recursos com autonomia, segurança e equidade, independentemente das condições de deficiência que apresentem. Caso isso não ocorra, podemos parafrasear a arquiteta Thais Frota e afirmarmos que o jogo é que está deficiente, por não oferecer iguais condições de disputa a pessoas com condições diferentes.

Escolhemos adaptar o baralho comum por acreditarmos que, além de ser um jogo acessível em termos econômicos, uma vez que ele pode facilmente ser encontrado em praticamente todos os níveis sociais e em qualquer região do país, é um jogo bastante comum entre adultos e mesmo idosos, que por razões diversas podem ter sua visão comprometida e até perdê-las em caráter definitivo. Desse modo, permitir que essas pessoas possam voltar a jogar com autonomia é não apenas garantir inclusão social, mas proporcionar o resgate de memórias afetivas e momentos de lazer.

REFERÊNCIAS

A HISTÓRIA do baralho no mundo. Disponível em: http://copag1.tempsite.ws/port/baralho_no_mundo.asp. Acesso em: 10 jun. 2015.

ALVES, F. G.; INEZ, A. M. A. de S. Brincar e aprender: a função do jogo nas escolas de Educação Infantil de Ipatinga-MG. *Revista Unileste*, v. 2, n. 2, jul./dez. 2004. Disponível em: http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/02/downloads/artigo_01.pdf. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Mara Gabrilli. *Brinquedos e brincadeiras inclusivos*. São Paulo, 2015.

FAVA, F. *Jogando com o ar: o sopro como instrumento de acessibilidade nos jogos eletrônicos*. SBGAMES, 8., Belo Horizonte. *Proceedings* [...]. Belo Horizonte: SBGames, 2011. (Série Web-Conceitos & Ferramentas).

FLATSCHART, F. *HTML 5: embarque Imediato*. Rio de Janeiro: Brasport, 2011. (Série Web Conceitos & Ferramentas).

FROTA, T. *Arquitetura acessível*. Disponível em: <https://thaisfrota.wordpress.com/>. Acesso em: 9 dez. 2015.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LYSLEY, A.; COLVEN, D. *Making software inclusive and digital publications*, 2005.

MAGALHÃES, V. L.; VIANA, T. V. *Acessibilidade na UFC: tessituras possíveis*. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

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

PEDROSO, M. C.; ZWICKER, R.; SOUZA, C. A. de. Adoção de RFID no Brasil: um estudo exploratório. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ram/v10n1/v10n1a02.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

PEREIRA, L. H. P. Ludicidade: algumas reflexões. In: PORTO, B. de S. (org.). *Ludicidade: o que é mesmo isso?* Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002, p. 17.

PORTO, B. de S.; CRUZ, S. H. V. *Uma pirueta, duas piruetas... Bravo! Bravo!* A importância do brinqueado na educação das crianças e de seus professores. 2004.

RFID JOURNAL. *The history of RFID technology*. Disponível em: <http://www.rfidjournal.com/articles/view?1338>. Acesso em: 23 jul. 2015.

SANTINI, A G. *RFID: conceitos, aplicabilidade e impactos*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

O CURRÍCULO COMO UMA FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sâmila Maria Oliveira da Silva

INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a importância da educação inclusiva como uma forma de modificar o cenário político e social no mundo em busca da construção de uma sociedade mais igualitária. Essas discussões começaram no século XVI, ganhando força somente na metade do século XX, como uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiência (MENDES, 2006). Até então, adotava-se uma proposta de inclusão baseada na crença de que as pessoas com deficiência deveriam estudar em uma rede paralela de ensino, com a justificativa de que seriam mais bem atendidas. Essa proposta passa a ser questionada somente na década de 1960, com os movimentos sociais que lutam pelos direitos humanos e os grupos organizados de pessoas com deficiência, pais e profissionais, que destacam as consequências causadas

por essa segregação e pela marginalização de indivíduos de grupos minoritários, sendo exigidas da sociedade práticas inclusivas que surtam efeitos benéficos tanto para as pessoas com deficiência como para os seus colegas sem deficiência:

Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (MENDES, 2006, p. 388).

A educação passa então a ser defendida como um sistema único que atenda todos os alunos, sendo legalizada no Brasil somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que oficializa a orientação de que as pessoas com deficiência devem ser educadas preferencialmente na rede regular de ensino. Deve ser garantido o acesso aos “níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (9.394) reafirma que o atendimento aos educandos com deficiência deve ser oferecido na rede pública regular (art. 58) assegurando “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (art. 59), além de destacar que o sistema educacional deve ser centrado nos alunos, independentemente de suas características. Com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990), governos, organismos internacionais e organizações não governamentais (ONGS) assumem o compromisso de estabelecer metas e objetivos para melhorar a qualidade da educação, os currículos, buscando tomar medidas concretas para diminuir as desigualdades sociais.

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o acto educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma práxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (ROLDÃO, 2003 *apud* SANCHES, 2009, p. 133).

A concepção de currículo assume assim um novo significado, uma vez que esta passa a respeitar e valorizar as diferenças. Nessa visão, o currículo é entendido como uma ferramenta permissível à flexibilização e a adequações que deverão estar a serviço de uma única premissa: diferenciar os meios para igualar os direitos, principalmente o direito à participação, ao convívio (ALONSO, 2015, p. 6).

Tratam-se, portanto, de princípios voltados para a discussão, respeito e valorização das diferenças individuais, logo, para a compreensão de que todas as pessoas são capazes de aprender, dentro das suas possibilidades. Por isso, requer-se um currículo aberto, preocupado com a seleção e organização dos conteúdos pautadas nas necessidades dos alunos, flexível na definição dos objetivos, com a diversificação dos procedimentos adotados, bem como com o planeamento das atividades de ensino-aprendizagem com base no nível de aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA; MARTINS, 2011, p. 312).

Apesar de a concepção de currículo se ter modificado ao longo dos anos, as discussões sobre esse tema ainda são limitadas, sendo difícil encontrar bibliografia que trate dele de forma clara e direta. Diante disso, esse trabalho busca levantar algumas questões com relação ao “currículo inclusivo” no Ensino Superior: como o currículo foi conceituado ao longo da história? O currículo da forma como está sendo concebido tem favorecido a inclusão de alunos com deficiência na universidade? Que mudanças práticas ocorreram na concepção de currículo nos últimos anos visando a garantir essa inclusão? Essas mudanças têm contribuído para a construção de ensinamentos e aprendizados que valorizam as diferenças? Assim como Xavier

(2008, p. 29), acreditamos que “o currículo não é algo neutro e sem intenções, mas um instrumento de controle da sociedade e confirmação das hierarquias sociais”, portanto, merecedor de um olhar mais aprofundado.

COMPREENDENDO AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

O termo “currículo” deriva da palavra latina *scurrere* (correr), referindo-se ao curso, caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. Pode também estar referindo-se à “ordem como sequência” e à “ordem como estrutura”. Esta última interpretação reporta-se ao conjunto de práticas educativas difundidas no século XVI, do qual datam-se os primeiros registros do aparecimento desse termo ligado ao meio educacional. Nesse período, ocorria uma transição do regime feudal para a sociedade capitalista. Todas as dimensões sociais – jurídica, política, econômica, social e ideológica – sofriam transformações que possibilitaram a reestruturação do sistema educativo, o qual deixava de ser individualizado, permitindo que professor e aluno se defrontassem, frente a frente, para a expansão das atividades organizadas em classe. Dessa forma, as diversas classes de uma escola deveriam passar pelo mesmo caminho ou percurso, com todas as provas e obstáculos, similarmente à ideia de um circuito atlético. Assim como os atletas que ganham troféus ao conseguir passar por todo o circuito, os alunos que conseguissem passar por todo o currículo receberiam o diploma (SILVA, 2006).

Historicamente o termo tem assumido diferentes sentidos, influenciando o surgimento de diversas perspectivas teóricas, técnicas e científicas. No entanto, as teorizações sobre currículo são recentes e podem ser situadas no início do século XX, sendo dos Estados Unidos as produções que mais influenciaram essa área. O primeiro tratado de currículo (*The curriculum* – 1918) foi elaborado pelo estadunidense Franklin Bobbit, considerado um dos mais importantes pesquisadores em história do currículo. Além de Bobbit, são comumente citados como importantes membros dessa área, naquele país,

W. W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peters e David Snedden.

A partir da década de 1960, alguns autores passaram a classificar o currículo em três tipos: currículo formal, currículo real e currículo oculto. O primeiro é caracterizado como o currículo estabelecido formalmente pelos sistemas de ensino, sendo a essência das diretrizes curriculares, a partir das quais se originaram os parâmetros curriculares que estipulam objetivos e conteúdo para as áreas de estudo; o currículo real caracteriza-se por ser construído diariamente na sala de aula, por professores e alunos, a partir de um planejamento ou projeto pedagógico; já o currículo oculto representa as influências que afetam a aprendizagem diária dos alunos e o trabalho dos professores, por meio de atividades, comportamentos, percepções que serão ensinadas implicitamente, dentro ou fora de sala de aula, mas que não aparecem no planejamento do professor (JESUS, 2008). O currículo oculto é aquele que permite a inclusão de diversos valores, como religião, preconceito de cor e de classe, regras de comportamentos etc. “Os papéis sociais, por exemplo, são, ao que se diz, aprendidos desse modo, da mesma forma que os papéis sexuais e as atitudes com relação a muitos outros aspectos da vida” (KELLY, 1981, p. 4).

A perspectiva mais adotada atualmente tem sido a do currículo como prescrição, isto é, a ideia de que o currículo se desenvolve “[...] a partir da crença de que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo, e então ensinar os vários segmentos e sequências de uma forma sistemática” (GOODSON, 2008, p. 67)). Essa visão deixa claro o “jogo de objetivos” que envolve o currículo, evidenciando que ele tem desempenhado o papel de concretizar ideologias e necessidades sociais e econômicas. Jesus (2008, p. 3) destaca que “a elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais”. Sacristán (2000 *apud* FOLHA; ROCHA, 2014, p. 5) define currículo como:

[...] um documento historicamente configurado; uma seleção de conteúdos selecionados a partir de uma determinada visão política e de acordo com os interesses de quem o seleciona; um

instrumento de invenção e de ação social; o cruzamento de práticas diversas; a expressão de várias determinações políticas para a prática escolar; um instrumento de seleção de cultura; e expressão de determinações sociais.

Em virtude disso, o currículo tem sido caracterizado como uma ferramenta que perpassa instâncias “pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação, em suma, um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral” (MORGADO, 2013, p. 442). O currículo assume dentro da concepção de educação inclusiva a responsabilidade de ser uma ferramenta capaz de criar condições para o estabelecimento de ações que visam a garantir ao aluno uma aprendizagem compatível com suas habilidades e condições. Para tanto, o Ministério da Educação (MEC), por meio de publicações que tratam sobre o assunto, propôs a construção de um currículo “comum a todos os alunos que garanta um ensino com níveis diversificados e dê aos alunos de todos os níveis oportunidade de se envolverem de forma positiva nas atividades da classe” (PORTER *apud* OLIVEIRA; MARTINS, 2011, p. 312), devendo ainda estar sujeito às chamadas adaptações ou adequações curriculares.

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p. 34).

Essas adaptações ou adequações podem ser realizadas em diferentes níveis do currículo e são comumente denominadas adaptações de acessibilidade ao currículo ou adaptações pedagógicas. “As primeiras se referem à eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas, sendo pré-requisito para que o aluno possa frequentar a escola regular com autonomia, participando das atividades acadêmicas propostas para os demais alunos” (GLAD; OLIVEIRA, 2003, p. 3). As

adaptações pedagógicas são modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo ou em aspectos dele, para acolher os alunos com deficiência. Essas adaptações podem ainda ser classificadas como adequações significativas e adequações não significativas. Os quadros abaixo, retirados da série de publicações “Saberes e Práticas da Inclusão” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p. 36-39), exemplificam como são divididas as adequações curriculares de acordo com essa segunda classificação:

QUADRO I

Adequações não Significativas do Currículo

Organizativas

Organização de agrupamentos

Organização didática

Organização do espaço

Relativas aos objetos e conteúdos

Priorização de áreas ou unidades de conteúdos

Priorização de tipos e conteúdos

Priorização de objetos

Sequenciação

Eliminação de conteúdos secundários

Avaliativas

Adequação de técnicas e instrumentos

Modificação de técnicas e instrumentos

Nos procedimentos didáticos e nas atividades

Modificação de procedimentos

Introdução de atividades alternativas às previstas

Introdução de atividades complementares às previstas

Modificação do nível de complexidade das atividades

Eliminando componentes

Sequenciando a tarefa

Facilitando planos de ação

Adaptação dos materiais

Modificação da seleção dos materiais previstos

Na temporalidade

Modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos

QUADRO II
Adequações Curriculares Significativas

Elementos curriculares modalidades adaptativas

Objetivos

Eliminação de objetos básicos

Introdução de objetos específicos, complementares ou alternativos

Conteúdos

Introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos

Eliminação de conteúdos básicos do currículo

Metodologia e organização didática

Introdução de métodos e procedimentos complementares ou alternativos de ensino e aprendizagem

Organização

Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo

Avaliação

Introdução de critérios específicos de avaliação

Eliminação de critérios gerais de avaliação

Adaptações de critérios regulares de avaliação

Modificação dos critérios de promoção

Temporalidade

Prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção)

Ainda segundo o Ministério da Educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p. 38), “essas decisões podem ser as únicas alternativas possíveis para os alunos com deficiência como forma de evitar a sua exclusão”. Cabe ressaltar que as instituições de ensino e os professores, ao fazerem uso dessas adaptações, não podem correr o risco de criar na mesma sala de aula um currículo secundário, formado a partir da simplificação ou descontextualização do currículo regular.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho pode ser classificada como qualitativa, isto porque se buscou identificar de forma mais precisa como o “currículo inclusivo” tem sido vivenciado na prática

universitária por estudantes com deficiência visual. Se fez a opção pelos métodos exploratório e descritivo, escolha que se justifica por se tratar de uma “modalidade de pesquisa cujo objetivo principal é descrever, analisar e verificar as relações entre fatos e fenômenos (variáveis), ou seja, tomar conhecimento do que, com quem, como e qual a intensidade do fenômeno em estudo” (FERNANDES; GOMES; 2003, p. 8), além de permitir uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado.

As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 1995, p. 45).

Enquanto procedimento, a pesquisa foi realizada inicialmente por meio de revisão bibliográfica em livros, dissertações, teses e artigos científicos a fim de obter embasamento teórico para as discussões dos referenciais adotados para o estudo. Posteriormente, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com dois estudantes com deficiência visual, dos cursos de Letras e Computação da Universidade Federal do Ceará. Segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 87), as entrevistas se comparadas a outras técnicas apresentam vantagens:

Proporcionam ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos, junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas, possibilitando a inclusão de roteiros não previstos, sendo esse um marco de interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea.

Cumprem um papel estratégico na previsão de erros, por ser uma técnica flexível, dirigida e econômica que prevê, antecipadamente, os enfoques, as hipóteses e outras orientações úteis para as reais circunstâncias da investigação, de acordo com a demanda do entrevistado, propiciando tempo para a preparação de outros instrumentos técnicos necessários para a realização, a contento, da entrevista.

As entrevistas tiveram como objetivo investigar qual a percepção desses alunos acerca do currículo dos seus cursos, comparando

os componentes curriculares das áreas em questão, ciências humanas e ciências exatas, para que então fosse possível analisar quais mudanças ocorreram em âmbito curricular nos últimos anos, visando a garantir às pessoas com deficiência o acesso à universidade.

ANÁLISE DOS DADOS

Antes de explicitar e discutir os resultados encontrados, consideramos necessário apresentar o perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa. O aluno A tem vinte e seis anos e está no quinto semestre do curso de Computação. Ingressou na universidade por meio de transferência entre instituições; a aluna B tem vinte e cinco anos e cursa o nono semestre do curso de Letras com habilitação em Português e Italiano. Ingressou por meio do sistema do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), adotado pela instituição desde 2011. Na Tabela 1 encontramos a amostra de caracterização dos alunos entrevistados, nomeados como A e B, a fim de resguardar as suas identidades.

Tabela 1 – Caracterização dos alunos entrevistados

ALUNO	GÊNERO	IDADE (ANOS)	CURSO	SEMESTRE	DEFICIÊNCIA
A	Masculino	26	Computação	5º	Baixa visão
B	Feminino	25	Letras	9º	Baixa visão

Fonte: Elaborada pela autora.

A realidade curricular encontrada na instituição pesquisada confirma um panorama comum a todas as IFES brasileiras: currículos pautados na ideia de prescrição, portanto, que não criam condições para que cada aluno desenvolva ao máximo seu potencial e capacidades cognitivas, o que permitiria a ampliação da qualidade do processo pedagógico e das práticas de ensino-aprendizagem.

Partindo-se do princípio de que o modo como os alunos com deficiência se reconhecem e são reconhecidos “na Universidade engendra representações multifacetadas que são expressas quando [estes] falam sobre suas percepções e sentimentos a partir de suas vivências curriculares” (FOLHA; ROCHA, 2004, p. 449), serão destacados ao longo desta seção alguns trechos retirados das entrevistas.

A partir das falas, pode-se observar o quão importantes são o acolhimento dos alunos por profissionais informados e capacitados e a presença de recursos didáticos e tecnológicos acessíveis.

Eu entrei primeiramente na Unifor [Universidade de Fortaleza], depois eu transferei o meu curso para a UFC. São duas realidades diferentes: o mesmo curso com focos diferentes e com formas de lidar com os alunos com deficiência diferentes. Lá existia um setor de apoio às pessoas com deficiência, similar à Secretaria de Acessibilidade aqui. Eles faziam reuniões com um grupo de pessoas com deficiência visual, para dar assistência psicológica aos alunos, buscando não só ajudá-los como também melhorar a acessibilidade na universidade. Os psicólogos trabalhavam com os problemas, a questão da aceitação... Antes de começar a disciplina, eles contactavam os professores para avisá-los que eles teriam um aluno com deficiência. Eu achava bem legal, gostei bastante. (Aluno A)

Os meus estudos são através do computador, por meio de programas de leitores de tela e o Dosvox, em conjunto, com a ajuda dos meus colegas, que se transformam em leitores quando o material não está em formato acessível ou quando a gente tem muita pressa para ler o material porque vai ser utilizado já em uma aula muito próxima. E com relação à língua [italiano], só agora eu consegui um sintetizador, então eu uso leitores. (Aluna B)

Folha e Rocha (2004, p. 445) destacam que “a educação especial não deve ser um lugar, mas sim um conjunto de serviços e apoios especializados a que o aluno com deficiência tem direito e que a instituição educacional deve prover a quem necessitar”.

Dentre as fragilidades citadas, a mobilidade dentro dos *campi* da universidade foi bastante evidenciada nas entrevistas. Segundo os alunos, caminhar até as salas de aula é uma tarefa difícil para uma pessoa cega.

Eu tinha muito problema de mobilidade na UFC quando eu entrei aqui. Eu andava reclamando porque eu vivia topando em tudo que era degrau. Isso eu falo no PICI [*Campus* do PICI] todo. Tem degrau que não precisa ter, tem buracos, tudo é em plataformas..., mas agora eu reclamo menos porque dentro da computação tem vias, porque lá tem aluno cadeirante. Então, para ir para as salas da Computação, eu não tenho problema, mas, por exemplo, para andar no Centro de Tecnologia, eu não ando, porque lá parece um labirinto e nem todos os locais parecem ter um caminho. Tem muita árvore... Muitos erros bestas: calçadas que são planas (são ótimas), mas [com] árvores [...] bem no meio. (Aluno A)

Dentro da universidade os meus amigos me levam para todos os lugares e, quando eles não podem, eu peço ajuda para ir para algum lugar ou então vou de bengala. Mas não gosto muito porque a universidade não é acessível, não é organizada. Para não dizer que não tem nenhuma rampa, só tem rampa na praça e em algumas calçadas, mas isso não significa que a universidade é acessível. (Aluna B)

Constatou-se também que o desconhecimento e a falta de formação dos professores com relação às pessoas com deficiência têm sido um grande obstáculo para que as adaptações curriculares propostas pelo Ministério de Educação sejam aplicadas nas aulas dos cursos. Como mostra o trecho abaixo:

Quando eu entrei na UFC, a partir do segundo semestre, eu comecei a não conseguir enxergar tão bem a ponto de não conseguir fazer prova em papel. Demorava muito para conseguir ler uma questão... eu não estava conseguindo saber como me adaptar a isso. Eu chegava para o professor e dizia: “professor, não estou conseguindo ler”. Então, ele ampliava a prova e ainda assim eu não conseguia. Eu demorava muito, eu perdia as letras... como é que eu vou falar para o professor isso, se o professor já não sabe e eu mesmo não sei como me ajudar? Porque era uma coisa nova para mim. Também por conta disso eu fiquei desmotivado, tanto é que eu não ia para as provas, eu saía... esse semestre foi “bem dizer” perdido para mim. (Aluno A)

Isso mostra que as adaptações, sejam elas físicas, materiais ou mesmo de recursos pessoais, e flexibilizações às quais o currículo deveria estar sujeito ainda são restritas à sensibilização de poucos professores, que, mesmo se sentindo inseguros por não terem passado por

nenhum tipo de formação profissional e por não terem vivido a experiência de ter um aluno com deficiência em sala de aula, procuram desenvolver da melhor forma possível os seus trabalhos.

Percebeu-se também que ainda não houve uma atenção, em âmbito curricular, para a necessidade de conscientização e sensibilização dos futuros profissionais no que concerne às pessoas com deficiência. Indagados sobre essas questões, os alunos A e B foram pontuais:

No meu curso, por acaso, não tem. Se tiver, é Libras,¹⁰ mas eu ainda não cursei essa disciplina. Eu sei que existem algumas disciplinas na Pedagogia que falam sobre tecnologias assistivas e algumas coisas nessa área. Mas eu nunca cursei nenhuma disciplina e não tem no meu curso. (Aluna B)

Não tem disciplinas. (Aluno A)

Sobre os projetos político-pedagógicos, ambos os cursos demonstraram que a preocupação com a formulação de um currículo inclusivo ainda é apática. No curso de Letras, isso se restringe a uma segunda habilitação em Libras e à obrigatoriedade da disciplina nos currículos dos estudantes das outras habilitações. Já no curso de Computação, essa atenção pode ser considerada nula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização curricular preconizada pelos órgãos responsáveis pela educação no Brasil e afirmada pelas legislações torna incontestável a importância das discussões acerca da formulação de um currículo essencialmente inclusivo. Entretanto, pode-se perceber que essa é uma prática que vem sendo consolidada de forma lenta, principalmente no que concerne às instituições de Ensino Superior.

Uma vez que consideramos que o currículo formaliza os conhecimentos, as ideologias, as questões sociais, políticas, culturais e pedagógicas, podemos afirmar que esta é uma ferramenta com grande potencial, que deve ser utilizada pelas universidades para efetivar a sua

¹⁰ Língua Brasileira de Sinais.

função socialmente e para resolver ou diminuir os problemas de discriminação e exclusão dos alunos com deficiência.

O currículo dentro da perspectiva de educação inclusiva não se refere apenas às adaptações feitas para acolher os alunos com deficiência, mas implica uma nova forma de concepção curricular. Porém, cabe destacar que a inclusão através do currículo não depende só da sua concepção, mas também do modo como este se afirma na prática e no dia a dia das salas de aula. Dessa forma, é necessário entender que a construção de um currículo com essa característica exige conhecimento e comprometimento de todos os profissionais envolvidos no processo educacional, para que assim surjam novos posicionamentos e reflexões, a fim de promover a aprendizagem de todos os alunos. No fundo, trata-se de idealizar uma educação pautada na valorização das diferenças e no respeito às individualidades do alunado.

REFERÊNCIAS

ALONSO, D. Os desafios da educação inclusiva: foco nas redes de apoio. *Revista Nova Escola Digital*. 2015. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/palavra-especialista-desafios-educacao-inclusiva-foco-redes-apoio-734436.shtml?page=4>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Série Saberes e Práticas da Inclusão. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2003. 58 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação. *ConTexto*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2003.

FOLHA, D. R. da S. C. ROCHA, G. O. R. da. O currículo vivido por alunos com deficiência na Universidade Federal do Pará: implicações

para a educação inclusiva no Ensino Superior. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 438-462, jul./dez. 2014.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GLAD, R. OLIVEIRA, E. S. G. *Adaptação curricular*. Educação Inclusiva no Brasil. Banco Mundial – Cnotinfor Portugal. p. 1-34, 2003.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. São Paulo: Vozes, 2008.

JESUS, A. R. de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2008, Curitiba. *Anais* [...]. PUC, PR, 2008.

KELLY, A. V. *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harbra, 1981.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33 set./dez. 2006.

MORGADO, J. C. Democratizar a escola através do currículo em busca de uma nova utopia... *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, jul./set. 2013.

OLIVEIRA, É. S. de. MARTINS, L. de A. R. Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 309-325, maio/ago. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

ROSA, M. V. de F. P. do C. ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 112 p.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-
-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, América
do Norte, v. 5, n. 5, p. 127-142, nov. 2009. Disponível em: [http://re-
vistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015/835](http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015/835)
Acesso em: 21 de dez de 2015.

SILVA, M. A. *História do currículo e currículo como construção
histórico-cultural*. 2006.

XAVIER, G. do C. *O currículo e a educação inclusiva: a prática
curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com
necessidades educacionais especiais*. Dissertação (Mestrado em
Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2008.

A FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVA DOS DISCENTES DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UFC NA DIVISÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL

*Clemilda dos Santos Sousa
Damaris Queiroz
Neiliane Alves Bezerra*

INTRODUÇÃO

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto n.º 6.949/09, faz parte de um longo processo de luta, de amplitude internacional, no campo dos direitos humanos da pessoa com deficiência, que avançou do conceito de segregação institucional, passando pelo de integração, até chegar ao atual modelo de inclusão.

Apesar desse avanço significativo, a efetivação da inclusão da pessoa com deficiência se depara com uma das barreiras mais difíceis de transpor – a barreira atitudinal –, que repercute no cumprimento de um

dos princípios fundamentais da convenção: acessibilidade como condição de equiparação de oportunidades em todas as esferas do fazer humano, como educação, trabalho, lazer, esportes, informação e internet.

A acessibilidade possibilita a equidade de oportunidades e é condição *sine qua non* para que a inclusão social da pessoa com deficiência se efetive em todas as esferas sociais. É o que comenta Sasaki (2003, p. 2):

Neste sentido, os adeptos e defensores da inclusão, chamados de inclusivistas, estão trabalhando para mudar a sociedade, a estrutura dos seus sistemas sociais comuns, as suas atitudes, os seus produtos e bens, as suas tecnologias etc. em todos os aspectos: educação, trabalho, saúde, lazer, mídia, cultura, esporte, transporte etc.

A educação formal tem papel relevante na mudança de novas posturas e atitudes favoráveis à inclusão da pessoa com deficiência a partir da inserção dessa temática nos currículos. O currículo é considerado um artefato cultural com potencial de ressignificar os estereótipos e as representações negativas que enquadram também as pessoas com deficiências no rol das “minorias”.

A acessibilidade informacional em sistemas de informação deve ser contemplada no currículo dos cursos de Biblioteconomia para que, gradualmente, a cultura da inclusão comece a se efetivar. Centrando-se a temática desse estudo no âmbito do Ensino Superior, elege-se como foco desse estudo a formação profissional do bibliotecário, tendo-se em vista que a pessoa com deficiência é usuária de serviços de informação ofertados por bibliotecas. Diante do exposto se justifica o referido estudo.

A problemática desse contexto é que os usuários com deficiência encontram muitas dificuldades e barreiras para ter acesso à informação e ao conhecimento no âmbito das bibliotecas. Parte dessas dificuldades ou barreiras está na formação dos bibliotecários para atender esse público. Falta conhecimento sobre o perfil dessa comunidade de usuários e também sobre, por exemplo, tecnologias assistivas já existentes que podem favorecer um bom atendimento.

Nesse contexto, ecoando as diretrizes internacionais e nacionais por inclusão e acessibilidade, a Universidade Federal do Ceará vem realizando muitas ações no sentido de incluir as pessoas com deficiência na comunidade acadêmica efetivamente. Em 2010 foi criada a Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, que tem como objetivo elaborar ações, propostas, parcerias que tenham o potencial de integrar as pessoas com deficiência no cotidiano acadêmico, através do acompanhamento de ações intersetoriais.

Entre as ações está a parceria com o Sistema de Bibliotecas da UFC, que se configura atualmente no serviço de digitalização, edição e produção de documentos em formato acessível, oferecido às pessoas com deficiência visual, na Divisão de Produção de Material Acessível.

No ano de 2009 foi criada a Comissão de Acessibilidade dentro do Sistema de Bibliotecas da UFC. Um dos trabalhos realizados por essa comissão foi um levantamento das demandas dos usuários com deficiência; entre elas estava o acesso por parte das pessoas cegas ao acervo impresso das bibliotecas. Por esse motivo a parceria citada se efetivou; consistia em uma divisão onde esse acervo recebia um tratamento capaz de torná-lo acessível. Constituiu-se uma equipe coordenada por um bibliotecário do Sistema de Bibliotecas da UFC e vários bolsistas, entre os quais, alunos de Biblioteconomia. No decorrer dos últimos anos, muitas experiências enriqueceram a compreensão das necessidades informacionais de usuários, em particular, com deficiência visual.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo investigar que contribuição as vivências na Divisão de Produção de Material Acessível tiveram para a formação acadêmica dos bolsistas de Biblioteconomia no período que participavam da bolsa de iniciação acadêmica na Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, em um trabalho desenvolvido em parceria com o Sistema de Bibliotecas da UFC. O intuito disso é, com bases no relato dos discentes, refletir sobre a relevância dos conhecimentos adquiridos para a formação dos bibliotecários.

A FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO E A INCLUSÃO

A discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação vem aumentando gradativamente nos últimos anos. Nesse contexto, as bibliotecas, como equipamentos culturais, apresentam significativa relevância para a efetivação do processo de inclusão, visto que concentram e disseminam o saber, o conhecimento humano. As bibliotecas universitárias possuem a missão singular de gerenciar o conhecimento científico e promover o desenvolvimento cultural da comunidade na qual está inserida.

Fonseca, Gomes e Vanz (2012) afirmam que as bibliotecas devem “[...] estimular a autonomia e independência acadêmica dos usuários, para isso é necessário que elas estejam equipadas e preparadas com recursos de acessibilidade, com infraestrutura que oportunize estudos e pesquisa para todos os tipos de usuários”. Mas equipamento somente não é o bastante; os profissionais também devem estar sensibilizados para o processo de inclusão. É o que diz Paula e Carvalho (2009): “Os profissionais que trabalham em bibliotecas universitárias devem ser treinados para serem capazes de participar do processo de inclusão desses alunos. Só assim as barreiras de acesso à informação serão derrubadas”.

Isso implica dizer que os bibliotecários precisam estar preparados para atender essa demanda, o que reclama a necessidade de dotar a biblioteca de serviços e produtos de informação acessíveis. Nesse sentido, Paula e Carvalho (2009) falam que “a biblioteca acessível é a que disponibiliza a informação em qualquer suporte e provê acesso a todas as pessoas que dela necessitam, ou seja, segue os princípios do desenho universal”.

Mas, para seguir qualquer princípio, é importante conhecer, portanto, o bibliotecário, que se configura como um profissional da informação e deve concentrar seus esforços em disponibilizar seu objeto de trabalho, a informação, a seus clientes, usuários de forma democrática e inteligível. Madeiros *et al* (2015) afirmam:

O profissional disseminador da informação tem como dever então assegurar o acesso à informação de forma a atender todos

os indivíduos, sendo eles ou não portadores de necessidades especiais, satisfatoriamente; portanto devem ser desenvolvidos durante sua capacitação profissionais habilidades e conhecimentos específicos na área das tecnologias assistivas, pois precisam aperfeiçoar maneiras de transmitir exatamente o que o usuário busca ao pedir auxílio de um profissional.

Mas estarão os bibliotecários preparados para atender a essa exigência contemporânea? Tabosa e Pereira (2013), em uma pesquisa sobre a qualificação do bibliotecário para atendimento a usuários com deficiência visual no Ceará, concluíram: “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”.

Souza *et al* (2013, p. 4) comentam:

No que se refere às unidades de informação, não podemos nos esquecer de que o bibliotecário é de fundamental importância para a efetivação e sucesso na inclusão informacional das pessoas com deficiência, considerando-se, ainda, a permanente educação continuada para sua qualificação profissional.

Essa educação continuada consiste em conhecimentos sobre a legislação de inclusão de pessoas com deficiência no Brasil e no mundo, uso de tecnologias assistivas, conhecimento sobre as várias condições de deficiência e os aspectos culturais e sociais envolvidos, além de implicar a promoção de requisitos mínimos de acessibilidade em uma biblioteca.

Ainda segundo os autores, o bibliotecário precisa tomar conhecimento de alguns aspectos:

Quanto são, qual deficiência mais ocorre, o perfil econômico, o grau de escolaridade, as preferências e as áreas de interesse de leitura são exemplos de itens que devem ser do conhecimento do bibliotecário, com vistas à melhor oferta de produtos e serviços informacionais. A falta desse conhecimento impede que se pensem e se desenvolvam práticas que auxiliem o uso das bibliotecas pelos deficientes.

É preciso que o bibliotecário, ao pensar um atendimento de pessoas com deficiência, compreenda o perfil desse usuário, suas demandas e as questões culturais e sociais que estão envolvidas no seu processo de inclusão. Nesse sentido Souza *et al* (2013, p. 9) afirmam:

A sociedade da informação necessita de profissionais que acompanhem o avanço acelerado das Tecnologias da Informação e da Comunicação, assim como as mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas nesta sociedade, e desempenhem com competência informacional o atendimento aos usuários da informação em geral e, em especial, às pessoas com deficiência. O mercado passou a exigir um profissional com conhecimentos mais abrangentes, flexível, sensível às mudanças, com habilidades para enfrentar momentos decisórios e que tenha domínio sobre os equipamentos tecnológicos.

É relevante buscar conhecimento, apropriar-se de novos saberes, acompanhando o avanço tecnológico e também os apelos sociais por mudanças; esse profissional precisa estar disposto a inovar e a compreender seu papel de mediador da informação, democratizando o saber.

Costa (2015, p. 60) acrescenta:

Ao tratarmos sobre a formação profissional do bibliotecário e seu cotidiano para atender usuários com deficiência no universo das bibliotecas, é pertinente destacar que a atualização profissional é importante para que o bibliotecário de referência possa se capacitar por meio da educação formal e continuada, e assim estar com competências e habilidades necessárias para este fim. Ter conhecimento sobre a acessibilidade em suas várias dimensões [e as] tecnologias assistivas (TA) utilizadas para determinado tipo de deficiência [...] permite ao bibliotecário atuar com mais confiança diante das mudanças que o afetam.

Para que uma biblioteca seja acessível, inclusiva, ela precisa eliminar algumas barreiras, como as que se impõem ao acesso à comunicação e informação. Segundo a Lei de Inclusão Brasileira n.º 13.146, de 2015, tais barreiras podem ser compreendidas como:

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite

a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (BRASIL, 2015 p. 1).

Foi na tentativa de superar essas barreiras que o Sistema de Bibliotecas buscou alternativas para atender seus usuários com deficiência visual, oferecendo oportunidade de acesso ao acervo. Nessa jornada contou com a parceria da Secretaria de Acessibilidade, que buscou implantar uma política de inclusão na universidade. Desse encontro nasceu a Divisão de Produção de Material Acessível.

No atendimento de usuários com deficiência visual na UFC, a Divisão de Produção de Material Acessível forma uma equipe de bolsistas. Parte desse grupo é da Secretaria de Acessibilidade; outra parte, da Biblioteca de Ciências Humanas. Alguns desses alunos são do curso de Biblioteconomia. Eles recebem uma capacitação para desempenhar suas atividades na divisão.

Essa capacitação é realizada pelo bibliotecário que coordena a equipe e envolve: (i) noções básicas sobre acessibilidade, a política de inclusão da universidade e a legislação sobre pessoas com deficiência no Brasil, além da legislação sobre direitos autorais e normas da ABNT para normalização de trabalhos científicos; (ii) conhecimento sobre as condições de deficiência em geral e as particularidades das pessoas cegas no acesso à informação, por exemplo, o fato de que pessoas cegas costumam ler em braile e pessoas com baixa visão usam lupas eletrônicas ou manuais para efetuar suas leituras; (iii) oficinas sobre audiodescrição de imagens estatísticas de natureza científica (conhecimento sobre a técnica de audiodescrição é necessário porque, no momento da edição de documentos, é preciso em algumas circunstâncias descrever imagens, tabelas, figuras que fazem parte do conteúdo da obra e não podem ser ignoradas); (iv) técnicas de digitalização e edição de textos para pessoas cegas, o que inclui o conhecimento de programas específicos para digitalização e manipulação de documentos, formas de edição de textos com imagens, notas de rodapé, gráficos e outros recursos que não fazem sentido para quem, por exemplo, tem cegueira total e não pode visualizar as informações.

Também faz parte da capacitação dos bolsistas o conhecimento das tecnologias assistivas utilizadas por pessoas cegas para leitura, como programas leitores de tela; o NVDA é um exemplo. É preciso que os bolsistas entendam como esses programas realizam a leitura de texto, sua dinâmica e limites.

Consta nesse período de capacitação o conhecimento sobre os tipos de livros em formato acessível para pessoas cegas, como livros em braile, livros digitais, audiolivros, livros editados, e principalmente sobre o público que cada tipo de livro atende ou não, bem como sobre a melhor opção quando se trata do acesso à informação científica e também sobre o perfil de cada usuário, que determina a escolha de um formato específico.

A participação nos eventos promovidos pela Secretaria de Acessibilidade, como ciclos de debates, oficinas e minicursos, dentro da temática da acessibilidade e inclusão também contribui para uma conscientização dos bolsistas, para a ampliação de saberes sobre a temática e, conseqüentemente, para sua formação acadêmica.

A partir da reflexão sobre essas vivências proporcionadas aos bolsistas da equipe da Divisão de Produção de Material Acessível, surgiu a indagação sobre a contribuição destas para a formação dos futuros bibliotecários que participaram da equipe no decorrer dos últimos seis anos. A seguir, é exposto o caminho metodológico para alcançar o objetivo proposto.

METODOLOGIA

Para realizar a pesquisa, foi necessário traçar um caminho metodológico. Trata-se de um estudo exploratório, que, segundo Gil (1999, p. 43), tem como finalidade: “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Os participantes dessa pesquisa foram discentes do curso de Biblioteconomia da UFC, bolsistas do Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFC, que desenvolveram suas atividades na Divisão de Produção de Material

Acessível da Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui, em um trabalho realizado em parceria com o Sistema de Bibliotecas da UFC. Participaram da pesquisa oito discentes de um total de dez bolsistas que passaram pela divisão no início de sua graduação, entre o primeiro e o terceiro semestre. No momento da pesquisa esses alunos já estavam em um período mais avançado de sua formação, o que contribuiu para uma melhor avaliação. Havia dois alunos no quarto semestre, quatro no sexto semestre, um no oitavo semestre, e um aluno já era formado.

Como instrumento para a coleta de dados a pesquisa utilizou um questionário semiestruturado, enviado por e-mail aos ex-bolsistas. O referido questionário foi dividido em cinco perguntas.

A primeira arguia sobre os conhecimentos que o discente de Biblioteconomia deveria ter para planejar serviços e produtos para usuários com deficiência. A segunda perguntava sobre a possibilidade de a temática da acessibilidade ser discutida em disciplinas do currículo do curso de Biblioteconomia e questionava se seria mais adequado criar uma disciplina específica. A terceira indagação foi como a temática da acessibilidade vinha sendo inserida no percurso formativo dos discentes. A quarta deixava espaço livre para outras considerações, e a quinta e última arguia sobre a contribuição que a experiência na Divisão de Produção de Material Acessível ofereceu para a formação acadêmica dos alunos.

O local da pesquisa foi a Divisão de Produção de Material Acessível da Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui, concentrando-se mais especificamente na Biblioteca de Ciências Humanas. As atividades dos bolsistas foram realizadas em um laboratório com equipamentos como impressora em braile, computadores com programas específicos para digitalização de texto e tecnologias assistivas como programas leitores de tela, lupa eletrônica, entre outros.

ANÁLISE DOS DADOS

Diante da experiência que tiveram na divisão, os discentes analisaram os conteúdos relevantes para a sua formação. Uma das questões indagava que conhecimentos seriam importantes para a oferta de

produtos e serviços a pessoas com deficiência. Dos oito alunos que participaram do estudo, três apontaram como relevante o conhecimento de Libras,¹¹ braile e tecnologias assistivas. Todos foram unânimes em dizer que conhecer os usuários com deficiência e suas singularidades e demandas específicas de informação é condição para um bom atendimento.

O discente 1 listou alguns conhecimentos que julgou pertinentes à preocupação com a acessibilidade: fontes de informação, planejamento de informação, estudo de usuários, plataformas digitais, suportes informacionais, conteúdo na internet.

O quinto discente disse:

Acessibilidade é uma questão à qual nós, alunos, não temos acesso. Um professor ou outro “toca no assunto”, citando um provável caso de atendimento a um usuário com deficiência, mas não temos uma noção de como se dá esse fato, pois o assunto entra na “cadeia das posições”, mesmo sabendo que isso não é fato isolado.

Na percepção desse aluno é necessária uma maior profundidade nas discussões. Ele ainda argumenta a necessidade de inserir nas disciplinas a temática da acessibilidade e da importância de aproximar esse conhecimento com atividades como oficinas, projetos por iniciativa do curso de Biblioteconomia, pois, segundo o discente, as pessoas com deficiência passam “despercebidas” aos olhos da sociedade.

O sexto aluno começou sua fala com um depoimento falando de uma atividade que desenvolveu em uma biblioteca com colegas de turma, na qual concluiu que não estava preparado para atender uma pessoa com deficiência.

Fomos conhecer o espaço da biblioteca e [nele] estava o setor de braile. Os funcionários lá presentes foram bem receptivos e conversamos um pouco sobre o funcionamento daquele setor e sobre questões de acessibilidade. Percebendo a precariedade do acervo, fizemos então algumas perguntas. Uma delas foi se naquele local havia algum bibliotecário ou se eles recebiam estagiários. A resposta

¹¹ Língua Brasileira de Sinais.

dada foi que lá era o único setor [em] que não havia bibliotecário, e o rapaz também contou que os estagiários não queriam ficar naquele ambiente, pois achavam que teriam que cuidar dos cegos, ter que ser cuidadosos, e iriam sentir pena. Bom, relatei aqui este acontecimento para justamente deixar claro que os discentes de Biblioteconomia não estão sendo preparados para atender os usuários com deficiência.

Além de denunciar a falta de conhecimento, a fala do discente deixa nas entrelinhas a evidência de barreiras culturais, atitudinais. A experiência que o discente teve com pessoas com deficiência na divisão o qualificou a fazer essa análise; ele acrescenta:

Os procedimentos de aprendizado que tive com a bolsa na Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui representam uma base que o discente da Biblioteconomia precisa ter na sua formação. Primeiro, saber como se comportar ao encontrar alguém com deficiência, não usando termos ofensivos; aprender a ter postura de profissional e, assim, quebrar uma barreira atitudinal, seja no ambiente de trabalho ou em qualquer outro local.

Conviver é fundamental para quebrar tabus e preconceitos, é o que também frisou o sétimo discente, ao afirmar que o conhecimento dos usuários e de suas particularidades e necessidades é condição para um bom atendimento.

A segunda pergunta, como já mencionado, indagava sobre a possibilidade de a temática da acessibilidade ser discutida em disciplinas do curso de Biblioteconomia e questionava se seria mais adequado criar uma disciplina específica. Dos oito respondentes, quatro acreditam ser necessário criar uma nova disciplina, quatro defendem a ideia de inserir a temática nas disciplinas já existentes. O interessante é que mesmo os que defendem a criação de uma nova disciplina apontam a necessidade de diluir o debate no decorrer do curso. As disciplinas eleitas para essa inclusão foram Arquitetura da Informação, Gestão de Unidade de Informação, Teoria e Prática da Leitura, Estudo de Comunidades e de Usuários, Formação e Desenvolvimento de Acervo, Serviços de Informação, Informática Documentária, Gerenciamento e Uso de Base de Dados para Unidades de Informação.

O discente 1 argumenta que as abordagens sobre acessibilidade são fragmentadas e dificultam a compreensão dos processos.

As abordagens são feitas ainda de modo muito isolado. Em Serviço de Informação, fala-se em acesso à informação, disseminação seletiva da informação, mas nunca trazendo de forma direta a questão das pessoas com deficiência. Em Base de Dados, faz-se a busca e o armazenamento de dados, mas ainda sem a preocupação com o formato, se é legível ou não, se é acessível ou não, para pessoas com deficiência.

O discurso desse discente é semelhante ao do oitavo aluno: “Nenhuma das disciplinas ofertadas atualmente pelo curso aborda o assunto de forma adequada, sendo, muitas vezes, colocado em pauta rapidamente durante o semestre. Provavelmente, seja melhor criar uma disciplina que trate especificamente do assunto”.

Como sugestão para uma provável disciplina específica para o curso, o discente 2 diz:

Seria de extrema utilidade e relevância uma disciplina totalmente voltada ao assunto para abordar temas como legislações, bibliotecas inclusivas, tecnologias assistivas etc. No entanto, caberia a abordagem do tema em algumas disciplinas, principalmente nas que estudam tecnologias.

A terceira pergunta buscava saber como a temática da acessibilidade vinha sendo abordada no percurso formativo dos discentes. Nesse contexto as falas deram foco à fragilidade dos debates. Apenas o discente 3 informa ter visto a temática, na disciplina Arquitetura da Informação. Os discentes em geral dizem ter acesso a informações muito mais por meio de eventos como a Semana de Biblioteconomia ou os eventos promovidos pela Secretaria de Acessibilidade, o que para alguns discentes é pouco e superficial. Isso fica evidente no discurso do discente 1, que está no último semestre, ao ser indagado sobre como percebe a abordagem da temática: “De forma ainda embrionária. [...] As iniciativas tomadas são mais de responsabilidade de alguns alunos ou profissionais, ou ainda da Secretaria da Acessibilidade,

sendo tratadas quase como algo ‘extra-classe’, por meio de eventos ou outras manifestações”.

Também foi mencionado pelos alunos ser relevante para sua futura atividade profissional a realização de atividades específicas e uma bibliografia mais densa sobre o assunto.

A última questão apresentada aos discentes foi sobre a contribuição que a experiência na Divisão de Produção de Material Acessível ofereceu para sua formação acadêmica. Como resposta, eles disseram que a convivência na Secretaria de Acessibilidade com o acompanhamento do bibliotecário na divisão acrescentara muito à sua formação profissional. Um fato recorrente nas falas dos alunos foi que a vivência com pessoas com deficiência possibilitou um conhecimento novo sobre esses usuários, visto que na divisão convivem com pessoas cegas, surdas; na equipe de trabalho há um funcionário de apoio administrativo que é uma pessoa com deficiência visual; e o bibliotecário que orienta as atividades tem deficiência física. O ambiente estimula o desafio da inclusão, pondo-o sempre diante dos olhos, ao alcance da mão. Essa convivência é uma oportunidade de aprendizagem e quebra de preconceitos e tabus.

O segundo discente frisa em sua fala: “Essa experiência trouxe para minha formação acadêmica um olhar atento às possíveis barreiras no acesso à informação para pessoas com deficiências visuais, proporcionando também o contato com tecnologias que viabilizam esse acesso”.

Esse “olhar atento” sugere um despertar para novas possibilidades, permite conhecer as barreiras e as formas de superá-las, como também as tecnologias outrora desconhecidas, que se apresentam como ferramentas importantes. Esse alargamento do olhar, da consciência, também foi mencionado pelo discente 3: “[...] a questão de se colocar no lugar do usuário, tipo, quando eu estava lendo, eu imaginava se o usuário ouvindo aquelas correções estaria entendendo perfeitamente como um vidente veria”.

O oitavo discente diz: “Diante disso, acredito que me tornei muito mais sensível em relação às dificuldades, superação e realidades de outras pessoas”.

Outro relato interessante foi o do discente 1. Em seu discurso é notória a importância da compreensão do universo, da diversidade de usuários que uma biblioteca pode ter e da necessidade de conhecer esse público: “Algumas das contribuições que eu senti que foram dadas à minha formação e mesmo à minha forma de ver a profissão e a prática profissional bibliotecária foi em relação à diversidade de usuários que nós, bibliotecários, e também o acervo devemos atender”.

Ele acrescenta:

A Divisão de Produção de Material Acessível ajuda neste ponto, fazendo com que voltemos nossa atenção para todos os tipos de usuários, oferecendo aos participantes, sejam eles bibliotecários, graduandos em biblioteconomia ou em outras áreas, o contato com o processamento técnico de itens do acervo para que atenda o público formado pelas pessoas com deficiência.

Esse “voltemos nossa atenção” parece ir ao encontro do “olhar atento” do discente 2, e como consequência daquilo que o discente 3 diz: “se colocar no lugar do usuário”. E quem é esse usuário? Ele tem uma demanda específica, uma forma singular de interagir. Há uma abordagem própria para esse usuário, um tipo de suporte mais adequado, o seu livro. Nesse contexto o discente 1 faz uma reflexão:

Como sabemos, os usuários que solicitam um serviço enfrentam as mais diversas dificuldades, desde conteúdos em idiomas que não dominam, nos quais não possuem fluência, e também formatos e suportes, no caso das pessoas com deficiência. Uma das leis do Ranganathan fala de “a cada leitor o seu livro”. Cada leitor deve ter a possibilidade de usufruir dos serviços da biblioteca ou unidade de informação, independentemente das formas como pode ou não acessar um item do acervo ou utilizar os serviços.

Para que possamos atender bem todos os usuários, é preciso ter sensibilidade e conhecimento. Isso pode construir pontes para alcançar os usuários com deficiência, que, como disse o discente 5, passam “[...] despercebidos aos olhos da sociedade [...]”.

Trazer as pessoas com deficiência para o espaço das bibliotecas é fundamental para efetivar sua inclusão. É no convívio que o

conhecimento se renova, as relações se solidificam e o ambiente se transforma. As barreiras atitudinais, que fomentam todas as demais, só poderão ser vencidas pela vitória do conhecimento no duelo com a ignorância. O sétimo discente, quando comenta sobre a contribuição das vivências para sua formação, resume: “[isso] proporcionou uma visão ampla sobre serviços prestados pelos bibliotecários e uma maior atenção para os usuários segundo suas necessidades”. Esse depoimento de visão ampla comunga com “olhar atento”, “voltemos nossa atenção”, expressões já mencionadas por outros alunos.

O trabalho realizado na divisão, além de constituir uma parceria entre Sistema de Bibliotecas e Secretaria de Acessibilidade, é uma parceria com a sociedade inclusiva. A formação recebida pelos bolsistas e a mediação do bibliotecário foram fundamentais para o despertar de uma nova consciência, visto que os saberes sobre acessibilidade são pouco difundidos. Esses discentes possuem um perfil profissional diferenciado, o qual favorece o respeito à diversidade de uma biblioteca que compreende o acesso à informação para além das tradicionais representações.

Esses alunos estarão melhor preparados para um mercado de trabalho com muitas mudanças e exigências de inovação, visto que, apesar de a maioria mencionar que o curso não discutia a temática da acessibilidade o suficiente, todos foram capazes de identificar onde a referida temática poderia ser analisada nas disciplinas do curso. Isso sinaliza que, mesmo o curso não explorando o tema o suficiente, oferece condições de despertar o senso crítico sobre o assunto, mesmo que seja nas entrelinhas. Isso não significa que a inclusão da temática da acessibilidade nas disciplinas ou a criação de uma nova seja dispensável, visto que o estudo mostrou a relevância da vivência dos discentes. O conhecimento sobre usuários com deficiência, como também sobre tecnologias assistivas e ações de intervenção na promoção da inclusão, é relevante na atuação do bibliotecário na disseminação da informação de forma justa e plural, como a atual sociedade reclama.

Mas, para que essa atuação se concretize, é relevante ter consciência da postura mediadora que o bibliotecário pode apresentar, de forma criativa e educadora, no desenvolvimento de competências

informativos, o que pode favorecer o processo de inclusão de pessoas com deficiência, ao proporcionar um comportamento crítico em relação a seus direitos e oportunidades. É o que afirma Sousa (2016, p. 48):

O bibliotecário é um mediador no desenvolvimento de competência em informação, um facilitador que, por meio de sua ação educativa, proporciona aos seus usuários o acesso ao conhecimento, de forma reflexiva e esclarecedora. No caso das pessoas com deficiência visual, uma intervenção pode resultar em um comportamento mais confiante e crítico em relação aos seus direitos duramente conquistados; e no exercício de sua cidadania, reivindicada a cada momento em decorrência dos preconceitos e barreiras de informação e comunicação.

É nessa perspectiva de construção de mediação que a formação do bibliotecário em relação aos usuários com deficiência se insere, o que exige desse profissional conhecimento sobre pessoas com deficiência, possibilidades de acesso à informação por meio de tecnologias assistivas, barreiras de informação e comunicação, como também questões sociais, políticas e culturais que envolvem o processo de inclusão no decorrer da história.

CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Conhecer é fundamental para quem deseja modificar qualquer realidade. As vivências dos discentes do curso de Biblioteconomia na Divisão de Produção de Material Acessível proporcionou conhecimento, empoderamento, revelado nos discursos, a crítica construtiva sobre sua formação profissional, a amplitude das potencialidades de um bibliotecário em favor da inclusão de pessoas com deficiência. O cotidiano com usuários com deficiência contribuiu para perceber as singularidades que esse público apresenta, a relevância da temática, diluída nas discussões que permeiam as disciplinas curriculares, como também a possibilidade de abordagem do assunto em uma disciplina específica. Foi evidente, ao concluir-se o estudo, a relação estreita do bibliotecário com o acesso à informação

e ao conhecimento para pessoas com deficiência, o que pode culminar na descoberta de novas habilidades e competências profissionais, outrora ignoradas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 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. Brasília, DF, 2009a. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-legislacao-federal-sobre-os-dpd.pdf>. Acesso em: 1 de jan. 2017.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015a. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 jan. 2017.

COSTA, M. K. Assunção. *Inclusão e acessibilidade nas bibliotecas universitárias: a formação e atuação do bibliotecário*. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Digitalizador%206/Downloads/INCLUS%C3%83O%20E%20ACESSIBILIDADE%20NAS%20BIBLIOTECAS.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2017.

FONSECA, C. C. R.; GOMES, G. F.; VANZ, S. A. de S. Acessibilidade e inclusão em bibliotecas: um estudo de caso. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012. *Anais* [...]. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/61049/000864667.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 ago. 2015.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MADEIROS, H. M. *et al.* Acessibilidade assistiva: um olhar bibliotecário. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA*, 20., 2015. *Anais* [...]. Rio Grande do Norte: UFRN, 2015. Disponível em: <http://seminario.ccsa.ufrn.br/assets//upload/papers/b264aaf7a2128e932a385139c0a4e05.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2015.

PAULA, S. N. de; CARVALHO, J. O. F. de. Acessibilidade à informação: proposta de uma disciplina para cursos de graduação na área de biblioteconomia. *Ci. Inf.*, Brasília, DF, v. 38, n. 3, p. 64-79, set./dez., 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652009000300005&script=sci_arttext. Acesso em: 22 ago. 2015.

SASSAKI, R. K. Panorama geral da inclusão social. *In: SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA*, 1., 2003.

SOUSA, C. dos S. *Mediações no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Ceará na perspectiva da educação inclusiva*. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16434>. Acesso em: 30 jan. 2017.

SOUZA, M. S. de; COSTA, M. de F. O.; TABOSA, H. R.; ARARIPE, F. M. A. Acessibilidade e inclusão informacional. *Informação & Informação*, Londrina, v. 18, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/18262>. Acesso em: 15 de jan. 2017.

TABOSA, H. R.; PEREIRA, V. G. Estudo sobre a qualificação do bibliotecário cearense para o atendimento de usuários com deficiência visual. *RACIn*, João Pessoa, v. 1, n. 2, p. 21-36, jul/dez. 2013. Disponível em: http://racin.arquivologiauepb.com.br/edicoes/v1_n2/racin_v1_n2_artigo02.pdf. Acesso em: 22 ago.2015.

VOCÊ SABE DIZER SE SUA ESCOLA É ACESSÍVEL?

*Zilsa Maria Pinto Santiago
Francisco de Assis Porto*

INTRODUÇÃO

As questões que envolvem a educação inclusiva passam por muitos aspectos no âmbito da escola, seja na área pedagógica, seja nas questões atitudinais, seja nos aspectos das condições de acessibilidade espacial, que envolve o desenho universal. Esses temas recebem cada vez mais atenção por parte de toda a sociedade.

Nos aspectos espaciais, Preiser (2001, *apud* SANTIAGO, 2005) entende que, inicialmente, a busca de uma arquitetura para todos se inicia no pós-guerra (Segunda Guerra Mundial), com a remoção de barreiras que excluía pessoas de atividades cotidianas, até chegar a uma abordagem de um desenho inclusivo. Nesse sentido, várias expressões foram utilizadas desde 1950: *barrier-free design*; *design for all*; *universal design*.

Em muitas áreas de estudo, incluindo as áreas da arquitetura e do urbanismo, profissionais estão tomando consciência da importância das questões da acessibilidade espacial para oferecer uma produção que

venha contribuir para uma sociedade mais igualitária, em que todos tenham as mesmas condições de uso do espaço, favorecendo a inclusão. A acessibilidade física nas escolas é, portanto, de grande relevância, uma vez que é um espaço de aprendizagem e direito de todos.

As inquietações sobre o tema em questão nos impulsionam a indagar sobre como está ocorrendo a organização da “escola inclusiva”. As escolas públicas contam com estrutura física adequada à recepção de pessoas com deficiência? Os projetos arquitetônicos de escolas estão incorporando os conceitos do desenho universal?

O presente trabalho tem por objetivo abordar a acessibilidade espacial como fator de inclusão tendo como foco a análise das condições de acessibilidade física em escola pública e no seu entorno. O estudo pretende ainda verificar a adequação desse espaço escolar às normas da ABNT, em especial, à NBR 9050/2004 e ao Decreto 5.296/2004. A importância desse estudo visa a avaliar a ocorrência de espaços de uso público e coletivo que ainda não se encontram de acordo com os parâmetros de acessibilidade, consistindo assim em espaços restritos e excludentes para aqueles que possuem algum tipo de deficiência.

Passamos inicialmente a alguns conceitos básicos para melhor entendimento do tema em questão.

✓ **Pessoa com deficiência**

O termo refere-se à pessoa que apresenta, em caráter temporário ou permanente, perdas ou reduções de sua estrutura ou função fisiológica, anatômica, mental ou sensorial que gerem incapacidade para certas atividades, segundo padrões de comportamento e valores culturais. As deficiências podem ser apresentadas em cinco grandes grupos: deficiência física; deficiência intelectual; deficiência sensorial (visual e auditiva); deficiência orgânica e deficiência múltipla (associa mais de duas deficiências).

✓ **Pessoa com mobilidade reduzida**

O Guia de Acessibilidade do Ceará (2009) considera pessoa com mobilidade reduzida aquela que, temporária ou permanentemente, tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo. Em função da idade, estado de saúde, estatura e outros condicionantes,

muitas pessoas têm dificuldades para receber informações, chegar aos terminais ou a uma parada de ônibus, ter acesso ao transporte coletivo ou, simplesmente, deslocar-se pelos espaços públicos urbanos. São também chamadas de “pessoas com dificuldade de locomoção” ou “pessoas com restrição de mobilidade”. Nelas, incluem-se as pessoas idosas, grávidas, pós-operadas, obesas, com carrinho de bebê, com deficiência temporária ou permanente.

✓ **Acessibilidade**

Segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), acessibilidade é a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos” (ABNT.NBR 9050/2004). É interessante frisar que segurança e autonomia são pontos-chave para a obtenção de acessibilidade.

✓ **Sinalização tátil**

O termo corresponde a faixa de piso diferenciado do restante do piso do ambiente, com piso tátil de alerta cromo, alterado para indicar diferenças de nível, no caso de escadas ou desníveis de circulações externas, indicar mudanças de plano em rampas ou indicar presença de obstáculos que podem causar acidente para pessoas com deficiência visual (Guia de Acessibilidade do Ceará, 2009).

✓ **Acessibilidade como fator de inclusão**

Glat (1995 *apud* Santiago, 2005) considera que o grupo de pessoas com deficiência física não se constitui, tradicionalmente, como clientela da Educação Especial. Nesse sentido, 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). O aspecto importante da acessibilidade física é, portanto, ser um facilitador da inclusão das pessoas com deficiência (SANTIAGO, 2011).

✓ **Desenho universal**

A categoria é definida como a concepção de espaços, artefatos e produtos que visam a atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma,

segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (Decreto 5.296/2004 – Capítulo III, inciso IX). Segundo o arquiteto Edward Steinfeld, o desenho universal

[...] abrange produtos e edifícios acessíveis e utilizados por todos, inclusive por pessoas portadoras de deficiências. [...] Lida com a adaptação para toda uma gama de capacidades ou habilidades. [...] E não é uma tecnologia direcionada apenas aos que dela necessitam, é desenhado para todas as pessoas (STEINFELD, 1994, p. 87).

Experiências e análise de atitudes observadas em diferentes partes do mundo têm levado a abandonar o conceito de espaços e objetos projetados exclusivamente para pessoas com deficiência.

Vescovo (PREISER, 2001, p. 263) assinala que “estas pessoas devem ser consideradas como parte do mundo, e não como um mundo à parte”. Por essa razão, diz o autor, é necessário criar ambientes e equipamentos que possam ser usados normalmente por um grande arranjo de pessoas. Isso é um dos elementos-chave do conceito de desenho universal. Essa perspectiva de projetos é baseada em sete princípios apresentados e adotados pelo Centro de Desenho Universal (1997) dos Estados Unidos: (i) uso equitativo – o *design* é utilizável por qualquer grupo de pessoas; (ii) uso flexível – o *design* acomoda uma larga faixa de preferências e habilidades individuais; (iii) uso simples e intuitivo – o *design* é de fácil compreensão, independentemente das necessidades do indivíduo; (iv) informação de fácil percepção – o *design* comunica efetivamente as informações necessárias ao usuário, independentemente das condições do meio ambiente e das habilidades sensoriais do usuário; (v) tolerância ao erro – o *design* minimiza riscos e consequências adversas de ações acidentais ou não intencionais; (vi) baixo esforço físico – o *design* pode ser utilizado eficiente e confortavelmente com o mínimo de fadiga; (vii) dimensão e espaço para acesso e uso – são providos dimensão e espaço apropriados para o acesso, o alcance, a manipulação e o uso, independentemente do tamanho do corpo do usuário, da postura ou mobilidade.

Em 2003, foi realizada a Oficina¹² Educação Inclusiva no Brasil – Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro, na qual foi discutido o tema, chegando-se a proposta de uma definição da expressão:

O Desenho Universal visa atender a maior gama possível de pessoas, planejando espaços e dimensões apropriados para interação, alcance e uso de produtos em geral, independentemente do tamanho, postura ou mobilidade do usuário; reconhece e respeita a diversidade física e sensorial entre as pessoas e as modificações pelas quais passa o nosso corpo, da infância à velhice. O meio pode reforçar uma deficiência ou torná-la sem importância. Um piso antiderrapante visando o idoso, um corrimão duplo para a criança, uma rampa para a cadeira de rodas, uma programação visual explícita que atenda ao deficiente auditivo beneficiam a todos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os procedimentos de coleta de dados utilizados no levantamento da escola em estudo caracterizam uma avaliação física, em curto prazo, realizada pela equipe de trabalho. A avaliação a que nos referimos teve como fundamento teórico as bases dos procedimentos apresentados em Ornstein e Romero (1992). Esse tipo de avaliação proporciona, mediante rápidas visitas exploratórias do ambiente, a indicação dos principais pontos positivos e negativos do objeto de estudo.

A metodologia da avaliação física se constituiu de visitas acompanhadas de alunos do curso de Edificações da própria escola utilizando cadeira de rodas, fazendo o percurso geral nos ambientes externos e internos da escola, bem como de alunos com venda nos olhos e ainda de alunos utilizando bengalas, com pernas amarradas, simulando situações que podem passar as pessoas com deficiência sensorial e física.

¹² A Oficina Educação Inclusiva no Brasil – Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro, evento realizado no Rio de Janeiro, nos dias 24, 25 e 26 de março de 2003, contou com o apoio do Banco Mundial, em parceria com a Cnotinfor, de Portugal.

Utilizou-se ainda a técnica de observação direta simples e o registro fotográfico. Segundo Selltiz *et al* (*apud* GIL, 2000, p. 133), a observação é o uso dos sentidos para obter conhecimentos necessários para o cotidiano. É uma atividade do senso comum. Pode, no entanto, ser considerada como procedimento científico à medida que: serve a um objetivo formulado de pesquisas; é sistematicamente planejada; é sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais; e é submetida a verificação e controles de validade e precisão. Na pesquisa social, a observação pode ser simples, quando o pesquisador é espectador e observa os fatos; sistemática, quando é utilizada em pesquisa que tem como objeto a descrição precisa dos fenômenos.

Para a análise das adequações ou inconformidades com a legislação vigente, utilizou-se o método de comparação entre o item especificado pela norma e o existente na escola, por meio de vistoria detalhada da edificação, para detectar os principais problemas de acessibilidade enfrentados pelas pessoas com deficiência e dificuldade de locomoção.

A partir de visita *in loco*, foi realizado o levantamento técnico-funcional, com avaliações funcionais e medições. Foram analisados os seguintes itens:

1. entorno da edificação (calçadas e acessos);
2. áreas livres (acessos, estacionamento e pátios);
3. circulações vertical e horizontal (corredores, rampas e escadas, corrimãos);
4. equipamentos e mobiliários (bebedouros, armários e telefones públicos);
5. dispositivos (altura de interruptores e tomadas, campainhas);
6. acesso aos ambientes internos;
7. tipos de pavimentação;
8. sinalização;
9. portas e maçanetas;
10. sanitários e cantina.

ANÁLISE DA ESCOLA: RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola selecionada para a visita foi a Escola Estadual de Ensino Médio Profissional Juarez Távora, localizada no Bairro de Fátima, na cidade de Fortaleza. Atualmente, a escola atende, em média, 459 alunos, distribuídos em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, ofertando cursos técnicos de Automação Industrial, Edificações, Massoterapia e Redes de Computadores.

Na EEEP Juarez Távora, realizamos nossa atividade com a turma de Edificações que cursa o 3º ano do Ensino Médio; assim a turma teria oportunidade de conhecer aspectos sobre a inclusão escolar e participar de atividades voltadas para o tema, podendo a partir disso ter um novo olhar em seus projetos, já que é uma turma de nível técnico em Edificações.

Após a avaliação, foi produzido o relatório de acessibilidade física do local, usando-se como base os padrões regulamentados pela NBR 9050/2004. Apresentamos alguns pontos evidenciados no relatório da pesquisa de campo:

1. Entorno da edificação (calçadas e acessos)

PROBLEMA: existe faixa de pedestre (sem guia rebaixada ou piso tátil), mas não há semáforo nessa faixa de travessia. Não existem guias rebaixadas. Não foram observados pisos táteis.

SOLUÇÃO: criar uma rota acessível com faixa de pedestre e guias rebaixadas ligando os dois lados da calçada, seguindo a norma da NBR 9050.

Figura 1 – Travessia sem rebaixamento



Fonte: Google Earth, 2014.

2. Acessos

PROBLEMA: a pavimentação próxima ao portão apresenta desníveis e superfície irregular.

SOLUÇÃO: recuperar a pavimentação construindo as rampas necessárias nos desníveis com inclinação máxima de 8,33%.

Figura 2 – Pavimentação da calçada



Fonte: acervo da pesquisa, 2014.

3. Estacionamento

PROBLEMA: não existem vagas reservadas para deficientes físicos. O piso do estacionamento é desnivelado e de pedra tosca, com irregularidades e buracos.

SOLUÇÃO: eliminar as irregularidades do estacionamento, reservar vagas para pessoas com deficiência em área com piso firme, plano e antiderrapante.

Figura 3 – Travessia sem rebaixamento



Fonte: acervo da pesquisa, 2014.

4. Quadra externa

PROBLEMA: não existe rota acessível ligando a quadra externa ao bloco principal e ao acesso principal. Não existe escada ou rampa para que os usuários cheguem até a arquibancada, que se encontra a uma altura de 25 cm do chão.

SOLUÇÃO: criar uma rota acessível que ligue o bloco principal e o acesso à quadra, criar também elementos de circulação vertical (escadas e rampas), em seguimento à norma NBR 9050, permitindo que os usuários cheguem até a arquibancada sem dificuldades.

Figura 4 – Acesso à quadra



Fonte: acervo da pesquisa, 2014.

5. Acesso ao bloco principal (rampa)

PROBLEMA: as rampas que conduzem os pedestres do acesso até o bloco principal encontram inadequações em vários aspectos: inclinação inadequada, acima de 8,33%, chegando a 17%, ausência de corrimão ou corrimão inadequado.

SOLUÇÃO: de acordo com a NBR 9050/2004, a inclinação máxima para as rampas é de 8,33%, no entanto, em caso de reformas que não possibilitem obedecer a essa inclinação, é permitido que a inclinação tenha entre 8,33% e 12,5%. Além disso, as rampas devem possuir corrimão duplo, com barras em diferentes alturas. Devem também possuir piso antiderrapante e piso de alerta no início e no fim de seu percurso. Nas rampas não podem existir barreiras físicas que atrapalhem o seu trajeto, e elas devem ter no mínimo 1,20 m de largura, sendo 1,50 m a largura recomendada.

Figura 5 e 6 – Rampa do bloco principal

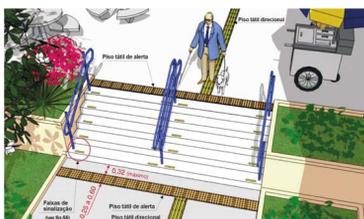


Fonte: acervo da pesquisa, 2014.

6. Acesso ao bloco principal (escada)

PROBLEMA: na escada frontal do bloco de acesso não existe corrimão nem sinalização de alerta no começo e fim do percurso, bem como não há sinalização nas bordas dos degraus.

SOLUÇÃO: adaptar a escada segundo os padrões da NBR 9050: instalar corrimão de seção circular, com alturas diferentes, instalar piso tátil de alerta no começo e fim do percurso da escada, bem como colocar sinalização de cor contrastante na borda dos pisos.



Fonte: Guia de Acessibilidade Física do Ceará, 2009.

Figura 7 – Escada de acesso ao bloco principal

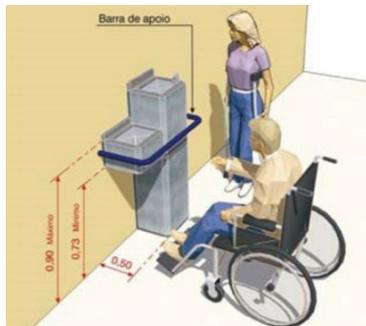


Fonte: acervo da pesquisa, 2014.

7. Bebedouros

PROBLEMA: não existem bebedouros acessíveis.

SOLUÇÃO: adquirir bebedouros acessíveis que atentam aos parâmetros da norma NBR 9050 (observar foto abaixo).



Fonte: Guia de Acessibilidade do Ceará, 2009.

Figura 8 – Bebedouro



Fonte: acervo da pesquisa, 2014.

8. Bloco de salas de aula

PROBLEMA: O acesso a algumas salas de aula é interrompido por batentes ou pequenas rampas de elevada inclinação.

SOLUÇÃO: adequar as rampas de acordo com a norma da NBR (inclinação de até 8,33%), como já foi mostrado em tópicos anteriores.

Figura 9 – Acesso ao bloco de salas de aula



Fonte: acervo da pesquisa, 2014.

9. Banheiros

PROBLEMA: não existem banheiros acessíveis na escola.

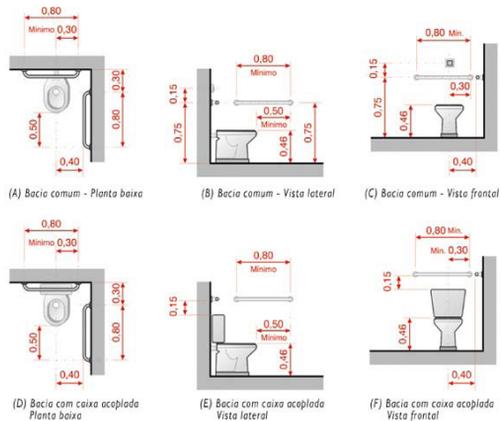
SOLUÇÃO: se possível, adaptar os banheiros existentes de acordo com a norma NBR 9050 ou construir novos sanitários, acessíveis e com possibilidade de servir a ambos os sexos.

Figura 10 – Altura de bacia sanitária acessível



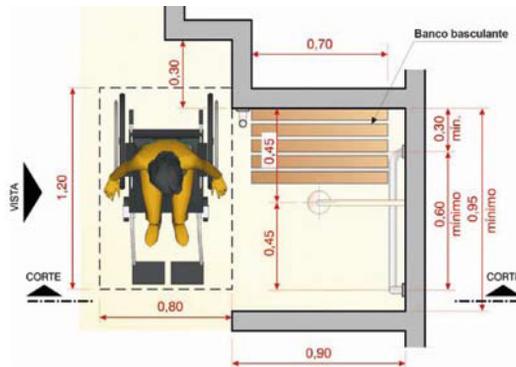
Fonte: Guia de Acessibilidade do Ceará, 2009.

Fig. 11 – Dimensionamento das barras de apoio para acesso à bacia sanitária



Fonte: Guia de Acessibilidade do Ceará, 2009.

Figura 12 – Dimensionamento de banho com chuveiro e ducha



Fonte: Guia de Acessibilidade do Ceará, 2009.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo firmou-se nos parâmetros da NBR 9050/2004 para efetuar a análise do espaço físico da edificação e também para dar suporte às recomendações feitas nos tópicos de “solução”. Teve como suporte legal o Decreto 5.276/2004, que determina que toda edificação de uso público ou coletivo deve apresentar itens mínimos que garantam a acessibilidade física para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

De modo geral, utilizando-se como argumento principal os dados medidos e colhidos na visita *in loco*, foi possível observar ao longo do estudo que a escola, na maior parte do seu espaço físico, não é acessível, embora já contenha elementos como rampa de acesso principal e outras. Não foram observados pisos táteis (de alerta e direcional) nem sinalização ou comunicação em nenhuma parte da escola nem de seu entorno.

A vivência com alunos do Curso de Edificações da EEEP Juarez Távora foi muito importante, porque mostrou que atividades aplicadas em um espaço que era utilizado todos os dias pelos alunos sem que eles tivessem ou percebessem nenhuma dificuldade, a partir da simulação

com as vendas nos olhos, com a utilização da cadeira de rodas e de muletas, passaram a evidenciar as limitações e os obstáculos que um espaço coletivo pode apresentar para uma pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

Com base nos critérios apresentados, fica então a questão para ser desenvolvida na sua escola: você saberia dizer se sua escola é acessível? Elabore um roteiro com base no que foi apresentado e, com os alunos da sua escola, verifique os pontos positivos e negativos em relação à acessibilidade espacial na sua edificação escolar.

REFERÊNCIAS

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. *Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

CEARÁ. *Guia de acessibilidade: espaços públicos e edificações*. Elaboração: Nadja G. S. Dutra Montenegro; Zilsa Maria Pinto Santiago; Valdemice Costa de Sousa. Fortaleza: SEINFRA-CE, 2009.

GIL, A. C. *Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

ORNSTEIN, S.; ROMÉRO, M. *Avaliação pós-ocupação (APO) do ambiente construído*. São Paulo: Studio Nobel: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

SANTIAGO, Z. M. P. *Acessibilidade física no ambiente construído: o caso das escolas municipais de Ensino Fundamental de Fortaleza, Ce*

(1990-2003). Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SANTIAGO, Z. M. P. A acessibilidade de pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior: o caso da Universidade Federal do Ceará. JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. ESTADO, DESENVOLVIMENTO E CRISE DO CAPITAL, 5., São Luís, MA, 2011. *Anais [...]*. São Luís, MA, 2011.

STEINFELD, E. Arquitetura através do desenho universal. SEMINÁRIO IBERO-AMERICANO SOBRE ACESSIBILIDADE AO MEIO FÍSICO, 6., Brasília. *Anais [...]*. Brasília: CORDE, 1994.

VESCOVO, F. Accessibility as universal design: legislation and experiences in Italy. Cap. 26. *In*: PREISER, W. F. E.; OSTROFF, E. *Universal Design Handbook*. NY: McGraw-Hill, 2001.

**OS PROFISSIONAIS DO DIREITO COM
DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO
SOB A RESOLUÇÃO N.º 401/2021
DO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ)
E OS ALUNOS DA FACULDADE DE DIREITO DA
UFC – UM ESTUDO DE CASO**

*Fernanda Cláudia Araújo da Silva
Antonio Alex Dayson Tomaz*

INTRODUÇÃO

No Brasil, existem muitas pessoas com alguma condição de deficiência, assim, políticas públicas de inclusão têm sido estabelecidas e trazido mudanças comportamentais do Estado e da sociedade.

Diversas legislações têm construído um caminho da inclusão no Brasil, principalmente a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, assinada em Nova York, da qual o Brasil é parte signatária.

No Estado brasileiro, a referida convenção foi aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo n.º 186/08, promulgada pelo Decreto n.º 6.949/09, nos termos do parágrafo 3º, do art. 5º da Constituição Federal, tendo, portanto, passado a ter *status* de Emenda Constitucional, o que ensejou a publicação da Lei n.º 13.146/2015 (BRASIL, 2015), denominada Lei Brasileira de Inclusão – LBI.

A LBI foi editada por conta da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, trazendo um reconhecimento de direitos, dando autonomia e independência individuais às pessoas com alguma condição de deficiência e permitindo que as pessoas pudessem fazer suas próprias escolhas e que qualquer limitação, segundo a lei, tivesse caráter excepcional.

Além da LBI, o sistema de cotas nas universidades públicas estabeleceu um maior acesso ao sistema superior público, principalmente após a edição da Lei n.º 13.409/2016¹³ (BRASIL, 2016), que alterou a Lei n.º 12.711/2012, proporcionando uma maior inclusão no Ensino Superior.

Na área do direito, o aumento do número de pessoas com alguma condição de deficiência tem ensejado uma mudança de comportamento do Judiciário nacional por meio da Resolução n.º 401, de 16 de junho de 2021, que necessita ser implementada com uma mudança cultural do Judiciário para além das barreiras estruturais, uma vez que ainda são encontrados sistematicamente entraves para o pleno exercício dos direitos da pessoa com deficiência, pois, apesar do texto de caráter constitucional e legal, não há reconhecimento de que a regra é a plena autonomia da pessoa com deficiência.

O artigo tem por base a análise da evolução do quantitativo de alunos no curso de Direito na Universidade Federal do Ceará (UFC), entre os anos de 2016 e 2020, realizando-se uma discussão doutrinária

¹³ A Lei n.º 13.409/2016 altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

sobre o acesso e a acessibilidade na UFC, a postura do Judiciário quanto ao crescimento numérico de alunos (futuros operadores do direito) e as diretrizes propostas pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) com a implementação das normas da Resolução n.º 401/2021.

Recentemente, foi editada a Resolução n.º 401, de 16 de junho de 2021, a qual dispõe sobre o desenvolvimento de diretrizes de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência nos órgãos do Poder Judiciário e de seus serviços auxiliares, e regulamenta o funcionamento de unidades de acessibilidade e inclusão. No entanto, o CNJ já havia editado duas resoluções anteriormente, a Resolução n.º 230/2016, logo após a edição da LBI, e a Resolução n.º 343/2020, esta última, com o propósito de instituir condições especiais de trabalho para magistrados(as) e servidores(as) que apresentem deficiência, necessidades especiais, doença grave ou que sejam responsáveis por dependentes nessa mesma condição. Assim, dentro desse aparato normativo, procura-se realizar um estudo sobre os alunos matriculados no curso de Direito, futuros operadores do direito, e as políticas públicas adotadas pelo Judiciário nacional, por meio de resoluções do CNJ, a fim de que os alunos do curso de Direito, quando graduados, possam usufruir da extensão de direitos concedidos durante a graduação.

Quanto ao aspecto metodológico, o trabalho é desenvolvido a partir de um estudo de caso. Verificou-se o número de alunos da Faculdade de Direito, da Universidade Federal do Ceará, fazendo-se uma inserção sobre as resoluções editadas pelo CNJ para analisar a efetivação de políticas públicas inclusivas no âmbito do Poder Judiciário.

O artigo contém três partes, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, realiza-se um estudo sobre inclusão, a partir da Lei Brasileira de Inclusão. No segundo, analisa-se a inclusão universitária e realiza-se um estudo sobre os alunos da Faculdade de Direito da UFC. Por último, realiza-se um estudo sobre a obrigatoriedade do Judiciário quanto à temática da inclusão e as perspectivas da Resolução n.º 401, de 16 de junho de 2021, do CNJ.

A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

A efetivação dos direitos das pessoas com deficiência será possível mediante políticas públicas cuja medidas tenham um viés transversal para alcançar as diversas áreas, promovendo os direitos da pessoa com alguma condição de deficiência (CARIBÉ, 2016). As medidas inclusivas são estabelecidas por meio de políticas públicas para a promoção de direitos, com ações, bem como, no âmbito da administração pública, por meio de boas práticas de governança (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, o Estado brasileiro têm adotado medidas conforme as diretrizes da promoção dos direitos das pessoas com alguma condição de deficiência. Tais diretrizes devem ser direcionadas com o propósito de modificar a realidade brasileira e a atender às demandas e interesses dessas pessoas, pois

[...] os sujeitos sociais procuravam reimplantar direitos tolhidos e [conquistar] novos direitos. Esses atuariam como instrumento de acesso a vários bens sociais necessários para uma vida digna e participativa. Nessa luta, era preciso justamente formalizar em lei os espaços conquistados na prática social e generalizá-los na forma de direito. Cidadania, lei e democracia passam a converter-se em bandeiras de lutas unificadas (CURRY, 2006, p. 23).

A partir do pensamento de Curry (2006), percebe-se que cada vez mais procuram-se tutelar direitos; ao mesmo tempo tais direitos devem ser efetivados por meio de políticas públicas que se propõe também avaliar e controlar as medidas implementadas pelo Estado.

As medidas inclusivas são impostas pela legislação por meio de uma responsabilidade do Estado, da sociedade e da família, como estabelecido na LBI, a qual trata do binômio inclusão-responsabilidade como diretriz presente em suas políticas públicas, como parte construtora da inclusão:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e

à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015).

Na verdade, não há inclusão sem a participação das próprias pessoas com alguma condição de deficiência (nada sobre nós sem nós), o que determina também que os destinatários das políticas públicas participem na definição dos normativos sobre acessibilidade, contribuindo para que possam usufruir das medidas a serem implementadas. Sendo assim, as políticas serão suficientes para o suporte a ser fornecido sobre inclusão, sua implementação e acompanhamento de todas as etapas existentes, bem como as políticas sequenciadas (CARIBÉ, 2016).

Diante desses fundamentos, as políticas públicas de inclusão das pessoas com alguma condição de deficiência baseiam-se numa dialética prevista no ciclo das políticas públicas, ou seja, é efetuado o monitoramento de resultados a serem alcançados ao mesmo tempo que medidas de cooperação são determinadas nas políticas públicas para a promoção dos direitos da pessoa com deficiência. Assim, as políticas públicas estabelecem o caminho para a concretização dos direitos fundamentais, ocasionando a inclusão e a integração social das pessoas com deficiência e construindo, assim, uma sociedade livre, justa e igualitária; como proposto na Constituição de 1988.

AS UNIVERSIDADES NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM ALGUMA CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA – UM ESTUDO DE CASO DA FACULDADE DE DIREITO DA UFC

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/96 – estabelece diretrizes para a escolarização de pessoas com deficiência, ao prever que essas pessoas tenham garantido o direito à

educação, com a oferta do ensino regular comum.¹⁴ Propõe-se assim uma educação inclusiva na contemporaneidade, a partir da igualdade de oportunidades e valorização das diferenças das pessoas; ao mesmo tempo é necessário que se contemplem diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero e se impeça a segregação de pessoas para possibilitar oportunidades profissionais (MACCALI *et al*, 2015).

Observada a perspectiva constitucional, a inclusão significa o exercício da própria cidadania. Sem ela, há discriminação e violação da igualdade e isonomia, o que enseja a transformação cultural de práticas e políticas vigentes nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e o aprendizado, pois a

[...] inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência.

[...] Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013, não paginado).

A proposta de direcionamento é estabelecer uma educação com práticas pedagógicas que garantam a educação e sua consequente profissionalização no mercado de trabalho, uma vez que tais práticas no ensino fundamental, médio e superior sejam consequências das políticas públicas inclusivas, pois as condições de acessibilidade presentes nas estruturas físicas das instituições, como escolas e universidades devem estar relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, que devem refletir uma atitude de luta contra a exclusão. Porém, a cultura de incorporar o outro, o diferente, ainda está sendo formada (MANZINI, 2005, p. 32).

No ensino superior, há um aumento no quantitativo de alunos com alguma condição de deficiência, e esse aumento tem ocorrido

¹⁴ A Lei n.º 9.394/96, no art. 4º, inciso III, diz que o “[...] dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

principalmente com as regras do ENEM/SISU, mas sabe-se que o estudante necessita ter, além das condições de ingresso, a efetivação de condições de permanência na universidade ou nos cursos superiores.

As cotas nas instituições federais de Ensino Superior foram instituídas em 2012 para estudantes negros, pardos e indígenas que cursaram todo o Ensino Médio em escolas públicas (BRASIL, 2012). Mas a reserva de vagas para pessoas com alguma condição de deficiência ocorreu apenas em 2016, por meio da Lei n.º 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que alterou o art. 3º, da Lei n.º 12.711/2012 (BRASIL, 2012), determinando a mesma proporção de vagas para pretos, pardos e indígenas e para pessoas com deficiência, de acordo com a população e as respectivas estatísticas do IBGE.

Além dessa efetivação normativa, a Lei n.º 13.146/2015 (LBI) assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à garantia de sua inclusão no Ensino Superior.

No presente estudo de caso, o curso de Direito, ofertado por sua centenária faculdade, da Universidade Federal do Ceará, tem apresentado um crescente no número de alunos matriculados nos últimos anos (entre 2016 e 2020), estabelecendo um aumento não só em razão da legislação, mas por políticas internas inclusivas. Na tabela a seguir (Tabela 1) mostra-se a evolução desse quantitativo:

Tabela 1 – Estudantes da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva matriculados no curso de Direito da UFC

Condição	Ano				
	2016	2017	2018	2019	2020
Deficiência física	1	1	12	17	19
Deficiência visual	0	0	5	10	13
Deficiência auditiva	0	0	2	2	2
TEA / Deficiência intelectual	0	0	0	1	1
Altas habilidades / Superdotação	0	0	0	1	1
Total	1	1	19	31	36

Fonte: Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui (2021).

Analisando-se a tabela até 2017, só havia alunos com deficiência física, sem a presença de alunos com deficiência visual (cegueira total ou parcial ou baixa visão), deficiência auditiva, deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista (TEA).

No ano de 2018, ocorre um aumento de 1.100% no número de alunos com deficiência física matriculados no curso de Direito e, pela primeira vez, ocorre a matrícula de alunos com deficiência visual e auditiva. Em 2019, se comparado ao ano anterior, ocorreu um aumento de 41,6% no número de alunos com deficiência física matriculados, um aumento de 50% no número de alunos com deficiência visual matriculados, e o ingresso de alunos com TEA ou deficiência intelectual, além de superdotação.

O ano de 2020, comparado ao anterior, apresenta um aumento de 11,76% de alunos com deficiência física matriculados no curso de Direito e um crescimento de 30% de alunos com deficiência visual, não havendo alteração na quantidade de alunos com deficiência auditiva, TEA ou deficiência intelectual, além de superdotação.

OBRIGATORIEDADE DO JUDICIÁRIO NA INCLUSÃO – PERSPECTIVAS DA RESOLUÇÃO N.º 401 DO CNJ, DE 16 DE JUNHO DE 2021, E OUTROS NORMATIVOS

Esses alunos, futuros operadores do direito, utilizarão na vida profissional as atividades do Judiciário nacional, o que faz pensar nas políticas adotadas pelo Judiciário, por seu órgão regulador, o CNJ, e suas medidas inclusivas aplicáveis aos servidores, magistrados e advogados. Dentro dessa perspectiva, serão analisadas as diretrizes que vêm sendo adotadas pelo Judiciário nacional.

Com a formação de operadores do direito com alguma condição de deficiência, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) vem implementando, por meio de resoluções, diretrizes que tratam de políticas e práticas inclusivas no Judiciário.

A primeira delas foi a Resolução n.º 230/2016, que trata de medidas a serem ajustadas no âmbito dos tribunais brasileiros sobre acessibilidade, atendendo às diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão da

Pessoa com Deficiência – Lei n.º 13.146/2015 – e da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008. Essa resolução teve por base a recomendação n.º 27/2009, que por sua vez foi complementada pela LBI e transformada em resolução, estabelecendo que todos os órgãos do Judiciário e serventias extrajudiciais (cartórios) devem garantir o acesso ao público e estabelecer condições de trabalho adequadas para servidores com alguma condição de deficiência.

A Resolução n.º 230/2016 (hoje revogada pela Resolução n.º 401/2021) definia conceitos como “barreiras”, “discriminação”, “adaptação” e políticas para aprimorar a acessibilidade, surgindo como norma de repetição da LBI e ainda determinando que cada órgão do Judiciário deveria ter pelo menos 5% de servidores ou terceirizados capacitados no uso de Libras, a Língua Brasileira de Sinais, e uma reserva mínima de 2% de vagas de estacionamento para deficientes (BRASIL, 2016). A resolução proibia por parte do Judiciário a cobrança de custos extras por tais serviços.

Outro alcance da resolução era a definição de diretrizes para o ingresso, adaptação e permanência de pessoas com deficiência no serviço público. A elaboração dessas diretrizes para a inclusão teve a participação da Comissão de Inclusão do STJ, o que reforça as políticas públicas inclusivas no âmbito do Judiciário nacional.

Em 2020, a edição da Resolução n.º 343, de 9 de setembro de 2020, estabeleceu as condições especiais de trabalho para magistrados e servidores com alguma condição de deficiência, alcançando inclusive pessoas com necessidades especiais ou doença grave ou ainda que sejam responsáveis por dependentes nessa mesma condição. A referida resolução teve um alcance maior para regular as condições especiais de teletrabalho dos magistrados e servidores com alguma condição de deficiência, necessidades especiais ou doença grave, além dos que tinham filhos(as) ou dependentes legais na mesma condição, também abrangidos pelo disposto na resolução (BRASIL, 2020).

Em 2021, foi editada a Resolução n.º 401, de 16 de junho de 2021, que estabelece diretrizes de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no âmbito do Poder Judiciário, alcançando todos os

serviços auxiliares e regulamentando o funcionamento de unidades de acessibilidade e inclusão.

As novas diretrizes são respostas ao aumento do número de pessoas com deficiência atuando no Judiciário, o que o impõe desenvolver diretrizes voltadas à acessibilidade e à inclusão nos órgãos do Poder Judiciário e de seus serviços auxiliares e ao funcionamento das unidades de acessibilidade e inclusão (BRASIL, 2021), tanto que estabelecem medidas para eliminar e prevenir barreiras urbanísticas ou arquitetônicas, de mobiliários, de acesso aos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais ou tecnológicas:

§ 2º É obrigatório efetivar a acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos dos órgãos do Poder Judiciário às pessoas com deficiência, garantindo-lhes o pleno acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente.

Além disso, deve haver a utilização de Libras, do braile, da audiodescrição, da subtítuloção, da comunicação aumentativa e alternativa e de todos os demais meios, modos e formatos acessíveis de comunicação, inclusive para pessoas surdocegas.

É estabelecida a obrigatoriedade de acessibilidade digital por meio de tecnologia assistiva disponível para possibilitar à pessoa com deficiência o acesso universal, inclusive, aos portais da internet e intranet, ambientes virtuais de aprendizagem, sistemas judiciais e administrativos, adotando-se os princípios e as diretrizes internacionais de acessibilidade aplicáveis à implementação de sistemas e conteúdo na *web*.

Além disso, a resolução determina adaptações arquitetônicas e urbanísticas, adaptação de mobiliário para torná-lo adequado, adequação dos sistemas informatizados de tramitação processual dos órgãos do Poder Judiciário, parcerias e cooperações com tribunais e outras instituições, nacionais ou internacionais, medidas de facilitação ao acesso e à obtenção de informações e certidões que tenham como objetivo constituir documentação necessária para instruir procedimentos, judiciais ou extrajudiciais, para garantir a defesa da homogeneidade de

direitos coletivos, difusos e individuais de pessoas com deficiência. É preconizada, ainda, a adequação de procedimentos judiciais que garantam a acessibilidade isonômica aos serviços da justiça e a prestação jurisdicional sem barreiras.

Até mesmo a presença do cão-guia e o direito de permanecer com o animal em todas as dependências dos edifícios e extensões do Poder Judiciário, observadas as condições impostas pela Lei n.º 11.126/2005, foram incluídos nesta resolução.

A Resolução n.º 401/2021 traz um grande avanço, quebrando barreiras para os futuros operadores do direito que sairão dos bancos acadêmicos. Esse movimento está relacionado às “[...] culturas jurídicas e políticas, mas tem a ver, também, com um nível de efetividade da aplicação dos direitos e com a existência de estruturas administrativas que sustentam essa aplicação” (SANTOS, 2007, p. 17). Portanto, se estabelecem entrelaçadas as ideias de Justiça e igualdade para os operadores do direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UFC tem caminhado na direção certa ao implementar as políticas de acessibilidade, embasada pela legislação nacional, o que dá destaque ao crescimento dos alunos do curso de Direito na instituição.

Dessa forma, a postura do Judiciário nacional, por meio de suas resoluções, efetivam os direitos das pessoas com deficiência, principalmente para responder às políticas de acesso ao Ensino Superior, trazendo um importante fator de inclusão socioprofissional e atendendo à Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Com isso, decerto ocorrerá a diminuição de barreiras que impedem a inclusão no país e ao mesmo tempo haverá um número maior de estudantes com alguma condição de deficiência nos cursos de Direito, principalmente, no da UFC.

A fundamentação desse aumento é consubstanciada na legislação, em todos os níveis, por meio de instrumentos legais que visam a efetivar o direito à acessibilidade no âmbito tanto das universidades quanto do Judiciário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 6.063, de 20 de março de 2007. Regulamenta no âmbito federal, dispositivos da Lei n.º 11.284, de 2 de março de 2006, que dispõe sobre gestão de florestas públicas para a produção sustentável e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 mar. 2007.

BRASIL, Decreto Legislativo n.º 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 mar. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Lei n.º 11.126, de 27 de junho de 2005. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 jun. 2005. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111126.htm. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo,

Brasília, DF, 29 ago. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Programa Incluir. *Documento orientador: Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu* (2013). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.409/2016, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 7 set. 2021.

BRASIL, Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Seção 1, p. 1 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 set. 2021.

BRASIL, 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder

Executivo, Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. *Referencial para avaliação de governança em políticas públicas*. Brasília: TCU, 2014.

CARIBÉ, Sérgio Ricardo Costa. *Reflexões sobre a Governança na Política Pública para a Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: https://portal.tcu.gov.br/data/files/D0/67/13/82/F3164610C8C08446F18818A8/Artigo_dr.S_rgio_portugu_s%20_1_.pdf. Acesso em: 6 set. 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Resolução n.º 27, de 16 de dezembro de 2009*. Recomenda aos tribunais relacionados nos incisos II a VII do art. 92 da Constituição Federal de 1988 que adotem medidas para a remoção de barreiras físicas, arquitetônicas, de comunicação e atitudinais de modo a promover o amplo e irrestrito acesso de pessoas com deficiência às suas dependências, aos serviços que prestam e às respectivas carreiras, para a conscientização de servidores e jurisdicionados sobre a importância da acessibilidade enquanto garantia ao pleno exercício de direitos, bem como para que instituam comissões de acessibilidade visando ao planejamento, elaboração e acompanhamento de projetos e metas direcionados à promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/873>. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Resolução n.º 230, de 22 de junho de 2016*. Orienta a adequação das atividades dos órgãos do Poder Judiciário [...]. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_230_22062016_23062016170949.pdf. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Resolução n.º 343, de 9 de setembro de 2020*. Institui condições especiais de trabalho para magistrados(as) e servidores(as) com deficiência, necessidades especiais ou doença grave ou que sejam pais ou responsáveis por dependentes nessa mesma condição e dá outras providências.

Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3459>. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Resolução n.º 401, de 16 de junho de 2021*. Dispõe sobre o desenvolvimento de diretrizes de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência nos órgãos do Poder Judiciário e de seus serviços auxiliares e regulamenta o funcionamento de unidades de acessibilidade e inclusão. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original1344192021061860cca3338db65.pdf>. Acesso em: 1 set. 2021.

CURY, C. R. J. *Os fora de série na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MACCALI, N. *et al.* As práticas de recursos humanos para a gestão da diversidade: a inclusão de deficientes intelectuais em uma federação pública do Brasil. *RAM, Rev. Adm. Mackenzie*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 157-187, 2015. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712015000200157&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 ago 2021.

MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada – Sobama*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 31-36, dez. 2005.

SANTOS, B. de S. *Para uma revolução democrática da justiça*. São Paulo: Cortez, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui. *Censo dos alunos com deficiência na UFC*. Fortaleza: UFC Inclui, 2021.

NENHUM POTENCIAL PODE SER DESPERDIÇADO: ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E PREVENÇÃO DE EVASÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFC

*Carina Araújo Dias
Tania Vicente Viana*

INTRODUÇÃO

O público-alvo da Educação Especial é constituído por pessoas com deficiência, com transtorno do espectro do autismo (TEA) e com altas habilidades ou superdotação (AH/SD). Embora as necessidades educacionais deste último segmento não sejam tão evidentes como as dos anteriores, esse alunado apresenta significativos obstáculos diante dos métodos pedagógicos tradicionais, ainda vigentes, constituindo um grupo suscetível à evasão em todos os níveis de ensino (ALENCAR; FLEITH, 2001; BRASIL, 2011).

As pessoas com AH/SD podem ser homens ou mulheres e se encontram em todos os povos, em todos os estratos sociais, em todas as

áreas do saber e do fazer. Cumpre mencionar que a clássica proporção de 2 a 5% indicada no relatório oficial da Comissão de Educação ao congresso estadunidense em 1971 e, posteriormente, integrada na definição brasileira refere-se especificamente a pessoas que, submetidas a testes psicométricos com resultados em Quociente Intelectual (QI), apresentam pontuação igual ou superior a 130 (isto é, convencionalmente a partir de dois desvios-padrão acima da média).¹⁵ São chamadas pessoas com AH/SD de alto QI (MARLAND, 1972).

Importa dizer que os célebres testes de QI objetivam a avaliação de habilidades lógico-matemáticas, verbais e visuoespaciais, rotineiramente utilizadas na escola. Não abrangem, portanto, as demais áreas de realização do extenso potencial humano. O QI igual ou maior a 130 demarca AH/SD nas áreas avaliadas pelo teste, porém interessa lembrar que as AH/SD podem ser reconhecidas em qualquer área do saber e do fazer, como nas artes, na música, nos esportes, nas relações interpessoais, dentre outras. Nessa perspectiva, as estatísticas aumentam expressivamente, com uma incidência estimada em 15 a 30% da população, de acordo com Renzulli (2004). Logo, existem AH/SD além do QI, assim como existe inteligência fora da escola (ANASTASI; URBINA, 2000; PAIM, 2021a; VIANA, 2011; WINNER, 1998).

Pessoas com AH/SD são curiosas, contestadoras e inovadoras, com um nível mental avançado em relação à idade cronológica, dotadas de um modo peculiar e veloz de aprender. Os traços que as distinguem são os mesmos que colaboram diretamente para o sentimento de tédio e monotonia em sala de aula e para uma conseqüente desmotivação para aprender, comprometendo, por conseguinte, a assiduidade e a qualidade do desempenho acadêmico desses aprendizes (ALENCAR, 2007; ALENCAR; FLEITH, 2001).

¹⁵ De acordo com a curva de distribuição normal na padronização do QI, a média (valor da soma de todos os números de um conjunto dividida pela quantidade de seus elementos), a mediana (valor do meio dos elementos de um conjunto) e a moda (valor mais frequente dentre os elementos de um conjunto) coincidem em 100. Ademais, “desvio-padrão” é o número definido para representar a dispersão em torno de uma variável (WALPOLE, 2011).

Desassistidos, desmotivados e desolados, eles mantêm, então, relações conflituosas com as instituições tradicionais de ensino. Aqueles que tanto amam aprender não raro se sentem deslocados ou mesmo rejeitados pela escola e pela universidade, locais onde supostamente deveriam ser compreendidos, motivados, aceitos e felizes. Esse paradoxo pode culminar com a sua evasão, acompanhada dos prejuízos individuais e sociais por ela acarretados: um potencial humano desperdiçado; um projeto de vida abandonado.

Conforme dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), consultados em seu *site* no dia 15 de setembro de 2021, a população brasileira perfazia um total estimado de 213.599.374 pessoas. Assim sendo, no nosso país, existiriam de 4.271.987,48 a 10.679.968,7 pessoas com AH/SD de alto QI (2 a 5%) e de 32.039.906,1 a 64.079.812,2 pessoas com AH/SD em variadas áreas do saber e do fazer (15 a 30%). Onde elas estão? Por que não as reconhecemos facilmente? (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021).

Na ausência de uma assistência educacional adequada, esses estudantes tendem a abandonar a escola ou mesmo a universidade, num desperdício de potencial humano com perdas expressivas para a sociedade. Convém assinalar que o prejuízo social se torna ainda maior quando essas mentes brilhantes, incompreendidas pelas instituições de ensino, encontram abrigo para explorar e desenvolver sua inteligência na criminalidade. Com o devido atendimento educacional, podem contribuir para o progresso das mais variadas áreas do conhecimento, empregando suas habilidades de maneira socialmente produtiva e cidadã; caso contrário, podem destiná-las a atos autodestrutivos e antissociais. Instaura-se, dessa maneira, uma situação na qual não há ganhadores. Todos saem perdendo (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Este trabalho objetiva, de modo geral, investigar se grupos de estudos sobre AH/SD colaboram para impedir a evasão desse alunado na graduação. Especificamente, intenciona: (i) verificar se os partícipes do grupo adquirem noções básicas sobre a temática; (ii) averiguar se

compreendem as necessidades educacionais do aluno com AH/SD e seu risco de evasão escolar e universitária; (iii) analisar se os vínculos estabelecidos entre os participantes do grupo contribuem para o incentivo à sua permanência na universidade.

A INCOMPREENSÃO QUE RODEIA AS PESSOAS COM AH/SD

Qual o preço da inteligência? Adiantamos que não seria a “loucura”. Afirmar que o preço da inteligência resulta fatalmente na loucura é cooperar para a permanência de um pesado estigma. Em suas diferenças, todos os segmentos do público-alvo da Educação Especial são estigmatizados, inclusive as pessoas com AH/SD. Estas, de modo geral, são marcadas pela incompreensão, seja na família, seja na escola, seja na sociedade da qual faz parte (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Convém assinalar alguns mitos que contribuem nesse sentido. Na falta dos devidos conceitos, os preconceitos assumem seus postos e assim impedem um entendimento mais preciso de quem são esses indivíduos, quais são as suas características distintivas, bem como quais são as suas necessidades educacionais específicas. Muitos mitos impedem o reconhecimento desse alunado e, em decorrência, promovem o desperdício de suas habilidades.

Todo professor tem, teve ou terá um estudante com AH/SD em sua sala de aula, mas, não necessariamente, ele atenderá a suas expectativas iniciais, pois a realidade é sempre soberana e difere bastante de concepções ampla e frequentemente equivocadas. Os docentes, em especial, imaginam e desejam um aluno calmo, calado, disciplinado, aprovado com nota máxima em todas as matérias, um verdadeiro gênio, como costumam pensar. Passemos, a partir de agora, a desconstruir preconceitos em direção à compreensão de conceitos (VIANA; PAIM, 2021).

Quem é o gênio?

Pessoas que atingiram o patamar da genialidade ofereceram uma contribuição original em determinado momento histórico, em uma dada

sociedade, tornando-se um “divisor de águas”, como esclarece Paim (VIANA; PAIM, 2021). Depois do gênio, aquela área do saber ou do fazer nunca mais será a mesma. Como exemplo, podemos citar Ludwig van Beethoven (1770-1827), Louis Braille (1809-1852), Thomas Edison (1847-1931) e Stephen Hawking (1942-2018) (DELOU; BUENO, 2001; VIANA; PAIM, 2021; VYGOTSKY, 1929).

Ludwig van Beethoven (1770-1827) inaugurou o romantismo musical. Nas palavras de Ribeiro (2010, p. 6), os “[...] românticos buscavam maior liberdade de forma, expressão intensa e vigorosa das emoções através de harmonias mais ricas e do emprego de dissonâncias”. Beethoven compôs a sua “5ª sinfonia” (1805-1808) logo após a nomeação de Napoleão Bonaparte (1769-1821) como imperador (1804-1814). Nesse cenário, a sua música provocava reflexões sobre um futuro incerto e sombrio, sobre a impermanência das circunstâncias e a mortalidade da condição humana. Era como se o destino, ou a própria morte, batesse à nossa porta. Simultaneamente a essa tragédia coletiva, o compositor vivenciava uma tragédia pessoal: desde os 26 anos de idade, havia sinais que indicavam prejuízo de sua capacidade auditiva. Com 31 anos, escreveu ao seu médico sobre o incômodo da surdez, condição que, até então, procurava manter em segredo (RIBEIRO, 2010; BENTO, 2012).

Sua “9ª sinfonia” começou a ser criada em 1817 e foi apresentada ao público em 1824. Beethoven estava praticamente surdo e colocou o ouvido rente ao piano para sentir as vibrações sonoras durante a composição. Em agudo contraste com a origem grega da palavra “sinfonia”, que significa “todos os sons juntos”, ele não ouviu nenhum dos sons presentes na execução de sua obra-prima: não ouviu o som dos instrumentos musicais nem o das vozes em coro; não ouviu sequer um dos muitos aplausos. Três anos antes de sua morte, não mais escutava, a pior das frustrações reservadas a um músico.

Louis Braille (1809-1852) feriu um de seus olhos com objetos pontiagudos da oficina de couro do seu pai com apenas 3 anos de idade. A infecção atingiu o outro olho e ele ficou completamente cego aos 5 anos. Com 10 anos de idade, foi estudar no Instituto para

Jovens Cegos de Paris. Já havia sistemas de escrita e leitura para cegos, mas eram muito complexos. Além disso, havia o sistema de comunicação militar desenvolvido pelo capitão Charles Barbier (1767-1841), do exército francês. Era um sistema composto por pontos e traços em alto relevo usado em tiras de papel a fim de agilizar o envio de ordens nos campos de batalha. Essa leitura tátil permitia que os soldados pudessem “ler” essas mensagens mesmo no escuro (VENTURINI; ROSSI, 1978).

Com 15 anos de idade, em 1824, Braille começou a organizar seu próprio sistema de leitura e escrita tátil, criando uma representação para o alfabeto completo. Com 28 anos, em 1837, foi apresentada uma versão aperfeiçoada, cuja simplicidade expressava sua preocupação em levar o conhecimento, através desse recurso de comunicação, a todos os cegos. O sistema braile de leitura e escrita é composto por seis pontos em relevo dispostos em duas colunas de três pontos. Representam letras, números e notas musicais. A Enciclopédia Britânica cita Louis Braille como um dos 100 inventores mais influentes da humanidade (MCKENNA, 2010).

Thomas Edison (1847-1931) frequentou a escola por apenas três meses em sua vida. O professor o considerou disperso, confuso, até mesmo incapaz de aprender. Foi educado em casa por sua mãe, Nancy Edison. Inventor, cientista e empresário, começou a trabalhar aos 12 anos de idade, vendendo doces e jornais em trens. Aos 14 anos, ficou surdo após um acidente ao descer de um trem em movimento. Sua invenção mais conhecida é a lâmpada elétrica incandescente. Na verdade, essa lâmpada já existia, mas o filamento só ficava aceso por alguns segundos. Ele e sua equipe criaram uma lâmpada capaz de ficar acesa por cerca de 45 horas (LEBOOKS, 2019).

Também inventou o fonógrafo, o primeiro gravador de voz, bem como o primeiro cinematógrafo, uma câmara de filmagem capaz de registrar cenas em movimento. Essas mesmas cenas poderiam ser visualizadas em outra de suas invenções: o cinetoscópio. Dessa maneira, o cinema tem uma eterna dívida de gratidão para com Thomas Edison. Ao final de sua vida, contava com mais de 2.300 patentes de

invenções em seu nome. Quando faleceu, aos 84 anos, as luzes de várias cidades nos Estados Unidos da América (EUA) se apagaram por um minuto em sua homenagem. As noites nunca mais seriam as mesmas após sua lâmpada, nem o mundo seria o mesmo após suas invenções (LEBOOKS, 2019).

Stephen Hawking (1942-2018) é considerado o mais brilhante físico teórico desde Einstein. Nasceu no dia de morte de Galileu (1564-1642) e morreu no dia de nascimento de Einstein (1879-1955). Foi diagnosticado com Esclerose Lateral Amiotrófica (ELA), uma doença neurodegenerativa que paralisa progressivamente os músculos, com apenas 21 anos de idade. Em 1970, com 28 anos, parou de andar e passou a usar uma cadeira de rodas. Em 1985, com 43 anos de idade, sua saúde foi comprometida por uma pneumonia, tendo sido então submetido a uma traqueostomia, e nunca mais pôde falar. Recorreu ao uso de uma voz eletrônica computadorizada para se comunicar. Em 1988, foi lançado o seu renomado livro “Uma breve história do tempo”, sobre a trajetória do universo (HAWKING, 2013).

Ludwig van Beethoven (1770-1827), Louis Braille (1809-1852), Thomas Edison (1847-1931) e Stephen Hawking (1942-2018) alcançaram o patamar da genialidade. Em comum, todos ofereceram contribuições originais em sua área do saber para o tempo e a sociedade em que viveram (DELOU; BUENO, 2001; VYGOTSKY, 1929). Além disso, todos apresentavam algum tipo de deficiência, o que comprova que o potencial humano é um patrimônio universal. Um gênio também pode ser uma pessoa com deficiência, uma pessoa com TEA, uma pessoa com AH/SD. Na verdade, pode ser qualquer pessoa cuja contribuição original revolucionou uma época.

Quem é a pessoa com AH/SD?

A pessoa com AH/SD é parte integrante do público-alvo da Educação Especial, junto com as pessoas com deficiência e com TEA. Cumpre mencionar que as AH/SD também podem estar presentes em

pessoas com deficiência e com TEA, condição atualmente denominada “dupla excepcionalidade”. Portanto, nenhum dos segmentos desse público-alvo é mutuamente excludente (BRASIL, 2011; HAKIM, 2016).

No que concerne aos estudantes com AH/SD, suas necessidades educacionais não são muito evidentes. Uma série de mitos tem estimulado concepções equivocadas, gerando muita incompreensão no que diz respeito a essas pessoas. Assim sendo, é muito frequente acreditar que AH/SD sejam sinônimo de genialidade ou associadas apenas a resultados obtidos em testes de QI (ALENCAR; FLEITH, 2001; WINNER, 1998).

Há, ainda, o estereótipo do aluno calmo, calado, disciplinado, sempre aprovado com nota máxima em todas as matérias. Há estudantes assim, não se pode negar. Podem ou não apresentar AH/SD. Por outro lado, há aprendizes que entram em conflito com o sistema tradicional de ensino justamente por causa do seu perfil de AH/SD. Quem poderia imaginar que o aluno entediado em sala de aula, o que pergunta constantemente, o chamado “líder da bagunça”, o reprovado (mais por faltas do que por notas) sejam alunos que apresentam AH/SD? (ALENCAR; FLEITH, 2001; VIANA; PAIM, 2021).

Renzulli (2004) delimitou a convergência de algumas características, em seu Modelo dos Três Anéis, que permitem reconhecer comportamentos de AH/SD: habilidade acima da média, criatividade e compromisso com a tarefa. A habilidade acima da média, saber fazer algo muito bem a ponto de se destacar dos seus pares, apresenta mais estabilidade ao longo da vida. A criatividade e o compromisso com a tarefa costumam, por sua vez, oscilar. Vale ressaltar que esse compromisso traz a tarefa em sua definição, constituindo uma motivação particularmente focada em um determinado objeto de interesse. Nenhum desses traços, isoladamente, configura AH/SD: é necessária a interseção das três características (RENZULLI, 2004, 2021).

O catedrático contesta a supremacia dos testes de QI para a identificação de AH/SD, sinalizando para o extenso potencial humano em diversas áreas do saber e do fazer. Esses testes são válidos para a identificação de habilidades lógico-matemáticas, verbais e visuoespaciais.

Mas, mesmo que não indiquem AH/SD, através da pontuação igual ou superior a 130, resta a possibilidade de a pessoa apresentar AH/SD nas áreas não avaliadas por esse tipo de teste. Nessa perspectiva, as AH/SD não se reduzem ao QI (RENZULLI, 2004, 2021).

Outra forma de abordagem consiste em listar características gerais de AH/SD, como a facilidade em aprender e em adquirir conhecimento avançado, de forma independente e autônoma, em uma ou mais áreas do saber ou do fazer. Esse traço é considerado um dos motivos para o discente se sentir entediado em sala de aula. As aulas do modelo tradicional de ensino, baseadas na memorização e na repetição de conteúdos descontextualizados, perdem o atrativo com muita rapidez, tornando-se monótonas. Não são, por conseguinte, desafiadoras, e esse alunado se move por desafios em suas áreas de interesse (ALENCAR, 2001; ALENCAR; FLEITH, 2001; PAIM, 2021b).

Além disso, a pedagogia tradicional se mostra refratária a críticas, contestações e inovações. Não raro esses educandos entram em atrito com colegas e mesmo com os professores, impacientes com a rotina e a repetição. Não se satisfazem com respostas superficiais e suas perguntas complexas acabam ficando sem resposta, o que gera um mal-estar em sala de aula, seja em relação ao professor, seja em relação aos demais alunos.

Seguindo religiosamente a orientação dada pelos jesuítas no século XVI, os educadores ainda se concebem não só como uma autoridade no que se refere ao domínio de conhecimentos, mas também como uma autoridade moral, que ainda centraliza o processo de ensino-aprendizagem. O professor não costuma se sentir confortável com críticas e contestações: tende a reprimi-las ao invés de estimulá-las. Com efeito, sente-se ameaçado em sua posição de poder. O controle dos alunos pela nota e pelo medo do dia da prova constituem resquícios desse opressor e arcaico modelo educacional que se recusa historicamente a sair da sala de aula (LUCKESI, 2005).

Outro empecilho observado na relação desse discente com as instituições de ensino reside no perfeccionismo. São pessoas que, em

relação à sua área de AH/SD, estabelecem elevados padrões para si mesmas. Como consequência, podem se deter por demasiado tempo na execução de certas atividades, insatisfeitas e inconformadas com o resultado, sempre provisório, nunca final. Numa busca constante de equilíbrio entre o saudável e o patológico, o perfeccionismo termina por ocasionar problemas com prazos estabelecidos, uma vez que o compromisso dessas pessoas é com a tarefa, com uma produção de qualidade, caracterizada por autenticidade e originalidade. Mas a escola e a universidade têm prazos a serem seguidos, bem como o mundo do trabalho. Tempo perdido? (ALENCAR, 2001; VIANA; PAIM, 2021).

Diante do exposto, os alunos com AH/SD apresentam risco de evasão. Tendem a entrar reiteradamente em conflito com a rigidez e a impessoalidade do sistema tradicional de ensino, ainda apegado à memorização e repetição de conteúdos descontextualizados, resistente a críticas, contestações e inovações. É válido questionar se as ações pedagógicas que faziam sentido no século XVI respondem aos novos desafios impostos pelos tempos atuais. Além do risco de evasão, outros elementos são comuns ao público-alvo da Educação Especial. De modo análogo, alunos com deficiência, com TEA e com AH/SD apresentam necessidades educacionais específicas, são marcados pela incompreensão, são mais propensos a sofrerem *bullying*.¹⁶ A escola e a universidade refletem, assim, a sociedade padronizada e excludente em que estão inseridas (ALENCAR, 2001; DALOSTO; ALENCAR, 2013; FANTE, 2005).

GRUPOS DE ESTUDOS COMO MEIO DE IMPEDIR A EVASÃO DE ALUNOS COM AH/SD NA GRADUAÇÃO

Cientes de que integram o público-alvo da Educação Especial, alunos com AH/SD começaram a procurar a Secretaria de Acessibilidade

¹⁶ A palavra *bullying* designa um tipo de violência que ocorre nos ambientes formais de ensino. Consiste em comportamentos agressivos intencionais e repetitivos exercidos por um aluno contra outro, causando sofrimento e angústia em suas vítimas (DALOSTO; ALENCAR, 2013).

UFC Inclui devido especialmente a seu risco de evasão, relacionado, em grande parte, aos sentimentos de monotonia e desmotivação gerados pela estrutura do sistema de ensino, ainda muito tradicional, como referido na literatura especializada (ALENCAR, 2007; ALENCAR; FLEITH, 2001). Trata-se de uma busca inicialmente tímida, que apresentava um curioso denominador comum nos depoimentos dos sujeitos: uma desilusão com a universidade, lugar destinado à produção e inovação do conhecimento. A fábrica de sonhos havia se tornado um ceiro de decepções (PASCUAL, 2012).

Como tudo começou – Um breve histórico

A partir dessa demanda, iniciou-se o primeiro grupo de estudos sobre AH/SD, em 2018, em parceria com a Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui. Discentes, docentes e servidores técnico-administrativos puderam conhecer o assunto e melhor entender as necessidades educacionais específicas desse alunado. É válido registrar que a primeira reunião voltada para o delineamento dessas ações ocorreu no dia 10 de agosto de 2018, Dia Internacional da Superdotação,¹⁷ fato não intencionalmente planejado. Na falta de palavras melhores, foi uma grata coincidência.

No final de 2018, contávamos com uma logomarca para o grupo de estudos sobre AH/SD, cuja arte foi criada por Carina Araújo Dias, na ocasião, aluna do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC). A imagem expressa não somente as nossas intenções iniciais, como também a dinâmica que tem sido observada até os dias contemporâneos: o cultivo das potencialidades dos alunos de graduação na UFC, em especial aqueles que apresentam AH/SD. Foi então acesa uma luz nesse caminho: nenhum potencial pode ser desperdiçado.

¹⁷ O Dia Internacional da Superdotação foi instituído durante a 19ª Conferência Mundial do Conselho para Crianças Superdotadas e Talentosas (*World Council for Gifted and Talented Children*), ocorrida em Praga, na República Tcheca (WORLD COUNCIL FOR GIFTED AND TALENTED CHILDREN, 2011).

Figura 1 – Logomarca do grupo de estudos sobre AH/SD criada por Carina Araújo Dias



Fonte: acervo de Carina Araújo Dias e Tania Vicente Viana (2018).

No término do mesmo ano, um projeto com o intuito de impedir a evasão de estudantes com AH/SD na instituição foi submetido ao Programa de Acolhimento e Incentivo à Permanência (PAIP) da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob orientação da Prof.^a Tania Vicente Viana, tendo sido aprovado para ser executado no ano seguinte, em 2019. Em seu título, seu maior propósito: “Nenhum potencial pode ser desperdiçado: identificação e atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) na UFC”. Dos resultados obtidos em 2019, além da oficialização do grupo de estudos, convém ressaltar: a elaboração de material didático, oportunidades de discussão e cursos de formação sobre a temática.

Em vista disso, foi criada a legenda (português – Brasil) do vídeo “O que é superdotação?” (*What is giftedness?*), do Brainwaves Channel, autorizada pelo próprio professor Joseph Renzulli (1936-), da Universidade de Connecticut.¹⁸ Esse trabalho, realizado pela autora e coautora desse texto, contou com a colaboração do professor Igor de

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qXlpydQbDYw>.

Moraes Paim, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), e da professora Renata Muniz Prado, da Universidade de Brasília (UnB).

No dia 15 de abril de 2019, a Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASA) nos cedeu espaço para o Curso de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): Identificação e Desafios, com carga horária de 8 horas.¹⁹ Logo em seguida, no dia 26 de abril de 2019, participamos do programa de rádio CASA Aberta, transmitido pela Rádio Universitária FM (107,9), com o tema “Altas habilidades/superdotação no Ensino Superior” e carga horária de 4 horas.²⁰

Expressamos nossa imensa gratidão à Semana de Inclusão e Acessibilidade, evento de caráter formativo e informativo promovido pela Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, que reservou espaço para a apresentação e discussão da temática das AH/SD desde o VI Ciclo de Debates, em 2017. Em sua última edição, pudemos participar da mesa de abertura da VIII Semana de Inclusão e Acessibilidade da UFC, intitulada “UFC Inlui, desafios, potencialidades e perspectivas da Secretaria de Acessibilidade da UFC”, no dia 20 de outubro de 2020, com carga horária de 4 horas.²¹

Em tempos mais recentes, por vias remotas, foi-nos concedida a oportunidade de expor e discutir o tema “Definições e abordagens educacionais aplicadas no contexto do Ensino Superior (altas habilidades)”, durante o curso Noções Básicas de Acessibilidade no Contexto de Atuação dos Agentes de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará, promovido pela Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, com carga horária de 4 horas, no dia 16 de novembro de 2020. Além disso, a bolsista do projeto PAIP na ocasião, Carina Araújo Dias, pôde compartilhar com agentes de acessibilidade em formação sua experiência com alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial, também de

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LbdqhHpzdMo>.

²⁰ Disponível em: https://www.facebook.com/watch/live/?v=826738501039289&ref=watch_permalink.

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NRM94UOaT9Q>.

maneira remota, em outro momento do referido curso, no dia 30 de novembro de 2020, com carga horária de 4 horas.

Com apoio institucional ofertado tanto pela Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui como pelo PAIP, pode-se afirmar que uma cultura inclusiva para esse alunado foi inaugurada na UFC. Cumpre mencionar que, dos três segmentos que compõem o público-alvo da Educação Especial, esses educandos apresentam necessidades educacionais menos evidentes. Arriscamo-nos a dizer que se observa uma segregação dentro do próprio público-alvo da Educação Especial, sem espaço para que os discentes com deficiência, com TEA e com AH/SD possam interagir entre si, unidos por suas demandas educacionais específicas, pelo estigma de que sempre foram vítimas e pelo risco de evasão das instituições educacionais.

Mal comemorávamos as conquistas dos primeiros passos em direção a uma cultura inclusiva dos estudantes com AH/SD na UFC – constatando uma maior divulgação dessa temática, oferecendo cursos de formação para diferentes públicos e verificando a diminuição de evasão desse alunado na graduação por sua participação nos grupos de estudos – quando fomos surpreendidos pelos desafios da pandemia da covid-19²² e do ensino remoto, circunstâncias promotoras de evasão.

No cenário pandêmico de 2020, as ações do projeto PAIP não se limitaram a lidar com o risco de evasão dos aprendizes com AH/SD, mas também se voltaram para refrear o mesmo risco que agora atingia, em maior ou menor proporção, os alunos de graduação da Faculdade de Educação (Faced), unidade acadêmica de origem desse projeto. A preservação da vida e a intenção de impedir a evasão nos permitiu colaborar na elaboração de material didático e acessível na forma de um

²² Em dezembro de 2019, foram noticiadas internações e mortes na cidade de Wuhan, na China, em decorrência de uma doença respiratória que sobrecarregava os hospitais. A enfermidade é causada pelo vírus SARS-CoV-2, da família coronavírus. A sigla, gerada pela expressão correlata em inglês (“COrona Virus Disease”), é denominada covid, e o número 19 se refere ao ano em que a China anunciou a presença dessa nova enfermidade: 2019 (MANDETTA, 2020).

guia sobre a covid-19, atendendo a um convite do professor Igor de Moraes Paim, do IFCE.²³

Além disso, foram organizados relatos autobiográficos de alunos da graduação do curso de Pedagogia da UFC, na forma de diários da pandemia. Essa ação não havia sido prevista, mas foi criada emergencialmente com vistas a prevenir a evasão. Participaram dessa experiência um total de 88 alunos, no período de agosto a outubro de 2020, motivados por dez perguntas norteadoras, que os auxiliariam a construir um registro pessoal e histórico das singularidades desse momento (DIAS; VIANA, 2021).

A análise de conteúdo dos “diários da pandemia” permitiu concluir que esse produto autoral contribuiu para promover a saúde mental dos estudantes, funcionando como uma atividade pedagógica de efeito psicoterapêutico. Igualmente, colaborou para prevenir a evasão, sendo recebido pelos discentes como uma ação de acolhimento e incentivo à permanência no curso de graduação. Foram elaborados 88 diários, e 79 foram cedidos como dados de pesquisa através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). É oportuno salientar que cinco estudantes se identificaram como pertencentes ao público-alvo da Educação Especial, a saber: um com deficiência auditiva; um com deficiência visual (cegueira total); dois com TEA e um com AH/SD (DIAS; VIANA, 2021; CARVALHO; GUERREIRO; VIANA, 2021).

Com base nos dados coletados em ambos os estudos supracitados, foram apresentados dois trabalhos no 1º Congresso Nacional de Saúde Mental e Educação (CNSME), que ocorreu de modo *on-line*, no período de 20 a 21 de agosto de 2021, permitindo estabelecer um diálogo com universidades de todo o país. Pudemos assim divulgar e debater o estado de saúde mental dos alunos do curso de Pedagogia da UFC diante das circunstâncias geradas pela pandemia de covid-19 e pelo ensino remoto. Na ocasião, vale ressaltar que conferimos destaque ao quadro mental dos alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Especial (DIAS; VIANA, 2021; CARVALHO; GUERREIRO; VIANA, 2021).

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gHLI09SLHl8>.

Foi dada continuidade, de forma remota, ao grupo de estudos com alunos regularmente matriculados e egressos da UFC, todos com indicadores de AH/SD. Participaram assiduamente desse grupo, no ano de 2020, cinco estudantes de graduação da UFC (dos cursos de Direito, Engenharia Elétrica, História e Pedagogia) e dois alunos egressos da mesma instituição (dos cursos de Letras e Sistemas e Mídias Digitais), num total de sete participantes. É oportuno relatar que dois discentes desse grupo concluíram a graduação nos cursos de Pedagogia e História nesse período (2020.1). Os demais não se evadiram.

O convívio com os pares e a oportunidade de discutir sobre a temática se mostrou uma forma válida de impedir a evasão desse alunado desde os trabalhos iniciais, em 2018. Eles se sentem confortáveis entre si (ALENCAR, 2007; GUENTER, 2000; NOVAES, 1979), mas de alguma forma segregados dentro do próprio público-alvo da Educação Especial.

METODOLOGIA

E se os grupos de estudos sobre AH/SD se ampliassem para abranger educandos da graduação com deficiência e com TEA para que estes conhecessem o perfil da pessoa com AH/SD e talvez se reconhecessem nele? Dadas as circunstâncias, o formato remoto favoreceria uma participação mais ampla dos alunos da instituição nos grupos de estudos, superando ainda dificuldades de locomoção, que devem ser consideradas em relação aos estudantes com deficiência física. Nesse panorama, os grupos de estudos contribuiriam para impedir a evasão não somente de alunos com AH/SD, como também de todo o público-alvo da Educação Especial.

Em 2021, foram adotados os seguintes procedimentos: os grupos de estudos sobre AH/SD permaneceram de forma remota, sendo ofertados, quinzenalmente, no período de 28 de maio a 3 de setembro de 2021, com carga horária de 30 horas. As vagas foram ofertadas, nessa ocasião, a alunos que demonstraram interesse na temática e haviam nos procurado anteriormente, como também a estudantes do público-alvo da Educação Especial regularmente matriculados em cursos de graduação da UFC. Num contexto ainda pandêmico, as vulnerabili-

dades à evasão foram somadas: tornou-se mais necessário incentivar a permanência desse alunado.

Considerando a importância dos vínculos para a permanência no ensino remoto, foram compostos quatro grupos de estudo sobre a temática, de natureza introdutória, em que se distribuíram 28 alunos, numa média de sete educandos por grupo. Grupos pequenos, quinzenais, com encontros não gravados na plataforma Meet, propiciaram condições favoráveis à interação entre os participantes e à aprendizagem. Essa estratégia, intencionalmente adotada, pretendeu fortalecer os vínculos afetivos entre os alunos de modo a prevenir sua evasão.

Foram abordadas as unidades mencionadas a seguir, sendo os textos enviados aos partícipes com a devida antecedência. Abordávamos cada tema em forma de pergunta, porque era isso o que tínhamos em relação ao assunto: muitas interrogações. As unidades foram abordadas na seguinte ordem: (i) Quais os mitos sobre AH/SD?; (ii) Quem é o gênio?; (iii) Quem é a pessoa com AH/SD?; (iv) Quem é a mulher com AH/SD?; (v) Como se sente a pessoa com AH/SD?; (vi) Como se educa a pessoa com AH/SD?. Os encontros eram enriquecidos por vídeos biográficos, vídeos de humor, músicas e discussões. Procurávamos aprender com alegria e criatividade, ao invés de reproduzir o lamento da repetição e memorização característicos de uma abordagem tradicional de ensino. Ao final, foi ofertado um certificado com carga horária de 30h.

Considerando-se que os grupos pertencem a uma iniciativa que tem o intuito de impedir a evasão e integra o projeto PAIP, cada aluno foi acompanhado no que diz respeito à qualidade de seu rendimento acadêmico e às suas dificuldades, em entrevistas individuais com a orientadora do projeto, pela plataforma Meet. Aqueles que por algum motivo não atingiram 75% de frequência foram acompanhados posteriormente e assistidos por atividades complementares.

Cumpramos mencionar os desafios de conviver com alunos com deficiência, com TEA, com AH/SD, interagindo inicialmente de maneira desconcertada e, ao final, de forma próxima e descontraída. A autora e coautora desse texto facilitaram os grupos, nas condições, respectivamente, de bolsista e de coordenadora de projeto. Essa experiência pioneira, uma rara alegria num momento de pandemia, desafiava-nos a

expor e discutir os temas de AH/SD a fim de promover uma abordagem inclusiva do assunto, com destaque para o potencial de gênios e pessoas com AH/SD que apresentavam deficiência e TEA.

Essas circunstâncias estabeleceram bases para a realização de uma pesquisa qualitativa, nos moldes do estudo de caso, visto que tínhamos uma demanda de compreensão subjetiva desses alunos estreitamente relacionada ao momento histórico da pandemia de covid-19 e do ensino remoto. A partir de observação realizada durante o período dos encontros virtuais, de entrevistas individuais realizadas pela coordenadora do projeto ao final do grupo de estudo (ambas pela plataforma Google Meet) e da aplicação de questionários mistos *on-line* com auxílio da plataforma Google Forms, foram construídos os dados, organizados em tabelas e gráficos, bem como submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 1979).

Contávamos com uma população de 28 alunos da UFC dos cursos de graduação em Pedagogia, Psicologia e Direito, que procuraram o grupo de estudos sobre AH/SD por interesse na temática. Seleccionamos então, de modo intencional, 11 discentes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial para compor a amostra, quais sejam: seis discentes com indicadores de AH/SD; dois com deficiência física; um com deficiência visual; um com deficiência auditiva e um com TEA. Esses sujeitos estão caracterizados conforme esclarece a Tabela 1 e cederam os dados para a pesquisa através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

TABELA 1 – Frequência absoluta de alunos do público-alvo da Educação Especial da amostra

SEGMENTO	FREQUÊNCIA
Altas habilidades ou superdotação (AH/SD)	6
Deficiência física	2
Deficiência visual	1
Deficiência auditiva	1
Transtorno do espectro do autismo (TEA)	1
TOTAL	11

Fonte: acervo de Carina Araújo Dias e Tania Vicente Viana.

Os grupos de estudos realizados durante o ensino remoto, no período de 28 de maio a 3 de setembro de 2021, em plena pandemia de covid-19, apresentaram um elemento distintivo. Pela primeira vez na história desse projeto, encontravam-se representados os três segmentos do público-alvo da Educação Especial: pessoas com altas habilidades ou superdotação (AH/SD); pessoas com deficiência (PCD) e pessoas com o transtorno do espectro do autismo (TEA). Acreditamos que facilidades atribuídas ao próprio formato do ensino remoto e dos recursos ofertados pela plataforma Meet permitiram a reunião de todos esses alunos no mesmo espaço virtual, uma vez que os procedimentos adotados superavam quaisquer dificuldades de locomoção física.

Respeitosamente, expressamos nossa gratidão aos alunos partícipes, que tanto tiveram paciência com a nossa dificuldade de lidar com a singularidade desse momento em nossas vidas por meio da interação entre os três segmentos do público-alvo da Educação Especial. Erámos constantemente solicitadas a: descrever as ilustrações para o aluno com deficiência visual; não atrasar os horários a fim de não alterar a rotina do estudante com TEA; atentar para a legendas de vídeos adequadas ao aluno com deficiência auditiva, que domina a língua portuguesa e cuja deficiência é parcial.

TABELA 2 – Distribuição de frequência da idade cronológica da amostra por intervalo de idade

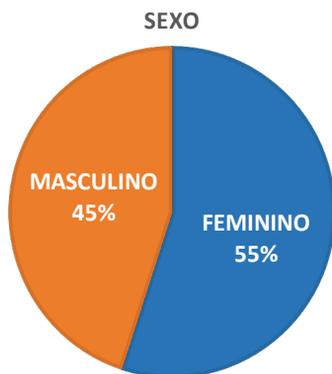
INTERVALO	FREQUÊNCIA
18-20	5
21-30	3
31-40	2
41-50	0
51-60	0
61-70	1
TOTAL	11

Fonte: acervo de Carina Araújo Dias e Tania Vicente Viana.

Os alunos partícipes se encontravam, em sua maioria, na faixa etária dos 18 aos 20 anos, em que havia cinco sujeitos. Entretanto, é interessante observar a participação de três pessoas na faixa etária dos 21 aos 30 anos, bem como de dois indivíduos na faixa dos 31 aos 40 anos. Essa participação indica que alunos de mais idade, com as responsabilidades próprias da vida adulta (família, emprego, casa) conseguiram participar ativamente do grupo, em virtude, mais uma vez, dos procedimentos adotados. Não menos importante, nesse sentido, é a presença assídua de um discente na faixa etária de 61 a 70 anos.

No que diz respeito ao sexo, houve praticamente uma participação equitativa, com a presença de seis estudantes do sexo feminino (55%) e de cinco do sexo masculino (45%), como elucida o Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – Distribuição de frequência dos sujeitos da amostra segundo o sexo



Fonte: acervo de Carina Araújo Dias e Tania Vicente Viana.

Respaldadas nos dados obtidos desses sujeitos, pudemos melhor analisar interrogações relativas à qualidade de sua aprendizagem no grupo de estudos sobre AH/SD, bem como concernentes à situação em que se encontravam no ensino remoto e ao risco de evasão, em conformidade com os objetivos de pesquisa preestabelecidos. Importa mencionar que toda a amostra, de natureza intencional, é composta por alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Especial.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Interrogada acerca do aproveitamento no grupo de estudos (por meio do questionário *on-line* e das entrevistas individuais), a totalidade dos respondentes (11 alunos de graduação) expressou que a participação deles nessa ação do projeto PAIP permitiu: adquirir noções básicas sobre a temática; entender as necessidades educacionais do aluno com AH/SD; compreender que os alunos com AH/SD constituem grupo de risco de evasão escolar e universitária; formar vínculos com alunos da instituição que pertencem ao público-alvo da Educação Especial, seja com AH/SD, seja com deficiência, seja com TEA. Os mesmos alunos assinalaram, igualmente, que o formato adotado nos encontros virtuais, realizados na plataforma Meet, contribuiu diretamente para essa interação.

Conforme a literatura especializada (ALENCAR, 2007; ALENCAR; FLEITH, 2001; HAKIM, 2016; WINNER, 1998), o principal obstáculo identificado na compreensão e assistência educacional para o alunado com AH/SD reside nos mitos e preconceitos, o que costuma acontecer na ausência de aporte conceitual e divulgação da temática no meio educacional. Nesse sentido, percebe-se nos participantes do grupo um claro entendimento acerca de noções básicas sobre AH/SD, como também uma compreensão pertinente das necessidades educacionais do aluno com AH/SD e seu risco de evasão escolar e universitária.

No que diz respeito à colaboração dos grupos de estudos sobre AH/SD para impedir a evasão, os depoimentos convergiram basicamente para uma única categoria de conteúdo: os vínculos afetivos. A literatura especializada já aponta o benefício da convivência entre os pares para a pessoa com AH/SD (ALENCAR, 2007; GUENTER, 200; NOVAES, 1979), contudo os relatos obtidos indicaram a satisfação do convívio não somente dos estudantes com AH/SD entre si, mas entre todos os segmentos do público-alvo da Educação Especial.

Nessa perspectiva, de acordo com os alunos com indicadores de AH/SD, observa-se:

O grupo de estudos possibilitou que eu continuasse no curso [...]. A turma também contribuiu bastante para que se tornasse um espaço descontraído, leve e que fosse apropriado para darmos nossa opinião e aprender de forma saudável. (A1)

O grupo de estudos contribuiu para a formação de laços de amizade entre os estudantes e para o compartilhamento de experiências vivenciadas no período da EAD [Educação a Distância]. (A2)

Pelo que notei, contribuiu para a socialização dos participantes. Muitos sentiam-se sozinhos e, ao encontrar companhia, puderam dividir seus fardos, o que impediu que fossem consumidos pelo impulso de abandonar o curso. (A3)

Atuou com muito acolhimento e muito incentivo para repensar na importância da conclusão do curso. Foi repleto de ânimo para não desistir/abandonar o curso. (A4)

Sim [colaborou para evitar a evasão], porque é legal, divertido e interessante. (A5)

Esse semestre sim [colaborou para evitar evasão]. (A6)

Nas palavras de três estudantes com deficiência, os grupos de estudos também contribuíram para evitar sua evasão através dos vínculos afetivos que foram estabelecidos:

[...] nos dá oportunidade de conhecer diferentes realidades, e é um conhecimento que vai fazer toda a diferença na nossa formação tanto acadêmica quanto humana. (A7)

Amo esse grupo, contribuiu muito para continuar amando o curso [de graduação]. (A8)

Para mim foi fundamental; sem o grupo, eu teria desistido [do curso de graduação]. (A9)

Cumpre mencionar que um dos quatro alunos com deficiência (A10) concedeu o benefício da dúvida. Afirma que o grupo talvez tenha colaborado para impedir sua evasão, mas indica a importância da participação não somente de alunos, como também de professores: “Talvez. Acredito que ajudaria muito se os docentes também participassem. Assim, poderiam compreender as necessidades desse público”. (A10)

De modo análogo, os vínculos afetivos colaboraram para impedir a evasão, conforme a perspectiva do estudante com TEA:

[...] os alunos se sentem mais capacitados, acolhidos e satisfeitos, o que motiva mais a participação nas aulas das disciplinas normais e nos grupos de estudos. Gosto muito de grupos de estudos e tive a chance de participar desse. (A11)

A literatura especializada indica que o público-alvo da Educação Especial apresenta, para além de necessidades educacionais específicas, experiências em comum, como o estigma de que seus integrantes são vítimas e o risco de evasão (ALENCAR, 2001; DALOSTO; ALENCAR, 2013; FANTE, 2005). O depoimento dos alunos partícipes dessa pesquisa elucidou a importância do convívio entre todos eles (pertencentes aos três segmentos do público-alvo da Educação Especial) para evitar a evasão.

CONCLUSÃO

Os grupos de estudos sobre AH/SD são uma ação do projeto PAIP para impedir a evasão desse alunado nos cursos de graduação da UFC desde 2019. A experiência tem demonstrado que a oportunidade de estudar e discutir a temática, como também o convívio com os pares tem incentivado, com efeito, a permanência desses discentes na instituição e a conclusão de seus cursos de formação básica. Para além da titulação, convém assinalar que a qualificação profissional ofertada por um curso de graduação oferece um projeto e um sentido para a vida, benefício de ordem tanto individual como social.

Em 2021, por vias remotas, durante o período histórico da pandemia de covid-19, além de proporcionar uma compreensão básica sobre a temática, a realização dos encontros, com auxílio da plataforma Meet, permitiu o convívio dos educandos com AH/SD não somente entre os pares, situação por si promotora de saúde mental, mas também com alunos com deficiência e com TEA. A convivência entre si foi expandida, pela primeira vez nesse projeto, para a interação com todos do público-alvo da Educação Especial, um desejo e uma lacuna finalmente preenchidos (nada sobre eles sem nenhum deles).

Mesmo diante dos obstáculos interpostos pela pandemia de covid-19, semeou-se uma cultura inclusiva e uma rede de apoio formada pelos integrantes do público-alvo da Educação Especial através dos grupos de estudos sobre AH/SD. Foi verificado, em decorrência, um impacto positivo na saúde mental desses discentes, estimulando a permanência de seus vínculos afetivos e institucionais. Os alunos dos grupos de estudos de 2021 não abandonaram seus respectivos cursos de graduação.

Após essa experiência, há de se reconhecer a necessidade de amplitude e de desdobramentos das ações para incentivar a permanência e impedir a evasão no sentido de concepções mais amplas e posturas mais inclusivas. O grupo mudou, mas o propósito segue o mesmo: o de que nenhum potencial seja desperdiçado.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ALENCAR, E. S. de. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007.

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU, 2001.

ANASTASI, A.; URBINA, S. *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BENTO, F. R. A surdez de Beethoven, o desafio de um gênio. *Arquivos Internacionais de Otorrinolaringologia*, São Paulo, v. 16, 2012.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*,

Poder Executivo, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 15 nov. 2021.

DALOSTO, M. de M.; ALENCAR, E. S. de. Manifestações e prevalência de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 19, n. 3, p. 363-378, jul. 2013.

DELOU, C. M. C.; BUENO, J. G. S. O que Vygotsky pensava sobre genialidade. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 11, p. 97-99, nov. 2001.

DIAS, C. A.; VIANA, T. V. *Diários da pandemia da covid-19: relato dos discentes de Pedagogia da UFC*. CONGRESSO DE SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO, 1., Fortaleza. Disponível em: <file:///C:/Users/carin/Downloads/PDF%20CARINA%20ARA%C3%9AJO%20DIAS%20-%20TANIA%20VICENTE%20VIANA%20-%20RESUMO%20-%201%20CONGRESSO%20E%20SA%C3%9ADE%20MENTAL%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

CARVALHO, J. D; GUERREIRO, V. M. S; VIANA, T. V. *Sofrimento mental na pandemia: relato de alunos público-alvo da educação especial*. CONGRESSO DE SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO, 1., Fortaleza. Disponível em: <file:///C:/Users/carin/Downloads/PDF%20-%20JOYCE%20DUARTE%20-%20VICT%C3%93RIA%20MERCYA%20-%20TANIA%20VIANA.pdf>. Acesso em: 22 Set 2021.

FANTE, C. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus, 2005.

HAKIM, C. *Superdotação e dupla excepcionalidade*. Curitiba: Juruá, 2016.

HAWKING, S. *Minha breve história*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Projeção da População do Brasil – 2021*. Disponível em: <https://>

www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html Acesso em: 15 nov. 2021.

GUENTER, Z. C. *Desenvolver capacidade e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LEBOOKS. *Thomas Edison: biografia de um genial inventor e empreendedor*. Formato digital. Lebooks, 2019.

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

MANDETTA, L. H. *Um paciente chamado Brasil: os bastidores da luta contra o coronavírus*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

MARLAND, S. *Education of the gifted and talented*. Report to Congress. Washington, DC: U. S.: Government Printing Office, 1972.

MCKENNA, A. *Os 100 inventores mais influentes de todos os tempos*. New York: Britannica Educational Publishing, 2010.

NOVAES, M. H. *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Atlas, 1979.

PAIM, I. M. *Educação para superdotados*. Instituto Agenda Positiva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WBWAB4Zf95o>. Acesso em: 15 nov. 2021a.

PAIM, I. M. *Características gerais dos superdotados*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6zda_ym9IkE. Acesso em: 15 nov. 2021b.

PASCUAL, J. G. *Universidade: fábrica de sonhos e celeiro de decepções?* Fortaleza: Edições UFC, 2012.

RENZULLI, J. S. Myth: The gifted constitutes 3-5% of the population. *Essential Reading in Gifted Education*, v. 2, p. 66-70. Thousand Oaks – CA: Corwin Press & The National Association for Gifted Children, 2004.

RENZULLI, J. S. *O que é superdotação?* – Legenda em português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qXlpydQbDYw>. Acesso em: 15 set. 2021.

RIBEIRO, R. A. S. *Romantismo – Contextualização histórica e das artes*. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola Superior de Artes Aplicadas, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Lisboa – Portugal, 2010.

VENTURINI, J. L.; ROSSI, T. F. O. *Louis Braille: sua vida e seu sistema*. Fundação para o Livro do Cego no Brasil. 2. ed. São Paulo: Fundação Londrina, 1978.

VIANA, T. V.; PAIM, I. M. *Altas habilidades/superdotação: desafios, crenças e identificação*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YlpW_gHWr3c. Acesso em: 15 set. 2021.

VIANA, T. V. O saber intenso, criativo e voraz: pessoas com altas habilidades/superdotação. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). *Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 157-179.

VYGOTSKY, L. S. Genial'nost. *Bol'shaja Medicinskaja Enciklopedija*, v. 6. Bol'shaja, 1929.

WALPOLE, E. *et al. Probability and statistics for engineers and scientists*. 9. ed. Boston: Pearson, 2011.

WORLD COUNCIL FOR GIFTED AND TALENTED CHILDREN. *World Gifted – Internacional Day of the Gifted*. v. 1, n.1, 2011.

WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OS AUTORES

ANTONIO ALEX DAYSON TOMAZ – Servidor da Universidade Federal do Ceará, lotado na Secretaria de Acessibilidade (UFC Inlui). Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). *E-mail:* alexdayson@yahoo.com.br.

CARINA ARAÚJO DIAS – Graduanda em Direito pela Faculdade de Direito (Fadir) da Universidade Federal do Ceará. Bolsista do Programa de Acolhimento e Incentivo à Permanência (PAIP).

CLEMILDA DOS SANTOS SOUSA – Bibliotecária na Universidade Federal do Ceará. Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (UFC). Audiodescritora. *E-mail:* cleo@ufc.br.

DAMARIS QUEIROZ – Bibliotecária do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN/PA). Mestra em Ciência da Informação (UFC). *E-mail:* damarisqueirozb@gmail.com.

DAVI CÂNDIDO DA SILVA – Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Ceará, lotado na Secretaria de Acessibilidade (UFC Inlui). Pedagogo formado pela Universidade Federal do Ceará, mestrando do Curso de Pós-Graduação em Estudo da Tradução (UFC). *E-mail:* davicandido_83@yahoo.com.br.

EURIJUNIOR SALES DE SOUZA – Especialista em Tradução Audiovisual Acessível/Legendagem para Surdos e Ensurdidos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Servidor da Secretaria de Acessibilidade (UFC Inlui), mestrando do Curso de Pós-Graduação em Estudo da Tradução (UFC). *E-mail:* eurijunior@gmail.com.

FERNANDA CLÁUDIA ARAÚJO DA SILVA – Professora do Departamento de Direito Público da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará. Diretora da Secretaria de Acessibilidade (UFC Inlui). Mestre em Direito (Direito e Desenvolvimento) pela UFC e doutoranda na Universidade de Lisboa. *E-mail:* f.c.araujo@hotmail.com.

FRANCISCO DE ASSIS PORTO – Graduando do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Ceará. *E-mail:* faspport@hotmail.com.

LAERTE SANTOS MOURA – Técnico em Multimídia da Universidade Federal do Ceará, lotado na Secretaria de Acessibilidade (UFC Inlui). Mestrando em Avaliação de Políticas Públicas na UFC. *E-mail:* laerteaero@gmail.com.

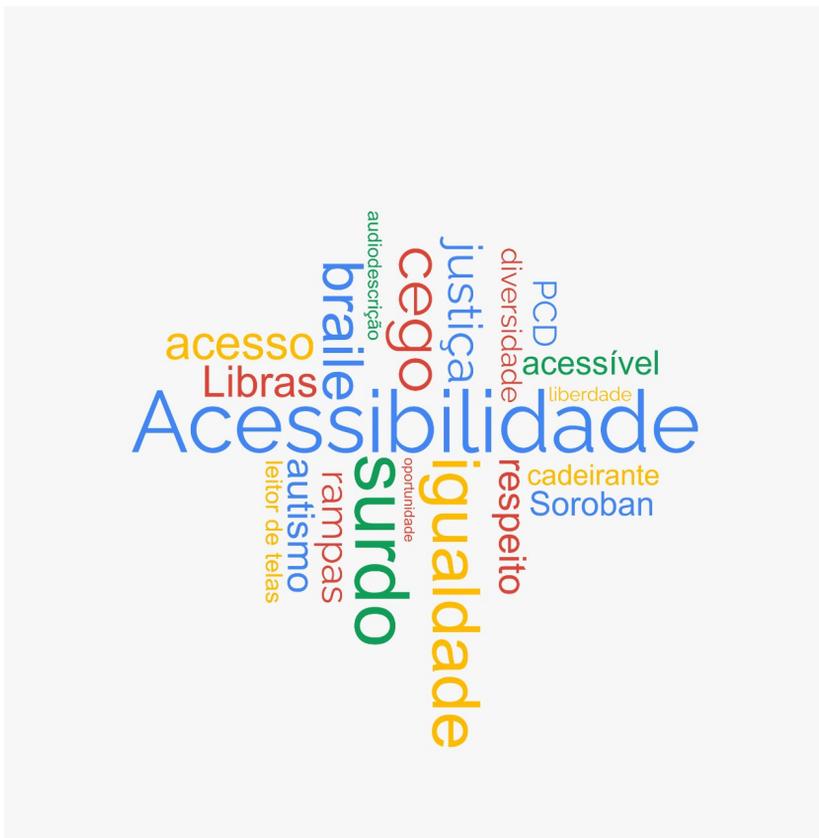
NEILIANE ALVES BEZERRA – Bibliotecária na Universidade Federal do Ceará. Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (UFC). *E-mail:* neiliane.bezerra@ufc.br.

SÂMILA MARIA OLIVEIRA DA SILVA – Mestre em Letras: Literatura Comparada pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Letras com habilitação em Português e Italiano também pela UFC. Técnica em Mecatrônica pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Professora de língua portuguesa do Ensino Fundamental II da rede particular de ensino. *E-mail:* samilaoliveira94@gmail.com.

TANIA VICENTE VIANA – Professora do Setor de Estudos de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação (Faced) da

Universidade Federal do Ceará. Psicóloga, mestra e doutora em Educação pela UFC. *E-mail*: taniaviana@ufc.br.

ZILSA MARIA PINTO SANTIAGO – Professora do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Ceará. Doutora em Educação pela UFC. *E-mail*: zilsasantiago@gmail.com.



Visite nosso site:
www.imprensa.ufc.br



Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará – UFC
Av. da Universidade, 2932 – Fundos – Benfica
Fone: (85) 3366 7485 / 7486
CEP: 60020-181 – Fortaleza – Ceará
imprensa@proplad.ufc.br

Mesmo sabendo que estamos longe de atingir a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência de forma plena para atender alunos, professores e servidores da UFC, a Secretaria de Acessibilidade busca garantir tais direitos, por meio de políticas públicas, principalmente por condutas atitudinais que extirpam preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, como atitudes impulsionadoras de suas ações, na remoção de barreiras.

Fernanda Cláudia Araújo da Silva



Universidade Federal do Ceará
SECRETARIA DE ACESSIBILIDADE

