



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO  
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

PAULO ANDREY LOREDO DE ASSUNÇÃO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E JOGOS DE CARTAS: O JOGO  
ACOLHER COMO PROPOSTA FACILITADORA DO PROCESSO  
DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO  
SUPERIOR**

BELÉM- PARÁ  
2024





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO  
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

PAULO ANDREY LOREDO DE ASSUNÇÃO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E JOGOS DE CARTAS: O JOGO  
ACOLHER COMO PROPOSTA FACILITADORA DO PROCESSO  
DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO  
SUPERIOR**

BELÉM- PARÁ  
2024

PAULO ANDREY LOREDO DE ASSUNÇÃO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E JOGOS DE CARTAS: O JOGO  
ACOLHER COMO PROPOSTA FACILITADORA DO PROCESSO  
DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO  
SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE)

Orientador(a): Prof. Dr. Ronaldo de Oliveira Rodrigues

BELÉM-PARÁ  
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

A851e Assunção, Paulo Andrey Loredo de.  
Educação Inclusiva e jogos de cartas: O Jogo Acolher como proposta facilitadora do processo de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior / Paulo Andrey Loredo de Assunção. — 2024.  
120 f. : il. color. + 1 Jogo de cartas (color.)

Orientador(a): Prof. Dr. Ronaldo de Oliveira Rodrigues Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Belém, 2024.

Acompanhado do jogo de cartas: “Jogo Acolher”.

1. Cartas. 2. Ensino Superior. 3. Gamificação. 4. Educação Inclusiva.  
I. Título. II. Título: Jogo Acolher.

CDD 371.102

---

PAULO ANDREY LOREDO DE ASSUNÇÃO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E JOGOS DE CARTAS: O JOGO  
ACOLHER COMO PROPOSTA FACILITADORA DO PROCESSO  
DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO  
SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino  
Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas  
a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará,  
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em  
Ensino. Área de Concentração: Metodologias de  
Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: CIPPE.

Orientador(a): Dr. Ronaldo de Oliveira Rodrigues

RESULTADO: ( X ) Aprovado ( ) Reprovado

DATA: 05/03/2024

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
 RONALDO DE OLIVEIRA RODRIGUES  
Data: 23/04/2024 17:40:43-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Ronaldo de Oliveira Rodrigues [orientador(a) –PPGCIMES/UFPA]

Documento assinado digitalmente  
 EUNÁPIO DUTRA DO CARMO  
Data: 23/04/2024 23:57:57-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Eunápio Dutra do Carmo [examinador externo – PPGP/UFPA]

Documento assinado digitalmente  
 Arlete Marinho Gonçalves  
Data: 23/04/2024 21:23:58-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Arlete Marinho Gonçalves [examinadora interna – PPGCIMES/UFPA]

BELÉM-PARÁ  
2024

Aos meus pais, Antônio Assunção e Maria Loredó.

## AGRADECIMENTOS

A Jesus, Divino Mestre, em Seu Sagrado Coração, por agraciar-me por meio de pessoas, situações, oportunidades, a conclusão desse ciclo e tudo o que pude viver em totalidade. A São Jorge, meu padroeiro, a quem designei esse trabalho e recorri a seu auxílio, sempre me valendo.

À minha família, que por meio de “vais pra UFPA, hoje?” foi suporte, compreensão e incentivo durante a jornada e que em todos os momentos mostravam-se orgulhosos, contentes e motivados ao que fosse preciso para o êxito do trabalho. Feliz em poder proporcionar a cada um mais essa alegria e de estarmos juntos nessa conquista.

Ao Prof. Dr. Ronaldo Rodrigues, que além de orientar a pesquisa e criação do produto educacional, jamais negou-se a ouvir minhas dúvidas, preocupações e piadas fora de hora. A liberdade para expor minhas inquietações foi fundamental para meu amadurecimento e encontro com a pesquisa. Sempre se mostrou atento, ouvinte e disponível para o avanço do trabalho. Um professor que é exemplo de profissional e humano.

Às amizades feitas no mestrado e que em meio de idas e vindas do Ver-o-Pesinho, conversas na Sala Criativa e copos com guaraná, tornaram-se essenciais e verdadeiros presentes que não só prestaram apoio moral e emocional, mas estão diretamente ligados ao meu processo formativo e com contribuições na pesquisa. Aqui registro minha admiração e agradecimento aos colegas Lorrán Furtado, Luiz Reis e Rose Bezerra.

À Associação dos Discentes com Deficiência da UFPA, por sua existência e dedicação em prol de um espaço acadêmico igualitário, inclusivo e reconhecedor de sua realidade. É parte essencial nessa pesquisa.

À Faculdade de Odontologia da UFPA que contribuiu diretamente para o andamento da pesquisa e desenvolvimento das cartas, e aqui, agradeço à Direção que se fez solícita e interessada em ser ponte para o estudo.

À Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA, por meio de sua Coordenadora e seus demais servidores de cada uma das divisões, que demonstraram com carinho e profissionalismo o seu cotidiano e suas ações de forma que minhas vivências fossem únicas.

Às Prof<sup>as</sup> Dras. Elizabeth Orofino, Marianne Eliasquevici e Netília Seixas a quem tive a oportunidade de ser aluno e acompanhá-las durante a Disciplina Criatividade, com seus apontamentos, reflexões e incentivos ao desenvolvimento de trabalhos, do olhar atento e principalmente do amadurecimento enquanto pesquisador.

Que a tua vida não seja uma vida estéril. - Sê útil. - Deixa rasto.  
**S. Josemaria**

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo desenvolver um jogo de cartas voltado a discentes do Ensino Superior, que contribua para a diminuição das barreiras atitudinais e que colabore para a perspectiva de inclusão de pessoas com deficiência (PcD) neste nível de ensino. Foi realizada a partir da abordagem qualitativa, que direcionou a pesquisa exploratória e de campo. O embasamento teórico se deu por meio de estudos que envolvem Educação Inclusiva, conforme Oliveira, I. (2002, 2017); Lima, S. (2017); Gamificação e Jogos como Kapp (2012); Gomes (2015, 2019) e Busarello (2016), além de documentos de convenções internacionais e a legislação brasileira quanto as diretrizes e orientações sobre o ensino de PcD, a exemplo da Declaração de Salamanca e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146/15, respectivamente. A pesquisa de campo desdobra-se a partir dos estágios e vivências no Curso de Odontologia da Universidade Federal do Pará (UFPA) e na Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess), da instituição, com o acompanhamento em cada uma das cinco divisões que disponibilizam o suporte a alunos com deficiência. Para o desenvolvimento do produto foi utilizada a metodologia ativa chamada Gamificação. O processo de validação do produto teve suporte por meio de questionário semiestruturado respondido por discentes do curso e um painel de especialistas, via *Google Forms*. Os resultados pela ótica dos discentes indicam que o jogo atende aos objetivos propostos e desperta o interesse acerca da temática abordada, ao passo que os especialistas entendem que o produto pode gerar curiosidade sobre o tema e contribui para a reflexão e mudança de postura. Assim, entende-se que mesmo apresentando uma versão final do jogo, esse não se limita a uma versão, situações ou forma única de jogabilidade, mas proporciona e convida ao desafio de práticas diferenciadas no contexto de ensino a que é direcionado.

**Palavras-chave:** Cartas; Ensino Superior; Gamificação; Educação Inclusiva.

## **ABSTRACT**

The aim of this research was to develop a card game aimed at higher education students, which would help to reduce attitudinal barriers and contribute to the inclusion of people with disabilities (PwD) at this level of education. It was carried out using a qualitative approach, which guided the exploratory and field research. The theoretical basis was provided by studies involving Inclusive Education, such as Oliveira, I. (2002, 2017); Lima, S. (2017); Gamification and Games such as Kapp (2012); Gomes (2015, 2019) and Busarello (2016), in addition to documents from international conventions and Brazilian legislation regarding guidelines and orientations on the teaching of PwD, such as the Salamanca Declaration and the Brazilian Law for the Inclusion of People with Disabilities Law No. 13.146/15, respectively. The field research unfolded from internships and experiences at the Dentistry Course at the Federal University of Pará (UFPA) and at the institution's Accessibility Coordination Office (CoAcess), with monitoring in each of the five divisions that provide support for students with disabilities. The active methodology called Gamification was used to develop the product. The product validation process was supported by a semi-structured questionnaire answered by course students and a panel of experts via Google Forms. The results from the students' point of view indicate that the game meets the proposed objectives and arouses interest in the subject, while the experts believe that the product can generate curiosity about the subject and contribute to reflection and a change in attitude. Thus, it is understood that even though the final version of the game is presented, it is not limited to a single version, situation or form of gameplay, but provides and invites the challenge of different practices in the teaching context to which it is directed.

**Keywords:** Cards; Higher Education; Gamification; Inclusive Education.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Mapa do Percurso Metodológico.....	25
Imagem 2 – Objetivo da Declaração de Salamanca.....	28
Imagem 3 – Objetivo do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.....	29
Imagem 4 – Objetivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).....	30
Imagem 5 – Objetivo da resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE).....	31
Imagem 6 – Objetivo do decreto nº 7.611.....	33
Imagem 7 – Objetivo da Lei nº 13.146/15.....	34
Imagem 8 – Objetivo da Lei 13.409/2016.....	36
Imagem 9 – Objetivo da Lei nº 13.005/2014.....	38
Imagem 10 – Bloco D, Pavilhão da Inclusão.....	54
Imagem 11 – Escada Piano.....	56
Imagem 12 – Tópicos da Gamificação.....	57
Imagem 13 – Jogo Uno.....	59
Imagem 14 – Contribuições do ato de jogar.....	59
Imagem 15 – Gamificação aplicada ao contexto.....	60
Imagem 16 – Jogo do Boto.....	62
Imagem 17 – Fase do Jogo do Boto.....	63
Imagem 18 - Mapa do Jogo.....	66
Imagem 19 – Tela do Jogo “A Era Inclusiva” .....	68
Imagem 20 – Tela Sala Multifuncional do Jogo “A Era Inclusiva” .....	69
Imagem 21 – Cartas das Classificações de Isomeria.....	72
Imagem 22 – Formação de Cartas .....	72
Imagem 23 - Jogo UNA .....	76
Imagem 24 – Cartas de eixos .....	78
Imagem 25 – Expressões capacitistas.....	81
Imagem 26 – Falas capacitistas.....	82
Imagem 27 – Bandeira da Associação de Discentes com Deficiência da UFPA .....	84
Imagem 28 – Corredor sem piso tátil contínuo.....	86
Imagem 29 – Lupa Eletrônica.....	89
Imagem 30 – Aprendendo a Aprender.....	91
Imagem 31 – Cartas Protótipo Acolher.....	94
Imagem 32 - Guia do Mediador.....	96

Imagem 33 - Testagem do Jogo com a Turma Matutina .....	99
Imagem 34 – Testagem com a turma vespertina.....	100
Imagem 35 – Guia do Mediador Versão Final.....	106
Imagem 36 – Eixos das Cartas.....	107
Imagem 37 – Carta Bônus.....	107
Imagem 38 – Cartas em branco.....	108

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrícula na educação superior de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação Brasil 2010-2015.....	42
Tabela 2 - Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação 2012 – 2022.....	42
Tabela 3 - Atendimento Especializado ENEM 2022.....	45
Tabela 4 - Total de alunos PcD's ativos (matriculados) por campi na UFPA no ensino superior, ano base 2022.....	51

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases INCLUPLAY .....	66
Quadro 2 – Espaços A Era Inclusiva.....	68
Quadro 3 – Respostas dos discentes.....	101
Quadro 4 – Painel de especialistas .....	103
Quadro 5 – Respostas dos Profissionais.....	103

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição do tipo de reserva de vagas – Brasil 2009 .....	40
Gráfico 2 - Distribuição do tipo de reserva de vagas – Brasil 2009.....	41
Gráfico 3 - Total de declarações sobre concluintes de graduação conforme o tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil.....	43
Gráfico 4 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência – Brasil 2022 .....	44
Gráfico 5 - Número de ingressantes em cursos de graduação na Rede Federal – Brasil 2012-2022.....	47
Gráfico 6 - Número de ingressantes em cursos de graduação na rede federal por tipo de programa de reserva de vagas – Brasil 2022.....	48
Gráfico 7 - Evolução do N° de vagas reservadas/Ofertas para pessoas com deficiência da UFPA .....	49
Gráfico 8 - Evolução do N° de aprovados em vagas reservadas para pessoas com deficiência da UFPA.....	50
Gráfico 9 - Total de alunos com deficiência ativos (matriculados) nos cursos de graduação da UFPA, no ano de 2022, de acordo com os Tipos de Deficiência.....	52
Gráfico 10 - Total de alunos com deficiência ativos (matriculados) nos cursos de graduação da UFPA, por instituto do Campus Belém, ano de 2022.....	53

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADD	Associação dos Discentes com Deficiência
CoAcess	Coordenadoria de Acessibilidade
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PcD	Pessoa com Deficiência
PPGCIMES	Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior
UFPA	Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	18
1. PERCURSO METODOLÓGICO .....	21
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUESTÕES A PARTIR DA LEGISLAÇÃO E REALIDADES .....	26
2.1 Breve contextualização sobre políticas para a Educação Inclusiva.....	26
2.2. Pessoas com deficiência no Ensino Superior: algumas compreensões a partir da realidade da UFPA.....	39
3. GAMIFICAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	55
3.1 Ideias norteadoras sobre gamificação .....	55
3.2 O desenvolvimento de jogos para ampliação de ações inclusivas.....	64
3.3 Criando e inovando: Algumas possibilidades do uso de cartas no Ensino Superior ...	73
4. PRODUTO E VALIDAÇÃO .....	79
4.1 Se Incluir para Incluir - “Nada Sobre Nós, Sem Nós”: relatos sobre a experiência de estágio .....	79
4.1.1 Faculdade de Odontologia .....	87
4.1.2 Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA .....	88
4.2 Desenvolvimento do protótipo .....	91
4.3 Validação e Impressões do Público-Alvo.....	98
4.3.1 Painel de Especialistas .....	103
4.3.2 Versão Final.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	109
REFERÊNCIAS .....	113
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	119

## INTRODUÇÃO

A ideia de desenvolver este produto surgiu a partir da resignificação das memórias de vivências em estágio não-obrigatório, como atividade relacionada ao meu curso de graduação em Pedagogia. Aproximadamente dois anos de vivências no setor de Educação Especial de duas instituições de ensino regular da rede privada, em consonância com os resultados obtidos em Trabalho de Conclusão de Curso, em que os participantes, professores das instituições, relataram ter recebido uma formação acadêmica distante das oportunidades de vivências e práticas contextualizadas ao acolhimento de Pessoas com Deficiência (PcD).

Art. 2º: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 02).

O interesse se alinha e consolida com as leituras, atividades desenvolvidas e vivências compartilhadas no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), contribuindo, assim, para o produto desenvolvido, um jogo de cartas intitulado “Acolher”. O processo de escolha do nome para o produto ocorreu após a análise sobre os relatos de discentes e profissionais ligados à temática da inclusão, notando a citação recorrente de termos como: acolhimento, acolhida e acolher. Ocasionalmente, dessa maneira, um produto com potencial de abordagem de forma dinâmica sobre informações que podem gerar processos formativos para sensibilizar os discentes acerca do tema inclusão, contribuindo para a reflexão e a concretização de práticas inclusivas.

A temática da inclusão é amplamente discutida, pensada e desenvolvida em diversos âmbitos, sejam eles educacionais, jurídicos, legislativos, entre outros. Durante o meu curso de graduação em Pedagogia, as disciplinas relacionadas à educação inclusiva eram majoritariamente teóricas. Em poucas vezes, foi possível o contato com materiais utilizados para a escrita, por pessoas com deficiência visual, como a reglete e punção. Ou o aprendizado básico sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que poderia proporcionar a compreensão e o conhecimento sobre a comunicação com e entre as pessoas surdas.

O desenho ou matriz curricular não previa a possibilidade de estágios obrigatórios em espaços ou locais ou materiais que possibilitassem a interação e o conhecimento acerca da realidade de pessoas com deficiência. Situação que era refletida em sala, na dificuldade sentida

por colegas, durante as atividades em que eram propostas possíveis adaptações em exercícios a uma pessoa com o Transtorno do Espectro do Autismo, por exemplo.

Nos estágios não-obrigatórios a convivência foi diária com alunos atendidos pelo Setor de Educação Especial, entre eles alunos com: deficiência física; paralisia cerebral; autismo; transtorno do déficit de atenção com hiperatividade; e outros. Realidade que não se limitava à Sala de Recursos Multifuncionais, mas, possibilitava, também, a convivência com outros alunos assistidos pelo setor de educação especial e que não frequentavam a sala em questão. E contribuiu para as observações que, com o avanço da graduação, se tornaram o objeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso.

Inicialmente, esta pesquisa de mestrado foi pensada para a Universidade do Estado do Pará (UEPA), por ter sido o local de minha graduação, contudo, as tratativas não avançaram. O direcionamento seguiu, então, para a Universidade Federal do Pará, especificamente o Curso de Pedagogia, no qual não se sustentou, também, por conta das tratativas relacionadas aos encaminhamentos e etapas necessárias à pesquisa. Ainda seguro da continuação da proposta na UFPA, a partir dos dados disponibilizados pela Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess) da instituição, notou-se significativa presença de pessoas (discentes) com deficiência no Instituto de Ciências da Saúde (ICS). De modo que após uma visita a cada uma das faculdades ligadas ao ICS, a proposta foi bem recebida pela Direção da Faculdade de Odontologia, tornando-se assim, o lócus de desenvolvimento.

A partir das inquietações durante a graduação, vivências e aprendizados no PPGCIMES e considerando a realidade da UFPA, com o intuito de auxiliar os discentes de graduação, a questão foco é: que elementos devem ser considerados para desenvolver um produto educacional voltado a discentes do Ensino Superior, visando contribuir para o acolhimento e a colaboração para a perspectiva de inclusão de pessoas com deficiência?

O objetivo geral da pesquisa constitui-se em desenvolver um jogo de cartas voltado a discentes do Ensino Superior, que contribua para a diminuição das barreiras atitudinais e que colabore para a perspectiva de inclusão de pessoas com deficiência presentes neste nível de ensino. Os objetivos específicos: Favorecer a utilização de um jogo de cartas que contribua para práticas de acolhimento e a diminuição/eliminação de barreiras atitudinais à discentes com deficiência; Possibilitar que discentes sem deficiência compreendam como as barreiras relacionadas às PcD influenciam o processo de ensino-aprendizagem e de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior; Testar e validar o produto com o corpo discente e docente do curso de Odontologia e com especialistas com competência para a validação do produto.

Abrir as portas da universidade para aqueles que comumente são excluídos deste ambiente demanda alguns cuidados, já que, os alunos entram nas instituições, mas não encontram um local acolhedor. Normalmente, uma vez lá dentro, há pouco para ser oferecido, não existindo condições para acolher as singularidades ou especificidades destes alunos (Pereira e Meira, 2020, p. 55).

O estudo em questão envolve a apresentação de dados e reflexões acerca do contexto educacional e o desenvolvimento de ações que interligam as políticas de permanência e a inclusão de alunos com deficiência às demandas do cotidiano, contribuindo para uma aprendizagem mais ativa e conectada à realidade. Assim, a pesquisa está organizada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo destaca os procedimentos metodológicos da pesquisa, além de informações que se constituem como estruturantes para o processo de geração da dissertação e produto educacional baseados na pesquisa qualitativa, juntamente à pesquisa exploratória e pesquisa de campo, além da metodologia ativa escolhida para o desenvolvimento do Jogo, a Gamificação.

O segundo capítulo contextualiza algumas formas de compreensão sobre as PcD em tempos passados, e aborda também, sobre a legislação nacional referente à educação inclusiva, censos do Ensino Superior, reflexões de teóricos sobre o tema e as convenções internacionais sobre os direitos das PcD.

O terceiro capítulo apresenta a discussão sobre a metodologia ativa que fundamentou a organização do produto educacional, a Gamificação. Além de destacar produções que envolvem a metodologia citada em diferentes campos de ensino e contextos e, de modo especial, com gamificações direcionadas à Educação Inclusiva e ao Ensino Superior.

O quarto e último capítulo, além de apresentar situações que podem ser consideradas discriminatórias e consideradas como “capacitismo”, trata das experiências de estágio obrigatório e entrevistas com alunos PcD da UFPA. Ainda compõem o capítulo as informações referentes à inspiração do conjunto de cartas que serviu de base para o desenvolvimento do Jogo e as impressões de receptividade do Produto pela ótica dos discentes de Odontologia da UFPA e do painel de especialistas, por meio de um formulário.

## 1. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa que abrange o desenvolvimento da dissertação e do produto educacional. Possui caráter exploratório e foi desenvolvida a pesquisa de campo. O processo de escolha dos procedimentos utilizados para a coleta dos dados teve por base o tipo e os objetivos da pesquisa. Para o desenvolvimento do Jogo foi utilizada a Gamificação. Os procedimentos e instrumentos utilizados foram: questionário semiestruturado, levantamento bibliográfico e análise dos dados coletados.

Quanto a abordagem qualitativa:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Silva e Menezes, 2001, p. 20).

De tal maneira, é possível compreender a partir do lócus e dos participantes, as questões mais subjetivas e de cada realidade como o comportamento, o agir, opiniões e outros. O que possibilita o aprofundamento no tema da pesquisa e de que modos os participantes agem e/ou pensam acerca deste. Assim, com a testagem e posterior avaliação por parte de discentes do curso de Odontologia, todos sendo pessoas sem deficiência, foi possível inferir sobre como esse público percebia as PcD no ambiente universitário antes da exposição da proposta e após o contato com o Jogo e suas percepções a partir dos debates.

O caráter exploratório induz ao questionamento com a finalidade de compreensão, esclarecimento e contribui para a geração de hipóteses para o entendimento e explicação sobre a realidade estudada.

A pesquisa inicia-se pela fase exploratória, que consiste em uma caracterização do problema, do objeto, dos pressupostos, das teorias e do percurso metodológico. Não busca resolver de imediato o problema, mas caracterizá-lo a partir de uma visão geral, aproximativa do objeto pesquisado (Piana, 2009, p. 168).

Como estudo exploratório foi necessário o levantamento bibliográfico, momento inicial desta pesquisa, realizado por meio de pesquisas bibliográficas fundamentadas no trabalho de Kapp (2012); Gomes (2015, 2019) e Busarello (2016); que contribuíram para a compreensão sobre Gamificação e Jogos, e Oliveira, I. (2002, 2017); Lima, S. (2017); além de

documentos de convenções internacionais e a legislação brasileira quanto às diretrizes e orientações sobre o ensino de PcD, a exemplo da Declaração de Salamanca e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, respectivamente, necessários ao subsídio do estudo e melhor entendimento sobre inclusão no ensino. A junção das informações coletadas durante o processo possibilitou reflexões sobre o contexto histórico em defesa do direito de PcD e como os documentos orientadores foram dispostos à sociedade e os resultados alcançados por meio de suas implementações e os aprimoramentos devidos.

Para o desenvolvimento do Jogo foi escolhida a Gamificação, metodologia ativa que consiste no desenvolvimento de jogos e demais características inerentes com base em assuntos diversos, seja por temáticas ligadas ao ensino formal ou demais situações cotidianas, nesse caso, as vivências dos alunos PcD da UFPA.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (Morán, 2015, p. 03).

Foi realizada uma busca sobre diferentes estilos e formatos de jogos que pudessem ser readequados/repensados a fim de discutir e refletir sobre inclusão, de tal maneira, sendo escolhido um conjunto de cartas que deu início ao produto educacional. Após a busca, o design das cartas e demais elementos que as compõem, em conjunto com o guia, sendo do protótipo ou da versão final foram criados por meio da plataforma Canva.

Desse modo, a metodologia possibilita a discussão sobre o assunto de forma a gerar a interação, o debate, o engajamento e a curiosidade por parte dos indivíduos que jogam. Contribui para a reflexão e o desafio em idealizar formas de jogar, aprender e inovar quanto ao processo de inclusão de PcD.

A pesquisa bibliográfica compreendeu a leitura e a escolha de periódicos brasileiros nas Bases de Dados Scielo, Google Acadêmico, EDUCAPES, Repositório da UFPA e Portal de Periódicos CAPES. Foi considerado o mesmo processo e bases para a busca e escolha dos citados na seção sobre a Gamificação. Os materiais encontrados foram escolhidos por meio de uma triagem considerando descritores como: Ensino Superior; Inclusão; Jogos; Gamificação; Educação Inclusiva; Pessoa com Deficiência; Cartas; e um plano de leitura sistemático acompanhado de fichamentos que serviram para subsidiar o fundamento teórico essencial a esta pesquisa.

Os participantes desta pesquisa foram 29 alunos do curso de Odontologia da UFPA, a quem foram apresentados um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que contém as informações sobre o objetivo da pesquisa, coleta de dados e o sigilo sobre as informações coletadas.

Segundo Lima e Mioto (2007) é importante destacar o direcionamento e o desenvolvimento de um processo de pesquisa, no que se refere à escolha dos procedimentos metodológicos que serão estruturantes para o processo, a fim de obter a maior clareza na sobre o método a ser utilizado.

De acordo com Parasuraman (1991), um questionário é formado a partir de conjunto de perguntas, geradas a fim de alcançar as respostas e os objetivos necessários ao desenvolvimento da pesquisa. De tal maneira, “é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador” (Marconi e Lakatos, 1999, p. 100). Assim, o questionário composto por perguntas de múltipla escolha e abertas foi aplicado virtualmente por meio da Plataforma *Google Forms*.

O questionário foi construído a partir dos estudos de Leite (2018) que sugere a geração de perguntas a partir de cinco componentes, considerando propostas de avaliação coletiva de materiais educativos: atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança da ação; em que é possível compreender se o Jogo alcança os objetivos propostos, gera curiosidade sobre o tema abordado e a mudança de postura quanto ao processo de inclusão de PcD.

- Atração: consiste em verificar se os conteúdos do material são entendidos pelo grupo destinatário. O que chama mais a atenção neste material? Por quê? O que menos gosta? Por quê? O que mudaria para melhorar o que não gostou?

- Compreensão: implica perguntar se os conteúdos do material são entendidos pelo grupo destinatário. Do que trata o material? Que mensagem passa? Existem palavras de difícil compreensão? Quais? Qual seria melhor? Existem partes mais difíceis do que outras? Há pouca, suficiente ou muita informação?

- Envolvimento: averigua se o destinatário reconhece o material como destinado a ele. Parece que esse material é destinado a pessoas como você? Por quê? Existe expressão que não é familiar? Qual?

- Aceitação: permite confirmar se o enfoque, conteúdos e linguagem foram aceitos. Há algo neste material que você considera irritante ou ofensivo? As imagens que aparecem sobre homens e mulheres são estereotipadas? A linguagem utilizada é discriminatória?

- Mudança da ação: busca comprovar se o material estimula uma mudança de olhar e atitude. A mensagem do material pede que faça algo? O quê? Você está disposto a realizar? Por quê? Recomendaria que alguma pessoa próxima de você realize essa mudança de olhar? (Leite, 2018, p. 05).

Mediante a isso, as ações visando a coleta de dados do estudo qualitativo foram realizados por intermédio de estudo de campo, que entende-se como:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. [...] Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los (Lakatos, 2003, p. 186).

Considerando a importância da pesquisa de campo, pode-se inferir que “é um dos instrumentos essenciais para a investigação social, cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado” (Oliveira *et al.*, 2016, p. 9). Este formato de pesquisa é essencial para a compreensão e o estudo sobre pessoas, instituições e outros, a partir de aplicação de formulários aos indivíduos. Assim, esse momento da pesquisa ocorreu por meio dos estágios no curso de Odontologia e na CoAcess, em que foi possível conhecer e compreender a realidade, dinâmica e procedimentos quanto aos discentes PcD, seja em questão de barreiras ou de políticas afirmativas. Em consonância a anotações, fotografias, participações em formações e entrevistas realizadas, sendo, essa última, essencial para o desenvolvimento das situações presentes nas cartas.

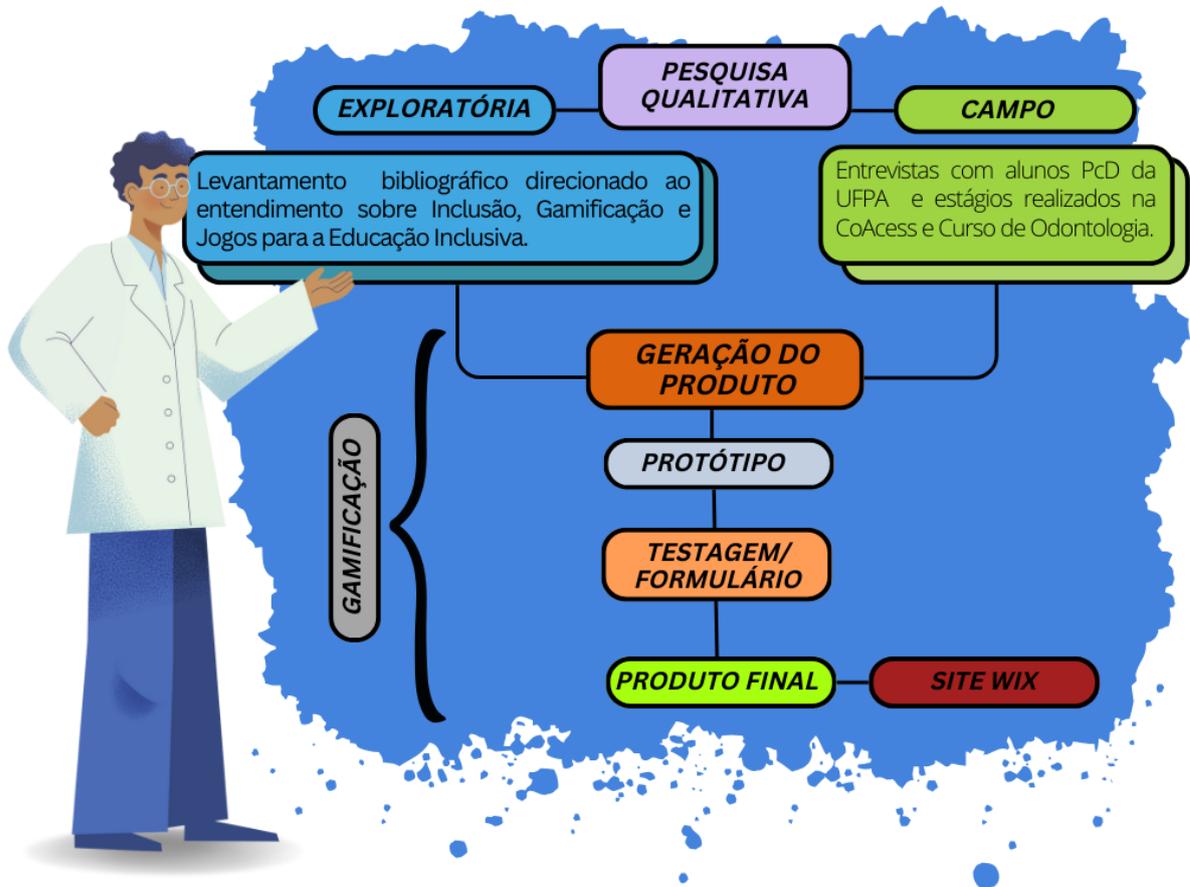
Entrevistas [...] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p. 03).

O processo de entrevistas auxiliou na compreensão no que tange à presença de barreiras, sejam atitudinais, arquitetônicas ou tecnológicas, e como os discentes PcD lidam a partir dessa realidade, que ainda assim, conseguem vivenciar seus cursos de graduação e serem vozes ativas para a idealização de ações mais inclusivas e que garantem direitos em meio ao Ensino Superior.

A oportunidade foi importante para a compreensão acerca do contexto do curso de Odontologia e para além das respostas via formulário, possibilitando a reflexão sobre a realidade, demandas e disposição em aprender sobre diferenças. E após os ajustes e a finalização do jogo, as cartas e o guia ficarão disponíveis em um site desenvolvido para o produto na plataforma Wix.

A Imagem 01 ilustra pontos importantes para o desenvolvimento da pesquisa:

Imagem 01 – Mapa do Percurso Metodológico



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

A partir da apresentação das questões fundamentais do percurso metodológico, o tópico a seguir apresenta um breve contexto histórico sobre a percepção referente às PcD em diferentes épocas, além de dispor sobre documentos (internacional e nacional) que tratam sobre a Educação Inclusiva.

## **2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUESTÕES A PARTIR DA LEGISLAÇÃO E REALIDADES**

### **2.1 Breve contextualização sobre políticas para a Educação Inclusiva**

Segundo Machado e Pan (2012) ao discutirem sobre PcD e as ações/papéis direcionadas a este público, consideram que foram alteradas no decorrer da história, definindo modos de subjetivação. Assim, de acordo com os autores, o reconhecimento dessas pessoas perpassou pela discriminação em diferentes formas como a invalidação cultural e caridade, a partir da ótica de situação de incapacidade, e da superação de barreiras e preconceitos.

O ideal de produtividade e perfeição física estão interligados ao desenvolvimento e avanço da sociedade em diferentes épocas. Este ideal permaneceu e foi o direcionador quanto ao tratamento dado às PcD, em que, segundo Oliveira, A. (2004), há relatos presentes na literatura antiga, que as pessoas com deficiência intelectual tinham uma função a ser ocupada, servindo como o bobo da corte ou a de palhaço. Ou seja, foram destinados a atividades que eram degradantes, discriminatórias e de marginalização.

Ainda na Antiguidade, a exclusão ou até a eliminação das PcD era aceitável e encorajada. Segundo Fonseca (2000), os primeiros povos definiam o extermínio como tratamento às PcD, por visualizá-los como um problema à sobrevivência do grupo, enquanto outros agiam por caridade, como uma forma de agradar aos seus deuses.

Raríssimas foram as exceções em que alguns povos adotaram atitudes de aceitação, apoio ou assimilação “[...] em sua maioria, infelizmente, a estrutura das sociedades sempre inabilitou as pessoas com deficiência como aquelas que não possuíam a menor perspectiva de sobrevivência, ora marginalizando-os, ora privando-os de liberdade” (Lima, S., 2017, p. 53).

Segundo Lima, S. (2017), no Brasil, as primeiras ações para que houvesse atenção para as PcD aconteceram no período imperial, sob o reinado de D. Pedro II, quando foram fundadas duas instituições, na cidade do Rio de Janeiro, a saber: o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857.

Por vezes, a marginalização da PcD era oriunda do núcleo familiar, em que as questões socioeconômicas e o desamparo pela parte do poder público, dificultavam ainda mais a sua vida e sua cidadania, contribuindo para o distanciamento do convívio social e a reafirmação do estereótipo de incapacidade, como afirmam Otoni, Mendes e Cavalcante (2020, p. 03):

Essa discriminação era feita também pela família da pessoa com deficiência, que se envergonhava com a situação e não possuía meios legais para buscar a educação

necessária. Posteriormente, surgiram leis para que essa população pudesse usufruir do sistema de ensino.

Para compreender sobre o desenvolvimento e a implementação de políticas voltadas ao direito educacional da PcD, foram selecionados alguns documentos a partir da segunda metade do século XX, de convenções internacionais que encaminham e tornam-se um referencial como: Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino; Declaração de Salamanca. Conjuntamente a leis e decretos do Brasil que norteiam a mudança de perspectiva sobre as PcD, a saber: Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996; Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 19 de fevereiro de 2002; Decreto nº 7.61, de 17 de novembro de 2011; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 6 de julho de 2015; Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.

Em dezembro de 1960, durante a Conferência Geral da UNESCO, foi adotada a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino que se refere à necessidade da identificação de possíveis obstáculos que os estudantes podem encontrar, na tentativa de acesso ao ambiente de ensino e em busca de uma educação de qualidade, assim como, na diminuição das barreiras que levam à segregação.

Artigo 1º: Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:

- a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
- b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo;
- c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas ou
- d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem (UNESCO, 1960, p. 03).

A discriminação no ensino pode estar relacionada a atitudes sutis. Pontuo como exemplo uma situação presenciada durante o estágio não-obrigatório da graduação, em sala de aula, em que o educador propôs uma atividade específica que consistia em “ligar os pontos”, com a justificativa de que o exercício “correspondia ao nível do aluno”. O aluno em questão apresentava laudo para o Transtorno do Espectro do Autismo, sem qualquer atraso no

desenvolvimento cognitivo. Esta, entre outras situações, acontecia apesar da disponibilização de informação sobre as especificidades do aluno e das orientações do profissional especializado na área de Inclusão.

Em relação ao contexto dos acordos internacionais, o Brasil, a partir da Declaração de Salamanca (Imagem 2), iniciou a implementação de políticas que fomentassem a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, por entender que a iniciativa contribuiria para uma educação mais democrática, além da efetividade de ações para esta parcela da população.

Imagem 2 – Objetivo da Declaração de Salamanca



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

A Declaração de Salamanca orienta que:

- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades;
- Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (Espanha, 1994, p. 02).

Nesse caso, entende-se que a educação também é responsável por instigar e proporcionar vias para que as pessoas que estejam em situação total ou parcial de segregação, possam ter oportunidades reais de inclusão, por intermédio do convívio, assim como, do avanço de direitos sociais e da observância da cidadania universal.

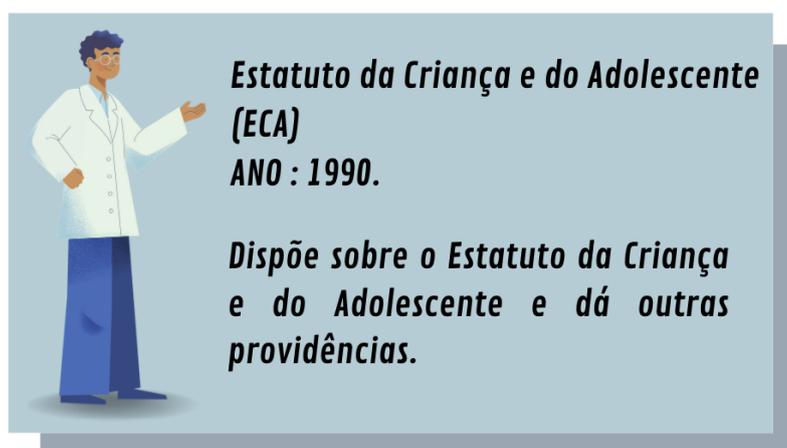
Desse modo, para que a apropriação acerca dos conteúdos escolares seja considerada adequada, pelos discentes assistidos pela Educação Especial, é imprescindível que o sistema

educacional e o educador oportunizem ações pedagógicas que entrelacem o ensino e a interação entre os alunos. E, também, elaborem estratégias que auxiliem a pessoa a concretizar as suas atividades e por meio de um processo educativo que contribua para a sua permanência e valorize o potencial de cada discente.

O diferencial da Declaração de Salamanca é reforçado pelas discussões sobre os resultados e o encaminhamento de diretrizes para o desenvolvimento e a reforma de políticas e ações nos sistemas educacionais, contribuindo, também, para um destaque maior da educação especial, a qual promove uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das pessoas com deficiência.

Atualmente, o possível descaso quanto a matrícula de pessoas com deficiência é precedida pelas determinações da Constituição Federal, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90 (Imagem 3), em que, no artigo 55, esclarece que “os pais ou responsáveis são obrigados a matricular seus filhos, ou pupilos (adotado, tutelado, que está sob guarda e proteção de terceiros), na rede regular de Ensino” (Brasil, 1990, p. 35).

Imagem 3 – Objetivo do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA



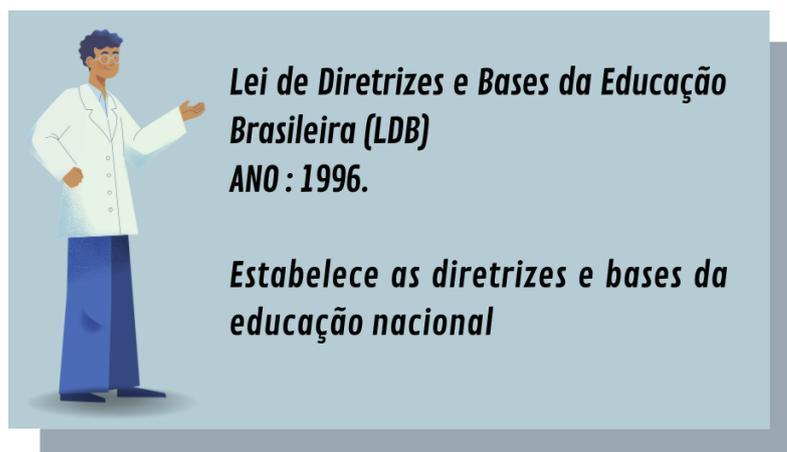
Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Considerando as possíveis dificuldades no âmbito familiar, o texto do Estatuto indica às pessoas envolvidas neste processo, a importância de iniciar as adaptações que são imprescindíveis à aceitação da diferença como natural para o desenvolvimento da pessoa.

A omissão quanto à instrução da PcD, as necessidades de adaptação de conteúdo ou até a recusa no recebimento de atendimento especializado podem, inicialmente, causar estranheza. Contudo, é uma triste realidade constatada, também, durante o período de estágio, quando os responsáveis ou tutores, de forma equivocada, recusavam o suporte pedagógico com a errônea ideia de que isso significaria um “atestado de incompetência”.

Ainda na década de 1990, o Brasil promoveu uma extensa reforma no âmbito educacional. Nessa reforma, as diretrizes dos acordos internacionais foram incluídas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Imagem 4), alterada em nova redação pela Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013.

Imagem 4 – Objetivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

A partir dessa ação, a Educação Especial foi considerada uma oportunidade real de democratização do ensino.

Art. 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

Art.59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 2013, p. 41).

Além da tratativa sobre os direitos de discentes com deficiência, no trecho mencionado, os artigos 58 e 59, citam a necessidade de apoio especializado, quando necessário e a qualificação profissional exigida, respectivamente. Também versa sobre a necessidade de adequação do que é desenvolvido e exposto, em sala de aula, conforme as barreiras enfrentadas

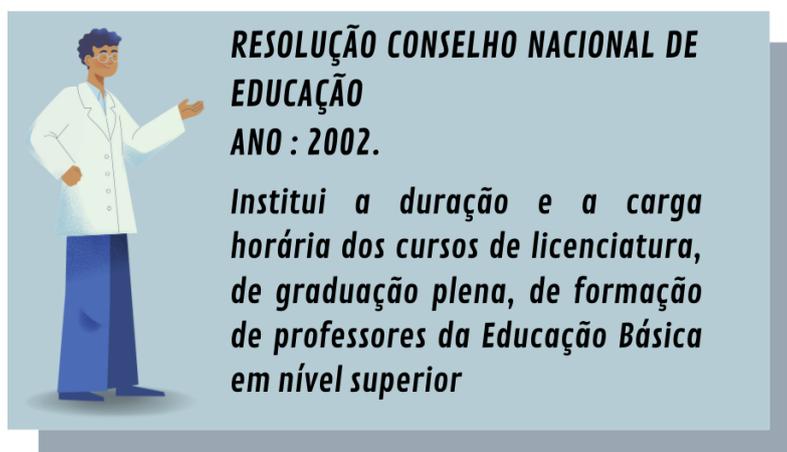
por cada aluno, acrescentando que deverá ser analisada a forma de ação desenvolvida para atender a adequação, seja por meios materiais ou digitais.

Sobre a necessidade e importância de adaptações em atividades, Oliveira, I. (2002) afirma que o currículo possui o papel de direcionar o processo educacional e que pode auxiliar na estimulação e desenvolvimento de habilidade da PcD. Atitude que se contrapõe à simples exposição de conteúdos, sem a preocupação com o valor real da informação e a contextualização do mesmo.

Situações que na Educação Especial requerem maior habilidade do educador, no sentido de tentar sanar a necessidade do aluno, ainda que de forma momentânea. Compreendendo, por exemplo, que para a escrita do aluno que necessita de estímulo na função motoras fina e na ausência de um adaptador de lápis, é necessário intervir e utilizar os materiais ao seu alcance e tentar solucionar o impasse.

No início dos anos 2000, uma resolução (Imagem 5) do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 19 de fevereiro de 2002, determinou que as instituições de ensino superior, em sua matriz curricular, aprimorassem o processo de formação docente a fim de que atendessem à diversidade dos discentes.

Imagem 5 – Objetivo da resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

E que também estivesse atualizada conforme a necessidades da época.

§ 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:

I - Cultura geral e profissional;

II - Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - Conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação (Brasil, 2002, p. 64).

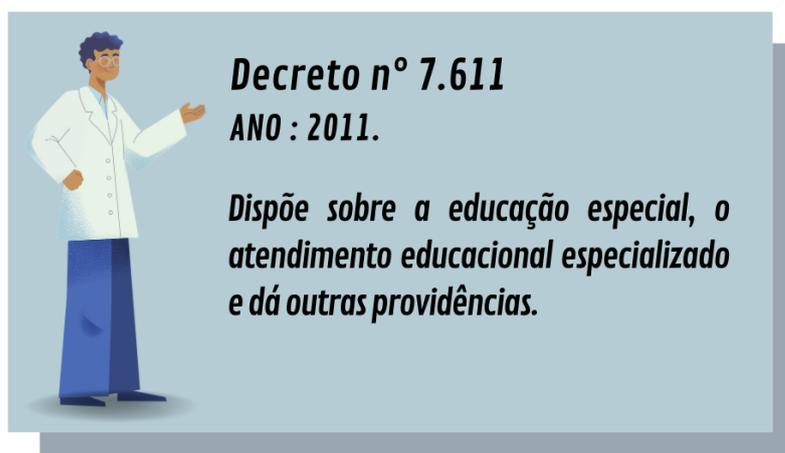
O anseio em possibilitar um modelo de formação de professores é legítimo, visto que, o avanço das condições educacionais de um país possibilitará maior qualidade de vida, além do desenvolvimento igualitário da nação. Ou seja, o trecho considera a necessidade de agregar o contexto social que envolve a educação, necessidade que a cada dia se torna mais rápida e complexa com as mudanças sociais.

Para Scheibe e Bazzo (2013), a partir dessa situação, é defendida a ideia de que a instituição de ensino desenvolva e conduza a uma cidadania atuante e criativa, ou seja, que os educadores estejam preparados e aptos a lidar com as constantes transformações sociais, potencializando a sua autonomia e criticidade frente às situações, não se restringindo aos modelos teóricos existentes, mas, possibilitando a contextualização geral.

De acordo com o entendimento que ao menor sinal de dúvida, em um aluno sem deficiência, a explicação é retomada e, possivelmente, é utilizada outra linguagem e exemplos a fim de que a pessoa compreenda, a mesma lógica deve ser seguida quando se trata de um aluno com deficiência, adequando-se a linguagem e a forma que é compartilhada a informação. Nesse sentido de adequação, em diversas situações em estágios não-obrigatórios, durante o período da graduação, foi necessária a mudança na atividade proposta aos alunos com deficiência. Por questões muito peculiares a cada pessoa, as atividades que envolviam histórias sobre um determinado assunto eram modificadas, e passavam a incorporar situações e personagens comuns à realidade deste. Situação que remete à ideia que “a escola não considera as diferenças individuais e culturais das crianças em sua organização social, transferindo para as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais a adaptação ao modelo escolar existente” (Oliveira, I., 2002, p. 65).

Já o decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (Imagem 6) que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, complementa e dá sequência aos objetivos traçados para o Brasil, no auxílio e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Imagem 6 – Objetivo do decreto n° 7.611



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Art. 1º: IV - Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

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;

VII - Oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2011, p. 01).

Reafirma, também, a obrigatoriedade da matrícula, preconizada na Constituição Federal, incluindo pontos já abordados em decretos e leis supracitados, como os ambientes que propiciem o avanço pessoal e acadêmico, apoio pedagógico individualizado e a presença da PcD, preferencialmente, em uma escola regular.

O decreto em questão orienta a implementação da Sala de Recurso Multifuncional nas instituições de ensino em que há matrícula de PcD na educação básica, e no Ensino Superior, os Núcleos de Acessibilidade, nos artigos 2º e 5º, respectivamente. Esses ambientes têm por objetivo ser um espaço, na própria instituição de ensino, equipado com recursos que propiciem a acessibilidade, materiais pedagógicos que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem do discente, além de estimular a autonomia e a independência da pessoa.

Art. 2º: A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de

atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais.

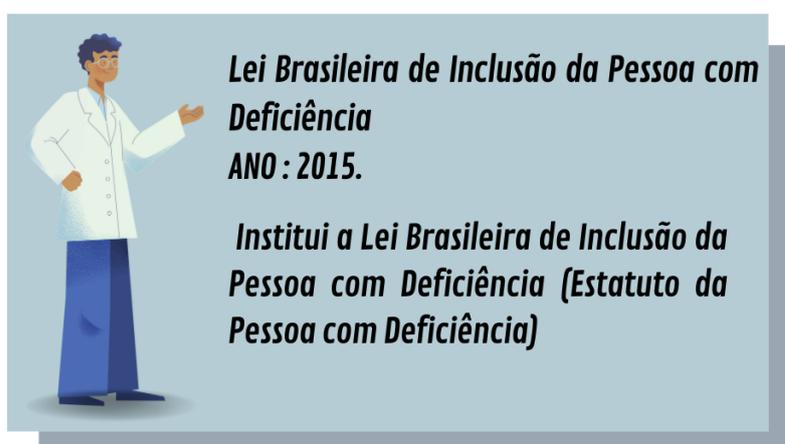
Art. 5º: A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2011, p. 02).

Quanto ao Núcleo de Acessibilidade entende-se que a sua função é desenvolver e implementar ações que promovam a acessibilidade da pessoa com deficiência no sentido mais amplo. Em que pode fornecer suporte pedagógico, bem como o acolhimento ao discente e o encaminhamento das demandas relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem deste, objetivando as melhorias necessárias ao processo.

No ano de 2015 foi promulgada a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (Imagem 7) que orienta ações em diversos âmbitos da vida em sociedade e aponta a necessidade de oportunizar programas que possibilitem a capacitação para os educadores, tanto em serviço quanto em formação.

Imagem 7 – Objetivo da Lei nº 13.146/15



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Art. 28: Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

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

XI - Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (Brasil, 2015, p. 09).

Ainda no referido Estatuto e artigo, são indicadas as ações para aprimoramento do ensino e, conseqüentemente, a inclusão das PcD:

Art. 28: III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

VI - Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015, p. 09).

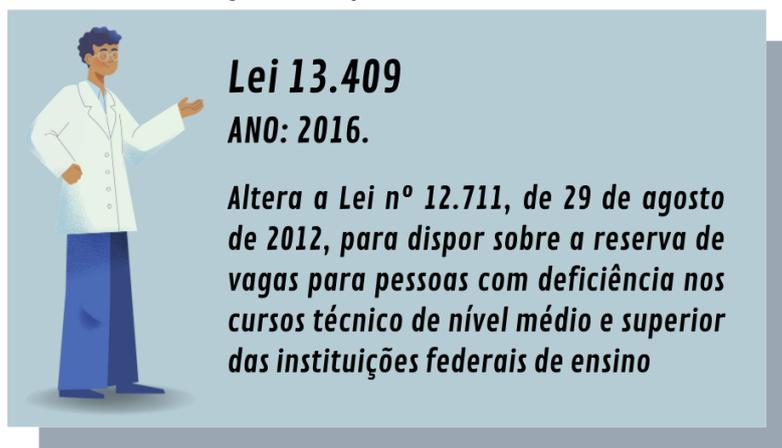
Assim, no contexto das transformações do ensino escolar, para que se desenvolva com capacidade de atender as carências educacionais e legitimar o potencial de aprendizagem dos discentes, a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 torna-se mais uma medida de política pública com o intuito de fortalecer os direitos das PcD.

Preconiza, também, o fomento de pesquisas que contribuam para o desenvolvimento da PcD, enquanto indivíduo e parte do ambiente de ensino. Garantindo assim, a possibilidade de geração de materiais que auxiliem no processo pedagógico, possibilitando a autonomia do mesmo.

Com o processo de promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, havia a esperança de que as cotas fossem adicionadas ao texto, contudo, isso não ocorreu. Assim, o texto torna-se um pouco repetitivo no que tange às regulamentações existentes, sem nada mencionar sobre cotas ou reserva de vagas para as PcD nas instituições de ensino superior. Mesmo destacando a incumbência do Poder Público para garantir, desenvolver, acompanhar e avaliar acesso à Educação Superior em isonomia de oportunidades e condições das PcD com as demais pessoas.

Em 2016, a Lei 13.409/2016 (Imagem 8) alterou o texto da Lei de cotas do Sistema Nacional, nº 12.711/2012, e adicionou o acesso de pessoas com deficiência, que, até então, não era contemplado pelo sistema nacional de cotas.

Imagem 8 – Objetivo da Lei 13.409/2016



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

No art. 3º, da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 orientava que nas instituições federais de ensino superior, as vagas deveriam ser preenchidas “por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE”. Assim, com a alteração do texto, o acesso a modalidade do Ensino Superior ficou garantida e estipulada pela legislação atualizada, sendo considerado mais um ganho no avanço do processo educacional brasileiro.

Art. 3º: Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e **por pessoas com deficiência**, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2016, p. 01 grifo nosso).

Para Lima, S. (2017, p. 54) “ainda que os direitos tenham sido conquistados de forma ampla no campo legislativo, com o intuito de alcançar a plena inclusão da pessoa com deficiência, há a recusa por parte do poder público na garantia e cumprimento dos direitos”. Esta recusa acontece em diversos espaços em que o ambiente de ensino se torna propício para o desenvolvimento de acontecimentos quem envolvem a discriminação.

Contudo, as adequações necessárias não se restringem às legislações e estrutura, mas, também, ao nível de acessibilidade para o discente com deficiência, além das relações interpessoais dentro do espaço educacional, que podem ocasionar situações de poder e discriminação. Assim, não é a pessoa que necessita de adequação à entidade educacional, mas a própria entidade que deve, obrigatoriamente, organizar-se para receber e propiciar um espaço de trocas e vivências.

Exigências pedagógicas que vão de encontro às práticas educacionais vigentes nas escolas, que mantêm resquícios da educação tradicional. Acrescenta-se o fato de que os sistemas educacionais apresentam o discurso da inclusão, em suas políticas, mas não alteram nem a estrutura nem as práticas educacionais das escolas, mantendo com isso situações de discriminação e de exclusão de pessoas com deficiência (Oliveira, I., 2017, p. 48).

É certo que o enfrentamento às mazelas sociais é um processo longo e contínuo, especialmente no que tange à isonomia de direitos. Desse modo, é imprescindível um árduo trabalho instrucional, político e social, que possibilite o avanço e conseqüentemente a diminuição de relações desiguais, prejudiciais ao desenvolvimento social.

No contexto do bacharelado, de modo especial, o curso de odontologia da UFPA, local em que se desenvolve a pesquisa e produto educacional. É proposta por meio do Conselho Nacional de Educação, a Resolução nº 3, de 21 de junho de 2001 que orienta:

Art. 5º Quanto à Atenção à Saúde, a graduação em Odontologia visa à formação do cirurgião-dentista para atuar considerando a ética e as dimensões da diversidade biológica, subjetiva, étnico-racial, de gênero, orientação sexual, socioeconômica, política, ambiental, e cultural, que singularizam cada pessoa ou cada grupo social, e que seja capaz de:

V - promover a humanização do cuidado à saúde de forma contínua e integrada, tendo em vista as demais ações e instâncias da saúde, de modo a desenvolver projetos terapêuticos compartilhados, estimulando o autocuidado e a autonomia das pessoas, famílias, grupos e comunidades, bem como reconhecer os usuários como protagonistas ativos da sua própria saúde, inclusive as pessoas com deficiência (Brasil, 2021, p. 02).

Assim, entende-se que os futuros profissionais necessitam estar capacitados e aptos para desenvolver ações integradas que reconheçam e valorizem diversos aspectos das PcD.

Com o propósito de reforçar o compromisso direcionado ao público em questão, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (Imagem 9), orienta no Art. 8º que Estados e Municípios desenvolvam planos de modo que “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (Brasil, 2014, p. 03).

Imagem 9 – Objetivo da Lei nº 13.005/2014



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Assim, a Lei em questão destaca a importância em:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 05).

Em estudos desenvolvidos acerca das dificuldades da implementação e avanço da educação inclusiva Rodrigues (2011) destaca que a diversidade de interpretações, realidades e vivências possibilitaram ou dificultaram as formas de ação. Mas, ainda assim, foi possível obter resultados.

O atendimento educacional especializado teve seu espaço garantido dentro do programa educação Inclusiva: direito à diversidade e cumpriu com sua divulgação aos municípios de abrangência. Bem verdade, com múltiplos olhares, muitas interpretações e subjetividade, o que é próprio de cada um de nós. Mas, muitas vezes, chegando distorcidos da verdadeira essência da Inclusão, do estar, conviver e aprender com as particularidades de nós, seres humanos, inacabados e limitados. Talvez motivados por uma confusão de termos, conceitos e legislação dúbia e também por negação do fazer diferente, do desenraizar a cultura da competição, da homogeneização, do conformismo e por quê não dizer do preconceito, da falta de aprofundamento de estudo e conhecimento (Rodrigues, 2011, p. 131).

O ambiente de ensino é construído e constituído por pensamentos diferentes. Agrega diversas pessoas, estas que integram o corpo docente, a gestão e desenvolvem iniciativas interessantes que contemplam o trabalho neste espaço, em que se evidenciam diferenças, as quais não devem ser ignoradas, mas reconhecidas e valorizadas no âmbito educacional.

A partir disso, é fundamental tratar sobre as pessoas com deficiência no Ensino Superior. Considerando a estruturação organizacional, arquitetônica e política da UFPA, enquanto maior universidade pública da Amazônia, a proposta no tópico a seguir é compreender questões fundantes sobre o tema no âmbito da Universidade que estamos vinculados, para relacionar melhor à proposta desta dissertação e produto.

## **2.2. Pessoas com deficiência no Ensino Superior: algumas compreensões a partir da realidade da UFPA**

Com os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo demográfico de 2010, é possível dimensionar a parcela de PcD e a prevalência dos diferentes tipos de deficiências, assim como as características destes que compõem este segmento da população.

O acesso aos dados, adquiridos por meio do censo, auxilia no entendimento da realidade da população de forma geral e traz importantes indicativos sobre a pessoa que se torna o objetivo das políticas públicas que promovem a inclusão. Além de contribuir para a análise e reflexão sobre o que foi proposto, executado, alcançado e o que, porventura, não atingiu o resultado esperado.

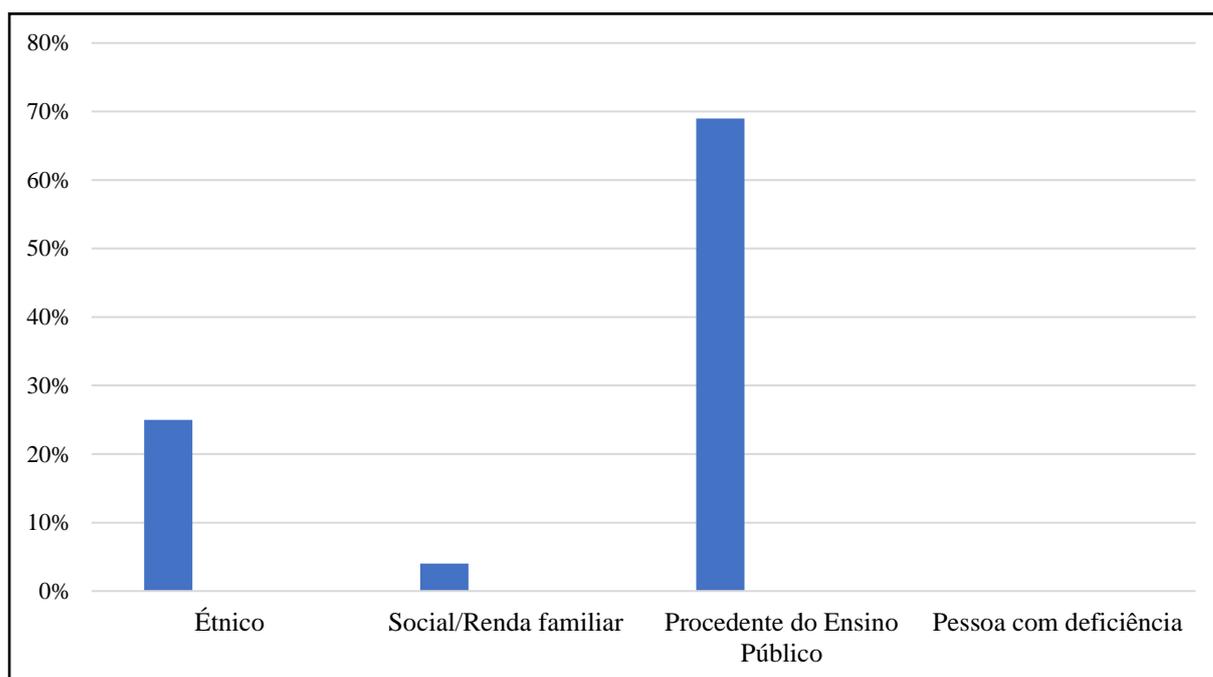
De acordo com o Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2018) no Brasil havia 12.748.663 pessoas com deficiência, quantitativo correspondente a 6,7% do total da população brasileira registrada pelo mesmo Censo. Para este público a trajetória entre o Ensino Médio seguindo para o Ensino Superior, requer maior dedicação no processo de amadurecimento e autonomia da PcD. Pois, diferente de um espaço escolar de educação básica, a Universidade é um ambiente amplo, para além de sua estrutura, no que se refere a atividades inerentes ao curso, atividades extracurriculares e as relações interpessoais, que não se limitarão à turma que o discente compõe. Para isso, é importante que:

[...] O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização[...] (Espanha, 1994, p. 13).

Conforme o Censo da Educação Superior de 2009, no que tange ao ingresso ao Ensino Superior, foram preenchidas 36.294 vagas que correspondiam à reserva de vagas, em sua maioria preenchidas por alunos advindos do ensino público (69%), seguida por aqueles que se

identificaram através da etnia (25%). Restando às pessoas com deficiência 0,34% do total de vagas reservadas, ou seja, 124 vagas preenchidas. Conforme o Gráfico 1. Acrescentamos os dados a partir do Censo da Educação Superior de 2009, por entender que auxiliam na compreensão e na percepção do quantitativo de ingresso de PcD até o Censo da Educação Superior de 2022, que é citado ainda nesta seção.

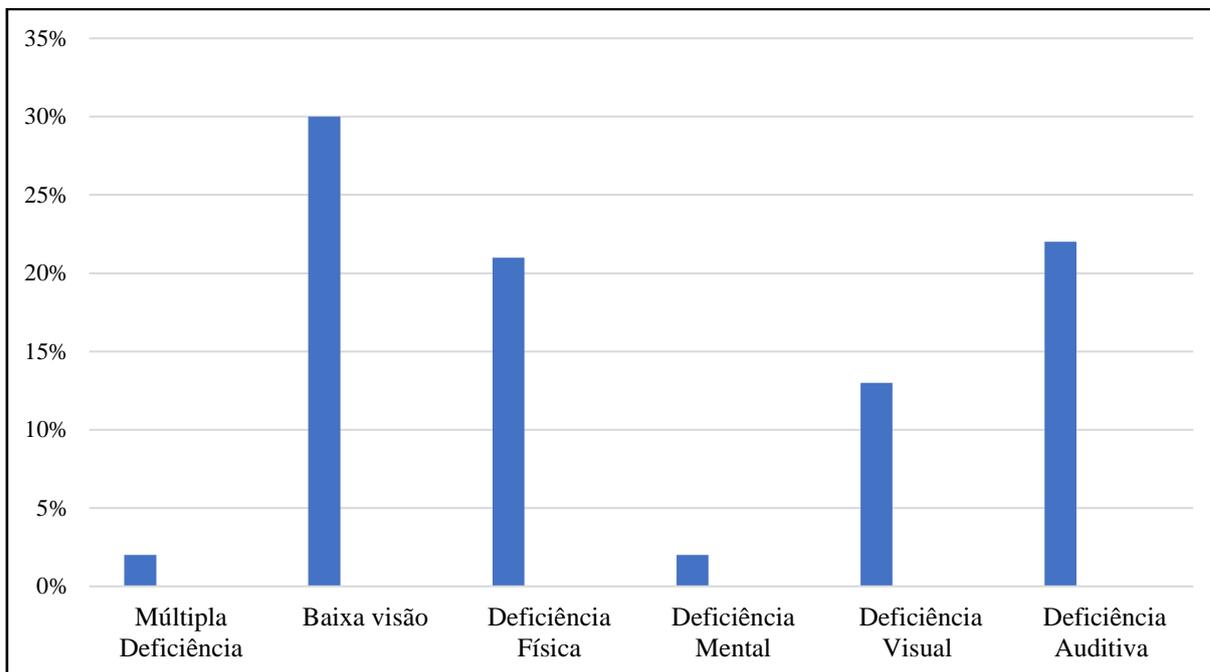
Gráfico 1 - Distribuição do tipo de reserva de vagas – Brasil 2009



Fonte: Adaptado Censo da Educação Superior /MEC/Inep/Deed (2009).

Naquele período, no que se refere a PcD, as Universidades (Gráfico 2) apresentavam, em maior parte, pessoas com baixa visão (30%), seguidas por deficiência auditiva (22%) e deficiência física (21%).

Gráfico 2 - Distribuição do tipo de reserva de vagas – Brasil 2009



Fonte: Adaptado Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed (2009).

As informações do Censo da Educação Superior, de 2009, mostram que as deficiências de diferentes tipos, constituíam, em números, a maior presença nas universidades. E até então não constavam – ou não foram identificados – casos de pessoas com outras especificidades, como o Autismo ou o Transtorno de Déficit de Atenção, identificados em censos posteriores.

Houve, também, crescimento no número de instituições de educação superior que atendem alunos com deficiência. Uma realidade que duplicou no período, ao crescer de 1.180 instituições no fim do século passado para 2.378 em 2010. Destas, 1.948 já atendiam as exigências estruturais para a acessibilidade dos alunos em questão.

É perceptível, que houve avanços significativos quanto à legislação e o aumento no número de matrículas. Contudo, a concentração dos discentes com deficiência estava na rede particular, correspondendo a quase o dobro das matrículas na rede pública. Situação que deveria ser inversa, com o Poder Público sendo o pioneiro nesta política de inclusão, como já preconiza a Lei nº 12.796 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2013, p. 41):

Parágrafo único: O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Tabela 1 - Matrícula na educação superior de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação Brasil 2010-2015

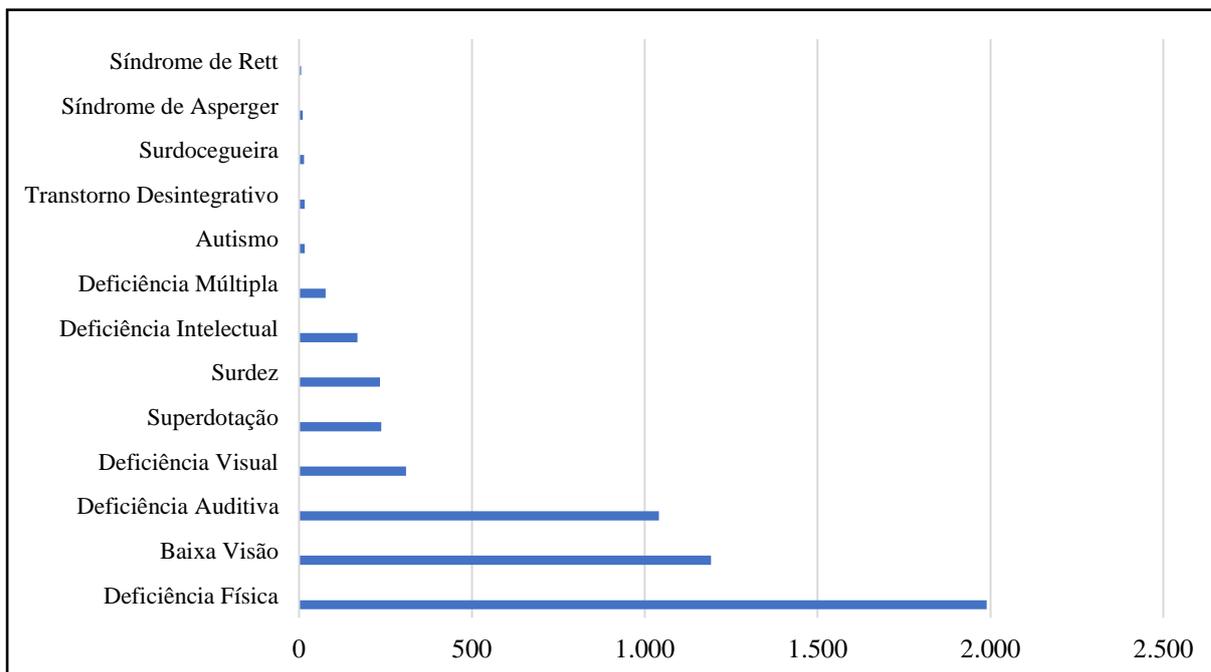
Ano	Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	%	Matrícula Total
2010	19.869	0,31	6.407.733
2011	22.455	0,33	6.765.540
2012	26.663	0,38	7.058.084
2013	29.221	0,40	7.322.964
2014	33.475	0,43	7.839.765
2015	37.986	0,47	8.033.574

Fonte: Adaptado MEC/Inep (2015).

Na Tabela 1, nota-se que, em um período de cinco anos, houve mais um salto no número de matrículas de PcD, no Ensino Superior. Resultado que alcançou um número de 37.986 matrículas com este tipo de declaração, conforme o Censo da Educação Superior, de 2015.

Conforme o Gráfico 3 (a seguir), do total de declarações, 33,4% apresentam deficiência física; 23,8%, baixa visão e 13,8%, deficiência auditiva. Ainda em 2015, de um total de 5.130 concluintes declarados: 37,4% correspondem a deficiência física; 22,4%, baixa visão; e 19,6%, deficiência auditiva. Em relação ao quantitativo de concluintes de cursos de graduação em 2015, aqueles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação correspondem a 0,4%.

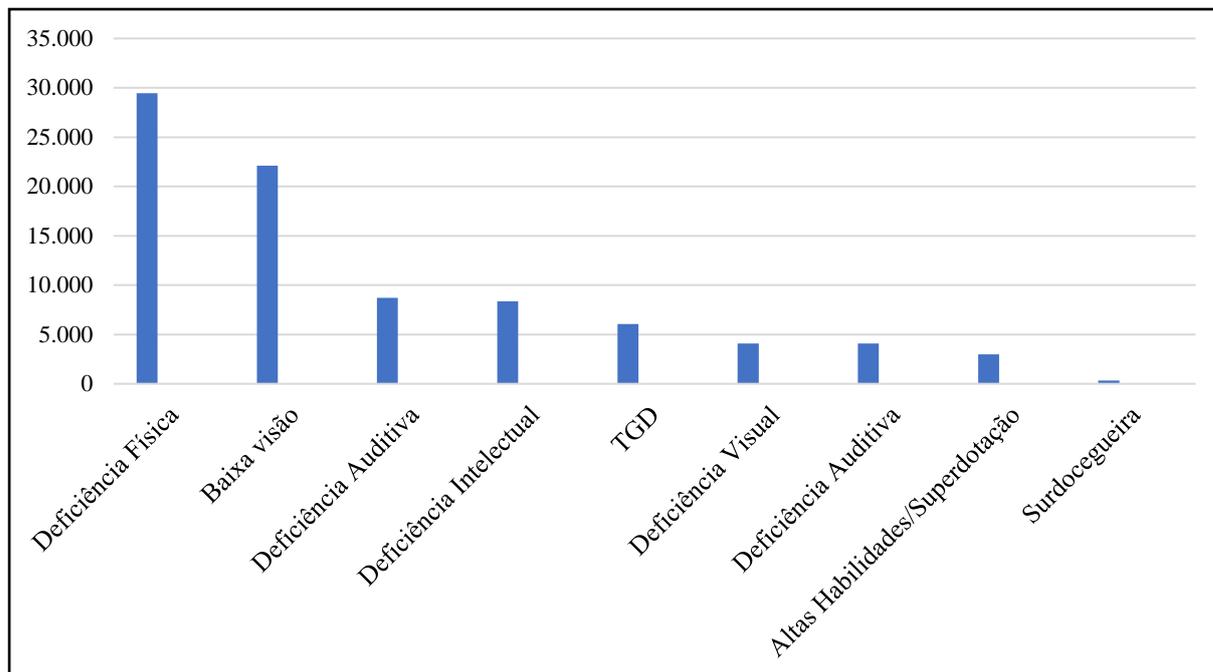
Gráfico 3 - Total de declarações sobre concluintes de graduação conforme o tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil/ 2015



Fonte: Adaptado Censo da Educação Superior /MEC/Inep (2015).

Em comparação ao Censo da Educação Superior, de 2009, os Censos de 2015 e 2021 (Gráfico 4), nota-se a presença relevante de pessoas com transtornos como: Autismo; Asperger e Transtorno Desintegrativo. Agora, esta parcela de alunos com deficiência, é representada majoritariamente pela deficiência física, seguida por baixa visão e deficiência auditiva. Indicando a pluralidade de pessoas com deficiência e o acesso ao Ensino Superior.

Gráfico 4 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência – Brasil 2022



Fonte: Adaptado Censo da Educação Superior/ MEC/Inep (2022).

Ainda, de acordo com o Censo 2022 (Tabela 2), houve um aumento de 25.477 vagas referentes a pessoas com deficiência, no Ensino Superior

Tabela 2 - Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação 2012 - 2022

Ano	Número de Matrículas de Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	Percentual em relação ao total de matrículas em cursos de Graduação
2016	35.891	0,4%
2017	38.272	0,5%
2018	43.633	0,5%
2019	48.520	0,6%
2020	55.829	0,6%
2021	63.404	0,7%
2022	79.262	0,8%

Fonte: Adaptado Censo da Educação Superior /MEC/Inep (2022).

A antessala do Ensino Superior pode ser entendida como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e de acordo com informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pelo exame, na edição 2022 (Tabela 3), mais de 30 mil pessoas solicitaram atendimento especializado e, deste número, em sua maioria possuem déficit de atenção (10.481), seguido por pessoas com baixa visão (5.570) e pessoas com deficiência física (4.573).

Tabela 3 - Atendimento Especializado ENEM 2022

<b>Atendimento especializado</b>	<b>Quantitativo de participantes</b>
Outra deficiência ou condição especial	2.051
Autismo	3.031
Baixa Visão	5.570
Cegueira	502
Deficiência Auditiva	1.312
Deficiência Física	4.573
Deficiência Intelectual (Mental)	2.572
Discalculia	373
Dislexia	1.808
Déficit de Atenção	10.481
Surdez	864
Surdocegueira	27
Visão Monocular	1.020
<b>Total</b>	<b>34.184</b>

Fonte: Adaptado INEP (2022).

Ainda foram dispostos outros recursos como mobiliário, materiais de escrita e leitura em formato adaptado, profissionais especializados e tempo adicional aos candidatos. Condições que estão além de proporcionar a acessibilidade arquitetônica ou pedagógica, e que garantem às pessoas com deficiência a possibilidade de continuação dos estudos e o acesso ao ambiente universitário.

No âmbito do Ensino Superior, a gestão e o direcionamento das políticas voltadas a PcD, fica sob a responsabilidade da Secretaria da Educação Superior, vinculada ao Ministério da Educação, que atua por meio do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir). Este Programa foi criado em 2005, em consonância aos decretos nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 e nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e dispõe sobre a LIBRAS, respectivamente.

A inserção, socialização e desenvolvimento da pessoa enquanto membro do ambiente acadêmico não se restringe – e jamais deve ser restrita – ao ato de matrícula e a presença em sala. O discente com deficiência, enquanto sujeito acadêmico, também deve ser reconhecido enquanto potencial pesquisador e agente direto de transformação, avanço da ciência e suas diversas áreas/temas do conhecimento.

O financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. As IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (Brasil, 2013, p. 12).

As ações que envolvem o referido programa são desenvolvidas por núcleos de acessibilidade, que correspondem a setores de instituições federais de ensino superior, que organizam e implementam as ações direcionadas à acessibilidade de pessoas com deficiência. Compete aos núcleos “[...] minimizar as limitações físicas, pedagógicas, em nível comunicacional e informacional, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos” (Brasil, 2013, p.13).

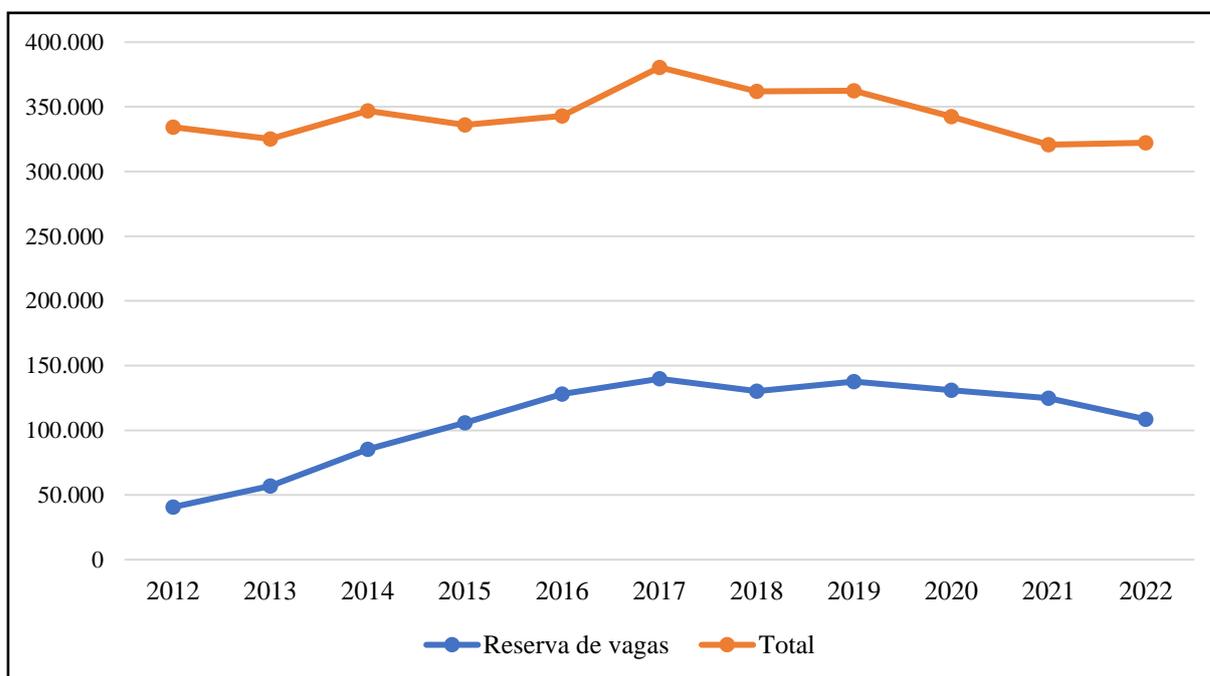
Um modo efetivo de maximizar o impacto refere-se a união de recursos humanos institucionais, logísticos, materiais e financeiros dos vários departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Bem-Estar-Social, Trabalho, Juventude, etc.), das autoridades locais e territoriais e de outras instituições especializadas. A combinação de uma abordagem tanto social quanto educacional no que se refere à educação especial requererá estruturas de gerenciamento efetivas que capacitem os vários

serviços a cooperar tanto em nível local quanto em nível nacional e que permitam que autoridades públicas e corporações juntem esforços (Espanha, 1994, p. 16).

Seguindo o que preconiza a legislação brasileira, quanto à Inclusão no Ensino Superior e por possuir estrutura e políticas de ingresso e permanência para discentes com deficiência, a UFPA desenvolve ações direcionadas a uma parte da comunidade acadêmica que necessita de auxílio no que diz respeito ao ingresso, permanência e possibilidades de conclusão de curso com sucesso.

Desde o ano de 2012, o ingresso na Rede Federal de ensino (Gráfico 5) tem seu quantitativo acima dos 300 mil ingressantes, alcançando o ápice no ano de 2007, com 380.561 aprovados. Estes números são importantes para a discussão e implementação de políticas e ações que atendam a comunidade de discentes ativos nos cursos de graduação, em conjunto aos que ingressam nas universidades. Neste total também estão inclusas as pessoas com deficiência, por meio da reserva de vagas, que alcançou o seu maior número em 2017, e totalizou 108.616 ingressantes em 2022.

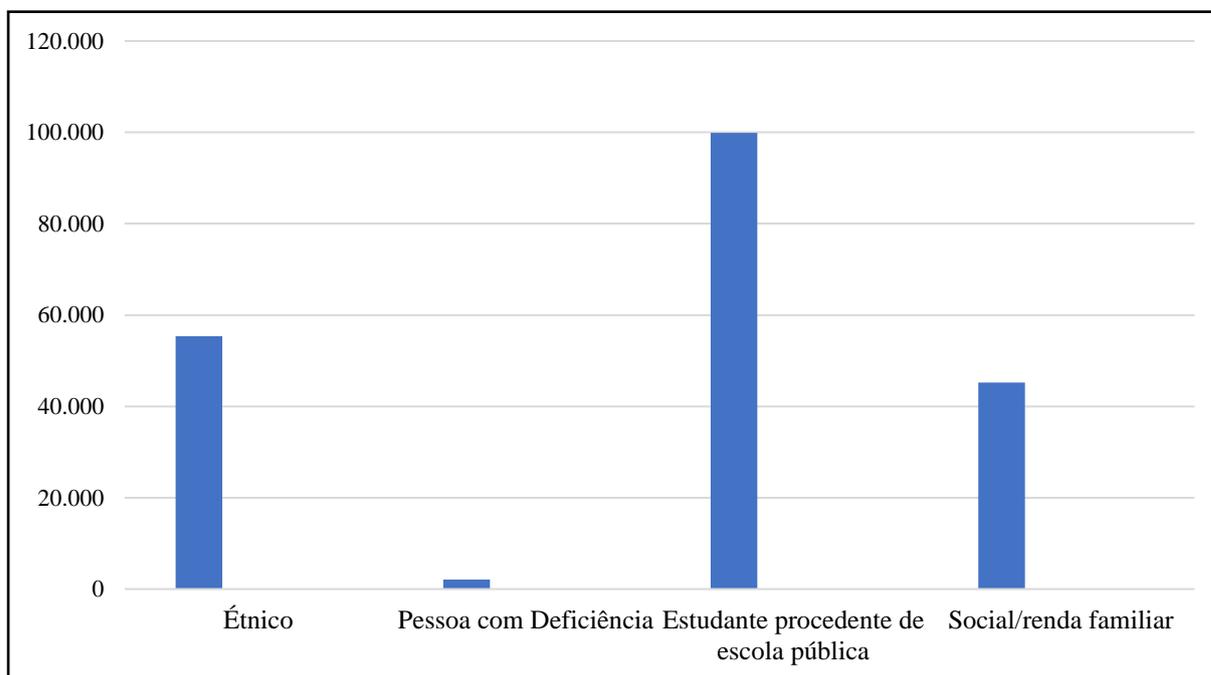
Gráfico 5 - Número de ingressantes em cursos de graduação na Rede Federal – Brasil 2012-2022



Fonte: Adaptado Censo da Educação Superior /MEC/Inep (2022).

Do total de vagas reservadas (Gráfico 6) para o ingresso de PcD se comparada às vagas para estudantes de escola pública, para etnia e social/familiar, respectivamente, corresponde a menos de 2% do total. Indicando o acesso menor por parte das PcD ao Ensino Superior.

Gráfico 6 - Número de ingressantes em cursos de graduação na rede federal por tipo de programa de reserva de vagas – Brasil 2022



Fonte: Adaptado Censo da Educação Superior/MEC/Inep (2022).

Na UFPA as ações direcionadas às PcD são promovidas pela Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess), que é vinculada à Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST). Em suma, “atende o público da Educação Especial, no Ensino Superior, e oferece a assistência estudantil aos discentes com deficiência e superdotação/altas habilidades” (UFPA, 2022). Além de atuar na diminuição de possíveis barreiras aos discentes, sejam elas arquitetônicas, comunicacionais ou pedagógicas.

As ações pedagógicas incluem programas como: o Programa de apoio especializado e individual (PAI PcD) e o Pro-pedagógico. Têm por objetivo proporcionar interpretação em LIBRAS, apoio por meio de cuidadores, audiodescrição, transcrição em Braille e outros. Assim como auxílios financeiros, que contribuem para a permanência na instituição, na manutenção de moradia ou na aquisição de materiais que possibilitem maior autonomia quanto aos estudos. Além do fomento à pesquisa através do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UFPA-PcD).

No que tange ao alcance do suporte financeiro, o benefício é limitado e não contempla a todos os discentes.

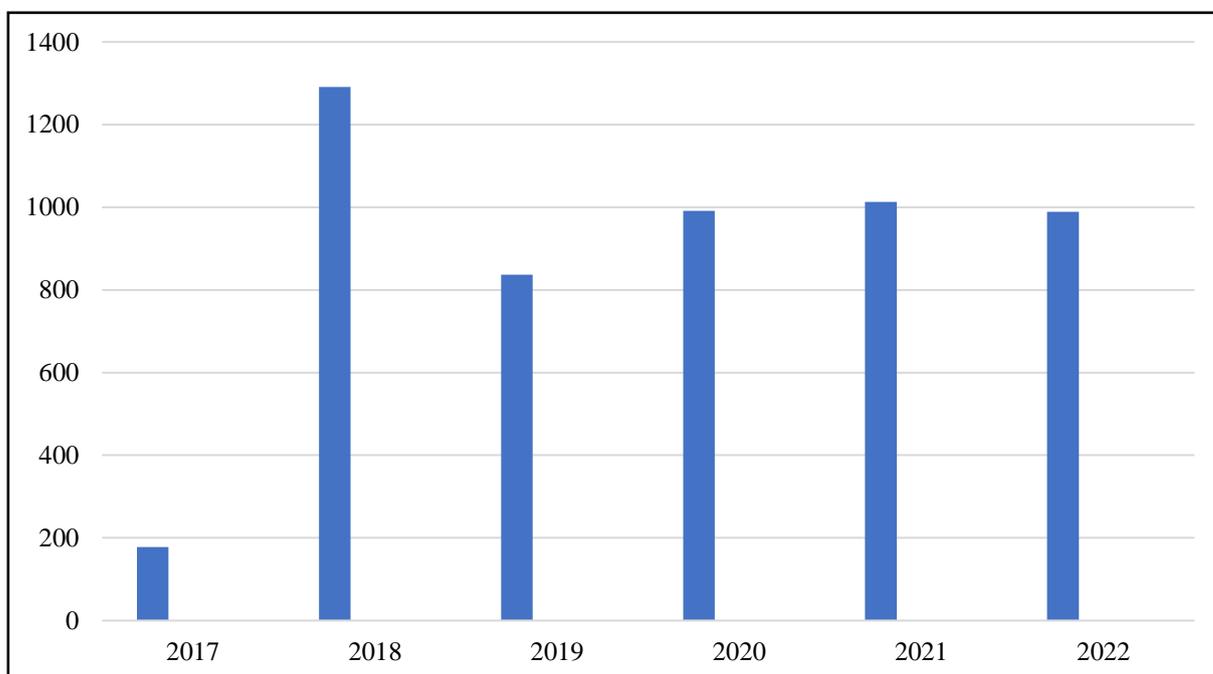
Esses auxílios são considerados importantes para os mais vulneráveis economicamente, no entanto, os recursos não conseguem atingir todos os discentes.

Apesar disso, a iniciativa é promissora e permite que estudantes possam permanecer na instituição quando a barreira é econômica (Gonçalves e Teixeira, 2022, p. 20).

Para maior integração à comunidade acadêmica, a CoAcess também conta com o Programa Rede de Saberes, que é voltado a ações formativas disponibilizadas aos alunos com deficiência e com Altas Habilidades/Superdotação e servidores da UFPA. Além de proporcionar cursos como: Curso de Libras; Formação de tradutores/interpretes de Libras; Oficina de NBR; Oficina de NVDA; Oficina de Dosvox; Curso de enfrentamento ao capacitismo, e outros. Ações que estão em consonância ao que é preconizado para a Educação Especial, por documentos nacionais e internacionais, e contribuem para o desenvolvimento acadêmico e pessoal da pessoa com deficiência.

As ações promovidas pela CoAcess são necessárias, considerando também o aumento no número de vagas ofertadas a PcD. Segundo os dados disponibilizados pela CoAcess (UFPA, 2022) durante os anos de 2017 a 2022, o quantitativo de vagas reservadas/oferta teve sua maior disponibilidade no ano de 2018, com 1.291 vagas. Com os demais anos, ainda que em oscilação, o número total representa 5.299 vagas (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Evolução do N° de vagas reservadas/Ofertas para pessoas com deficiência da UFPA



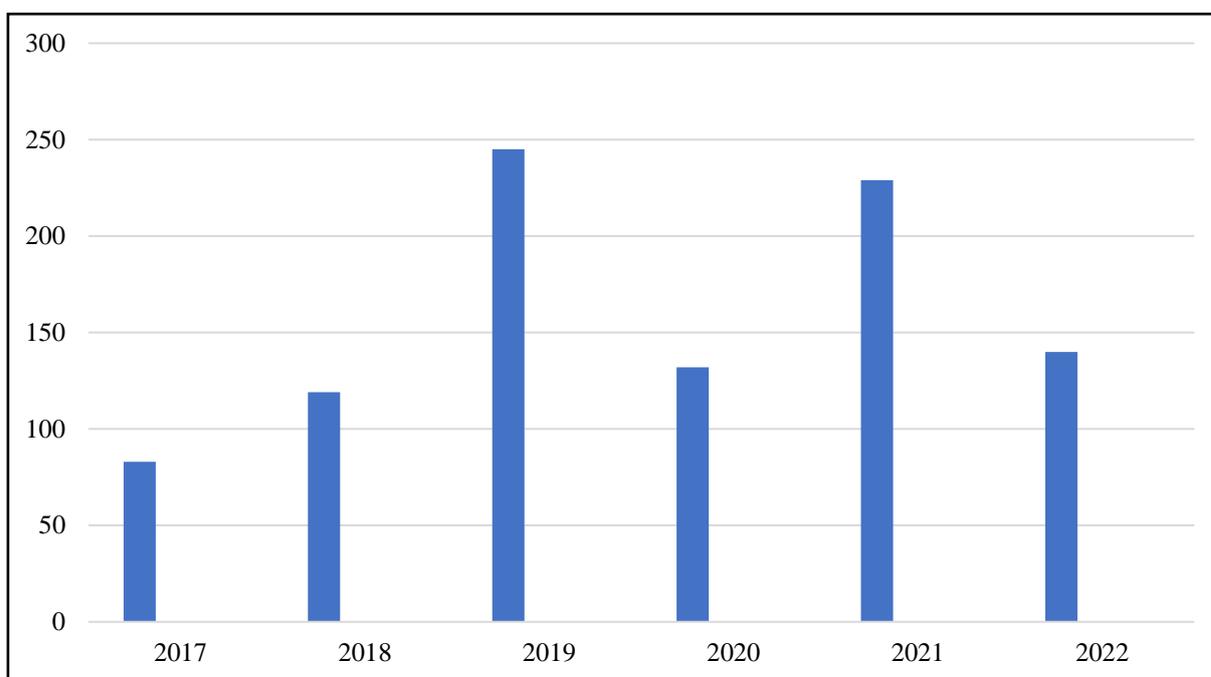
Fonte: Adaptado CoAcess/SAEST, UFPA (2022).

Apesar da grande oferta de vagas, o quantitativo não costuma ser preenchido em sua totalidade (Gráfico 8). De acordo com Gonçalves e Teixeira (2022) o relato da Coordenadora

de Acessibilidade da UFPA destaca que o número referente às vagas para PcD “atingem em torno de 20% a 30% do total de vagas preenchidas por esse público”.

1. As escolhas das pessoas com deficiência se concentram na área da saúde e engenharias, o que permite ficar descoberto os demais cursos, por não serem opções dos candidatos;
2. As notas dos candidatos com deficiência são sempre as mais baixas, o que não possibilita a pessoa com deficiência alcançar com sua nota o curso desejado;
3. Os alunos com deficiência, ainda têm alto índice de reprovação no Ensino Médio, o que impossibilita ingresso nas Universidades em idade escolar para esse nível de ensino, apesar de serem contabilizados pelo censo com idade equivalente a já se encontrarem no ensino superior (Coordenadora de Acessibilidade da UFPA) (Gonçalves e Teixeira, 2022, p. 14).

Gráfico 8 - Evolução do N° de aprovados em vagas reservadas para pessoas com deficiência da UFPA



Fonte: Adaptado CoAcess/SAEST, UFPA (2022).

É perceptível que em relação às vagas disponíveis entre os anos 2017 e 2022, o crescimento ocorre lentamente, alcançando o maior preenchimento no ano de 2019, com 245 vagas. Situação que infelizmente reforça a exclusão de PcD no nível superior e remonta a todos os problemas relacionados na educação básica.

Conforme os Dados do ano base 2022, o número de alunos matriculados na UFPA era de 50.335 ativos, sendo os alunos PcD um total de 811, nos 12 campi (Tabela 4). Em sua maioria, no campus de Belém (625), seguidos por Altamira (50) e Cametá (29). O que

representa 1,6% do total de alunos da instituição, situação abaixo do esperado se considerarmos o total de vagas disponíveis, mas não preenchidas.

Tabela 4 - Total de alunos PcD's ativos (matriculados) por campi na UFPA no ensino superior, ano base 2022

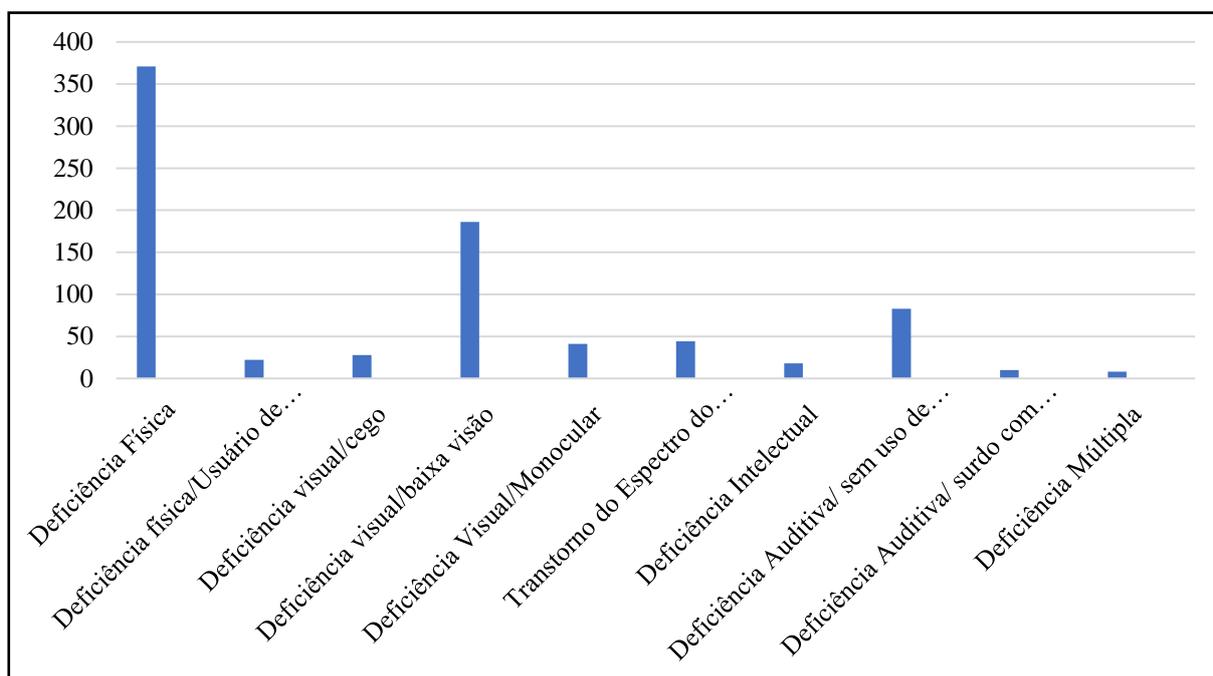
<i>Campi</i>	<b>Quantitativo Alunos</b>
Abaetetuba	21
Altamira	50
Ananindeua	17
Belém	625
Bragança	22
Breves	07
Cametá	29
Capanema	02
Castanhal	22
Salinópolis	04
Soure	03
Tucuruí	09
Total	811

Fonte: Adaptado CoAcess/SAEST/UFPA (2022).

No comparativo aos dados de 2021, o número de matrículas de PcD aumentou para 184 alunos. O maior quantitativo refere-se à Deficiência Física (236), seguida pela Deficiência Visual/Baixa visão (186) e Deficiência Auditiva/sem uso de Libras (83), no campus Belém. Nos campi do interior, especificamente em Altamira, refere-se às deficiências Física e Visual, correspondendo a 24 e 16, respectivamente.

Quanto aos cursos de graduação, a pluralidade de alunos é evidenciada no Gráfico 9 em que, os alunos com deficiência física (266), sem uso de cadeira de rodas, lideram a presença na UFPA, seguidos por alunos com baixa visão (191) e alunos com deficiência auditiva (62). Dados que permitem inferir que todos os alunos identificados são alcançados por ao menos uma política de acessibilidade e/ou permanência.

Gráfico 9 - Total de alunos com deficiência ativos (matriculados) nos cursos de graduação da UFPA, no ano de 2022, de acordo com os Tipos de Deficiência

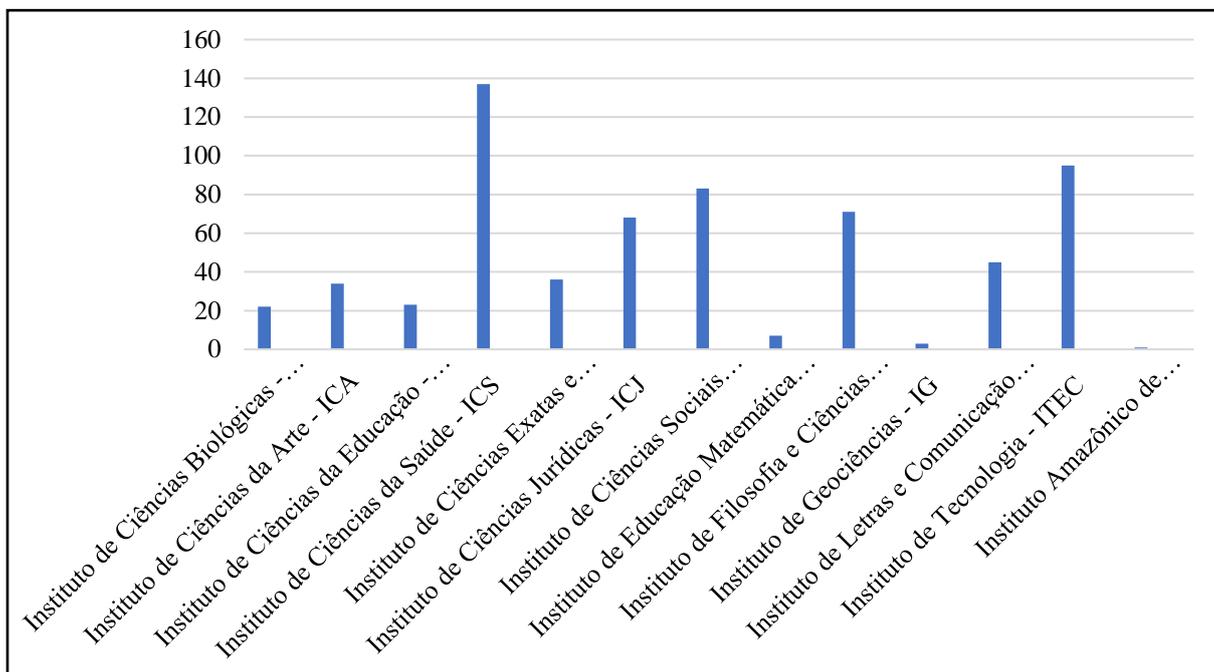


Fonte: Adaptado CoAccess/SAEST/UFPA (2022).

Os dados disponibilizados pela CoAccess vão ao encontro dos dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior, em que mostra a presença em maior número de pessoas com deficiência física, baixa visão e deficiência auditiva. Sendo informações importantes para dimensionar a comunidade acadêmica, em específico, e para o aprimoramento das políticas de assistência e permanência a estes discentes.

Em pesquisa mais específica, é possível saber a quais Institutos (Gráfico 10) os alunos PcD estão vinculados, no campus Belém.

Gráfico 10 - Total de alunos com deficiência ativos (matriculados) nos cursos de graduação da UFPA, por instituto do Campus Belém, ano de 2022



Fonte: Adaptado CoAcess/SAEST/UFPA (2022).

Nota-se que a maioria dos alunos PcD estão na área de Ciências da Saúde (112), seguidos por Tecnologia (73) e Ciências Sociais e Aplicadas (62).

Nessa direção, a partir do relato de um discente, é possível entender como uma associação de discentes surge em meio a universidade e como se consolida, reafirmando a presença de PcD e adequações necessárias à sua autonomia na instituição. Para compreender as demandas e a realidade dos alunos com deficiência presentes na universidade, e como se organizam dentro da instituição, foi realizada uma visita à Associação dos Discentes com Deficiência da UFPA (ADD/UFPA). O espaço fica localizado no Bloco D, também conhecido como Pavilhão da Inclusão (Imagem 10), no Campus Básico, em Belém.

Imagem 10 – Bloco D, Pavilhão da Inclusão



Fonte: Acervo Pessoal (2024).

Entre alguns dos impasses registrados está a identificação incorreta das salas, que não considerava os discentes com deficiência visual e/ou baixa visão e sendo as únicas formas de acessibilidade encontradas estavam a rampa e o piso tátil, que não considerava a faixa de noção de profundidade e outros.

O representante destaca que após a entrega da obra, os discentes PcD de diversos cursos não se consideraram contemplados e alegavam não haver uma consulta prévia acerca de suas necessidades. A atitude gerou o descontentamento e culminou na criação da ADD-UFPA, associação de discentes, com diversas deficiências, que estudam no Campus Belém, estes em sua maioria com deficiência visual.

No início, os discentes reuniam-se no espaço Braille, da Biblioteca Central, que era considerado o “Quartel General”, e que fora utilizado para a escrita de documentos, reuniões e afins, até o momento em que foi pleiteado um espaço junto a gestão superior. O intuito era possibilitar um local de convivência e conseqüentemente a troca de experiências.

Atualmente, segundo o representante, aproximadamente 10 discentes frequentam a ADD de forma ativa, e acredita que o quantitativo poderia ser maior caso a estrutura física da

universidade possibilitasse maior acessibilidade. Entre as possíveis causas estão: os desníveis nas calçadas, a ausência de rampas, veículos estacionados de forma inapropriada dificultando a passagem e outros.

A Associação não abrange os demais *campi* da UFPA, mas planeja ações para conhecer o perfil e possibilitar comunicação com os discentes que integram os cursos presentes no interior do Estado.

Em suma, o representante acredita que a utilização do espaço e a interação com os discentes de diferentes cursos consolida a presença destes na universidade, e corrobora para ampliação de políticas de permanência e inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Após conhecermos algumas especificidades da realidade de discentes com deficiência na UFPA, no próximo capítulo será apresentada a Gamificação e como esta metodologia ativa está presente no cotidiano, além de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e as diferentes formas e assuntos gamificados, seja no contexto da Educação Inclusiva ou no Ensino Superior. Discussão fundamental para a elaboração do produto.

### **3. GAMIFICAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

#### **3.1 Ideias norteadoras sobre gamificação**

A gamificação consiste em utilizar a mecânica dos jogos em atividades que não estão no contexto de jogos. Segundo Kapp (2012, p. 12) a Gamificação “[...] tem o intuito de envolver as pessoas, motivá-las à ação, além de promover o aprendizado e a resolução de problemas”. Ou seja, possibilita o desenvolvimento de ações educativas por meio de processos ou produtos que agora possuem objetivos diferentes aos que foram inicialmente planejados. A exemplo de uma escada (Imagem 11) que foi idealizada para estimular o exercício físico, que ao pisá-la, os degraus emitem notas musicais, em contraponto ao uso da escada rolante.

Imagem 11 – Escada Piano



Fonte: Blog da Arquitetura (2016).

Segundo Ferreira (2016) na Estação Odenplan, em Estocolmo, capital da Suécia, a implementação de uma escada com degraus interativos influenciou no comportamento dos usuários, resultando no aumento de 66% do uso da escada tradicional. “Este é um exemplo de como a Gamificação pode contribuir para que as pessoas a façam coisas que normalmente consideram chatas” (Kapp, 2012, p. 10).

Desenvolver métodos, produtos ou processos educativos diferentes aos habituais, torna-se de grande importância, se consideramos que segundo Gomes (2015) os alunos preferem as atividades que demandem maior interação ao invés de teoria, sendo necessário, então, promover iniciativas que unam a dinâmica, interação e engajamento ao aprendizado.

O cérebro humano precisa das experiências oferecidas pelos jogos, como resolver enigmas e receber resposta, pois são estímulos que ativam o sistema de dopamina no cérebro, associado à atividade ao prazer. Além disso, em um jogo o indivíduo tem a oportunidade de vencer desafios e perder, mas não de forma permanente. Ou seja, o jogador sempre terá a oportunidade de refazer a tarefa, buscando seu êxito. Isso serve como motivador para uma busca constante de melhorias e maneiras novas para se encontrar soluções (Busarello, 2016, p. 25).

As estratégias de Gamificação, nesse sentido, parecem ter como base o conceito de ferramentas, uma vez que busca um objetivo externo, como a motivação ou o engajamento a

algum produto ou processo “[...] compreendemos que a base para a definição do conceito de Gamificação abrange sistematicamente cinco tópicos distintos (Imagem 12), mas que devem ser considerados de forma interdependentes, para o sucesso de um sistema gamificado” (Busarello, 2016, p. 34).

Imagem 12 – Tópicos da Gamificação



Fonte: Adaptado Busarello (2016).

O uso da Gamificação na educação contribui para reduzir o desinteresse dos discentes e aproximá-los de uma temática específica. A utilização dessa metodologia para o ensino estimula, por exemplo, o aprimoramento de habilidades como persistência, resolução de problemas, colaboração entre pares, uso de estratégias e outros.

A necessidade de motivar as pessoas e de gerar envolvimento nas tarefas e ações em empresas, escolas ou ainda em cursos e treinamentos leva muitas instituições a adotarem estratégias lúdicas e elementos considerados motivacionais no planejamento de seus cursos e ações. Por meio de dinâmicas chamadas jogos de empresas, serious games ou de aplicativos e sites em ambientes educacionais virtuais, a ideia de aprendizagem guiada por interações e jogos está sendo inserida em escolas e empresas. Essas atividades e conceitos funcionam como estratégia de aprendizagem e de interação social. Uma dessas estratégias é a gamificação (Alves e Teixeira, 2014, p. 214).

Ao inserir essa metodologia na forma de ensinar, as aulas e discussões tornam-se mais instigantes e interativas, provocando o discente a assumir o seu protagonismo enquanto responsável pela própria aprendizagem. Para compreender melhor sobre o que é gamificação,

Kapp (2012) sugere que primeiro se entenda o que é um jogo e alguns requisitos que são necessários, tais como:

**Sistema:** um conjunto de elementos interligados ocorre dentro do “espaço” do jogo. Uma partitura está relacionada a comportamentos e atividades que, por sua vez, estão relacionadas a uma estratégia ou movimentação de peças. O aspecto do sistema é a ideia de que cada parte de um jogo impacta e se integra com outras partes do jogo. As pontuações estão vinculadas às ações e as ações são limitadas por regras.

**Jogadores:** Os jogos envolvem uma pessoa interagindo com o conteúdo do jogo ou com outros jogadores. Isso acontece em jogos de tiro em primeira pessoa, jogos de tabuleiro e jogos como o Tetris. A pessoa que joga o jogo é o jogador. Posteriormente, nos referiremos aos jogadores de jogos como “aprendizes”. O ato de jogar geralmente resulta em aprendizado, e os alunos são nosso público-alvo para a gamificação da instrução. Mas, por enquanto, neste contexto – definir um jogo – vamos nos ater ao conceito de jogador.

**Resumo:** Os jogos geralmente envolvem uma abstração da realidade e geralmente ocorrem em um “espaço de jogo” estritamente definido. Isso significa que um jogo contém elementos de uma situação realista ou a essência da situação, mas não é uma réplica exata. Isso é verdade para o jogo Monopoly, que imita um pouco da essência do mercado imobiliário.

**Desafio:** Os jogos desafiam os jogadores a atingir objetivos e resultados que não são simples ou diretos. Por exemplo, mesmo um jogo simples como Tic-Tac-Toe é um desafio quando você joga contra outra pessoa que tem o mesmo conhecimento do jogo. Um jogo se torna chato quando o desafio não existe mais. Mas mesmo o desafio envolvido com o jogo de cartas Solitaire oferece desafio suficiente para que o jogador continue tentando alcançar o estado de vitória dentro do jogo.

**Regras:** As regras do jogo definem o jogo. Eles são a estrutura que permite que a construção artificial ocorra. Eles definem a sequência do jogo, o estado vencedor e o que é “justo” e o que “não é justo” dentro dos limites do ambiente do jogo.

**Interatividade:** Jogos envolvem interações. Os jogadores interagem entre si, com o sistema do jogo e com o conteúdo apresentado durante o jogo. A interatividade é uma grande parte dos jogos [...] (Kapp, 2012, p. 07).

Os requisitos propostos por Kapp auxiliam no entendimento de que os jogos são compostos por regras, estratégias e espaços bem definidos e seus objetivos se baseiam na distração e no divertimento. A exemplo disso, o Jogo Uno (Imagem 13) possui cartas e regras que permitem ao jogador anular a vez de seus adversários, “além fazê-lo adquirir em uma jogada, duas ou quatro cartas em uma única vez, objetivando para a vitória, que o indivíduo termine com a posse de uma carta apenas” (UNO, 2023).

Imagem 13 – Jogo Uno

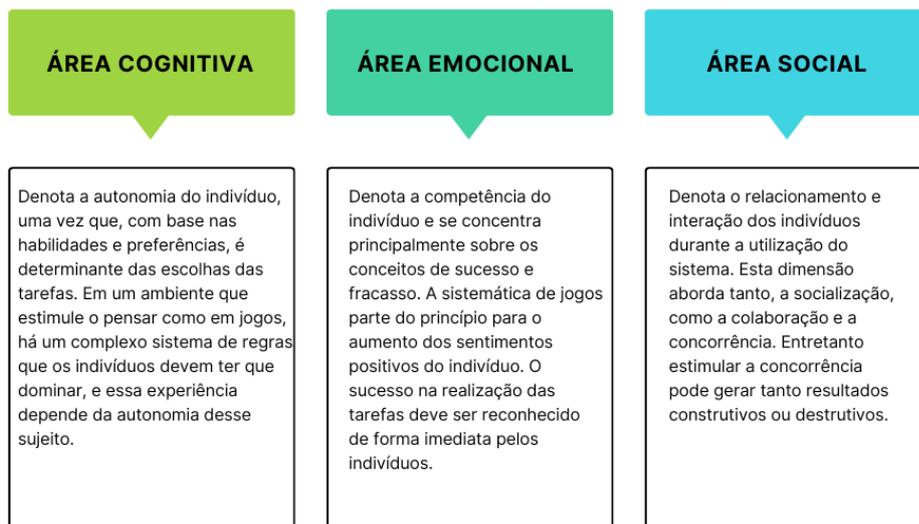


Fonte: UNO (2023).

O exercício da inquietação deve ser uma prática constante e que esteja relacionada à nossa postura sobre o que nos é oferecido, em como nos é apresentado e em que modo podemos contribuir para que práticas anuladoras deem espaço às trocas de ideias e ao conhecimento enriquecedores. Ou seja, não há mais espaço para um processo de ensino-aprendizagem baseado em algo mecânico e na reprodução de discursos.

É necessário, também, estimular (Imagem 14) pontos essenciais para a formação de um indivíduo, como as áreas cognitiva, emocional e social, inerentes a inserção em sociedade.

Imagem 14 – Contribuições do ato de jogar



Fonte: Adaptado Busarello (2016).

Trata-se de promover uma forma de aprendizado que seja mais dinâmica, propicie a investigação e a possibilidade de resolução de questões reais. Desse modo, é importante que se compreenda que a aprendizagem está unida a outros aparatos como: plataformas de ensino, jogos virtuais ou materiais, vídeos e outros que estão intimamente ligados e presentes no cotidiano das pessoas em geral. E que ao serem somados ao contexto (Imagem 15) e a realidade em que um discente está inserido, torna-se ainda mais produtiva.

Imagem 15 – Gamificação aplicada ao contexto



Fonte: Adaptado Busarello (2016).

A essência da gamificação não está na tecnologia, “mas em um ambiente que promova a diversidade de caminhos de aprendizagem [...] e de engajamento dentro do processo” (Busarello, 2016, p. 43). Portanto, o ensino pode e deve unir-se ao divertimento, ao passo que o conhecimento anteriormente a sua utilização era muito pequeno, os métodos utilizados não contribuíam para a motivação e o engajamento dos alunos, e os aparelhos tecnológicos não eram acessíveis a todos. Para que se consolide a Gamificação e a proposta a ser produzida seja fundamentada e coerente, é importante considerar:

**Baseado em jogos:** Os conceitos delineados na definição de “jogo” descritos acima se aplicam à gamificação. O objetivo é criar um sistema no qual alunos, jogadores, consumidores e funcionários se envolvam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback que resulta em um resultado quantificável, idealmente provocando uma reação emocional. O objetivo é criar um jogo no qual as pessoas queiram investir cérebro, tempo e energia.

**Mecânica:** A mecânica de jogar um jogo inclui níveis, ganhar distintivos, sistemas de pontos, pontuações e restrições de tempo. Estes são os elementos que são usados em muitos jogos. A mecânica por si só é insuficiente para transformar uma experiência chata em uma experiência envolvente semelhante a um jogo, mas são blocos de construção cruciais usados durante o processo de gamificação.

**Estética:** Sem gráficos envolventes ou uma experiência bem projetada, a gamificação não pode ser bem-sucedida. A interface do usuário ou a aparência de uma experiência é um elemento essencial no processo de gamificação. A maneira como uma experiência é percebida esteticamente por uma pessoa influencia muito sua disposição em aceitar a gamificação.

**Jogo Pensamento:** Este é talvez o elemento mais importante da gamificação. É a ideia de pensar em uma experiência cotidiana como correr ou correr e convertê-la em uma atividade que tenha elementos de competição, cooperação, exploração e narrativa. É assim que a corrida se torna um processo social. Os amigos competem uns contra os outros e, ao mesmo tempo, oferecem encorajamento em um ambiente cooperativo e o corredor conta a história de correr mil milhas ou de escapar de zumbis. É assim que o gerenciamento de uma fábrica virtual fornece insights sobre as operações de uma fábrica real. É como as habilidades de liderança são aprendidas guiando outras pessoas em missões.

**Envolva-se:** Um objetivo explícito do processo de gamificação é chamar a atenção de uma pessoa e envolvê-la no processo que você criou. O envolvimento de um indivíduo é o foco principal da gamificação.

**Promover a Aprendizagem:** A gamificação pode ser usada para promover a aprendizagem porque muitos dos elementos da gamificação são baseados na psicologia educacional e são técnicas que designers de instrução e professores vêm usando há anos. Itens como atribuição de pontos a atividades, apresentação de feedback corretivo e incentivo à colaboração em projetos têm sido a base de muitos profissionais da educação. A diferença é que a gamificação fornece outra camada de interesse e uma nova maneira de unir esses elementos em um espaço de jogo envolvente que motiva e educa os alunos (Kapp, 2012, p. 10).

Assim, Kapp apresenta alguns pontos sobre a gamificação e que a diferenciam dos jogos, como a estética, as formas de pensar e de envolvimento e principalmente sobre a promoção da aprendizagem. Igualmente aos jogos, a gamificação permite utilizar os mais diferentes temas, realidades e objetivos. Esta liberdade em criar para ensinar, gera resultados nos mais diversos campos do conhecimento.

Imagine um ser da mitologia grega como o Minotauro ensinando sobre esta civilização ou o Boto, um animal natural da região amazônica e que desperta o imaginário por meio das lendas contadas, ensinando sobre a preservação do ambiente regional. Um jogo (Imagem 16) foi desenvolvido com o intuito de preservação do Boto, além de contrapor a imagem negativa que se possa ter em relação ao animal e assim evitar a sua perseguição e caça. A proposta se

baseia na realidade das comunidades ribeirinhas e na fauna, para apresentar e discutir uma situação real e de fácil compreensão e familiaridade a este público, além de contribuir para a prevenção de riscos e na resolução de problemáticas que possam surgir.

Imagem 16 – Jogo do Boto



Fonte: Couto, Sobrinho e Rodrigues (2018).

O Jogo do Boto tem como objetivo informar crianças de comunidades ribeirinhas, sobre a importância da preservação do boto, desmistificando lendas regionais sobre o animal. “A produção de uma versão móvel do Jogo do Boto tornou sua distribuição mais fácil e aumentou seu alcance, não se limitando apenas ao uso em escolas que tivessem laboratório de informática, chegando as comunidades ribeirinhas através de celulares e smartphones” (Couto, Sobrinho e Rodrigues, 2018, p. 66).

A ideia consiste em o jogador deslocar-se em diferentes ambientes e assim realizar tarefas como classificar animais e fazer a coleta (Imagem 17) e o devido descarte de lixo encontrado no rio, de modo que a cada conclusão de tarefa, pontos são acumulados. “Profissionais e educadores de aprendizado e desenvolvimento estão em uma posição única para aproveitar a oportunidade de criar experiências interativas para funcionários internos e alunos usando gamificação” (Kapp, 2012, p. 22).

Imagem 17 – Fase do Jogo do Boto



Fonte: Couto, Sobrinho e Rodrigues (2018).

É necessário considerar que o uso da Gamificação está em expansão e torna-se crescente a implementação de jogos nas diferentes áreas de conhecimento devido aos problemas encontrados nas salas de aula, além de interligá-la a uma análise de características e recomendações para desenvolver um jogo a fim de possibilitar o processo de ensino-aprendizagem mais provocador, produtivo e que gere o engajamento de todos os envolvidos. Além de distanciar a Gamificação de tudo o que possa confundi-la com uma aplicação vazia e sem objetivos.

**Emblemas, Pontos e Recompensas:** Infelizmente, os elementos menos empolgantes e menos úteis dos jogos foram rotulados como “gamificação”. Isso é lamentável porque o verdadeiro poder do pensamento baseado em jogos está nos outros elementos dos jogos: engajamento, narrativa, visualização de personagens e resolução de problemas. Essas são as bases sobre as quais a gamificação precisa ser construída. Infelizmente, algumas pessoas estão desvalorizando o termo “gamificação” quando poderia ter um uso real para descrever como levar o engajamento e o aprendizado para o próximo nível. Os profissionais de aprendizagem, que vêm adicionando elementos de jogos “reais” à aprendizagem, como interatividade, narrativa e resolução de problemas, precisam retomar a palavra “gamificação” e usá-la para si mesmos.

**Banalização da Aprendizagem:** A gamificação não é um barateamento ou diluição do “aprendizado real”. Cenários sérios de aprendizado são realizados em espaços de jogo o tempo todo, desde jogos militares, incentivos de vendas, prática de procedimentos médicos ou preparação para testes padronizados. A aprendizagem gamificada pode e é difícil, desafiadora e estressante. Jogos bem projetados ajudam os alunos a adquirir habilidades, conhecimentos e habilidades em períodos de tempo curtos e concentrados com altas taxas de retenção e recordação eficaz. Não pense em jogos para aprender da mesma forma que pensa em jogos para crianças. A gamificação

é uma abordagem séria para acelerar a curva de experiência do aprendiz, ensino de assuntos complexos e pensamento sistêmico. [...]

**Perfeito para cada situação de aprendiz:** Existem muitas situações para as quais a gamificação não funcionará. Muitas vezes, a profissão de aprendizagem adota um novo conceito como a resposta para todos os problemas de aprendizagem e exagera o conceito ao ponto de causar reação negativa. É importante abordar a gamificação do conteúdo e a aprendizagem de forma cuidadosa e metódica. Se a gamificação for vista como uma panacéia e aplicada a todos os eventos de aprendizagem, ela rapidamente se tornará banalizada e sem impacto. Mantenha o foco no uso da gamificação para obter os resultados de aprendizagem certos.

**Fácil de criar:** Criar um jogo eficaz ou gamificar adequadamente o conteúdo não é uma tarefa insignificante. É preciso muito design e trabalho inicial para determinar quais elementos do jogo devem ser mapeados para quais tipos de conteúdo e quais incentivos e recompensas funcionam com qual tipo de ambiente. Também leva tempo para desenvolver o tema certo, o método correto de pontuação e a melhor maneira de determinar os estados vencedores. Resumindo, não é fácil criar um jogo que seja divertido de jogar e instrutivo [...] (Kapp, 2012, p. 12).

Igualmente ao propósito de engajar e despertar a criticidade por meio da gamificação é imprescindível compreender que este é um processo que gera desafio desde a idealização até a aplicação, visto que, a metodologia não é isenta de problemáticas e que podem prejudicar o ensino no momento em que existe a preocupação exacerbada com a recompensa e o divertimento em detrimento ao aprendiz. Possivelmente, o maior impasse seja a sua implementação em um mundo dinâmico e em que as informações são alteradas rapidamente, além do acesso maior a aparelhos tecnológicos com o uso da internet.

Um dos grandes desafios é como fazer com que os games e o uso de tecnologia potencializem o aprendiz e não fiquem restritos ao seu aspecto de entretenimento. A utilização de elementos dos jogos em contexto educacional, gerando conteúdo para objetos de aprendizagem que possam ser disponibilizados pela internet e dispositivos móveis, tem potencial para motivar as estudantes a se engajarem no processo de aprendizagem (Silva e Dubiela, 2014, p. 145).

A partir das considerações realizadas, trataremos, no subtópico a seguir, sobre a utilização da Gamificação no processo educacional unindo a metodologia e a geração de propostas que contribuam para o processo de inclusão de PcD.

### 3.2 O desenvolvimento de jogos para ampliação de ações inclusivas

Direcionando a Gamificação para o campo da Educação Inclusiva, percebe-se que esta soma-se ao desenvolvimento de ações para o processo de inclusão de PcD no ambiente educacional. Ações gamificadas podem ser produzidas em diferentes formas, seja em material impresso ou digital.

Com o intuito de conhecer experiências com possibilidades concretas na direção do tema em foco, realizamos pesquisa específica com os descritores: Gamificação; Educação Inclusiva; Jogos Gamificados; Inclusão e Pessoas com Deficiência. A partir dessa pesquisa, selecionamos três jogos (Incluplay; a Era Inclusiva; Isomericard), dentre outros que encontramos na rede. Além de terem sido objeto de estudo e desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, os três foram selecionados em função do formato de apresentação, conteúdo desenvolvido, mecânica e o público direcionado.

O *INCLUPLAY* é um jogo gamificado e desenvolvido em formato de apresentação em *Power Point* que pretende atender a um público específico e foi otimizado à realidade.

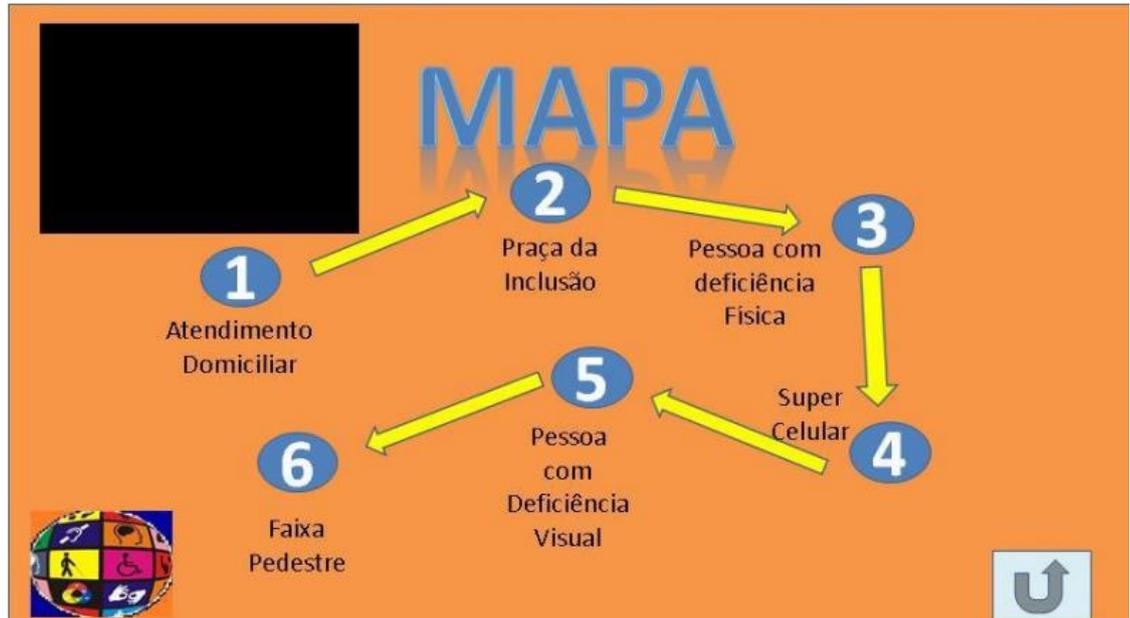
Muitas ideias foram analisadas, mas sempre havia aspectos que não viabilizavam o projeto imaginado naquele momento, às vezes em relação à execução, às vezes em relação ao perfil do público-alvo, também em relação à aplicação, entre outros problemas. A única certeza era o assunto da inclusão social, e ele sustentava a ideia do produto educacional (Garcia, 2015, p. 45).

Segundo a autora do jogo, o objetivo é auxiliar os professores no processo de ensino de PcD, além de compreender as barreiras cotidianas enfrentadas por estas pessoas. Optando, assim, por desenvolver um produto em uma ferramenta diferenciada entre as tecnologias digitais disponíveis. “[...] foi necessário analisar materiais já existentes referentes a jogos executados em apresentação de slides, mesmo que de outras temáticas. Foram pesquisados tutoriais de jogos, disponíveis na internet, para verificar possibilidades de recursos [...]” (Garcia, 2015, p. 45).

Tendo que com relação aos recursos ou ferramentas metodológicas atualmente utilizadas pelos professores, a fim de alcançar a aprendizagem significativa, são: vídeos, figuras, músicas e atividades escritas (caça-palavras, cruzadinhas, histórias em quadrinhos). Destaca-se aqui a utilização da gamificação na educação inclusiva, uma ferramenta metodológica que permite uma vivência real de situações dentro do contexto, assim representada pela ação-reflexão-ação. É por meio do processo de reflexão que surge a aprendizagem, não se limitando apenas à generalização dos conteúdos abordados, mas ao processo de reflexão (Garcia, 2015, p. 44).

O material desenvolvido no formato de apresentação de *slide*, também é constituído de perguntas que abordam o tema da inclusão de PcD e possui recompensas para gerar engajamento, motivação e o aprendizado, sendo docentes e discentes o público destinado. O percurso do jogo é apresentado no mapa (Imagem 18) em que detalha as etapas a serem seguidas. Ao clicar em qualquer número, posteriormente é direcionado para a fase escolhida.

Imagem 18 - Mapa do Jogo



Fonte: Garcia (2015).

Para o desenvolvimento das fases (Quadro 1), foram pensados diversos momentos da vivência de PcD em diferentes situações cotidianas, além de serem considerados o momento e espaço e o tipo de deficiência. Desse modo, foram geradas as seguintes fases:

Quadro 1 – Fases INCLUPLAY

Fase 1 – Atendimento domiciliar	Abordagem: Atendimento Escolar Domiciliar / Solidariedade
Fase 2 – Praça da Inclusão	Abordagem: Inclusão Social / Convívio / Conscientização
Fase 3 – Deficiência Física	Abordagem: Deficiência Física / Respeito / Convívio
Fase 4 – Super Celular	Abordagem: Atendimento Escolar Domiciliar / TIC/ Auxílio
Fase 5 – Deficiência Visual	Abordagem: Tecnologia Assistiva / Deficiência Visual
Fase 6 – Faixa de Pedestre	Abordagem: Deficiência Física / Respeito / Convívio

Fonte: Adaptado Garcia (2015).

Ao final, os jogadores terão discutido sobre as situações pertinentes ao tema da inclusão de PcD, o que possibilita maior proximidade com o assunto e a capacidade para propor discussões sobre o material proposto. Assim, qualquer indivíduo que tenha o contato com a proposta, pode moldar suas ações por meio de uma nova compreensão acerca da realidade das

PcD, e como se desenvolve a inclusão ao meio social. Na conclusão de todas as fases, o jogador alcançará o nível máximo de pontos estipulados pelo Jogo *INCLUPLAY*, seiscentos pontos, além de ter vivenciado situações de conflito, competição e trabalho conjunto.

Verificou-se que o jogo contribuiu na contextualização e que a gamificação auxiliou para a inserção da temática inclusão social. “É bom lembrar que esse tema é, por muitas vezes, difícil de ser abordado em sala de aula, como apontado pelos professores no questionário de investigação, o qual indica que metade dos participantes não o aborda em suas aulas” (Garcia, 2015, p. 69).

As inúmeras possibilidades a serem desenvolvidas e gamificadas, além dos meios a serem utilizados, convergem para a imersão em cenários hipotéticos e como um indivíduo deve ou pode agir mediante a situação proposta. É uma excelente oportunidade para o aprimoramento de habilidades e resolução de possíveis problemas.

A aplicação em contextos diferenciados se baseia no fato de que aquilo que aprendemos será mais útil na medida em que podemos utilizá-lo em situações nem sempre previsíveis. Esta necessidade obriga que as exercícios sejam tão numerosas quanto for possível e que sejam realizadas em contextos diferentes para que as aprendizagens possam ser utilizadas em qualquer ocasião. Esta afirmação, também bastante evidente, não é uma fórmula comum em muitas propostas de ensino (Zabala, 1998, p. 46).

Nos aspectos narrativos os jogos permitem que o indivíduo vivencie experiências em um contexto ficcional e controlado. “Isso pode ser explicado a partir de jogos comuns no dia a dia, como, por exemplo: o futebol, os jogos de cartas, as brincadeiras de esconde-esconde, etc.” (Garcia, 2015, p. 24).

Desse modo, é possível, por meio de um jogo online, compreender e agir a partir de situações que remetem a sala de aula. “A Era Inclusiva” (Imagem 19) jogo que está sendo desenvolvido pelo Laboratório de Objetos de Aprendizagem (LOA) e teve início em 2018 “com o objetivo de investigar uma proposta de formação em Educação Especial destinada a estudantes de licenciaturas com auxílio de um jogo digital como recurso de formação complementar” (Bordini et al., 2019, p. 01).

Imagem 19 – Tela do Jogo “A Era Inclusiva”



Fonte: Bordini et al. (2019).

Para que aconteça a imersão no contexto educacional, o jogo disponibiliza quatro espaços (Quadro 2) que compõem uma escola em que é possível realizar atividades de acordo com a função e objetivo de cada ambiente. A história do jogo se desenvolve a partir de uma personagem que é iniciante na carreira e que foi contratada recentemente. A personagem recebe orientações advindas de um diretor, que se dispõe a apresentar cada um dos espaços que integram o cenário e os responsáveis por esses ambientes.

Quadro 2 – Espaços A Era Inclusiva

**Biblioteca:** local em que o jogador pode acessar materiais de apoio em texto, áudio, vídeo ou em formato de quizzes que poderão ser customizáveis, para auxiliar o jogador em suas 5 aulas;

**Sala de Recursos Multifuncionais (SRM):** local de trabalho da professora de educação especial Ane, a qual oferecerá colaboração referentes ao uso de mídias e materiais que são os mais recomendados para casos diversos de acessibilidade e ensino com base na literatura científica da área da Educação Especial;

**Sala dos Professores:** local em que a coordenadora pedagógica Valéria conduzirá o jogador na preparação da aula, na aquisição de benefícios à escola e no momento de reflexão individual do professor. Cada uma dessas opções será descrita com mais detalhes no próximo tópico;

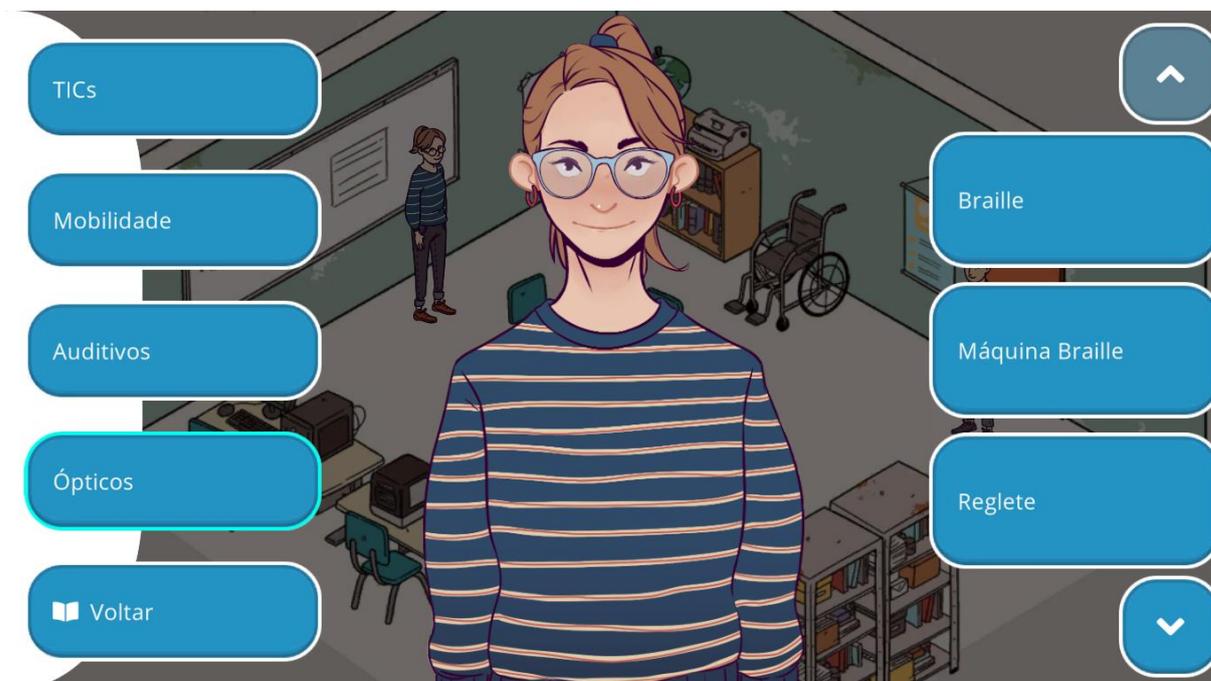
**Sala de Aula:** local em que o jogador terá de ministrar sua aula. A sala é composta por 12 alunos, sendo que somente alguns apresentarão demandas que o professor precisará atender a cada nível.

Fonte: Adaptado Bordini et al (2019).

O cenário possibilita o contato e sugestões de soluções para situações cotidianas referentes ao exercício profissional e às demandas educacionais, tais como: organização e planejamento de aula, reconhecimento das especificidades dos alunos e formas de intervenção, além de trabalho colaborativo junto aos demais personagens. O deslocamento pelo ambiente acontece por meio da seleção de opções localizadas na parte lateral da tela.

No ambiente que remete à Sala Multifuncional (Imagem 20), à esquerda da tela é possível acessar termos que fazem menção a deficiência física, auditiva e outros. Ao clicar no botão referente à opção “ópticos”, surgem na lateral direita as opções de intervenção junto às possíveis necessidades de uso por uma pessoa com deficiência visual, tais como: Braille, Máquina Braille e Reglete.

Imagem 20 – Tela Sala Multifuncional do Jogo “A Era Inclusiva”



Fonte: Adaptado Bordini et al. (2019).

O jogo permite o retorno a cada um dos cenários e, novamente, realizar cada uma das ações pedagógicas, oportunizando a reflexão e mudança de atitude que pode resultar na melhoria do aprendizado. “A atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. São a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados [...]” (Zabala, 1998, p. 46).

Os processos de aprendizagem baseados em jogos “também se revelam como estratégias eficazes para a formação de futuros professores, os quais podem demonstrar alto

grau de envolvimento com jogos que permitem simulação de situações de aprendizagem em ambientes virtuais” (Bordini et al., 2019, p. 01).

Segundo Garcia (2015) a gamificação propõe vias de acesso ao conhecimento, possibilitando a adaptação de conteúdo de domínios específicos para os mais diversos perfis de indivíduos. Por outro lado, gamificar assuntos, contextos e outras situações do cotidiano, vai além de um processo pré-estabelecido e com único objetivo de aprendizado. É preciso apresentar a metodologia como um ponto de acolhimento para quem ensina ou aprende, ou até mesmo se propõe a estar nos dois lados.

Para ensinar, são necessárias, principalmente, duas coisas:

a) gostar de aprender, ter prazer em ensinar, como um jardineiro que cuida com emoção do seu jardim, de sua roça;

b) amar o aprendente (criança, adolescente, adulto, idoso). Só aprendemos quando aquilo que aprendemos é “significativo” (Piaget) para nós e nos envolvemos profundamente no que aprendemos.

O que aprendemos deve fazer parte do nosso projeto de vida. É preciso gostar de ser professor (autoestima) para ensinar (Gadotti, 2011, p. 70).

A perspectiva de convergência do ato de aprender com o ato de ensinar tem uma dinâmica diferenciada a partir do processo de gamificação, seja por meio de jogos virtuais ou materiais. Na impossibilidade ou inadequação no uso de um jogo digital e que necessite do acesso à internet, por exemplo, os jogos gamificados em formato material tornam-se de grande valia, também contribuindo para a interação, o debate, a formulação de estratégias e o fortalecimento de vínculos essenciais ao processo formativo e educacional.

Ao mesmo tempo, a vinculação afetiva necessária para que o que se compreendeu seja interiorizado e apropriado implica a necessidade de estabelecer relações afetivas, que estão condicionadas pelas necessidades pessoais, o ambiente, o contexto e a ascendência das pessoas ou coletividades que promovem a reflexão ou a identificação com os valores que se promovem (Zabala, 1998, p. 47).

Para a contextualização de ambientes, identificação de valores e expressão de coletividades, o desenvolvimento e utilização de cartas soma-se à gamificação no processo e promoção de uma educação mais inclusiva. As cartas tornam-se mais um importante aparato entre as diferentes vias de acesso ao conhecimento em ambiente formais e não-formais de ensino. “Além de contribuir para a construção e desenvolvimento do conhecimento científico, o uso de jogos favorece o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos [...] do

protagonismo e da liderança, fundamentais para a formação de um sujeito autônomo (Pontara e Mendes, 2022, p. 397).

Os profissionais de aprendizagem serão chamados a combinar diferentes estratégias de jogo com diferentes tipos de conteúdo de aprendizagem para criar o resultado de aprendizagem certo. Professores universitários, profissionais de aprendizagem e outros no campo da aprendizagem e educação devem obter conhecimento de como as técnicas de gamificação podem ser usadas em uma variedade de configurações para melhorar o aprendizado, a retenção e a aplicação do conhecimento [...] (Kapp, 2012, p. 22).

Segundo Pontara e Mendes (2022), no ano de 2016, em uma escola pública, foi desenvolvida uma proposta de atividade com o intuito avaliativo e que estivesse em consonância com conteúdos ministrados neste período letivo. A ideia se concretizou a partir da criação de jogos, sendo o jogo “Isomericard”, o que mais se destacou entre as produções. A proposta foi contribuir para o processo de aprendizagem de alunos com deficiência auditiva e alunos em geral no que se refere ao conteúdo de isomeria de compostos orgânicos. O jogo teve sua adaptação à LIBRAS, com o suporte de alunos com deficiência auditiva que cursavam o ensino médio na instituição.

Acostumamo-nos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e com isso limitamos a capacidade humana. “Mas através do desenvolvimento sociocultural mostrou-se possível ler com os dedos e falar com as mãos [...] revelando-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento” (Pontara e Mendes, 2022, p. 398).

Para Kapp (2012) é de grande importância que a colaboração entre os diferentes profissionais responsáveis pelo aprendizado e desenvolvimento que estão em considerável privilégio, o utilize para proporcionar e gerar oportunidades de vivências interativas usando a gamificação, para todos que integram o ambiente educacional. “Toda comunidade escolar e principalmente os professores devem estar preparados para oferecer uma educação de qualidade [...] o indivíduo surdo não recebe estímulos pelos sons, porém cores, formas, e movimentos despertam sua atenção” (Pontara e Mendes, 2022, p. 398).

Segundo os autores, considerando as peculiaridades dos termos técnicos inerentes da ciência química, os sinais desenvolvidos sobre a isomeria, e posterior uso do jogo, foram pensados a partir da análise sobre o tema, em conjunto com alunos surdos, os profissionais intérpretes e a docente responsável pela disciplina de química. Essa análise é importante, pois não há sinais estabelecidos para determinados assuntos na LIBRAS, a exemplo do tema, o que poderia gerar o comprometimento na comunicação.

Os sinais estão expressos nas cartas (Imagem 21), por meio da escrita e por fotos em sequência, em que a intérprete apresenta as informações necessárias ao sinal.

Para a explicação do termo isomeria a professora usou de recursos visuais que levassem os alunos a compreenderem o contexto de estudo, além do uso químico e social do termo, bem como da interpretação dos professores intérpretes que proporcionam a interlocução do surdo com o professor, para isso foi fundamental o conhecimento prévio do intérprete sobre o contexto de aplicação do termo, adquirido a partir do planejamento conjunto com o professor especialista (Pontara e Mendes, 2022, p. 400).

Imagem 21 – Cartas das Classificações de Isomeria



Fonte: Adaptado Pontara e Mendes (2022).

O objetivo é que cada jogador forme duas tríades de cartas com um par de cartas com as estruturas moleculares dos compostos orgânicos e uma terceira carta com um tipo de isomeria possível de existir entre esses compostos (Imagem 22).

Imagem 22 – Formação de Cartas



Fonte: Adaptado Pontara e Mendes (2022).

Até este ponto, foram analisados e discutidos alguns entre os diferentes meios e processos possíveis de gamificação, além de como podem contribuir e fomentar a educação inclusiva, crítica e acolhedora. No subitem a seguir, serão apresentados e discutidos os produtos educacionais em formato de cartas direcionados ao processo de ensino no âmbito da Educação Superior.

### **3.3 Criando e inovando: Algumas possibilidades do uso de cartas no Ensino Superior**

Para iniciar este percurso da utilização de cartas no Ensino Superior, é interessante discutir sobre a criatividade e a inovação, tão necessários para processos educativos. De tal maneira, neste subitem são apresentados dois trabalhos desenvolvidos no PPGCIMES e que discutem assuntos voltados ao Ensino Superior por meio do uso de cartas.

Percebe-se que há divergência entre os diversos estudiosos dos campos em questão que argumentam acerca do assunto sem restringir a um único termo o significado de criatividade. Desse modo, não há um termo específico para descrevê-la ou associá-la a sinônimos, tornando-se algo único e original, como explica Alencar e Fleith (2003, p. 21):

Sabemos que inovação é um dos vocábulos mais utilizados como sinônimo de criatividade, sobretudo no âmbito organizacional. No entanto, essa condição é contestada, quando se toma, por garantida, a definição da criatividade como sendo inovação.

Essa forma de compreensão envolve a ocorrência de que, se concebermos esses construtos como sinônimos, essa ação implicará em um desconhecimento de diversos pontos importantes que os diferenciam.

Criatividade é um termo que pode ser utilizado para descrever comportamentos de um indivíduo, e normalmente está ligado à expressão artística e/ou produção tecnológica. Pode ser considerada como um resultado apropriado a um problema ou necessidade, como exemplifica Amabile (2012, p. 03):

Criatividade é a produção de uma resposta, produto ou solução nova e apropriada para uma tarefa aberta. Embora a resposta deva ser nova, ela não pode ser meramente diferente; o discurso sem sentido de um esquizofrênico pode ser novo, mas poucos o considerariam criativo. Assim, a resposta também deve ser apropriada à tarefa a ser concluída ou ao problema a ser resolvido; isto é, deve ser valioso, correto, viável ou de alguma forma adequado a um objetivo específico.

Segundo Nakano e Wechsler (2018) para que a inovação aconteça é necessária a ocorrência da criatividade, assim, a inovação pode ser desenvolvida a partir do exercício cotidiano, iniciado, a princípio, de uma reflexão de algo existente e que pode ser ressignificado em virtude de uma necessidade pessoal ou comunitária.

Nesse sentido, é possível compreender que a criatividade e a inovação constituem processos distintos e não dicotômicos, ao contrário do que se possa inferir em um pensamento preconcebido relacionado aos termos em questão. A criatividade necessita de algo pertinente ou uma ideia que possa solucionar um problema, ao passo que, a inovação implica na implementação dessa ideia.

A inovação não corresponde necessariamente a algo novo, em conformidade com o pensamento de Nakano e Wechsler (2018), em que inovar significa compreender que a habilidade para criar não se restringe à novidade. Isto é, produtos ou processos já desenvolvidos a uma situação específica podem ser reavaliados e direcionados a fim de contribuir e dar prosseguimento a outras situações, valendo-se de conhecimentos diversos e sem a limitação de uso do pensamento e/ou ferramentas. Pode-se considerar a inovação como uma habilidade necessária à criatividade, como pontua Amabile (2012, p. 04):

Os processos relevantes para a criatividade (originalmente chamados de habilidades relevantes para a criatividade) incluem um estilo cognitivo e características de personalidade que conduzem à independência, correr riscos e assumir novas perspectivas sobre os problemas, bem como um estilo de trabalho disciplinado e habilidades para gerar ideias. Esses processos cognitivos incluem a capacidade de usar categorias amplas e flexíveis para sintetizar informações e a capacidade de interromper os "scripts" perceptivos e de desempenho.

A criatividade surge por meio de motivação intrínseca ou extrínseca, ou seja, existe um sentido, uma necessidade real para que uma ideia se desenvolva e se concretize. Compreendendo a existência de uma causa, naturalmente ela implicará em análises e reflexões posteriores que são necessárias para que o conceito pensado migre do abstrato para o concreto. “O termo “Inovação” está sempre ligado à inserção, implementação ou desenvolvimento de uma ideia, produto ou serviço com finalidade de utilidade na sociedade” (Nakano e Wechsler, 2018, p. 239).

Apoiado neste referencial considera-se que a inovação está ligada ao implementar e ao desenvolver de uma ideia. Contudo, não é obrigatoriamente a geração de ideias, mas, a habilidade de incluir e apoiar-se em variadas análises e conhecimentos que ao fim do procedimento contribuirão para que uma peça ou produto sejam considerados criativos. Visto

que, o processo criativo não se desenvolve a partir de um pensamento restrito a uma área ou a um mecanismo de desenvolvimento, como certifica Maldonato e Dell’orco (2010, p. 10):

Em outras palavras, a inovação é uma capacidade de a mente inferir significados inusitados a partir de informações aparentemente banais; produzir respostas divergentes e criativas; olhar a realidade convencional com uma óptica insólita; gerar, em suma, hipóteses, cenários e soluções diferentes de maneira quase casual, mesmo fora de uma lógica estruturada.

Em síntese, deduz-se que a criatividade e a inovação se complementam, ainda que sejam entendidas de modos distintos e em alguns momentos equivocados. Devem ser observadas a partir de uma ótica alicerçada na complexidade e na transdisciplinaridade.

A criatividade pode ser entendida como mais importante ou um cenário propiciador da inovação, entretanto, para que isso aconteça são necessárias procedências extrínsecas para que a conexão entre os dois conceitos aconteça e gere resultados.

Partimos do princípio de que não fomos educados para olhar com profundidade, pensando o mundo em sua amplitude sistêmica, mas nascemos e crescemos impregnados de um olhar míope, entrincheirado, que deu origem às diversas cegueiras em relação ao conhecimento, como sempre nos alerta Edgar Morin. Entendemos que o olhar transdisciplinar possa romper com essa cadeia linear de transmissão de conhecimentos como herança, postura especialmente danosa à compreensão e ao desenvolvimento da criatividade (Ribeiro e Moraes, 2014, p. 95).

De modo que para criar e inovar não requer a disponibilização de algo inédito, podendo, inclusive, utilizar o que já está criado, isto possibilita a readaptação de jogos e conjuntos de cartas disponíveis. O uso das cartas em meios a slides, materiais em formato PDF e apostilas pode ser entendido como uma rebeldia ao modo das aulas universitárias e que “rompe com o olhar míope, entrincheirado” o qual podemos estar habituados.

Educar os jovens no espírito de uma democracia crítica proporcionando-lhes o conhecimento [...] também significa desafiar a existência de fronteiras disciplinares rígidas, o culto da especialização ou de conhecimentos altamente especializados alheios à vida pública, e ideologias antidemocráticas que zombam do exercício da liberdade acadêmica (Giroux, 2010, p. 28).

Como já fora citado e discutido anteriormente sobre o potencial da Gamificação para o desenvolvimento de iniciativas mais interativas e dinâmicas, as cartas repensadas e redirecionadas ao aprendizado constituem-se no distanciamento da apatia acadêmica. O Jogo Uno, por exemplo, agora assume outro objetivo e identidade, voltados para o ensino na área do Curso de Design. Segundo Carneiro (2022) o nome UNA remete ao significado de juntar, reunir

e conectar, além de também fazer uma referência ao nome do jogo que inspirou esta adaptação original. Desse modo, “entendemos que o termo UNA expressa o que pretendemos com o jogo: fazer com que os alunos construam conhecimentos necessários para possíveis aplicações como profissionais do Design” (Carneiro, 2022, p. 92).

Para Giroux (2010) é importante que o Ensino Superior seja para todos, além disso um ambiente em que o ensino não seja comparado ou até mesmo confundido com um treinamento, pelo contrário, promova e possibilite um espaço para discussões afim de a razão, o diálogo e a crítica estejam disponíveis a qualquer indivíduo.

Logo, a proposta é que as cartas do UNA (Imagem 23) “se constituam como uma “janela” para exposição e para interação com exemplos de referenciais histórico-contemporâneos [...] Por esse motivo, investimos na construção de um modelo simplificado de identidade visual” (Carneiro, 2022, p. 92).

Imagem 23 - Jogo UNA



Fonte: Carneiro (2022).

Nota-se que os números antes dispostos nos cantos superiores e inferiores dão lugar aos nomes de mestres da Escola Bauhaus, além da elipse marcante ao centro em que também

havia numerais, agora destaca objetos, móveis e obras de arte. “É notória a versatilidade do UNO® para diferentes aplicações e as várias possibilidades de adaptação do conteúdo dos seus cartões sem, necessariamente, criar novas regras ou mudar a dinâmica de jogo” (Carneiro, 2022, p. 89).

É perceptível o caráter criativo e inovador da proposta em que no decorrer da pesquisa, a autora cita sobre não haver, até então, um jogo que utilizasse a mecânica do Uno e tampouco a abordagem sobre a Bauhaus e o contexto do curso de Design, sendo um estímulo ao alcance do profissional designer e aos discentes.

O principal objetivo que pretendemos alcançar é auxiliar estudantes de graduação no processo de formação de repertório visual para criações e aplicações futuras. Acreditamos que, a partir do uso de nosso produto educacional, os alunos conseguirão conhecer os diversos tipos de possibilidade de atuação de um designer profissional e, dessa forma, poderão desenvolver suas habilidades individuais no processo criativo (Carneiro, 2022, p. 115).

Para Giroux (2010) o Ensino Superior não apenas restringe à introdução dos discentes à variedade no grande arcabouço de autores, ideias e ou costumes intelectuais, contudo, deve estimular na sua prática o diálogo crítico, a análise e a compreensão.

[...] É importante salientar ainda que o jogo também dá oportunidade de aprimorar o conhecimento com a oportunidade de expressão contextualizada, o cotidiano da vida do aluno passa a ser conhecimento na interação social. O jogo possibilita o engajamento dos estudantes em seu processo de ensino e aprendizado e traz a ideia de, a partir do seu entendimento, ser possível fazer escolhas para ter acesso aos novos conhecimentos compartilhados (Gomes, 2015, p. 177).

Considerando que cartas integram um jogo composto por mecânica, estratégias e recompensas, estas podem, também, compor um conjunto de cartas em que o objetivo se baseia no diálogo entre a ciência e a sociedade. Assim foi desenvolvido o conjunto de cartas intitulado “Ciência em questão: diálogos com cartas”.

Nessa perspectiva, com a finalidade de formar profissionais críticos e sensíveis, seja para atuação na academia ou no mercado de trabalho, para a importância de um maior diálogo entre ciência e sociedade, estamos propondo o produto educacional “Ciência em questão: diálogos com cartas”, um conjunto de cartas para fomentar a discussão sobre ciência na graduação, no âmbito do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará (UFPA), mestrado profissional na área de Ensino (Guedes, 2021, p. 72).

Segundo Zabala (1998) é necessário ter cautela sobre os conteúdos de aprendizagem para que não se restrinjam às disciplinas ou matérias tradicionais, mas, que estes possibilitem o

estímulo das diferentes capacidades, entre elas, a relação interpessoal e de inserção social e crítica. “A escolha por um conjunto de cartas, conforme já mencionado, se deu pelo fato de que cartas estão atreladas ao nosso cotidiano de diversas formas, seja em jogos, cartas colecionáveis e até mesmo em traços presentes na nossa língua. E mais que isso, devido ao potencial lúdico que agregam” (Guedes, 2021, p. 72).

Para Guedes (2021) o conjunto de cartas pode ser utilizado de forma independente da disciplina de qualquer curso ou área de conhecimento, além de destacar características da ciência como seu desenvolvimento e na forma como acontece a relação com a sociedade. Alguns dos objetivos das cartas:

- Propor discussões sobre a importância de um maior diálogo entre ciência e sociedade, de modo a fomentar a formação de cidadãos conscientes e engajados com as necessidades da região.
- Experimentar metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem para discussões sobre a ciência.
- Refletir sobre posturas e práticas de construção de conhecimento colaborativa em uma relação horizontal entre os diversos saberes.
- Fomentar uma formação cidadã, consciente e alinhada às realidades globais e locais no Ensino Superior (Guedes, 2021, p. 73).

O conjunto possui 36 cartas e é dividido em três eixos (Imagem 24), sendo: percepção pública da ciência, reflexões sobre a ciência e a relação ciência e sociedade.

Imagem 24 – Cartas de eixos



Fonte: Guedes (2021).

O desenvolvimento de um conjunto de cartas que estreita a aproximação entre a sociedade e a ciência, demonstra o potencial do uso de cartas e em como esse material pode auxiliar no Ensino Superior além de provocar mudanças tão necessárias a forma de ensinar neste nível de ensino. Desse modo, é possível imaginar as possibilidades do uso da Gamificação no processo de ensino-aprendizagem, com atenção para a educação inclusiva.

O capítulo a seguir apresenta o desenvolvimento do produto educacional, além das pesquisas e vivências, validação e impressão dos discentes e painel de especialistas sobre o Jogo desenvolvido.

## **4. PRODUTO E VALIDAÇÃO**

### **4.1 Se Incluir para Incluir - “Nada Sobre Nós, Sem Nós”: relatos sobre a experiência de estágio**

A partir deste ponto escrevo em primeira pessoa para expor vivências pessoais que contribuem para a pesquisa e – de forma afetuosa, mais uma vez – destacam a importância e a ligação das PcD em minha trajetória.

No segundo semestre da graduação fui contratado por uma escola tradicional de Belém, para atuar no Setor de Educação Especial, enquanto estagiário. Nesse momento sabia apenas que o setor em questão atendia os alunos com deficiência da instituição. A primeira semana foi surpreendente em todos os sentidos, pois era o momento de conhecer os alunos que possuíam horários de atendimento na Sala Multifuncional. Cada um com suas cores, materiais de estudo, gostos musicais e jogos preferidos.

O meu processo de adaptação ao novo não foi fácil. Devido as causas alheias, a alteração de humor – em sua maior parte o choro e frustração – que em alguns alunos ocorria durante o atendimento, era, talvez, o momento de maior necessidade de flexibilidade e compreensão de minha parte. Considerando que essas alterações faziam parte do meu próprio cotidiano, do meu humor, e que com os alunos isso não seria diferente e era preciso desenvolver um olhar mais atento e menos rígido.

Pesquisar para melhor entender e acolher esses alunos sempre foi uma preocupação minha enquanto pessoa e profissional que se desenvolvia. Entendi que essa ação possibilitava maior proximidade com o aluno e contribuía para o seu avanço educacional, sempre respeitando sua singularidade.

A educação possui o papel de impulsionar e de proporcionar alternativas para que os indivíduos que estejam totalmente ou parcialmente excluídos do sistema educacional

possam ter oportunidades reais de integrar-se, através da participação, assim como da conquista de direitos sociais e do cumprimento da cidadania universal (Assunção, 2021, p. 07).

Promover a igualdade entre o aluno e seus pares sempre foi uma questão determinante para que este não fosse visto como alguém sem identificação com o ambiente. Nas oportunidades que tive em acompanhar algum aluno em sala, sempre os incentivava a se engajarem na atividade proposta junto aos demais, à medida em que sugeria ao professor formas de incluir o aluno. A ação não surtia o efeito esperado em algumas ocasiões e tampouco era entendida como um fracasso de minha parte ou do aluno, mas a entendia como uma ponte para outras possibilidades de iniciativas.

As minhas expectativas estavam também alinhadas ao Capítulo II da Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, que versa sobre a Igualdade e da não discriminação, respectivamente nos artigos 4º e 5º indica:

Art. 4º: Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º: Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

Art. 5º: A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante (Brasil, 2015, p. 03).

Estes artigos contêm duas palavras em que é possível considerá-las como presentes de forma recorrente – ou implícita – nas relações interpessoais com as PcD, que são a exclusão e a discriminação, e se relacionam a atitudes inadequadas, que reforçam o “capacitismo”. O termo refere-se ao ato de discriminação da pessoa com deficiência em que a considera como sendo inferior ou inapta para exercer determinadas atividades.

De acordo com o material educativo desenvolvido pelo Tribunal Superior do Trabalho (TST) o capacitismo acontece:

Quando as pessoas são consideradas como “não iguais”, menos capazes (de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar etc.) e menos aptas a gerir a própria vida.

Quando as atitudes hierarquizam as pessoas em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional.

Quando a deficiência é vista como negativa, uma condição que deve ser melhorada ou curada.

Quando a pessoa com deficiência é vista como exemplo de superação por realizar ações ou desempenhar papéis vistos como comuns aos das pessoas sem deficiência (Brasil, 2022, p. 07).

Este é um problema cotidiano em que por meio de uma desatenção as pessoas não percebem o preconceito enraizado (Imagem 25) e tendem a perpetuá-lo, infringindo direitos básicos.

Imagem 25 – Expressões capacitistas



Fonte: Adaptado “É capacitismo, e você deve saber: um miniguia para atitudes que incluem pessoas com deficiência”/TST (2022).

Ainda de acordo com a Lei 13.146 de 6 de julho de 2015 no artigo 6º especifica que:

Art. 6º: A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

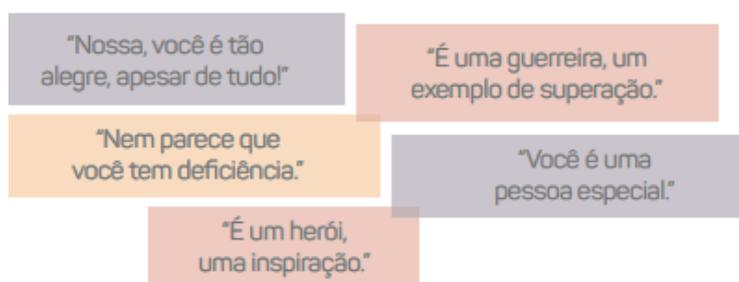
- I – Casar-se e constituir união estável;
- II – Exercer direitos sexuais e reprodutivos;
- III – exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;
- IV – Conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;
- V – Exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e
- VI – Exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 06).

A dicotomia entre o que se imagina caracterizar uma pessoa com deficiência e o que esta pessoa é na realidade enquanto detentora de direitos, habilidades e afins, desperta a ingenuidade sobre o assunto e em consequência o desmerecimento e a ideia de incapacidade.

Que representações estão expressas nos discursos e nas práticas educacionais em relação às pessoas com necessidades especiais? Por serem em geral negativas, de inutilidade social, pela não-produtividade econômica e cultural, bem como pelo vínculo à anormalidade, a ética se impõe como um estudo necessário para a compreensão dessas representações. Há implicações éticas no fato dessas pessoas serem excluídas de seus direitos sociais, de serem sujeitos, de viverem e desenvolverem sua vida em sociedade (Oliveira, I., 2002, p. 18).

Ao acompanhar alguns alunos pelos corredores das escolas em que estagiei, sempre ao parar e conversar com indivíduos que integravam o corpo funcional da instituição e comentar sobre as atividades desenvolvidas na escola ou fora dela, havia o sentimento de surpresa (Imagem 26). Os comentários eram: “nossa ele/ela faz isso?”, “não imaginava que ele/ela tinha essa dedicação toda”, “que lindo/linda, imagino que seja preciso todo um cuidado...” ou o que mais me indignava “mas isso está ao alcance dele/dela?”.

Imagem 26 – Falas capacitistas



Fonte: “É capacitismo, e você deve saber: um miniguia para atitudes que incluam pessoas com deficiência”,/ TST (2022).

A pessoa com deficiência não deve ser vista como um exemplo de superação, situação que é reforçada culturalmente, e que não considera as habilidades e competências que esta possui, desenvolve e as aprimora. Este tipo de ação tipifica a PcD como um indivíduo separado da sociedade.

No processo de comunicação com o outro, a linguagem simbólica manifesta a história cultural da sociedade numa relação contraditória entre o que se herda e o que se adquire através das experiências sociais, culturais e de classe. Isto significa que valores, crenças, conceitos e atitudes são assimilados e construídos em processo de representações e de reflexões críticas sobre estas representações (Oliveira, I., 2002, p. 17).

O ambiente educacional, na posição de espaço responsável pelo avanço do conhecimento necessita de estrutura adequada para receber a PcD. E espera-se que esteja apto

para projetar e desenvolver propostas que contribuam para potencializar e contemplar as singularidades existentes.

Com o acesso ao ensino, as pessoas com deficiência terão que compor e interagir diretamente com três estruturas distintas da dinâmica de uma escola: o ambiente de aprendizagem; a interação professor-aluno; e a interação aluno-aluno (Assunção, 2021, p. 09).

Quanto ao acolhimento pelos colegas de turma, a diferença entre os níveis de ensino era notável. Dos anos iniciais aos primeiros anos da última etapa do Fundamental, os alunos interagiam com facilidade com os demais colegas de sala, sendo quase inexistente a exclusão e o isolamento. A situação se tornava inversa quando considerados os últimos anos do Fundamental até o Ensino Médio, em que os alunos já não se mostravam tão participativos nas atividades e a interação com os demais diminuía consideravelmente, a depender da turma e da deficiência do aluno.

A partir de discussões, já no Ensino Superior, um comentário chamou a atenção sobre “não fazer aquilo que achamos ser o necessário a um indivíduo, mas sim, aquilo que este realmente necessita”, uma situação óbvia, mas que pode se tornar despercebida.

Entretanto, a mudança na escola não perpassa apenas pela mudança na infraestrutura, viabilizando a acessibilidade do educando com deficiência, e a organização curricular, requer também [...] alterações nas atitudes e relações interpessoais de autoritárias, opressoras e competitivas, para democráticas, dialógicas e solidárias (Oliveira, I., 2017, p. 47).

Para compreender e contextualizar ao âmbito do Ensino Superior, foi realizada entrevista com alguns alunos, membros da ADD-UFPA, identificados por nomes fictícios, em que relataram ter vivenciado ou presenciado situações desconfortáveis relacionadas às dificuldades de inclusão, e como sugere o lema da ADD “Nada sobre nós, sem nós” (Imagem 27), não é possível falar sobre inclusão sem a escuta daqueles que se reconhecem enquanto PcD e membros da comunidade acadêmica que requerem sua participação e direitos plenos. Além da participação em discussões, formações e conversas com demais profissionais que atuam junto aos discentes PcD.

Imagem 27 – Bandeira da Associação de Discentes com Deficiência da UFPA



Fonte: Acervo Pessoal (2024).

Sobre o capacitismo, Ricardo, pessoa com baixa visão, afirma que já foi vítima da situação dentro de sala, quando tentou explicar a um docente que fazer piadas sobre a PcD é uma atitude inadequada:

No caso eu sou uma pessoa com deficiência. O professor faz uma piada sobre uma pessoa com deficiência e acha que não vai me atingir, ele acha que tá tudo normal. Porque era uma piada que eu deveria só aceitar. E com isso ele acaba atingindo o psicológico do aluno, e aí, com isso, a ocorrência acabou gerando conflito entre mim e a turma. Teve um determinado professor que fez uma piada sobre deficiência e eu não fiquei calado. Mas eu não sou louco de ficar brigando à toa e aí eu falei “professor, isso aí está errado e tal”. Discutindo em um tom normal com ele, e a turma ficou do lado dele, porque a turma não entende o que é uma pessoa com deficiência. Ela – a turma - não tem a conceituação da temática.

Nota-se pelo relato que o discente foi exposto e pelo desconhecimento acerca do tema inclusão e as PcD a turma não o acolheu, configurando uma barreira atitudinal. Segundo consta no artigo 3º da Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, existem diversas formas de barreiras que podem comprometer a autonomia e a vida cotidiana de uma PcD, além de reforçar estereótipos e consequentemente o capacitismo.

Art. 3º: IV - Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- 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;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015, p. 02).

Quando perguntada sobre as principais barreiras enfrentadas no ambiente universitário, a discente Marcele que é deficiente visual e utiliza a bengala branca para auxiliar em sua locomoção, discorre sobre as barreiras arquitetônicas e atitudinais já vivenciadas na universidade:

Primeiro as barreiras arquitetônicas. As calçadas têm buracos, e em alguns lugares têm o piso tátil e em outros não. Além de calçadas quebradas, não é? E além de tudo, eu sinto falta de ter uma noção da estrutura da universidade, pois, para mim, tudo na minha percepção é mental, vamos dizer um mapa mental. Eu não tenho um mapa mental da universidade. Para mim é tudo muito solto, muito amplo e se tu me perguntares “tal coisa é pro lado esquerdo? Pro lado direito?” eu não sei dizer. Enfim, um caos. Outra questão é que às vezes eu me sinto invisível aqui dentro. É a questão da barreira atitudinal, não é? Que em muitas vezes a gente precisa atravessar, a gente está na parada e passa um monte de gente próximo a nós e não perguntam se a gente está precisando de algum auxílio. Até às vezes se a gente pedir, aparecem dois ou três pessoas para ajudar. Pode acontecer também de a gente falar e a pessoa ir embora, pois não sei se não ouviu ou fingiu que não ouviu. Enfim, eu sou aluna de 2018, porém, eu comecei a estudar de fato em 2020 e foi a pandemia. Eu só comecei a vir presencialmente pra cá em 2022 e eu não tenho autonomia para andar aqui dentro e essa questão incomoda, me incomoda muito [...]

Uma das formas de acessibilidade arquitetônica para deficientes visuais que utilizam a bengala branca, é o piso tátil (Imagem 28), que é formado por faixas em alto-relevo que consistem em dois tipos de faixa: o piso tátil de alerta composto por relevos de tronco-cônico e o piso tátil direcional, que consiste em relevos lineares, continuamente dispostos. Ambos são fixados no chão e contribuem para a orientação e a locomoção pessoal.

Imagem 28 – Corredor sem piso tátil contínuo



Fonte: Acervo Pessoal (2024).

Sobre a barreira nos transportes, Pedro que é deficiente visual, comenta que já vivenciou diversas situações desconfortáveis quanto a utilização do transporte interno da universidade, além da falta de sinalização que auxilie na identificação das paradas de ônibus espalhadas pelo campus e a falta de instrução dos condutores no que se refere ao atendimento às PcD.

Nesse quesito de dificuldade, por exemplo, na semana passada eu tive que sair do campus básico e ir até o setor da saúde, próximo ao Hospital Universitário. Eu peguei um ônibus daqui, o circular, e pedi ao motorista me deixar próximo a parada. Este motorista, ele esqueceu de mim, apesar de que a toda hora eu perguntava sobre a proximidade. Resultado, tive de completar duas voltas pela universidade até chegar onde eu desejava.

A importância em expor as situações vivenciadas por estes alunos possibilita o aprofundamento sobre a realidade, o processo de inclusão e permanência na universidade, e contribui para a sensibilização da comunidade universitária. As barreiras citadas dificultam a autonomia de toda a comunidade acadêmica que utiliza os espaços como salas e bibliotecas, banheiros e outros. Se dispor a combater atitudes capacitistas, auxiliar colegas em sala com atividades ou nos percursos pelos corredores, propicia um ambiente mais acolhedor e humano.

O compartilhamento de ideias e conhecimentos, de pesquisas, de ações que contribuam para o avanço da ciência nas diferentes áreas não pode ser restrito, limitante e excludente.

Nos tópicos seguintes estão os locais e vivências do estágio Obrigatório, realizado em dois períodos e em diferentes instituições dentro da UFPA.

#### **4.1.1 Faculdade de Odontologia**

Considerando os dados quanto ao número das PcD em cada Instituto da UFPA, o Instituto da Saúde foi escolhido por apresentar, dentre as Unidades do Campus Sede (Belém), o maior quantitativo de alunos PcD. Assim, cada uma das Faculdades do complexo de saúde foi visitada, sendo a proposta de pesquisa acolhida pela Direção da Faculdade de Odontologia.

O curso surge em julho de 1914, com a instalação da Escola Livre de Odontologia do Pará. “Em 1920 torna-se a Faculdade de Odontologia do Pará, em que também ocorre movimentações quanto a melhora, ampliação e modernização desta. Com a Lei sancionada por Juscelino Kubitschek, em que criava a Universidade Federal do Pará, a Faculdade desliga-se da administração estadual seguindo para a esfera federal” (Nogueira, 2014, p. 01).

O estágio supervisionado foi realizado a partir do acompanhamento de duas turmas, ambas do quarto período, que cursaram a Disciplina “Recapitulação e Aprofundamento das Ciências Básicas II”.

O desenvolvimento do estágio nessa disciplina propiciou uma vivência rica em aprendizados sobre o curso, conteúdos ministrados e em possibilidades além das inicialmente idealizadas para a pesquisa e materialização do produto educacional. Isso ocorreu pelo formato dinâmico e didático conduzido pela docente, em consonância com a participação dos discentes que estavam presentes. Durante o período foram realizadas anotações e fotografias de grande valia para a construção das regras e cartas necessária ao jogo.

Para a construção das cartas foi necessário refletir sobre a realidade do curso e como interligá-la à realidade dos discentes com deficiência presentes na instituição. Por ser uma disciplina que visa recapitular e interligar conceitos já desenvolvidos em períodos anteriores, foi perceptível a utilização de termos técnicos e ações já conhecidas pelos discentes. A disciplina foi desenvolvida de forma expositiva e dialogada, com utilização constante de slides contendo imagens relacionadas a documentos, conceitos, patologias e demais informações necessárias ao processo formativo e pedagógico.

A riqueza encontrada, de forma pessoal, dá-se na forma em que os conceitos são apresentados e contextualizados, além dos diversos assuntos discutidos em sala, a saber, pelo

relato da docente: “Durante o atendimento em uma clínica, recebi um rapaz, este fazia o uso de entorpecentes. A exposição prolongada ao narcótico causou a deformidade das cavidades bucal e nasal [...] daí a importância da anamnese”. Este trecho possibilita a compreensão sobre a *anamnese*, processo de avaliação realizado pela análise da situação do paciente e do preenchimento com os dados deste e informações sobre o caso. Ou seja, informações que possibilitaram, por exemplo, hipóteses de ações junto a um discente que é deficiente visual, quais sejam: como auxiliar o discente? Descrever as deformações é a única forma de compreensão para o discente? Qual a possibilidade de tatear algo semelhante a deformidade?

Processos como o de verificação de sinais vitais também foram apresentados e discutidos, assim como os diferentes tipos de esfigmomanômetro e seus manuseios. O referido instrumento tem por função a verificação da pressão arterial, com a possibilidade de ser encontrado no formato manual com uso da pêra ou bulbo, no formato digital ou com a braçadeira conectada via *Bluetooth* a um *smartphone*. Desse modo, foi possível pensar as diferentes formas de utilização por parte de discentes com Deficiência Visual, Auditiva e com Autismo.

Enquanto função inerente ao futuro cirurgião-dentista, foram discutidas diversas implicações causadoras de infecção na região bucal e influências ao restante do corpo, como a Endocardite Infecciosa. Discussão que possibilitou a análise de diferentes tipos de medicação e níveis de pureza; sintomas; tipos de receituário e suas peculiaridades quanto ao formato, preenchimento e tarjas de controle; profilaxia; cuidado e responsabilidades jurídicas quanto a atuação do profissional.

Além das vivências em sala, o espaço físico da Faculdade e arredores, assim como, os eventos promovidos por esta, também contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa. Essas informações estão presentes nas cartas produzidas e contribuem para a reflexão além da própria sala, considerando que os discentes desenvolvem atividades em dupla, em uma parte considerável do curso e assim, por meio do produto educacional possam refletir sobre o processo de inclusão do discentes com deficiência.

#### **4.1.2 Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA**

Acolhendo a sugestão da comissão avaliadora no processo de banca de qualificação, a segunda parte do estágio obrigatório foi desenvolvido na Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA, para compreender sobre o seu funcionamento, a atuação dos profissionais desta e a convivência com demais alunos acompanhados.

Durante a semana em que foram desenvolvidas as atividades junto à Divisão de Tecnologia Assistiva e Braille (DTAB), foi possível compreender como os discentes com deficiência visual desenvolvem habilidades quanto a sua autonomia no campus, estudos e no uso de tecnologias assistivas, a exemplo dos leitores de tela utilizados em *notebooks* e *smartphones*. O cuidado dos profissionais quanto ao compartilhamento de informações foi essencial para lembrar conceitos e ações referentes à pessoa com deficiência visual. Assim, foram apresentados os leitores de tela e suas funções; noções básicas sobre informática e atalhos de teclado; formas de acessibilização de conteúdos em formato *Word* e PDF; impressora BRAILLE; lupas disponíveis na Biblioteca Central da UFPA (Imagem 29) e outros.

Destaca-se a orientação quanto a mobilidade dentro do campus e pontos estratégicos de referência, além da criação de um mapa tátil a partir de materiais matemáticos. Quanto a orientação pelo campus, foi possível a experimentar a locomoção por trechos da universidade utilizando uma venda e uma bengala específica, com a ajuda de um professor que é PcD visual. A atividade teve por objetivo a maior compreensão quanto a identificação de obstáculos pelos corredores e as possibilidades de desvios, além da autonomia dentro da universidade.

Imagem 29 – Lupa Eletrônica



Fonte: Acervo Pessoal (2024).

Durante as atividades junto à Divisão que atende os discentes com Deficiência Física e Múltipla (DTAF), foi possível o acesso a relatórios e pareceres referentes ao percurso

acadêmico desses discentes, além dos programas disponibilizados pela Coordenadoria e que podem auxiliá-los de diferentes formas. Foi possível acompanhar a responsável pela Divisão em uma visita técnica à Faculdade de Odontologia da UFPA. Na ocasião, foram sugeridas pela profissional as adaptações necessárias quanto ao espaço físico da instituição, visto que, uma aluna aprovada, faz uso de cadeira de rodas e de um andador. Essa visita auxiliou quanto ao entendimento das barreiras arquitetônicas, presentes em diferentes espaços e que são em grande parte despercebidas.

Nos dias em que ocorreu o acompanhamento junto à Divisão que atende os discentes com Autismo e Deficiência Intelectual (DTEADI), a vivência ocorreu como um retorno ao início da pesquisa e da própria formação acadêmica. A responsável por esta Divisão apresentou as ações propostas pela Coordenadoria quanto ao apoio aos discentes, além de um encontro intitulado “Bate-papo Atípico”. Esse último possui o objetivo de promover a interação entre os discentes com Autismo, além de atuar como uma rede de apoio, contribuindo para que esses sintam-se à vontade para compartilhar suas vivências acadêmicas, vida pessoal e outros.

Quanto à Divisão de LIBRAS, foi possível o acompanhamento junto aos intérpretes que atuam em sala e desenvolvem outros trabalhos relacionados à acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva. Também foram discutidas situações vivenciadas em sala, referentes à desinformação sobre o trabalho do intérprete, a socialização dos discentes surdos, conteúdos ministrados e o uso de tecnologias digitais como forma de comunicação alternativa. Neste momento também foi possível dialogar com um dos alunos que recebe o suporte dos intérpretes, no curso de Arquivologia, em que pôde exemplificar situações cotidianas no seu curso e na realidade da UFPA.

Ao fim do estágio foi possível acompanhar a Divisão Psicoeducacional (DAPE), foram apresentados os trabalhos desenvolvidos pelo profissional pedagogo, responsável pelo acompanhamento e desenvolvimento de ações pedagógicas junto aos discentes que necessitam deste suporte, independentemente da especificidade do indivíduo, curso ou período.

A análise dos dados apresentados auxiliou na compreensão do trabalho e do resultado quanto a intervenção, sendo notável por meio das médias bimestrais dos discentes que apresentavam inicialmente um rendimento abaixo do necessário para a sua permanência. Posteriormente à intervenção e as adaptações conforme a necessidade dos discentes, esses, alcançaram conceitos a nível de excelência, conforme estipula o conceito de notas da UFPA.

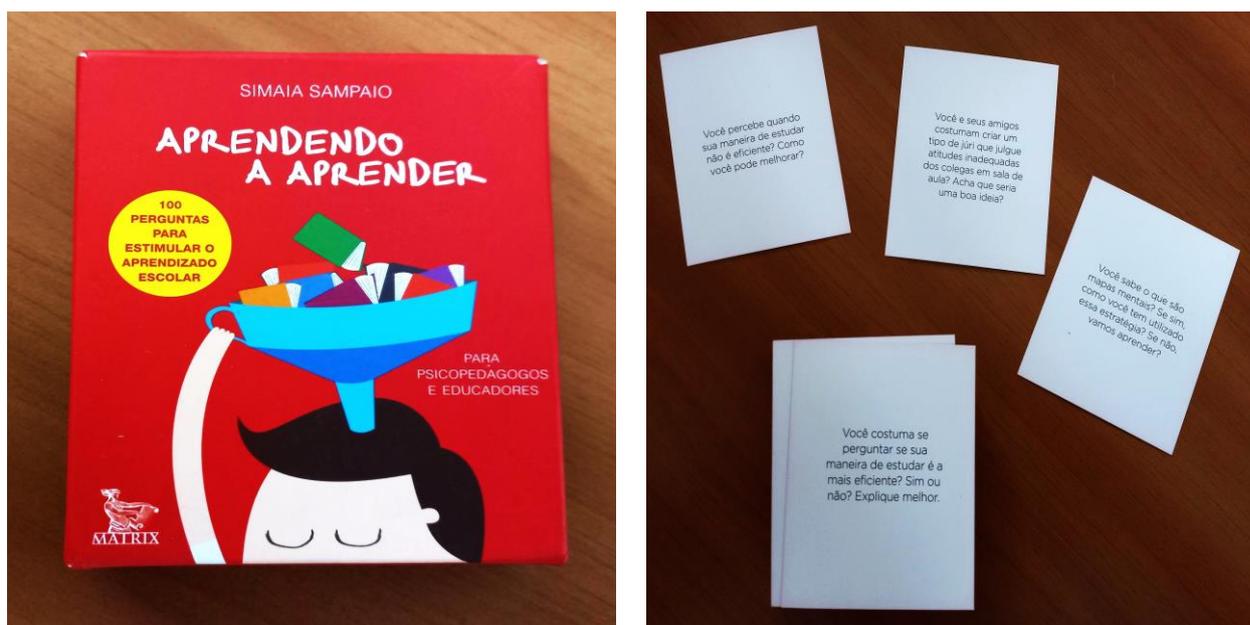
De modo geral, a vivência na CoAcess foi essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa, contribuindo para o alcance dos objetivos preconizados no Plano de Trabalho de Estágio. Além de um estágio, um importante momento para a melhora da elaboração do produto

e, especialmente, a compreensão sobre o trabalho multidisciplinar no âmbito do Ensino Superior e a importância desse para a permanência, autonomia e desenvolvimento do discente com deficiência presente na UFPA.

## 4.2 Desenvolvimento do protótipo

O Produto desenvolvido, nomeado *Jogo Acolher*, é um jogo de cartas. Portanto, é possível caracterizá-lo como material didático/instrucional, a partir das tipologias de Produtos Educacionais da Área de Ensino. Durante o percurso de estágio e convívio com os discentes e profissionais especializados termos como: acolhimento; acolhida; acolher; eram citados de forma recorrente, contribuindo para o processo de escolha do nome para o produto. A produção foi inspirada no conjunto de cartas “Aprendendo a Aprender” (Imagem 30), visto a possibilidade de adequações e direcionamento a outros assuntos que era além de interessante, uma característica motivadora e desafiante. O conjunto é composto por 100 cartas que fazem menção a hipóteses e situações cotidianas ao processo de aprendizagem dos alunos e que pode ser conduzido por professores. Para Ashton (2016) o processo de criação deve percorrer caminhos já trilhados por outras pessoas e a invenção a partir das alterações que têm o intuito de aprimorar o objeto.

Imagem 30 – Aprendendo a Aprender



Fonte: Acervo Pessoal (2024).

Nesse caso, a ideia avança a partir de um conjunto de cartas existente e que foi adaptado a uma realidade diferente de sua proposta inicial, agora, para o ensino superior. Além de, preliminarmente, não haver outra proposta com as mesmas características e abordagem de tema, essa situação foi verificada a partir de pesquisas em *sites* como: Portal de Periódicos CAPES, *Scielo*, EDUCAPES, Google Acadêmico e Repositório da UFPA. Assim, o jogo teve maior amparo no seu desenvolvimento material e no embasamento teórico.

A proposta surgiu como um jogo de cartas que abordasse os diversos tipos de deficiências presentes no contexto da UFPA e fosse desenvolvido para os discentes sem deficiência, que estão na graduação, permitindo o desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas na perspectiva da inclusão.

Para além de apenas reeditar um jogo, a junção entre um assunto específico e a ludicidade, pode gerar maior engajamento e resultar em aprendizagem. Especialmente, no sentido de reforçar a importância da utilização de artefatos que comumente não são relacionados ou até desconsiderados de valor educacional, no processo formativo.

Sabe-se que o maior desafio da educação é tornar o processo de ensino aprendizagem algo que seja motivador e prazeroso para todos os envolvidos e, por perceber o interesse da maioria dos estudantes pelo entretenimento do jogar é que a escola pode apropriar-se deste elemento para ensinar, já que se sabe do poder envolvente que eles possuem por serem motivadores e produzirem a ludicidade de maneira a contagiar muitas crianças, jovens, adolescentes e adultos (Gomes, 2015, p. 4).

A conexão entre a proposta de jogo e o debate acerca das práticas de inclusão, considera deficiências de discentes presentes no Ensino Superior. Neste sentido, Gadotti (2011) entende que todo indivíduo aprende a partir do envolvimento com o cenário em que está inserido e a aprendizagem é a relação com o contexto. Quem proporciona o significado ao que aprendemos é o contexto.

Assim, é possível inferir sobre o potencial de sensibilizar o público a que está destinado o jogo, para além das metodologias diversas de ensino, acrescentando à proposta, o acolhimento humano, algo imprescindível para o desenvolvimento de qualquer processo educativo. Portanto, torna-se, também, um objetivo de aprendizagem que, segundo os estudos de Zabala (1998, p. 42):

Consideramos que se adquiriu um valor quando este foi interiorizado e foram elaborados critérios para tomar posição frente àquilo que deve se considerar positivo ou negativo, critérios morais que regem a atuação e a avaliação de si mesmo e dos outros. Valor que terá um maior ou menor suporte reflexivo, mas cuja peça-chave é o componente cognitivo.

Com base nas percepções iniciais no âmbito de pesquisas referenciais e no quesito originalidade, o jogo foi idealizado com o intuito de adaptação, além da produção demandar baixo custo, visto que a sua criação foi desenvolvida a partir de ferramentas disponíveis na plataforma virtual de banco de imagens e *templates*, conhecida como *Canva*.

O formato escolhido é o *Standard* (57 x 89 mm) e o protótipo foi composto, a princípio, por 32 cartas. Para obter os pontos, é necessário que os jogadores proponham ações de acordo com as situações expostas nas cartas.

Inicialmente foi realizada uma análise sobre cada carta do jogo “Aprendendo a Aprender”, para que pudessem inspirar e até mesmo servir de base para o protótipo que estava sendo desenvolvido. Entre as 100 cartas, foram escolhidas, inicialmente, 40 cartas que estavam dentro das possibilidades de utilização, ao passo que foi realizada uma segunda análise, sendo selecionadas 18 cartas. É importante ressaltar que as situações presentes em cada uma das cartas foram geradas a partir dos relatos de discentes com deficiência da UFPA e das vivências de estágio no curso de Odontologia e na CoAcess.

Assim, foram desenvolvidas as cartas (Imagem 31) situacionais com texto e imagens que agregam diferentes ocasiões relacionadas ao cotidiano acadêmico da UFPA. O formato do nome utiliza uma fonte de visual mais largo com o intuito de fazer um jogo de imagem em que o símbolo da acessibilidade assume a posição da letra “O”, indicando que há uma diferença em meio as demais letras e que o diferente complementa e promove uma imagem única.

Imagem 31 – Cartas Protótipo Acolher



05



CITE UMA POSSIBILIDADE DE AÇÃO AO NOTAR UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E USUÁRIA DE UMA BENCALA BRANCA SE APROXIMANDO DO VERO-PESINHO.

04



UM COLEGA DE SALA, DO QUARTO PERÍODO, TEVE UMA ATITUDE REPROVÁVEL RESULTANDO EM UMA FALA CAPACITISTA ENVOLVENDO UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA. QUAL SERIA A SUA REAÇÃO?

01



VOCÊ ESTÁ NA FILA DO R.U. DO CAMPUS PROFISSIONAL HÁ TRINTA MINUTOS. NESSE PERÍODO, UMA PESSOA ADENTRA O ESPAÇO PELA FILA PREFERENCIAL SEM NENHUMA DEFICIÊNCIA VISÍVEL. QUAL SERIA A SUA REAÇÃO?



VOCÊ TEM UM COLEGA EM SALA, E ESTE NECESSITA DE UM TEMPO MAIOR PARA A LEITURA. ISTO OCASIONA CRÍTICAS DOS SEUS DEMAIS COLEGAS. O QUE FAZER PARA AUXILIÁ-LO?

03



DESCREVA O SIGNIFICADO DO TERMO DEFICIÊNCIA.

02



EM UM DETERMINADO ESPAÇO, VOCÊ OUVIU ALGUNS COMENTÁRIOS INTERESSANTES. QUEM OS FEZ É PCD E ESTÁ ACOMPANHADA. AO INICIAR A CONVERSA, A QUEM VOCÊ SE DIRIGE?

07



O TERMO ACESSIBILIDADE POSSUI FORMA ÚNICA DE INTERPRETAÇÃO?

08



DURANTE A AULA, O DOCENTE EXPLICA O ASSUNTO E ESCRIVE SIMULTANEAMENTE NO QUADRO, SITUAÇÃO QUE DIFICULTA A COMPREENSÃO DE SEU COLEGA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA. QUAL A MELHOR FORMA PARA AUXILIÁ-LO?

09



DURANTE A AULA PRÁTICA, O PACIENTE NÃO RELATOU O USO DE ENTORPECENTES, RESULTANDO EM ANORMALIDADES BUCAIS. SUA DUPLA POSSUI DEFICIÊNCIA VISUAL. COMO CONTRIBUIR PARA QUE SEU COLEGA COMPREENDA O CASO?

10



DURANTE A ATIVIDADE PRÁTICA, SEU COLEGA QUE É AUTISTA APRESENTA A SENSIBILIDADE AUDITIVA. ENQUANTO UM DOS COLEGAS UTILIZA A CANETA DE ALTA ROTAÇÃO, COMO AUXILIÁ-LO QUANTO AO USO DO INSTRUMENTO E A DIMINUIÇÃO DO RUÍDO?

11



DURANTE UMA AÇÃO, VOCÊ NOTA QUE UM COLEGA SE MANTÉM AFASTADO. CONTUDO, ESTE É UM DO ALUNOS QUE POSSUI PROPRIEDADE SOBRE O ASSUNTO EXPOSTO NA AÇÃO, COMO É POSSÍVEL INSERÍ-LO EM MEIO A DISCUSSÃO E ENRIQUECER O MOMENTO?

12

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Para Ashton (2016) inexistiu uma mudança imediata de compreensão, mas partimos do que conhecemos para o novo em pequenos passos. Possibilidade de conhecimento do novo em que o Jogo Acolher pode contribuir para otimizar o processo. Não é esperado que os jogadores dominem o conhecimento sobre as deficiências e a temática da inclusão de pessoas com deficiência a que se formam como base do jogo. Mas, pelo desconhecimento ou até discordância sobre algum evento, procedimento ou dinâmica, as abordagens sejam visualizadas como grande auxílio em um contexto de ensino não imaginado anteriormente.

Além de adequações do espaço escolhido para receber e atuar com os alunos em questão, é necessária a formação profissional apropriada para produzir conhecimentos que possibilitem a compreensão de situações complexas de ensino, visando proporcionar uma aprendizagem dinâmica e contextualizada, em que os educadores são essenciais para a universidade, no desenvolvimento de ações educativas inclusivas e aprender para a diversidade.

Foi desenvolvido um material de apoio para o mediador, intitulado de Guia do Mediador. O material em questão é disponibilizado via *QR-Code* para o acesso e é constituído por informações como: Regras; Informações sobre os tipos de barreiras enfrentadas por PcD, Conceitos e exemplos; Quadro de Perguntas e respostas.

Imagem 32 – Guia do Mediador

INFORMAÇÕES IMPORTANTES!

Antes de iniciar o jogo é necessário que você conheça alguns termos e conceitos sobre inclusão e afins.

**Inclusão:** dificilmente se encontra uma definição precisa para esse termo, mas o atributo principal tem sido a garantia de oportunidade de plena participação de pessoas com deficiência. (MENDES,2018.)

**Pessoa com Deficiência:** é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL,2015)

**Capacitismo:** o termo refere-se ao ato de discriminação da pessoa com deficiência em que a considera como sendo inferior ou inapta para exercer determinadas atividades.

**Exemplo:**

Quando a deficiência é vista como negativa, uma condição que deve ser melhorada ou curada.

Quando a pessoa com deficiência é vista como exemplo de superação por realizar ações ou desempenhar papéis vistos como comuns aos das pessoas sem deficiência. (BRASIL,2022)

**Barreiras:** qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- 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;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (BRASIL,2015)

**Acessibilidade:** é assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público. (BRASIL,2015)

REGRAS

AO MEDIADOR

ACOMPANHE ATENTAMENTE O DESENVOLVIMENTO DO JOGO QUANTO AO TEMPO DE RESPOSTA E O QUADRO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS. A FUNÇÃO DESTE ÚLTIMO É ORIENTÁ-LO QUANTO AS POSSÍVEIS RESPOSTAS DOS DISCENTES, AINDA QUE SEJAM SUBJETIVAS.

OS DISCENTES DEVEM ESTAR EM UM ESPAÇO ABERTO AO DIÁLOGO E AO APRENDIZADO. PORTANTO, ORIENTE E ESTIMULE O DEBATE ENTRE A TURMA.

PRIMEIROS PASSOS:

JOGADORES:

ATÉ 05 DUPLAS.  
1 MEDIADOR (UM PROFESSOR DA DISCIPLINA/MONITOR).

COMO JOGAR?

AS CARTAS SERÃO DISTRIBUÍDAS DE FORMA ALEATÓRIA PELO MEDIADOR. CADA CARTA EQUIVALE A TRÊS PONTOS.

OS DISCENTES DEVEM FORMAR UM SEMICÍRCULO, SENDO A DUPLA INICIANTE, AQUELA QUE ESTIVER À ESQUERDA DO DOCENTE OU MONITOR. DESTE MODO, PROSSEGUINDO EM SENTIDO HORÁRIO.

EVOLUÇÃO DO JOGO:

A DUPLA DEVE LER O CONTEÚDO DA CARTA, EM VOZ ALTA, E POSSUI 1 MINUTO PARA APRESENTAR A RESPOSTA. É POSSÍVEL PASSAR A VEZ, CONTUDO, PERDE-SE A CARTA, SENDO NECESSÁRIO DEVOLVÊ-LA AO CONJUNTO EM POSSE DO MEDIADOR.

ENQUANTO UMA DUPLA RESPONDE, AS DEMAIS DUPLAS PODEM INTERVIR, SE JULGAREM NECESSÁRIO, SUGERINDO UMA OUTRA RESPOSTA PARA A CARTA EXPOSTA, CASO A INTERVENÇÃO ESTEJA MAIS PRÓXIMA DO QUE SUGERE O QUADRO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS, A DUPLA INTERVENTORA RECEBE A CARTA DOS ADVERSÁRIOS E A PONTUAÇÃO SOBRE PARA CINCO PONTOS.

A DINÂMICA SEGUE ATÉ QUE SE ESGOTEM AS CARTAS EM POSSE DO MEDIADOR.

FIM DO JOGO

É CONSIDERADA A VENCEDORA, A DUPLA QUE ALCANÇAR A MAIOR SOMATÓRIA DE PONTOS.

QUADRO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS

01	VOCE ESTÁ NA FILA DO BUI DO CAMPUS PROFISSIONAL, HÁ TRINTA MINUTOS, NESTE PERÍODO, UMA PESSOA IDENTIFICA O ESPAÇO PARA SUA PREFERÊNCIA, SEM NENHUMA DEFICIÊNCIA VISUAL, QUE, SERIA A SUA REAÇÃO?	É IMPORTANTE ENTENDER QUE ALGUMAS DEFICIÊNCIAS COMO A AUDITIVA, A INTELLECTUAL, A BAIXA-VISÃO, OU O TGA, NÃO APRESENTAM CARACTERÍSTICAS ESPECIFICAS EXPLÍCITAS
02	DESCREVA O SIGNIFICADO DO TERMO DEFICIÊNCIA.	TODA PESSOA OU ANORMALIDADE DE UMA FUNÇÃO PSICOLÓGICA, FISIOLÓGICA OU ANATÔMICA QUE GERE INAPACIDADE PARA O DESEMPENHO DE ATIVIDADE PARA O SER HUMANO. (BRASIL,2015)
03	VOCE TEM UM COLEGA EM SALA E ESTE NECESSITA DE UM TEMPO MAIOR PARA A LETURA, ISTO OCORRIDA CRÍTICAS DOS SEUS SENHAIS COLEGAIS, O QUE FAZER PARA AUXILIÁ-LO?	POR DIREITO, O DISCENTE PODE TER UM ACRESCIMO DE TEMPO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES. CASO O MATERIAL JÁ TENHA SIDO LIDO ANTERIORMENTE, É INTERESSANTE O COMPARTILHAMENTO DE RESUMOS. (BRASIL,2015)
04	UM COLEGA DE SALA, DO QUARTO PERÍODO, TEM UMA ATITUDE REPROVANTE, REBELANDO EM UMA FALA, CAPACITISTA ENVOJENDO UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA, QUAL SERIA SUA REAÇÃO?	É IMPORTANTE INFORMAR AO COLEGA QUE O CAPACITISMO É A EXPRESSÃO POR MEIO DE ATITUDES NEGATIVAS E DEPRECIATIVAS DIRIGIDAS A QUALQUER PESSOA COM DEFICIÊNCIA. (LIMPO,2023)
05	CITE UMA POSSIBILIDADE DE AÇÃO AO NOTAR UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL, E QUALQUER DE UMA BARRERA EDUCACIONAL, SE APROPRIANDO DO VER-O-PENSAR.	É IMPORTANTE LEMBRAR DE TUDO, PRIORITIZANDO À PESSOA, SE ESTA NECESSITA DE AJUDA, E EM CASO POSITIVO COMO MELHOR AUXILIÁ-LA.
06	DURANTE A AULA, HÁ UM COLEGA QUE PREFERE FICAR RECULDO, QUASE NÃO INTERAGE COM OS DEBATES, QUAS AS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PARA O COLEGA?	É IMPORTANTE DISPOR-SE A CONVERSAR COM O COLEGA E PERGUNTAR SOBRE AS FORMAS MAIS EFICAZES PARA QUE ESTE ENTRA A VOZ.
07	EM UM DETERMINADO ESPAÇO, VOCE OUVIU ALGUNS COMENTÁRIOS INTERESSANTES, QUEM OS FEZ E POR QUE ESTÁ ACOMPANHADA, AO INDICAR A CONVERSAR, A QUEM VOCE SE DIRIGIR?	É COMUM QUE EM ALGUNS MOMENTOS A PESSOA COM DEFICIÊNCIA SEJA INVOZABILIZADA, TENDO O BUI ACOMPANHANTE COMO UM "PORTA-VOZ". É UMA SITUAÇÃO QUE DEVE SER EVITADA.
08	O TERMO ACESSIBILIDADE POSSU FORMA ÚNICA DE INTERPRETAÇÃO?	NÃO, CONTUDO, QUANTO A INCLUSÃO DE PCD'S REFERE-SE A POSSIBILIDADE E CONDIÇÃO DE ALCANCE PARA UTILIZAÇÃO COM SEGURANÇA E AUTONOMIA, DE ESPAÇOS, [...] SISTEMAS E TECNOLOGIAS. (BRASIL,2015)
09	DURANTE A AULA O DOCENTE EXPLICA O ASSUNTO E ESCRIVE SIMULTANEAMENTE NO QUADRO, SITUAÇÃO QUE DEFIKTA A COMPRENSÃO DE SEU COLEGA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA, QUAL A MELHOR FORMA PARA AUXILIÁ-LO?	É RECOMENDADO SUGERIR AO DOCENTE QUE A MEDIÇÃO DO POSSÍVEL PODE SER LIDO PARA A TURMA, FACILITANDO ASSIM A COMPRENSÃO.
10	DURANTE A AULA PRÁTICA O PACIENTE NÃO RELATOU O USO DE INSTRUMENTOS, RESULTANDO EM ANORMALIDADES BUCAIS, SUA DUPLA POSSUI DEFICIÊNCIA VISUAL, COMO CONTRIBUIR PARA QUE SEU COLEGA COMPRENDA O CASO?	É POSSÍVEL UTILIZAR O TATO E A PARTIR DESTO, APRESENTAR AO COLEGA OS MATERIAIS QUE SE ASSEMBELHAM COM AS DEFORMIDADES.
11	DURANTE A ATIVIDADE PRÁTICA, SEU COLEGA QUE É SURDO APRESENTA A SOMBRELADE AUDITIVA, INDICANDO UM DOS COLEGAS UTILIZA A CARTA DE ALTA NOTIFICAÇÃO COMO AUXÍLIO QUANTO AO USO DO INSTRUMENTO E A DISTRIBUIÇÃO DO RESULTADO?	COMO NÃO HÁ UM MATERIAL ESPECÍFICO PARA INIBIR RUÍDOS CAUSADOS PELO CANAL DE ALTA NOTIFICAÇÃO, É RECOMENDADO A UTILIZAÇÃO DE FORMAS ADAPTABLES OU REDUÇÃO DE TEMPO DE EXPOSIÇÃO AO INSTRUMENTO.
12	DURANTE UMA AÇÃO, VOCE VEZ META QUE UM COLEGA SE MANTÉM APARTADO, CONTUDO, ESTA É UM DO ALUNOS QUE POSSUI PROFISSIONAL FOMER O ASSUNTO PARA SEU GRUPO, COMO É POSSÍVEL INTERAGIR EM MEIO A DISCUSSÃO E ENRIQUECER O MOMENTO?	HÁ A POSSIBILIDADE DE AUXILIÁ-LO QUANTO A EXPRESSÃO, ORGANIZAÇÃO DE IDEIAS E OUTROS.
13	SEU COLEGA É SURDO, APRESENTA A SALA E PERFORMA QUE OUTRO COLEGA SE ENFOCA O SEU DESEMPENHO, RESULTANDO REPROVAÇÃO, QUAL ATITUDE PODE SER EMPENHADA BUSCANDO AUXILIAR O COLEGA E INFORMAR OS DEBATES?	ALGUMAS PESSOAS COM TEA APRESENTAM RESISTÊNCIA A MUDANÇAS, NÁ A POSSIBILIDADE DE UM ACORDO ENTRE A TURMA PARA QUE O ASSUNTO SEJA RESERVADO AO COLEGA.
14	DURANTE A ABORDA DE ODONTOLÓGICA FOI APRESENTADO UM CONTEÚDO ABSTRATO, COMPARANDO DENTISTAS EM UM DE SEUS COLEGAS, QUE É SURDO E UNILATERAL, PERDIU A CHAVE PARA COMPREENDER COMO É POSSÍVEL AUXILIÁ-LO?	É POSSÍVEL AUXILIÁ-LO A PARTIR DE MATERIAIS FÍSICOS (SE FOR POSSÍVEL) OU MATERIAIS AUDIOVISUAIS.
15	O QUE VOCE CONSIDERA IMPORTANTE PARA COMPREENDER MAIS SOBRE AS VIVÊNCIAS E REALIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AS BARRERAS ENCONTRADAS POR ESTES?	RESPOSTA PESSOAL.
16	SE VOCE PUDÉSSE CRIAR UM MATERIAL EDUCATIVO SOBRE SAÚDE BUCAL, QUAL SERIA A PROPOSTA E A QUAL PÚBLICO PODERIA DIRECTIONADO?	RESPOSTA PESSOAL.
17	VOCE SE CONSIDERA APTO A CONTEXTUALIZAR OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NOS DIFERENTES CICLOS NA GRADUAÇÃO, PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA QUE ESTEJAM NO SEU CURSO?	RESPOSTA PESSOAL.
18	AO NOTAR QUE UM COLEGA ESTÁ COM DIFICULDADE EM COMPREENDER UM PROCESSO TÉCNICO SEU VISUAL, A DIFICULDADE OCORRE NA FORMA QUE VOCE ACHA MAIS INTERESSANTE OU DE ACORDO COM A NECESSIDADE DESTE COLEGA?	É IMPORTANTE QUE SEMPRE SEJA CONSIDERADA A ADEQUAÇÃO APRESENTADA PELA PESSOA.



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

O Jogo Acolher pode ser considerado um produto incomum e atender as necessidades de uma comunidade específica, no caso os discentes do Ensino Superior. Apresenta, também, potencial para a produção de novos jogos, processos e atividades no contexto da universidade, embora possa aplicar-se a diferentes tipos de contexto.

No âmbito de pesquisa e desenvolvimento do PPGCIMES, o produto em questão está em consonância à área de concentração do Programa, que intenciona “formar mestres aptos para conceber, desenvolver, testar e avaliar processos e produtos” e à linha de pesquisa Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE) que “pretende conceber e desenvolver processos e produtos criativos para o ensino-aprendizagem, configurados a partir de demandas das diferentes áreas do conhecimento”. Desse modo, o Jogo Acolher caracteriza-se como um produto educacional que é oriundo dos direcionamentos da área de Ensino e, não somente atenderá ao que é proposto no documento, mas embasa-se nas premissas da linha de pesquisa para que, adiante, atenda uma demanda de ensino que pode ultrapassar os limites da Universidade, contribuindo também, em outros espaços/instituições.

Não é de hoje que os alunos tendem a interessar-se por atividades escolares mais práticas do que teóricas, por isso estimular a teoria de maneira desafiadora, motivadora e prazerosa é o que se considera ser algo necessário para um alcance satisfatório no processo de ensino e aprendizagem do aluno (Gomes, 2015, p. 4).

E, com o intuito de que o jogo obtenha os resultados esperados quanto ao seu potencial colaborativo, no ensino, o mesmo foi validado com a sua utilização no curso de Odontologia da UFPA, para que possibilite a compreensão sobre a receptividade e necessidade identificadas pelo público direcionado. Em seguida, contamos com a análise de especialistas sobre o alcance, potencialidades, equívocos e informações contidas nas cartas, regras e afins. Percurso essencial para obter maior apropriação acerca do jogo, além de possíveis alterações que auxiliem na revisão e contribuam para a versão final do produto.

Portanto, o Jogo Acolher é um artefato que tem potencial de auxiliar discentes da universidade a compreender as barreiras enfrentadas por PcD no ambiente universitário podendo ainda, ser repensado a outros ambientes e instituições, além de estimular a comunidade acadêmica na produção de produtos e processos que venham a potencializar estudos realizados no meio científico, utilizando as tecnologias disponíveis para desenvolver atividades e pesquisas na perspectiva da inclusão. Trabalha também na direção de que pequenos gestos podem contribuir expressivamente para o desenvolvimento de ambientes inclusivos.

### 4.3 Validação e Impressões do Público-Alvo

Após a finalização do protótipo, as foram analisadas por uma docente do curso de Odontologia da UFPA e dois técnicos da CoAcess. Esse processo foi essencial para readequações do produto, antes que este fosse testado pelos discentes.

Antes de iniciar o teste com as turmas, foram apresentadas algumas informações tais como: o contexto e objetivo da pesquisa; o guia do mediador e seu conteúdo, as regras e dinâmica do jogo; o público a que está destinado o produto; resposta ao formulário on-line após a testagem.

A testagem com os discentes ocorreu em um dia, nos períodos matutino e vespertino, com duas turmas do 4º semestre do curso. Participaram na parte da manhã, 23 discentes, em que 15 optaram por responder o formulário eletrônico. No período da tarde, estiveram presentes 20 discentes, entre os quais 14 optaram por responder o formulário. Totalizando 29 respostas. Nos dois períodos a dinâmica do jogo foi conduzida pela docente, com o apoio deste pesquisador, para que também fossem avaliados os materiais.

Durante o teste com a primeira turma (Imagem 33), a dinâmica seguiu a maior parte do que foi estabelecido nas regras, com exceção da sugestão para o formato de duplas; assim, deu-se a formação de cinco grupos e a sequência para cada equipe responder, ajuste necessário para contemplar os presentes que ao todo eram 23 pessoas. A docente iniciou a distribuição das cartas e disponibilizou o tempo estipulado para a leitura e posterior resposta, em seguida escolheu de forma aleatória cada grupo, para a resposta, orientando-se pelo quadro de perguntas e respostas presente no guia e estimulando a argumentação dos discentes nos momentos em que julgou necessário. Os discentes apresentaram disposição em dialogar e sugerir possibilidades de ações a cada carta, destacando em alguns momentos as dúvidas sobre determinada deficiência e em termos específicos como “barreira comunicacional”.

Imagem 33 – Testagem do Jogo com a Turma Matutina



Fonte: Acervo Pessoal (2024).

Iniciado o teste com a segunda turma (Imagem 34), a dinâmica também seguiu a maior parte do que foi estabelecido nas regras, a exceção do formato de duplas, sendo seguida também, a formação de quatro grupos a fim de contemplar as 20 pessoas presentes, cada um com cinco integrantes e a sequência para cada equipe responder. A princípio, a docente distribuiu cinco cartas e disponibilizou um tempo maior para a leitura e posterior resposta, e escolheu aleatoriamente os grupos. Cada um dos grupos teve a autonomia para escolher a carta a ser respondida, além de um integrante para fazê-la e argumentar, e guiando-se pelo quadro de perguntas e respostas, a docente provocou a argumentação dos discentes, o que despertou mais engajamento por parte da turma em que, em alguns momentos, as discussões tornavam-se mais profundas e bem desenvolvidas. Os discentes optavam pela possibilidade de intervir na resposta do grupo adversário podendo alcançar maior pontuação, apresentando disposição em dialogar e sugerir possibilidades de ações a cada carta respondida, informando as dúvidas sobre determinada deficiência e em situações dispostas nas cartas.

Imagem 34 – Testagem com a turma vespertina



Fonte: Acervo Pessoal (2024).

Após cada testagem, as turmas avaliaram o Jogo por meio de formulário eletrônico via *Google Forms*. O questionário, é composto por 19 perguntas, dividido em 3 eixos que abordam informações sobre os discentes; sobre a aplicação do produto educacional; Guia do Mediador. O desenvolvimento das perguntas ocorreu por meio das pesquisas sobre validação de produto educacional realizada por Leite (2018), em que consiste nos seguintes pontos:

**(A) Estética e organização do material educativo** – Promove o diálogo entre o texto verbal e o visual? Apresenta um texto atrativo e de fácil compreensão? Promove uma leitura dinâmica com informações na mesma proporção que é didático? O embasamento teórico do material está em consonância com a forma escolhida para se comunicar com o leitor? Tem cuidado com a escrita do texto respeitando a diversidade?

**(B) Capítulos do material educativo** - Apresenta capítulos interligados e coerentes? Explícita na apresentação do Material Educativo a origem, os objetivos e o público alvo do material educativo? A introdução explica o referencial teórico a ser utilizada, a concepção que embasa o material educativo e os capítulos que o compõem?

**(C) Estilo de escrita apresentado no material educativo** - Apresenta conceitos e argumentos claros? Apresenta escrita acessível, evitando palavras desnecessárias e difíceis de entender? Explica todos os termos técnicos e expressões científicas? Estrutura as ideias facilitando o entendimento do assunto tratado? O texto escrito é atrativo e estimula a aprendizagem do leitor? As atividades propostas contribuirão com a Educação Científica do professor e, conseqüentemente, a ampliação de suas práticas pedagógicas? Está evidenciado em todo o material educativo as relações entre forma (elementos da linguagem, como balões, legendas onomatopeias etc.) e conteúdo (o assunto apresentado pelo artista) nos quadrinhos? O material educativo colabora

com o debate sobre as repercussões, relações e aplicações do conhecimento científico na sociedade? Utiliza diferentes linguagens, contemplando a diversidade linguística (figuras, artigos científicos, quadrinhos etc.).

**(D) Conteúdo apresentado no material educativo** - O conteúdo pode ser adaptado para ser utilizado no ensino fundamental? A forma de apresentar os referenciais teóricos utilizados é clara e de fácil entendimento? O texto promove a leitura dinâmica, com informações técnicas na mesma proporção com o que é didático?

**(E) Propostas didáticas apresentadas no material educativo** - As perguntas feitas são possíveis de serem respondidas? As perguntas suscitam reflexões? As atividades propostas contribuirão com a Educação Científica dos alunos? Está evidenciada nas questões a relações entre forma (elementos que compõem a linguagem, como balões, legendas, onomatopeias etc.) e conteúdo (o assunto apresentado pelo artista) nos quadrinhos? As atividades problematizam o conteúdo apresentado no material educativo? As atividades colaboram com o debate sobre as repercussões, relações e aplicações do conhecimento científico na sociedade? As atividades utilizam diferentes linguagens, contemplando a diversidade linguística (figuras, infográficos, textos científicos, textos jornalísticos, histórias em quadrinhos, charges, cartuns etc.)? Atividades são atrativas e estimulam a curiosidade e a aprendizagem no leitor? O leitor precisa ter algum conhecimento prévio para compreender o assunto abordado? Podem ser adaptadas para serem utilizadas por alunos do ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos?

**(F) Criticidade apresentada no material educativo** - Contempla atividades em que as atitudes e o posicionamento político e social são trabalhados? Propõe reflexão sobre a realidade do leitor, levando o a questionar o modelo de sociedade vigente? Colabora com o debate sobre as repercussões, relações e aplicações do conhecimento científico na sociedade? Reforça a ideologia dominante da sociedade atual? Pode ser usado em processos de formação de professores? O material textual aborda aspectos históricos, políticos, culturais, sociais e ambientais? (Leite, 2018, p. 336 apud SOBRINHO, 2022, p. 85).

Desse modo, as seguintes impressões foram coletadas:

Quadro 3 – Respostas dos discentes

<b>Alguma das opções a seguir despertou o seu interesse?</b>	(03) Pessoas com deficiência e o Ensino Superior; Dinâmica do material; Jogos no Ensino Superior; (01) Pessoas com deficiência e o Ensino Superior; Dinâmica do material; (05) Pessoas com deficiência e o Ensino Superior; Jogos no Ensino Superior; (15) Pessoas com deficiência e o Ensino Superior; (03) Dinâmica do material; (02) Nenhum.
<b>O conteúdo do material apresentado alcança o objetivo desejado?</b>	(26) Sim. (00) Não. (03) Em partes.
<b>O material apresenta complexidade (difícil compreensão) no conteúdo da carta?</b>	(01) Sim. (12) Não. (15) Em partes.
<b>O conteúdo das cartas está adequado ao curso e a realidade da instituição?</b>	(24) Sim. (00) Não. (05) Em partes.
<b>A construção das cartas está objetiva e bem redigida?</b>	(20) Sim. (00) Não.

	(09) Em partes.
<b>O conteúdo das cartas estimula a curiosidade sobre a temática abordada?</b>	(29) Sim. (00) Não. (00) Em partes.
<b>O conteúdo das cartas estimula a reflexão e a mudança de postura quanto as situações presentes nas cartas?</b>	(28) Sim. (00) Não. (01) Em partes.
<b>As perguntas e situações expostas são possíveis de serem respondidas?</b>	(24) Sim. (00) Não. (05) Em partes.
<b>O visual do material contribui para a dinâmica, facilitando a compreensão?</b>	(24) Sim. (02) Não. (03) Em partes.
<b>O material possui potencial para a adaptação e utilização em outro processo educativo?</b>	(27) Sim. (00) Não. (02) Em partes.
<b>As imagens presentes nas cartas apresentam coerência com os textos?</b>	(28) Sim. (00) Não. (01) Em partes.
<b>As regras são objetivas e compreensíveis?</b>	(28) Sim. (00) Não. (01) Em partes.
<b>Você alguma consideração a fazer sobre o material desenvolvido?</b>	É bastante necessário até pra saber em que partes mudar para melhorar a convivência e ensino das pessoas com deficiência; O jogo é bem dinâmico e nos induz a refletir sobre as diversas condições de colegas do curso de Odontologia; Deveria colocar mais opções que estimulassem a competitividade.
<b>O Guia do Mediador contém as informações necessárias para a aplicação do jogo?</b>	(28) Sim. (00) Não. (01) Em partes.
<b>O visual do Guia do Mediador contribui para o entendimento das regras e demais informações?</b>	(29) Sim. (00) Não. (00) Em partes.
<b>O formato do Guia do Mediador contribui para o entendimento das regras e demais informações?</b>	(29) Sim. (00) Não. (00) Em partes.
<b>Você tem alguma consideração a fazer sobre o material desenvolvido?</b>	Muito bom; Perguntas mais acessíveis; Material bem completo; Excelente.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Após a análise da resposta dos discentes ao formulário, destaca-se alguns entre os diversos pontos sobre o Jogo e o Guia, a saber: a maior parcela aponta para a ligação entre as PcD e o Ensino Superior como um gerador de interesse pela proposta; o material além de despertar a curiosidade, está de acordo com a realidade universitária e contribui para a mudança de postura; ao passo que é “bastante necessário até pra saber em que partes mudar para melhorar a convivência e ensino das pessoas com deficiência”, segundo as considerações de um dos discentes. Logo, a proposta demonstra o alcance dos objetivos e a coerência com o contexto e o público a que é direcionada.

### 4.3.1 Painel de Especialistas

Após a testagem com os alunos, o Jogo foi avaliado por um painel de especialistas de diferentes áreas de atuação, sendo composto por:

Quadro 4 – Painel de Especialistas

Avaliadores	Titulação	Vínculo UFPA
Avaliador 1	Especialização	Discente
Avaliador 2	Mestrado	Servidora CoAcess
Avaliador 3	Doutorado	Docente

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Ao iniciar, foram apresentadas as informações referentes ao contexto e objetivo da pesquisa, o material que compõe o guia do mediador, as regras e a dinâmica do jogo e outros, sendo apresentado ao fim da análise, um formulário on-line para a coleta das respostas.

Quadro 5 – Respostas dos Profissionais

<b>Alguma das opções a seguir despertou o seu interesse?</b>	(01) Pessoas com deficiência e o Ensino Superior; Dinâmica do material. (01) Dinâmica do material. (01) Pessoas com deficiência e o Ensino Superior; Dinâmica do material.
<b>O conteúdo do material apresentado alcança o objetivo desejado?</b>	(01) Sim. (00) Não. (02) Em partes.
<b>O material apresenta complexidade (difícil compreensão) no conteúdo da carta?</b>	(00) Sim. (01) Não. (02) Em partes.
<b>O conteúdo das cartas está adequado ao curso e a realidade da instituição?</b>	(02) Sim. (00) Não. (01) Em partes.
<b>A construção das cartas está objetiva e bem redigida?</b>	(00) Sim. (00) Não. (03) Em partes.
<b>O conteúdo das cartas estimula a curiosidade sobre a temática abordada?</b>	(03) Sim. (00) Não. (00) Em partes.
<b>O conteúdo das cartas estimula a reflexão e a mudança de postura quanto as situações presentes nas cartas?</b>	(03) Sim. (00) Não. (00) Em partes.
<b>As perguntas e situações expostas são possíveis de serem respondidas?</b>	(01) Sim. (00) Não. (02) Em partes.

<b>O visual do material contribui para a dinâmica, facilitando a compreensão?</b>	(02) Sim. (00) Não. (01) Em partes.
<b>O material possui potencial para a adaptação e utilização em outro processo educativo?</b>	(02) Sim. (00) Não. (01) Em partes.
<b>As imagens presentes nas cartas apresentam coerência com os textos?</b>	(02) Sim. (00) Não. (01) Em partes.
<b>As regras são objetivas e compreensíveis?</b>	(00) Sim. (00) Não. (03) Em partes.
<b>Você alguma consideração a fazer sobre o material desenvolvido?</b>	Utilizar o espaço completo da carta e trabalhar o contraste para facilitar a visualização do conteúdo; Sobre as cartas: - Logo do jogo: modificar para branco/amarelo para ficar mais visível. - Aumentar as letras das cartas (pode-se buscar objetivar perguntas mais longas). - cartas de número: 31 e 17 - modificar a pergunta à "como auxiliar, como contextualizar". Verificar a necessidade de especificar o tipo de deficiência. - 11, 14, 15, 23, 24, 25 e 30: inserir a palavra "pessoa" antes do termo autista(s)
<b>O Guia do Mediador contém as informações necessárias para a aplicação do jogo?</b>	(00) Sim. (00) Não. (03) Em partes.
<b>O visual do Guia do Mediador contribui para o entendimento das regras e demais informações?</b>	(01) Sim. (00) Não. (02) Em partes.
<b>O formato do Guia do Mediador contribui para o entendimento das regras e demais informações?</b>	(01) Sim. (00) Não. (02) Em partes.
<b>Você tem alguma consideração a fazer sobre o material desenvolvido?</b>	Trabalhar o material de apoio com respostas menos direcionadas; No item informações importantes: - Especificar os tipos de deficiências ao conceituar pessoas com deficiência. - Utilizar letras um pouco maiores. - Criar um tópico "conteúdo do jogo" para especificar os materiais que contém nele (caso crie as cartas em branco e as cartas de feedback da sensibilização, também especificar como podem ser usadas e seus objetivos) - Criar tópico sobre o objetivo do jogo. - Ao sugerir as respostas das cartas, pensar em apresentar por palavras-chaves, termos, conteúdos que, obrigatoriamente, deva conter nas respostas dos alunos;

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

A partir da resposta dos profissionais que validaram a proposta, é feito o destaque para algumas das considerações acerca do Jogo e do Guia, a saber: Pessoas com deficiência, Ensino Superior e a dinâmica do material despertaram o interesse pela proposta; o material alcança parcialmente alguns quesitos como os objetivos, complexidade e escrita objetiva das situações

presentes nas cartas; ao passo que a proposta desperta a curiosidade sobre a temática abordada contribuindo para a mudança de postura, além do potencial de adaptação. De modo que foram sugeridas alterações para o aprimoramento do produto educacional.

#### **4.3.2 Versão Final**

Após a avaliação e sugestões por parte dos discentes e especialistas, foram consideradas algumas alterações em relação ao Guia do Mediador em sua apresentação visual, informações, quadro de respostas e objetividade. Quanto as Cartas, foram alterados, a apresentação visual, objetividade no conteúdo, divisão por eixos e acréscimo das cartas “bônus” e “branca”. Assim, o Jogo passa de 32 cartas para 39, no total.

O Guia (Imagem 35) passa por alterações de cores de fundo e alterações nas regras, além de o Quadro de Respostas ser dividido por eixos e cores correspondentes a esses. As respostas, anteriormente compostas por pequenos textos, passam a conter palavras-chave que remetem ao que deve integrar a resposta dos jogadores e serem consideradas como adequadas à proposta das cartas. As palavras-chave estão em consonância aos textos anteriormente avaliados pelos especialistas.

Imagem 35 – Guia do Mediador Versão Final

### Informações importantes!

Antes de iniciar o jogo é necessário que você conheça alguns termos e conceitos sobre inclusão e afins.

**Inclusão:** dificilmente se encontra uma definição precisa para esse termo, mas o atributo principal tem sido a garantia de oportunidade de plena participação de pessoas com deficiência. (MENDES,2018.)

**Pessoa com Deficiência:** é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL,2015)

**Capacitismo:** o termo refere-se ao ato de discriminação da pessoa com deficiência em que a considera como sendo inferior ou inapta para exercer determinadas atividades.

**Exemplo:**  
Quando a deficiência é vista como negativa, uma condição que deve ser melhorada ou curada.  
Quando a pessoa com deficiência é vista como exemplo de superação por realizar ações ou desempenhar papéis vistos como comuns aos das pessoas sem deficiência. (BRASIL,2022)

**Barreiras:** qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- 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;
- barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (BRASIL, 2015)

**Acessibilidade:** é assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público. (BRASIL, 2015)

### REGRAS AO MEDIADOR

ACOMPANHE ATENTAMENTE O DESENVOLVIMENTO DO JOGO QUANTO AO TEMPO DE RESPOSTA E O QUADRO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS. A FUNÇÃO DESTES ÚLTIMOS É ORIENTA-LO QUANTO AS POSSÍVEIS RESPOSTAS DOS DISCENTES, AINDA QUE SEJAM SUBJETIVAS.

OS DISCENTES DEVEM ESTAR EM UM ESPAÇO ABERTO AO DIÁLOGO E AO APRENDIZADO, PORTANTO, ORIENTE E ESTIMULE O DEBATE ENTRE A TURMA.

**PRIMEIROS PASSOS:**  
JOGADORES:  
ATÉ 05 DUPLAS EM CASO DE USO DO TOTAL DE CARTAS, NÃO HAVENDO LIMITE EM CASO DE USO POR EIXOS.  
1 MEDIADOR (UM PROFESSOR DA DISCIPLINA/MONITOR).

**COMO JOGAR?**  
1ª. OPÇÃO: AS CARTAS SERÃO DISTRIBUÍDAS DE FORMA ALEATÓRIA PELO MEDIADOR. CADA CARTA EQUIVALE A TRÊS PONTOS.  
OS DISCENTES DEVEM FORMAR UM SEMICÍRCULO, SENDO A DUPLA INICIANTE, AQUELA QUE ESTIVER À ESQUERDA DO DOCENTE OU MONITOR. DESTA MODO, PROSSEGUINDO EM SENTIDO HORÁRIO.  
2ª. OPÇÃO: PODE-SE JOGAR SEGUINDO A DISTRIBUIÇÃO ALEATÓRIA E PONTUAÇÃO USANDO APENAS UM DOS EIXOS, DE ACORDO COM O DESEJO DO MEDIADOR.  
**CARTAS-BÔNUS:** DEVEM OU PODEM SER UTILIZADAS AO FIM DO JOGO.  
**CARTAS EM BRANCO:** DEVEM E PODEM SER UTILIZADAS PARA A CRIAÇÃO DE DEMAIS SITUAÇÕES. DE ACORDO COM CADA EIXO.  
**EVOLUÇÃO DO JOGO:**  
A DUPLA DEVE LER O CONTEÚDO DA CARTA, EM VOZ ALTA, E POSSUI 1 MINUTO PARA A APRESENTAR A RESPOSTA. É POSSÍVEL PASSAR A VEZ, CONTUDO, PERDE-SE A CARTA, SENDO NECESSÁRIO DEVOLVÊ-LA AO CONJUNTO EM POSSE DO MEDIADOR.  
ENQUANTO UMA DUPLA RESPONDE, AS DEMAIS PODEM INTERVIR, SUGERINDO UMA OUTRA RESPOSTA PARA A CARTA EXPOSTA. CASO A INTERVENÇÃO ESTEJA DE ACORDO COM O QUADRO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS, A DUPLA INTERVENTORA RECEBE A CARTA DOS ADVERSÁRIOS E A PONTUAÇÃO SOBE PARA CINCO PONTOS.  
**FIM DO JOGO**  
É CONSIDERADA A VENCEDORA, A DUPLA QUE ALCANÇAR A MAIOR SOMATÓRIA DE PONTOS.

### QUADRO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS

CARTA	EIXO ARQUITETÔNICO	RESPOSTA
=	NO PLANO DO RUI NA VENTOSA E AILCORRADO, ESPECIALMENTE PASSADIAS PROSPERANTES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: "MUA, DO PIAÇA, QUÊ SERIA A SUA PRACETA?"	IDENTIFICAÇÃO: CLAMOR; INIBIBILIDADE; ATENÇÃO; NECESSIDADE; ACESSO; IMPEDIMENTO; NECESSÁRIO.
=	VOCE MARCOU RESERVA COM UM AMIGO, EM UM LOCAL CONCOMERADO DE FÁCIL ACESSO, CONFORME SÃO SEUS TAMB, E O ALFACOR ESTA RESPONDERE: "O QUE FAZER?"	INIBIBILIDADE; ACESSO; IMPEDIMENTO; INACERTeza; ATENÇÃO; ANQUIAÇÃO; NECESSIDADE.
=	EM COLÉGIO INFORME SEU ESPADO, SENDO A RESPOSTA EM ALGUMAS DESEMPENHO DE TRABALHO E DISTRIBUIÇÃO DE TRABALHO, O QUE FAZEM MUITA ENTUSIASM?	IDENTIFICAÇÃO; MOBILIDADE; ACESSO; IMPEDIMENTO; NECESSIDADE; ACESSIBILIDADE; BARREIRAS.
=	ALBERTO DE MURTO, EM UM COLÉGIO, COM UMA PAREDE E SUPRIMENTOS NECESSÁRIO POR MUITO TEMPO, A MELHOR SOLUÇÃO POSSÍVEL?	DISTRIBUIÇÃO; LOCAL; MOBIL; PERMANÊNCIA; RESERVA.
=	EM UM ESPAÇO PARA APRESENTAR PROCESSO, O DESEMPENHO ALTERNATIVO PARA O TRABALHO DESEMPENHO A ENTENHA PARA VOZ E SUA MÃO QUE USAR CAMIÃO DE MÓDULO, COMO PROCEDER?	MOBILIDADE; NECESSIDADE; ACESSO; IMPEDIMENTO; NECESSIDADE; ACESSIBILIDADE; BARREIRAS.
=	VOCE ESTÁ RESPONDERE POR RESPOSTA DE UM COLÉGIO E NELA, COMO ACESSIBILIDADE, NECESSIDADE, ACESSO, NECESSÁRIO, ACESSIBILIDADE, NECESSÁRIO.	MOBILIDADE; ACESSO; NECESSIDADE; ACESSIBILIDADE; NECESSÁRIO.

CARTA	EIXO COMUNICACIONAL	RESPOSTA
=	VOCE SE CONSIDERA APTO A CONTEXTUALIZAR OS CONTEÚDOS, RESPOSTAS NA DISTRIBUIÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PRESENTES NO SÉCULO XXI?	RESPOSTA PESSOAL.
=	EM CADA SÉCULO COM DIFICULDADE EM UM PROCESSO E COMO SEU ACESSO E DISTRIBUIÇÃO, COMO DE FORMA QUE VOCE SEJA MAIS INTERESSANTE OU DE ACORDO COM NECESSIDADES EM: COLÉGIO?	RESPOSTA PESSOAL.
=	CITE UM EXEMPLO DE BARREIRA TECNOLÓGICA EM RELAÇÃO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA.	SITES; JANELAS PARA LIBRAR; ACESSO; SOFTWARES.
=	SEU COLÉGIO TEM DEFICIÊNCIA ALTERNATIVA O INTERPRETE EM LIBRAS, E POSSÍVEL, DESEMPENHO UMA DISTRIBUIÇÃO ALTERNATIVA?	MOBILIDADE; ACESSO; NECESSIDADE; ACESSIBILIDADE; NECESSÁRIO.
=	VOCE PENSOU QUE O LITOR DE NELA DE UMA AMBA NÃO ENTENHA UMA MELHOR DISTRIBUIÇÃO DO TRABALHO, VOCE INTERVIR DE QUE FORMA?	AUSCULTAÇÃO; DISTRIBUIÇÃO; DETALHES; ACESSO.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Quanto às cartas, anteriormente compondo um único bloco, foram minuciosamente analisadas e divididas em quatros eixos, considerando os tipos de barreiras a partir dos relatos dos discentes PcD, sendo: Eixo Arquitetônico (8); Eixo Atitudinal (11); Eixo Comunicacional (07); Eixo Tecnológico (12). Esta divisão considera as características dos relatos aos tipos de barreiras, cada um com cores correspondentes, e números que indicam as respostas presentes no Guia, além de permitir a utilização da totalidade das cartas ou o uso por eixos.

Imagem 36 – Eixos das Cartas



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Cada eixo recebeu uma carta bônus (Imagem 37) que é sugestão de uso ao fim do jogo, de forma completa ou por eixos, e que objetiva a reflexão sobre situações de capacitismo, inclusão ou outras ocasiões que estejam de acordo com a temática do jogo e o eixo em questão.

Imagem 37 – Carta Bônus



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Foram consideradas, também, as sugestões para a disponibilidade de modelo das cartas para a criação de outras situações para a utilização em outros contextos, cursos e realidades além das já disponíveis. De tal maneira, ficam disponíveis as cartas “em branco” para cada um dos eixos, para a geração de situações que possam vir a ser discutidas e pensadas para a dinâmica do jogo.

Imagem 38 – Cartas em branco



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Após a implementação das alterações sugeridas, é perceptível a delimitação do tema abordado na pesquisa por meio das divisões em eixos, cores e imagens, que ao mesmo tempo permite a discussão sobre uma barreira ou várias em formato aleatório e de acordo com a necessidade. Tal como o Guia do Mediador que tem seu formato e regras alterados e deixa as respostas, anteriormente mais direcionadas, dando lugar aos termos específicos que compõem as os quadros. Proporcionando, assim, maior dinâmica e liberdade quanto ao uso e a inserção de contextos e vivências pessoais daqueles que virão a jogá-lo.

Por fim, todo o material que compõe o Jogo Acolher, as cartas e o guia, serão disponibilizados na rede de computadores por meio da plataforma geradora de sites “WIX” no endereço: <https://pauloandrey6.wixsite.com/jogo-acolher1>. A página destinada ao jogo possui seções que informam os objetivos, o surgimento da proposta, direcionamento para o *download* do material completo e um breve currículos sobre os autores.

A disponibilização do material, em rede, possibilita o alcance da comunidade acadêmica ao produto desenvolvido, além de contribuir para o acesso de demais interessados na temática e a sua aplicação e possíveis adaptações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a construção dessa pesquisa foi possível conhecer e entender os diversos indivíduos que fazem parte da comunidade acadêmica da UFPA, entre eles discentes, servidores técnicos e docentes. As diferentes visões, realidades e atuações nos diversos contextos foram essenciais para o desenvolvimento também do produto educacional que objetiva contribuir para melhorar a dinâmica dos processos inclusivos no Ensino Superior.

As avaliações por meio da testagem e posteriormente via formulário foram imprescindíveis à construção das cartas e do guia, que anteriormente, receberam a influência não só do conjunto de cartas que iniciou a proposta, mas de um percurso de busca e compreensão sobre jogos para o achado do material mais adequado ao que se pretendia discutir, a inclusão das PcD. De tal maneira que as cartas possuem maior objetividade e liberdade quanto ao uso, seja em totalidade ou dividida por eixos, assim como o Guia do Mediador, mais objetivo e melhor orientado quanto às regras, uso das cartas e respostas.

Durante a observação da dinâmica discentes/jogo foi notada a dúvida, o interesse, o questionamento sobre posturas. Ambiente que se desejava proporcionar por meio do Acolher e assim, entendemos que o produto educacional gerado estava atendendo ao objetivo geral dessa pesquisa, considerando que a ideia contribuiu para sensibilizar sobre as barreiras presentes no âmbito da universidade, especialmente as atitudinais. Também esperamos que esse trabalho contribua para os discentes presentes nas testagens e muitos outros que virão a jogar e debater por meio do Acolher, se tornem agentes de transformação na Academia, contribuindo para o fomento das pesquisas e discussões sobre o processo de inclusão nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Neste processo de pesquisa discutimos processos de inclusão a partir da legislação e convenções sobre os direitos e a educação para as PcD, Gamificação e sua utilização cotidiana e sua contribuição para a Educação Inclusiva, a partir de caminhos percorridos por meio dos estágios e pesquisa de campo na UFPA. Acima de tudo, percebemos o quão possível é a junção de diferentes contextos, relatos, situações e o processo educativo em um material, em que promove um aprendizado em via dupla, para quem pesquisa e desenvolve e para aqueles a quem é destinado o produto. Sendo difícil expressar a amplitude de conhecimento gerado e adquirido, suscitando possibilidades.

O uso do Acolher enquanto material que pode possibilitar a construção e o compartilhamento de conhecimentos pode provocar nos sujeitos a introdução a uma metodologia ativa e ao tema Inclusão, para que indivíduos sem deficiência entendam como as

barreiras atitudinais, comunicacionais, urbanísticas e outras, influenciam o processo de ensino-aprendizagem e de inclusão das PcD e na possibilidade de ação direta para a diminuição e eliminação de entraves. A fim de minimizar essas barreiras que dificultam a participação do discente com deficiência, de forma plena, e que estimule a isonomia entre os discentes. Esses que podem compreender com o auxílio do jogo, o quão inclusiva, humana e diversa a universidade pode ser, para além do rigor acadêmico.

A pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa a partir de pesquisa exploratória, com levantamento bibliográfico e pesquisa de campo. A metodologia ativa Gamificação fundamentou a construção do produto. Assim, o processo envolveu um assunto do cotidiano a partir de uma proposta diferente de ensino, mas, também, que reforça a importância do uso de materiais que comumente não são relacionados nos processos formativos. As escolhas possibilitaram fazer a conexão sobre o que já está sendo discutido, os estudiosos e suas orientações sobre o que deve ser feito ou alcançado e a realidade ainda não reconhecida, não visualizada, mas em si a que contribui para as melhorias estruturais, interpessoais e permitem o olhar profissional e humano.

O caminho percorrido pelos métodos e procedimento citados evidencia, ainda que de forma não tão explícita ou devidamente apresentada, que as cartas desenvolvidas e disponíveis em um tipo de papel específico ou virtualmente não se resumem a esses formatos. Mas constituem pessoas, discentes, profissionais, pais, filhos e outros, que personificam o trabalho, a dedicação e quem sabe o senso de justiça e pertencimento em prol de uma academia, uma realidade, um meio social com equidade de direitos e oportunidades.

Apresentamos um breve contexto sobre as PcD e discussões que orientam e garantem direitos à educação inclusiva, além de um panorama sobre o acesso e permanência de PcD no Ensino Superior, em consonância às políticas de auxílio ao público em questão. O trabalho também possibilitou reflexões sobre o percurso histórico em defesa do direito das PcD, por meio de documentos que compõem a legislação brasileira e internacional. Assim, ainda que por meio de números e porcentagens, em grande parte, optamos por evidenciar a constante movimentação e conquista de espaço – de modo que os direitos não deveriam ser conquistados, mas surgissem naturalmente, sem a força da lei – das PcD e como esse público está presente nas diversas áreas do conhecimento, contribuindo para a ampliação do acesso ao Ensino Superior.

Tratamos sobre Gamificação e como esta pode desdobrar-se em diferentes contextos, de modo especial na Educação. Assim, foram apresentadas características e diferenciações em relação aos jogos, produções gamificadas abordando temas variados, além das contribuições a

nível de Educação Inclusiva e Ensino Superior. Nessa direção, a Gamificação soma-se à geração de ideias e de ações que contribuem para o processo de conhecimento e inclusão de PcD nos mais diversos ambientes educacionais, visto que ações gamificadas podem ser desenvolvidas em variados meios, seja em formato impresso ou digital. Sendo uma grata possibilidade e decisão acertada ao embasar a criação do produto e perceber dentro das possibilidades e limitações que a metodologia possui, uma via de acesso ao conhecimento, reflexões e possibilidades de ensinar e aprender.

Refletimos também sobre o capacitismo e sua presença enraizada na sociedade, buscando, especialmente, relações com os diálogos estabelecidos com os discentes associados à ADD. Não distante dessa discussão é possível compreender as situações vivenciadas por discentes PcD em que é acompanhada a realidade, o processo de inclusão e as políticas de permanência na universidade. As situações mencionadas sobre barreiras auxiliam na compreensão de que espaços como salas e bibliotecas e outros, podem configurar-se como locais sem acessibilidade, além de o ambiente acadêmico ser um local que deve evitar atitudes e contextos capacitistas, sendo um ambiente mais acolhedor e humano.

Desse modo essa pesquisa, que culmina com o Jogo Acolher, contribui não somente para a criação de materiais educacionais, mas para a ampliação de discussões sobre a Educação Inclusiva e o processo de Inclusão de Pessoas com Deficiência que estão ou almejam estar no Ensino Superior. Pois, a Universidade é um lugar que deve ser ocupado pelo mais diferentes grupos e públicos e deve se tornar, de fato, um espaço acessível e reconhecedor de direitos e das diferenças dos indivíduos. De tal maneira, o produto tem potencial de uso que não se limita ao contexto da UFPA, considerando as situações presentes nas cartas que podem ser readaptadas e utilizadas em diferentes oportunidades.

E, valendo-se do termo que dá nome ao jogo, peço licença para dizer que, antes de tudo, precisei me incluir, para também incluir. Assim, me permiti vivenciar cada dia, cada etapa, cada conversa, a fim de aprender, absorver e me apropriar – se possível – de tudo aquilo que o caminho e as pessoas me proporcionaram. Senão, participar de formações e estar quase que diariamente nos estágios obrigatórios seriam apenas um cumprimento de horas e eu estaria me distanciando do que eu desejava desde o início, aprender e dizer aos demais o quão enriquecedor e transformador foi vivenciar essa pesquisa, a quão necessária é a discussão para tornar a Academia mais inclusiva e o motivo de eu tê-la escolhido. Foi desafiador e engrandecedor.

Ao rever a jornada e o percurso até aqui, percebo que tudo foi necessário. Concluo valendo-me de uma frase marcante de Isaac Newton e que coroa a pesquisa e o produto

educacional que foram feitos a muitas mãos pois “se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”.

Não há produto educacional pronto, especialmente para os que estão na academia, pois a busca pela melhoria contínua faz parte processo de formação da vida do pesquisador e nesse desafio está um dos maiores encantos da pesquisa. No meu caso, em particular, esse desafio e desconhecimento mostrou – e sem receios – que aquele que outrora estava habituado a vivenciar e observar a Inclusão na Educação Básica, agora salta ao Ensino Superior para observar, discutir e promover reflexões àqueles que estão nesse nível de ensino. Um processo necessário.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. M.; TEIXEIRA, O. **Gamificação e objetos de aprendizagem: contribuições da gamificação para o design de objetos de aprendizagem.** FADEL, LM, et al. Gamificação na Educação. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 122-142, 2014.

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. S. **Criatividade: múltiplas perspectivas.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003

AMABILE, T. M. **Componential theory of creativity.** Working Paper 12-096, Harvard Business School, 2012.

ASHTON, K. **A história secreta da criatividade.** Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

ASSUNÇÃO, P.A.L. **Educação Especial: limitações da formação e atuação docente no ensino regular na perspectiva inclusiva 2021.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

BORDINI, R. et al. **A Era Inclusiva -Jogo Educacional como Recurso de Formação Docente para a Educação Inclusiva.** 2019 [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://www.sbgames.org/sbgames2019/files/papers/EducacaoShort/198238.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Aprova o plano nacional de educação – pne e dá outras providências nº13.005,** de 25 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 08 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior 2009.** Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior 2015.** Brasília: 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior 2022.** Brasília: 2022.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação Plena.** Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 03 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. É capacitismo, e você deve saber: um miniguia para atitudes que incluam pessoas com deficiência. Brasil: Tribunal Superior do Trabalho, 5 dez. 2022. Disponível em: <https://www.tst.jus.br/documents/10157/86400/Miniguia+Capacitismo+-vers%C3%A3o+janeiro+de+2023.pdf/6c7e191f-f431-691d-cf09-6dfbd4212c3b?t=1675274105898>. Acesso em: 15 maio 2023.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 12796/2013. BRASIL

\_\_\_\_\_. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 30 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução Nº 3, de 21 de junho de 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2021-pdf/191741-rces003-21/file>

BUSARELLO, R. I. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CARNEIRO, M. P. **UNA: Jogo de cartas para o ensino-aprendizagem de referenciais do Design Moderno**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

COUTO, D. C. C.; SOBRINHO, F. ; RODRIGUES, A. L. F. . **Jogo do Boto: Serious Game Para Sensibilização Ambiental Na Amazônia**. 1. ed. Novas Edições Acadêmicas, 2018. 80p

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de pesquisa, p. 139-154, 2002.

ESPAÑA. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. ESPANHA.

FERREIRA, L. **Escada estimula exercício físico ao imitar teclas de piano**. Blog da Arquitetura. mai.2016. Disponível em: <https://blogdaarquitetura.com/escada-estimula-exercicio-fisico-ao-imitar-teclas-de-piano/>

FONSECA, R. T. M. (2000). **Proteção jurídica dos portadores de deficiência**. Revista de Direitos Difusos, 4(1), 481-486.

GADOTTI, M. Aprender com emoção, ensinar com alegria. In: GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.**– 2. ed.– São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011, p.59-72.

GARCIA, A. **Gamificação como prática pedagógica docente no processo ensino e aprendizagem na temática da universidade tecnológica federal do paraná.** Londrina, p. 89. 2015.

GIROUX, H.. **Ensino superior, para quê?.** Educar em Revista, n. 37, p. 25–38, maio 2010.

GLAVEANU, V. P. **Rewriting the language of creativity: the five A's framework.** *Review of General Psychology*, v. 17, n. 1, p. 69–81, 2013.

GOMES, Silvia et al. **Jogo e arte no campo da educação estética: um jogo modificado no desafio do processo de ensino e aprendizagem.** Freevale Gamepad VIII, PPG de Tecnologias da Inteligência e Design Digital. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 30 maio 2015.

GOMES, Silvia. **Jogo de cartas adaptável e contextualizável para a interpretação de imagens de Ensino de Artes Visuais.** Orientador: Hermes Renato Hildebrand. 2019. Tese (Doutorado em tecnologias da inteligência e design digital) - Pontifícia Universidade Católica de São paulo, São Paulo, 2019. Disponível em:[repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22238](http://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22238).

GONÇALVES, A. M.; TEIXEIRA, S. R. dos S. . **Coordenadoria de acessibilidade da ufpa: experiências e desafios no ensino superior.** *Educere et Educare, [S. l.]*, v. 17, n. 43, p. 99–124, 2022. DOI: 10.48075/educare.v17i43.29669. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29669>. Acesso em: 22 fev. 2023.

GUEDES, S. M. A. **Ciência com cartas: refletindo sobre a importância do diálogo entre ciência e sociedade com discentes de graduação;** Dissertação (Mestrado em Ensino) - Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Nota técnica nº 001/2018. **Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington.** Disponível em: [https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/metodologia/notas\\_tecnicas/nota\\_tecnica\\_2\\_018\\_01\\_censo2010.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2_018_01_censo2010.pdf) Acesso em: abr. de 2023.

KAPP, K. **A Gamificação da Aprendizagem e Instrução. Métodos e estratégias baseadas em jogos para treinamento e educação.** Pfeiffer, São Francisco, CA. 2012

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEITE, P. S. C. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **CIAIQ2018**, v. 1, 2018.

LIMA, S. S.. A lei da inclusão e o empoderamento das pessoas com deficiência. In: FERNANDES, A.P.C.S. (org.). **Educação especial: cidadania, memória, história.** 1.ed.

Belém: EDUEPA, 2017. p.52-66. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/eduepa/wp-content/uploads/2019/06/LIVRO-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL-31-01-2018.pdf>  
Acesso em: 07 de jan. 2022.

LIMA, T.C.S.; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: uma pesquisa bibliográfica**. Rev. katálysis, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 13 de abril de 2021.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

MACHADO, J.P.; PAN, M.A.G.S. **Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, 2012.

**Mais de 35 mil terão atendimento especializado no Enem 2022**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep,2022. disponível em:  
<<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/mais-de-35-mil-terao-atendimento-especializado-no-enem-2022#:~:text=Em%20seguida%2C%20est%C3%A3o%20os%20inscritos,3%2C4%20milh%C3%B5es%20de%20pessoas.>>. acesso em: 24 jan. 2023.

MALDONATO, M.; DELL'ORCO, S. **Criatividade, pesquisa e inovação: o caminho surpreendente da descoberta**. Boletim Técnico do Senac, v. 36, n. 1, p. 5-13, 19 abr. 2010.

MENDES, E. G. . **Sobre alunos "incluídos" ou da "inclusão", reflexões sobre o conceito de inclusão escolar**. In: Sonia Lopes Victor; Alexandro Braga Viera; Ivone Martins de Oliveira. (Org.). Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. 1ed.Campos de Goytacazes (RJ): Brasil Multicultural, 2018, v. 1, p. 58-81.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 2-25.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. **Creativity and innovation: skills for the 21st Century**. Estudos de Psicologia, v. 35, n.3, 237-246, 2018

NOGUEIRA, A. J. *et al.* (org.). **100 anos de ensino odontológico no estado do Pará: ensinando e praticando a Odontologia ética e científica**. Belém, PA: UFPA, 2014. 156 p. ISBN 9788589377263 (broch.).

OLIVEIRA, A. M.. Um duplo aspecto da noção de obstáculo epistemológico na educação matemática. In: C. P. A. Alves, & O. Sass (Orgs.), **Formação de professores e campos do conhecimento** (pp. 63-67). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2004

OLIVEIRA, I. A. Educação especial, direitos humanos e cidadania. In: FERNANDES, A.P.C.S. (org.). **Educação especial: cidadania, memória, história**. 1.ed. Belém: EDUEPA,

2017. p.37-51. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/eduepa/wp-content/uploads/2019/06/LIVRO-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL-31-01-2018.pdf>. Acesso em: 05 de jan. 2022.

OLIVEIRA I. A. **Saberes, imaginários e representações na construção do saber-fazer educativo de professores/as da Educação Especial.** (Tese de doutoramento). Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC.2002

OLIVEIRA, J.C.P. et al. **O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas.** Natal: III CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 2016.

OTTONI, M. A. M.; MENDES C., S.; CAVALCANTE N. O., S.. Políticas de educação inclusiva no Brasil. **Revista Desenvolvimento Social**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 129–137, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rds/article/view/1966>. Acesso em: 30 dez. 2022.

PARASURAMAN, A. **Marketing research.** 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PEREIRA, A.; MEIRA, C. E. B. **Direitos das pessoas com deficiência: análise sobre acessibilidade no ensino Superior.** In: Ivanete da Rosa Silva de Oliviera; Cláudia Talochinski Cordeiro. (Org.). Educação e políticas inclusivas: ressignificando a diversidade. 1ed. LONDRINA: SYNTAGMA, 2020, v. 1, p. 53-66.

PIANA, M. C. **A pesquisa de campo.** São Paulo: Editora Unesp, 2009.

PONTARA, A. B. ; MENDES, A. N. F. ; . . Estudando isomeria de maneira lúdica: isomericard, um jogo de cartas inclusivo. *Experiências em ensino de ciências (UFRGS)*, v. 17, p. 396-421, 2022.

RIBEIRO, O. C.; MORAES, M. C. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções.** Brasília: Liber Livro. 2014. 312p

RODRIGUES, D. M. A. Considerações sobre as dificuldades para implementação da educação especial. In: FERNANDES, A.P.C.S. (org.). **Educação especial: cidadania, memória, história.** 1.ed. Belém: EDUEPA, 2017. p.113-136. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/eduepa/wp-content/uploads/2019/06/LIVRO-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL-31-01-2018.pdf>. Acesso em: 05 de jan. 2022.

SILVA, C. H.; DUBIELA, R. P. **Design motivacional no processo de gamificação de conteúdos para objetos de aprendizagem: contribuições do modelo ARCS.** Fadel, Luciane Maria et al (org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 144-166.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v4i1.420. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6628>. Acesso em: 2 jan. 2023.

UFPA. **Dados PcD 2020**. Disponível em: <https://saest.ufpa.br/coaccess/index.php/dados-pcd-s-ufpa>. Acesso em: 22 fev. 2023.

UFPA. **Dados PcD 2021**.

Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1HiAShSyOLTjFrCU94BxJZvAoVMBi2dfr/view>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Convenção relativa a luta contra a discriminação no campo do ensino**, 1960.

**UNO Jogo de Cartas Original**. Disponível em: <<https://shop.mattel.com/pt-br/products/uno-jogo-de-cartas-original-w2085-pt-br>>. Acesso em: 30 out. 2023.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224p.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Prezado(a), o(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de Mestrado Profissional, com o título: **Educação Inclusiva e Jogos de Cartas: o Jogo Acolher** como proposta facilitadora do processo de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, desenvolvido pelo aluno Paulo Andrey Loredó de Assunção, sob orientação Prof. Dr. Ronaldo de Oliveira Rodrigues, vinculados ao curso de Pós Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, da Universidade Federal do Pará.

Esta pesquisa tem por objetivo: **Desenvolver um jogo de cartas voltado a discentes do Ensino Superior, visando contribuir para diminuição das barreiras atitudinais e que colabore para a perspectiva de inclusão de pessoas com deficiência presentes no Ensino Superior.** A sua participação dar-se-á por meio de questionário que tem como objetivo a coleta de dados em relação às vivências das Pessoas com Deficiência na UFPA.

Para participar desta pesquisa é necessário estar presente na aplicação do produto, como discente ou docente, e estar ciente acerca das orientações contidas neste termo. Ressalta-se que a participação e resultados obtidos nesta pesquisa não geram qualquer retorno para aos participantes. Ao concordar você indica estar de acordo com os termos desta pesquisa, sinalizando ter entendido os objetivos e o modo de sua aplicação.

1) Você aceita participar desta pesquisa?

Aceito participar: ( ) | Não aceito participar: ( )

### **QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL**

Identificação:

2) Você é discente ou docente do curso de graduação onde o produto foi aplicado?

Discente: ( ) | Docente: ( )

3) Alguma das opções a seguir despertou o seu interesse?

- Pessoas com deficiência e o Ensino Superior: ( )
- Utilização de cartas como material de ensino-aprendizagem: ( )
- Dinâmica do material: ( )
- Nenhum: ( )

Itens acerca da aplicação do Produto Educacional:

4) O conteúdo do material apresentado alcança o objetivo desejado?

Sim: ( ) | Não: ( ) | Em partes: ( )

5) O material apresenta complexidade(difícil compreensão) no conteúdo da carta?

Sim: ( ) | Não: ( ) | Em partes: ( )

6) O conteúdo das cartas está adequado ao curso e a realidade da instituição?

Sim: ( ) | Não: ( ) | Em partes: ( )

7) A construção das cartas está objetiva e bem redigida?

Sim: ( ) | Não: ( ) | Em partes: ( )

8) O conteúdo das cartas estimula a curiosidade sobre a temática abordada?

Sim: ( ) | Não: ( ) | Em partes: ( )

9) O conteúdo das cartas estimula a reflexão e a mudança de postura quanto as situações presentes nas cartas?

Sim: ( ) | Não: ( ) | Em partes: ( )

10) As perguntas e situações expostas são possíveis de serem respondidas?

Sim: ( ) | Não: ( ) | Em partes: ( )

11) O visual do material contribui para a dinâmica, facilitando a compreensão?

Sim: ( ) | Não: ( ) | Em partes: ( )

12) O material possui potencial para a adaptação e utilização em outro processo educativo?

Sim: ( ) | Não: ( ) | Em partes: ( )

13) As imagens presentes nas cartas apresentam coerência com os textos?

Sim: ( ) | Não: ( ) | Em partes: ( )

14) As regras são objetivas e compreensíveis?

Sim: ( ) | Não: ( ) | Em partes: ( )

15) Você alguma consideração a fazer sobre o material desenvolvido?

16) O Guia do Mediador contém as informações necessárias para a aplicação do jogo?

Sim: ( ) | Não: ( ) | Em partes: ( )

17) O visual do Guia do Mediador contribui para o entendimento das regras e demais informações?

Sim: ( ) | Não: ( ) | Em partes: ( )

18) O formato do Guia do Mediador contribui para o entendimento das regras e demais informações?

Sim: ( ) | Não: ( ) | Em partes: ( )

19) Você tem alguma consideração a fazer sobre o material desenvolvido?