ANA CRISTINA SILVA DAXENBERGER
MARIA NATÁLIA SANTOS CALHEIROS
(organizadoras)

INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Redes Colaborativas no Ensino Superior

EDITORA

2023

INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Redes Colaborativas no Ensino Superior

INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Redes Colaborativas no Ensino Superior

ANA CRISTINA SILVA DAXENBERGER
MARIA NATÁLIA SANTOS CALHEIROS
(organizadoras)

BOA VISTA/RR
2023

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Da2 DAXENBERGER, Ana Cristina Silva; CALHEIROS, Maria Natália Santos (organizadoras).

Inclusão da Pessoa com Deficiência: Redes Colaborativas no Ensino Superior. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 261 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-36-6
https://doi.org/10.5281/zenodo.7976296

1 - Brasil. 2 - Ensino Superior. 3 - Inclusão. 4 - Pessoa com Deficiência.
I - Título. II - Daxenberger, Ana Cristina Silva. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e das práxis em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capitalização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
Política de Inclusão na UFPB:
A Atuação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade - CIA 15

CAPÍTULO 2 |
Comitê de Inclusão e Acessibilidade:
Conquistas e Desafios da Gestão entre 2019 a 2022 37

CAPÍTULO 3 |
Formação Docente:
Um Relato Autoetnográfico no Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB 59

CAPÍTULO 4 |
Apoio Psicopedagógico aos Universitários: Possibilidades de Ações Inclusivas 85

CAPÍTULO 5 |
Atendimento Fonoaudiológico de Universitários
Surdos Usuários de Dispositivos Auxiliares de Audição 107

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 |
Criando Espaços de Diálogo e Cuidado da Saúde Mental de Universitários 127

CAPÍTULO 7 |
O GT Comunicacional no Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB 147

CAPÍTULO 8 |
Contribuições da Terapia Ocupacional para a
Acessibilidade Atitudinal no Ensino Superior: Relato de Experiência 171

CAPÍTULO 9 |
O Suporte do LAVITA como Facilitador do
Processo de Inclusão no Ensino Superior 201

CAPÍTULO 10 |
Projetando para e com as Pessoas: Caminho para Promoção da Acessibilidade 223

SOBRE OS AUTORES | 251

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Essa obra foi construída em comemoração aos dez anos do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), entretanto, para além desta celebração, ela representa a concretização das políticas educacionais inclusivas no Ensino Superior.

Destacamos a luta pela garantia de direitos da Pessoa com Deficiência (PcD) dentro da universidade, especialmente, no que tange à permanência e à qualidade no ensino superior que, ao longo destes anos, o CIA, juntamente com sua rede parceira, vem se empenhando para assegurar, somando conquistas e enfrentando desafios aqui publicizados.

Organizado em dez capítulos, este livro reúne os principais avanços e êxitos do CIA e suas parcerias ao longo de uma década, elencando as estratégias e ações desenvolvidas para a inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência ou necessidades educacionais especiais na UFPB, além de discutir os obstáculos e possíveis caminhos para a efetivação de uma política inclusiva no ensino superior.

O primeiro capítulo, "Política de Inclusão na UFPB: A Atuação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade", discute os resultados de uma pesquisa qualitativa desenvolvida junto ao comitê que buscou descrever e avaliar algumas ações desenvolvidas no âmbito da política de inclusão da UFPB, destacando a importância desta como política de acesso, permanência e qualificação dos universitários.

O segundo capítulo, "Comitê de Inclusão e Acessibilidade: Conquistas e Desafios da Gestão entre 2019 a 2022", apresenta os objetivos do CIA/UFPB como assessoria de implantação da política

de inclusão universitária aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais, destacando as ações da gestão entre o período de 2019 a 2022, com números expressivos de ampliação no número de atendimentos e parcerias consolidadas durante os dez anos do CIA.

No terceiro capítulo, "Formação Docente: Um Relato Autoetnográfico no Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB", os autores apresentam, a partir de uma escrita autoetnográfica, a importância da modalidade de estágio não obrigatório, desenvolvido na subsede do CIA em Areia, campus II da UFPB para a formação docente na perspectiva inclusiva para uma licencianda em Ciências Biológicas.

No quarto capítulo, "Apoio Psicopedagógico aos Universitários: Possibilidades de Ações Inclusivas", apresentam uma necessidade presente no âmbito universitário, sobretudo, no tocante ao desempenho acadêmico dos graduandos: o serviço de escuta, acolhimento e atendimento psicopedagógico. Destacam ainda a importância e a responsabilidade da universidade, e seus atores sociais, em compreender a dinâmica dos estudantes e desenvolver ações que possam mitigar possíveis dificuldades de adaptação e acompanhamento às atividades acadêmicas, sociais e pessoais.

O quinto capítulo, "Atendimento Fonoaudiológico de Universitários Surdos Usuários de Dispositivos Auxiliares de Audição", descreve o atendimento prestado pelo serviço de acolhimento e avaliação desenvolvidos pela clínica escola de fonoaudiologia, em parceria com o CIA/UFPB, mapeando as necessidades e demandas clínicas, realizando orientações educacionais para melhoria no desempenho acadêmico e promoção da qualidade de vida do estudante com deficiência auditiva.

O sexto capítulo, “Criando Espaços de Diálogo e Cuidado da Saúde Mental de Universitários”, descreve a importância de ofertar atendimentos em saúde mental aos estudantes do ensino superior, sobretudo, devido ao crescente número de graduandos em sofrimento mental com necessidades de acolhimento, escuta e atendimento. Apresenta, ainda, as ações desenvolvidas pelo Projeto Criativa, vinculado ao curso de Terapia Ocupacional da UFPB em parceria com o CIA, para a promoção de saúde mental dos universitários.

O sétimo capítulo, “O GT Comunicacional no Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB”, apresenta as ações desenvolvidas pelo grupo de trabalho em Acessibilidade Comunicacional do Cia, enfatizando as principais bases legais de acesso à informação e destacando o uso de ferramentas específicas para potencializar este acesso e o compartilhamento de informação em plataformas digitais e comunicacionais.

O oitavo capítulo, “Contribuições da Terapia Ocupacional para a Acessibilidade Atitudinal no Ensino Superior: Relato de Experiência”, descreve as ações desenvolvidas pela Terapia Ocupacional junto ao Cia, com foco na eliminação de barreiras atitudinais, visando à melhores condições de inclusão na universidade por meio de práticas de formação junto aos servidores e estudantes no tocante às diferenças, destacando, sobretudo, as ações durante o período de pandemia de SARS-CoV-2.

O nono capítulo, “O Suporte do LAVITA como Facilitador do Processo de Inclusão no Ensino Superior”, apresenta a descrição, objetivos e práticas do Laboratório de Vida Independente e Tecnologia Assistiva, vinculado a Terapia Ocupacional da UFPB, destacando algumas ações desenvolvidas junto aos servidores e discentes, em parceria com o CIA.

Finalizando este livro, o décimo capítulo, “Projetando para e com as Pessoas: Caminho para Promoção da Acessibilidade”, traz as contribuições do grupo de trabalho acessibilidade arquitetônica (GTAA) nos últimos dez anos de atuação no campo de eliminação de barreiras arquitetônicas nos diferentes *campi* da UFPB, destacando a relevância de suas ações para a efetivação das políticas de acessibilidade vigentes.

Convidamos você, caro(a) leitor(a), a explorar esta obra e conhecer (ou ampliar seu conhecimento) sobre o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba e sua rede parceira.

Boa leitura!

Profa. Dra. Ana Cristina Silva Daxenberger

Profa. Dra. Maria Natália Santos Calheiros

(organizadoras)

CAPÍTULO 1

Política de Inclusão na UFPB:
A Atuação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade - CIA

POLÍTICA DE INCLUSÃO NA UFPB: A ATUAÇÃO DO COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE - CIA

Izaura Maria de Andrade da Silva

Santuza Mônica de França Pereira da Fonseca

Túlio Cesar Medeiros dos Santos

A educação é reconhecida como fator fundamental para o desenvolvimento das sociedades. A educação para as pessoas se configura como um bem imensurável para a sua inserção no estrato social e para o exercício da cidadania. No Brasil, a Educação Superior está pautada na produção do conhecimento conforme as bases legais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 9394/1996, quando enumera a finalidade deste nível de ensino no Capítulo IV - Da Educação Superior, art. 43, e seus vários itens. Destacamos um deles:

> [...] IV- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou outra forma de comunicação (BRASIL, 1996).

A fim de cumprir a finalidade da Educação Superior, no Brasil, anunciada pela LDBEN, "houve uma ampliação do acesso e da oferta do número de vagas. Porém, tal fenômeno ocorreu em maior número pela iniciativa privada" (SANTOS, 2014, p. 241). O que não significa, contudo, que ações governamentais não tenham sido implementadas para que as instituições públicas pudessem

investir nessa direção. Ações para a ampliação e o acesso à Educação Superior para as pessoas com deficiência é um dos eixos políticos da universidade pública, que responde à necessidade de que a educação seja inclusiva em todos os seus níveis e para todas as pessoas.

Em 2021, o tema definido pela Organização das Nações Unidas-ONU foi "Liderança e Participação das Pessoas com Deficiência por um mundo pós-Covid, Inclusivo, Acessível e Sustentável" o que foi "importante para dar visibilidade, protagonismo e representatividade à pessoa com deficiência e, principalmente, para ajudar a transformar este mundo em um mundo acessível a todas as pessoas" (CARDOZO; FONSECA, 2022, p. 215).

Importante mencionar o Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação (UNESCO, 2022), no qual colaboradores de todo o mundo construíram um documento, fundamentado em um processo de consulta global, convidando governos e instituições a idealizarem um novo contrato social para a educação, de forma que o futuro possa ser pacífico, justo e sustentável para todos. O que este relatório salienta como pauta pós-pandemia, tendo em vista que foi escrito durante os anos da pandemia da Covid 19, é a necessidade de ações urgentes, principalmente por meio da educação, pois só ela é capaz de promover profundas mudanças a fim de assegurar o direito à educação de qualidade à cada criança, jovem e adulto, com ou sem deficiência, para um futuro diferente.

E, neste sentido, a Educação Superior tem um papel fundamental com vistas a promover uma educação inclusiva e de qualidade. E para ser inclusiva a Educação Superior, de acordo com o Relatório da UNESCO, as universidades têm que se empenhar em fomentar valores como respeito, empatia, igualdade e solidariedade; deve promover a "valorização da diversidade cultural, o compromisso com a defesa dos direitos humanos e a intolerância ao

racismo, ao sexismo, ao elitismo, ao etnocentrismo e à discriminação em todas as formas" (UNESCO, 2022, p. 58). Assim, precisamos pensar em uma educação voltada para o bem comum e que tenha a ética como norteadora das ações humanas, a fim de melhorar a existência de todos os seres vivos. Este é o novo contrato social para a educação "que visa a reconstruir nossas relações uns com os outros, com o planeta e com a tecnologia" (UNESCO, 2022. p. 05).

Mirando no horizonte da educação inclusiva como ensejada nestes vários documentos mencionados, pretendemos neste capítulo apresentar como a política de inclusão tem apoiado o estudante com deficiência na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

As políticas de inclusão no ensino superior têm sido palco de lutas e de debates; neste sentido, temos motivação para trazer à discussão o processo de inclusão da pessoa com deficiência, mais especificamente, o estudante com deficiência matriculado na Universidade Federal da Paraíba.

O projeto intitulado "Políticas de Educação Inclusiva da UFPB", realizado através do Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica (PIVIC), teve como objetivo geral analisar/compreender quais as políticas de inclusão aplicadas na UFPB por meio do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), agente principal da criação e desenvolvimento destas políticas internas da instituição. Como objetivos específicos: mapear núcleos, laboratórios, grupos de pesquisa, e programas de extensão direcionados para questões de acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência; identificar e analisar as diferentes formas de

atendimento educacional especializados oferecidos pela instituição, bem como analisar se o atendimento oferecido responde às demandas dos estudantes com deficiência.

O movimento político de pessoas com deficiência tem como marco de sua criação os anos de 1970, movimento esse que contribui até os dias de hoje para a criação de políticas públicas que atendam as especificidades de cada deficiência. O acesso à universidade que antes era restrito às camadas sociais abastadas, através da lei 12.711/2012 que estabelece a política de cotas tornou-se a ponte para estudantes pobres, afrodescendentes e indígenas serem inseridos neste espaço, Mas, foi somente através da lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016 que incluiu percentual de cotas para as pessoas com deficiência na política de cotas para entrada à instituições de ensino superior (IES) públicas. Podemos compreender que tal marco se dá pela luta incessante dos movimentos de pessoas com deficiência pelo direito à inclusão social, o que garantiu a criação das leis estabelecidas no país até então.

Com a ampliação da lei de cotas, se estabelece outra problemática da qual ficam as universidades responsáveis pela sua adequação, para o atendimento necessário às especificidades das pessoas com deficiências, que se fazem presentes em seu meio. Para além do desafio de transpor um ensino homogêneo e seletivo que não se adequa às demandas específicas que são estabelecidas pela presença de estudantes pobres, negros, indígenas e pessoas com deficiência que apresentam dificuldades resultantes de uma escolarização precária na educação básica, a universidade deverá buscar investir em práticas heterogêneas que promovam a cooperação de seus agentes no atendimento às diversidades buscando, também, mudanças estruturais em sua gestão e principalmente na prática pedagógica.

Em 2008, é criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta política entende a

educação especial como uma modalidade que perpassa todos os níveis e outras modalidades de ensino, inclusive o nível superior e tem como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Política de Educação Especial traz em seu bojo os marcos históricos e normativos, fazendo menção aos vários documentos nacionais e internacionais que foram dando sustentação até aquele momento histórico da elaboração do documento. Apresenta, também, um diagnóstico da educação especial e demonstra os avanços em números de matrícula de alunos com necessidades especiais nas redes públicas de ensino.

No nosso contexto há indagações que irão servir de fio condutor para a reflexão. Como acontece o atendimento educacional especializado na UFPB? Esse atendimento é suficiente e responde às necessidades específicas de todas as pessoas com deficiências inseridas nesse contexto? Quais as atividades desenvolvidas para garantir o acesso e a permanência com sucesso de alunos com deficiência?

Esta pesquisa visou apresentar elementos que venham contribuir com a avaliação da educação inclusiva disponibilizada pela instituição, buscando assim contribuir para superar as lacunas existentes e reforçando os pontos a serem fortalecidos para a aplicação desta política.

METODOLOGIA

Este projeto tem como objetivo analisar/compreender a política de educação inclusiva promovida pela Universidade Federal

da Paraíba, especialmente por meio do Comitê de Inclusão e Acessibilidade - CIA. Para discutir a política, foi avaliada a documentação disponível tais como resolução, regimento interno, relatórios, entre outros, além de entrevistas com os agentes responsáveis pelo desenvolvimento da educação inclusiva na universidade. O critério de inclusão considerou os principais agentes, promotores da política de educação inclusiva. As entrevistas foram realizadas com o coordenador do CIA, denominado neste trabalho com o nome fictício de João, e seguintes representantes que formam o Comitê: representante da Pró-Reitoria de Graduação; Representante da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários e o Coordenador do grupo de trabalho de acessibilidade pedagógica.

As entrevistas foram guiadas, segundo Richardson (1999, p. 210), "esta técnica permite ao entrevistador utilizar um 'guia' de temas a ser explorado durante o transcurso da entrevista. As perguntas não são pré-formuladas, são feitas durante o processo e a ordem dos temas tampouco são preestabelecidas" O roteiro de entrevistas passou pela avaliação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial - GEPE.

A apreciação dos dados foi realizada tendo como técnica a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2016, p. 31), "a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações". As fases da análise de conteúdo são a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise, são definidos os documentos, a formulação das hipóteses e a elaboração de indicadores que é fundamental para a interpretação final. Na segunda etapa, os dados são codificados a partir das unidades de registro. Na última etapa se faz a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns (BARDIN, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Comitê de Inclusão e Acessibilidade - CIA

O movimento pela inclusão nas universidades, impulsionado pela Política Nacional de Educação Inclusiva, expressa principalmente no Decreto 7611/2011, o qual prevê a estruturação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Educação Superior, funda no dia 26 de novembro de 2013 o Comitê de Inclusão e Acessibilidade - CIA através da Resolução n° 34/2013 do Conselho Universitário (CONSUNI). Desse modo, este Conselho estabelece o CIA como uma assessoria especial vinculada ao gabinete da reitoria, tendo como seus representantes pessoas indicadas pelas pró-reitorias, além de contar com representantes, técnicos administrativos, docentes, representantes da comunidade de alunos com deficiências visual, auditiva, físico-motora e intelectual, compondo também este quadro representantes dos campi I, II, III, IV e Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR).

Para incrementar a política de inclusão, o CIA organizou grupos de trabalho (GT´s) sendo estes: Acessibilidade Pedagógica, Acessibilidade Atitudinal, Acessibilidade Comunicacional e Acessibilidade Arquitetônica. Promoveu ações de inclusão e acessibilidade direcionadas aos estudantes e servidores com deficiência, além de articular a formação docente e incentivar a produção de pesquisas voltadas ao aperfeiçoamento das ações realizadas pelo Comitê e seus GT´s, dentre outras atividades.

Através do CIA também se estabelecem parcerias com laboratórios que trabalham em conjunto na busca de resolver questões relacionada ao estudante com deficiência, como o Laboratório de Acessibilidade (LACESSE) do Centro de

Tecnologia, que surgiu através de um grupo de pesquisa do CNPq de 2009 intitulado "Qualidade, acessibilidade, tecnologia e percepção do ambiente construído". Após o crescimento das atividades realizadas pelo grupo como pesquisas e projetos de extensão se formalizou a criação do Laboratório de Acessibilidade. O laboratório tem como objetivo apoiar atividades realizadas nas disciplinas do curso de Arquitetura e Urbanismo nas áreas de projeto (edificações e urbano) e também tecnologia da Arquitetura. Dentre os objetivos específicos do laboratório, existe o suporte às ações do CIA pela sua participação no GT de Acessibilidade Arquitetônica.

Dentre os parceiros do CIA também estão inclusos o LAVITA (Laboratório de Vida Independente e Tecnologia Assistiva), que se localiza no Departamento de Terapia Ocupacional do CCS (Centro de Ciências da Saúde) da UFPB, tendo por objetivo realizar ações, pesquisas e atendimento a servidores e pessoas com deficiência física e/ou sensorial, assim desenvolvendo através de planejamentos o uso e treino para a utilização de Tecnologia Assistiva desenvolvida pelo laboratório, atendendo demandas de adequação postural, mobilidade, comunicação aumentativa e alternativa, também confeccionando órteses (membros superiores), materiais de suporte pedagógico, jogos e brinquedos adaptados, dispositivos que auxiliem nas atividades realizadas no cotidiano das pessoas a fim de adaptá-las, dentre outras.

Outro parceiro do CIA é o Núcleo de Educação Especial (NEDESP), que foi oficializado em 1990 e é responsável pelas programações e coordenação da área da Educação Especial da UFPB. O NEDESP é vinculado ao Centro de Educação (CE - UFPB), sendo um órgão suplementar, prestando apoio pedagógico, além de realizar projetos de pesquisa e extensão. Este Núcleo é mais um dos braços do CIA, assim como afirma o coordenador do Comitê nas entrevistas realizadas, colaborando para a aplicação das políticas de inclusão estabelecidas, sendo grande parceiro no acolhimento dos

alunos com deficiência, por oferecer um espaço para estudos com um aparato tecnológico básico necessário que atende frequentemente alunos com deficiência visual.

Os laboratórios e núcleos que foram apresentados, aplicam junto ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade a política de educação inclusiva desta instituição, participando de seus Grupos de trabalhos na elaboração de estratégias de intervenção dentre outras, que possibilitam aos estudantes e servidores com deficiência da UFPB serem atendidos em suas especificidades, proporcionando o máximo possível de acessibilidade e inclusão, que são necessárias, haja vista que, a cada ano, entram através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) estudantes com deficiência através da política de cotas bem como servidores que irão ter como apoio o CIA na atenção às suas demandas.

O estudante apoiador

Neste tópico será abordado um dos programas que foi identificado nas entrevistas realizadas com estudantes com deficiência, e é de extrema importância para esse público, e porque não dizer seria um dos "carros chefes" na promoção da assistência estudantil e no processo de permanência do estudante com deficiência na instituição. O programa intitulado "Programa de apoio ao estudante com deficiência" que, segundo Silva (2017), "foi implantado, em 2011, pela Pró Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante junto ao CIA, quando este ainda fazia parte dessa Pró-Reitoria, buscando responder orientações do Decreto 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. O referido Decreto prevê no art. 3º, § 1º, item X, "acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais

do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação nas universidades" (BRASIL, 2010, p. 01).

O "Programa de Apoio ao estudante com deficiência" é composto por estudantes bolsistas de grande parte dos cursos da UFPB, selecionados a cada início de semestre letivo. O CIA abre um edital no intuito de atender às demandas de estudantes com deficiência que ingressaram pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), a cada ano. Durante o processo de seleção os alunos passam por uma capacitação na qual serão instruídos sobre especificidades de cada deficiência com vistas a atender minimamente às necessidades que o aluno apoiado venha necessitar. Gostaríamos de salientar que, apesar da capacitação realizada e de toda bibliografia que é disponibilizada para a compreensão mínima sobre cada deficiência, será no cotidiano que se darão os ajustes necessários para que o apoio se dê da melhor forma possível, assim como declarou um dos estudantes apoiadores entrevistados.

Dentre as competências previstas no Termo de Contrato do Estudante Apoiador, que é renovado a cada ano, estão destacadas algumas especificidades de cada deficiência como expresso no item 1.1 que prevê a:

> […] atuação de estudantes apoiadores que assumirão atividades junto aos estudantes com deficiência, respeitando-se as peculiaridades e necessidades educacionais de cada área de deficiência ou alteração decorrente de sequelas física motora, auditiva, visual, de Transtornos Globais do Desenvolvimento/TEA (Transtorno do Espectro Autista), TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e outras demandas pedagógicas […] (UFPB, 2018).

Portanto, o CIA busca proporcionar capacitações relacionadas a cada deficiência subsidiando as ações do estudante apoiador, na tentativa de oferecer tanto ao apoiador quanto ao apoiado uma assistência mais adequada.

Através do "Programa de Apoio ao estudante com deficiência" (estudante apoiador), o Comitê de Inclusão e Acessibilidade, consequentemente a UFPB, cumprem com o Decreto n°. 7.611/2011, o qual estabelece no artigo 1°, parágrafo I, a "garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades" (BRASIL, 2011, p. 01), também executando o que preveem os parágrafos 5° e 6°:

> V - Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
>
> VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2011, p. 01).

Por intermédio da pesquisa realizada sobre o "Programa de Apoio ao estudante com deficiência" conhecido como "Estudante Apoiador", compreende-se que ele é uma das ferramentas que possibilitam o processo de inclusão da pessoa com deficiência, seja ele, aluno ou servidor. Suas ações proporcionam discussões sobre a temática da inclusão e provocam na comunidade a necessidade de olhar sobre a diversidade existente em seu meio.

O Relatório sobre o número de alunos com necessidades especiais disponibilizado pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade

está dividido nas seguintes categorias: Altas habilidades e superdotação, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), paralisia cerebral, transtorno do espectro autista, deficiência visual, transtorno mental, visão subnormal, surdo usuário de Libras, limitação temporária e outras necessidades.

O atendimento vai além do público-alvo definido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo essa política e a LDB 9394/1996, o público-alvo da educação especial são as pessoas com deficiências física, sensorial e intelectual, altas habilidades/superdotação, e transtorno global do desenvolvimento, portanto não são contempladas as pessoas com transtorno mental, o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, limitação temporária, e outras necessidades que é uma categoria mais amplas e que não diz muito sobre o público que atende.

De um lado, essa amplitude do público-alvo é boa porque acolhe as necessidades educacionais especiais de todos; por outro lado, diante dos escassos recursos disponíveis é preciso priorizar aqueles que têm comprometimento mais severo e que, portanto, precisam de mais apoios. Dos 89 estudantes inscritos em 2022, que se identificaram com alguma necessidade educacional especial, 42 estavam em atendimento e/ou submetidos.

A Tabela 1 demonstra que a maior demanda por atendimento não é de estudantes com deficiência, mas sim de pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, seguida dos estudantes com Deficiência Visual e Deficiência Física.

Tabela 1- Matrícula de estudantes com Necessidade Educacional Especial por número de atendimento em 2022

Tipo de NEE'S	Quantitativo de estudantes	Em atendimento ou submetido
Deficiência física	11	3
Deficiência auditiva	5	3
Deficiência intelectual	2	2
Deficiência Múltipla	4	1
Deficiência visual	12	5
Paralisia cerebral	2	1
Transtorno do espectro autista	4	3
Transtorno mental	9	4
TDAH	25	12
Surdos (usuário de libras)	1	1
Superdotação/Altas habilidades	2	0
Outras necessidades	8	5
Limitações temporárias	4	2
Total	**89**	**42**

Fonte: Relatório do CIA/SIGAA

De acordo com o Relatório de Gestão do Cia de 2022:

> O Fluxo do Comitê de Inclusão e Acessibilidade é espontâneo, atendendo às solicitações realizadas pelos estudantes que desejam apoio do setor e sua Rede de Apoio. É importante ressaltar que nem todos os estudantes com deficiência que ingressam na instituição desejam apoio do CIA por inúmeros motivos: 1. A exposição; 2. Medo dos preconceitos que possam surgir; 3. Desconhecem a existência do CIA (Caso dos estudantes com deficiência, mas que ingressam por ampla concorrência e dependem de

> ações da coordenação de curso e CIA para o conhecimento) (p. 01).

Os dados revelam que apenas 47% dos estudantes que se identificaram com necessidades educacionais matriculados, em 2022 recebiam apoio do Comitê, mostrando a necessidade de ampliar recursos financeiros e humanos para proporcionar os suportes adequados àqueles que possuem necessidade educacional especial, como também sensibilizar os estudantes que não aderiram aos serviços prestados pelo Comitê dos benefícios decorrentes desses apoios.

A gestão do Comitê

João, coordenador do CIA, compara o Comitê a um polvo que tem vários tentáculos a fim de disseminar ações direcionadas a criar condições de acessibilidade para a pessoa com deficiência na universidade. Esses tentáculos são os grupos de trabalho de acessibilidade pedagógica, arquitetônica, atitudinal e de comunicação. Há também os estagiários de Terapia Ocupacional, coordenados pela vice coordenadora do Comitê, que são encarregados da seleção, avaliação e acompanhamento dos estudantes apoiadores, também se conta com os laboratórios e núcleos parceiros LAVITA e LACESSE e Núcleo de Educação Especial (NEDESP) e uma equipe de intérpretes de Libras que atende os alunos surdos nas salas de aulas e também em atividades avulsas nos campi da UFPB. O último tentáculo refere-se a subsede dos campi II, III e IV com participação de um representante docente e um estagiário.

A forma descentralizada da gestão do Comitê com representantes de setores da reitoria tem funcionado na prática? É difícil a articulação com os diversos representantes, mas ela é necessária, sem a parceria o trabalho não evolui. As pró-reitorias da UFPB, participando com seus representantes no Comitê, estão cientes e abertas às demandas apresentadas, apesar da existência de algumas barreiras como a questão orçamentária. Essa dinâmica de funcionamento do Comitê possibilita a responsabilização de todos pelo processo de inclusão. Como é destacado nas palavras do coordenador do Comitê: "A gente precisa unir essas forças, uma vez que a inclusão e a acessibilidade não devem ser restritas a um único setor. [...] precisamos dessas parcerias para que a inclusão se torne uma cultura da instituição".

Ainda de acordo com João, um dos grandes gargalos refere-se aos recursos humanos insuficientes para o desenvolvimento do trabalho no Comitê. Os recursos humanos disponíveis, até o momento, são o coordenador e a vice, a equipe de intérpretes (sete efetivos e 16 terceirizados) e de revisores Braille em exercício no NEDESP e na biblioteca, e dois técnico-administrativos, uma psicóloga e os estagiários que são pagos com os recursos do Programa Incluir. Precisaria com urgência da organização de uma equipe nas subsedes nos diversos *campi* da UFPB, com intérpretes de Libras, terapeutas ocupacionais para realizar a avaliação, revisores Braille, pedagogos e psicólogos. Todo o trabalho fica centralizado na sede do Comitê, o que leva os alunos a se deslocarem de seu município para realizarem avaliação na capital. A ideia é a descentralização do Comitê, na qual cada subsede tenha seu Comitê, para isso, é preciso de recursos humanos e recursos financeiros.

Entende-se que o problema dos estagiários é porque eles são temporários, quando dominam as competências necessárias para exercício da função, já está no tempo de sair; é preciso considerar ainda que não há nem funcionários e nem estagiários de áreas

fundamentais ao desenvolvimento do trabalho como pedagogos e assistente sociais.

Outro desafio apontado pelo coordenador, foi a comunicação. Existia uma corrente esfacelada, não existia de fato uma comunicação sobre as ações desenvolvidas. Para isso, começou-se a organizar medidas simples como Livro de Ocorrências de demandas, coordenação para viabilizar a comunicação interna. Hoje, a comunicação para público acontece via site, ele não sai do ar, não se desatualiza e também as redes sociais. O desafio é criar uma cultura de comunicação institucional.

Entre as políticas propostas pela atual gestão do CIA está o Projeto de Acessibilidade Arquitetônica que inclui implantar rotas acessíveis na UFPB e uma meta a longo prazo de descentralização das atividades desenvolvidas pelo Comitê. Cada Centro teria um núcleo do Comitê para resolução dos problemas referentes à pessoa com deficiência naquele espaço, por exemplo, os problemas de relação entre docente e estudante.

O representante da Pró-Reitoria de Graduação (PRG) mostra que a própria criação do Comitê, que é recente, revela um contingente que demanda assistência por parte da instituição. A assistência, no entanto, tem limite em função dos sucessivos cortes orçamentários que a instituição tem sofrido nos últimos anos. Isso tem minado a sua capacidade de oferecer condições de permanência com qualidade na universidade.

A relação da PRG com o Comitê está em função da demanda apresentada, não há uma política específica. Demanda tais como: mudança de turma, horário, indicação à coordenação da necessidade de atendimento domiciliar.

A política desenvolvida pela UFPB busca orientar-se pelo princípio da igualdade na diversidade; está direcionada a todos, procurando reconhecer as especificidades e as diferenças incluídas

nesse todo. Políticas de caráter universal atravessadas por programas que consideram as singularidades de indivíduos e grupos sociais (SILVA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB tem garantido o atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais na instituição, principalmente, por meio da tutoria de colegas com o programa Estudante Apoiador. Esse atendimento é essencial para a permanência, participação e aprendizagem da pessoa com deficiência nos cursos da instituição. A política visa criar uma cultura inclusiva na universidade através das parcerias, do trabalho descentralizado e da comunicação transparente. No entanto, no momento, percebe-se que a parceria com as pró-reitorias se dá em vista das demandas solicitadas pelo Comitê. O orçamento é escasso e praticamente utilizado na contratação de estagiários, pois os recursos humanos são insuficientes para desenvolver todas as atividades do Comitê. Apesar do lema ser 'CIA somos todos nós', por questões de falta de recursos humanos e financeiros e de uma cultura verdadeiramente inclusiva, as ações continuam centralizadas na sede, sobrecarregando um pequeno grupo.

Não podemos esquecer que os desafios à educação são imensos e, no caso da Educação Especial/Inclusiva, como escreveu Mendes (2021) que foi "simbolicamente sequestrada" e politicamente utilizada pela direita neoconservadora de 2016 a 2022, o caminho para sua reconstrução não será tarefa fácil.

Sabemos que em educação nada ocorre em tempo rápido. A educação define-se sempre num tempo longuíssimo, como nos falou

Nóvoa (2022). O pensador nos alerta que não há páginas já demarcadas na história. A gente vai decidindo, a cada dia, a história do futuro.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2016.

BRASIL. **Decreto n. 7. 611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Brasília: Planalto, 2016. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

BRASIL. **Programa Incluir**: Acessibilidade na Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

CARDOZO, P. R.; FONSECA; S. M. F. P. "Educação Especial/Inclusiva durante a pandemia: marcos normativos e produção científica". **Revista Panorâmica**, vol. 3, 2022.

MENDES, G. M. L. "Prefácio: Perspectivas sobre a inclusão: o que as pesquisas têm a dizer". *In*: MARTINS, B. M.; GUIMARÃES, D. N. (orgs.). **Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva**. Campo dos Goytacazes: Editora Encontrografia, 2023.

NÓVOA, A. "A pandemia de Covid-19 e o futuro da educação". **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, vol. 7, n. 3, 2020.

RICHARDSON, J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas São Paulo: Editora Atlas, 1999.

SANTOS, P. K. "Abandono na Educação Superior: um estudo do tipo Estado do Conhecimento". **Revista Educação por Escrito**, vol. 5, n. 2, 2014.

SILVA, I. M. A. **Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência** (Tese de Doutorado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2011.

SILVA, L. R. **Política de inclusão no ensino superior**: acesso e permanência de estudantes com deficiência na UFPB (Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação). João Pessoa: UFPB, 2017.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Edital n. 006, de 26 de novembro de 2018**. João Pessoa: UFPB, 2018. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Resolução n. 9, de 22 de julho de 2016**. João Pessoa: UFPB, 2016. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Resolução n. 34, 26 de novembro de 2013**. João Pessoa: UFPB, 2013. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

UFPB/CIA. **Relatório de Gestão**. João Pessoa: UFPB, 2022. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

CAPÍTULO 2

Comitê de Inclusão e Acessibilidade:
Conquistas e Desafios da Gestão entre 2019 a 2022

COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: CONQUISTAS E DESAFIOS DA GESTÃO ENTRE 2019 A 2022

Maria Natália Santos Calheiros

Rafael Paulo de Ataíde Monteiro Melo

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é um conjunto de normas destinadas a assegurar e a promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania (BRASIL, 2015). Políticas públicas como esta asseguram acessibilidade e autonomia para pessoas com deficiência, além de reforçarem que inclusão e acessibilidade devem estar presentes no sistema educacional em todos os níveis e modalidades, da educação básica à educação superior, por meio da transversalidade da educação especial que se efetiva nas ações que promovem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem destes discentes (MARANHÃO; SANTANA; DEA, 2020).

Neste sentido, a Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU) propuseram o Programa Incluir, em 2005, cujo objetivo é oferecer recursos financeiros visando à permanência de estudantes com deficiência nas instituições federais de educação superior. Tais recursos são destinados à adequação arquitetônica, Tecnologia Assistiva, adaptação de mobiliários e materiais pedagógicos, dentre outros, fomentando, dessa forma, a implantação dos núcleos de acessibilidade ou órgãos similares nas instituições e a luta pela garantia de melhores condições de acessibilidade e inclusão acadêmica dos estudantes público-alvo da educação

especial (MARANHÃO; SANTANA; DEA, 2020). Dessa forma, é possível lutar pela garantia de melhores condições de acessibilidade e inclusão acadêmica dos estudantes público-alvo da educação especial, cabendo às instituições de educação superior (IES) proverem recursos e serviços em todas as atividades acadêmico-científicas e administrativas (MARANHÃO; SANTANA; DEA, 2020).

As principais barreiras à permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior se referem à ausência de acessibilidade atitudinal, digital, pedagógica e arquitetônica, e ausência/fragilidade de mecanismos e fluxos institucionais de apoio e adaptações razoáveis que atendam às necessidades educacionais específicas, no plano normativo, administrativo e pedagógico. Além disso, a necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior para a inclusão e o desenvolvimento de políticas públicas que garantam a permanência com qualidade destes indivíduos também se configuram como grandes desafios da educação inclusiva no ensino superior (SANTOS, 2020).

Nesta direção, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) instituiu a Política de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba, que tem como princípios e valores:

> I. a inclusão vista como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de toda a comunidade universitária, através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, nas relações interpessoais, nas decisões para a construção de uma cultura inclusiva;
>
> II. a acessibilidade entendida 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 com deficiência ou com mobilidade reduzida;
>
> III. a integração dos setores da UFPB que tratam da Educação Especial, nas suas diferentes especificidades; IV. os direitos humanos e a igualdade de direitos de todos;
>
> IV. o combate a todas as formas de discriminação baseada nas diferenças humanas; VI. a criação de oportunidades igualitárias de participação (CONSUNI, 2013).

Visando assegurar esses direitos à pessoa com deficiência e necessidades educacionais especiais (NEE) no âmbito da UFPB, o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) foi instituído e atua em parceria acolhendo e ofertando diversos serviços a este público. Neste capítulo apresentaremos um breve histórico e responsabilidades do CIA, resgatando as principais conquistas e desafios da gestão atual, com o recorte temporal de 2019 a 2022.

CONTEXTUALIZANDO O COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS

O Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) foi criado oficialmente através da Resolução Consuni UFPB n° 34 de 26/11/2013 que lhe caracterizou como "um órgão colegiado de caráter permanente e deliberativo", cujo objetivo é "consubstanciar a participação da comunidade universitária na construção e efetivação da Política de Inclusão da Universidade Federal da Paraíba - UFPB" (CONSUNI, 2016). Ainda de acordo com esta resolução, é função do CIA, dentre outras responsabilidades: III - Propor ações que promovam a inclusão e a acessibilidade dos

estudantes e servidores com deficiência na UFPB e IV - Promover e incentivar pesquisas com vistas à obtenção de subsídios teórico e metodológico para o aperfeiçoamento das ações do CIA e de seus Grupos de Trabalho - GTs.

Figura 1 – Organograma da rede de apoio do CIA



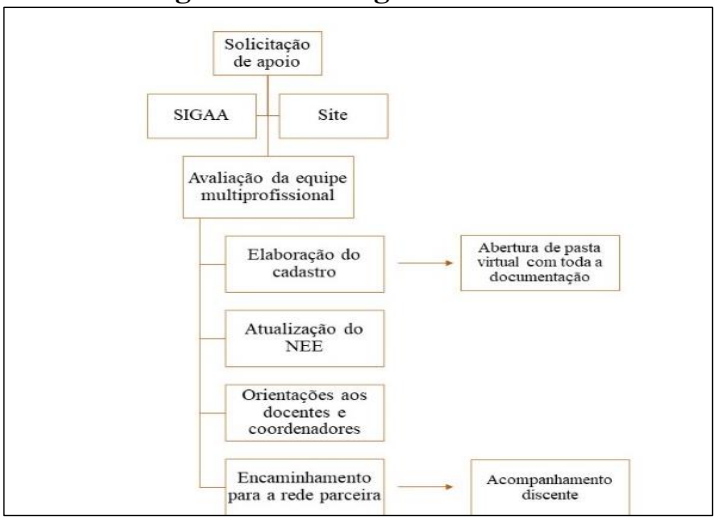
Fonte: Banco de dados do CIA (2022).

Diante da complexidade deste órgão, para desenvolver as ações mencionadas, é preciso contar com o envolvimento de diferentes protagonistas que atuam em suas especialidades profissionais, configurando uma rede de parcerias que possibilitam a descentralização destas responsabilidades no que se refere à inclusão e acessibilidade do(a) estudante e servidor(a) dentro da universidade. Nesta direção, hoje o comitê soma mais de 38 representantes em seu colegiado, 12 membros consultores, 18

estagiários, 03 laboratórios, 04 Grupos de Trabalho, 04 clínicas escolas, além de projetos de extensão e pesquisa que são vinculados à nossa rede, apresentada na Figura 1.

Para ter acesso aos diversos serviços oferecidos pelo CIA, através de sua rede parceira, é preciso que o(a) estudante/servidor(a) solicite apoio e aguarde os trâmites do fluxo interno do setor. Este fluxo caracteriza-se por demanda espontânea e atendendo às solicitações realizadas conforme ilustrado na Figura 2. Atualmente o CIA consegue atender a 100% desta demanda.

Figura 2 – Fluxograma do CIA



Fonte: Banco de dados do CIA (2022).

Inicialmente, o fluxo compreende uma triagem, hoje realizada pela equipe multiprofissional composta por profissionais e estagiários da Terapia Ocupacional e Psicologia. Finalizada esta etapa, o(a) estudante pode ser encaminhado para os diversos serviços

oferecidos pela rede parceira e/ou para o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (Paed), através do qual será associado a um aluno que lhe apoiará em relação às suas demandas pedagógicas e/ou de locomoção dentro do campus.

No caso dos servidores, essa triagem é feita por funcionários do quadro efetivo do CIA e os encaminhamentos são realizados apenas em alguns casos, ponderando-se a condição de cada um em acessar (ou não) os serviços da rede privada ou dependendo da especificidade de cada caso, cuja referência seja a própria UFPB. Por exemplo, se há necessidade de empréstimo e/ou confecção de adaptações ou modificação arquitetônica dos ambientes de trabalho, as referências são os laboratórios Laboratório de Vida independente e Tecnologia Assistiva - Lavita e Laboratório de Acessibilidade - Lacesse, respectivamente.

É importante ressaltar que nem todos(as) os(as) estudantes com deficiência que ingressam na instituição desejam apoio do CIA, por diversos fatores, por exemplo: 1. vergonha pela exposição de sua condição; 2. o medo do preconceito e exclusão entre os pares; 3. desconhecimento da existência do CIA (especificamente aqueles(as) estudantes que ingressam pela ampla concorrência), dentre outros.

Como uma forma de minimizar estes casos e sensibilizar estes(as) estudantes acerca de seus direitos e do papel do CIA em garanti-los dentro da universidade, buscamos ampliar a divulgação de nossas funções e ações a partir de diversas ferramentas. Destacando-se a publicação anual do “CIA em números”, cuja finalidade maior é sistematizar as ações desenvolvidas pelo comitê e sua rede parceira, visando maximizar a comunicação dentro da universidade acerca da prestação de serviço do CIA junto à comunidade acadêmica.

Os números do CIA de 2019 a 2022: resgatando uma história de parcerias e construindo novos caminhos

Anualmente, o CIA presta conta de suas ações realizadas com o objetivo de informar, de forma clara e objetiva, o quantitativo de serviços ofertados, atendimentos, avaliações, encaminhamentos e acompanhamentos realizados. Este relatório proporciona ao setor uma autoavaliação de sua produção, possibilitando a construção de novas metas, objetivos, bem como a criação de outros indicadores importantes para ampliação permanente dos serviços junto à comunidade acadêmica. Além disso, estes indicadores geram um feedback à toda universidade, reafirmando o compromisso e a transparência da gestão com todos os envolvidos.

Os relatórios de gestão são importantes para compilar todas as informações de produção realizada pela unidade no ano vigente e deve ser elaborado como resposta à sociedade quanto ao estabelecimento da articulação da Política de Inclusão e Acessibilidade da universidade, cumprindo a legislação brasileira. Além disso, tem a finalidade de subsidiar dados para pesquisas acadêmicas e evidenciar os indicadores que possibilitam a garantia da prestação de serviços aos estudantes e servidores com deficiência da UFPB, minimizando os riscos e barreiras que possam impedir a execução de trabalhos futuros.

É pertinente salientar ainda que o relatório "CIA em números" compõe o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da Universidade, que identifica a Instituição de Ensino Superior, e pode ser definido como:

> um conjunto de ações interligadas e complementares, realizadas na organização, para atingir determinado objetivo. É uma prática essencial para a

> Administração Pública, ao promover a eficiência, eficácia e efetividade da organização. Como considerado na Instrução Normativa nº 24/2020, do Ministério da Economia, o planejamento estratégico é um processo sistêmico de estabelecimento da estratégia para, a partir de uma condição presente e do entendimento do que é a organização e qual o seu papel, e considerando a análise do contexto, alcançar uma situação futura desejada, buscando sempre maior efetividade dos resultados e eficiência da gestão dos recursos (UFPB, 2022, p. 06).

Portanto, o PDI tem como uma das principais prerrogativas o planejamento futuro para efetividade dos resultados, devendo ser realizado periodicamente e contemplar a visão sistêmica da instituição.

Retomando a discussão sobre o "CIA em números", a análise documental dos relatórios da gestão no intervalo de 2019 até 2022, apresenta alguns indicadores que permitem afirmar o seguinte: 1. o registro anual de atendimentos e ações desenvolvidas pelo CIA e sua rede parceira configurou um período de gestão transparente e comprometida, possibilitando a apresentação de valores mais precisos e condizentes com a realidade do CIA; 2. houve uma ampliação na rede parceira do CIA, consolidando as antigas e construindo novas, garantindo um aumento na oferta de serviços ao público atendido pelo setor; 3. a existência de novas pactuações exigiu a ampliação do quadro de funcionários e estagiários do setor; 4. esta nova realidade demandou a extensão do espaço físico do CIA, conquistado em 2021; 5. ampliou-se as estratégias e ferramentas de divulgação das ações do CIA, o que proporcionou um maior conhecimento do setor por parte da comunidade acadêmica; 6. resgatou-se algumas representações no colegiado do CIA, o que possibilitou a descentralização de algumas ações, além da

consolidação e o reconhecimento do trabalho coletivo. Cada tópico será detalhado a seguir.

No panorama de dados referentes às produções ao longo dos 04 anos de gestão, verifica-se que os índices apresentados corroboram com os indicadores do PDI da UFPB, cujo objetivo é a garantia de direito dos estudantes e servidores com deficiência no que tange o seu ingresso e permanência na instituição, visando à qualidade educacional, conforme demonstram o Quadros 1 e a Figura 3.

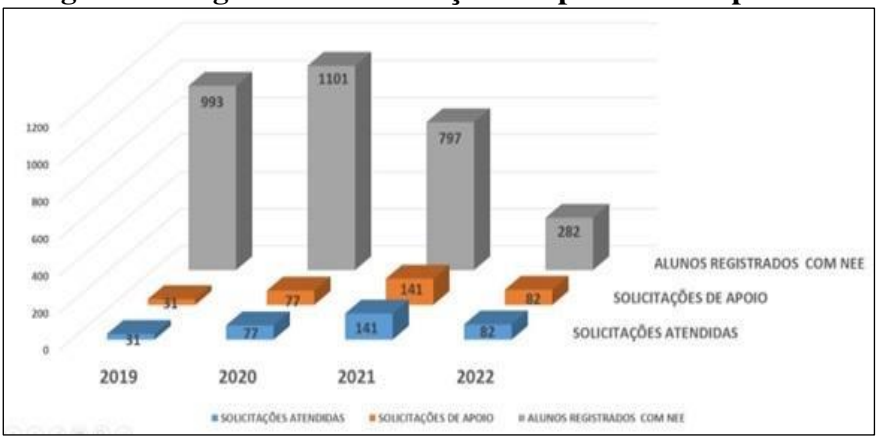
Quadro 1 - Indicadores de desempenho do PDI UFPB

INDICADOR	2020*	2021	2022
Número de Estudantes com Deficiência ou com Necessidades Educacionais Específicas - NEE com status "*em atendimento*" pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA).	457	373	516
Número de participantes nos Cursos de formação e Capacitação em inclusão e acessibilidade	155	255 – Discentes 80 – Docentes	Gt Pedagógico: 55 Discentes; Inclusão em Foco: 180 discentes. EEBAS: 11 Profissionais; Formação Docentes: 80
Número de estudantes apoiadores – Campus I, II, III e IV.	113	138	172

**em atendimento"* - solicitaram apoio ao CIA para avaliação e atendimentos junto à rede de apoio.

Fonte: Banco de dados do CIA em números, 2022.

Figura 3 - Registros de solicitação de apoio ao CIA por ano



Fonte: Banco de dados do NEE/CIA, 2023.

É importante ressaltar que os números dos relatórios do CIA referem-se ao quantitativo de Necessidades Educacionais Específicas – NEE e não ao número de alunos. Sendo, assim, no ano de 2022, foram registradas 5060 NEES nos quatro campi, sendo 4372 no *campus* I, 213 no *campus* II, 150 no *campus* III e 325 no *campus* IV. Portanto, os dados do gráfico acima ratificam que o CIA consegue contemplar 100% das solicitações de apoio que são realizadas ao setor.

Em relação às novas parcerias estabelecidas no intervalo que destacamos neste capítulo, podemos citar: Clínicas Escola de Fonoaudiologia e Fisioterapia, Projetos de Extensão Criativa - Terapia Ocupacional em Saúde Mental; Inclusão em Foco, Tradulibras e de Formação Docente; LabProj - *Campus* IV, apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Parcerias antigas e recentes do CIA

PARCERIA ANTES DE 2019	CENTRO	AÇÕES	NOVAS PARCERIAS	CENTRO	AÇÕES
LACESSE – Laboratório de Acessibilidade	CT	Apoio às atividades de ensino nas disciplinas do curso de Arquitetura e Urbanismo, vinculadas às áreas de projetos (edificações e urbano) e tecnologia da arquitetura, como também promover a consolidação de pesquisa na área e na prática da extensão já difundida na UFPB.	CLÍNICA DE FONOAUDIOLOGIA	CCS	Atendimento à comunidade acadêmica e externa nas demandas que se voltas a audição e voz
LAVITA – Laboratório de Vida Independente e Tecnologia Assistiva	CCS	Objetiva-se em realizar ações, pesquisas e atendimentos de pessoas com deficiências, visando o planejamento, desenvolvimento, treino e uso de produtos de tecnologia assistiva nas áreas: adequação postural do sentar; auxílios de mobilidade; comunicação aumentativa; confecção de órteses para membros superiores; material para suporte pedagógico; desenvolvimentos de jogos e brinquedo adaptados; confecção de dispositivos de auxílio para facilitar a execução das atividades da vida diária, entre outras.	CLÍNICA ESCOLA DE FISIOTERAPIA	CCS	Constitui-se em campo de prática para os discentes do curso e unidade de tratamento preparada para oferecer serviços especializados de fisioterapia à comunidade em geral, nas áreas de ortopedia, traumatologia, reumatologia, neurologia, saúde do idoso, saúde da mulher e do homem.
NEDESP – Núcleo de Educação Especial	CE	Promove cursos de extensão e capacitação voltados para professores, servidores técnico-administrativos, estudantes e pessoas de fora da academia no intuito de facilitar o seu reconhecimento e aproximação com o universo da deficiência visual em várias abordagens, como com a Introdução ao Sistema Braille e às Tecnologias Assistivas, Acessibilidade Atitudinal e Audiodescrição.	PROJETO DE EXTENSÃO INCLUSÃO EM FOCO	CE/CIA	Ações de formação continuada junto à academia.
CAPpE – Centro de Apoio Psicopedagógico ao Estudante	CE	Com a perspectiva de oferecer suporte para os estudantes da UFPB, o projeto de extensão 'Apoio psicopedagógico e ações de cuidado aos estudantes - uma atuação do CAPPE' tem disponibilizado à comunidade universitária atendimento, escuta e acolhimento. Diante das questões apresentadas por estudantes que procuram o projeto, a equipe atua com intervenções para ajudar os estudantes a enfrentar as dificuldades da rotina universitária.	PROJETO DE EXTENSÃO TRADULIBRAS	CIA	Ações que se voltam à tradução de materiais da Língua Portuguesa para Libras, com o objetivo de criar um acervo junto à comunidade surda universitária.
CLÍNICA ESCOLA DE TERAPIA OCUPACIONAL	CCS	Um espaço para a vivência de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Em suas dependências, acontecem Cenários de Aulas Práticas, Estágios Curriculares, Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Hospitalar (Ênfase em Saúde da Criança e Adolescente, Ênfase em Saúde do Idoso), Residência Multiprofissional em Saúde Mental e Projetos de Extensão. Com uma estrutura composta por 10 salas e funcionamento de segunda a sexta-feira das 06:30 às 16:00, presta assistência a usuários em todas as faixas etárias, com procedências da Região Metropolitana de João Pessoa e do interior do Estado da Paraíba.	PROJETO DE EXTENSÃO DE FORMAÇÃO DOCÊNCIA	CE/CIA	Ações de formação continuada junto à comunidade acadêmica.
			LABPROJ – LABORATÓRIO DE PROJETOS		Tem como objetivo consolidar e viabilizar a realização de atividades relacionadas à pesquisa, extensão e prática projetual desenvolvidas pelos docentes do DDesign e discentes do curso de Design, podendo integrar equipes de outros Departamentos da UFPB, bem como de outras IES e/ou empresas.

Fonte: Banco de dados do CIA (2023).

Quadro 3 – Quantitativo de indicadores/ serviços/ atendimentos realizados pela Rede de Apoio em 2022

OUTROS INDICADORES	
Número de Necessidades Educacionais Específicas - NEE na UFPB	5255
Os três Centros com maior número de necessidades educacionais específicas na UFPB, com base na NEE	1º com 948 – CCHLA 2º com 607 – CT 3º com 605 CCSA
Número de avaliações realizadas pela Equipe Multidisciplinar	82
Número de encaminhamentos à Rede de Apoio do CIA	82
Visitas Técnicas/atendimento Lacesse	07
Laudos de acessibilidade no espaço construído	01
Números de avaliações/ atendimentos em Tecnologia Assistiva	09
Número de atendimento – Intérprete de Libras	Campus I – 976 Campus II – 157 Campus III – 144 Campus IV – 33 TOTAL: 1310
Serviços em Braille	10.204 páginas transcritas em braile (artigos, capítulos e livros acadêmicos); 17 oficinas de capacitação sobre iniciação ao Braille
Materiais Traduzidos para Libras	95
Número de atendimentos - CAPpE – Centro Apoio Psicopedagógico ao Estudante – atendimentos	15
Número de atendimentos - Clínica de Fonoaudiologia	12
Número de atendimentos/atividades - Projeto Criativa – Saúde Mental – atendimentos	Total: 85 27 – Atendimentos 45 - Oficinas
Número de atendimentos da Subsedes do CIA – Campus II	09
Número de atendimentos da Subsede do CIA – Campus III	11
Número de atendimentos da Subsedes do CIA – Campus IV	34

Fonte: Relatório de Gestão (2022).

Este novo cenário ampliou a oferta de serviços e atendimentos do CIA, criando uma janela prioritária nos atendimentos ao público alvo do CIA. Estes dados são apresentados no Quadro 3.

Considerando esta realidade do CIA, ficou explícita a necessidade de buscar novos estagiários a fim de dar suporte às parcerias supracitadas. Esta demanda já era prevista, uma vez que o Comitê estabeleceu esta rede intersetorial que não foi acompanhada pela oferta de servidores especialistas na unidade, o que gerou uma lacuna na oferta de alguns serviços, tornando-se imprescindível a conquista de mais recursos financeiros para garantir o que se preconiza na legislação acerca do acompanhamento e permanência da pessoa com deficiência na instituição.

Sobre este assunto, é relevante frisar que o CIA vem, ao longo dos seus 10 anos, buscando a efetivação de novos servidores, junto aos órgãos superiores, para a composição da sua equipe multidisciplinar. Até o ano de 2023 chegaram três novos servidores, sendo dois Assistentes em Administração, que integram a equipe administrativa, cuja função é a organização documental e processual do fluxo do setor além de uma Psicóloga, que compõe a equipe multidisciplinar do CIA, ainda em construção.

Visando a ampliação da sua estrutura física para acomodar toda esta diversidade, a coordenação do CIA, em 2021, conquistou, junto à gestão superior, um local maior, mais acessível, no qual pudemos setorizar as ações e ter mais privacidade nas realizações de algumas demandas, como as escutas e avaliações de estudantes e servidores. Contudo, ainda aguardamos a construção do Centro de Inclusão e Acessibilidade, cujo projeto já está elaborado e orçado em parceria com o LACESSE - Laboratório de Acessibilidade e SINFRA - Superintendência de Infraestrutura. Este ambiente reunirá todas as ações e setores relacionados à inclusão e acessibilidade.

Esta proposta assemelha-se à SIA - Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da UFRN que possui uma estrutura setorizada, adequada às diferentes demandas recebidas, tornando o ambiente de trabalho mais fluido, descentralizado e cíclico.

Diante deste novo cenário compreendemos, enquanto gestão, ser imprescindível compartilhar todas estas conquistas com a comunidade acadêmica, buscando ampliar o seu alcance e contemplar o real público-alvo, além de ser uma responsabilidade quanto à transparência e credibilidade, expandindo o escopo de comunicação na instituição. Assim, o Grupo de Trabalho de Acessibilidade Comunicacional vem trabalhando intensamente junto à gestão do CIA com o objetivo de divulgar todas as ações desenvolvidas pelo CIA e sua rede parceira através do nosso sítio eletrônico, bem como das redes sociais que, hoje, são mais acessíveis à comunidade em geral. Dessa forma, buscamos assegurar o direito dos(as) estudantes e servidores(as) com deficiência da instituição ao acesso à informação de forma clara e objetiva, minimizando ou eliminando barreiras relacionadas à expressão, à comunicação e à compreensão, conforme preconiza a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Somando-se a estas conquistas o quadro de representantes no colegiado do CIA foi ampliado consideravelmente nos últimos dois anos, o que fortaleceu o poder deliberativo e a descentralização de algumas ações. Os órgãos colegiados estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Art. 56.

> as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional (LDB, 2021).

Portanto, é imprescindível a participação de diferentes segmentos da comunidade acadêmica de forma efetiva para que, democraticamente, sejam deliberadas pautas de importância e alcance coletivo.

Especificamente no que se refere aos projetos de extensão, é preciso retomar a discussão para enfatizar a grande contribuição de cada um para a comunidade acadêmica, considerando as ações desenvolvidas por eles voltadas à inclusão e acessibilidade no âmbito da UFPB. Assim, destaca-se, neste capítulo, três projetos de extensão vinculados ao CIA que desenvolvem ações contínuas junto à comunidade acadêmica, todos financiados por Edital Probex/UFPB. Apresentaremos brevemente cada um a seguir.

O primeiro projeto é intitulado "Inclusão em Foco: estudantes com deficiência e apoiadores da Universidade Federal da Paraíba" e tem como objetivo fortalecer o processo de inclusão universitária e social dos estudantes com deficiência matriculados na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), capacitando a estes e aos seus respectivos estudantes apoiadores. Coordenado por uma docente do departamento de Habilitação Pedagógica, este projeto se tornou referência na formação dos estudante s apoiadores do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência do CIA, mas a participação é aberta aos públicos interno e externo à UFPB, com interesse na temática da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior.

O segundo projeto é coordenado por uma Tradutora e Intérprete de Libras (TIL), servidora efetiva lotada no CIA. O "Tradulibras - A formação continuada dos Tradutores Intérpretes de Libras e a tradução de materiais didáticos para a Libras como empoderamento da comunidade surda" visa à a qualificação de Tradutores Intérpretes de Línguas de Sinais para atuarem na academia, bem como promover a tradução de materiais didáticos para a comunidade surda universitária que encontra uma baixa

disponibilidade de materiais didáticos no seu idioma nativo, a Libras.

Por fim, o projeto "Inclusão de pessoas com deficiência na UFPB: A formação docente para a melhoria da qualidade do ensino", coordenado por outra docente do departamento de Habilitação Pedagógica, objetiva provocar reflexões para mudanças de concepções e atitudes que dificultam a participação e desenvolvimento de pessoas com deficiência nos diversos espaços institucionais, e assim contribuir para a promoção da qualidade atendimento e ensino deste público na UFPB.

Em suma, os projetos atuam de formas distintas, porém complementares, assegurando discussões e ações que fortalecem a prática das políticas de inclusão da pessoa com deficiência. Caracterizando-se como uma das finalidades do ensino superior, a extensão universitária deve ser "aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição" (BRASIL, 1996).

Portanto, as ações do CIA transcendem os números resumidos neste capítulo e ultrapassam os limites geográficos da universidade, assumindo sua responsabilidade social ao alcançar outros protagonistas que também ajudam na reflexão e construção de uma sociedade mais inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Condizente com os princípios do PDI, o "CIA em números" caracteriza-se como um importante instrumento de avaliação quantitativa e qualitativa do setor e espelha os resultados de uma gestão transparente e democrática. Os números apresentados neste

capítulo são reflexo de um trabalho coletivo, construído gradativamente com a contribuição de cada um que compõe a equipe do CIA.

Foram muitas vitórias alcançadas ao longo destes anos que proporcionaram ao CIA um crescimento exponencial na oferta de seus serviços, atendimento e formação continuada de alunos e servidores.

Apesar dos avanços, identifica-se alguns desafios que ainda precisam ser sobrepujados, dentre eles:

1) a criação de comissões de acessibilidade em cada centro para descentralizar as ações e pensar em soluções mais específicas para cada realidade;
2) a burocracia em processos licitatórios de serviços e compras de equipamentos de grande porte;
3) redução da sobrecarga de trabalho dos servidores lotados no CIA através da efetivação de novos servidores em suas respectivas funções e;
4) eliminação de todas as barreiras de acessibilidade, mas essencialmente as de acessibilidade arquitetônica e atitudinal, uma vez que a primeira, muitas vezes, limita o direito de ir e vir das pessoas com deficiência e a última produz entraves relacionais, trazendo consigo preconceitos e estereótipos que limitam, ou mesmo, impedem a concretização de muitas ações inclusivas.

Destarte, o Comitê de Inclusão e Acessibilidade – CIA/UFPB, no uso de suas atribuições, vem avançando em suas ações, trabalhando para que a cada dia a pessoa com deficiência (docente, discente e técnico administrativo) possa se sentir incluída e tenha seus direitos assegurados por toda a rede cooperativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/05/2023.

SÁ, A. C. A. M.; DÉA, V. H. S. D. "Política de Acessibilidade na Universidade Federal de Goiás: da criação do documento à efetivação de ações". *In*: SÁ, A. C. M.; DÉA; V. D. **Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior**: Reflexões e ações em universidades brasileiras. Goiânia: Cegraf UFG, 2020.

SANTOS, M. C. **Deficiência**: o desafio da acessibilidade e da inclusão social. Entrevista concedida a Central de Conteúdos Unifesp. São Paulo: Unifesp, 2020. Disponível em: <www.unifesp.br>. Acesso em: 06/05/2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **CIA em números**: ano 2021. João Pessoa: UFPB, 2022. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **CIA em números**: ano 2022. João Pessoa: UFPB, 2023. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **CIA em números**: levantamento de 2017 a 2020. João Pessoa: UFPB, 2021. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2013**. João Pessoa: UFPB, 2013. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Resolução n. 9, de 29 de abril de 2016**. João Pessoa: UFPB, 2016. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Resolução n. 34, de 27 de novembro de 2013**. João Pessoa: UFPB, 2013. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

CAPÍTULO 3

Formação Docente: Um Relato Autoetnográfico no Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB

FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO AUTOETNOGRÁFICO NO COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DA UFPB

Maria Sonia Lopes da Silva

Ana Cristina Silva Daxenberger

Nielson Firmino de Oliveira

A formação docente em uma perspectiva inclusiva tem sido um assunto bastante discutido nas pesquisas atuais, devido ao aumento no número de alunos com deficiência e/ ou necessidades educacionais especializadas (NEE) matriculados em todos os níveis da educação. De acordo com o Senso Escolar (2021), o número de alunos com deficiência e/ ou NEE teve um aumento entre os anos de 2015 e 2019, com mais de 89% de estudantes matriculados em classes comuns da rede pública de ensino (BRASIL, 2021, p. 29). Isso, graças às reivindicações dos movimentos sociais realizados em prol de uma educação para todos (TRINDADE *et al*., 2017), como está assegurado na constituição federal de 1988, em seu artigo 205 e 206.

Considerando esses princípios, foi instaurada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em 1996, a qual estabelece em seus artigos 58 e 59 a responsabilidade do Estado na garantia do atendimento educacional especializado para os educandos com necessidades educacionais.

Foi a partir desta lei que a educação brasileira começou a dar os primeiros passos na garantia de uma educação inclusiva. Porém é um desafio para as instituições de ensino cumprirem o que consta na lei e um dos principais fatores está relacionado à preparação

adequada de modo que os docentes consigam adequar-se ou modificar-se para receber estes alunos sem que haja nenhuma barreira de exclusão em sala de aula.

Neste sentido, é importante analisarmos os cursos de graduação das licenciaturas no atual contexto da educação inclusiva de modo a refletirmos sobre suas práticas diante a um público que demanda de muitas estratégias de ensino e aprendizagem. Os resultados da pesquisa de Cutrim (2022) mostraram que o sistema de formação docente ainda é falho e frágil, pois na graduação, as disciplinas ofertadas pela grade curricular não abrangem todas as deficiências e/ou necessidades educativas especializadas, contemplando apenas a deficiência auditiva por meio da disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Especificamente, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tem gerado muitas discussões em pesquisas atuais, mostrando que os docentes de escolas regulares se sentem despreparados para atender as demandas dos alunos com diferentes tipos de deficiência e NEE que chegam. Isto se dá por diversos fatores, entre eles, a falta de disciplinas voltadas à educação especial durante a graduação, sobre isso, as autoras Souza e Galieta (2022) afirmam que:

> [...] as entrevistadas apontaram não apenas a escassez de recursos materiais, mas o despreparo por parte dos órgãos públicos que deveriam ser especializados em oferecer suporte aos docentes no processo pedagógico dos estudantes com NEE. Notamos nas falas das entrevistadas a ausência de disciplinas nos cursos de licenciatura que abordem as políticas educacionais para a educação inclusiva e que prepare os futuros professores para sua prática com esses estudantes (SOUZA; GALIETA, 2022, p. 15).

Na Universidade Federal da Paraíba, os cursos de Licenciaturas no ano de 2013, possuíam em sua grade curricular algumas disciplinas voltadas para educação especial, sendo elas: educação e inclusão social com carga horária de 45 horas e LIBRAS com carga horária de 60 horas, assim como a disciplina de educação especial com carga horária de 60 horas. Os aspectos específicos sobre inclusão estão centrados nessas três disciplinas, além da disciplina Educação para as relações étnico raciais, a qual não trataremos neste artigo, por não está relacionada às pessoas com deficiência (PcD) ou NEE. O que podemos afirmar é que, poderia ser ampliado essas discussões em outras disciplinas, possibilitando aos futuros docentes buscarem outros cursos complementar para se especializar e atender ao público da educação especial.

Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar a formação do professor de biologia sob uma perspectiva inclusiva por meio de um relato de experiência durante o estágio supervisionado não obrigatório, realizado por uma estudante do curso de Ciências Biológicas no Comitê de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba- Campus II localizado no município de Areia, estado da Paraíba. Para isso, temos como pergunta orientadora: Como o estágio remunerado pode contribuir na formação docente quanto à formação no âmbito da educação inclusiva?

Como educação inclusiva, entendemos aquela em que todas as pessoas são sujeitos de direito e cabe à escola se adequar para melhor atender a diversidade e diferenças, considerando que esses aspectos são partes da essência humana (CARVALHO, 2005, MANTOAN, 2005; STAINBACK; STAIBANCK, 2001, SASSAKI, 2001).

Como objetivos específicos temos: compreender como as relações entre o estágio remunerado no Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) contribuíram na formação docente; analisar a trajetória formativa de uma estudante de graduação em Ciências

Biológicas quanto aos aspectos inclusivos; e analisar se as interveniências e intervenções entre os sujeitos (graduanda e membros atendidos pelo CIA contribui ou não na sua formação).

Este capítulo está organizado em três partes, além desta introdução. São elas: a metodologia, na qual descrevemos a escolha da pesquisa e o percurso realizado para a construção deste relatório; II) o relato autoetnográfico, o qual trazemos os dados de pesquisa; III) as considerações finais, na qual apontamos reflexões sobre a importância do estágio remunerado e diferentes possibilidades de ampliação e qualificação na formação profissional.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A presente pesquisa tem caráter autoetnográfico por se tratar de um estudo voltado para as experiências próprias da graduanda, vivenciadas durante o estágio não obrigatório no CIA da UFPB. Este modelo de pesquisa, segundo Santos:

> Autoetnografia" vem do grego: auto (self = "em si mesmo"), ethnos (nação = no sentido de "um povo ou grupo de pertencimento") e grapho (escrever = "a forma de construção da escrita")2. Assim, já na mera pesquisa da sua origem, a palavra nos remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato ("escrever"), sobre um grupo de pertença ("um povo"), a partir de "si mesmo" (da ótica daquele que escreve) (SANTOS, 2017, p. 218).

Deste modo, será apresentado neste trabalho, as ações realizadas pela estagiária durante o estágio no CIA, de modo a

refletir como estas têm contribuído na sua formação como docente. Quanto aos instrumentos de pesquisa utilizamos documentos como o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, e o relato autoetnográfico feito pela estagiária, a qual também é a pesquisadora. Por este motivo, há momentos de escrita na primeira pessoa do singular quando se tratar da escrita autoetnográfica feita pela primeira autora e há momentos de escrita na primeira pessoa do plural por entendermos que as reflexões e críticas se fazem ao sabor das interveniências e reflexões com outrem, neste caso com a supervisora de estágio e o coordenador da sub-sede do Cia, segundo e terceiro autores respectivamente. Isto também é identificado nos trabalhos de Diniz e Daxenberger (2022), Moura *et al.* (2022) e Santos (2017).

A pesquisa foi desenvolvida durante o estágio supervisionado não obrigatório no Comitê de Inclusão e Acessibilidade – CIA da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, localizada no município de Areia, estado da Paraíba.

O Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) é uma assessoria especial vinculada diretamente ao gabinete da reitoria, a qual oferece apoio aos estudantes, técnicos administrativos e professores com deficiência, orientações e apoio específico através do PAED para o melhor desempenho acadêmico, seja de estudos, de ensino ou atendimento.

Criado oficialmente em 26 de novembro de 2013 pela resolução nº 34/2013 do Conselho Universitário (CONSUNI), o CIA conta com a participação de um grupo de membro de diferentes representações acadêmicas.

O estágio supervisionado não-obrigatório é desenvolvido em uma sala no Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba, localizado na cidade de Areia- PB. Além da estagiária, a sala onde

ocorre o estágio é composta por dois representantes da subsede do CIA e um professor de Libras. O estagiário do CIA da subsede de Areia é responsável por auxiliar nas atividades administrativas referentes à emissão de declarações, contratos, termos de compromissos e assuntos referentes ao Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED), além de realizar atendimento ao público e estabelecer a comunicação entre sede e subsede durante todo o estágio. O estágio conta com carga horária de 20 horas semanal (UFPB; TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO, 2020).

O estágio durou cerca de 18 meses, no qual foram vivenciadas as ações realizadas pelo CIA, na subsede do campus II, na cidade de Areia – PB. O objetivo das ações da subsede do CIA é atender às pessoas com deficiência presentes na instituição de modo a garantir o acesso e a permanência desse público na universidade.

Os principais tópicos a serem abordados no presente trabalho serão descritos com base no que foi vivenciado pela estagiária vinculada ao CIA da subsede de Areia-PB durante o período supracitado, destacando as ações realizadas pelo CIA e a subsede de modo a refletir sobre as contribuições que estas ações trouxeram para sua vida profissional e social.

FORMAÇÃO ACADÊMICA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: FORMANDO-SE EM UM PROFISSIONAL COM PRINCÍPIOS INCLUSIVOS

Em 2013 iniciei minha graduação no curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus II no município de Areia –PB. Durante essa trajetória que durou até o ano de 2018, participei de todas as

atividades pertencentes à matriz curricular do curso sendo ela composta por: Conteúdos Básicos Profissionais (CBP); Conteúdos Complementares Obrigatórios (CCO); Conteúdos Complementares Optativos (CCOP); Conteúdos Curriculares Flexíveis (CCF).

Quadro 1 - Grade Curricular do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura 2013.1 da UFPB

Componente Curricular Básico Profissional – CCBP	
Introdução a Ciência da Computação	Bioética
Fundamentos de Matemática	Zoologia dos Vertebrados
História e Filosofia da Ciência	Fisiologia vegetal
Biologia Celular	Biologia Molecular
Física Geral	Paleontologia e Evolução
Química Geral	Fundamentos Psicológicos da Educação
Didática	Fundamentos Sócio histórico da Educação
Elementos de Geologia e Pedologia	Fundamentos Antropofilosófico da Educação
Bioestatística	Estágio Supervisionado I
Fundamentos de Sociologia e Antropologia	Fisiologia geral
Metodologia Científica e Pesquisa Aplicada	Didática
Zoologia dos Invertebrados I	Planejamento Gestão Escolar
Química Orgânica	Política e Gestão da Educação
Biofísica	Estágio Supervisionado II
Zoologia do Invertebrados II	Fisiologia Animal Ecossistemas
Organografia e Fundamentos de Sistemática Vegetal	Educação e Movimentos Sociais
Microbiologia geral	Estágio Supervisionado III
Genética	Educação ambiental
Bioquímica Geral	Anatomia Animal
Ecologia geral	Estágio Supervisionado IV
Componente Curricular Complementar Obrigatório – CCCP	
Histologia e Embriologia Anatomia Animal Genética de Populaçõe	Agroecologia Educação e Inclusão Social Libras Língua Brasileira de Sinais Educação das Relações Étnicos Raciais | Educação Especial
Curricular Curricular Complementar Optativa – CCCO	
Ecossistemas Educação Ambiental	Agroecologia Currículo trabalho pedagógico Pesquisa e cotidiano escolar Micologia
Componente Curricular Flexível – CCF	
Tópicos especiais I	Tópicos especiais II

Fonte: Dados do histórico acadêmico da autora e do PPP do Curso de Ciências Biológicas- UFPB- Consepe.

Os dados do Quadro 1 elencam as disciplinas dos CBP, que são os componentes curriculares que fazem parte da formação básica do licenciado em Ciências Biológicas incluindo os componentes da Prática Curricular e os Estágios Supervisionado de Ensino (Resoluções nº. 34/2004 e nº. 04/2004 29 CONSEPE/UFPB) (UFPB, Comissão de Elaboração do Projeto, p. 28). Consta também as disciplinas que fazem parte dos Conteúdos Complementares Obrigatórios (CCO) e Optativos (CCOP), que são aqueles conteúdo específicos da licenciatura e os componentes curriculares constituídos por áreas de aprofundamento relacionadas com a formação e profissionalização docente. Os dados abarcam também os Conteúdos Curriculares Flexíveis (CCF) como os seminários, congressos, colóquios, oficinas, tópicos especiais, projetos de ensino, pesquisa e extensão ou componentes curriculares disponíveis na Resolução nº. 52/2003/CONSEPE/UFPB) sendo estes de livre escolha pelos estudantes e ofertados pela instituição.

Podemos perceber nos dados acima que, durante todo o curso, as disciplinas voltadas para a educação especial concentram-se em três disciplinas, sendo elas: Libras Língua Brasileira de Sinais, Educação Especial e Educação e Inclusão Social. Deste modo, o Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB cumpre os requisitos da Resolução CNE/CP nº1/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, a qual define que, as instituições de ensino superior deverão elaborar um currículo para formação docente que contemple a diversidade conforme o artigo 2º (BRASIL, 2002, ART. 2º, p. 01).

Bem como os conteúdos que contemple o conhecimento sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, conforme o:

> § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: [...] II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas (BRASIL, 2002, p. 03).

Embora o PPC do curso de Ciências Biológicas da UFPB cumpra os requisitos que constam nos documentos normativa, a realidade vivenciada nas escolas vai além dos conhecimentos teóricos das disciplinas de educação especial inclusiva com carga horária de 60 horas, ofertadas durante a formação docente, pois "a relação do professor com a inclusão educacional está relacionada, principalmente, com a formação docente (OLIVEIRA *et al*., 2016, p. 222)" cabendo ao profissional, buscar especializar-se para que de fato construa uma formação que atenda ao público diversificado de uma sala de aula. Para Oliveira *et al*. (2016, p. 223), os currículos dos cursos de licenciatura que contemplem a educação com uma perspectiva inclusiva no segmento de sua formação e não apenas por meio de disciplinas isoladas é um dos desafios a serem superados para que se alcance a educação inclusiva.

Ainda sobre a minha formação acadêmica na UFPB, ao concluir minha graduação de licenciatura em Ciências Biológicas em 2018, no mesmo ano, tive a oportunidade de ingressar na habilitação como bacharel do mesmo curso, por meio de processo para reingresso como graduada. Nessa oportunidade foi possível o aproveitamento das disciplinas já concluídas durante a licenciatura, acrescentando as disciplinas específicas do bacharelado (UFPB,

SIGAA- histórico acadêmico). Foi durante esse período que tive a oportunidade de participar da seleção para concorrer a bolsa de estágio supervisionado não-obrigatório do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da UFPB. Um dos critérios para concorrer à vaga de estágio era ter cursado as disciplinas voltadas para a educação especial como: Educação e Inclusão Social, LIBRAS e Educação Especial. Vale ressaltar que, dentre estas disciplinas, encontra-se na matriz curricular do curso de bacharelado em Ciências Biológicas de 2017, apenas a disciplina de LIBRAS como modalidade optativa (UFPB, Detalhe da Estrutura Curricular do Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas), todavia com a apresentação do histórico da licenciatura que comprovava já os estudos na área, a minha inscrição foi autorizada. Isso facilitou minha aprovação por eu já possuir a licenciatura e conhecimentos sobre inclusão.

A seguir, será discutido sobre a experiência da primeira autora como estagiária do CIA do Campus II da UFPB durante um período de 18 meses e com reflexões sobre as contribuições na formação profissional na área de Ciências Biológicas.

O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO: RELATO AUTOETNOGRÁFICO

O estágio supervisionado não obrigatório no ano de 2019 era desenvolvido em uma sala no Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba, localizado na cidade de Areia, no Brejo Paraibano, a 130 km da capital da Paraíba. Além da estagiária, a sala onde ocorria o estágio era composta por dois representantes da subsede do CIA e um professor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O estagiário do CIA da subsede de Areia é responsável

por auxiliar nas atividades administrativas referentes à emissão de declarações, contratos, termos de compromissos e assuntos referentes ao Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED), além de realizar atendimento ao público e estabelecer a comunicação entre sede e subsede durante todo o estágio. O estágio conta com carga horária de 20 horas semanal (UFPB; TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO, 2020).

Em março de 2020, as atividades presenciais da UFPB foram suspensas devido à proliferação do vírus SARS-CoV-2, causador da pandemia da Doença do Coronavírus 2019 0 COVID-19 (SENHORAS, 2020), de modo a garantir a saúde do público o qual compõe a instituição. Sendo assim, as atividades de estágio passaram a ser desenvolvidas de maneira remota. Minha experiência foi vivenciada durante o período de dezembro de 2019 a outubro de 2021, sendo que no ano de 2019 o atendimento ocorria de forma presencial. Sendo assim, os principais tópicos a serem abordados no presente trabalho serão descritos com base no que vivenciei durante o período supracitado, destacando as ações realizadas pelo CIA e pela subsede.

O estágio supervisionado antes da pandemia da Covid-19

No mês de dezembro de 2019, iniciei as minhas atividades de estágio as quais vivenciei as ações do CIA da subsede de Areia de forma presencial. Deste modo, pude acompanhar as ações dos estudantes cadastrados no PAED que acontecia por meio de encontros na sala onde era realizado o estágio. Neste local, os estudantes assistidos procuravam tanto a estagiária quanto os representantes para fazer suas reclamações, solicitações, entrega de documentos e até mesmo conversar sobre suas dificuldades, fossem elas de aprendizagem ou as relacionadas às atividades desenvolvidas junto com aluno apoiador ou professor.

As ações do CIA por meio do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED

O CIA oferece cursos de capacitação para os estudantes aprovados no Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED), que são realizados semestralmente, por meio de encontros presenciais, ministrados pelos representantes da subsede com o auxílio da estagiária. Além disso, todo início de período letivo também ocorre o evento de recepção aos "feras" (termo dados aos novatos de primeiro período) e a subsede do CIA tem um momento de apresentação de suas ações e de como funciona o PAED.

O PAED tem como objetivo selecionar estudantes para prestar apoio aos alunos com deficiência ou Necessidades Educativas Específicas (NEE). O programa se baseia no que é proposto pela LDB n.º 9.394, de 1996 nos artigos 58, 59 e 60 visando o atendimento especializado às pessoas com diferentes tipos de deficiência e/ou NEE.

O CIA da subsede de Areia também desenvolveu uma pesquisa no ano de 2019, com o objetivo de identificar as melhorias no atendimento prestado à pessoa com deficiência por meio de suas ações. Eu, como estagiária iniciante da época, comecei minhas atividades, acompanhando e realizando levantamento de dados obtidos através de questionários respondidos pelos estudantes apoiados e apoiadores, além disso, também foi realizado leituras como base para o desenvolvimento e discussão dos dados da pesquisa a qual encontra-se no site <https://www.ufpb.br>.

A partir deste momento, fui me familiarizando com o CIA e adquirindo conhecimentos sobre as diversas políticas de inclusão existentes no Brasil e mesmo diante dessas políticas, ainda é possível perceber a existência de inúmeros desafios para que possamos finalmente viver em uma sociedade inclusiva e para que isso ocorra,

é necessário que nos tornemos cidadãos conhecedores dessas políticas, e que coloquemos em prática estes conhecimentos em qualquer área que desejamos atuar. Sobre isto, Omete (2003) ressalta:

> Considerando que a meta (ou utopia?) é a construção de uma sociedade inclusiva, não são apenas os professores do ensino comum e os da educação especial que precisam ser formados e ter atuação na perspectiva da inclusão. Todos os profissionais precisam ser formados no paradigma da diversidade e da inclusão para construírem essa sociedade inclusiva. Na realidade, todas as pessoas precisam ser formadas para tornarem-se cidadãos eticamente compromissados com a inclusão (OMOTE, 2003, p. 165).

Partindo desse pressuposto, o estágio não obrigatório foi essencial para a construção da minha formação de professora pesquisadora.

O Estágio Supervisionado durante a pandemia

Durante a pandemia, as ações do CIA se intensificaram e foram adaptadas para o modo remoto. A comunicação se expandiu de modo a propor a interação entre a sede e subsedes, entre a estagiária e os estudantes vinculados ao PAED por meio de grupos de Whatsapp e *e-mails*. A recepção aos "feras" passou a ser por meio de *e-mail* de boas-vindas e através da divulgação de *lives* informativas que ocorreram através da rede Youtube e também pelo Instagram do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (@ CIA-UFPB).

O trabalho dos intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) também se intensificou neste cenário, tornando-se necessária a contratação de mais profissionais da área, os quais adaptaram seus atendimentos para o modo remoto, editando e traduzindo aulas e vídeos para que o público de pessoas surdas pudesse participar das '*lives*' e dos cursos. As reuniões e cursos de capacitação para docentes e discentes passaram a acontecer por meio da plataforma digital Google Meet. Neste período, tive a oportunidade de conhecer virtualmente todos os componentes que faziam parte do CIA da UFPB.

Durante o período de pandemia, o CIA criou cartilhas com orientações e recomendações às pessoas com deficiência no que diz respeito às medidas de proteção à saúde dessas pessoas em meio à pandemia do Covid- 19. Também foram criadas cartilhas de orientação aos docentes sobre como se daria o recebimento dos discentes surdos no período remoto de 2021.1. Eu, como estagiária da subsede de Areia, fiquei responsável pela divulgação dessas cartilhas por meio de *e-mails*, grupos de Whatsapp, entre outras redes sociais. As cartilhas encontram-se no site do CIA-UFPB por meio do *link* <https://www.ufpb.br>. Nesse quesito, fui ganhando habilidades para trabalhar com as diferentes plataformas digitais.

Atividades Administrativas

Se tratando das atividades administrativas, fui orientada a organizar os documentos dos estudantes vinculados ao PAED (laudos, relatórios de apoiados, apoiadores e de estágio, termos de compromisso, contratos, atestados médicos, ficha de frequência entre outros), estes documentos eram recebidos e organizados em pastas físicas e guardados na sala onde ocorria o estágio presencial, que passaram a ser armazenados no drive do *e-mail* da subsede. Este procedimento foi de grande importância e essencial para manter

estes documentos seguros e de fácil acesso durante o trabalho remoto.

Essa organização dos documentos além de se ter o controle do quantitativo dos estudantes assistidos pelo CIA e quais as demandas específicas de cada um, me proporcionou conhecer mais sobre as plataformas digitais, as quais farão parte do cotidiano dos profissionais de qualquer área de atuação, na contemporaneidade. Além desses aspectos, pesquisas apontam a importância de um bom gerenciamento documental para o bom funcionamento das empresas, sobre isto, Coutinho (2021) observa a necessidade de uma adequada gestão documental em empresas e serviços.

Acompanhamento das ações dos estudantes vinculados ao Programa de apoio ao Estudantes com Deficiência – PAED

Para o acompanhamento das ações dos estudantes vinculados ao PAED, eram realizadas reuniões virtuais a cada início e fim de semestre com o objetivo de identificar o desenvolvimento dos estudantes assistidos durante o atendimento remoto prestado pelo estudante apoiador, como os apoiadores têm realizado suas ações como bolsistas e ainda suas dificuldades enfrentadas durante o atendimento remoto. Além disso, as reuniões também objetivavam buscar identificar as possíveis queixas referente a alguma disciplina. Essas reuniões foram de grande importância para que eu pudesse ouvir cada um dos estudantes e procurar, junto aos representantes da subsede, soluções para a melhoria do atendimento, sob a coordenação da supervisora de estágio.

Percebemos que embora os estudantes vinculados ao PAED tenham sofrido um impacto com as transformações ocorridas no modo de ensino, com a ajuda dos estudantes apoiadores, conseguiram realizar as suas atividades. As principais demandas ou

dificuldades relatadas foram: tempo limitado para realização das atividades e de trabalhar com informática. Para essas demandas, a subsede buscou conversar com os professores das disciplinas envolvidas para a resolução do problema, assim como orientou os alunos que possuem dificuldades com informática a solicitação de cadastro no laboratório de informática no *campus* I, o qual realiza adaptações para que esses estudantes possam manuseá-la. Além disso, foi ofertado ao aluno um segundo apoiador para a melhoria do seu desempenho, quando isso se fazia necessário. Sobre estas questões, o parecer Nº 5/2020 publicado em abril de 2020 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece orientações sobre as atividades remotas em todos os níveis de ensino, com atendimento especializado para o estudante com deficiência durante a pandemia da Covid- 19.

É importante ressaltar que, o CIA realiza as orientações para as coordenações dos cursos da UFPB sobre as dificuldades específicas de cada estudante, e a coordenação orienta os professores para que as aulas sejam adaptadas de acordo com a demanda do estudante, e uma dessas orientações é a oferta de 50% (cinquenta por centro) a mais de tempo para a realização de atividades como previsto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015; a qual estabelece em seu artigo 27, condições necessárias para que a pessoa com deficiência possa ter acesso à educação.

O CIA tem um papel fundamental para a garantia do acesso e da permanência do estudante com deficiência na UFPB e mesmo com os obstáculos ocorridos ao longo de sua história, vem rompendo barreiras e trazendo benefícios para o público supracitado por meio das políticas de inclusão da UFPB. Isso é o que está previsto na LBI em seu artigo 28.

Sendo assim, é possível afirmar que, os serviços prestados pelo CIA para cumprir com as políticas de inclusão da UFPB vem

proporcionando ao público com deficiência diversas possibilidades para garantir seu acesso e permanência na Instituição, e uma dessas possibilidades têm sido os serviços prestados pelos estudantes apoiadores vinculados ao PAED. Este vem sendo essencial para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência e/ ou necessidades educativas específicas (NEE) na instituição. O PAED tem proporcionado aos estudantes com deficiência um maior desempenho acadêmico e mesmo de maneira remota foi possível dar continuidade ao atendimento e promover a inclusão e acessibilidade no ensino. Além disso, os bolsistas desempenharam um papel importante, ao adequarem o atendimento para a forma remota e conseguirem exercer o seu papel.

Ao vivenciar as ações dos estudantes apoiadores junto ao estudante com deficiência, foi possível conhecer as especificidades de cada um, suas dificuldades para conseguir cumprir com seus deveres. Foi possível perceber também que, os estudantes assistidos pelo CIA sentem-se mais confiantes para se expressarem com a estagiária por se tratar de uma relação de estudante para estudante. Sendo assim, a presença de um ou um estagiário (a) para o acompanhamento das ações dos estudantes envolvidos no PAED faz-se necessário para a comunicação entre os envolvidos. Com isto, também pude desenvolver o meu senso crítico, minha sensibilidade e a minha capacidade de resolução de problemas diante as situações vivenciadas pelos estudantes vinculados ao PAED.

Acompanhamento e participação nos eventos promovidos pelo Cia

Durante o período de atividades remotas, o CIA promoveu uma série de eventos que contribuíram para melhoria do atendimento prestado às pessoas com deficiência. Para isso, foi criada uma página no Instagram para divulgação das ações realizadas pelo CIA e

também um canal na rede Youtube. Diante disto, no ano de 2020, o CIA realizou uma série de lives informativas em suas redes como forma de atrair seguidores interessados pelo tema de Inclusão e Acessibilidade, além de facilitar o acesso de informações aos estudantes vinculados ao PAED. O CIA também realizou os cursos de capacitação para discentes e cursos de formação para docentes onde os encontros eram realizados através da plataforma Google Meet. Os cursos promovidos pelo CIA tornaram-se essencial para os docentes e discentes, principalmente, neste cenário atual de pandemia da Covid-19, e com aulas remotas.

Participação em Cursos de Capacitação para Estudante Apoiadores

Uma das etapas exigidas no edital de seleção do PAED trata-se de um curso de capacitação para os aprovados e durante o período remoto, estes cursos se intensificaram sendo oferecidos para todo o público discente vinculados à UFPB. As inscrições eram realizadas via SIGAA (sistema integrado de graduação acompanhamento acadêmico) e eram oferecidos certificados aos participantes. O curso possuía duração de 4 horas para cada temática.

No ano de 2020, os encontros eram realizados uma vez por semana e os temas abordados foram relacionados às tecnologias assistivas e às técnicas para se trabalhar com pessoas com diferentes tipos de deficiência; audiodescrição; acessibilidade atitudinal; relação entre estudantes apoiados e apoiadores e educação emocional e as pessoas com deficiência no contexto atual. A capacitação, tanto para os apoiados quanto para os apoiadores, tem mostrado resultados positivos para desenvolvimento dos estudantes e conhecimento de seus direitos e deveres como cidadãos de uma sociedade que necessita pôr em prática ações inclusivas. Além disso,

a capacitação é de grande relevância, não só para estudantes apoiados e apoiadores, mas também para os discentes da comunidade acadêmica que ainda tem uma visão restrita em relação ao respeito da pessoa com deficiência e que necessitam de compreensão e que existem diversas técnicas que podem proporcionar a autonomia da pessoa com deficiência no processo de aprendizagem. Minha participação nestes encontros como discente agregou conhecimentos valiosos para minha formação profissional, social e política, podendo assim refletir nas minhas ações futuras sejam elas comunicacional e atitudinal diante situações que envolvem a pessoa com deficiência.

Acompanhamento do Curso de Formação para Docentes

É importante pensarmos na inclusão e acessibilidade por uma perspectiva ampla e que estes não dependem só dos recursos digitais para serem promovidas. É necessário também que sejam pensadas em estratégias que facilitem a comunicação entre professor/aluno com deficiência. Por isso, torna-se necessário que os docentes também tenham o interesse de se capacitarem em cursos voltados para Educação Especial (EE). Em virtude disso o CIA, durante o ano de 2020 até o final da minha atuação como estagiária, tem oferecido os cursos de capacitação docente divididos em cinco módulos: módulo 1- conhecendo mais sobre os aspectos legais, conceituais e política de inclusão da UFPB; módulo 2- tecnologia assistiva e seu uso em ações educativas no ensino superior; módulos 3, 4, 5 e 6 - orientações didático-pedagógicas para atendimento de alunos com TEA, Deficiência Visual, TDAH e Transtornos de aprendizagem respectivamente, com carga horária de 40 horas, os cursos foram ofertados com o objetivo de estimular o debate e fomentar práticas de inclusão aos discentes de graduação. Minha contribuição nestas ações foi acompanhar o desenvolvimento do curso, auxiliando nas

ações administrativas quanto à matrícula, o controle de frequência, a elaboração de materiais e o acompanhamento junto ao professor formador. Essas ações foram enriquecedoras nas questões relacionadas à organização, escrita e comunicação.

Atuar junto aos cursos, tanto de formação docente quanto de capacitação para apoiadores, foi essencial para o meu desenvolvimento profissional, de modo a adquirir experiências e valores que serão essenciais para a minha vida pessoal e profissional.

Conhecer as dificuldades e desafios que as pessoas com deficiência enfrentam para ganhar seu espaço na sociedade modificou o meu modo de pensar e agir diante das situações que envolvam a prática de inclusão. Neste sentido, faz-se necessário a valorização dos serviços prestados pelos estagiários de modo geral, para que se tornem cidadãos aptos, profissionalmente e socialmente, para atuar no mercado de trabalho, sobretudo na área da educação. Sobre estas questões, Lima et al (2020) analisam as práticas do estágio não obrigatório para a formação inicial de docentes e descrevem sobre a importância desta modalidade formativa.

Diante disto, a experiência no estágio me possibilitou o desenvolvimento de habilidades enriquecedoras para minha vida profissional, política e social, ao vivenciar e participar de ações voltadas à educação inclusiva. A partir dessas vivências, foi possível construir o meu senso crítico a respeito das políticas de inclusão, assim como um maior desempenho nas funções administrativas, melhorias na comunicação e escrita ao trabalhar com o atendimento ao público e desenvolvimento de pesquisas junto à subsede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio não obrigatório tem contribuído de forma satisfatória na minha formação como estudante de biologia tanto na

licenciatura como no bacharelado, pois além de ser uma atividade extracurricular que desperta a capacidade do graduando a desenvolver suas competências próprias para vida profissional, pode também auxiliar financeiramente, contribuindo assim para a permanência na instituição. Além disso, o estágio remunerado foi uma grande oportunidade a qual proporcionou a estagiária aprendizados e preparação para atuar no mercado ou no mundo de trabalho. Ao atuar junto ao CIA, teve a oportunidade de conhecer as políticas de inclusão da UFPB, as diversas leis, decretos e portarias que asseguram a inclusão e a acessibilidade da pessoa com deficiência na sociedade.

A comunicação entre o corpo docente que faz parte do CIA, sejam por meio de conversas em grupos de Whatsapp, e-mails e através de reuniões as quais participou a estagiária permitiu vivenciar e conhecer cada passo dado pelo CIA para garantir que os direitos exigidos por lei às pessoas com deficiência, sejam postos em prática por meio da Política de Inclusão da UFPB. A participação nas atividades administrativas foi uma experiência na qual ela pode desenvolver as habilidades de organização, pontualidade, responsabilidade e o mais importante, ética para tratar de assuntos sigilosos do CIA.

Se tratando das atividades pedagógicas, o estágio não remunerado proporcionou enriquecimento curricular, com o desenvolvimento de pesquisas, participação em projetos de extensão e em cursos de capacitação, que foram essenciais para a formação acadêmica e profissional.

Com isso, podemos concluir que o estágio não obrigatório teve um papel importante na formação profissional, política e social de modo a promover o desenvolvimento de habilidades necessárias para a resolução de problemas e desenvolvimentos de estratégias para atendimento ao público, organização, melhoria na escrita e na

comunicação, no desenvolvimento do senso crítico a respeito das políticas públicas, sobretudo as de inclusão.

A experiência vivenciada durante a atuação no estágio não obrigatório do CIA permitiu refletir sobre o quanto se pode fazer quando se trabalha em equipe para o bem comum de todos. E de como é importante estarmos atento aos direitos como cidadãos em uma sociedade que sofre mudanças a cada troca de governante no país, tornando-se necessário atentarmos para o que nos é garantido por lei e não se imobilizar para possíveis perdas sobre o que já foi conquistado. Principalmente, ao se tratar das questões voltadas às pessoas com deficiência, devemos lutar para não ter nenhum direito a menos. Pensar em inclusão é lutar pelo direito de todos com igualdade de oportunidades e as instituições educativas públicas ou privadas, assim como qualquer setor produtivo ou social deve atentar sobre esses elementos e princípios que alicerçam a sociedade inclusiva: todos têm os mesmos direitos, e podem ser contemplados com políticas distintas para se eliminar as desigualdades de oportunidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

BRASIL. **Parecer n. 5, de 01 de junho de 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/04/2023.

CARVALHO, R. E. **Colocando os pingos nos "is"**. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

COUTINHO, E. "Executivo bilíngue da Proposta de gerenciamento eletrônico de documentos para a coordenação de estágio do curso de secretariado UFPB". **Brazilian Journal of Development**, vol. 7, n. 5, 2021.

CUTRIM, D. F. **Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática (RIEcim)**: reflexão à luz da teoria crítica da sociedade da formação do professor para a inclusão educacional. São Paulo: Dialética, 2022.

DINIZ, J. V. S.; DAXENBERGER, A. C. S. "A construção formativa do TILS a partir de experiência religiosa: relato autoetnográfico". **Concilium**, vol. 22, n. 3, 2022.

LIMA, F. *et al*. "A função formativa do estágio não obrigatório na formação inicial de professores: aproximações teóricas". *In*: JORGE, W. J. *et al*.(orgs.). **Da educação básica ao ensino superior**: os desafios dos docentes no século XXI. Maringa: Uniedusu, 2020.

OLIVEIRA, R. R. *et al*. "Formação de Professores de Biologia e Educação Inclusiva: Indícios do Projeto Acadêmico Curricular".

Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, vol. 19, 2019.

OMETE, S. "A Formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão". *In*: **Formação de Educadores Desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SANTOS, S. M. A. "O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios". **PLURAL: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, vol. 24, n. 1, 2017.

SASSAKI, R. **Inclusão**: construindo uma sociedade inclusiva para todos. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2001.

SENHORAS, E. M. "Covid-19 e os padrões das relações nacionais e internacionais". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 3, n. 7, 2020.

SOUZA, K.; GALIETA, T. **Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática (RIEcim)**. Araguaína: UFT, 2022.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

TRINDADE, N. S.; COELHO, J. M.; COSTA, V. M. "A formação de professores de biologia na perspectiva da educação inclusiva". **Revista Espácios**, vol. 38, n. 35, 2017.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. "CIA Apresentação". **Portal da UFPB** [2022]. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. "SIGAA". **Portal da UFPB** [2023]. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

CAPÍTULO 4

Apoio Psicopedagógico aos Universitários: Possibilidades de Ações Inclusivas

APOIO PSICOPEDAGÓGICO AOS UNIVERSITÁRIOS: POSSIBILIDADES DE AÇÕES INCLUSIVAS

Adriana de Andrade Gaião e Barbosa

Layse Pereira da Costa

Andréia Dutra Escarião

É urgente a necessidade de pensar uma graduação mais humanizada, em que a preocupação com as exigências em cumprir a carga horária de componentes curriculares não é o foco principal, mas sim, as reais necessidades dos estudantes e das demandas oriundas desse contexto. A gama de situações novas que os estudantes precisam vivenciar diariamente ao ingressar em um curso superior, contribui com o adoecimento ou gera situações que demandam cuidados especiais para seguirem adiante no processo formativo e na conclusão do curso.

Estudos têm demonstrado a importância de uma política assistencialista aos estudantes que iniciam o processo formativo, como por exemplo, articular programas de adaptação acadêmica, viabilizando estratégias que favoreçam e minimizem as consequências negativas ao ingresso desses jovens, como o absenteísmo, a reprovação e a evasão (MONTEIRO; SOARES, 2018). Um outro estudo aponta ainda, a necessidade de pensar em adaptação acadêmica e saúde mental, atrelados ao conhecimento desses jovens e de suas reais necessidades e dificuldades que trazem consigo, no qual Baptista, Ferraz e Inácio (2020, p. 22) apontam que "é necessário conhecer e considerar as particularidades das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos universitários para compreender os processos envolvidos na adaptação acadêmica e o seu reflexo para a saúde mental dos estudantes".

O cuidado com o outro é necessário e urgente. Precisamos ser mais empáticos e partícipes de ações de amparo e apoio às necessidades dos estudantes, que são cada vez maiores e trazem prejuízos substanciais para o seu desenvolvimento e sua satisfação na dinâmica acadêmica.

Pensar em estratégias que facilitam e permitam o acesso, o cuidado e o atendimento frente aos problemas que a academia impõe aos universitários, são tarefas que precisamos estar atentos e preparados para atender demandas variadas que chegam diariamente em sala de aula, e algumas vezes até, levando ao trancamento e/ou a própria evasão.

A inclusão e a acessibilidade são necessárias e cabe a cada cidadão fazer a sua parte, inclusive, no mundo globalizado e diverso, novas exigências são enfrentadas por uma população cada vez mais jovem que está adentrando, cada ano mais cedo nas universidades e que em sua maioria, não está preparada para as vivências que fazem parte do meio acadêmico e que se entrelaçam com as suas experiências vividas anteriormente, com a sua cultura, com a realidade da qual faz parte e que impactarão no perfil do futuro profissional.

Dessa forma, o presente trabalho busca despertar nos profissionais da saúde, educação e demais interessados, a compreensão da dinâmica do estudante universitário e compreender as problemáticas que podem interferir, de forma significativa no desenvolvimento, sucesso e nas habilidades desses jovens, no período formativo, bem como, descrever o trabalho realizado pelo Centro de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (CAPpE) junto ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) com estudantes universitários da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Também nos interessa enfatizar a importância dessa atuação frente as demandas trazidas pelos estudantes, bem como da importância das

parcerias desenvolvidas no decorrer das ações psicopedagógicas e assistenciais oferecidas aos jovens estudantes.

O ensino superior é geralmente marcado por diversas mudanças na vida do estudante, com isso, há a necessidade de uma nova (re)organização no jeito de ser e agir, no modo de trabalhar sua ansiedade, de enfrentar os novos desafios e sobretudo de acostumar-se com as inúmeras metodologias e demais cobranças que lhes são solicitadas.

Estudiosos da área têm demonstrado o interesse em conhecer as principais dificuldades e pensar em estratégias que possam minimizar situações de conflitos internos e desajustes que possam interferir na vida dos acadêmicos. Dentre estes, destacamos Pinho *et al*. (2015), os quais apontam os aspectos referentes à adaptação ao corpo docente, maior responsabilidade com os estudos que até então os estudantes dividiam com outros e agora, passa a ser só sua, envolvimento em outras atividades extracurriculares, quantidade excessiva e qualidade das informações, entre tantos outros aspectos que envolvem o meio acadêmico.

No entanto, só no início desse século que temos registros de interesse em pesquisar sobre a saúde mental dos estudantes universitários, como o apontado por Hahn; Ferraz; Giglio (1999), que traz uma trajetória histórica dessa preocupação, mas notadamente com os estudantes da área da saúde. Outro aspecto que deve ser chamado a atenção são os estudos referentes às habilidades sociais em universitários, destacando o trabalho de Bortolatto *et al*. (2022), que busca conhecer os principais instrumentos que avaliam as habilidades sociais dessa população e assim pensar em formas de melhor desenvolvê-las, permitindo uma maior interação e integração dos estudantes.

Assim, não há razão de esperar que o outro seja o único responsável por medidas justas e inclusivas. A coletividade tem mais

força e com a união de esforços em prol dos estudantes, em especial aqueles que de alguma forma precisam de ajuda, se faz necessária e urgente pensar em modos de sanar e possibilitar uma aprendizagem satisfatória. Novos desafios precisam ser superados e uma nova rota de vida necessita ser planejada e executada. É com este pensamento que convidamos a leitura desse artigo e assim, possamos juntos e juntas sermos agentes em prol dos universitários e viabilizarmos meios que auxiliem na resolução de seus problemas e dificuldades acadêmicas.

COMPREENDENDO O MEIO ACADÊMICO E A DIVERSIDADE DE SITUAÇÕES VIVIDAS PELO ESTUDANTE

Ao ingressar na universidade, a maioria dos estudantes busca a realização de um grande sonho, com isso, também traz consigo expectativas e anseios frente às enormes exigências até então desconhecidas e que tanto assustam ao estudante. Vivemos em um mundo globalizado que está em ritmo constante de mudanças, avanço da tecnologia, das ferramentas que exigem rapidez e conhecimentos diversos, no qual esses avanços são notáveis e modificam o fazer diário de cada um, mudando também a nossa forma de pensar, estar e conceber o mundo ao nosso redor. Muitas mudanças são inseridas no contexto atual e em todo o aspecto do desenvolvimento das relações humanas, e na maioria das vezes, as mudanças trazem consigo inseguranças, medos e anseios do que ainda não conhecemos e dominamos totalmente, bem como do que vem a seguir.

Na universidade a vivência de tais sentimentos não são diferentes. O ingresso ao ensino superior traz consigo, as dificuldades que o jovem estudante acaba enfrentando no dia a dia em sala de aula, como por exemplo: procrastinação, déficit de

memória e atenção, problemas na compreensão da leitura e com a entrega dos trabalhos acadêmicos, sentimento de insegurança, medo, ansiedade e estresse frente às cobranças, como ainda um sentimento de solidão e desespero daqueles que vêm de outras cidades e estados para estudar.

Os jovens estão ingressando cada vez mais cedo na universidade e, além das mudanças que o espera, destaca-se a "imaturidade" que acomete parte desta população na escolha do curso superior. Momento este em que muitos ainda não sabem o que desejam seguir como profissão, mas lhes são exigidas escolhas para uma futura profissão. Ainda no Ensino Médio, os estudantes são bombardeados por seus pais, colegas e professores para que pensem/escolhem o curso da sua vida. No entanto, esquecem estes adultos, que estamos trabalhando com jovens que ainda não estão seguros das suas escolhas ou que ainda não sabem o que fazer após o término do ensino médio. Para Papalia (2022), a adolescência não é mais somente um fenômeno ocidental, mas a globalização e a modernização acionaram mudanças sociais em todo o mundo. A adolescência é reconhecida como uma das mudanças mais significativas e difíceis na vida dos jovens e de seus familiares, e como tal, precisamos pensar em estratégias que possam dirimir o complexo processo de tornar-se adulto, e sobretudo, um jovem adulto ingressando na universidade.

São grandes as inquietações e problemas oriundos desse universo que é ser e estar no mundo acadêmico, os desafios são muitos e em sua maioria, quando não bem direcionados, se transformam em sintomas, anseios, medos, inseguranças e mudanças de comportamento que acabam adoecendo os estudantes e todos ao seu redor, implicando em sérios prejuízos para o desenvolvimento pessoal, social, afetivo e acadêmico desses cidadãos.

Dessa forma, nós que desempenhamos o papel de construir, compartilhar, fornecer e mediar o conhecimento, temos nos

deparado com uma constante inquietação, e porque não dizer frustrações e déficits no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do ensino superior. E foi com essas inquietações e com a própria observação in loco, que surgiu a necessidade de criar um projeto com o intuito de conhecer, identificar, elaborar estratégias e intervir frente a estas demandas, para que assim pudéssemos minimizar e/ou sanar os déficits no processo de ensino e aprendizagem, no abandono e na evasão que temos encontrado nas salas de aula de nossa universidade e quem sabe até possibilitar ações de cuidado e bem-estar entre todos que fazem o ensino superior.

Notadamente, não podemos deixar de destacar o quanto foi importante a política de expansão universitária ocorrida há mais de uma década, no entanto, não é só promover os espaços, mas sobretudo, preparar os profissionais que irão lidar diretamente com este público, pensar em metodologias apropriadas às reais necessidades dos estudantes e promover ações que favoreçam o bem-estar de toda a comunidade acadêmica. De acordo com o levantamento realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior - Andifes (2018) demonstrou que, sete em cada dez alunos do ensino superior, matriculados em instituições federais no Brasil, sofrem de algum tipo de dificuldade mental ou emocional. Ansiedade e sensação de desesperança foram relatadas por oito em cada dez alunos. E dados da Organização Mundial da Saúde, vem alertando que entre as doenças mais comuns que acometem a população em geral, destaca a ansiedade e a depressão, patologias estas tão comumente reconhecidas entre os estudantes.

Ou seja, não é só oportunizar o ingresso destes à universidade, mas sim, pensar em meios de sua permanência e conclusão de curso. Tendo em vista que os números são bem maiores quando analisamos o real número de ingressos e verificamos no final, a porcentagem de conclusão de curso. A taxa de evasão,

desistência e abandono é gritante, e independem de cursos e áreas profissionais, sendo assim, é urgente pensar em meios que favoreçam a permanência até o final da formação desses estudantes.

Assim, com o objetivo de conhecer melhor a população dos estudantes, nós do CAPpE, realizamos uma pesquisa com os estudantes do curso de Psicopedagogia, com o intuito de compreender e elencar as principais queixas e dificuldades que impedem o curso normal da aprendizagem dos universitários. Salientando que, esta escolha se deu pela conveniência na coleta das informações, uma vez que estávamos vivenciando um período muito crítico, o da pandemia do Covid 19. No qual o acesso aos estudantes foi realizado mediante o envio de um questionário via Google forms, nos grupos de WhatsApp das turmas, convidando-os a participarem e preenchendo as informações pertinentes a sua aprendizagem.

Essa pesquisa foi realizada em 2021, com 279 estudantes universitários e destacamos que além de outras demandas que impedem a continuidade dos estudos, outros componentes que dificultam a aquisição dos conteúdos foram elencados, como por exemplo, 27,6% dos discentes ressaltaram problemas para absorver conceitos através da leitura, 5,7% relataram possuir uma total falta de concentração em sala de aula e os que disseram estar completamente motivados referem-se a 27,7%. Não são só os dados preocupantes, mas sim o que há por trás dessas cifras.

Dados estes destacados acima que só corroboram com as discussões acerca do processo de aprendizagem, permanência no curso e fatores desencadeadores de transtornos mentais no meio acadêmico. Precisamos pensar em ações, estratégias e possibilidades de apoio e assistência aos estudantes. Possibilitar diálogos entre os profissionais e ajustar o fazer acadêmico às novas dinâmicas e exigências que trazem os jovens acadêmicos.

Com esse pensamento, nós que fazemos o Centro de Apoio Psicopedagógico ao Estudante – CAPpE, estamos desenvolvendo ações preventivas e interventivas frente as dificuldades emocionais e acadêmicas dos estudantes universitários, voltadas para o apoio/suporte às dificuldades e incertezas enfrentadas no período de formação.

O projeto possui uma relevância acadêmica e social, no que tange a oferta de um suporte psicopedagógico e acadêmico, o qual objetiva apoiar os discentes que apresentam dificuldades na aprendizagem no decorrer de sua formação, e que não estão satisfeitos com o rendimento nos estudos. Além disso, possibilita a estes a compreensão da diversidade que é o mundo acadêmico, elaborando estratégias e diretrizes que favoreçam o êxito na sua formação, a satisfação pessoal em suas conquistas e avanços no processo formativo que busca solidificar sua futura profissão.

A ideia de criar esse projeto foi um pensamento coletivo frente a escuta de vários docentes no decorrer dos semestres, preocupados com o rendimento acadêmico dos estudantes, com as mudanças de humor em sala de aula e crises recorrentes de ansiedade. A possibilidade de um projeto de atuação psicopedagógica com estudantes universitários ocorreu a partir da própria definição de objeto de estudo da psicopedagogia – os processos de aprendizagem dos indivíduos – e dos resultados anteriores descritos na literatura sobre o assessoramento psicopedagógico no Ensino Médio.

APOIO PSICOPEDAGÓGICO E ESTRATÉGIAS PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM

De acordo com os estudos de Santos (1997), Damião (2010), Murakami *et al*. (2018) e Oliveira *et al*. (2016), o trabalho do

psicopedagogo neste âmbito pode auxiliar na compreensão dos múltiplos fatores envolvidos na aquisição, no desenvolvimento e nas possíveis distorções no aprendizado de cada indivíduo, além de mudanças atitudinais na preparação para as provas, nas dificuldades específicas, nos hábitos de estudo, na adoção de estratégias de aprendizagem e na gestão do tempo.

O CAPpE, atualmente, é formado por duas professoras orientadoras/coordenadoras, treze estudantes envolvidos no projeto de extensão e uma estagiária associada ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA). Completando quase seis anos da existência, o projeto conta com parcerias diversas que somam esforços na tentativa de propiciar uma rede de apoio a estes estudantes, como o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA/UFPB), o Núcleo Universitário de Bem-Estar (NUBE/CCS/UFPB), o CRAS/UFPB (Centro de Referência de Assistência Social), com a Assessoria de Apoio Estudantil do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (AAPE/UFPB), através do projeto EscutAção Discente e por fim, com atendimento psicológico através do grupo de pesquisa e extensão da professora Shirley Simeão, do curso de Psicologia da UFPB.

Os estudantes atendidos pelo CAPpE são assistidos semanalmente, de forma individual, por extensionistas do projeto em sessões que tem duração de 1 hora. O projeto dispõe de uma sala no Centro de Educação, no Campus I da UFPB, onde são realizados estes atendimentos. A procura pode ser feita pelo próprio estudante ou mediante encaminhamento de um docente ou das parcerias do projeto, bem como através da rede social do referido projeto (@ext.cappe) ou por *e-mail*. O agendamento da sessão é feito pela equipe após o contato com o estudante. Oportunamente, enfatizamos que o presente projeto se trata de uma ação exclusiva para alunos universitários.

Didaticamente, pode-se dizer que o assessoramento psicopedagógico com os estudantes é realizado em duas etapas. Na primeira etapa são realizadas sessões de avaliação para análise da demanda suscitada e dos aspectos do desenvolvimento do estudante que a sustentam. Enquanto na segunda etapa são realizadas as orientações e sessões de intervenção. O número de sessões, assim como os instrumentos utilizados variam em função da singularidade do sujeito e dos objetivos que pretendemos alcançar.

Aponta-se que estamos atingindo um público bem diversificado em relação aos cursos e as áreas de interesse, corroborando com a afirmação de que os novos desafios frente aos estudantes universitários não possuem distinção de área e nem fronteiras de conhecimento. Um dado importante a ser destacado se dá através do estudo realizado com os estudantes que foram encaminhados pelo CIA/UFPB para atendimento no CAPpE, no qual detectamos um vasto repertório de queixas e problemas frente ao processo de ensino e aprendizagem vivenciados pelos universitários, e a necessidade de se pensar em estratégias psicopedagógicas para minimizar tais problemáticas/dificuldades (COSTA; GAIÃO; BARBOSA, 2022).

No projeto de parceria entre o CAPpE e o CIA/UFPB, citado anteriormente, 13 alunos de graduação e pós-graduação de diferentes campis da universidade foram atendidos por uma estagiária de psicopedagogia, ao longo dos anos de 2021 e 2022. Nesse período, processos de avaliação e intervenção foram conduzidas a partir das queixas apresentadas pelos estudantes. Ademais, momentos de orientação com os professores, escrita de relatórios científicos e desenvolvimento de instrumentos para trabalhar gestão de tempo, compreensão leitora e estratégias de leitura foram realizados, a fim de potencializar a aprendizagem dos estudantes e melhorar suas vivências na instituição (COSTA; GAIÃO; BARBOSA, 2021).

Grande parte dos estudantes, sete no total, estava no início do curso, entre o 1º e 3º semestre letivo e se queixava de dificuldades de compreensão dos textos, desordens emocionais (sentimento de frustração e sintomas de ansiedade), problemas para manter a concentração durante as aulas, dificuldade de organização da rotina, ausência de estratégias de estudo e desempenho abaixo da média nas disciplinas. Os estudantes que estavam em etapas mais avançadas também se queixavam de problemáticas similares, adicionalmente, de problemas para escrita acadêmica e reprovação (COSTA; GAIÃO; BARBOSA, 2021).

Inicialmente, o planejamento das sessões, especialmente quanto à escolha de qual instrumento utilizar, foi um desafio, já que a atuação psicopedagógica com jovens/adultos não é tão frequente e a maior parte dos recursos disponíveis para esse trabalho é destinada às crianças em idade escolar. Tal limitação fomentou momentos de estudos e revisão na literatura, subsidiou discussões entre a equipe do projeto sobre a importância de ampliação dessa área e fundamentou o desenvolvimento de recursos próprios para a prática pelos extensionistas. Esta ação também foi relevante para a formação acadêmica dos integrantes discentes do projeto.

Para exemplificar, podemos citar alguns instrumentos construídos pelos integrantes do projeto para intervenção psicopedagógica: *planner* digital para auxiliar na divisão de tarefas e planejamento diário; apostila de fichamentos com páginas dedicadas a realização do resumo de cada parágrafo do texto lido; jogos de preferências individuais para estimular a memória e atenção; exercícios de interpretação de letras de música para estimular a compreensão leitora e exercícios de formação de frases.

A eficiência das ações desenvolvidas tem sido observada a partir dos relatos dos estudantes em cada sessão e da avaliação objetiva de seus rendimentos acadêmicos. Além da melhora nos coeficientes de rendimento acadêmico, os estudantes atendidos,

frequentemente vem descrevendo um aumento da motivação e autonomia para os aspectos relacionados ao processo de aprendizagem e melhora nas relações estabelecidas no ambiente de ensino (COSTA; GAIÃO; BARBOSA, 2021). Apesar desses aspectos não serem o foco principal da atuação psicopedagógica, retorna-se para sua influência na aquisição dos conteúdos e na vivência universitária (BORTOLATTO *et al*., 1999).

Em uma reportagem, feita pelo portal da UFPB, um dos discentes assistidos pelo CAPpE deixou seu relato:

> Aos poucos estou conseguindo me organizar e respeitar meus limites, com ajuste de horários de estudo, interpretação textual e exercícios de memorização. Ter ajuda nesse processo foi bastante importante, eu estava pensando em desistir das disciplinas que estou cursando. Acredito que se tivesse esse apoio antes, as coisas teriam fluido melhor", desabafa o estudante (graduando em atendimento pelo projeto, mantido a identidade por questões éticas).

Ressaltamos que as dificuldades na aprendizagem prejudicam não somente o rendimento acadêmico dos estudantes, como também podem provocar níveis altos de sofrimento psicológico, prejudicando o desenvolvimento normal do indivíduo e repercutindo na sua saúde mental em geral (APA, 2014). Com as intervenções psicopedagógicas, acredita-se que os problemas na absorção dos conteúdos têm sido minimizados, o que tem influenciado a melhora nos processos emocionais.

Nos últimos meses temos ouvido noticiado vários casos de depressão, ansiedade, suicídio e outros problemas de saúde no meio acadêmico, o que se tornou foco de atenção não só por parte de

especialistas da área da saúde e da educação, mas a preocupação de toda uma sociedade. Dados como os apresentados por Silva (2019) através de um trabalho de revisão sistemática, aponta taxas bastante significativas e preocupantes da presença de sintomas e até mesmo da depressão em universitários, o que vem corroborar com a preocupação do presente projeto, uma vez que os altos índices de depressão e ansiedade têm tirado muitos discentes de sala de aula, ocasionando, evasão, abandono e trancamentos consecutivos.

A partir desse panorama assustador que ora desponta na comunidade acadêmica, muito embora não seja algo recente neste meio, surge uma preocupação maior que é lidar com os estudantes com crises de ansiedade recorrente, estresse, déficit de atenção, procrastinação, crises de choro, lapsos de memória, fobias e demandas que chegam todos os dias ao CAPpE. Nessas situações, os estudantes alegam estarem vivenciando grandes pressões acadêmicas pela busca constante por excelentes notas, pelo bom desempenho em sala de aula, pela participação em diversos projetos que a universidade propõe, pela saída de sua cidade natal, dentre outras questões socioemocionais.

Desse modo, justifica-se a importância desse projeto através da atuação para a melhoria na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como ao seu bem-estar, o qual tem sido bastante afetado pela presença constante de problemas de origem social, cultural, política, econômica, didático-pedagógica, afetiva, profissional e de saúde mental. Motivos estes que vem repercutindo no processo de formação e na própria permanência em sala de aula por parte desses estudantes.

Frente a estas diversas demandas que o universitário apresenta, temos presenciado o incremento de algumas ações, ainda isoladas, com o propósito de atender a estes jovens e assim, minimizar seus sofrimentos. Embora saibamos que são poucas as instituições de Ensino Superior que atentem para estas necessidades

e oferecem algum tipo de serviço em prol desses estudantes. Estudos como os de Grether *et al*. (2019) e de Castro (2017) ressaltam a alta prevalência dos transtornos mentais nos universitários, com destaque para os cursos da saúde, e a falta de suporte que os estudantes enfrentam dentro da própria universidade, respectivamente. Poucos são os serviços direcionados a esta clientela, e os que existem, ainda são incipientes e tímidos em função da real necessidade de sua existência. E o mais preocupante, são as extensas estatísticas de adoecimento e enfrentamento de várias outras situações estressantes e ansiosas que permeiam a vida acadêmica, no qual vários estudos aqui já mencionados, apontam uma incidência de problemas de saúde mental.

Desse modo, frente a um cenário desmotivador, de grandes exigências e muitas vezes caótico para o estudante, vem o desamparo de suas necessidades básicas frente a uma aprendizagem de multitarefas em que o acadêmico não está preparado para tamanhas cobranças. E neste panorama surge a proposta de um atendimento psicológico voltado para uma escuta empática e encaminhamentos necessários na tentativa de resolução de problemas enfrentados pelo estudante, o EscutAção Discente.

O EscutAção Discente é uma atividade desenvolvida por duas psicólogas, professoras responsáveis pelo CAPpE, que semanalmente realizam atividades de escuta individual, com um tempo de duração de uma hora, no qual é permitido ao estudante falar de suas angústias e possíveis dificuldades que estejam interferindo no seu processo de aprendizagem. Esta atividade de escuta busca compreender a grande amplitude que é o universo acadêmico, atrelando os conhecimentos científicos a uma realidade concreta que ora vivenciamos. Tendo em vista que as dificuldades encontradas no decorrer do processo formativo dos estudantes são muitas, e atrelado a estas dificuldades, nos deparamos com a redução do desempenho acadêmico, com os baixos índices de aprovação nos

componentes curriculares, com o abandono de curso e muitas vezes com a evasão, como bem demonstra os estudos realizados por Ariño e Bardagi (2020). As autoras supracitadas demonstram em seu estudo, a necessidade emergente de se pensar ações para além das curativas e preventivas, pensando sempre no foco da promoção de saúde durante todo o período de formação superior.

Chegar, adentrar e permanecer no universo acadêmico é um sonho de muitos jovens e ao mesmo tempo é ter que aprender a desenvolver estratégias para manejar diversas emoções, situações, demandas e estresses. É conviver com as diferenças sociais, psicológicas, afetivas e com interesses diversos. São possibilidades de construção de novos laços afetivos, de convivências diárias com os colegas e exigências que até então não estavam acostumados. São oportunidades oferecidas que atraem os estudantes, muito embora estes ainda não estejam devidamente preparados para enfrentar alguns desses desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, é de suma importância destacar que estas ações não são propostas inovadoras ou recentes, mas carecem de efetividade. Estudantes cada vez mais diversos, em idade, etnia, raça, cultura, classe social e habilidades intelectuais, têm ingressado à universidade e enfrentado dificuldades para vivenciar esse novo formato de ensino. Por isso, as discussões sobre possibilidades de ações inclusivas e de permanência destes estudantes na universidade tornam-se necessárias.

O CAPpE está completando 5 anos de atuação e participação em vários outros projetos, com diversas parcerias que buscam potencializar a aprendizagem dos estudantes, minimizar

sofrimentos, viabilizar a presença e a própria continuidade dos estudos desses futuros profissionais. Até o presente momento, as práticas realizadas com os estudantes atendidos apresentaram resultados positivos e lançaram luz sobre a relevância da psicopedagogia nessa etapa de ensino.

Ao dar continuidade na proposta, espera-se uma integração entre as parcerias que já estão firmadas e os projetos de extensão e pesquisa que estão em curso pelo CAPpE, de modo que as ações de extensão possam contribuir para a formação da própria equipe executora do projeto, e oferecer suporte para futuras atividades no âmbito do ensino, a exemplo da adoção de atividades adaptadas por parte da monitoria; e da pesquisa, dando o suporte de dados para fundamentar projetos de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso sobre a temática.

Pensando, em especial, na população dos universitários, o presente projeto busca oferecer ferramentas importantes de promoção, prevenção à saúde e o bem-estar desse público, priorizando suas demandas e tentando possibilitar o incremento de estratégias didático-psicopedagógicas que contribuam com os processos de ensino e aprendizagem, favorecendo um atendimento multidisciplinar e multiprofissional, que possibilitem o êxito, a felicidade, o bem-estar e confiança diante das possíveis adversidades que a universidade pode apresentar. Assim como a permanência dos estudantes frente os desafios que enfrentam no processo de sua formação profissional.

Espera-se como resultados frente aos estudos aqui realizados que, as ações propostas pelo CAPpE e demais parcerias possam ajudar aos estudantes a superarem os diversos problemas/dificuldades acadêmicas vivenciadas, como por exemplo: a longa permanência no curso, o abandono, a presença de um alto índice de doenças psicossomáticas/psiquiátricas, como a depressão, o suicídio, a ansiedade, o estresse e outras práticas que sinalizam

para uma universidade, no qual os desajustes e comportamentos doentios vêm se proliferando com diversas implicações não só no processo de aprendizagem, como também, na formação pessoal e profissional desses cidadãos.

Busca ainda, promover um processo de conscientização consistente, favorável para uma formação saudável e o combate a desvalorização e banalidade da vida, melhorando as relações pessoais no contexto universitário, estimulando para uma visão responsável e crítica sobre os fenômenos sociais.

Também, em recorte específico dos estudantes envolvidos no projeto, convém apontar as inúmeras contribuições para a formação acadêmica em psicopedagogia possibilitando outros campos de atuação e engajamento. A atuação com casos práticos, a reflexão sobre as demandas, o planejamento e desenvolvimento da intervenção, proporcionam a ampliação dos conhecimentos teóricos, uma maior compreensão dos fatores envolvidos na aprendizagem e no domínio dos instrumentos psicopedagógicos.

Desse modo, atuar junto ao CIA, NUBE, CRAS e AAPE tem sido uma oportunidade ímpar de juntarmos esforços e viabilizar oportunidades de intervenção e prevenção aos estudantes universitários, independentes de suas dificuldades, mas sim, propiciar momentos de respeito, de ajuda e permitir que o processo de aprendizagem seja constante, prazeroso, um ato de felicidade e de realização pessoal e profissional.

Assumimos o compromisso em divulgar as nossas ações, ampliando o acesso aos estudantes, continuar com a pesquisa, o pensamento crítico, a busca incessante por estratégias que beneficiam o aprender e possibilitam, novos conhecimentos e práticas fundamentadas em intervenções que objetivam minimizar o máximo possível, as dificuldades advindas com o egresso dos estudantes à universidade.

REFERÊNCIAS

APA - American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-V**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2014.

ARIÑO, D. O.; BARDAGI, M. P. "Saúde mental de estudantes universitários e os fatores acadêmicos e de carreira associados". *In*: SOARES, A. B.; MOURÃO, L.; MONTEIRO, M. C. (orgs.). **O estudante universitário brasileiro**: saúde mental, escolha profissional, adaptação à universidade e desenvolvimento de carreira. Curitiba: Editora Appris, 2020.

BAPTISTA, M. N.; FERRAZ, A. S.; INÁCIO, A. L. M. "Adaptação acadêmica e saúde mental no ensino superior". *In*: SOARES, A. B.; MOURÃO, L.; MONTEIRO, M. C. (orgs.). **O estudante universitário brasileiro**: saúde mental, escolha profissional, adaptação à universidade e desenvolvimento de carreira. Curitiba: Editora Appris, 2020.

BORTOLATTO, M. O. *et al*. "Avaliação de habilidades sociais em universitários". **Revista de Psicopedagogia**, vol. 39, n. 118, 2022.

CASTRO, V. R. "Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior". **Revista Gestão em Foco**, n. 9, 2017.

COSTA, L. P.; GAIÃO E BARBOSA, A. A. "Assessoramento psicopedagógico no ensino superior: relato de um estudo de caso". **Psicologia, Educação e Cultura**, vol. 26, n. 1, 2022.

COSTA, L. P.; GAIÃO E BARBOSA, A. A. "Atuação do CAPPE junto ao comitê de inclusão e acessibilidade da UFPB: um relato de

experiência". **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

DAMIÃO, Z. "Psicopedagogia para universitários". **Revista Liceu *Online***, vol. 1, n. 1, 2010.

GRETHER, E. O. *et al*. "Prevalência de Transtornos Mentais Comuns entre Estudantes de Medicina da Universidade Regional de Blumenau (SC)". **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 43, n. 1, 2019.

HAHN, M. S.; FERRAZ, M. P. T.; GIGLIO, J. S. "A saúde mental do estudante universitário: sua história ao longo do século XX". **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 23. n. 2, 1999.

MONTEIRO, M. C.; SOARES, A. B. "Adaptação acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas". **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 19. n. 1, 2018.

MURAKAMI, K. *et al*. "Atuações de um centro educacional e psicológico junto a estudantes universitários". **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 19, n. 1, 2018.

OLIVEIRA, C. T. *et al*. "Oficinas de gestão do tempo com estudantes universitários". **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 36, n. 1, 2016.

PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Editora AMGH, 2022.

PINHO, A. P. M. *et al*. "Transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais". **Revista de Psicologia**, vol. 6. n. 1. 2015.

SANTOS, A. A. A. “Psicopedagogia no 3° grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo”. **Pró-Posições**, vol. 8, n. 1, 1997.

SILVA, W. R. **A repercussão da depressão no desempenho dos universitários**: uma revisão sistemática (Trabalho de Conclusão de Curso). João Pessoa: UFPB, 2019.

CAPÍTULO 5

Atendimento Fonoaudiológico de Universitários Surdos Usuários de Dispositivos Auxiliares de Audição

ATENDIMENTO FONOAUDIOLÓGICO DE UNIVERSITÁRIOS SURDOS USUÁRIOS DE DISPOSITIVOS AUXILIARES DE AUDIÇÃO

Luciana Micaelly Costa Pessoa Silva

Vinicios Vieira Lopes

Luciana Pimentel Fernandes de Melo

A deficiência auditiva (D.A.) traz consigo limitações para o desenvolvimento pleno do indivíduo enquanto ser biopsicossocial. Pensando nisso, é de extrema importância atentar-se para as estratégias de intervenção cabíveis para assim minimizar seus impactos em todos os ciclos de vida.

Segundo a Organização Mundial da Saúde, aproximadamente 2,5 bilhões de pessoas em todo o mundo viverão com algum grau de perda auditiva até 2050 (OPAS, 2021). No Brasil, o número de pessoas com D.A. chega a 2,2 milhões (OPAS, 2021), configurando-se como um problema de saúde pública (NUNES *et al*., 2019).

É importante ressaltar que, independente, do grau de severidade da perda, qualquer limitação auditiva quando não identificada e tratada em tempo hábil pode gerar importante atraso no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, interferindo sobremaneira no desempenho acadêmico dos indivíduos em qualquer fase escolar (LOOI *et al*., 2015). Consequentemente, a pessoa com D.A. sofre impactos no funcionamento social, acadêmico e profissional, aumentando os riscos de isolamento, depressão e até de outras doenças (TEIXEIRA *et al*., 2007; MEINZEN- DERR *et al*., 2021; PERSON *et al*., 2022).

Na tentativa de minimizar os impactos causados pela D.A, os dispositivos auxiliares de audição (DAAs) são indicados de acordo com a necessidade de cada pessoa e considerados como estratégia de intervenção assertiva, trazendo benefícios e melhorias à qualidade de vida do indivíduo (PERSON *et al*., 2022). Além disso, o uso efetivo destes dispositivos quando associados à reabilitação auditiva, podem proporcionar ao indivíduo melhor captação dos sinais acústicos ambientais gerando, assim, maiores possibilidades de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem oral (ZANICHELLI; GIL, 2011).

Em se tratando do deficiente auditivo adulto, Fonseca (2000) refere que o ingresso ao ensino superior pode ser considerado uma vitória e que a baixa presença dessas pessoas nessas instituições de ensino revela um despreparo no atendimento às necessidades dos deficientes auditivos, fazendo-se necessárias adequações à metodologia de ensino e adoção de procedimentos de avaliação que considerem, sobretudo, o potencial dos alunos.

Em levantamento bibliográfico realizado por SILVA *et al*. (2012) com o propósito de mapear a situação da pessoa deficiente no ensino superior e compreender os fatores diferenciais que podem facilitar ou dificultar o ingresso deste grupo na universidade, foram encontrados estudos que indicam uma grande a lacuna entre as diretrizes legais existentes e a efetivação do acesso e permanência dos alunos com deficiência na educação superior. Para os alunos com deficiência, as principais dificuldades relatadas são o despreparo dos professores, a falta de conhecimento da população universitária e uso de estratégias pedagógicas falhas. Diante destas dificuldades, os autores referem como indispensável que a universidade ofereça uma educação de qualidade e garanta ações que favoreçam não só o ingresso, mas também a permanência e saída do ensino superior.

Manente; Rodrigues; Palamin (2007) entrevistaram 20 universitários usuários de DAAs com o intuito de compreender as principais dificuldades vivenciadas por eles no ambiente educacional. Os resultados encontrados apontam que 61% dos entrevistados não relatou dificuldades em comunicar-se com os professores. Não obstante, 59% referiu ter dificuldade em acompanhar a aula quando, por exemplo, o professor fala andando pela sala ou usa voz baixa e 41% referiu a metodologia de ensino como sendo inadequada para a pessoa com D.A.

Outra dificuldade apontada por 74% dos participantes se refere à falta de recursos que facilitariam a participação nas aulas e, consequentemente, a melhoria do desempenho acadêmico. Entre os recursos apontados, os participantes relacionaram, principalmente, a maior atenção do professor em considerar a possibilidade de fazer trabalhos extras (51%), o acompanhamento de profissionais especializados (fonoaudiólogos) fora da universidade (75%), poder sentar-se nas primeiras cadeiras (81%) e utilizar o computador (86%).

Considerando a atribuição da dificuldade e/ou da facilidade ao próprio desempenho do indivíduo, os autores ainda discutem que para os pais, educadores e para os próprios alunos, as causas do sucesso ou do fracasso se devem a fatores internos do próprio discente, visão esta que desconsidera os demais fatores presentes no ambiente escolar que são importantes no processo de ensino e aprendizagem, como relação professor/aluno, clima afetivo para aprendizagem, presença de recursos especiais e professores qualificados que deem suporte educacional.

Diante dos avanços no que diz respeito aos direitos ao ensino superior de estudantes com D.A., ainda é visível a lacuna entre esses direitos e a efetivação do acesso e essa realidade motivou o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba a firmar parceria com o setor de reabilitação auditiva da

Clínica-Escola de Fonoaudiologia da UFPB, visando proporcionar suporte técnico e educacional aos universitários usuários de DAAs. Dentro dessa proposta, foi criado um serviço de acolhimento e avaliação fonoaudiológica com o propósito de mapear a situação desse aluno no ensino superior e compreender os fatores diferenciais que podem facilitar ou dificultar a permanência deste grupo na universidade. Assim, além de escutar as necessidades e compreender as dificuldades auditivas dos discentes, o serviço também se propõem a assessorá-los quanto à aquisição, ao uso, à avaliação periódica e ao manuseio dos dispositivos e orientá-los acerca de estratégias que visem melhorar a percepção auditiva de fala em ambiente educacional.

Ante o exposto, esse capítulo propõe relatar a experiência no atendimento fonoaudiológico de universitários deficientes auditivos oralizados, usuários de dispositivos auxiliares de audição, evidenciando a importância do acompanhamento fonoaudiológico dessa população tendo em vista garantir inclusão de fato e acessibilidade real deles ao ensino superior.

A PROPOSTA DE ACOLHIMENTO FONOAUDIOLÓGICO E A PARCERIA COM O CIA

O serviço de fonoaudiologia ofertado em parceria com o CIA é algo inédito, consequentemente desconhecido pelos alunos assistidos pelo comitê. Por conta disso, foram estabelecidas duas estratégias de divulgação da parceria: (i) contato via e-mail com todos os 107 discentes com D.A. regularmente matriculados no semestre letivo em questão e (ii) divulgação ampla pelo aplicativo Instagram. Em ambas as estratégias foram fornecidas informações sobre como funcionaria o serviço, quem seriam os beneficiados e os contatos para agendamento do primeiro encontro.

Após a divulgação, apenas 14 alunos entraram em contato para orientação e agendamento da avaliação. Destes, 8 eram usuários de DAA, 4 necessitavam atualizar os exames audiológicos para verificar a queixa da perda de audição e 3 informaram que receberam encaminhamento para aquisição de novos dispositivos auditivos em Centros Especializados de Saúde Auditiva oferecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Nos parágrafos seguintes nos deteremos aos usuários de DAAs e aqueles que tiveram a perda auditiva confirmada por exame, sendo encaminhados para aquisição do dispositivo, totalizando 11 discentes.

O acolhimento inicial

O contato para agendamento do primeiro encontro entre os discentes e a estagiária responsável pelo serviço foi realizado de forma personalizada, visando assegurar a presença de todos os interessados, uma vez que a maioria dos cursos da Universidade Federal da Paraíba - UFPB - ocorrem em horário integral. Nesse primeiro contato eram propostas as seguintes ações: acolhimento do aluno, esclarecimentos sobre o objetivo do serviço, entrevista para construção do perfil de saúde e de educação do discente e avaliação fonoaudiológica.

O processo de acolhimento teve por objetivo fazer o discente se sentir seguro e confortável para expressar suas dúvidas e medos (MAESTRI *et al*., 2012). Ao serem recebidos, foram ouvidos para saber quais os motivos que os levaram até o serviço, suas experiências anteriores com o setor de fonoaudiologia e quais as suas expectativas com o atendimento. Assim, foi possível direcionar corretamente toda a entrevista e a avaliação, seguindo para com os encaminhamentos necessários.

A entrevista

A entrevista ou anamnese, baseia-se em buscar informações sobre a história clínica e pessoal do sujeito como: antecedentes gestacionais, familiares e pessoais, histórico médico, como e quando se deu a descoberta da perda auditiva e protetização, desenvolvimento da linguagem oral e escrita, dados acadêmicos e as principais dificuldades no campus universitário.

Ao serem questionados sobre a etiologia da perda auditiva, 09 dos 11 alunos entrevistados não tinham conhecimento sobre, afirmando que não haviam sido esclarecidos sobre isso durante a descoberta da perda. Os 2 alunos que tinham a informação possuem etiologia hereditária e adquirida. Seis dos 11 alunos tiveram sua perda identificada após a idade adulta, todos os outros foram diagnosticados na infância. Desses 5 com diagnóstico na infância, 1 não adquiriu o dispositivo eletrônico auxiliar da audição, sendo encaminhado para tal.

Tendo em vista a falta de conhecimento sobre a etiologia por parte dos pacientes, as informações sobre antecedentes gestacionais, familiares e pessoais, assim como o histórico médico foram analisadas para buscar a possível causa da perda auditiva, promovendo informações e esclarecimentos ao usuário do serviço. Como resultado, encontramos que 45,4% (5 casos) dos casos são pré-natais de origem congênita, 9,1% (1 caso) é pré-natal de herança genética, 36,4% (4 casos) são pós-natais de origem adquirida e 9,1% (1 caso) pós-natal de origem idiopática.

Estudos apontam que a perda sensorioneural é a mais prevalente em nossa população, seja na infância ou na idade adulta e idosa (BARBOSA *et al*., 2018; GARDONI *et al*., 2021). A população do nosso serviço não difere dos dados encontrados na literatura, havendo predominância de perda auditiva sensorioneural

de grau moderado e severo (Tabelas 1 e 2). O fator etiológico determina a localização da perda auditiva, consequentemente a configuração desta, concordando com os achados desta amostra quando analisados os antecedentes gestacionais, familiares e pessoais (SOUZA *et al*., 2021).

Tabela 1 - Frequência do tipo da perda auditiva na orelha direita e na orelha esquerda

Tipo da perda auditiva	Frequência na orelha direita	Frequência na orelha esquerda
Condutiva	0 (0%)	0 (0%)
Sensórioneural	9 (81,8%)	10 (90,9%)
Mista	2 (18,2%)	1 (9,1%)
Total	11 (100%)	11 (100%)

Referência utilizada: classificação sugerida por Silman e Silverman (1997).

Tabela 2 - Frequência do grau da perda auditiva na orelha direita e na orelha esquerda

Grau da perda auditiva	Frequência na orelha direita	Frequência na orelha esquerda
Leve	0 (0%)	0 (0%)
Moderado	5 (45,5%)	5 (45,5%)
Severo	6 (54,5%)	5 (45,5%)
Profundo	0 (0%)	1 (9,0%)
Total	11 (100%)	11 (100%)

Referência utilizada: Organização Mundial de Saúde (2014).

Ao procurar entender sobre o uso e expressão da linguagem oral considerando o meio social e acadêmico, questionamos os alunos sobre o comportamento de seus interlocutores durante as trocas dialógicas. Questionamos se é comum pedirem para repetir o que eles falam, se o que eles falam é sempre compreendido plenamente e como ele avaliam seus discursos em termos de complexidade linguística, considerando vocabulário utilizado, construções morfossintáticas e uso criativo da linguagem. É importante destacar que Todos os alunos possuem vocabulário pertinente e realizam discursos com complexidade linguística dentro dos padrões de normalidade, iniciando e mantendo turnos conversacionais sem dificuldades. Com relação à solicitação de repetição do que foi comunicado, apenas os 2 alunos responderam que "sim, as pessoas pedem muito para eles repitam o que foi dito", sendo esse requisito para receberem encaminhamento para o setor de reabilitação auditiva visando trabalho específico de aperfeiçoamento de fala.

É possível visualizar um resumo do perfil audiológico na Tabela 3, apresentada na página seguinte.

Com relação ao desenvolvimento da linguagem escrita, também foram aplicadas provas de leitura, compreensão leitora e escrita. Apenas 1 aluno relatou queixa relacionada à leitura e à compreensão de textos. Relatou que compreendia melhor quando outra pessoa lia, principalmente, textos acadêmicos. Os demais não relataram problemas com a compreensão da leitura, assim como não referiram problemas com a escrita.

A queixa prevalente em relação ao processo de ensino e aprendizagem na Universidade foi relacionada à compreensão da fala do professor, uma vez que, ou a sala possui ruído exacerbado e acústica pobre, ou os professores falam rápido ou baixo demais, além da queixa relacionada à didática da aula, o que corrobora com o estudo de SANTANA (2016). Diante disso, os alunos foram

orientados acerca do local onde deveriam sentar-se em sala de aula, da necessidade de buscarem diálogo com os professores, deixando claras as dificuldades enfrentadas e da utilização de estratégias para melhorar a percepção de fala em ambiente escolar. Também foi aventada a possibilidade de comunicação do serviço com as coordenações dos cursos dos alunos como forma de prestar orientações mais específicas para o corpo discente da universidade.

Tabela 3 - Perfil audiológico dos alunos assistidos pelo setor de reabilitação auditiva da Clínica-Escola de Fonoaudiologia em parceria com o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba

Nº	Sexo	Tipo da perda	Simetria	Grau	Etiologia	AASI
1	F	PAM	Simérica	Severo	Pré-natal : congênito	Sim
2	M	PASN	Assimétrica	OD: Severo OE: Profundo	Pré-natal : congênito	Sim
3	M	PASN	Simétrica	Moderado	Pós-natal: idiopático	Sim
4	F	OD: PAM OE: PASN	Simétrica	Moderado	Pós-natal: adquirido	Sim
5	M	PASN	Simétrica	Moderado	Pré-natal: congênito	Sim
6	M	PASN	Simétrica	Severo	Pós-natal: adquirido	Sim
7	M	PASN	Simétrica	Severo	Pós-natal: adquirido	Não
8	M	PASN	Simétrica	Severo	Pré-natal: congênito	Sim
9	M	PASN	Simétrica	Moderado	Pré-natal: congênito	Sim
10	M	PASN	Simétrica	Severo	Pós-natal: adquirido	Sim
11	F	PASN	Simétrica	Moderado	Pré-natal: herança genética	Não

Fonte: Elaboração própria. Legenda: OD: orelha direita, OE: orelha esquerda, PAM: perda auditiva mista, PASN: perda auditiva sensorioneural, AASI: Aparelho de Amplificação Sonora Individual.

Uso e manutenção dos dispositivos e avaliação dos benefícios

No processo de adaptação e manutenção do aparelho auditivo são necessárias orientações claras sobre o uso e manuseio, assim como informações acerca da expectativa gerada com a "nova audição". Os pacientes que relataram dificuldades para adaptação

aos dispositivos foram aqueles adaptados na idade adulta. Quanto à manutenção, todos foram encaminhados para realizar trocas de moldes e consertos técnicos necessários. Todos foram orientados quanto ao tempo de uso necessário (mínimo de 10h/dia), periodicidade de troca de pilhas e regulação do volume de acordo com o ambiente.

Com relação à avaliação dos benefícios proporcionados pelos DAAs utilizados pelos alunos, em nenhum caso houve registro de realização de exames que pudessem avaliar o desempenho auditivo obtido pelo uso dos dispositivos adaptados. Nenhum dos alunos avaliados havia realizado até o momento avaliação de desempenho utilizando-se métodos subjetivos (realização de exame de ganho funcional) e/ou métodos objetivos (avaliação em situ com microfone-sonda), considerados procedimentos avaliativos referidos como fundamentais no processo de acompanhamento de aparelhos auditivos e seus usuários (SILVEIRA, 2022). Não obstante, é importante ressaltar que todos os entrevistados percebem benefícios com o uso do DAAs em situações sociais (quando se relacionam com outras pessoas) e em situações de atividades de vida diária, mesmo que na maioria das vezes ainda seja necessário fazer uso da leitura labial. Por fim, é importante registrar que todos referiram desconforto e dificuldade na compreensão de fala na presença de ruído ambiental. Todas essas referências podem ser atribuídas à falta de ajustes personalizados nos aparelhos auditivos utilizados, mostrando a importância de avaliações eletroacústicas periódicas e que podem ser realizadas nos serviços de saúde auditiva oferecidos gratuitamente pelo SUS.

Avaliação fonoaudiológica

Ao passar pelo processo de adaptação de DAA, é necessário avaliar as habilidades auditivas adquiridas a fim de propor

treinamento auditivo específico no serviço de reabilitação auditiva. São consideradas habilidades auditivas: detecção, discriminação, localização, reconhecimento e compreensão. A primeira compreende na identificação do som, a segunda na distinção de um som entre outros presentes, a terceira em saber de onde o som está vindo, a quarta em entender a relação entre a palavra e o significado ou reconhecer a ordem dada, a última em compreender o discurso e realizar a conversação (SCHOCHAT *et al*., 2022).

Visto isso, buscamos analisar também o desempenho dos alunos em termos de percepção auditiva de fala, que envolve as habilidades auditivas supracitadas. No processo avaliativo realizado pela estagiária foi adotado um protocolo de percepção de fala especificamente voltado para adultos.

Dos alunos avaliados, 4 foram encaminhados para acompanhamento terapêutico, todos com queixa de não compreender a fala em situações de escuta competitiva (ruído de fala competitiva apresentada em situação de escuta livre). Porém, além da queixa comprovada, os encaminhamentos subdividiram-se também por: 2 deles falharam na habilidade de reconhecimento de palavras mono, tri ou polissílabas com ou sem ruído e 2 necessitavam também de aprimoramento de fala para inteligibilidade e ajuste de velocidade e intensidade vocal, além da piora do desempenho no ruído.

Abaixo, as principais queixas relatadas por todos que passaram pela avaliação:

- Auditivas:

  "Perco parte da conversa e não entendo quando o discurso é muito longo. Peço para repetir quando estou sozinha com o interlocutor."

"É complicado entender as pessoas quando tem ruído."

"Às vezes não entendo o professor, daí peço para um colega repetir o que ele disse quando isso acontece."

- Voz e fala:

"Falo muito baixo, mas acho que estou falando alto, deve ser pela perda auditiva."

"Acho que preciso melhorar a fala, porque quando eu falo muitas pessoas não entendem e pedem para repetir."

"Tenho dificuldade com algumas letras, aí a palavra sai meio errada."

Encaminhamentos realizados pós avaliação

Ao fim da avaliação dos 11 alunos, 3 deles foram encaminhados à Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD) e ao Hospital da Polícia Militar general Edson Ramalho para aquisição de um novo DAA, 1 para avaliação de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) num serviço particular de psiquiatria e aqueles que precisam de acompanhamento fonoaudiológico foram encaminhados ao Setor de Reabilitação Auditiva e também ao Setor de Audiologia Clínica para a realização do ganho funcional, ambos os serviços localizados na Clínica-escola de Fonoaudiologia da UFPB.

Orientações promovidas aos universitários

Além das orientações relativas à manutenção e uso diário do DAAs, os universitários foram orientados acerca de estratégias para

melhorar a percepção auditiva em ambiente universitário, mais precisamente em sala de aula.

Foram trabalhadas estratégias como: conversar e explicar sobre as suas necessidades com o professor, sentar-se de frente ao professor e próximo (na primeira fila), se afastar de fontes ruidosas como o ar-condicionado ou o ventilador e utilizar o recurso de gravação para transcrição posterior da aula.

Além disso, a grande demanda de queixas acadêmicas nos fez pensar em organizar um material didático para auxiliar os professores que tenham alunos com D.A. matriculados em suas disciplinas. Por conta disso foi elaborada uma cartilha, intitulada "Estratégias para o Aluno com Deficiência Auditiva" que será distribuída pelo CIA para todos os centros acadêmicos no formato inicialmente virtual.

Em termos gerais, o material contempla informações sobre:

- Conceitos sobre Surdez e Deficiência Auditiva;
- Como acolher o universitário usuário de DAA com empatia;
- Estratégias para manter a percepção de fala em sala de aula;
- Propostas metodológicas que podem favorecer o aprendizado do aluno usuário de DAA;
- Sugestões de possíveis modificações no ambiente escolar que podem favorecer a percepção de fala do aluno usuário de DAA;
- Recurso de acessibilidade como os sistemas auxiliares de escuta (microfones remotos e afins).

Proposta de acompanhamento do aluno: em busca do monitoramento periódico

Aqueles que necessitaram de terapia fonoaudiológica terão o retorno agendado após um período de 3 meses para nova avaliação e análise da evolução do caso.

Para aqueles que receberam encaminhamento para aquisição do aparelho auditivo, o contato para acompanhamento do caso se deu através do WhatsApp. Ao receber o dispositivo, uma nova avaliação será realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parceria do CIA com o setor de reabilitação auditiva da Clínica-Escola de Fonoaudiologia da UFPB iniciada recentemente teve como objetivo proporcionar suporte técnico e educacional aos universitários usuários de DAAs na tentativa de garantir audição funcional e, assim, favorecer uma melhor acessibilidade à educação superior e, consequentemente, qualificação profissional de excelência. Para que isso seja possível, a manutenção dos aparelhos auditivos, a avaliação periódica e o uso diário com benefício são de extrema importância.

Não obstante, apenas a adaptação e uso adequado do DAA não é suficiente. Faz-se necessário o acompanhamento fonoaudiológico para entender as queixas ainda presentes e tentar saná-las, adaptando o aluno à sua audição amplificada e ao ambiente acústico de sala de aula. Além disso, o acompanhamento oferecido tem se mostrado importante por habilitar o universitário para uma melhor comunicação oral e escrita efetiva, favorecendo o processo educacional.

Por fim, a experiência ora relatada também possibilitou o diálogo dentro da academia com professores e colaboradores. A sociedade ouvinte não está totalmente preparada para lidar com a D.A., desconhecendo estratégias que contribuem significativamente para a compreensão da fala. Dessa forma, é imprescindível o acesso à informação e a empatia para tornar real o significado da palavra inclusão dentro e fora da universidade, promovendo acessibilidade e direitos iguais a todos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, H. J. C. *et al*. "Perfil clínico epidemiológico de pacientes com perda auditiva". **Journal of Health and Biological Sciences**, vol. 6, n. 4, 2018.

FONSECA, V. "Integração de estudantes portadores de deficiência auditiva no ensino superior: alguns dados de caracterização e de intervenção". **Espaço Informativo Técnico-Científico do INES**, n. 13, 2000.

GARDONI, C. C. *et al*. "Fatores de risco e prevalência da deficiência auditiva infantil no município de Vila Velha, Espírito Santo". **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, vol. 23, n. 2, 2021.

LOOI, L. M. *et al*. "Hearing loss: a global health issue". **Lancet**, vol. 14, n. 385, 2015.

MAESTRI, E. *et al*. "Avaliação das estratégias de acolhimento na Unidade de Terapia Intensiva". **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, vol. 46, n. 1, 2012.

MANENTE, M. V.; RODRIGUES, O. M. P. R. R.; PALAMIN, M. E. G. "Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que

possibilitam o acesso ao ensino superior". **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 13, n. 1, 2007.

MEINZEN-DERR, J. *et al*. "Technology-Assisted Language Intervention for Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: A Randomized Clinical Trial". **Pediatrics**, vol. 147, n. 2, 2021.

NUNES, A. D. S. *et al*. "Prevalence of hearing impairment and associated factors in school-aged children and adolescents: a systematic review". **Brazilian Journal of Otorhinolaryngology**, vol. 85, n 2, 2019.

OMS - Organização Mundial de Saúde. "Classificação do grau da perda auditiva". **OMS** [2014]. Disponível em: <www.who.int>. Acesso em: 22/05/2023.

PERSON, O. C. *et al*. "Intervenções para perda auditiva sensorioneural: o que mostram as revisões sistemáticas Cochrane?". **Diagnóstico e Tratamento**, vol. 27, n. 3, 2022.

SANTANA, A. "A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil". **Journal of Research in Special Educational Needs**, vol. 15, 2016.

SCHOCHAT, E. *et al*. **Tratado de Audiologia**. São Paulo: Editora Manole, 2022.

SILMAN, S.; SILVERMAN, C. A. "Basic audiologic testing". *In*: SILMAN, S.; SILVERMAN, C. A. (orgs.). **Auditory diagnosis**: principles and applications. San Diego: Singular Publishing Group, 1997.

SILVA, H. M. *et al.* "A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: revisão de literatura". **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, vol. 10, n. 2, 2012.

SILVEIRA, R. M. G. **Análise do fluxograma dos pacientes atendidos em uma clínica escola de Fonoaudiologia na área de teste e adaptação de aparelho de amplificação sonora individual** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Fonoaudiologia). Natal: UFRN, 2022.

SOUZA, S. B, *et al*. "Aspectos etiológicos da deficiência auditiva: uma revisão integrativa". **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, vol. 13 n. 8. 2021.

TEIXEIRA, A. R. *et al*. "Sintomatologia Depressiva em Deficientes Auditivos Adultos e Idosos: Importância do Uso de Próteses Auditivas". **International Archives of Otorhinolaryngology**, vol. 11, n. 4, 2007.

ZANICHELLI, L.; GIL, D. "Porcentagem de Consoantes Corretas (PCC) em crianças com e sem deficiência auditiva". **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, vol. 23, n. 2, 2011.

CAPÍTULO 6

Criando Espaços de Diálogo e
Cuidado da Saúde Mental de Universitários

CRIANDO ESPAÇOS DE DIÁLOGO E CUIDADO DA SAÚDE MENTAL DE UNIVERSITÁRIOS

Carolina Couto da Mata

Andreza Aparecida Polia

Bianca Vanessa Delfino Brito

O ingresso na Universidade pode representar para os estudantes a conquista de uma oportunidade de formação profissional pessoalmente almejada e socialmente reconhecida. Essa experiência, no entanto, pode também trazer desafios relacionados ao enfrentamento das exigências pedagógicas do ensino superior, à integração social no contexto universitários e, para parte dos estudantes, à vida longe da família e de sua rede de apoio de origem.

Em alguns casos, esses desafios dos universitários podem estar associados ao desencadeamento de sofrimento mental. A prevalência elevada de transtornos mentais entre esse grupo, maior quando comparada a jovens não estudantes, têm sido motivo de alerta para a saúde pública e para as universidades (FONAPRACE, 2016; IBRAHIM *et al*., 2013; LEÃO *et al*., 2018). Quando considerada o Transtorno Mental Comum entre universitários brasileiros, a revisão sistemática realizada por Lopes et al. (2022) evidenciou na maior parte dos estudos uma prevalência superior a 40%, indicando uma frequência maior que as dos estudos internacionais com essa mesma população e as dos nacionais com a população em geral.

Conforme a quarta edição do perfil socioeconômico e cultural dessa população, realizada em 2016, do total de estudantes pesquisados (130.959 indivíduos), 79,8% relataram ter passado por

dificuldades emocionais, entre elas: 58,36% se referiram a sintomas de ansiedade, 44,62% de desânimo e falta de vontade de fazer suas atividades; 32,57% de insônia ou alterações significativas de sono; 22,55% de sensação de desamparo; 21,29% relatam um sentimento de solidão, 6,38% ideia de morte e 4,13% pensamento suicida (FONAPRACE, 2016). Esse mesmo levantamento, realizado em 2018, evidenciou um aumento na ideação de morte para 10,8% e para 8,5% no pensamento suicida (FONAPRACE, 2019).

Considerando que para os estudantes universitários, a maior parte do seu tempo e do seu investimento pessoal está direcionado para o cotidiano acadêmico, há de se considerar as possíveis relações entre as experiências vividas nesse contexto e seus efeitos na saúde dessa população.

Neste capítulo é apresentada uma das estratégias do Comitê de Inclusão e Acessibilidade – CIA para atender as demandas crescentes de inclusão e cuidado de universitários da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com demandas relacionadas à saúde mental, que se deu por meio da parceria do CIA com o Projeto de Extensão Criativa do Curso de Terapia Ocupacional da UFPB. O objetivo deste capítulo é discutir a temática da saúde mental de universitários, destacando sua relevância e suas repercussões no desempenho acadêmico e em outras dimensões do cotidiano dessa população e elucidar a responsabilidade da comunidade acadêmica, da universidade e das políticas públicas de saúde mental no enfrentamento dessa realidade.

PROMOÇÃO DA SAÚDE E PREVENÇÃO DO SOFRIMENTO MENTAL NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

A Organização Mundial da Saúde (WHO) tem definido a saúde mental como um estado de bem-estar e o associa à percepção

do indivíduo de suas próprias habilidades, incluindo as de lidar com os estresses "normais" da vida, à capacidade de trabalho produtivo e de contribuição para a comunidade da qual o indivíduo participa (WHO, 2001).

Nessa definição da WHO, as capacidades mencionadas têm valor em si mesmas e ampliam a ideia de que para se ter saúde mental basta não estar doente. Inclusive a saúde e a doença podem coexistir. Nesse sentido, uma pessoa que vive com um quadro de esquizofrenia, por exemplo, poderia ser considerada como saudável.

Entende-se que essa possibilidade de coexistência entre saúde e doença seria referendada pela própria pessoa que experimenta cotidianamente essa condição, ao dimensionar a extensão e a repercussão dessa condição em sua vida, atribuindo a elas um valor e uma importância (MATA; BARROS, 2021).

Canguilhem (2012), ao discutir o normal e o patológico, traz elementos que colaboram para esse entendimento proposto pela WHO. Para o autor, a experiência da vida incluiria a doença, de modo que um estado continuado de saúde não seria possível. No movimento espontâneo da vida de manter-se e desenvolver-se estaria incluída a luta contra os obstáculos à própria manutenção. Agir, reagir e resistir ao que ameaça o viver (MOREIRA, 2013; MATA; BARROS 2021; CANGUILHEM, 2012). Canguilhem se refere ao humano como um ser normativo, por sua atividade de instaurar normas diante de novas situações, e daí advém a perspectiva, conforme Mata e Barros (2021), da saúde como um ato criativo de quem pode, em algum nível, transformar o contexto no qual se encontra.

Além de ser um direito humano básico, a saúde mental é instrumental para a vida de todas as pessoas. Ela envolve o reconhecimento e o gerenciamento das emoções; o desenvolvimento da capacidade dos indivíduos de cuidarem da própria saúde, da

manutenção de um estilo de vida saudável pela prática da atividade física e da atenção à qualidade do sono; considera o desenvolvimento pessoal, por meio da busca por objetivos e interesses e pelo modo como os indivíduos lidam com desafios e mudanças; a saúde mental envolve a auto realização, pela capacidade dos indivíduos explorarem o seu potencial e inclui também um senso de domínio pelo indivíduo sobre o seu ambiente; influencia as tomadas de decisões, o reconhecimento de habilidades e o desenvolvimento da autonomia, ao oferecer suporte para identificação e o enfrentamento de situações vulnerabilizantes; envolve, ainda, a construção de relacionamentos e interfere na conexão entre as pessoas e delas com a comunidade, podendo estar, assim, associada ao pertencimento social; a saúde mental integra a saúde geral e oferece condições para que outras atividades, como as educacionais e de trabalho, sejam realizadas e mantidas (WHO, 2020).

Importante considerar as diferenças culturais e as influências socioeconômicas e políticas que podem interferir nessa concepção norteadora de saúde mental, e, consequentemente, em sua promoção e manutenção. A saúde mental pode ser influenciada tanto por características individuais, quanto por aspectos ambientais, sociais e culturais, repercutindo na formação de atitudes individuais e coletivas em relação à saúde mental e nas manifestações do problema. Qualquer ação voltada para a saúde mental precisa basear-se em um estudo das particularidades, necessidades, recursos, prioridades, história, estrutura, momento vivido e no modo como esses aspectos são percebidos por cada comunidade. Esses aspectos devem ser continuamente monitorados, num trabalho colaborativo que envolva a comunidade, as ações devem ser planejadas, as intervenções acompanhadas e avaliadas em seus resultados, reajustando as condutas quando necessário e disseminando as melhores práticas (WHO, 2020).

A literácia em saúde mental parece ser um fator importante a ser trabalhado, quando se pretende promover e manter a saúde mental. Ela se refere a um processo dinâmico e continuado, quando os indivíduos são capacitados no uso ativo, crítico, reflexivo e eficiente de suas competências e conhecimentos. Somadas às aptidões pessoais, as competências e conhecimentos podem alterar os estilos e as condições de vida, contribuindo para a melhoria da saúde pessoal e comunitária.

Os programas de promoção e atenção em saúde, desde 2005, têm sido orientados pela WHO a adotarem modelos que considerem a conexão dinâmica entre promoção, prevenção e tratamento como diretriz importante na definição de suas ações.

Essas três estratégias seriam assim entendidas como complementares e convocariam os responsáveis por sua implantação para o desenvolvimento de ações cooperativas intersetoriais, que envolveriam a política institucional e os programas e projetos realizados pela gestão e por profissionais que operacionalizam as ações (ABREU; BARLETTA; MURTA, 2015).

Weisz (2005) distingue as ações de promoção em saúde mental, cujas intervenções teriam como objetivo o desenvolvimento de habilidades e a oferta de recursos para o enfrentamento de dificuldades pessoais e contextuais, das de prevenção, essas voltadas para o aumento dos fatores protetivos e a redução do risco para o surgimento dos problemas. Para quem apresenta o diagnóstico de um transtorno, as intervenções seriam assistenciais, de tratamento, e a intensidade dos serviços oferecidos dependeria da gravidade do problema, podendo variar entre um tratamento breve ou de longa duração.

Ações de promoção em saúde mental têm em comum com as que promovem a saúde de um modo geral o apoio à adoção e manutenção de estilos de vida saudáveis em condições e ambientes

de vida propícios para isso. No entanto, é importante que se reconheça as especificidades do ambiente universitário e que se considere as situações nele vividas, em parte, como causadoras de sofrimento mental, para que ele possa ser transformado (GAIOTTO *et al*., 2021). Ao mesmo tempo, é preciso favorecer, por meio de programas de promoção da saúde mental, que os universitários modifiquem a sua relação com esse contexto.

Sahão e Kienen (2021), com base em uma revisão sistemática, apontam os comportamentos que precisam ser desenvolvidos pelo estudante para "adaptar-se ao contexto universitário de modo produtivo e saudável" (p. 04). Explicam que alguns comportamentos podem trazer sofrimento para o indivíduo, mesmo quando considerados adaptativos, dentro de dadas condições, e serem funcionais, de alguma forma, quando apresentados naquele ambiente, como afirmam os estudos oriundos na Análise do Comportamento. As autoras esclarecem que nomeiam como "produtivas" as ações que aumentam a probabilidade do estudante de alcançar sucesso acadêmico, de resolver os problemas e de aproveitar as oportunidades oferecidas pela universidade. "Saudáveis", por sua vez, seriam os comportamentos que promovem sua saúde e diminuem as chances de sofrimento mental.

Em seu estudo, as autoras focam na caracterização dos comportamentos e repertórios a serem desenvolvidos pelos estudantes, a partir de situações-problemas enfrentadas por eles e analisam quais resultados esses comportamentos podem produzir. As situações-problema identificadas foram categorizadas em: situações pessoais/interpessoais e situações acadêmicas e foram organizadas em sete categorias gerais de comportamentos (SAHÃO; KIENEN, 2021) (Quadro 1).

Como principais respostas a essas situações-problema acadêmicas, as autoras apontam a busca por informações sobre o curso e atividades extracurriculares, sobre o ambiente universitários

e sobre a carreira escolhida; envolver-se em atividades que permitam que conheçam o funcionamento da instituição e do curso; na gestão do comportamento de estudo, a avaliação das exigências do ensino superior, a identificação do que precisa ser desenvolvido, a auto-organização em relação ao próprio estudo (definir método/estratégia e ações a serem realizadas) e o auto monitoramento em relação ao comportamento de estudo; buscar identificar e expressar insatisfações e adequar as expectativas às possibilidades oferecidas pela instituição (SAHÃO; KIENEN, 2021).

Quadro 1 - Características das categorias gerais de comportamentos, relacionados às situações acadêmicas e pessoais/interpessoais

SITUAÇÕES ACADÊMICAS	SITUAÇÕES PESSOAIS/INTERPESSOAIS
1. Explorar as oportunidades do ambiente acadêmico 2. Gerir o próprio comportamento de estudo, de forma autônoma e eficiente, conforme as exigências do ensino superior 3. Comprometer-se com o curso e a instituição 4. Ajustar as próprias expectativas à realidade da universidade	1. Gerenciar as emoções 2. Estabelecer relações sociais que sirvam de suporte para a adaptação 3. Resolver problemas relacionados a novas responsabilidades acadêmicas e pessoais

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Sahão e Kienen (2021).

Para as situações pessoais/interpessoais, apontam o desenvolvimento do autocontrole para persistirem nas atividades e lidarem com as frustrações, buscando avaliar as situações estressoras e possibilidades de alterá-las e de manejar as emoções; buscar suporte social para as situações e dificuldades enfrentadas, tanto na universidade quanto em serviços externos; manter contato com

familiares e amigos; utilizar estratégias de gestão do tempo e de recursos financeiros e organizar a realização das tarefas (planejamento - execução) (SAHÃO; KIENEN, 2021).

Apesar da importância dessas informações evidenciarem comportamentos que podem direcionar os programas de promoção da saúde mental em seus objetivos, é preciso destacar que quando considerados isoladamente, eles se tornam estratégias possivelmente insuficientes para alcançarem a complexidade da relação entre as vivências acadêmicas e a saúde mental dos universitários, ao individualizar a responsabilidade pela mudança das situações-problema. Nesse sentido, a ampliação do alcance das ações poderia se ancorar na implementação de uma política institucional de saúde mental.

Gaiotto *et al*. (2021), com base em uma revisão rápida da literatura, apresenta opções estratégicas para apoiar a implementação de políticas de saúde mental pelas universidades. Apesar do estudo se debruçar sobre os estudantes da área da saúde, considera-se que as opções também se aplicam aos estudantes de outras áreas. Em síntese, destacam-se as opções apresentadas no Quadro 2.

Com base nas opções estratégicas apresentadas pelas autoras (GAIOTTO *et al*., 2021), são elencadas linhas de ação para a implementação dessas opções, seguidas das evidências que as fundamentam. Dentre elas, destacam-se as estratégias de treinamento do corpo docente e dos estudantes para a constituição de um ambiente universitário livre de estigmas; de apoio por parte das entidades estudantis aos que apresentassem problemas de saúde mental; o estímulo a realização de atividades culturais e de socialização que favoreçam o bem-estar e melhorem os padrões de sono e descanso.

Quadro 2 - Síntese de opções estratégicas para implementação de políticas de saúde mental pelas universidades

Opção 1: Estabelecer uma política que identifique, responda e monitore continuamente às necessidades em saúde mental 1. Construir um comitê de saúde mental que discuta e monitore os principais problemas que afetam os estudantes e ofereça apoio no enfrentamento dos desafios. 2. Desenvolver ações que combatam o estigma relacionado à saúde mental, bem como ao racismo, à LGBTfobia, aos cotistas, por meio de atividades culturais que promovam o bem-estar, a sociabilidade e permanência dos estudantes. 3. Inserir temáticas de saúde mental nos currículos dos cursos para que os estudantes consigam detectar problemas e apoiar colegas em sofrimento mental.
Opção 2: Integrar e ampliar a oferta e o acesso aos programas de atenção em saúde mental 4. Articular, integrar e divulgar formalmente os serviços de atenção em saúde mental disponibilizados na universidade, formando uma rede colaborativa de serviços de saúde oferecidos dentro e fora do campus, integrada aos serviços do SUS. 5. Adotar programa de avaliação, com uso de tecnologias virtuais, como aplicativo para avaliação da saúde mental de estudantes universitários para encaminhamento aos serviços de saúde apropriados. 6. Divulgar informações sobre o sofrimento psíquico na contemporaneidade e suas formas de enfrentamento, assegurando que os estudantes conheçam os serviços e recursos, identifiquem práticas acolhedoras e as acessem.

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Gaiotto *et al.* (2021).

Outra linha de ação importante diz respeito à integração dos serviços oferecidos na universidade aos do Sistema Único de Saúde (SUS), potencializando a oferta e o acesso aos serviços e compartilhando com outros agentes públicos a responsabilidade pelo cuidado dos universitários. Essas seriam ações de caráter continuado que exigiriam um conhecimento constantemente atualizado das necessidades da comunidade universitária, o que poderia se dar por meio da criação de um canal aberto para a coleta de informações e para denúncias de situações vulnerabilizadoras.

MEDIANDO AÇÕES E DIÁLOGOS SOBRE A SAÚDE MENTAL DOS UNIVERSITÁRIOS: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO CRIATIVA

O Criativa é um projeto de extensão do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que tem atuado, desde 2019, na mediação de espaços de diálogo e cuidado da saúde mental de universitários.

Esse Projeto teve início após uma pesquisa realizada, em 2018, sobre a saúde mental dos estudantes do curso de Terapia Ocupacional da UFPB, quando verificou-se que em cada uma das 8 turmas do curso havia pelo menos um aluno com ideação suicida (BORGES; MATA, 2019). Além disso, a equipe do Criativa já tinha conhecimento que o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) recebia uma demanda crescente de saúde mental por parte de estudantes de outros cursos.

O CIA é um órgão institucional vinculado diretamente ao Gabinete da Reitoria e funciona desde 2011, embora tenha sido oficializado somente em 2013 (POLIA, 2018). Inicialmente atendia somente às pessoas assistidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Inclusiva (BRASIL, 2008), ou seja, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Entretanto, a partir da procura significativa por parte dos discentes com demandas relacionadas à saúde mental e, entendendo que transtornos dessa natureza podem comprometer o processo de aprendizagem, o CIA propôs que a instituição, através de normatização própria, incluísse a garantia de direitos a esses estudantes em sofrimento mental.

Através da publicação da Resolução do CONSEPE (Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão) nº 16/2015

(UFPB, 2015) que trata do Regulamento dos cursos de graduação da UFPB, especificamente no art. 268 e que define o público-alvo a ser assistido pelo CIA, foi incluído no item IV as pessoas com transtornos ou dificuldades secundárias de aprendizagem.

A atual resolução que trata dos assuntos da graduação é a 29/2020 do Consepe, mas o público atendido nesta resolução mostrou retrocesso, o qual foi retificado após processo junto ao Consepe, que publicou a Resolução nº 37/2021 alterando a resolução 29/2020. Essa legalização institucional permitiu que as ações desenvolvidas em prol de estudantes com deficiência também fossem estendidas às pessoas com transtornos mentais.

Conforme dados do cadastro do CIA, até abril de 2023 foram atendidas 673 solicitações de estudantes que demandam suporte pedagógico que considere suas necessidades especiais educacionais, dentre elas 408 com cadastros ainda ativos no Comitê. Destes, 133 (25,2%) registros são de estudantes que se declararam com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH); 81 (19,8%) declararam apresentar demandas psíquicas; e 24 (5,8%) transtorno do espectro autista (TEA).

Numa amostra dessas solicitações feitas ao CIA até 2021, escolhida por conveniência para se compreender as características dessas demandas psíquicas declaradas pelos estudantes, quando 10,8% das 377 solicitações do ano eram de demandas psíquicas, verificou-se que ansiedade, depressão e TDAH eram as queixas mais recorrentes. Além dessas, foram mencionadas: transtorno de personalidade, transtornos psicóticos, transtorno de pânico, transtorno obsessivo compulsivo (TOC) e TEA.

Diante desse cenário de demandas psíquicas dos universitários, o Projeto Criativa iniciou suas atividades desenvolvendo ações de promoção de saúde mental, de assistência

em Terapia Ocupacional (TO) com ênfase na saúde mental de estudantes universitários e de formação em Saúde Mental.

As ações de promoção da saúde mental dos universitários têm como objetivo contribuir para a criação de um ambiente saudável e acolhedor das vivências acadêmicas e ao sofrimento humano, que combata posturas estigmatizantes, prevenindo agravos e, ao mesmo tempo, desenvolva um olhar atento, empático e comprometido com a produção da saúde em meio às relações institucionais e sociais. Pretende-se contribuir para que outros modos de existir no contexto universitário sejam produzidos.

No eixo da assistência em Terapia Ocupacional, o Projeto é atualmente parceiro do CIA de quem recebe encaminhamentos. Os objetivos das ações de assistência incluem avaliar, acolher, orientar, intervir e apoiar os universitários com algum sofrimento psíquico, bem como, articular o cuidado na rede de saúde mental da própria universidade ou nos serviços públicos, encaminhando e monitorando os estudantes na adesão aos serviços de saúde.

As ações de formação técnica sobre temáticas de saúde mental têm como objetivo preparar os estudantes e profissionais para desenvolverem atividades de promoção e assistência em saúde mental.

No Quadro 3, são apresentadas as principais ações realizadas pelo Projeto Criativa, no período de 2019 a 2022.

Quadro 3 - Principais ações realizadas pelo Projeto Criativa

Ano	Ações Realizadas	Principais Objetivos
2019	Parceria com o Núcleo Universitário de Bem-Estar (NUBE) e com a Residência Multiprofissional em Saúde Mental (RESMEN) no acolhimento e acompanhamento em intervenção breve de universitários em sofrimento; Realização de Oficinas de Saúde Mental com estudantes do primeiro e do último período de Terapia Ocupacional.	Acolher, orientar, intervir e encaminhar para o cuidado em saúde mental nos projetos da própria universidade e para os serviços públicos; Propiciar vivências de bem-estar subjetivo Incentivar o autocuidado em saúde mental Melhorar as relações interpessoais entre os estudantes e a qualidade de vida no contexto universitário; Incentivar a formação de redes de pertencimento.
2020	No contexto de restrições sanitárias devido a pandemia por causa da Covid-19, as ações se direcionaram para a formação técnica e permanente de profissionais e estudantes sobre as contribuições da Terapia Ocupacional no atendimento das necessidades de saúde mental da população nas diferentes faixas etárias e na diversidade dos seus contextos de vida; Ações de telessaúde voltadas à promoção, prevenção e cuidados em saúde mental e Terapia Ocupacional, psicoeducação e orientação.	Divulgar entre os estudantes, gestores, demais profissionais de saúde e entre a população em geral o papel e a importância da Terapia Ocupacional nas equipes multiprofissionais dos serviços de saúde mental, para que a população compreenda e usufrua do seu direito à saúde e aos serviços da Terapia Ocupacional; Sensibilizar e treinar os estudantes e profissionais para o reconhecimento e a legitimação das demandas de saúde mental da população.
2021	Ainda no contexto pandêmico de restrições sanitárias e com o funcionamento da universidade por meio de atividades remotas e híbridas, foram realizadas rodas de conversas virtuais de formação e elaboração de materiais audiovisuais de psicoeducação para divulgação nas redes sociais; Teleatendimento e telemonitoramento de estudantes encaminhados pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) com demandas de saúde mental.	Desenvolver uma leitura crítica e problematizadora das diferentes causas do sofrimento psíquico universitário, no que se refere ao significado na cultura da universidade dos processos avaliativos e a atribuição de notas; Discutir estratégias de organização das rotinas para equilibrar a carga horária de estudos e as demais atividades cotidianas. Discutir estratégias de enfrentamento das dificuldades devido ao distanciamento da família; Discutir a literácia em saúde;

		Avaliar, acolher, orientar, intervir e apoiar os universitários com algum sofrimento psíquico utilizando a telessaúde; Articular o cuidado na rede de saúde mental da própria universidade ou nos serviços públicos, encaminhando e monitorando os estudantes na adesão aos serviços de saúde.
2022	Ampliação e fortalecimento da parceria CIA-Criativa para assistência em Terapia Ocupacional em Saúde Mental aos universitários encaminhados pelo CIA, com a disponibilização de um estagiário bolsista financiado pelo CIA e de ações de consultoria e formação em Saúde Mental pelo Criativa; Levantamento das demandas de saúde mental feitas ao CIA pelos discentes da UFPB; Construção de um Mapa de Rede de Cuidado, apresentando os projetos ativos de extensão da UFPB que oferecem cuidado à saúde mental e promovem bem-estar; Realização de oficinas com estudantes do primeiro período dos cursos de Terapia Ocupacional e de Fonoaudiologia; Capacitação em prevenção do suicídio entre universitários; Realização de um webinário, integrando as atividades do Setembro da Inclusão, refletindo sobre a saúde mental, seus desafios e possibilidades nas universidades, com a participação de palestrante de outra universidade do nordeste; Desenvolvimento de uma cartilha direcionada aos docentes sobre as necessidades de saúde mental de universitários e os impactos do sofrimento no desempenho acadêmico; Atendimento em Terapia Ocupacional em Saúde Mental de estudantes encaminhados pelo CIA.	Identificar e sensibilizar a comunidade acadêmica acerca das necessidades de saúde dos universitários; Auxiliar os estudantes no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento dos problemas emocionais; Divulgar informações e facilitar o acesso aos projetos de cuidado oferecidos pela universidade; Acolher os ingressantes e mediar a identificação e construção compartilhada de possibilidades de enfrentamento da realidade vivenciada na universidade; Sensibilizar docentes acerca das repercussões dos problemas emocionais no desempenho acadêmico dos universitários. Orientar docentes e a comunidade acadêmica em geral sobre a importância do apoio e do acolhimento das necessidades de saúde mental das pessoas, para evitar desfechos de agravamento da saúde mental e a evasão do ensino.

Fonte: Elaboração própria.

No entanto, há ainda muito o que se avançar na articulação de redes colaborativas de promoção, prevenção e de cuidado direcionadas à saúde mental. É preciso que sejam disponibilizadas infraestrutura física, de recursos humanos e financeiros por parte da UFPB para esse fim. Projetos de apoio e cuidado já existentes precisam ser articulados e integrados. Fluxos entre as ações internas da instituição e as já realizadas pelos serviços externos do SUS e por outros setores envolvendo as demais políticas públicas que dialogam com as necessidades de saúde mental precisam ser estabelecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações do Criativa têm permitido a avaliação e identificação de necessidades de saúde mental dos estudantes da UFPB, proporcionando subsídios para futuras discussões sobre uma política de saúde mental da universidade, que fortaleça e amplie a rede de promoção e cuidado em saúde mental para a comunidade acadêmica. A constituição de uma política institucional tem sido considerada pelos participantes e parceiros do Projeto Criativa um aspecto fundamental para que os universitários alcancem, com qualidade de vida e dignidade, a formação profissional e cidadã que a universidade pública se propõe a oferecer.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. A.; BARLETTA, J. B.; MURTA, S. G. “Prevenção e promoção em saúde mental: pressupostos teóricos e marcos conceituais”. *In*: MURTA, S. G. *et al*. **Prevenção e Promoção em**

Saúde Mental: Fundamentos, Planejamento e Estratégias de intervenção. Novo Hamburgo: Editora Synopsis, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 27/05/2023.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2012.

FONAPRACE. **IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Brasília: Andifes, 2016. Disponível em: <www.andifes.org.br>. Acesso em: 21/05/2023.

FONAPRACE. **V Pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos(as) das IFES - 2018**. Brasília: Andifes, 2019. Disponível em: <www.andifes.org.br>. Acesso em: 21/05/2023.

GAIOTTO, E. M, G, *et al*. "Response to college students' mental health needs: a rapid review". **Revista de Saúde Pública**, vol. 55, 2021.

IBRAHIM, A. K. *et al*. "A systematic review of studies of depression prevalence in university students". **Journal of Psychiatric Research**, vol. 47, 2013.

JESUS LOUREIRO, L. M. *et al*. "Literacia em saúde mental de adolescentes e jovens: conceitos e desafios". **Revista de Enfermagem**, vol. 3, n. 6, 2012.

LEÃO, A. M. *et al*. "Prevalência e fatores associados à depressão e ansiedade entre estudantes universitários da área da saúde de um

grande centro urbano do Nordeste do Brasil". **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 42, 2018.

LOPES, F. M. *et al.* "Transtornos mentais comuns em estudantes universitários: uma revisão sistemática da literatura". **Revista Psicologia em Pesquisa**, vol. 16, n. 1, 2022.

MATA, C. C.; BARROS, V. A. "A saúde como uma ação criativa de enfrentamento da vida: a experiência de pessoas que abusam de álcool e outras drogas". *In*: GALVÃO, C. R. C.; POLIA, A. A.; GOMES, M. C. **Olhares e perspectivas da Terapia Ocupacional**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2021.

MOREIRA, A. B. **Clínica e resistência**: a medicina filosófica de Georges Canguilhem (Tese de Doutorado em Filosofia). São Paulo: USP, 2013.

POLIA, A. "O Comitê de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba sob o olhar de uma gestão". *In*: DAXENBERGER, A. C. S.; POLIA, A. A. **Inclusão**: do discurso às práticas educacionais. Curitiba: Editora Appris, 2018.

SAHÃO, F. T.; KIENEN, N. "Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática de literatura". **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 25, 2021.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Resolução n. 16, de 14 de abril de 2015**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 26/04/2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Resolução n. 37, de 29 de junho de 2021**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2021. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 26/04/2023.

WEISZ, J. R. *et al*. "Promoting and protecting youth mental health through evidence-based prevention and treatment". **American Psychologist**, vol. 60, n. 6, 2005.

WHO - World Health Organization. "Strengthening mental health promotion". **WHO** [2001]. Disponível em: <www.who.int>. Acesso em: 26/04/2023.

WHO - World Health Organization. "Mental Health Atlas". **WHO** [2020]. Disponível em: <www.who.int>. Acesso em: 26/04/2023.

CAPÍTULO 7

O GT Comunicacional no Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB

O GT COMUNICACIONAL NO COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DA UFPB

Edneia de Oliveira Alves

Maria Catharina Belo de Oliveira

A complexidade da ideia de uma sociedade caracterizada, fundamentalmente, pela informação: seu traço mais evidente, compreende a discussão sobre a diversidade funcional humana, um tema indispensável na observação dos diversos aspectos que um processo de comunicação pode ter. Fazer esse recorte temático é necessário na tentativa de descobrir as especificidades do que é possível em ambientes comunicacionais da contemporaneidade, dentro das múltiplas linguagens, tais como o design gráfico, produtos audiovisuais e a acessibilidade nos ambientes comunicacionais digitais.

Um dos objetivos deste trabalho é destacar a importância do debate de aspectos da Acessibilidade Comunicacional dentro de diversos contextos sociais, enfatizando, sobretudo, as articulações acerca do tema dentro de um ambiente acadêmico de ensino superior. Pretendemos, através da construção de um panorama de noções que compõem o domínio do tema, atingir uma generalidade conceitual que funcione como ponto de partida para a reflexão sobre as ações realizadas no campo da comunicação acessível.

Nesse sentido, buscamos refletir sobre a atuação do Grupo de Trabalho (GT) em Acessibilidade Comunicacional do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a partir das ferramentas e possibilidades de plataformas digitais voltadas para o compartilhamento de informações, o que define a base de atuação do Grupo. As práticas realizadas pelo GT

Comunicacional serão discutidas levando em conta as possibilidades de abordagem da comunicação realizada em diferentes âmbitos, uma estrutura que remete ao próprio CIA e, também, a dimensão social das atividades desenvolvidas pela equipe.

A articulação das ideias complementares de Acessibilidade Comunicacional e Acessibilidade Web, principalmente no âmbito educacional, pressupõe a abrangência do público. E é seguindo essa lógica de multiplicidade que o relato de experiência referente ao período de atividade que vai de junho a dezembro de 2022 do GT Comunicacional compreende processos de educação inclusiva que demandam recursos de acessibilidade, que, por sua vez, possibilitam atos de comunicação e o direito básico a esta.

Tendo em vista que os espaços acessíveis, sejam eles físicos ou digitais, são constituídos a partir da identificação e plano de subversão de barreiras impeditivas, a noção de criação e aprimoramento gradativos no sentido de medidas de acessibilidade faz parte da ação do GT Comunicacional, que atua, também, na elaboração e busca de respostas para questões de acessibilidade e facilitação da democratização dos espaços.

Ao abordar aspectos como as principais questões e desafios no que diz respeito à Acessibilidade Comunicacional, consideramos que a importância deste relato está no fato de o mesmo está inserido em uma área do conhecimento ainda pouco explorada e, sobretudo, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A importância da UFPB se justifica por ser ela inserida em um contexto educacional que é apropriado para a disseminação de temas fundamentais como inclusão e acessibilidade, assim, como deve estar à frente na produção de conhecimento de impacto social do seu entorno e do Estado da Paraíba, sendo referência para toda a sociedade. Sendo assim, é um espaço favorável para a concepção de um pensamento e práticas democráticas que promovam mudanças nos modos de agir e

pensar da sociedade como um todo e em cada parte desta valorizando a promoção de autonomia, inclusão e de respeito às diferenças.

CONTEXTUALIZANDO AS PRODUÇÕES TEÓRICAS NA ÁREA DE ACESSIBILIDADE

Nesta seção serão abordadas noções consideradas fundamentais para a reflexão sobre as práticas exercidas no espaço do GT Comunicacional do CIA e para o desdobramento da discussão sobre os temas que permeiam o trabalho. Dando atenção, ainda, à polissemia que permeia os usos de determinados termos.

Projetamos, portanto, uma estrutura que pretende explicitar a articulação entre a experiência e os conceitos trazidos. O trabalho não tem pretensão de esgotar o tema, mas sim contribuir para a superação do modo estritamente intuitivo de estruturar informações em plataformas digitais de comunicação, ao considerar a existência de normas de padronização, baseadas no aspecto da eficiência e de conceitos elucidativos.

O conceito de comunicação é objeto de diversas áreas do conhecimento. E, para além da compreensão dos efeitos gerados pela ligação entre o processo comunicacional e as dinâmicas sociais, abordagens que partem das perspectivas específicas a cada campo tornam possível a criação de um panorama diverso. Santaella, ao sintetizar noções de comunicação a partir dos pontos em comum entre essas, define comunicação como:

> [...] a transmissão de qualquer influência de uma parte de um sistema vivo ou maquinal para uma outra parte, de modo a produzir mudança. O que é transmitido para produzir influência são mensagens, de modo que

> a comunicação está basicamente na capacidade para gerar e consumir mensagens (SANTAELLA, 2001, p. 22).

Neste trabalho, consideramos a comunicação sob o foco da acessibilidade, relacionando-a aos processos de construção de uma sociedade que respeite a diversidade, dentro da atuação nas áreas de comunicação social e jornalismo. Faz-se necessário, portanto, partir da perspectiva da comunicação "enquanto fenômeno comunicacional em si, que se faz presente e interfere em vários setores da vida privada e social e em várias áreas do conhecimento" (SANTAELLA, 2001, p. 75).

O ato da comunicação, por ser complexo no que diz respeito à forma e processo, pode ter sua origem em diferentes razões, ser conduzido de diferentes maneiras e acontecer em diferentes meios e plataformas. Wolton (2010) diz que "a comunicação é associada à ideia de vínculo, de compartilhamento, de "comunhão". Além disso, esta incorpora aspectos de desenvolvimento, individual e coletivo do indivíduo.

> Todo ato comunicacional pode ser definido como uma forma de recriação de uma dada realidade captada por aqueles que se comunicam, a partir de seus próprios conceitos e preconceitos. Quando alguém formula e transmite uma mensagem, uma informação, faz um recorte da realidade e a recria de acordo com seus princípios (SANTOS, 2010, p. 16).

A comunicação, dentre outras funções, possui o objetivo de informar (BODERNAVE, 1994). Outra função considerada básica por Bodernave (1994) é a de que a comunicação é o elemento formador da personalidade, sem a qual "o homem não pode existir

como pessoa humana". Em um contexto de sociedade da informação, onde esta tem papel central, revelam-se os desafios para a efetividade dos processos comunicacionais, principalmente, quanto ao propósito de democratização da informação, pois, segundo Wolton (2010, p. 12), "não há informação sem um projeto de comunicação".

> A revolução do século XXI não é a da informação, mas a da comunicação. Não é a da mensagem, mas a da relação. Não é a da produção e da distribuição da informação por meio de tecnologias sofisticadas, mas a das condições de sua aceitação ou de sua recusa pelos milhões de receptores, todos sempre diferentes e raramente em sintonia com os emissores (WOLTON, 2010, p. 15).

A partir do contexto do nosso trabalho, a comunicação e a informação deve servir a os seres sociais em uma sociedade civil e democrática, seguindo os preceitos de democratização da informação. Devido aos avanços tecnológicos que possibilitam a geração e disseminação de informação em ritmo acelerado, esta tornou-se um aspecto ainda mais relevante na dinâmica social. O acesso à informação é, portanto, um direito fundamental, uma vez que se relaciona com a transparência do que é de interesse público, também com a possibilidade de ter acesso aos produtos informacionais e com o exercício da cidadania.

> Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

> [...]
>
> XXXIII - Todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado (BRASIL, 1988, s/ p).

Um destaque do marco regulatório referente ao acesso à informação, considerando o âmbito do direito internacional, é a Declaração dos Direitos Humanos (1948), instituída no período após a Segunda Guerra Mundial (SARLET; MOLINARO, 2014). O direito ao acesso à informação está previsto no art. 19º, que diz:

> [...] Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão (ONU, 1948, p. 05).

Relacionado diretamente aos processos de democratização, no Brasil, o direito ao acesso à informação está previsto no art. 5º da Constituição Federal de 1988. Este direito fundamental conecta-se a outros direitos sociais criados com o propósito de fortalecer a cidadania, como um instrumento básico de manutenção da democracia contemporânea e, ainda, diz respeito ao fenômeno de desinformação e o papel do profissional da informação.

Também como parte substancial do que legitima o direito à informação, a Lei de Acesso à Informação (LAI), n° 12.527, foi promulgada em 18 de novembro de 2011 e regulamenta nos estados,

Distrito Federal e municípios brasileiros o direito constitucional de acesso a informações públicas. A LAI concretiza o direito de qualquer pessoa acessar informações públicas, pois tem como principal característica enfatizar o caráter de publicidade que as informações devem ter.

> A Lei de acesso à informação (12.527/2011 – agora e adiante LAI), tem, entre outros, por principais objetivos:
>
> i) publicidade é o mandamento e o sigilo é a exceção;
>
> ii) controle social da administração pública;
>
> iii) divulgação independentemente de solicitação; (iv) desenvolvimento da cultura da transparência; e,
>
> iv) utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) (SARLET; MOLINARO, 2014, p. 32).

De acordo com Sarlet e Molinaro (2014, p. 21), "o direito à comunicação e expressão [...] inclui os direitos fundamentais de informar, de informar-se e de ser informado". Neste contexto, há ambientes informacionais, como canais através dos quais o conhecimento pode ser adquirido e a informação disponibilizada, categoria em que instituições públicas de ensino superior se incluem. O art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9. 394, diz que a "educação superior tem por finalidade: IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação".

Segundo Wolton (2010, p. 26), “a comunicação é associada à ideia de vínculo, de compartilhamento, de “comunhão””, ideia que remete ao potencial que a comunicação, muitas vezes realizada através do compartilhamento de informações de qualidade, possui de interferir sobre a realidade. Os processos comunicacionais conversam diretamente com a questão da participação social de cada indivíduo. É um processo de construção mútua, uma vez que a sociedade, tendo a comunicação como um dos seus pilares, possui o potencial de catalisador para a inclusão social em todas as esferas.

Neste contexto em que a informação e a tecnologia pautam as dinâmicas sociais, faz-se necessário entender de que forma se dá a circulação de informações por meios eletrônicos paralelo ao avanço tecnológico relacionado aos processos comunicacionais para Pessoas com Deficiência, como os recursos de comunicação alternativa, adaptações, tecnologia assistiva e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

No fascículo I da Cartilha de Acessibilidade elaborada pelo escritório brasileiro da Web da World Wide Web Consortium (W3C), organização internacional responsável pelo desenvolvimento de padrões para a web, consta a seguinte definição de acessibilidade:

> [...] possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização, em igualdade de oportunidades, com segurança e autonomia, do meio físico, do transporte, da informação e da comunicação, inclusive dos sistemas e tecnologias de informação e comunicação, bem como de outros serviços e instalações. Para as pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, a acessibilidade possibilita uma vida independente e com participação plena em todos os seus aspectos; e para todas as pessoas, em diferentes contextos, pode proporcionar

> maior conforto, facilidade de uso, rapidez, satisfação, segurança e eficiência (W3C BRASIL, 2014, p. 21).

Tendo como pressuposto a diversidade humana, o conceito de acessibilidade está relacionado à possibilidade de qualquer pessoa participar ativamente da sociedade, exercendo a cidadania com o mínimo de restrições possíveis através da prática de direito como o acesso à informação.

Um espaço acessível, seja ele físico ou virtual, indica que os obstáculos impostos a cada campo específico foram suprimidos ao máximo. As seis dimensões da acessibilidade definidas por Sassaki (2006), definidas a partir da ausência dessas barreiras, são a arquitetônica, a comunicacional, a metodológica, a instrumental, a programática e a atitudinal.

A acessibilidade arquitetônica não possui barreiras físicas; a comunicacional se refere à realização sem impedimentos da comunicação entre pessoas; a acessibilidade metodológica se refere aos métodos, técnicas de lazer, trabalho, educação etc., sem barreiras; a acessibilidade instrumental indica a possibilidade de uso de instrumentos, ferramentas, utensílios etc., sem que haja obstáculos; a acessibilidade programática está relacionada à inexistência de barreiras expressas em políticas públicas, legislações, normas etc.; e a acessibilidade atitudinal, referente aos comportamentos na sociedade livres de preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações com pessoas que têm deficiência Sassaki (2006). Assim está expresso na legislação:

> § 2º Art. 3º IV 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).

Mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, foi instituída em 6 de julho de 2015 e é "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (BRASIL, 2015). No art. 8, está descrito como "dever do Estado, da sociedade e da família, assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes [dentre outros] à comunicação". O Estatuto define a comunicação como:

> [...] forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL, 2015).

Recursos de acessibilidade que potencializam os processos de comunicação são ferramentas que buscam naturalizar ações que tenham como propósito o ideal de proporcionalidade em situações nas quais não existam impedimentos físicos ou morais eventuais ou causados pela estrutura da comunicação (HABERMAS, 1984).

Dentro da importância do estabelecimento de identidades padrão, existem normas de acessibilidade relacionadas aos produtos comunicacionais com o objetivo de que estes possam ser utilizados por todas as pessoas sem que seja necessário adaptar ou elaborar um formato especializado. Este é o fundamento do desenho universal. Temos como exemplos as normas ABNT NBR 16452 (diretrizes para a produção de audiodescrição); a ABNT NBR 15599 (de comunicação na prestação de serviços) e a ABNT NBR 15290 (acessibilidade em comunicação na televisão, como diretrizes para legendas).

Em 19 de dezembro de 2014 foi publicada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM-PR) a Instrução Normativa nº 8. Disciplinando "a implantação e a gestão da Identidade Padrão de Comunicação Digital das propriedades digitais dos órgãos e entidades do Poder Executivo Federal e dá outras providências". Normas e padrões neste contexto promovem o emprego das tecnologias da informação na democratização da acessibilidade. Partindo da concepção de acessibilidade a informação, podemos afirmar que toda e qualquer ferramenta deve disponibilizar mecanismos de acessibilidade à informação. Sendo assim e tendo como foco do nosso trabalho o Instagram, entendemos que esta ferramenta também deve proporcionar a acessibilidade comunicacional.

O Instagram disponibiliza recursos de acessibilidade para além das *hashtags*, alguns disponíveis apenas para computadores, alguns apenas para dispositivos móveis e outros para ambos, como a legibilidade da aplicação por leitores de tela; e o ajuste do tamanho da tela através do próprio dispositivo ou navegador (INSTAGRAM, 2022). Ainda existem os recursos de descrição de imagens, como o texto alternativo, que pode ser gerado automaticamente através de uma tecnologia de reconhecimento de imagens. Esse texto alternativo também pode ser editado no momento da publicação e é

reconhecível apenas pelos leitores de tela. Outras ferramentas são as figurinhas que geram uma legenda automática para o vídeo postado nos *stories* ou no *reels*.

Ainda há funcionalidades que foram potencializadas pelos usuários, a partir da experimentação no sentido de desdobrar as funções de determinada ferramentas, como aconteceu com um dos recursos disponíveis nas salas ao vivo que é a possibilidade de participação de até quatro pessoas, o que permitiu transmissões acessíveis às pessoas surdas ao contarem com a presença de intérpretes de língua brasileira de sinais -Libras - traduzindo as *lives*.

> Além desses recursos, incentivamos os criadores de conteúdo a pensar sobre como usar os nossos produtos para promover e expandir a acessibilidade. Por exemplo, em março de 2021, lançamos as salas ao vivo. Com elas, os criadores de conteúdo têm a opção de transmitir ao vivo com até três pessoas a mais. Desde o lançamento, criadores de conteúdo estão usando as salas ao vivo para incluir intérpretes da língua de sinais americana em reuniões públicas, como coletivas de imprensa e sessões de perguntas e respostas com constituintes (INSTAGRAM, 2022).

Dentro dos limites impostos pelas ferramentas, uma das saídas para que a mesma informação esteja acessível à maioria das pessoas é a criação de conteúdos que funcionem em formatos multimídia. Textos, em forma de legenda e descrição; imagens e recursos ilustrativos, vídeos e narração. Os formatos que o Instagram admite, os quais possuem diferentes parâmetros de acessibilidade, chegam a um público diverso e o gerenciamento dessa rede social digital deve considerar que o usuário escolherá o formato que lhe pareça mais adequado. Esse é um parâmetro fundamental da

acessibilidade, que o usuário possa escolher como quer consumir determinada informação (ELLIS; KENT, 2011).

O INSTAGRAM COMO MEIO DE DIFUSÃO DA INFORMAÇÃO DO GT COMUNICACIONAL

Tendo em vista os conceitos previamente apresentados e a compreensão dos objetivos do GT em Acessibilidade Comunicacional do CIA, este relato de experiência discute sobre os processos da oferta de serviços informacionais sobre e por meio do Comitê.

O trabalho no GT envolveu, simultânea à atividade do grupo, uma busca contínua por informação sobre comunicação acessível. Um processo gradual que demandou discussões e a elaboração de ferramentas, métodos e estratégias que potencializassem a construção de ambientes informacionais que pudessem contemplar todas as pessoas. Também incluiu a compreensão e o uso de recursos presentes nas plataformas digitais das quais o CIA se utiliza. Identificamos que as redes sociais digitais são pouco acessíveis, pois possuem poucas funcionalidades de acessibilidade.

A necessidade de estabelecer critérios de relevância em meio a um volume expressivo de informações e, ao mesmo tempo, lidar com o desafio do emprego de diferentes línguas e linguagens em suportes digitais específicos de forma simultânea, exige que se lance mão de recursos potencializadores da orientação do usuário nesses locais.

Nesse contexto, o GT em Acessibilidade Comunicacional foi criado para, dentre outras atribuições, divulgar ações de inclusão e acessibilidade na e sobre a UFPB, partindo do Comitê de Inclusão e Acessibilidade. Em 2022, foi estabelecido que o foco do GT seria a

promoção, nos ambientes digitais, das ações do CIA por meio da divulgação e de sua rede cooperativa. Esta decisão tem base na compreensão de que as ações desse setor são voltadas para a acessibilidade das pessoas com deficiência, assim, a divulgação de sua atuação no âmbito acadêmico é necessária para maior engajamento da comunidade da UFPB nessa questão.

As atividades desenvolvidas entre junho de 2022 e março de 2023 tiveram caráter inaugural, portanto, experimental. Essa característica se deveu ao fato que o objetivo central era estruturar, desde o início, todas as atividades a serem desenvolvidas pelo GT, que, a princípio, tem como atribuições:

> I. Divulgar todas as ações, projetos e iniciativas propostos pelo CIA e pelos GTs; II - Cuidar da manutenção das ferramentas de comunicação do CIA, a exemplo de páginas web, canais de redes sociais e divulgações nas mídias; III - Divulgar produtos criados pelo CIA, a exemplo de *folders*, cartilhas, peças de apoio à acessibilidade, campanhas, eventos e quaisquer outras iniciativas do CIA; IV - Planejar e executar, conjuntamente com o CIA, ações de comunicação e acessibilidade, como cursos, campanhas, projetos e outros, voltados à comunidade universitária; V - Contribuir para tornar acessíveis os sistemas de informação e comunicação na UFPB (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2016).

Diante desse objetivo e de posse do gerenciamento das mídias digitais do CIA, pudemos nos utilizar das novas tecnologias de comunicação para o trabalho de divulgação. Essas, ao passo que avançam e possibilitam a criação de novas ferramentas de acessibilidade, também podem gerar barreiras. Neste contexto, a

atuação do GT se pautou na minimização das barreiras comunicacionais em primeiro momento. Ao considerar que a comunicação também faz parte do processo de quebra desses obstáculos em qualquer instância, é fundamental que haja uma criação de cultura de produção de comunicação acessível e que as pessoas sejam conscientizadas a respeito da necessidade e importância dessa acessibilidade. Pois, como afirma Bartalotti (2006), por meio de ações de inclusão, busca-se uma sociedade para todos. As informações precisam estar acessíveis ao maior número de pessoas, sobretudo, àquelas que tratam sobre elas mesmas.

Em se tratando de direito, todo o trabalho buscou dirimir ou resolver a acessibilidade informacional da Pessoa com Deficiência, seguindo os preceitos descritos por Sassaki (2006) quando relata a necessidade de rompimento de barreiras comunicacionais, neste caso, e a LBI nº 13.146 que preconiza os meios de acessibilidade para as Pessoas com Deficiência.

No GT em Acessibilidade Comunicacional do CIA, a difusão de informação se deu através dos canais de comunicação digitais de que o Comitê dispõe, que são o *site* institucional, Instagram e Youtube. O conteúdo divulgado foi desenvolvido de forma a criar um contato permanente com a comunidade da UFPB e promover a discussão acerca da inclusão e acessibilidade de discentes, docentes e servidores com deficiência, principalmente, no ambiente acadêmico. Para possibilitar a participação coletiva nos processos comunicativos, o GT buscou, a partir das ferramentas tecnológicas disponíveis, contemplar as necessidades específicas referentes a cada deficiência através dos recursos de acessibilidade adequados. Essas ações condizem com a exigibilidade da lei 13.146 em seu parágrafo 2º que trata do rompimento da barreira comunicacional. Este processo esteve relacionado à multidisciplinaridade da rede que compõe o CIA e à articulação entre as diferentes áreas de atuação.

Dentre as atividades desenvolvidas pelo GT, tivemos: criação da identidade visual do GT Comunicacional, um tutorial de uso dessa identidade, melhoramento da logomarca do CIA, elaboração de manuais de acessibilidade para as redes sociais digitais, gestão dessas redes, realização de entrevistas com membros de representantes de Núcleos e Laboratórios vinculados ao CIA e a cobertura do evento 'Setembro da Inclusão', realizado em 2022. Todas essas ações demandaram uma logística para obtenção de resultados, porém, neste relato, abordaremos apenas a gestão de uso da mídia Instagram do CIA, devido ao fato de que as ações comunicativas se deram majoritariamente neste suporte.

As redes sociais digitais têm apresentado sua potencialidade enquanto espaços para o debate público onde também acontece o exercício da cidadania. E o GT participa dessa dinâmica quando se propõe a disponibilizar informações no Instagram e dar visibilidade às ações do CIA. Um processo de criação que demanda a reflexão sobre como cada usuário da plataforma, seguidor do perfil do CIA no Instagram, poderia receber as informações compartilhadas. Isto, considerando, ainda, as condições de acessibilidade, já que existem limitações nos recursos de acessibilidade disponibilizados pela plataforma, pois o aplicativo já vem com configurações, formatos e condições de uso preestabelecidas.

Durante o período de atividade do GT em Acessibilidade Comunicacional, o material compartilhado no Instagram do CIA seguiu algumas categorias. Essas categorias foram criadas com o intuito de que o alcance das publicações atingisse a diversidade de público deficiente, conforme preconizado pelo W3C. Notou-se que os Stories possuíam maior alcance e como o Comitê fala para a comunidade geral da UFPB, esta foi uma ferramenta muito utilizada. Porém, é um recurso limitado no que diz respeito à acessibilidade. Por isso, buscou-se disponibilizar conteúdos em diferentes formatos no feed do perfil do CIA. Posts permanentes que se encaixam nas

categorias de notícia, registro, comunicados e conteúdos referentes ao Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED), mais conhecido como Programa Aluno Apoiador; de forma a criar códigos, utilizando de cores e formatos. A importância do texto na comunicação ficou evidente na criação de legendas, nas *hashtags* e nas descrições das imagens que, com frequência, quando as descrições eram mais longas ou se referiam a mais de uma imagem, ocuparam o espaço do texto alternativo.

Dentro dos limites impostos pelas ferramentas, uma das saídas para que a mesma informação fosse acessível à maioria das pessoas foi a criação de conteúdos que funcionassem em formatos multimídia, adequando as informações a mais de um formato, considerando as especificidades de cada um. Textos, em forma de legenda e descrição; imagens e recursos ilustrativos, vídeos e narração. A maioria desses formatos foram usados pelo GT, nas legendas e descrições das imagens e vídeos com audiodescrição e janelas de Libras, de forma a oferecer uma diversidade de opções, considerando os limites da plataforma em questão de acessibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A acessibilidade comunicacional está relacionada ao direito à informação e à autonomia e independência da Pessoa com Deficiência. O trabalho no GT Comunicacional foi um desafio à medida que estamos na era da informação e das redes e temos recursos midiáticos para torná-las acessíveis. No entanto, plataformas digitais populares não possibilitam a acessibilidade para todas as pessoas. Desafios foram vencidos, tais como a circulação de informação de forma que um cego, um baixa visão e um surdo pudesse acessar.

O trabalho foi desempenhado considerando as ferramentas disponíveis, as funcionalidades das plataformas utilizadas e as habilidades individuais dos integrantes do GT; um processo de extração do potencial dos canais disponíveis a partir de análises constantes. A legendagem de vídeos nas redes sociais, por exemplo, hoje um tópico comum, também engloba o tema da inclusão digital, mostrando o caráter múltiplo da acessibilidade nesse âmbito.

Nossa experiência no GT tem como ponto central a noção de que os conteúdos elaborados foram percebidos a partir de perspectivas diversas e aponta para a necessidade de melhora na acessibilidade comunicacional. Assim, são necessários recursos que possibilitem a elaboração de conteúdos informativos acessíveis, também remontar as experiências e transformar realidades específicas. Em se tratando da rede social digital Instagram, o nosso foco neste trabalho, nota-se que as ferramentas disponíveis são insuficientes no sentido de permitir o acesso sem obstáculos ao que é veiculado na plataforma. Exemplo disso são os stories com textos e imagens estáticas muitas vezes inacessíveis para pessoas com deficiência visual usuárias de leitores de tela, uma vez que estes não são totalmente compatíveis com o formato.

Compreende-se que o movimento em direção à democratização da informação vai além do que está previsto em leis e normas. São escolhas que abrangem desde a fonte mais adequada, com maior legibilidade; a atenção à clareza e estrutura dos textos, até os canais escolhidos para a disseminação dessas informações. Também é básica a noção de que o exercício da acessibilidade na comunicação requer a articulação de habilidades de quem produz os conteúdos, como a capacidade de descrever imagens, usar bem os recursos disponíveis e possuir fluência em Libras.

Espaços digitais têm a qualidade da conexão social e, portanto, são parte do desenvolvimento da sociedade. A impossibilidade de seguir padrões preestabelecidos por conta de

limitações das próprias plataformas e a superação dessas barreiras, passa por debates com o objetivo de criar espaços que contemplem todas as demandas de pessoas com deficiências, tendo como fundamento a relação dos usuários das redes com o que está sendo publicado e o papel destes no processo de comunicação.

Apesar de estar sendo um tema mais amplamente abordado, percebemos a necessidade de organização da literatura sobre acessibilidade comunicacional, ação fundamental para a promoção do debate sobre a compreensão dos diversos métodos comunicacionais. Não parece haver soluções únicas para que a acessibilidade comunicacional seja plena, no sentido de contemplar todas as pessoas. É um processo gradativo de pesquisa e criação de alternativas, pois as possibilidades e áreas são múltiplas, dado que não existe apenas um tipo de público.

A acessibilidade comunicacional e a inclusão nas redes não se dissociam do real. Acesso e inclusão nas redes sociais digitais pressupõe acesso e inclusão fora delas.

REFERÊNCIAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR - 15290**: Acessibilidade em comunicação na televisão. Rio de Janeiro: ABNT, 2005.

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR - 15599**: Acessibilidade - Comunicação na prestação de serviços. Rio de Janeiro: ABNT, 2006.

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR - 16452**: Acessibilidade na comunicação - Audiodescrição. Rio de Janeiro: ABNT, 2016.

BARTALOTTI, C. C. **Inclusão social das pessoas com deficiência**: utopia ou possibilidade? São Paulo: Editora Paulus, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11/05/2023.

BRASIL. **Instrução Normativa n. 8, de 19 de dezembro de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11/05/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11/05/2023.

BRASIL. **Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Brasília: Planalto, 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11/05/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11/05/2023.

ELLIS, K.; KENT, M. **Disability and New Media**. New York: Routledge, 2011.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1984.

INSTAGRAM. “Promovendo a acessibilidade no Instagram”. **Instagram** [2022]. Disponível em: <www.instagram.com>. Acesso em: 21/04/2023.

ONU - Organização das Nações Unidas. “Declaração dos Direitos Humanos”. **ONU** [1948]. Disponível em: <www.onu.org>. Acesso em: 10/05/2023.

SANTAELLA, L. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SANTOS, R. E. **As teorias da comunicação**: da fala à internet. São Paulo: Editora Paulinas, 2010.

SARLET, I. W.; MOLINARO, C. A. “Direito à informação e direito de acesso à informação como direitos fundamentais na constituição brasileira”. **Revista da AGU**, n. 42, 2014.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2006.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. Conselho Universitário. **Resolução n. 9, de 29 de abril de 2016**. João Pessoa: Conselho Universitário, 2016. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 10/05/2023.

W3C BRASIL. **Cartilha de acessibilidade na web**: Introdução. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

WOLTON, D. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

CAPÍTULO 8

Contribuições da Terapia Ocupacional para a Acessibilidade Atitudinal no Ensino Superior: Relato de Experiência

CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL PARA A ACESSIBILIDADE ATITUDINAL NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Shermilla Leite Lucas

Andreza Aparecida Polia

Cláudia Regina Cabral Galvão

A Pessoa com Deficiência ao longo da história, carregou por muitos anos a identidade como "o outro", enquanto alguém "diferente", causando estranhamento ou rejeição na sociedade, ocasionando, muitas vezes, processos de exclusão e de marginalização, como afirma Jannuzzi (2005), ao dizer que, no Brasil, a sociedade da época já se protegia juridicamente do adulto com deficiência na constituição de 1824, visto que essas pessoas eram consideradas "inválidas para qualquer atividade" e "somente a partir do final da década de 1950 que se intensificou o movimento pela integração das pessoas com deficiência na sociedade" (CASTRO, 2011, p. 22).

Em decorrência deste processo, passou-se a utilizar o conceito de "integração", que é quando o tratamento dispensado às Pessoas com Deficiência (PcD) têm foco na sua reinserção na sociedade e, para isso acontecer, se pressupõe que haverá um "ajuste" individual, e o conceito de 'melhora' se baseia no esforço pessoal e em tratamentos a fim de adequar a uma pretensa normalidade da sociedade (ROCHA, 1999).

Os anos 1980 trouxeram consigo um movimento internacional que introduziu o conceito de inclusão social a partir da compreensão de uma sociedade com oferta de suportes,

caracterizada por se responsabilizar pelos seus membros de modo acolhedor, com foco nos próprios ajustes e não mais na adequação do indivíduo com deficiência (SASSAKI, 2009).

Esse movimento inclusivo, no tocante às questões educacionais formais, possibilitou que as demandas das pessoas com deficiência fossem visibilizadas em todas as etapas de ensino, inclusive no ensino superior, tanto nas instituições brasileiras quanto em todo o mundo (CASTRO, 2011). Nesta perspectiva, como proposta de atuação, o Ministério da Educação – através da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) lançou o Programa INCLUIR (BRASIL, 2013), o qual apresentou como linha condutora a acessibilidade à e na educação superior nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior). Tal momento nas IFES solicitou "a necessidade emergencial de que os aspectos educacionais relacionados ao processo de atendimento acadêmico deste grupo sejam trazidos ao debate, buscando oferecer condições mínimas de acesso e permanência dessa população no meio universitário" (DECHICHI *et al*., 2008, p. 338), bem como trouxe aspectos que podem favorecer a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência no ensino superior (CASTRO, 2011).

Quando se fala em acessibilidade é necessária uma compreensão de que esse conceito abarca diferentes tipos de acesso, para além dos aspectos arquitetônicos, tais como: acessibilidade comunicacional, pedagógica e atitudinal, entre outras, sendo o foco deste trabalho esta última.

Falar de acesso implica também falar em barreiras e no tocante às barreiras atitudinais, estas podem ser definidas como "atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da PcD em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas" (BRASIL, 2015, p. 2). Nesse contexto, para a Lei Brasileira de Inclusão, em seu Art.2º, a Pessoa

com Deficiência (PcD) é aquela que tem "impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial" e que pode ter sua "participação plena e efetiva na sociedade" obstruída "com uma ou mais barreiras", fazendo observar que a deficiência "não está na pessoa, e sim no meio", sendo o próprio meio aquele "que produz barreiras, ao não ser capaz de suprir as necessidades advindas das características específicas de cada pessoa" (BRASIL, 2015, p. 01).

Na perspectiva acadêmica, as barreiras atitudinais são grandes obstáculos, ao se manifestarem na forma de comportamentos, por exemplo, de desrespeito a vagas reservadas, obstrução de calçadas ou rampas por veículos, bem como dentro das salas de aula, por colegas ou docentes, seja no trato capacitista, seja na recusa à adaptação de materiais e da cessão de direitos, como maior tempo para realização de avaliações e atividades (POLIA, 2018).

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo relatar como a Terapia Ocupacional vem contribuindo para o exercício da acessibilidade atitudinal no meio acadêmico a partir do trabalho desenvolvido no Comitê de Inclusão e Acessibilidade na Universidade Federal da Paraíba especificamente com foco no relato das ações desenvolvidas durante o ano de 2021 em que as atividades ocorreram de forma remota devido a pandemia da Covid-19.

O COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: INTERFACES DO GT DE ACESSIBILIDADE ATITUDINAL E A TERAPIA OCUPACIONAL

Na UFPB, para a operacionalização das políticas, existe o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), órgão que busca trabalhar as demandas advindas do processo de inclusão,

promovendo ações que visam a conscientização e a inserção das PcD e das pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem secundária que podem impactar o processo educacional, como posto na resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) n° 37/2021, a qual reitera a resolução nº 16/2015 também do referido Conselho.

O público assistido pelo CIA é composto por discentes, docentes e servidores técnico-administrativos com demandas decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades, como preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Em sua estrutura, o CIA tem a coordenação definida por meio de eleição entre os servidores que o compõem oficialmente e possui quatro Grupos de Trabalho (GT): GT de Acessibilidade Comunicacional, GT de Acessibilidade Pedagógica, GT de Acessibilidade Arquitetônica e GT de Acessibilidade Atitudinal, que foram oficializados mediante publicação do Regimento Interno do Comitê através da Resolução Conselho Universitário (CONSUNI) nº 09/2016 (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2016).

O CIA, os GT e os estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas contam, também, com o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED), que objetiva dar suporte através do empréstimo de equipamentos de tecnologia assistiva e com a oferta de mediadores, que são denominados ‘estudantes apoiadores’, a fim de introduzir “hábitos e uma cultura mais inclusiva na UFPB” (POLIA, 2018, p. 21).

No tocante a uma cultura mais inclusiva, é possível destacar a atuação dos terapeutas ocupacionais na gestão e no corpo de trabalho do CIA, avaliando e encaminhando as pessoas que procuram os serviços para os locais nos quais poderão receber

suporte, como a rede de apoio presente na instituição e/ou locais específicos que possam auxiliar nas demandas. Os estagiários e profissionais de terapia ocupacional também atuam com escuta qualificada, fiscalização das ações, bem como oferecendo uma visão ampla para além da atuação clínica, uma vez que tem aporte em sua formação que os habilitam à uma compreensão contextualizada dos aspectos educacionais, sociais e culturais.

A Terapia Ocupacional é uma profissão que, em sua ação técnica, pode lidar com diferentes atores institucionais em um espaço ampliado constituído por docentes, funcionários, familiares e projeto pedagógico, o que pode fortalecer e fornecer alternativas de permanência aos estudantes com deficiência no ensino superior (NOGUEIRA; OLIVER, 2018), bem como pode contribuir com "diferentes possibilidades de intervenção [...], tais como o uso de tecnologia assistiva, [...] ações na dinâmica de grupos, [...] análise de atividades, facilitação das atividades da vida prática, introdução da comunicação alternativa" [...] possibilitando "estratégias para superar barreiras, fortalecendo as potencialidades"(ROCHA *et al*., 2003, p. 75).

Assim, além do período sob a coordenação da Terapia Ocupacional que ocorreu durante os anos entre 2011 e 2017, e do constante envolvimento de profissionais, docentes e estudantes inseridos nas ações do CIA, também é possível citar como atividades auxiliares do comitê, relacionados à Terapia Ocupacional, os estágios obrigatório e não obrigatório e a parceira com o Laboratório Vida Independente e Tecnologia Assistiva (LAVITA), espaço prático vinculado ao Departamento de Terapia Ocupacional da UFPB. A atuação da Terapia Ocupacional também tem ocorrido através da coordenação do GT de acessibilidade atitudinal.

Visando a redução das barreiras atitudinais na comunidade acadêmica e fortalecendo esse trabalho em conjunto, o GT Atitudinal tem como suas competências:

I. Contribuir para a sensibilização da comunidade universitária quanto às pessoas com deficiência;

II. Identificar e aplicar dinâmicas a serem ministradas em sala de aula, eventos e demais ambientes da UFPB, objetivando a sensibilização para a deficiência das pessoas;

III. Elaborar material com informação sobre formas corretas e eficazes de atuação para apoio às pessoas com deficiência (UFPB, 2016).

Como parte do fluxo, o GT Atitudinal (GTA) recebe os encaminhamentos de demandas que necessitam de intervenção de cunho consciencial, como abordagens em salas de aula, compartilhando a legislação acerca inclusão para docentes e discentes, principalmente nas situações em que há algum estudante com deficiência em sala de aula, a fim de tornar a inclusão e o convívio o mais equânime possível.

Esse GT também atua em ações na elaboração de materiais informativos sobre "formas corretas e eficazes de atuação para apoio às pessoas com deficiência" (POLIA, 2018, p. 22), como podem ser observadas as cartilhas referenciadas nos resultados deste material.

AÇÕES DO GT ATITUDINAL ATRAVÉS DAS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO DA TERAPIA OCUPACIONAL: RELATANDO O PROCESSO

O foco deste capítulo é relatar às ações acessibilidade atitudinal desenvolvidas pelo GTA aos discentes dos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba a partir das contribuições do estágio da Terapia Ocupacional. Durante o período relatado neste texto (2021) as ações eram planejadas tendo como

ponto de partida as demandas recebidas através das avaliações feitas com os discentes pelos estagiários do último ano da Terapia Ocupacional que atuavam dentro do CIA via estágio curricular obrigatório, além de demandas advindas da coordenação do comitê e demandas espontâneas, identificadas nas reuniões de planejamento do GTA com a estagiária e sua supervisora.

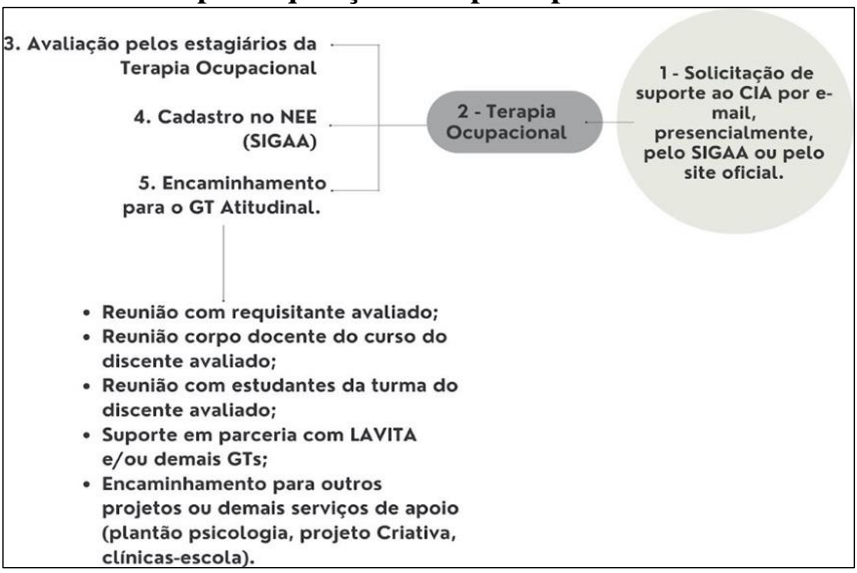
Os discentes procuravam o CIA através do site (ufpb.br/cia), ou pelo e-mail institucional cia@reitoria.ufpb.br ou do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Atualmente há a possibilidade desta procura ser presencial, na sede do comitê localizada no prédio da reitoria, no entanto, neste recorte de período de isolamento social decorrente da pandemia, não houve atividade presencial devido ao isolamento referente à pandemia de Covid-19, como já foi dito anteriormente.

Dentro do CIA, além do suporte dos grupos de trabalho, os discentes e servidores podem contar com o encaminhamento para serviços e rede de apoio por meio de parceiras dentro da Universidade, a saber: LAVITA – Laboratório Vida Independente e Tecnologia Assistiva (Departamento de Terapia Ocupacional – Centro de Ciências da Saúde); Lacesse – Laboratório de Acessibilidade (Departamento de Arquitetura e Urbanismo/Centro de Tecnologia); Nedesp – Núcleo de Educação Especial (Centro de Educação); Biblioteca Central, através do Setor SIUNE – Seção de Inclusão de Usuários com Necessidades Especiais; Clínica Escola de Fonoaudiologia, Clínica Escola de Terapia Ocupacional e Clínica Escola da Fisioterapia (todas ligadas ao CCS); Clínica Escola de Psicologia (CE) (indisponível no período da pandemia e permaneceu desta forma até o período da escrita deste trabalho). Além desses, há também outros suportes institucionais: Centro de Referência de Assistência Social (CRAS); Projeto de Extensão Criativa (Departamento de Terapia Ocupacional/CCS); Projeto de extensão

Inclusão em Foco (Departamento de Habilitação Pedagógica – CE) e por fim o próprio plantão de psicologia ofertado no CIA.

Quanto às demandas direcionadas ao GTA, a coordenadora e a estagiária entravam em contato com o discente avaliado pelos estagiários do estágio obrigatório da Terapia Ocupacional, agendavam uma reunião, apuravam e se certificavam se havia mais demandas para, em seguida, dar continuidade às ações necessárias. A Figura 1 apresenta uma breve ilustração de como seguia o atendimento após a busca inicial dos discentes pelo Comitê e seus demais setores de suporte, com foco em destrinchar as demandas solicitadas para a Terapia Ocupacional, de onde partem as ações do GTA:

Figura 1 - Fluxograma de atendimento após requisição de suporte pelo CIA



Fonte: Elaboração própria.

Assim como apresentado na figura anterior, algumas das demandas vindas das avaliações eram encaminhadas para o GTA, o qual analisava e dava seguimento ao planejamento. Desta forma, inicialmente era marcada uma reunião virtual com o discente avaliado a fim de conhecê-lo, de conferir sua demanda inicial e identificar outras questões relevantes ao processo de inclusão educacional, a fim de, posteriormente, seguir com o planejamento de como efetivar as ações atitudinais.

Uma vez atendido virtualmente pela estagiária do GTA e sua supervisora, o discente recebia o suporte, que consistia, em grande parte, em reuniões do GTA com a coordenação de seu curso e corpo docente, e com colegas de turma via intervenção em sala de aula virtual, para esclarecer o que é acessibilidade atitudinal e como todos poderiam contribuir com ela. Além disso, havia, também, a concessão de materiais de Tecnologia Assistiva (TA), quando necessário, através do LAVITA, como computador de uso pessoal acoplado à uma base para encaixe em cadeira universitária, por exemplo.

Todos os casos atendidos eram registrados em uma planilha construída pela estagiária do CIA e compartilhados com a coordenadora do estágio e com a estagiária do LAVITA, a fim de que todos pudessem ter acesso, quando necessário, e para que não perdessem os registros do andamento das demandas de atendimento aos docentes. Os encaminhamentos e as avaliações vindos dos estagiários obrigatórios da Terapia Ocupacional também ficavam arquivados virtualmente, separados por pastas, a fim de melhor organização e consulta.

Além das ações diretas com os discentes, foram elaborados materiais informativos, em sua maioria na apresentação em formato de cartilhas (disponíveis no *site* do comitê - <https://www.ufpb.br>), algumas criações para as redes sociais (Instagram), e organização/participação em eventos promovidos pelo comitê.

RESULTADOS

Quanto aos materiais informativos, tem-se as cartilhas. Dentre elas, nesse período foram confeccionadas e serão descritas em detalhes mais adiante. Foram elas:

- Cartilha de boas-vindas do comitê de inclusão e acessibilidade UFPB;
- Cartilha orientações do Comitê de Inclusão e Acessibilidade aos diretores de centro, chefes de departamento, coordenadores de curso e demais professores da universidade federal da Paraíba;
- Cartilha rotas acessíveis;
- Cartilha destinada aos docentes sobre como receber os estudantes surdos em sala de aula virtual no período remoto.

Houve também a realização de eventos, como o Setembro da Inclusão, idealizado pelo CIA, o qual teve contribuição do GTA na organização e participação na mesa redonda: "Aluno apoiador e aluno apoiado: desafios do cotidiano", ocorrida em 24 de setembro de 2021, às 17 horas, com transmissão via canal do Centro de Educação pelo canal do YouTube (<https://www.youtube.com>). Nesta ocasião, um aluno apoiado e sua

aluna apoiadora relataram suas experiências e como a parceria funcionava na rotina acadêmica de ambos os estudantes.

Já com relação as ações referentes aos discentes assistidos, as reuniões virtuais para contato direto aconteciam em hora pré-agendada pela estagiária, geralmente via aplicativo de mensagens de texto, e participavam o discente requerente, a professora supervisora

e a estagiária. Na ocasião, eram feitas as apresentações dos presentes, solucionadas dúvidas de ambas as partes, e confirmadas as demandas vindas da avaliação da Terapia Ocupacional realizada pelos estagiários do estágio obrigatório de Terapia Ocupacional.

As ações que se seguiam passavam, em sua maioria, por intervenções nas turmas virtuais dos discentes avaliados, como ocorrido, por exemplo, em uma turma do curso de graduação em Medicina, na qual uma discente com Transtorno do Espectro Autista (TEA) relatou dificuldade de interação com a turma e precisava de melhores estratégias para que se concentrasse nas aulas, além da demanda de receber suporte de estudante apoiador. Ela apontou que não gostaria de ser identificada durante a intervenção em sua turma. Nesta situação, foi realizada uma ação do GTA em parceira com o GT Pedagógico junto à turma da discente, contando com a participação da professora da turma de medicina que cedeu seu horário de aula para que a intervenção ocorresse.

Tal momento possibilitou que a supervisora do GT Pedagógico, uma pessoa cega, explicasse sobre o capacitismo, a questão da pessoa com deficiência nas instituições de ensino e esclarecesse as dúvidas que foram surgindo espontaneamente da professora e dos estudantes de medicina. Esta ação de intervenção gerou respostas positivas por parte dos presentes de tal modo que a discente, antes com resistência em se identificar para a turma, conversasse virtualmente, em particular, com a supervisora do GTA autorizando revelar sua identidade.

Assim seguiam algumas das intervenções, cada uma com sua particularidade, a depender do que era solicitado e percebido na avaliação da terapia ocupacional e na primeira entrevista de apresentação entre GTA e requisitante. Em muitas das situações era necessário levar a questão do discente avaliado à chefia, à coordenação e/ou a professores do(s) departamento(s) no(s) qual(is) o/a discente tinha aulas. Em todos os casos, o GTA foi bem recebido

e pôde contar com a colaboração dos interlocutores que, posteriormente, atuavam como replicadores do que diz respeito à acessibilidade atitudinal e atuação do CIA, ainda que sendo via a resolução da situação de um estudante específico.

Outro exemplo é de estudantes surdos que tinham a demanda de receber a gravação das aulas virtuais para posterior acompanhamento, já que, por vezes, se tornava inviável prestar atenção ao intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e, ao mesmo tempo, registrar as informações de aula passadas pelo professor.

Outras demandas passaram pela necessidade de que o corpo docente compreendesse as características da(s) deficiência(s) ou transtorno(s) dos discentes bem como seus impactos no processo de aprendizagem e, neste caso, a profissão Terapia Ocupacional ofertou grande suporte técnico, uma vez que este campo de conhecimento estuda e busca compreender as patologias, as sequelas no indivíduo e seus impactos educacionais, relacionais e no cotidiano, promovendo vias de inserção ou reinserção dos indivíduos de modo significativo em seu contexto.

Algumas condições de discentes necessitavam que fosse concedido o direito a maior tempo para a realização de tarefas e atividades, como o "tempo adicional de 50% (cinquenta por cento) para a realização das atividades de avaliação que têm duração limitada", previsto no Art. 184 da Resolução CONSEPE nº 37/2021. Além disso, muitas vezes era necessária a adaptação nos modos de apresentação do conteúdo em sala, adaptação de materiais de slides, permissão para gravação das aulas, linguagem facilitada (principalmente quando havia aluno apoiador que não era do curso do discente apoiado), ajustes na situação de câmeras e de microfones dos colegas de turma a fim de facilitar o trabalho do intérprete de LIBRAS, ou não atrapalhar o discente com deficiência quanto a ruídos, entre outras questões.

A vivência descrita no presente trabalho permitiu que houvesse contato com ações de intervenção indireta nas demandas de discentes nos diversos cursos da graduação e um de pós-graduação, descritos a seguir, com a quantidade de estudantes atendidos sinalizada entre parênteses: Medicina (3); Ciências Biológicas (1); Jornalismo (1); Engenharia Mecânica (1); Agroecologia (1); Ciências Contábeis (1); Fisioterapia (1); Educação Física (1); Fonoaudiologia (1); Química (1); Engenharia Civil (1), Letras-doutorado (1); Geografia (2); e Engenharia de Energias Renováveis (1).

Vale salientar que nem todas as demandas tiveram ações efetivas, dado que em algumas situações os discentes, por motivos pessoais, não compareciam às reuniões marcadas pelo GTA.

No tocante ao GTA enquanto suporte, quando recebidos os encaminhamentos via avaliações, era agendado o contato virtual individual, no qual estavam presentes a estagiária e a supervisora, a fim de conhecer o discente e de compreender suas necessidades específicas. Na sequência, eram encaminhadas as demandas a fim de se tornarem ações de suporte atitudinal. Na Tabela 1, é possível observar os diagnósticos dos estudantes, cursos que pertenciam, as demandas vindas da avaliação da Terapia Ocupacional para o GT Atitudinal e as ações realizadas no período entre 12 de maio e 31 de dezembro de 2021.

Apesar da quantidade de casos dos diversos cursos que chegaram até o GTA, outros não foram citados na tabela 1, devido ao fato de as ações não terem sido concluídas ou nem iniciadas pelos motivos de falta de continuidade/retorno por parte dos próprios discentes solicitantes nos contatos com o GTA, ou por algum entrave de tempo nos retornos dos departamentos envolvidos.

Tabela 1- Diagnósticos, cursos, demandas, ações e resultados dos discentes atendidos pelo GTA

DIAGNÓSTICO DO DISCENTE	CURSO	DEMANDA	AÇÕES	RESULTADO DAS AÇÕES
Autismo e Altas Habilidades/ superdotação	Medicina	Necessidade de aluno apoiador do mesmo curso e período; Ser aceita pela turma e pelos docentes de modo que compreendam suas necessidades.	Reunião virtual do GT com a discente; Diálogo virtual com o coordenador do curso; Encaminhamento de documento da coordenadora do GTA para que divulgação de seleção para aluno apoiador; Mediação de encontro virtual entre aluna voluntária e aluna assistida; Reunião dos GTs Atitudinal e Pedagógico com a turma da discente a respeito da sua situação e apresentando ela à turma.	Por um dado período a discente requisitante teve apoio voluntário de uma colega de turma, que a inseriu nas atividades. A intervenção em turma foi bastante positiva, tendo excelente aceitação dos colegas e professores; Todas as ações foram positivas no sentido de terem sido acolhidas pelas pessoas procuradas.
Deficiência intelectual leve	Geografia	Necessidade de que a turma e os docentes sejam informados de sua situação; Agendamento de reunião virtual com o coordenador do curso; Reunião virtual entre o GTA e a discente; Após os contatos não foram recebidas mais para que haja boa relação, integração com a turma e permissão de adaptações em atividades específicas.	Agendamento de reunião virtual com o coordenador do curso; Reunião virtual entre o GTA e a discente; Reunião virtual com os alunos apoiadores da discente; Reunião virtual do GTA com professor do curso.	Após os contatos não foram recebidas mais queixas nem demandas.
TEA (Transtorno do Espectro Autista)	Engenharia civil	Necessidade de acesso às aulas gravadas, tanto para discente como para seu aluno apoiador.	Consulta do GTA à professora e chefe do departamento de Terapia Ocupacional a fim de orientações com base legal sobre a situação do discente, uma vez que alguns professores não permitiram disponibilizar suas aulas gravadas aos estudantes com NE; Verificação de disciplinas nas quais o discente se encontra matriculado para diálogo direto com os professores; Reunião do GTA com a coordenação do curso do discente; Realização de reunião do GTA e do GT Pedagógico com a chefia de depto, professoras e coordenadora do curso de Química (em que o aluno cursa disciplinas) com esclarecimentos sobre a importância dos docentes participarem e colaborarem com as ações de inclusão; Criação de documento para envio aos professores do aluno assistido explicando suas demandas; Diálogo com aluna apoiadora a fim de sabermos se o discente gostaria de ser apresentado à sua turma como aluno com deficiência e dialogarmos sobre a importância da inclusão.	A reunião com a coordenação do curso foi realizada, as demandas compreendidas e o documento encaminhado à coordenação para que fosse distribuído entre os docentes; Não houve queixas posteriores.
Surdez	Química	Necessidade de equipamentos para acompanhamento das aulas e de suas atividades educacionais, inclusive o apoio.	Solicitação de conserto de computador cedido ao discente através do TECOM/CCS (serviço de assistência em computadores do Centro de Ciências da Saúde da UFPB).	O discente ainda não havia recebido o computador consertado, mas ficou fazendo uso de computador cedido pelo LAVITA. Não houve mais queixas.

DIAGNÓSTICO DO DISCENTE	CURSO	DEMANDA	AÇÕES	RESULTADO DAS AÇÕES
Perda de audição bilateral	Fonoaudiologia	Necessidade de inclusão no ambiente universitário; Redução de ruídos em sala de aula.	Contato através de e-mail para acesso a demais contatos (whatsapp); Agendamento de reunião virtual com o GTA; Reunião virtual realizada com a discente; Contato com LAVITA a fim de solicitar um amplificador para uso da discente; Orientação para a discente conversar com sua coordenadora e informar aos professores nos inícios das disciplinas a sua condição quanto à deficiência auditiva; Realização de reunião de depto. na Fonoaudiologia com participação do GTA.	Demandas da discente atendidas. Coordenação do curso compreendeu sua situação e ficou responsável por repassar à turma. Professoras presentes na reunião se disponibilizaram para dar suporte e reforçaram que a discente já recebe apoio no curso.
Paralisia Cerebral, tendo como sequela Monoplegia do Membro Superior direito	Educação Física	Melhora na comunicação com os professores (acredita que flui melhor pessoalmente); Adaptação da carteira, que precisa ser mais larga; conscientização dos professores a respeito de suas necessidades; Necessita de maneiras mais ágeis de registrar informações das aulas, pois não consegue acompanhar; Necessita de aluno apoiador.	Contato com a discente para compreender melhor suas demandas; Disponibilização de uma base para encaixe em cadeira universitária para facilitar apoio na escrita; Agendamento de reunião com professor do departamento com o acordo de o professor orientar os demais docentes que dão aula para a aluna sobre a sua situação.	Demandas atendidas; Discente recebeu base cedida pelo LAVITA; Não houve queixas posteriores.
Cadeirante; Artrite Reumatoide; Soropositiva; Comprometimento dos membros superiores e inferiores	Ciências biológicas	Necessita da disponibilidade da gravação das aulas.	Reunião GT Atitudinal com o professor coordenador a respeito da situação; Elaboração de carta para os docentes para repasse aos departamentos no qual o estudante frequenta; Sugestão de compra de equipamento que auxilia na subida das escadas; Combinado entre discente e professor coordenador para que ela o procurasse após realização do seu procedimento de infiltração, e assim que realizasse a matrícula para o novo período letivo informasse por e-mail (licenciaturaccb@ccen.ufpb.br) quais disciplinas ela vai cursar, para que se verifique em quais laboratórios serão realizadas aulas para que possa informar sobre a questão da acessibilidade e que providências podem ser tomadas; Contato com a clínica escola de fisioterapia para atendimento semanal.	Conseguiu-se vaga para a clínica escola de fisioterapia; Foi elaborada e enviada carta ao departamento para a disseminação da carta entre os docentes; O equipamento de auxílio para subida das escadas entrou na lista de solicitações e até o presente momento não houve retorno quanto à possibilidade da compra; Não foram recebidas mais queixas posteriores.
Transtorno psicótico agudo polimorfo, sem sintomas esquizofrênicos	Agroecologia	Necessidade de suporte na inclusão social, dada a sua dificuldade com as questões interpessoais; Readaptação às aulas presenciais diante dos seus receios e medo de ser excluída.		Foi realizada conversa de orientação entre o GTA e a discente a fim as questões interpessoais; Readaptação às aulas presenciais diante dos seus receios e medo de ser excluída; de que os desconfortos de sua situação fossem amenizados até que houvesse o contato com o corpo docente do seu curso.
Deficiência intelectual leve	Geografia	Instruir os discentes da turma sobre as implicações no cotidiano de uma pessoa com deficiência intelectual, no que concerne às dificuldades adaptativas e relacionais.	Contato com a turma, com docentes e com discentes a fim de atender às demandas especificadas.	Reunião realizada com docentes e discentes; Situação resolvida.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Materiais informativos

Detalhando o trabalho realizado, além das demandas de atendimento aos discentes avaliados na Terapia Ocupacional, o GTA também preparou materiais informativos de uso geral para circulação na Universidade. Estes materiais foram as cartilhas, desenvolvidas em parceria com o LAVITA, e que tiveram o intuito de pulverizar informações direcionadas ao público geral ou, algumas vezes, a públicos específicos, como a cartilha direcionada ao corpo docente no intuito de orientar como receber melhor os estudantes surdos no período remoto.

Quanto aos materiais informativos, podemos citar as cartilhas. Dentre elas, nesse período, temos:

- Cartilha de boas-vindas do comitê de inclusão e acessibilidade UFPB;
- Cartilha orientações do Comitê de Inclusão e Acessibilidade aos diretores de centro, chefes de departamento, coordenadores de curso e demais professores da universidade federal da Paraíba;
- Cartilha rotas acessíveis;
- Cartilha destinada aos docentes sobre como receber os estudantes surdos em sala de aula virtual no período remoto.

O trabalho em conjunto com o LAVITA, através de outra estagiária do laboratório, foi fundamental para o melhor desempenho e organização das ideias, permitindo discussões, ajustes e melhor agilidade no atendimento das demandas, dado que a criação e execução de cartilhas informativas sempre demandaram muita

dedicação, pesquisa e tempo, além de habilidade com ferramentas gráficas e de edição. As cartilhas foram criadas a partir de pedidos vindos da coordenação do CIA, que definia uma temática e passava para a coordenadora do GT Atitudinal e do LAVITA. A partir deste momento, as estagiárias, supervisionadas pela docente da Terapia Ocupacional, elaboraram o roteiro do conteúdo, o cronograma de trabalho com base no prazo final, realizaram as pesquisas e/ou recolhimento de materiais necessários, construíram ou os adaptavam os textos, para posteriormente definirem os *layouts* dos materiais.

Concluída esta parte, era dado seguimento ao processo de aprovação, o qual passava novamente pela coordenadora do GTA e do LAVITA, em seguida era compartilhado com a coordenação do CIA e, posteriormente, com os demais setores para serem enviadas por e-mail e inseridas no site oficial do CIA. As cartilhas ainda estão disponíveis e podem ser acessadas através do site oficial www.ufpb.br/cia, clicando no ícone "manuais" que se encontra inserido na coluna de "assuntos", na parte esquerda e inferior do *site*.

Eventos

A realização do evento Setembro da Inclusão contou com o GTA participando da Mesa Redonda - Aluno apoiador e aluno apoiado: desafios do cotidiano, na qual a estagiária também participou da organização juntamente com outros GT e demais estagiários, como parte da programação do evento realizado dos dias 21 a 30 de setembro de 2021. Foi possível perceber como diversas pessoas, participantes do chat do YouTube, não conheciam o trabalho do CIA, mais especificamente do GTA, portanto, o momento foi fundamental para a disseminação de mais uma ferramenta presente no trabalho do Comitê.

Para operacionalizar a realização foi necessário ajudar a planejar, contactar os demais pares, incluídos na organização do evento, a fim de realizar o cadastro da mesa redonda no SIGAA e viabilizar sua transmissão no YouTube, sendo o momento em que a estagiária ficou à disposição para auxiliar na entrada dos convidados, apoio nos comentários do chat e registrar a frequência. O momento foi oportuno para que o próprio estudante com deficiência convidado relatasse sua vivência, assim como a estudante apoiadora também o fizesse. Assim, o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED) é um programa que traz resultados excelentes no que diz respeito à integração da pessoa com necessidades especiais, possibilitando, assim, o contato de pessoas sem deficiência com o que está mais próximo da realidade do que vem a ser o processo de inclusão e de acessibilidade.

Discussão

Esta experiência contribuiu para a reflexão a respeito de como a Acessibilidade Atitudinal é fundamental na vida acadêmica dos estudantes das instituições de ensino superior, e como a terapia ocupacional é uma profissão que auxilia no suporte às práticas de inclusão nos setores voltados para esta temática dentro dos espaços, dadas as suas especificidades e a sua abrangência quanto às atividades e foco no cotidiano funcional dos indivíduos.

Ainda que todas as formas de barreiras devam ser eliminadas para que as pessoas com deficiência ou necessidades especiais sejam, de fato, atendidas em suas particularidades, entende-se que a partir da barreira atitudinal dão-se as demais barreiras, pois serão as pessoas com atitudes favoráveis ou desfavoráveis em relação às pessoas com deficiência (PcD) que guiarão o modo como as questões

arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais ou programáticas serão realizadas (SASSAKI, 2009).

Nesta vivência relatada, o contato com discentes de diferentes cursos e suas necessidades apresentadas, submetidos à elaboração de estratégias e à realização de ações que os atendesse de maneira atitudinal, permitiu aos envolvidos conhecerem mais de perto e na prática a acessibilidade atitudinal, e como ela atua como um determinante na prática inclusiva da vida acadêmica destas pessoas e das pessoas que com elas convivem no espaço universitário.

As reflexões e as ações relatadas foram desde a disponibilidade de docentes e discentes sem necessidades específicas (NE) de compreender melhor a condição de estudantes com NE, aos resultados em sua vida prática acadêmica, observada por estes mesmos discentes, ao vivenciarem, na prática, que têm apoio e que há onde recorrer aos seus direitos dentro do espaço universitário, como versa a Resolução 29/2020 do CONSEPE/UFPB, a qual revoga a 16/2015 e é alterada pela resolução também do CONSEPE nº 37/2021 (UFPB, 2021).

Houve casos em que estudantes se sentiam desconfortáveis em suas turmas virtuais e tais queixas elucidaram a carência de instruções à comunidade universitária sobre as situações vividas pelas pessoas com NE e o quão imprescindível é um trabalho como o realizado pelo CIA, que permite contar com uma rede de apoio em todos os espaços da instituição, de modo a fazer a propagação da importância da inclusão e da acessibilidade de modo sistemático e contínuo.

Foi possível verificar, desta forma, que, com estratégia, contatos e ações elaboradas e organizadas, é possível construir uma rede de suporte atitudinal que beneficie a todos dentro da instituição, tanto no campo da teoria como da prática, conforme ações descritas

e materiais elaborados e disponibilizados no site do comitê que são direcionados ao público interno da universidade bem como à população de forma geral. Compreende-se que os materiais não devem ficar restritos ao setor específico, e sim circular entre departamentos e fora da universidade, atendendo outros espaços e possibilitando a comunicação e troca de vivências.

Ainda foi possível observar, nesta vivência, que, mesmo em uma instituição de ensino superior, local em que teoricamente o conhecimento deveria prevalecer, professores doutores ainda desconhecem o que é inclusão e por vezes, em função disso podem agir com atitudes discriminatórias e capacitistas, negando suportes básicos, como, por exemplo, a cessão da gravação de aulas para estudantes surdos que não conseguem acompanhar bem o decorrer da aula em tempo real, como aconteceu nos relatos dos estudantes atendidos pelo GTA.

As ações também devem ser capazes de gerar programas de formação docente, em nível inicial e continuada, que torne os docentes aptos a ações educativas menos segregadoras e preconceituosas e mais respeitosas e inclusivas. Além do mais, se de fato intenciona-se a inclusão e o cumprimento de direitos às pessoas com necessidades especiais, é preciso que as instituições possibilitem "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" pela pessoa com deficiência (BRASIL, 2004).

Desta forma, a relevância deste relato vem da percepção das autoras a respeito da contribuição que o apoio oferecido às pessoas com necessidades especiais, através do CIA, proporciona na vida acadêmica e na inserção deste indivíduo na Universidade, bem como a atuação do profissional de terapia ocupacional dentro deste espaço, uma vez que é também um modificador das ocupações e do ambiente

"para melhor apoiar a participação nas atividades" viabilizando modificações do ambiente "físico, social, cultural, atitudinal e legislativo" (CAZEIRO *et al*., 2011, p. 09) e assim acolhendo demandas através de busca de soluções inclusivas aos pedidos de ajuda, escuta de queixas, suporte pedagógico, tecnologia assistiva e demais acessibilidades.

Observar, acolher, e direcionar soluções efetivas a resoluções atitudinais é um potencial do GTA junto aos demais GT e ao CIA como um todo, de acordo com as próprias competências do GTA (CONSUNI 09/2016), viabilizando o que preconiza o Estatuto da Pessoa com Deficiência na Lei 13.146/2015, sobre assegurar e promover "em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (BRASIL, 2015).

É fundamental a existência de ações que relembrem que esta é uma pauta chave no cotidiano, uma vez que "a todas as pessoas que compõem a nossa sociedade é dado, em teoria, o direito de estudar, trabalhar e ser amparado socialmente", como versa no Artigo 205 da Constituição Federal Brasileira "A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p. 66).

Sob esta perspectiva, cabe questionar como está, na prática, o acesso a esses direitos quando se trata da pessoa com necessidades específicas. Por outro lado, perceber que existe um setor que se dedica completamente a estes casos, leva a uma constatação de potencial e possibilidades realizáveis, de que com organização, verbas que sejam corretamente direcionadas e políticas adequadas, a inclusão pode ser alcançada. E não se trata de ser alcançada em visão utópica, mas sim considerando que, mesmo com tantos entraves, um

trabalho realizado com forças conjuntas e dedicação pode ser viável quando se tem planejamento e gestão colaborativa.

Em se tratando dos docentes, não se perceberem sozinhos ao se depararem com os desafios da inclusão em um ambiente que ainda está aquém de ser inclusivo com efetividade e terem um suporte apoio institucional auxilia na construção de práticas inclusivas e na não culpabilidade que por vezes eles enfrentam quando são colocados como os únicos atores responsáveis pela inclusão. A mesma perspectiva pode ser colocada acerca dos discentes que não são deficientes, pois, além de vivenciarem os pormenores do processo de inclusão na prática, podem observar de perto as barreiras que as PcDs enfrentam diariamente e que parecem distantes aos olhos daqueles que não têm no seu convívio fora dos muros da academia pessoas com necessidades especiais, o que permite uma oportunidade de agir em conjunto no combate à redução dessas barreiras.

Neste sentido, a existência de um Grupo de Trabalho focado em acessibilidade atitudinal é relevante na construção dos acessos comunicacionais, de conscientização e de alerta para como estamos lidando com as pessoas com deficiência na nossa rotina quanto aos desafios não apenas arquitetônicos e pedagógicos, mas também comunicacionais, os quais exigem atitudes que são possíveis a todos no dia a dia, ao considerar a informação, o conhecimento e a prática da inclusão.

Esta experiência relatada pela estagiária do GT Atitudinal contribuiu para a reflexão a respeito de como a Acessibilidade Atitudinal é fundamental na vida acadêmica dos estudantes das instituições de ensino superior, e como a Terapia Ocupacional é uma profissão que auxilia no suporte às práticas de inclusão nos setores voltados para estas temáticas dentro dos espaços, dadas as suas especificidades e a sua abrangência quanto às atividades e foco no cotidiano funcional dos indivíduos. O terapeuta ocupacional, por ser

um estudioso da ocupação humana, tem a função de engajar as pessoas em funções significativas para si, o que pode favorecer tanto a recuperação quanto a ampliação de seus papéis ocupacionais (CAZEIRO *et al*., 2011).

No entanto, pôde-se perceber que no relatado período não houve ações direcionadas aos servidores docentes e técnico-administrativos, sendo que este fato poderia ser explicado devido a não procura por parte deles ao CIA, bem como talvez pela falta de um mapeamento de como estariam estas pessoas no momento de pandemia. Enquanto serviço, nos perguntávamos: Quais suportes necessitavam? Quais dificuldades encontraram? Por que não procuraram o CIA? Qual o conhecimento que os servidores têm a respeito desse setor? Essas questões provavelmente permanecerão sem respostas, dado que já passamos o período de isolamento e o pico da pandemia, porém merecem a reflexão para que de fato haja um planejamento institucional que mapeie e englobe esse público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência trouxe perspectivas diferentes, sensibilizou o olhar e ampliou a visão para além do ambiente acadêmico, tornando a experiência dentro do CIA e do GTA algo que refletiu na formação acadêmica dos graduandos da Terapia Ocupacional especialmente a estagiária envolvida no desenvolvimento das ações específicas do GT Atitudinal. Entendemos e defendemos que esse campo de estágio é profícuo e pode contribuir para a formação dos futuros profissionais ao possibilitar a vivência da Terapia Ocupacional para além de uma perspectiva técnica e biomédica.

Além disso, proporciona que o acadêmico durante seu processo de construção da identidade profissional desenvolva e

participe de um trabalho efetivo dentro da gestão das atividades do GT Atitudinal, desenvolvendo competências relacionadas a planejamento e operacionalização de ações em grupos e populações, o que cria um perfil de graduandos mais apto a trabalhar com ações coletivas.

Como consequência dos achados sugerimos que nas ações futuras o GTA possa perpassar pelas situações dos servidores docentes e técnicos administrativos com deficiências e necessidades específicas, que no período relatado não puderam ter suporte por não ter havido demanda espontânea, bem como também por não ter havido anteriormente o mapeamento de suas situações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/05/2023.

BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Brasília: Planalto, 2004. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/05/2023.

BRASIL. **Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Brasília: Planalto, 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/05/2023.

BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília: Planalto, 2000. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/05/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/05/2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/05/2023.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. São Carlos: Editora UFSCar, 2011.

CAZEIRO, A. P. M. *et al*. **A terapia ocupacional e as atividades da vida diária, atividades instrumentais da vida diária e tecnologia assistiva**. Fortaleza: ABRATO, 2011.

CENTRO DE EDUCAÇÃO. "Mesa Redonda - Aluno apoiador e aluno apoiado: desafios do cotidiano". **Youtube** [2021]. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 12/05/2023.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C. **Inclusão escolar e educação especial**: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: Editora da UFU, 2008.

JANNUZZI, G. M. "A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 35, n. 124, 2005.

NOGUEIRA, L. F. Z.; OLIVER, F. C. "Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior". **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, vol. 26, 2018.

POLIA, A. A. "O Comitê de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba sob o olhar de uma gestão". *In*: DAXENBERGER, A. C. S.; POLIA, A. A. (orgs.). **Inclusão**: do discurso às práticas educacionais. Curitiba: Editora Appris, 2018.

ROCHA, E. F. **Do corpo orgânico ao corpo relacional**: uma proposta de deslocamento dos fundamentos e práticas de reabilitação da deficiência (Tese de Doutorado em Psicologia). São Paulo: USP, 1999.

ROCHA, E. F. *et al*. "Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar". **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, vol. 14, n. 2, 2003.

SASSAKI, R. K. "Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação". **Revista Nacional de Reabilitação**, vol. 12, 2009.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Cartilha de boas-vindas do comitê de inclusão e acessibilidade**. João Pessoa: UFPB, 2021. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Cartilha de orientação para docentes: como receber os estudantes surdos no período remoto**. João Pessoa: UFPB, 2021. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Cartilha orientações do comitê de inclusão e acessibilidade aos diretores de centro, chefes de departamento, coordenadores de curso e demais professores da Universidade Federal da Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 2021. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Cartilha rotas acessíveis**. João Pessoa: UFPB, 2021. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Regulamento Geral da Graduação**: Resolução no 29/2020. João Pessoa: UFPB, 2020. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Resolução n. 9, de 29 de abril de 2016**. João Pessoa: UFPB, 2016. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Resolução n. 16, de 14 de abril de 2015**. João Pessoa: UFPB, 2015. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Resolução n. 37, de 29 de junho de 2021**. João Pessoa: UFPB, 2021. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

CAPÍTULO 9

O Suporte do LAVITA como Facilitador do Processo de Inclusão no Ensino Superior

O SUPORTE DO LAVITA COMO FACILITADOR DO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Anaiza Maria Dias Pereira

Samara de Deus Oliveira de Lima

Andreza Aparecida Polia

Cláudia Regina Cabral Galvão

O processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino, tem se consolidado principalmente a partir de uma legislação mais específica, a Lei nº 13146 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), instituída em 6 de julho de 2015, que visa à inclusão social e busca ampliar as condições de igualdade, de modo a assegurar e a promover o exercício dos direitos da pessoa com deficiência e suas liberdades fundamentais. Esta lei traz em seu conteúdo, diversos artigos a serem destacados, entre eles, o Art. 3º que apresenta as considerações acerca da acessibilidade, desenho universal, eliminação de barreiras, comunicação, mobiliário urbano, pessoa com mobilidade reduzida, profissional de apoio escolar e acompanhante, entre outras (BRASIL, 2015). Em seu item III do Art. 3º, é definido o conceito de Tecnologia Assistiva ou ajuda técnica como:

> [...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

E, ainda na LBI, o processo de inclusão no ensino é discutido quanto à individualização das medidas necessárias e trata das instituições e da responsabilização em garantir o acesso e a permanência da pessoa com deficiência no ensino em seu Art. 28 (BRASIL, 2015):

> Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (BRASIL, 2015).

As discussões temáticas relacionadas à inclusão no Ensino Superior ainda são muito recentes em nosso país. As instituições encontram-se em processo de estruturação de seus serviços de apoio para atender as demandas dos estudantes com deficiência e/ou necessidade educacionais especiais de modo a facilitar e promover transformações efetivas, acessibilidade pedagógica, arquitetônica e atitudinal pelas ações para preparação e acolhimento dos estudantes que precisam de assistência, envolvendo todos os discentes, docentes, gestores administrativos, servidores técnicos administrativos e demais prestadores de serviços, de modo que a comunidade participe e seja envolvida no processo inclusivo.

Para atender os direitos estabelecidos na legislação, desde 2011, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) tem atuado neste processo e no ano de 2013 oficializou a criação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), pela Resolução CONSUNI nº 34/2013 (UFPB, 2013) que é um órgão vinculado ao gabinete da reitoria para assistência aos discentes, docentes e técnicos

administrativos com deficiência (permanente ou transitória), transtornos globais do desenvolvimento, transtornos de aprendizagem e/ou transtornos mentais; e/ou superdotação/altas habilidades que afetem o desempenho acadêmico ou profissional). Assim, o Comitê funciona e se estrutura a partir do seu Regimento Interno aprovado na Resolução CONSEPE nº 09/2016 (UFPB, 2016).

O Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB é composto por uma equipe técnica representada por um órgão colegiado formado por representações de diferentes pró-reitorias, laboratórios, órgãos e serviços institucionais, e pela comunidade acadêmica, amparados conforme é descrita a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2016). Também há o suporte dos grupos de trabalhos (GT): GT de Acessibilidade Pedagógica; II - GT de Acessibilidade Atitudinal; III - GT de Acessibilidade Comunicacional e IV - GT de Acessibilidade Arquitetônica.

Em destaque, o Laboratório de Vida Independente e Tecnologia Assistiva - LAVITA no CIA é representado como o setor responsável pelo acompanhamento da concessão de dispositivos de Tecnologia Assistiva que acontece pelo Comitê. Localizado no Centro de Ciências da Saúde, na Clínica-Escola do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal da Paraíba, atende discentes, docentes e demais servidores da UFPB provenientes da parceria com o Comitê de Inclusão e Acessibilidade, além de oferecer seus serviços também à pessoas da comunidade externa por meio de projetos de pesquisa, extensão e atividades acadêmicas. Neste capítulo será descrito o suporte oferecido pelo Laboratório LAVITA ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB em comemoração aos seus 10 anos de atuação.

LAVITA: CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS

A assistência aos estudantes e servidores com deficiência ou necessidade educacional especial no LAVITA é oferecida a partir do encaminhamento do CIA, de casos identificados com demandas de dispositivos de Tecnologia Assistiva dos diversos *campi* da UFPB, que são avaliados, primeiramente, na triagem administrativa e da Terapia Ocupacional pelo Comitê.

Os atendimentos oferecidos no LAVITA para as pessoas com deficiência (PcD) seguem o trâmite de agendamento prévio para avaliação, planejamento e desenvolvimento de soluções de Tecnologia Assistiva (TA); prescrição de equipamentos, produtos e/ou serviços; empréstimos de materiais, além da realização do treino de uso e do acompanhamento das pessoas que recebem qualquer tipo de tecnologia assistiva prescrita.

No Laboratório LAVITA, ao ser recebida, a pessoa com deficiência ou necessidade educacional específica faz o agendamento de uma nova avaliação (que pode ser remota ou presencial) para detalhar suas demandas funcionais e compreender qual(is) demanda(s) de possível(is) suporte(s) de produtos ou serviços assistivos serão necessários para promover sua máxima autonomia e independência; seja no desempenho acadêmico como estudantes; ou no desempenho laboral, para os servidores. Para melhor compreensão acerca da assistência em Tecnologia Assistiva, elas são divididas em categorias, conforme descritas por Bersch (2017), em seus itens e serviços:

> [...] (1) auxílios para a vida diária e prática; (2) comunicação aumentativa e alternativa; (3) recursos de acessibilidade ao computador; (4) sistemas de controle do ambiente; (5) projetos arquitetônicos para acessibilidade; (6) órteses e próteses; (7) adequação

> postural; (8) auxílios de mobilidade; (9) auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil; (10) auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais; (11) mobilidade em veículos; (12) esporte e lazer [...] (CAVALCANTI; GALVÃO, 2023).

No LAVITA as categorias mais elencadas que seguem o fluxo de forma individualizada dos serviços e acompanhamentos tem sido: adequação postural; dispositivos de auxílios à mobilidade; sistemas de comunicação aumentativa e alternativa; confecção de dispositivos de auxílio para facilitar as atividades de vida diária; confecção de órteses para membros superiores; e outros produtos relacionados ao suporte pedagógico; desenvolvimento de jogos e brinquedos adaptados; entre outros (DAXENBERGER; POLIA 2016).

Figura 1 - Demonstração de parte do *showroom* de equipamentos LAVITA



Fonte: Acervo próprio.

O Laboratório tem como diferencial um *showroom* de equipamentos e produtos com uma variedade de recursos de diferentes categorias da Tecnologia Assistiva, para que dessa forma,

a pessoa assistida tenha a oportunidade de testar o(s) produto(s) ou entender melhor acerca das soluções propostas e disponíveis o mais próximo de sua demanda, antes mesmo que a prescrição seja realizada (Figura 1).

PROCESSO AVALIATIVO

O processo avaliativo de pessoas com deficiência pelo CIA envolve os discentes, docentes e demais servidores que sinalizam interesse em serem assistidos pelo Comitê, se cadastrando através do SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, pelo e-mail (cia@reitoria.ufpb.br) ou, presencialmente na sede do Comitê. Por meio do preenchimento de um formulário, a pessoa a ser assistida justifica os motivos da solicitação de apoio, e adiciona os documentos e laudos comprobatórios, se pertinente.

O encaminhamento é feito pelo setor administrativo do CIA após o recebimento do formulário, para o agendamento de uma avaliação inicial realizada por terapeutas ocupacionais da área da educação especial. O objetivo é identificar as demandas de educação específica da pessoa a ser assistida, e quando há demanda de suporte tecnológico assistivo, ela é encaminhada ao LAVITA para avaliação e acompanhamento na área da Tecnologia Assistiva (TA), neste caso, são incluídos os estudantes e os servidores PcD da UFPB que também necessitem suporte.

No LAVITA, a utilização de equipamentos e o acesso aos serviços de Tecnologia Assistiva são investigados. Primeiramente é perguntado sobre a condição do equipamento já utilizado pela pessoa, e verificada a necessidade (ou não) de nova prescrição, assim como, nessa avaliação, são identificados outros pontos relevantes: qual tipo de locomoção dentro do campus a pessoa realiza

diariamente, se há acessibilidade para os locais que frequenta, entre eles: salas de aulas, laboratórios, banheiros, práticas de campo, parada de ônibus ou estacionamento, entre outros; se há iluminação e sinalização adequada no trajeto e condições de acessibilidade física. Em relação à mobilidade, é perguntado se a pessoa assistida necessita de cadeira de rodas manual ou motorizada, ou outro dispositivo de auxílio. Portanto, é feita uma minuciosa investigação dos locais que o estudante acessa; da necessidade de auxílio de terceiros; se há suporte de ônibus ou carro acessível; e se ele recebe assistência de um ou mais alunos apoiadores.

Em relação aos estudos, é investigado se ele precisa de apoio na escrita, suporte para leitura, mobiliário escolar adaptado, ou outro tipo de apoio para desenvolver a atividade acadêmica; ou se for servidor, são investigadas as demandas de suporte em seu posto de trabalho.

Todos os atendimentos são registrados em relatórios e arquivados no Google Drive com acesso restrito à professora supervisora do estágio e à estagiária do Laboratório. Um relatório da avaliação com as demandas elencadas é encaminhado para o CIA e outros setores responsáveis.

Na sequência, a pessoa assistiva passará pelo processo de medição antropométrica e receberá as prescrições de todos os dispositivos de Tecnologia Assistiva listados como necessários.

PRESCRIÇÃO E AQUISIÇÃO DOS EQUIPAMENTOS

Após primeiro contato com o LAVITA, que pode ser remoto ou presencial, são providenciados recursos de Tecnologia Assistiva que seguem o fluxo a partir de um segundo agendamento no Laboratório, agora presencial para: 1) processo de medição

antropométrica quando a indicação é de mobiliário escolar (carteira, mesa acessível, bancada ou plano inclinado), cadeira de rodas e outros; 2) testagem de produtos que permitam favorecer a simulação de situações mais próximas ao uso do equipamento que será prescrito, a partir da demanda identificada (uso de cadeira de rodas motorizada, manual (monobloco ou dobrável); dispositivos de auxílio à escrita e leitura, entre outros); 3) proposta de solução individual quando não houver acesso à tecnologia indicada, necessidade de medidas específicas da pessoa quando não houver disponibilidade do produto no mercado.

Para a aquisição do produto ou serviço, há uma discussão acerca do processo de financiamento da solução, a depender do que foi programado, se será via Sistema Único de Saúde (SUS), recursos da Universidade (Programa Incluir), aquisição com recursos próprios do estudante ou servidor, ou se haverá possibilidade de realizar a confecção da solução no próprio laboratório (como as órteses de membros superiores), ou se haverá disponibilidade de empréstimo pelo Laboratório. Os casos mais urgentes e que envolvem produtos de alta tecnologia podem ser encaminhados à Promotoria da Pessoa com Deficiência para serem garantidos os direitos de acesso à tecnologia prescrita, por meio de processo judicial.

ACOMPANHAMENTO DO USO

O acompanhamento do uso da Tecnologia Assistiva oferecida é uma fase essencial para o processo de uso dos equipamentos e recursos de TA, tendo em vista que através dele é possível identificar necessidades de adaptação, manutenção e novas demandas.

O processo de adaptação ao produto prescrito requer que o terapeuta que indicou a tecnologia, acompanhe sistematicamente a pessoa quanto ao uso do equipamento. A maneira mais prática de manter esse contato com a pessoa assistida é pelo agendamento de reavaliações periódicas; ou pela comunicação por dispositivo móvel (celular) – pelo WhatsApp. O aluno ou servidor assistido poderá enviar fotos, vídeos de suas dúvidas e demandas. Essas medidas adotadas tornam as pessoas envolvidas nas soluções pelo LAVITA, mais próximas das pessoas assistidas para orientar, entender demandas, buscar novas soluções, bem como evitar o abandono dos equipamentos prescritos; que poderia ocasionalmente ocorrer pela simples falta de um contato para esclarecimento acerca do dispositivo (GALVÃO, 2019).

Assim, o LAVITA realiza o acompanhamento periódico das pessoas ao longo do semestre, objetivando garantir a manutenção dos equipamentos emprestados (quando pertinente); realizar escuta acerca da necessidade e ajuste às demandas que surgem a cada novo período letivo; de modo também a prevenir o abandono da Tecnologia Assistiva concedida.

RESULTADOS

Os materiais mais comumente emprestados no LAVITA são: cadeira de rodas, andadores, muletas; pranchas de comunicação, além de engrossadores de lápis, substituição de preensão e plano inclinado para sustentar o papel, enquanto o estudante faz a leitura de textos; bem como são feitas confecções de diferentes modelos de órteses e adaptações de utensílios.

Quadro 1 - Panorama de Serviços Realizado no LAVITA nos últimos 10 anos

Categoria	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Total
1. Dispositivo de auxílio à mobilidade											
1.1 Cadeira de Rodas	0	3	14	25	6	6	1	2	4	1	**62**
1.2 Cadeira de Rodas motorizada	0	0	3	2	1	5	0	1	2	2	**16**
1.3 Muletas	1	2	4	1	0	3	0	0	1	0	**12**
1.4 Andador	2	1	1	1	0	2	0	0	2	0	**9**
1.5 Bengala	1	0	0	0	1	2	0	0	0	1	**5**
2. Auxílio para Vida Diária e Vida Prática											
2.1 Adaptadores de Escrita	0	1	6	0	5	3	0	0	0	0	**15**
2.2 Talheres/Utensílios Adaptados	14	3	15	0	17	29	2	0	0	6	**86**
3. Órteses											
3.1 Órtese Abdutora de Polegar	0	2	0	0	0	3	0	1	2	2	**10**
3.2 Órtese de Posicionamento	3	9	1	0	3	21	0	4	6	0	**47**
3.3 Pré-fabricada	2	1	0	0	1	6	0	3	0	0	**13**
3.4 *Cock up*	0	0	3	0	0	0	0	1	2		**6**
4. Livros/empréstimo	4	0	0	2	0	0	0	0	0	0	**6**
5. Comunicação Alternativa											
5.1 Vocalizadores	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	**3**
5.2 Equipamentos eletrônicos	2	3	4	0	0	10	0	2	1	0	**22**
5.3 Prancha impressa	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	**4**
TOTAL	**31**	**25**	**52**	**31**	**34**	**91**	**4**	**14**	**21**	**13**	**316**

O Quadro 1 apresenta o panorama dos registros, em relação à quantidade de empréstimos, prescrições e confecções de Tecnologia Assistiva realizados pelo Laboratório de Vida Independente e Tecnologia Assistiva nos últimos 10 anos (março de 2014 a março de 2023). Tais informações foram obtidas por meio do levantamento de dados nos registros do laboratório e organizadas por ano e categoria de Tecnologia Assistiva.

ESTUDOS DE CASO

Os registros do LAVITA serão descritos a partir de alguns casos atendidos, como forma de exemplificar o processo avaliativo e de construção das soluções planejadas pelo LAVITA no CIA.

No período da pandemia por Covid-19, o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional - COFFITO, por meio da Resolução COFFITO nº 516, 20 de março de 2020, permitiu a assistência e atendimentos da Terapia Ocupacional na modalidade não presencial de teleconsulta, teleconsultoria e/ou telemonitoramento, com o objetivo de diminuir distâncias e manter o serviço de reabilitação ativo. Com isso, os atendimentos, durante o período de isolamento social decorrente da pandemia pela Covid-19, oferecidos no LAVITA, foram realizados de forma continuada por meio das atividades síncrona e assíncrona, objetivando o acompanhamento de estudantes e servidores mais próximos de modo virtual, tendo em vista os desafios trazidos pelo modelo de ensino remoto (COFFITO, 2020).

Assim, de forma positiva, o atendimento remoto pelo aplicativo WhatsApp ou por reunião Google Meet, ainda é utilizado pelo LAVITA em duas situações: a primeira, como modalidade para um contato inicial - não presencial para que as propostas de TA

sejam previamente planejadas e preparadas para simulação ou testagem de uso da TA na avaliação presencial. E, o contato remoto também é usado para facilitar o acompanhamento das pessoas e tecnologias prescritas.

Caso I - Servidora D.G.

No dia 01 de junho de 2022, foi realizada uma visita ao Campus II, que fica localizado na cidade de Areia/PB, local de trabalho da servidora. Durante a anamnese, realizada pela coordenadora do LAVITA, D.G relatou que fez uma cirurgia na coluna aos 14 anos de idade, que comprometeu sua qualidade de vida. Em 2015 começou a sentir muitas dores que a levaram à cirurgia de implante de um neuroestimulador para analgesia (no ano de 2018). Nos últimos anos seu quadro álgico a afastou do trabalho e após perícia médica foi remanejada para um setor com serviços mais burocráticos, a central das coordenações de curso do *campus* II.

Na avaliação presencial, as cadeiras de escritório disponíveis no setor foram testadas pela servidora que queixava limitações posturais e piora do quadro álgico decorrente do tamanho e altura do mobiliário de seu posto de trabalho, referindo que estava pequena e sem o apoio postural correto que necessitava. Com isso, foram feitas medidas antropométricas, testagem de sistema de suporte e de almofadas (reta e anatômica) e após escolha do sistema que sentiu maior conforto, foram prescritas adaptações para sua cadeira. Vale também salientar que seu atual setor laboral, exige o uso do computador.

Soluções

Na ocasião da visita, foi realizado o ajuste da altura da tela do computador, proporcionando maior conforto em relação à posição da cabeça e da visão.

Entre as soluções inicialmente propostas foram prescritas:

1) aquisição de um encosto anatômico (de fábrica) com adição de base rígida;
2) almofada reta para o assento também com base rígida acoplada, ambos a serem adquiridos, atendendo as medidas antropométricas da servidora. Também foi prescrito;
3) confecção de um par de apoio de braços prolongados (em maior tamanho e altura) para serem acoplados à cadeira de escritório que utilizava;
4) suporte para o apoio de pés com regulagem de altura e do ângulo de sua base. Todo este material foi solicitado e encaminhado via processo administrativo pelo CIA para aquisição pelo setor de compras da Universidade.

Após o recebimento dos equipamentos, foi realizada uma nova visita presencial, no dia 13 de março de 2023, para entrega das adaptações prescritas do mobiliário. Nesta data, a servidora retornava de uma licença de saúde devido às dores por sequela postural em seu local de trabalho. O novo sistema de assento e encosto adaptados foram fixados por velcro em sua cadeira de trabalho. Na ocasião da entrega, foi observado que os apoios de

braços ficaram baixos em relação ao apoio do antebraço e da mesa, tendo que retornar para oficina ortopédica que os confeccionou para ajustá-los.

A Figura 2 ilustra a visita realizada, mobiliário de escritório utilizado antes e depois dos ajustes propostos pelo LAVITA. Os apoios de braços ajustados foram posteriormente entregues à servidora, e ela relatou em depoimento que os apoios posturais oferecidos "melhoraram um pouco a sua condição, uma vez que as 6 horas de trabalho ainda são castigantes (por seu grave quadro álgico), mas está melhor com os equipamentos". Atualmente ela segue em acompanhamento periódico pelo LAVITA/CIA, inclusive registrou que acoplou o sistema a uma cadeira de escritório com rodas para facilitar o seu giro e acessar demais pessoas na bancada que trabalham no setor.

Figura 2 - Processo de adequação postural da servidora em seu posto de trabalho



Fonte: Acervo próprio.

Caso II – Discente A.G.V.

A.G.V. 27 anos de idade, estudante do *Campus* I da UFPB, apresenta diagnóstico de paraplegia flácida decorrente de miopatia.

Após a avaliação da equipe de Terapia Ocupacional do CIA, foi encaminhada para o LAVITA para avaliar suas demandas de TA com ênfase nas demandas de mobilidade, visto que, fazia uso de cadeira de rodas manual para realizar o percurso de casa para a Universidade e necessitava de outros suportes de Tecnologia Assistiva.

Na ocasião, a avaliação do LAVITA foi feita na modalidade remota. A estudante relatou que recebia o auxílio de sua amiga e vizinha para realizar o trajeto, pois, devido a perda de força muscular, não conseguia propulsionar sozinha a sua cadeira de rodas, entretanto, após sua vizinha se mudar de bairro, ela não pôde mais realizar esse apoio, dificultando e impossibilitando o deslocamento da estudante A.V.G para a Universidade.

Posteriormente, na avaliação presencial foram realizadas as medições antropométricas de A.G.V., a testagem de uma cadeira de rodas motorizada para entender sobre suas habilidades em conduzi-la e houve uma escuta acerca de qual suporte a ajudaria a realizar o trajeto de casa (rua de traz do *campus*) para a Universidade com autonomia, segurança e independência. A estudante era assistida por um aluno apoiador que estava a acompanhando e conduzindo-a na cadeira de rodas manual.

Soluções

I - Após a realização de avaliação específica e teste com a cadeira de rodas motorizada, foi realizado o empréstimo da cadeira *Stand up*, que possibilitou maior independência no seu deslocamento pela Universidade. Em paralelo foi disponibilizada uma cadeira de rodas manual, tipo monobloco, guardada na coordenação de seu

curso, para que, em algumas situações de prática externa, ela pudesse ter a opção de fazer uso da cadeira manual.

Na sequência da entrega, a cadeira motorizada foi sinalizada com fita adesiva refletiva fluorescente a fim de facilitar a visualização da cadeira à noite e evitar acidentes no trânsito e no deslocamento da estudante dentro do *campus*.

II - Foi realizada a prescrição de uma cadeira de rodas motorizada e uma cadeira de banho (via Laudo Apac) e dado entrada no setor competente para aquisição pelo Sistema Único de Saúde – SUS (Setor de Órtese e Prótese da Prefeitura de João Pessoa).

III - Através do acompanhamento periódico, foi identificado que a estudante vem enfrentando dificuldades para acessar o banheiro da central de aulas e as plataformas do transporte público urbano, visto que o modelo da cadeira motorizada disponibilizada pelo LAVITA é mais robusta e causa impedimentos de acesso. Assim, os banheiros acessíveis mais próximos do seu centro e que possuem espaço suficiente para comportar a cadeira de rodas foram mapeados e informados à estudante e em paralelo, foi aberto processo no Ministério Público, via Promotoria da Pessoa com Deficiência, para solicitar urgência na aquisição da cadeira de rodas motorizada, uma vez que a estudante ainda não tem o seu próprio dispositivo de auxílio à locomoção.

IV - Outra demanda foi relacionada à dificuldade de manter-se em uma posição confortável para ler, pintar e desenhar (atividades frequentes em seu curso). A.G.V acionou o Laboratório e então foram propostas as seguintes soluções: a) empréstimo de plano inclinado para sustentar seus papeis e favorecer melhor alinhamento cervical, evitar fadiga nos MMSS e favorecer a realização das atividades supracitadas; b) confecção de mesa tipo bandeja com encaixe para cadeira de rodas, inclusive com recorte para *joystick* e visualização do painel de acionamento da Cadeira de Rodas

motorizada. Este material projetado e modelado em papel, está sendo confeccionado pelo marceneiro (Figura 3).

Figura 3- Aluna A.G.V e o registro dos recursos propostos



Fonte: Acervo próprio.

Foi observado sobre os equipamentos concedidos aos estudantes e servidores, que quando acompanhados em seu uso, este fato contribui para aceitação e melhor ajuste do dispositivo às demandas apresentadas. Sugawara e colaboradores (2017) também apresentam em seu estudo que 83% dos usuários investigados, usavam pelo menos um dos produtos assistivos que receberam e o nível de abandono de produtos assistivos registrado foi de 19%, em média, para aqueles receberam até três produtos assistivos e que as pessoas que fazem o uso simultâneo de vários produtos assistivos, percebem sobre a importância de usá-los. Portanto, os desafios na prestação de serviço de Tecnologia Assistiva são contínuos. As considerações em relação ao número de maior acesso aos dispositivos e sua aceitação, também pôde ser observada entre as pessoas assistidas pelo LAVITA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Comitê de Inclusão e Acessibilidade que promove o processo de inclusão no ensino superior na Universidade Federal da Paraíba completa 10 anos de atuação. Garantir o direito ao acesso, a permanência e ao suporte necessário para a conclusão do curso de graduação das pessoas com deficiência na UFPB requer uma rede de suporte com especialistas na área de educação especial, envolvimento dos docentes, demais servidores e discentes que cooperem e facilitem este processo.

A prestação de serviços pelo LAVITA é desafiadora; e busca proporcionar a oportunidade de tornar o dia a dia da pessoa com deficiência na Universidade, mais dinâmico e participativo. A capacidade de enfrentar e superar os desafios, adicionada ao suporte que atenda as demandas individuais de cada um, potencializa, encoraja, capacita e transforma as pessoas assistidas e as que compõem o CIA diariamente.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Clik; 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/04/2023.

BRASIL. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/04/2023.

BRASIL. **Portaria n. 3.284, de 07 de novembro de 2003**. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/04/2023.

CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. R. C. **Terapia Ocupacional**: fundamentação e prática. Rio de Janeiro: Editora Grupo Gen, 2023.

COFFITO - Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. **Resolução n. 516, de 20 de março de 2020**. Brasília: COFFITO, 2020. Disponível em: <www.coffito.gov.br>. Acesso em: 09/05/2023.

DAXENBERGER, A. C. S.; POLIA, A. A. **Inclusão do discurso às práticas educacionais**. Curitiba: Editora Appris, 2016.

GALVÃO, C. R. C. **Síndrome Spoan**: avaliação funcional e do uso das cadeiras de rodas convencionais e digitalizadas (Tese de Doutorado em Ciências). São Paulo: USP, 2019.

SUGAWARA, A. T. *et al*. "Abandonment of assistive products: assessing abandonment levels and factors that impact on it". **Disability and Rehabilitation: Assistive Technology**, vol. 13, 2018.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Resolução n. 9, de 29 de abril de 2016**. João Pessoa: UFPB, 2016. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Resolução n. 34, de 26 de novembro de 2013**. João Pessoa: UFPB, 2013. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

CAPÍTULO 10

Projetando para e com as Pessoas:
Caminho para Promoção da Acessibilidade

PROJETANDO PARA E COM AS PESSOAS: CAMINHO PARA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE

Angelina Dias Leão Costa

Bruna Ramalho Sarmento

Projetar ambientes com foco nas pessoas parece óbvio, mas na prática existem tantas variáveis envolvidas no projeto de arquitetura, que é possível que o projetista não detenha um olhar sobre os usuários, suficientemente, capaz de levantar e compreender suas necessidades em sua totalidade, como deveria.

Especialmente se esses tiverem alguma especificidade ou até mesmo deficiência é preciso ampliar o olhar nas etapas iniciais do processo de projeto, de forma a levantar e compreendê-las melhor. Nesse sentido, tem crescido a abordagem Projeto centrado no usuário - PCU, ou Design centrado no usuário - DCU, que pode facilitar o entendimento a respeito dessas necessidades, em potencial.

Esse capítulo adotará a tradução Projeto, para o termo Design, ao invés de Desenho, que é reducionista. Entendemos que 'Projeto' engloba o fazer dos projetistas sejam arquitetos e urbanistas, designers, engenheiros, dentre outros envolvidos.

Costa Brito e Quaresma (2019) defendem que se constitui em uma abordagem para coleta e análise dos requisitos dos usuários. Já o termo "centrado" refere-se ao fato de os diversos aspectos girarem em torno de um centro, o usuário (PAGNAN *et al*., 2019), de modo que todo o processo projetual ocorre com base nos apontamentos/anseios das pessoas que utilizarão o ambiente ou produto.

Na Arquitetura e Urbanismo a abordagem projetual centrada no usuário nada mais é do que um esforço de recolocar o fazer arquitetônico numa perspectiva da qual nunca deveria ter se afastado (NOEBAUER, 2016), ou seja, um caminho de volta.

Ademais, defendemos o PCU como uma abordagem projetual inclusiva, uma vez que ao focar no usuário - tenha ele ou não alguma deficiência ou mobilidade reduzida - é capaz de conhecer mais a fundo as potencialidades e fragilidades dos usuários, evidenciando requisitos projetuais essenciais. Segundo Doroftei *et al*. (2017), o DCU contribui para o entendimento dos fatores psicológicos, organizacionais, sociais e ergonômicos envolvidos nos projetos. Além disso, garante que o ambiente será utilizado, servindo ao seu propósito, e traz o benefício de maior aceitação, pois com o envolvimento dos usuários no processo é possível gerenciar sua expectativa sobre o resultado (DOROFTEI *et al*., 2017).

Nesse contexto, e considerando o ambiente universitário como área de estudo, entende-se que este deve oferecer ao seu público um ambiente acessível, que contemple a diversidade humana, visto que, a cada ano essas instituições vêm recebendo uma variedade maior de usuários, com idade, cultura, *status* social e mesmo habilidades físicas, sensoriais e cognitivas distintas. Segundo Sarmento (2017), ao se conceber projetos que considerem a diversidade humana também são estabelecidas metas de inclusão, onde é possível a participação equitativa de grande parte da população.

E, em se tratando da pessoa com deficiência (PcD), Harrower (1999) destacou que a inclusão desse público nos ambientes de ensino tem sido uma prática mundialmente adotada. No Brasil, em 2008, o Ministério da Educação, através da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), reforçou compromisso legal no atendimento educacional igualitário, preconizando, assim, o aumento progressivo de estudantes com deficiência matriculados no

ensino comum, público ou privado. Contudo, o número crescente de PcD nos centros de ensino brasileiro evidenciou um problema comum nas instituições, que é a falta de estrutura físico-espacial e até de apoio pedagógico para receber essa população, até mesmo porque a construção de parte significativa das unidades públicas data de antes da publicação das normas regulamentadoras.

Na UFPB, o último relatório CIA em números 2022 indica um total de 516 discentes (1,6% do total de matriculados) sendo atendidos pelo Comitê nos 4 *campi* da UFPB, estando a maioria desses (16%) localizada no Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA), *campus* I (CIA, 2022). Já nos anos anteriores, havia 457 (2020) e 373 (2021) alunos atendidos, a maioria também concentrada no CCHLA (CIA, 2021), o que aponta para uma crescente de alunos com deficiência na Instituição, e, em especial, no Conjunto Humanístico. Esses dados apenas reiteram a necessidade de adequação do ambiente físico da instituição à acessibilidade.

Esse requisito qualitativo pode e já vem sendo entendido como um atributo essencial ao ambiente construído, pois proporciona a melhoria da qualidade de vida das pessoas, uma vez que facilita não só o acesso, mas o entendimento e a percepção do ambiente como um todo, tanto no âmbito da edificação quanto do urbano. E deve estar presente também no transporte, na informação e comunicação, inclusive nos sistemas de tecnologias, bem como em outros serviços e instalações de uso público e/ou privado (SARMENTO; COSTA, 2020).

Diante desse contexto, é desafiante propor soluções arquitetônicas e urbanísticas capazes de atender um universo tão diverso quanto o ambiente universitário; e a abordagem centrada no humano constitui-se em um caminho para a promoção da acessibilidade físico-espacial. Considerando a definição de Costa *et al*. (2020a), que a acessibilidade deve ser pensada e projetada de

forma integrada e trabalhada em suas diversas escalas, sendo concebida junto com o projeto e não complementar a ele e mantendo o foco no usuário, incluindo os sujeitos no processo, de maneira participativa e colaborativa, esse capítulo apresenta as ações do grupo de trabalho de acessibilidade arquitetônica (GTAA) realizadas entre 2017 e 2023, divididas em 03 blocos: UFPB interligada, que trata do Projeto de Rotas Acessíveis na UFPB, UFPB mapeada, que reflete sobre os Laudos Técnicos de Acessibilidade - LTAs; e UFPB adaptada, que lança bases para a Comissão de Acessibilidade Físico-Espacial - CAfe/UFPB.

O GRUPO DE TRABALHO ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO CIA: AÇÕES DE 2017 A 2023

O GTAA foi constituído em 2013 na UFPB e seu trabalho consiste em apoiar o Comitê de Inclusão e Acessibilidade no desenvolvimento de ações que corroboram com o exercício da acessibilidade espacial da Instituição. O grupo de trabalho, que sempre esteve caminhando de mãos dadas com o Laboratório de Acessibilidade - Lacesse, tem as seguintes atribuições (UFPB, 2016):

> I. Realizar periodicamente coleta e análise de dados referentes à estrutura de cada campus, a fim de se entender as condições de inclusão e acessibilidade da UFPB;
>
> II. Colaborar para a difusão dos conceitos de inclusão e acessibilidade na UFPB no sentido de atender a legislação vigente e a premissa de uma universidade mais inclusiva;

III. Assessorar o CIA, quando solicitado, nas questões relativas à Acessibilidade Arquitetônica na UFPB;

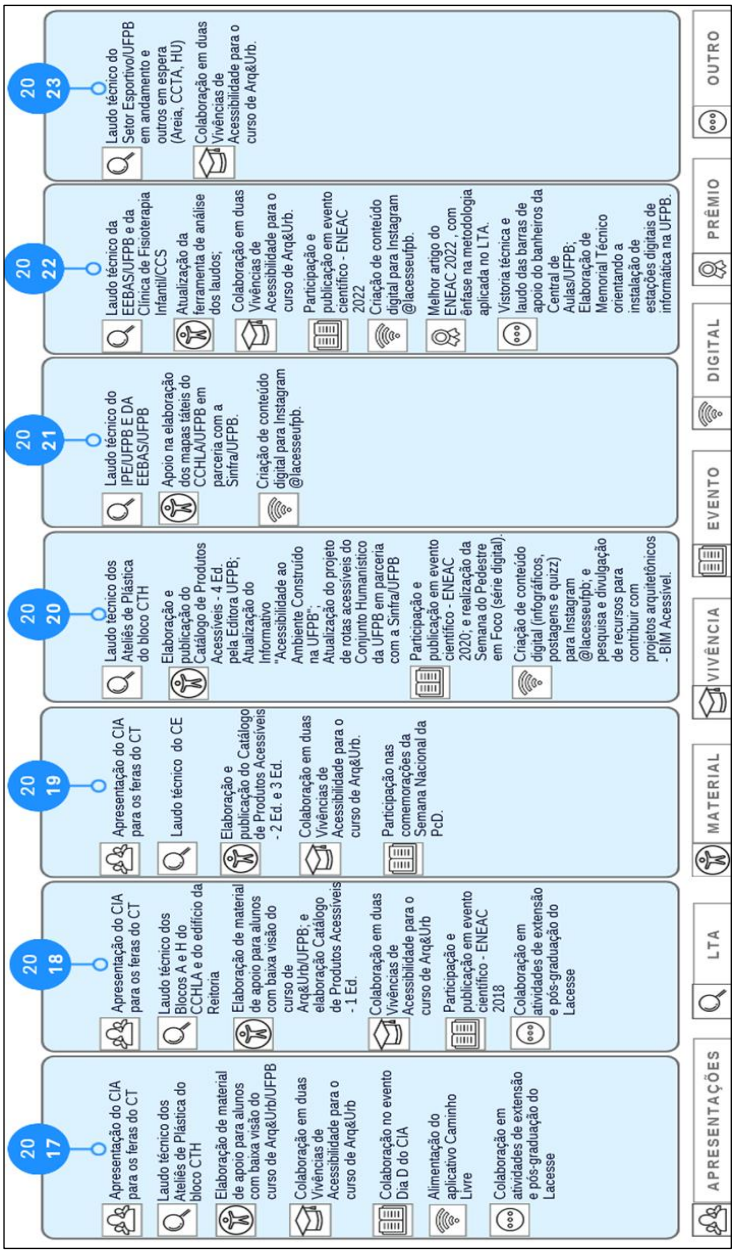
IV. Desenvolver pesquisas e projetos a fim de solucionar problemas arquitetônicos e de design, tendo em vista a melhoria das condições de inclusão e acessibilidade dos *campi* da UFPB.

A história do GTAA, entre 2013 e 2016, foi relatada em COSTA e SILVA (2018) e evidencia a composição inicial do GT e conceitos basilares que norteiam o trabalho do grupo, além de trazer as principais realizações por ano de atuação: 2013, um breve relato da experiência com o Projeto de Rotas Acessíveis para a UFPB; 2014, um retrato da (in)acessibilidade em seus campi; 2015, um foco sobre o *Campus* IV; e 2016, quando iniciou o processo de aplicação de um Protocolo de Verificação de Acessibilidade.

Entre 2017 e 2023 o grupo ficou menor, mas nem por isso menos ativo. Contou com membros do Lacesse (01 técnica e 01 professora) e o apoio de 01 arquiteto da Superintendência de Infraestrutura (SINFRA/UFPB), além do trabalho imprescindível de 01 a 02 bolsistas. A partir de 2017 o grupo precisou concentrar suas ações no campus I da UFPB, especialmente em virtude do reduzido capital humano; e focou na elaboração de Laudos Técnicos de Acessibilidade - LTAs, que demandam detalhado levantamento da situação física do ambiente construído, atendendo a uma demanda latente da própria instituição. O grupo acertou com a SINFRA também para não mais elaborar os projetos para as Rotas acessíveis, mas avaliar o que é produzido - como uma etapa de consultoria.

Outras atividades desenvolvidas e/ou apoiadas pelo GT são, conforme a Figura 1:

Figura 1 – Síntese da traietória do GTAA entre 2017 e 2023



Fonte: Lacesse (2023).

- APRESENTAÇÃO do CIA e GTAA na recepção/ acolhimento dos alunos ingressantes nos cursos de graduação do Centro de Tecnologia, que ocorre semestralmente;

- DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DE APOIO: a) Folder para alunos com baixa visão de Arquitetura e Urbanismo; b) "Catálogo de produtos arquitetônicos para promoção de acessibilidade espacial" (COSTA et al, 2020b); c) Informativo "Acessibilidade ao Ambiente Construído da UFPB"; d) do projeto de Rotas Acessíveis do Centro Humanístico, em parceria com a SINFRA/UFPB; e e) Mapa tátil para o CCHLA;

- APOIO ÀS VIVÊNCIAS - Participação dos bolsistas como monitores da 'Vivência de Acessibilidade' realizada pelo Lacesse nas disciplinas de Projeto de Edificações I (e por vezes Desenho Urbano I) do curso de Arquitetura e Urbanismo, semestralmente;

- PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS - Todo o trabalho realizado também busca a disseminação do conhecimento adquirido, o que proporcionou ao Grupo a participação em eventos científicos relacionados à temática da acessibilidade, com destaque para o I Congresso de Inclusão e Acessibilidade do CIA, em 2019, no qual foram apresentados diversos trabalhos, e para o ENEAC - Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído, no qual, na edição de 2022, recebemos a Premiação de Melhor Artigo Científico do evento, fruto do trabalho que relatou a metodologia aplicada no LTA (SARMENTO *et al*., 2022).

- DIGITAL - Alimentação do aplicativo "Caminho Livre", mapeando locais com acessibilidade dentro da UFPB, em 2017; e, em 2020, considerando o contexto causado pela COVID-19, o GTAA passou a elaborar também conteúdo para as redes sociais do instagram do Lacesse (@lacesseufpb), postagens, séries, quizz

semanais referente à Acessibilidade no Ambiente Construído, visando a interação com a comunidade e a disseminação do conhecimento que estava sendo trabalhado pela equipe; além da pesquisa e divulgação no site do Lacesse (http://plone.ufpb.br/lacesse) de recursos para contribuir com projetos arquitetônicos - BIM Acessível;

- OUTROS - tais como realização de Vistoria técnica das barras de apoio nos sanitários dos banheiros da Central de Aulas e do Conjunto Humanístico da UFPB; e Elaboração de memorial técnico com orientações para instalação de estações digitais acessíveis nos laboratórios de informática da UFPB.

Apesar de todo trabalho já realizado, o GTAA trabalha com uma demanda crescente de atividades, em especial para a emissão de LTAs, que vão desde um edifício aos centros de ensino como um todo, e das mais variadas funções, auditórios, laboratórios, ambientes esportivos, hospitalares, de educação infantil, dentre outros; o que demonstra a complexidade da análise e a necessidade de pessoal para realização das atividades.

UFPB INTERLIGADA: ROTAS ACESSÍVEIS EXTERNAS – RAEs

Com a SINFRA assumindo a elaboração dos projetos de acessibilidade das RAEs, o GT passou a revisá-los, como ocorreu com o projeto do conjunto humanístico em 2020 (NÓBREGA, 2020). A SINFRA por outro lado, refez o projeto das Estações Urbanas - pontos de apoio pensados para o meio do caminho - propostas em 2011 (COSTA, 2011).

Reiteramos que na magnitude do *Campus* I, a execução das RAEs é vital para a melhoria do deslocamento interno.

UFPB MAPEADA: LAUDOS TÉCNICOS DE ACESSIBILIDADE - LTAs

O Laudo Técnico de Acessibilidade - LTA é resultado de uma avaliação que define as condições de acessibilidade espacial do ambiente construído e orienta os solicitantes sobre os itens a serem adaptados e como adaptá-los para tornar a edificação mais acessível conforme a legislação e normativa técnica vigente. O LTA conta com um Índice de Acessibilidade (em uma escala de 0 a 100%), que auxilia o gestor do edifício sobre os itens que necessitam maior intervenção; e seu objetivo inicial é auxiliar no processo de adequação do ambiente construído à acessibilidade espacial, contribuindo com a inclusão de todos os usuários (SARMENTO *et al*., 2022).

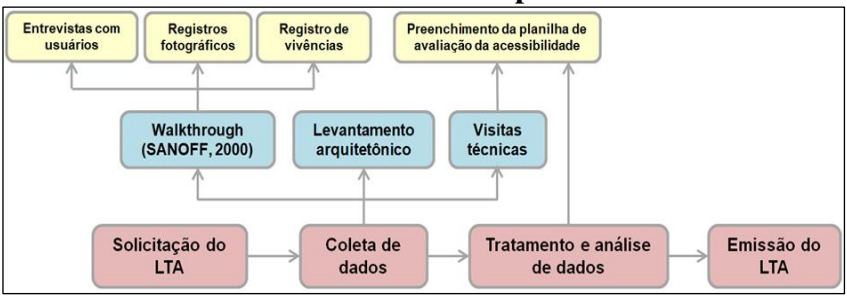
A metodologia de Avaliação de Acessibilidade foi desenvolvida e constitui-se em um serviço oferecido de forma gratuita pelo Lacesse à comunidade da UFPB, tendo seu valor sido reconhecido através de premiação no IX Encontro Nacional sobre Ergonomia do Ambiente Construído e X Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral - ENCAC 2022, como melhor artigo científico do evento, na categoria Acessibilidade.

A metodologia envolve 04 etapas para a emissão do LTA, e podem ser observadas no fluxograma (Figura 2): 1) Solicitação, 2) Coleta de dados, 3) Tratamento e análise de dados e 4) Emissão do LTA.

Após a solicitação do LTA é feita a: i) Coleta de dados do local, que envolve: Walkthrough (SANOFF, 2000), onde são realizadas entrevistas informais com usuários, nessa fase os usuários

descrevem um pouco da sua vivência no local e como se dá a realização das atividades, em seguida são capturados registros fotográficos e enumerados os problemas observados em cada ambiente do ou dos edifícios analisados - essa fase resulta na elaboração de tabelas com aplicação de uma análise técnica apropriada sobre cada ambiente; Levantamento arquitetônico do edifício para atualização da planta arquitetônica do local, que, quase sempre se encontra desatualizada devido a alguma reforma; e são realizadas Visitas técnicas para preenchimento da Planilha de Avaliação da Acessibilidade, que é baseada na normativa específica sobre a temática; ii) após a coleta de dados é realizado o Tratamento desses, que são analisados, categorizados e compilados; iii)ao final, ocorre a Emissão do LTA, que é apresentado e entregue ao setor solicitante; percurso preconizado em Sarmento *et al*. (2022).

Figura 2 - Fluxograma das atividades desenvolvidas para o LTA



Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Sarmento *et al*. (2022).

Entre 2017 e 2023 foram realizados e entregues 07 LTAs, totalizando uma área de mais de 29 mil m² diagnosticadas na instituição. Somado a esses, o LTA do Setor esportivo, atinge-se o patamar de quase 140 mil m² (Figura 3). A tabela 1 traz os dados de forma sintetizada.

Figura 3 – Mapa do Campus I da UFPB com a localização dos setores com LTAs já realizados



Fonte: Lacesse (2023).

Destaca-se que a Planilha de Avaliação da Acessibilidade modificada e ampliada de Dischinger *et al*. (2012), traz a categorização dos itens analisados em quatro componentes da acessibilidade espacial: Orientação espacial - características ambientais que permitem aos indivíduos reconhecer a identidade e as funções dos espaços e definir estratégias para seu deslocamento; Uso: condições de uso dos espaços e dos equipamentos a possibilidade efetiva de participação e realização de atividades por todas as pessoas; Comunicação - possibilidades de troca de informações interpessoais, ou troca de informações pela utilização de equipamentos de tecnologia assistiva, que permitam o acesso, a compreensão e participação nas atividades existentes; e Deslocamento - possibilidade de qualquer pessoa poder movimentar-se ao longo de percursos horizontais e verticais de forma independente, segura e confortável, sem interrupções e livre de barreiras físicas para atingir os ambientes que deseja. De modo que, a acessibilidade espacial depende do atendimento desses componentes em sua totalidade e, dependendo das condições dos usuários e de suas necessidades, basta o não-cumprimento de um deles para que todos os demais sejam comprometidos.

O que se pode afirmar a partir dessa experiência em constante evolução, é que os itens relacionados ao componente Orientabilidade (1º) e Comunicação (2º), demandam maior atenção nos espaços avaliados, apresentando a maioria do percentual negativo em todos os LTAs realizados. Já o componente que apresenta uma melhor condição é o Deslocamento, seguido do Uso, que apesar de conter alguns índices em alerta, ainda indicam que o espaço proporciona certa condição para mobilidade de seus usuários, contudo, esses terão maior dificuldade para se orientar no espaço, principalmente, os visitantes, que não tem um conhecimento prévio da área. Destaca-se que no ano de 2020 não foi realizada a emissão de qualquer LTA - tendo sido o serviço suspenso em razão da pandemia da Covid-19, que impossibilitou o deslocamento/conferência de dados *in loco*.

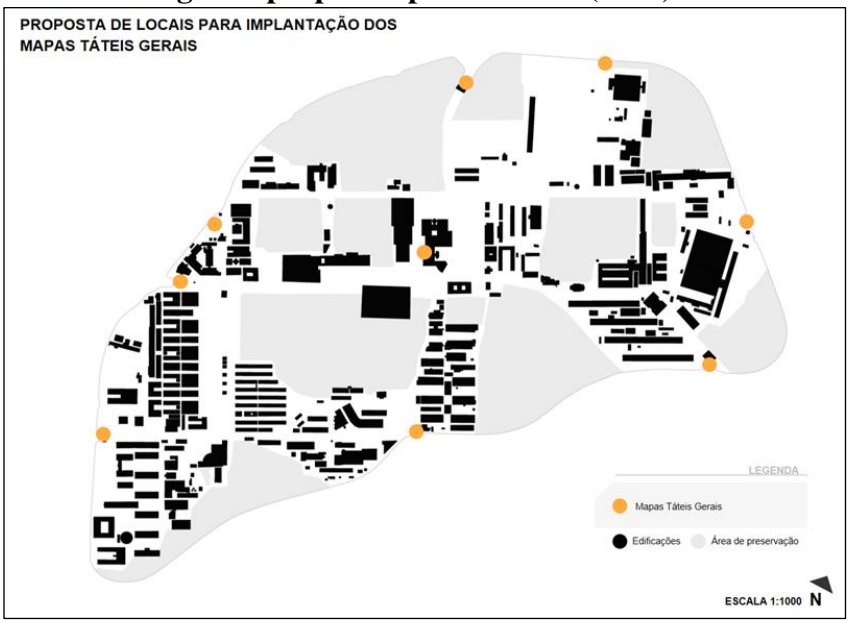
Tabela 1 - Síntese dos LTAs emitidos

Ano	LOCAL	Área Trabalhada (m2)	CATEGORIA				
			Respostas	Deslocamento	Orientabilidade	Comunicação	Uso
2017	Ateliês de Plástica do Bloco H do CT	144 m2	Sim	50%	0%	0%	40%
			Não	50%	100%	100%	60%
2018	Blocos A e C do CCHLA	2.700,08 m2	Sim	66%	37%	17%	50%
			Não	34%	63%	83%	50%
	Edifício da Reitoria	15.361,99 m2	Sim	50%	0%	17%	22%
			Não	50%	100%	83%	78%
2019	Centro de Educação - CE	6447,39 m2	Sim	64%	12%	0%	32%
			Não	36%	88%	100%	68%
2020	-	-	-	-	-	-	-
2021	Instituto Paraibano do Envelhecimento - IPE	1.194,06 m2	Sim	59%	7%	20%	57%
			Não	41%	93%	80%	43%
2022	Escola de Ensino Básico - EEBAS	1.670,34 m2	Sim	80%	7%	0%	59%
			Não	20%	93%	100%	41%
	Clínica Escola De Fisioterapia Infantil	2.226,75 m2	Sim	80%	7%	0%	59%
			Não	20%	93%	100%	41%
2023	Setor Esportivo	110.110,81 m2	em andamento	em andamento	em andamento	em andamento	em andamento
Área total trabalhada		**139.855,42 m2**	Legenda: Avaliação do desempenho da categoria avaliada:				
			Negativo	Alerta		Positivo	

Fonte: Elaboração própria.

Esses quase 140 mil metros quadrados já laudados, também evidenciam um caminho prioritário a perseguir: a melhoria do *wayfinding* na Instituição. E isso pode ocorrer através de várias ações tais como a implantação de mapas gerais e sinalização tátil e visual, o que foi proposto em Almeida (2019), como mostra a Figura 4; e também é defendido em Almeida e Costa (2023).

Figura 4 - Rede de mapas táteis gerais propostos por Almeida (2019)



Fonte: Almeida (2019).

Almeida e Costa (2023) confirmam a necessidade fundamental de garantir a orientação espacial e wayfinding, através das sinalizações e de um Sistema de Wayfinding - SIW para garantir que os ambientes edificados, especialmente os mais complexos,

sejam acessíveis permitindo seu uso e apropriação de forma autônoma, segura e confortável.

UFPB ADAPTADA: BASES PARA O PLANO DE ACESSIBILIDADE FÍSICO-ESPACIAL DA INSITUIÇÃO

Os desafios da adequação do ambiente construído à acessibilidade física necessária à inclusão espacial de pessoas com deficiência são enormes e urgentes. A população com deficiência e a comunidade acadêmica da instituição almejam, com razão, que as ações contemplem o meio físico, possibilitando seu uso e apropriação de forma adequada por todas as pessoas.

Por outro lado, a Instituição se vê cobrada pelos órgãos de regulação a resolver esses problemas de grande ordem e que requer vultuosos recursos financeiros. A legislação também pressiona, pois desde 2016, quando foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015) e em consonância com o capítulo IV, do título II da LBI, o MEC lançou a Portaria nº. 20 (BRASIL, 2017), na qual há a determinação que as instituições de ensino superior sejam acessíveis conforme a legislação vigente. De acordo com a portaria, inclusive, as instituições em desacordo ficam impossibilitadas de credenciar novos cursos.

Nessa perspectiva, em 2022 por meio da portaria Portaria nº 317, de 22 de agosto de 2022 foi instaurada a Comissão de Acessibilidade Físico-espacial da UFPB - CAfe, para assessorar e dar suporte técnico quanto às normas de acessibilidade dos trabalhos de regularização e adequação das edificações da UFPB.

Pretende-se elaborar o Plano de Acessibilidade físico-espacial para a UFPB, que contará com algumas etapas:

1) Caracterizar/ Mapear as condições de acessibilidade físico-espacial dos *campi* da UFPB (demandas x projetos existentes e em andamento);
2) Definir o conjunto de critérios técnicos para adequação de acessibilidade físico-espacial da Instituição;
3) Classificar as edificações da UFPB considerando o conjunto de critérios estabelecidos, criando uma lista de atuação prioritária.

A CAfe é composta por 02 servidores da SINFRA - Gerência de Projetos e Edificações, 02 do Departamento de Arquitetura e Urbanismo - Lacesse e 02 do Comitê de Inclusão e Acessibilidade – CIA. O estabelecimento da CAfe nasceu da necessidade da Instituição de responder ao Ministério Público Federal - MPF e à própria comunidade com deficiência da Instituição.

Está em andamento o mapeamento dos estudos já realizados pelo Lacesse (Etapa 1), mas já se podem apontar alguns temas e ambientes mais recorrentes, tratados seja em projetos de pesquisas (PIBIC), extensão (PROBEX) e trabalhos finais de curso de graduação e pós:

- a Mobilidade Urbana no campus, tanto no que se refere ao pedestre, ao ciclista, e estacionamentos de veículos de passeio. Essa temática envolve as Rotas Acessíveis (Pibic (COSTA, 2013, 2014, 2015); Probex (COSTA, 2009, 2010, 2011, 2013, 2012, 2014) (SARMENTO, 2015, 2020, 2021, 2022), (DINIZ, 2018, 2019, 2021); dissertações (SARMENTO, 2012; CEVADA, 2015), dentre outros);
- os Espaços Livres (COSTA, 2012; SARMENTO, 2017, dentre outros);

- a Sinalização tanto interna quanto externa às edificações e setores. Como exemplo tem-se trabalhos desenvolvidos na Reitoria (DINIZ, 2018, 2019), CCHLA (ALMEIDA *et al*., 2019, 2022), CT (COSTA, 2009, 2010; DINIZ, 2018, 2019, dentre outros).

Reiteramos que na perspectiva do PCU é imprescindível envolver a comunidade com deficiência no processo de elaboração do Plano de Acessibilidade da Instituição, e de qualquer ação projetual para o ambiente construído. Em que momento/etapas? Como fazê-la? E com quais instrumentos necessários e adequados de consulta? São perguntas que estão sendo respondidas nos estudos atuais. É evidente que dada a diversidade de necessidades específicas de cada grupo de usuários, haverá a mobilização de um conjunto metodológico distinto. Para citar um exemplo para se envolver a comunidade surda precisaremos proporcionar uma comunicação não verbal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tessitura desse capítulo nos permitiu revisitar o caminho percorrido pelo GTAA, observando as direções que tomou e seus avanços. O CIA faz 10 anos e o GTAA teve um papel importante no seu fortalecimento e crescimento, sendo um grupo atuante e dinâmico, que cumpriu com suas atribuições.

Esse também é um momento importante para a UFPB, em que os todos os cursos reformulam seus Projetos Pedagógicos para contemplar carga horária voltada para ações extensionistas (BRASIL, 2018) e, em específico, para os cursos de Arquitetura e Urbanismo e Engenharias, que passaram a contemplar o conteúdo do

Desenho Universal (BRASIL, 2019; BRASIL, 2021), o que vai ao encontro das atividades que a equipe do GTAA e do Lacesse já vem desenvolvendo desde sua fundação, que são ações voltadas para a comunidade, com olhar sensível para as questões que envolvem a qualidade de vida no ambiente construído, seguindo a filosofia do design universal.

Frisa-se ainda a parceria sempre colaborativa entre os envolvidos, notadamente o Lacesse / DAU e a SINFRA, que se apoiam mutuamente nas ações e são parceiros essenciais ao CIA. Ademais a importância do suporte dado pelos bolsistas de estágio torna possível o andamento das atividades, mas é chegado o momento de reforço da equipe, com a contratação de profissionais arquitetos e urbanistas que possam ampliar o suporte técnico, uma vez que os docentes atuantes estão envolvidos também em ensino, pesquisa e extensão.

Como perspectivas futuras para o GTAA é imprescindível reforçar seu corpo técnico ampliando-o, garantir a continuidade das ações por meio dos estágios supervisionados, bem como propor melhoria na infraestrutura física de trabalho do Lacesse, que está defasada. Só valorizando o que foi feito e os agentes envolvidos é que se vai consolidando aos poucos a inclusão tão sonhada.

Também é inegável que o caminho escolhido pelo GTAA pretende e precisa envolver cada dia mais a comunidade com deficiência da UFPB, como participantes valiosos do processo de projeto, cuja percepção ambiental do espaço vivenciado é única e enriquecedora. Projetar para e com as pessoas é assim o caminho para a promoção da acessibilidade tão almejada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. A. M. **Anteprojeto de dispositivo de orientação espacial**: mapa tátil-visual para o campus I da UFPB (Trabalho de Conclusão de Curso em Arquitetura e Urbanismo). João Pessoa: UFPB, 2019.

ALMEIDA, E. A. M. *et al*. "Metodologia para Elaboração de Mapas Táteis: Aplicação Prática em Campus". **Anais do IX Encontro Nacional sobre Ergonomia do Ambiente Construído**. São Paulo: Blucher, 2022.

ALMEIDA, E. A. M.; COSTA, A. D. L. "Relação entre wayfinding e sinalização na promoção da acessibilidade espacial". **Revista PROJETAR**, vol. 8, n. 1, 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/04/2023.

BRASIL. **Parecer n. 948, de 09 de outubro de 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 25/04/2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 25/04/2023.

BRASIL. **Portaria Normativa n. 20, de 21 de dezembro de 2017**. Brasília: Planalto, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/04/2023.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 26 de março de 2021**. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 25/04/2023.

BRASIL. **Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 25/04/2023.

CEVADA. C. M. **O potencial da bicicleta para a melhoria da mobilidade urbana**: Estudo de caso do campus I da UFPB (Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). João Pessoa: UFPB, 2012.

CIA - Comitê de Inclusão e Acessibilidade. **Relatório CIA em números**: 2022. João Pessoa: UFPB, 2022. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 25/04/2023.

CIA - Comitê de Inclusão e Acessibilidade. **Relatório de Gestão 2021**. João Pessoa: UFPB, 2021. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 25/04/2023.

COSTA BRITO, L.; QUARESMA, M. M. R. "O design centrado no usuário nas metodologias ágeis". **Anais do XVII Congresso Internacional de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces Humano Tecnológica**. Rio de Janeiro: Blucher, 2019.

COSTA, A. L. D. *et al*. (orgs.) **Catálogo de produtos arquitetônicos para promoção de acessibilidade espacial**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2020b.

COSTA, A. L. D. *et al*. "Por uma cultura de acessibilidade centrada no usuário e na qualidade do ambiente construído: O caminho do LACESSE-UFPB". *In*: COSTA, A. L. D.; SARMENTO, B. R.

(orgs.). **Tecendo pontes**: Interfaces e lugares de acessibilidade. João Pessoa: Editora UFPB, 2020a.

COSTA, A. L. D. **Projeto Incluir 2011-2012 -UFPB para todos**: eliminando barreiras. João Pessoa: UFPB, 2010.

COSTA, A. L. D. **Relatório Final de Projeto de Iniciação Científica - PIBIC 2013**: Acessibilidade e mobilidade em espaços abertos de ambientes universitários. Avaliação e reflexões para os estacionamentos do Campus I da UFPB. Pessoa: UFPB, 2013.

COSTA, A. L. D. **Relatório Final de Projeto de Iniciação Científica - PIBIC 2015**: Mobilidade urbana eficiente e transporte não-motorizado. A bicicleta como alternativa de transporte para o acesso à UFPB. João Pessoa: UFPB, 2015.

COSTA, A. L. D. **Relatório Final do Projeto de Extensão Universitária - PROBEX 2009**: Rotas Acessíveis para o Centro de Tecnologia da UFPB. João Pessoa: UFPB, 2009.

COSTA, A. L. D. **Relatório Final do Projeto de Extensão Universitária - PROBEX 2010**: Sinalização da rota acessível do Centro de Tecnologia da UFPB. João Pessoa: UFPB, 2010.

COSTA, A. L. D. **Relatório Final do Projeto de Extensão Universitária - PROBEX 2012**: HULW acessível: Por uma UFPB para todos. João Pessoa: UFPB, 2012.

COSTA, A. L. D. **Relatório Final do Projeto de Extensão Universitária - PROBEX 2013**: Caminhos Acessíveis na UFPB: Projetando a Rota Prioritária. João Pessoa: UFPB, 2013.

COSTA, A. L. D. **Relatório Final do Projeto de Extensão Universitária** - **PROBEX 2014**: Sinalização da rota acessível do Centro de Tecnologia da UFPB. João Pessoa: UFPB, 2010.

COSTA, A. L. D. **Relatório Final do Projeto de Iniciação Científica - PIBIC 2014**: Estudo de mobilidade urbana como suporte ao planejamento do uso e ocupação do solo do Campus I da Universidade Federal da Paraíba. Mobilidade Planejada: Estudo Urbano para o Campus I da UFPB. João Pessoa: UFPB, 2014.

COSTA, A. L. D.; SILVA, R. F. L. "O desafio de pensar a acessibilidade no ambiente universitário: O percurso do Grupo de Trabalho Acessibilidade Arquitetônica". *In*: DAXENBERGER, A. C. S.; POLIA, A. A. (orgs.). **Inclusão**: do discurso às práticas educacionais, Curitiba: Editora Appris, 2018.

DINIZ, M. A. **Relatório Final do Projeto de Extensão Universitária** - **Projeto participativo de sinalização para a reitoria da UFPB**: Agregando acessibilidade ao ambiente construído. João Pessoa: UFPB, 2018.

DINIZ, M. A. **Relatório Final do Projeto de Extensão Universitária** - **Projeto participativo de sinalização para a reitoria da UFPB**: Agregando acessibilidade ao ambiente construído. João Pessoa: UFPB, 2019.

DINIZ, M. A. **Relatório Final do Projeto de Extensão Universitária**: Atualização da rota acessível do Centro de Tecnologia da UFPB. João Pessoa: UFPB, 2021.

DISCHINGER, M. *et al*. **Promovendo acessibilidade espacial nos edifícios públicos**: Programa de Acessibilidade às Pessoas com Deficiência ou Mobilidade Reduzida nas Edificações de Uso Público. Florianópolis: MPSC, 2012.

DOROFTEI, D. *et al*. "User-centered design". *In*: CUBBER, G.; DOROFTEI, D. **Search and rescue robotics**: from theory to practice. London: InTechOpen, 2017.

HARROWER, J. K. "Educational inclusion of children with severe disabilities". **Journal of Positive Behavior Intervention**, vol. 1, n. 4, 1999.

NÓBREGA, Y. S. **Relatório do Estágio Curricular Supervisionado Não Obrigatório apresentado à Coordenação de Estágio e Monitoria, referente ao período de 06/01/2020 a 31/12/2020**. João Pessoa: UFPB, 2020.

NOEBAUER, M. P. B. **A voz do usuário**: Métodos para processos participativos de projeto em arquitetura e urbanismo (Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Florianópolis: UFSC, 2016.

PAGNAN, A. S. *et al*. "Design centrado no usuário e seus princípios éticos norteadores no ensino do design". **Estudos em Design**, vol. 27, n. 1, 2019.

SANOFF, H. "Community Participation Methods in Design and Planning". **Landscape and Urban Planning**, vol. 50, n. 4, 2000.

SARMENTO, B. R. **Acessibilidade em sistema de circulação de pedestre**: Avaliação do campus I da UFPB (Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). João Pessoa: UFPB, 2012.

SARMENTO, B. R. **Relatório Final do Projeto de Extensão Universitária -Qualidade de vida nos espaços livres do Campus I da UFPB**: Uma abordagem na comunidade universitária. João Pessoa: UFPB, 2015.

SARMENTO, B. R. **Relatório Final do Projeto de Extensão Universitária** - Por uma UFPB acessível: Abra sua mente e derrube barreiras! João Pessoa: UFPB, 2020.

SARMENTO, B. R. **Relatório Final do Projeto de Extensão Universitária**: Disseminação digital da cultura de acessibilidade ao ambiente construído. João Pessoa: UFPB, 2021.

SARMENTO, B. R. **Relatório Final do Projeto de Extensão Universitária**: Disseminação digital da cultura de acessibilidade ao ambiente construído – Ano 2. João Pessoa: UFPB, 2022.

SARMENTO, B. R.; COSTA, A. D. L. "Conhecendo a invisibilidade: Um mapeamento da deficiência para o fomento da política de inclusão e acessibilidade da UFPB". **Anais do VIII Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído**. São Paulo: Blucher, 2020.

SARMENTO, B. R.; COSTA; A. D. l.; BARCELLOS, D. B. "Laudo Técnico de Acessibilidade Espacial: Proposição e aplicações na UFPB". **Anais do IX Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído**. São Paulo: Blucher, 2022.

SARMENTO. B.R. **A qualidade ambiental de espaços livres em campi**: Um estudo na UFPB e UFRN sob a ótica da Avaliação Pós-Ocupação (Tese de Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Natal: UFRN, 2017.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba. **Resolução n. 9, de 29 de abril de 2016**. João Pessoa: UFPB, 2016. Disponível em: <www.ufpb.br>. Acesso em: 23/04/2023.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Adriana de Andrade Gaião e Barbosa é professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail para contato: adrianagaiao@uol.com.br

Ana Cristina Silva Daxenberger é professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail para contato: ana.daxenberger@academico.ufpb.br

Anaiza Maria Dias Pereira é graduanda em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Área de interesse de pesquisa: Tecnologia Assistiva. E-mail para contato: anaiza.maria@academico.ufpb.br

Andréia Dutra Escarião é professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail para contato: aescariao@gmail.com

Andreza Aparecida Polia é professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação. Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail para contato: aap@academico.ufpb.br

SOBRE OS AUTORES

Angelina Dias Leão Costa é professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Engenharia Civil pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: angelinadlcosta@yahoo.com.br

Bianca Vanessa Delfino Brito é graduanda em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Área de interesse de pesquisa: Saúde Mental. E-mail para contato: biankdelfino2@gmail.com

Bruna Ramalho Sarmento é técnica do Laboratório de Acessibilidade (Lacesse) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Arquitetura e Urbanismo. E-mail para contato: brs@academico.ufpb.br

Carolina Couto da Mata é professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre e doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail para contato: carolina.couto.mata@academico.ufpb.br

Cláudia Regina Cabral Galvão é professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Engenharia de Produção. Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail para contato: claudia.galvao@academico.ufpb.br

SOBRE OS AUTORES

Edneia de Oliveira Alves é professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail para contato: edneiaalvesufpb@gmail.com

Izaura Maria de Andrade da Silva é professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail para contato: izaura@ce.ufpb.br

Layse Pereira da Costa é pesquisadora. Bacharel em Psicopedagogia. Mestranda em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail para contato: laysep.costa@gmail.com

Luciana Micaelly Costa Pessoa Silva é graduanda em Fonoaudiologia pela Universidade Federal da Paraíba. Áreas de interesse de pesquisa: Motricidade Orofacial; e, Audiologia. E-mail para contato: lucianaamicaelly@hotmail.com

Luciana Pimentel Fernandes de Melo é professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail para contato: lpfmelo@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Maria Catharina Belo de Oliveira é graduanda em Jornalismo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Área de interesse de pesquisa: Comunicação Institucional. E-mail para contato: mariacatinha@hotmail.com

Maria Natália Santos Calheiros é professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Saúde da Criança e do Adolescente pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail para contato: mnsc@academico.ufpb.br

Maria Sonia Lopes da Silva é graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Áreas de interesse de pesquisa: Inclusão Escolar, e, Educação Especial. E-mail para contato: maria.sonia@academico.ufpb.br

Nielson Firmino de Oliveira é tradutor intérprete de língua de sinais (LIBRAS). Licenciado em Química. Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail para contato: nielson.f.oliveira@gmail.com

Rafael Paulo de Ataíde Monteiro Melo é tradutor intérprete de língua de sinais (LIBRAS). Especialista em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail para contato: tilsufpb@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Samara de Deus Oliveira de Lima é graduanda em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Áreas de interesse de pesquisa: Tecnologia Assistiva. E-mail para contato: samara.lima@academico.ufpb.br

Santuza Mônica de França Pereira da Fonseca é professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail para contato: santuza.monica@academico.ufpb.br

Shermilla Leite Lucas é terapeuta no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC). Graduada em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail para contato: shermilla.lucas@gmail.com

Túlio Cesar Medeiros dos Santos é graduando em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Área de interesse de pesquisa: Educação Especial. E-mail para contato: tuliocesarms@gmail.com

Vinicios Vieira Lopes é graduando em Fonoaudiologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Áreas de interesse de pesquisa: Voz e Emoções. E-mail para contato: vinicios.vieira@academico.ufpb.br

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2023

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2023