





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**  
**CURSO DE BIBLIOTECONOMIA**

**BÁRBARA LARISSA ALEXANDRE FILGUEIRA**

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ações e práticas no  
contexto da Universidade Federal do Cariri**

**JUAZEIRO DO NORTE**

**2019**

**BÁRBARA LARISSA ALEXANDRE FILGUEIRA**

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ações e práticas no  
contexto da Universidade Federal do Cariri**

Trabalho de Conclusão de curso em forma de Monografia apresentado ao Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Cariri para obtenção do grau de Bacharel em Biblioteconomia.

Orientadora: Profa. Ma. Fabiana Aparecida Lazzarin.

**JUAZEIRO DO NORTE**

**2019**

Dados internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Cariri  
Sistema de Bibliotecas

- 
- F478a Filgueira, Bárbara Larissa Alexandre  
Acessibilidade e inclusão no ensino superior: ações e práticas no contexto da Universidade Federal do Cariri. / Bárbara Larissa Alexandre Figueira. – Juazeiro do Norte, 2019.  
149 f.; il. color.
- Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Cariri, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Curso de Biblioteconomia, Juazeiro do Norte, 2019.  
Orientação: Profa. Ma. Fabiana Aparecida Lazzarin.
1. Educação inclusiva. 2. Acessibilidade (Universidade Federal do Cariri). 3. Pessoas com deficiência. 4. Ensino superior. I. Título

CDD 371.9

**BÁRBARA LARISSA ALEXANDRE FILGUEIRA**

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: AÇÕES E PRÁTICAS  
NO CONTEXTO DA UFCA**

Trabalho de Conclusão em forma de Monografia  
apresentado ao Curso de Graduação em  
Biblioteconomia da Universidade Federal do Cariri  
parcial para a obtenção do grau de Bacharel em  
Biblioteconomia.

Aprovado em 22 de janeiro de 2019

**BANCA EXAMINADORA:**



---

**Profa. Ma. Fabiana Aparecida Lazzarin**  
Universidade Federal do Cariri  
(Orientadora)



---

**Profa. Dra. Gracy Kelli Martins Gonçalves**  
Universidade Federal da Paraíba  
(Membro Externo)



---

**Profa. Dra. Maria Cleide Rodrigues Bernardino**  
Universidade Federal do Cariri  
(Membro Interno)

**JUAZEIRO DO NORTE**

**2019**

Dedico este trabalho primeiramente à Deus, Autor e Consumador da minha história, quem nunca me desamparou nos momentos de vitórias e dificuldades, meu consolador e ajudador, que pôs em meus caminhos as melhores pessoas a quem também dedico:

Às minhas mães: Lucicleide (Mainha) e Teresa Cristina (Mãe Têrê), que são verdadeiros exemplos de cristandade, força, persistência, honestidade, amor, perdão e gratidão.

À minha querida orientadora e mestra: Fabiana Lazzarin, por todo aprendizado que tive junto a ela, verdadeiro exemplo como ser humano e meu espelho como profissional.

E não podia esquecer do meu querido irmão e amigo: Hemerson, que sempre com muita paciência e dedicação, me ensinou tanto e compartilhou comigo todo seu conhecimento, me apoiou nos momentos difíceis e me ajudou quando mais precisei de um ombro amigo.

A vocês dedico com todo meu amor!

## AGRADECIMENTOS

De acordo com a redação bíblica no livro de Eclesiastes, sabe-se que um cordão de três dobras não se quebra tão depressa, por isso sustentei-me durante essa trajetória em três pilares: Deus, meu porto seguro, minha família e amigos e o sonho de ter um futuro brilhante e ser um grande ser humano e uma profissional de excelência.

À Deus, agradeço por ter me dado fé, força, coragem, persistência, saúde para chegar até aqui. Ele de uma forma especial, tem cuidado de mim e me ajudado estando presente na minha vida dando-me consolo e conforto através de suas providências e de seu infinito amor e misericórdia, porque muitas vezes mesmo não merecendo Ele tem estado comigo. Agradeço também pelas pessoas maravilhosas colocaste no meu caminho, juntamente com minhas experiências tanto boas quanto ruins, as quais fizeram parte da construção de quem eu sou.

À minha família, pela capacidade de compreender minha ausência em alguns momentos importantes, nos quais não pude estar presente pela sobrecarga da graduação. À minha mãe, Lucicleide, mãe biológica, ela me proporcionou a oportunidade de me distanciar para construir meu futuro, me concedeu aparatos espiritual, emocional e financeiro. Minha mãe do coração, Têê, esteve comigo em todos os momentos, sendo protagonista quando minha mãe biológica estava distante fisicamente. Me deu conselhos, palavras de força e fé, puxões de orelha sempre que necessário, e quando eu estava fraquejando ela dava palavras de apoio e esperança. Além disso, as duas estiveram intercedendo ao nosso Deus pela minha vida.

Agradeço também a todos meus familiares, os quais não foram mencionados, tias, avó, irmã, pai, que me estimularam, apoiaram e comigo compartilharam nesta etapa da minha vida, meus sinceros agradecimentos.

À minha professora, mestra e orientadora deste estudo Fabiana Lazzarin, que me incentivou a elaborar um trabalho que se faz necessário um esforço complexo, porém prazeroso e inovador sobre acessibilidade e inclusão direcionado às pessoas com deficiência e suas necessidades no meio acadêmico. Além disso, com paciência, carinho e compreensão têm me ajudado a ser uma aluna cada vez mais dedicada, tem depositado sua confiança em mim e me dado aparatos para crer que existem grandes seres humanos que podem ser grandes profissionais, pois ela é um exemplo de professora, gestora, além de um referencial como cristã, mulher, com toda sua ética, elegância e respeito, nunca se impondo como superior aos seus alunos, mas sim igualando-se a fim de nos tornar excelentes profissionais. Em suma, tenho muito orgulho e sinto-me honrada de ter sido sua bolsista de pesquisa e estar próximo aprendendo tanto com ela, de fato é um referencial para mim.

Aos meus amigos queridos, Hemerson, Aliciane e Taís, que tive o privilégio de conhecer de forma mais próxima durante a construção deste estudo e que muito me ensinam, transmitindo conhecimentos que vão além da academia, demonstrando apoio incondicional. Eles que participaram de momentos de emoção, tristezas, raivas, decepções, e também de inúmeras alegrias e vitórias. Juntos, fomos e somos mais fortes, essas são amizades que vão além da universidade, são para toda a vida.

Agradeço à Secretaria de Acessibilidade da Universidade Federal do Cariri, na pessoa de Simone, pelo apoio ao fornecer os dados necessários para a pesquisa, estando à disposição; aos discentes com deficiência que durante o processo de pré-teste e coleta de dados me ajudaram ao compartilharem suas vivências e, infelizmente, por questões éticas de pesquisa não

posso mencionar seus nomes, mas tenho por cada um carinho especial; à Arysa Cabral, minha parceira de bolsa de pesquisa, que me deu um apoio imensurável, estando comigo em todo processo de pré-teste e coleta dos dados da pesquisa, entrevistando e dando apoio técnico; à psicóloga e professora do curso de Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Liana Esmeraldo, que numa certa altura da pesquisa me deu todo incentivo e reconhecimento do meu trabalho junto às pessoas com deficiência. Muito obrigada!

Agradeço à banca avaliadora deste trabalho, nas pessoas da professora doutora Maria Cleide Rodrigues Bernardino e a professora doutora Gracy Kelli Martins Gonçalves, que com gentileza e satisfação aceitaram o convite para fazer parte deste importante momento acadêmico. Profissionais exemplares as quais escolhi, pois são excelentes professoras, detentoras de um vasto conhecimento e experiência na área da Biblioteconomia e Ciência da Informação, além de serem grandes seres humanos. Á vocês gratidão!

Agradeço também à bibliotecária da Fundação Memorial Padre Cícero, Marília Oliveira, por nos ter proporcionado o melhor estágio supervisionado que podíamos ter, também pela quantidade de conhecimento e experiências que compartilhou conosco, nos mostrando que mesmo com todos os obstáculos devemos ter sempre fé em Deus e convicção que independentemente do tamanho do problema, com sorriso no rosto, venceremos.

Aos demais que não mencionei aqui, mas que sabem que me apoiaram e incentivaram na minha caminhada, que em algum momento estenderam-me a mão, os mais sinceros agradecimentos.

Sou eternamente grata a todos! A vocês minhas orações e que Deus vos abençoe sempre!



“A acessibilidade é um direito, não um privilégio”.

**William Loughborough**

“A inclusão é para todos porque somos diferentes”.

**Veet Vivart**

“Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e se tornar um autor da própria história”.

**Augusto Cury**

“Só posso pedir a Deus, com todo fervor, que mantenha acesa no coração dos homens a chama do impulso para as realizações”.

**Dorina Nowill**

## RESUMO

O presente estudo discorre acerca das temáticas acessibilidade e inclusão no Ensino Superior, destacando-se como estratégias fundamentais para que as Pessoas com Deficiência (PcD) tenham a garantia do seu espaço com liberdade, autonomia e independência no âmbito das universidades. Dessa forma, gerou-se a inquietação sobre quais ações e possíveis práticas podem ser promovidas para assegurar a acessibilidade e a inclusão, bem como a permanência com qualidade das pessoas com deficiência no contexto da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Pensando nisso, tem como objetivo identificar quais ações e possíveis práticas podem ser promovidas para assegurar a acessibilidade e a inclusão, bem como a permanência com qualidade das PcD, no contexto da UFCA. Nesse sentido, adotou-se os seguintes objetivos específicos: a) refletir sobre as perspectivas teórico-conceituais dos construtos acessibilidade e inclusão no âmbito do Ensino Superior; b) identificar critérios e contextos de acessibilidade no âmbito do Ensino Superior; c) descrever as demandas das PcD naquilo que se constitui sua inclusão e permanência com qualidade no contexto da UFCA; d) diagnosticar as necessidades das PcD física, auditiva e visual naquilo que se refere ao seu ingresso e/ou permanência na UFCA. O percurso metodológico parte de uma teoria sociológica respaldada em linhas de pensamento fenomenológico; quanto aos fins da pesquisa, pode-se caracterizá-la como descritiva e exploratória; no que diz respeito à natureza das fontes utilizadas, são de caráter documental e bibliográfico; sobre a estratégia metodológica abordada para contatar os sujeitos para participação da pesquisa e formas de abordagem para obtenção e análise de dados, utilizou-se da técnica Bola de neve (*Snowball sampling*), entre outras que conduziram a uma aproximação das reais necessidades das pessoas com deficiência física, visual e auditiva/surdez. A partir da análise dos dados obtidos, considera-se que mediante o panorama apresentado, a UFCA busca ir ao encontro das demandas indispensáveis para a permanência com qualidade das PcD em suas instâncias; entretanto, há avanços que ainda carecem da promoção de condições de igualdade no que diz respeito aos âmbitos arquitetônico, comunicacional, metodológico, instrumental, programático e atitudinal. Em vista de cessar com essas necessidades, traçou-se recomendações a fim de viabilizar a acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da UFCA. Em suma, com a finalidade de estar em acordo com a sociedade contemporânea e democrática, o propósito se deu para que as PcD não se restrinjam a apenas o acesso à universidade, mas também à permanência e finalização da graduação com qualidade. Para isso, constata-se substancial, o apoio de todos os cursos, de todos os setores administrativos, bem como daqueles que compõe o corpo acadêmico da UFCA.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Acessibilidade – Universidade Federal do Cariri. Pessoas com deficiência. Ensino superior – pessoas com deficiência.

## ABSTRACT

The present study discusses the themes of accessibility and inclusion in Higher Education, highlighting as fundamental strategies for people with disabilities to guarantee their space with freedom, autonomy and independence within universities. This led to concern about what actions and possible practices could be promoted to ensure accessibility and inclusion, as well as the quality of people with disabilities in the context of the Universidade Federal do Cariri (UFCA). With this in mind, it aims to identify what actions and possible practices can be promoted to ensure accessibility and inclusion, as well as the quality of people with disabilities in the context of UFCA. In this sense, the following specific objectives were adopted: a) to reflect on the theoretical-conceptual perspectives of the accessibility and inclusion constructs in the scope of Higher Education; b) to identify accessibility criteria and contexts in the scope of Higher Education; c) describe the demands of people with disabilities in what constitutes their inclusion and permanence with quality in the context of UFCA; d) diagnose the needs of people with physical, hearing and visual impairment regarding their entry and / or stay in the UFCA. The methodological course starts from a sociological theory backed by lines of phenomenological thought; for the purpose of the research, it can be characterized as descriptive and exploratory; with regard to the nature of the sources used, are of a documentary and bibliographic nature; about the methodological strategy addressed to contact the subjects for research participation and ways of approach for obtaining and analyzing data, was used the Snowball sampling technique, among others that led to an approximation of the real needs of people with physical, visual and hearing / deafness. Based on the analysis of the data obtained, it is considered that through the panorama presented, the UFCA seeks to meet the indispensable demands for the permanence with quality of people with disabilities in their instances; however, there are advances that still need to promote equality in terms of architectural, communication, methodological, instrumental, programmatic and attitudinal. In order to cease with these needs, recommendations were made in order to make the accessibility and inclusion of people with disabilities available to UFCA. In short, in order to be in agreement with contemporary and democratic society, the purpose was to ensure that people with disabilities are not restricted to only access to university, but also to the permanence and completion of graduation with quality. For this, it is substantial, the support of all courses, all administrative sectors, as well as those who make up the academic body of UFCA.

**Keywords:** Inclusive education. Accessibility – Universidade Federal do Cariri. Disabled people. Higher Education – disabled people.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	– Universidade Federal do Cariri campus Juazeiro do Norte.....	18
<b>Figura 2</b>	– Dados referentes à amostragem de pesquisa.....	24
<b>Figura 3</b>	– Categorias de análise dos dados.....	25
<b>Figura 4</b>	– Percentual da população com deficiência, segundo o tipo de deficiência investigada – Brasil 2010.....	37
<b>Figura 5</b>	– Esquema de funcionamento da visão.....	39
<b>Figura 6</b>	– Componentes do aparelho auditivo que são afetados pela perda da audição.....	50
<b>Figura 7</b>	– Símbolo Internacional da Surdez.....	52
<b>Figura 8</b>	– Exemplos de órteses.....	57
<b>Figura 9</b>	– Símbolo Internacional de Acesso.....	58
<b>Figura 10</b>	– Dimensões da acessibilidade.....	65
<b>Figura 11</b>	– Acessibilidade arquitetônica.....	66
<b>Figura 12</b>	– Barreiras arquitetônicas.....	67
<b>Figura 13</b>	– Acessibilidade comunicacional.....	70
<b>Figura 14</b>	– Acessibilidade metodológica.....	76
<b>Figura 15</b>	– Acessibilidade instrumental.....	83
<b>Figura 16</b>	– Acessibilidade programática.....	86
<b>Figura 17</b>	– Acessibilidade atitudinal.....	89

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Legenda das siglas utilizadas no instrumento de diagnóstico ( <i>Checklist</i> ).....	26
<b>Quadro 2</b> – Elementos que influenciam a faixa de dB e as diversas escalas da audição.....	48
<b>Quadro 3</b> – Tipos primários de perda auditiva.....	49
<b>Quadro 4</b> – Alguns acometimentos físicos e suas definições.....	55
<b>Quadro 5</b> – Os 12 tipos de inteligências.....	78
<b>Quadro 6</b> – Adaptações significativas e não significativas no currículo educacional.....	81
<b>Quadro 7</b> – Tecnologias assistivas.....	84
<b>Quadro 8</b> – Algumas atitudes que favorecem a inclusão das PcD no âmbito das IES.....	90
<b>Quadro 9</b> – Perfil dos participantes.....	94
<b>Quadro 10</b> – Análise do <i>checklist</i> da acessibilidade arquitetônica.....	96
<b>Quadro 11</b> – Análise do <i>checklist</i> da acessibilidade comunicacional.....	99
<b>Quadro 12</b> – Análise do <i>checklist</i> da acessibilidade metodológica.....	102
<b>Quadro 13</b> – Análise do <i>checklist</i> da acessibilidade instrumental.....	104
<b>Quadro 14</b> – Análise do <i>checklist</i> da acessibilidade programática.....	107
<b>Quadro 15</b> – Análise do <i>checklist</i> da acessibilidade atitudinal.....	110
<b>Quadro 16</b> – Recomendações para acessibilidade e inclusão das PcD na UFCA.....	113

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BLISS	<i>Bliss System Communication</i>
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CD-ROM	<i>Compact Disc Read-Only Memory</i>
CONEB	Conferências Nacionais de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)
CSA	Comunicação Suplementar Alternativa
CVI	Centro de Vida Independente
CVI-Rio	Centro de Vida Independente do Rio de Janeiro
dB	Decibéis
DVD	<i>Digital Video Disc</i>
EaD	Ensino à Distância
EUA	Estados Unidos da América
FM	Frequência Modulada
Hz	<i>Hertz</i>
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTRA	Instituto Transformar
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NBR	Norma Brasileira
NVDA	<i>NonVisual Desktop Access</i>
OCR	<i>Optical Character Recognition</i>
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCS	<i>Picture Communication Symbols</i>

PcD	Pessoas com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIC	<i>Pictogram Ideogram Communication System</i>
PNE	Pessoas com Necessidades Específicas
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PRPI	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
QI	Quociente de Inteligência
ROD	Regulamentos da Organização Didática
RU	Restaurante Universitário
SEDOP	Secretaria de Documentação e Protocolo
SIA	Símbolo Internacional de Acesso
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TTV	Telefones com Teclado-Teletipo
TV	Televisão
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i>
WHO	<i>World Health Organization</i>
WPA	<i>World Programme of Action Concerning Disabled Persons</i>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA .....	18
1.2	JUSTIFICATIVA .....	19
1.3	OBJETIVOS .....	20
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO.....	20
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>22</b>
2.1	CARACTERIZAÇÃO DAS TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS E EVIDÊNCIAS .....	24
2.2	CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E EVIDÊNCIAS .....	26
<b>3</b>	<b>ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>28</b>
3.1	EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA ACESSIBILIDADE.....	29
<b>3.1.1</b>	<b>Evolução do conceito de Acessibilidade.....</b>	<b>30</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Percurso Legislativo sobre os direitos das pessoas com deficiência.....</b>	<b>32</b>
3.2	TIPOLOGIAS DE DEFICIÊNCIA .....	35
<b>3.2.1</b>	<b>Deficiência visual .....</b>	<b>37</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Deficiência auditiva .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2.3</b>	<b>Deficiência física .....</b>	<b>53</b>
3.3	INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO SUPERIOR .....	58
<b>4</b>	<b>DIMENSÕES DA ACESSIBILIDADE .....</b>	<b>64</b>
4.1	DIMENSÃO ARQUITETÔNICA .....	66
4.2	DIMENSÃO COMUNICACIONAL .....	69
4.3	DIMENSÃO METODOLÓGICA .....	75
4.4	DIMENSÃO INSTRUMENTAL .....	82
4.5	DIMENSÃO PROGRAMÁTICA .....	86
4.6	DIMENSÃO ATITUDINAL.....	88



<b>5</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>94</b>
5.1	ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA.....	96
5.2	ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL.....	99
5.3	ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA.....	102
5.4	ACESSIBILIDADE INSTRUMENTAL.....	104
5.5	ACESSIBILIDADE PROGRAMÁTICA.....	107
5.6	ACESSIBILIDADE ATITUDINAL.....	109
5.7	TRAÇANDO RECOMENDAÇÕES PARA GARANTIA DA PERMANÊNCIA DAS PcD NO ENSINO SUPERIOR.....	112
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>136</b>
	<b>APÊNDICE A – Questionário do perfil do discente.....</b>	<b>137</b>
	<b>APÊNDICE B – Checklist para Pessoa com Deficiência Física.....</b>	<b>139</b>
	<b>APÊNDICE C – Checklist para Pessoa com Deficiência Auditiva/Surdez.....</b>	<b>142</b>
	<b>APÊNDICE D – Checklist para Pessoa com Deficiência Visual.....</b>	<b>144</b>
	<b>APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>148</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Hodiernamente, a concepção de sociedade gira em torno da diversidade humana, emergindo discussões, principalmente, a respeito da inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD), pois, ainda há desconhecimento da capacidade funcional deste público, sendo compreendido como um dos aspectos mais significativos para o não cumprimento de leis, acesso à educação e inserção no mercado de trabalho.

Dialogando com a área de Ciência da Informação, mais especificamente a Biblioteconomia, sabe-se que esta área se dedica essencialmente a informação em seus diversos contextos. Segundo Lindemann (2014), a interação entre a técnica, os elementos sociais e a prática fizeram conceber a nomeada Biblioteconomia Social, que se trata da assimilação das realidades e contextos sociais, colocando a responsabilidade do bibliotecário para além da técnica, indo ao encontro da transformação social.

Nesse contexto, Pires (2012) acrescenta que um dos reverses dos bibliotecários está relacionado à sua atribuição de agente transformador com seu prisma informacional, e portanto, com as transformações ocorridas na sociedade. O bibliotecário pode intervir de forma auspiciosa, conduzindo-se como agente educacional da transformação, onde imputa-se a competência informacional, aderindo e difundindo práticas sobressalentes na sociedade.

É nesse âmbito que emerge a oportunidade do profissional da informação propiciar discussões e pesquisas a respeito do conceito de acessibilidade, bem como de princípios, normas e diretrizes para proporcionar a inclusão, visto que se trata de uma temática relevante para promover uma sociedade de fato humanitária. Dessa forma, ressalta-se que a sociedade inclusiva ainda não atua de forma plena, uma vez que há supressão dos direitos e exclusões nas várias nuances.

Nesse sentido, segundo Sasaki (2009), o conceito de acessibilidade se origina a partir de serviços de reabilitação física e profissional, tais serviços a *priori* resultaram de denúncias às barreiras físicas nos espaços que impossibilitavam a locomoção das PcD. Contudo, o conceito evoluiu para outras dimensões, não se restringindo apenas às barreiras arquitetônicas, mas caminhando ao encontro por solucionar problemas relacionados com barreiras na comunicação e acesso à informação, nos métodos de aprendizagem, nos instrumentos auxiliares, nas normas, regulamentos, etc. e no comportamento da sociedade para com as PcD.

Nessa perspectiva, o tema acessibilidade foi adotado como um passo fundamental para viabilizar a inclusão social, visto que segundo Nonato (2011), tem como embasamento a

sociedade mais justa, democrática, livre e solidária para todos, considerando a aceitação das diferenças, valorização da cidadania, e sobretudo, o princípio da dignidade humana. Em vista disso, a inclusão pode ser apreendida como um processo de mudança de paradigma, isto é, um processo que preconiza uma sociedade igualitária, em que haja garantia dos direitos e equiparação de oportunidades a todos (NONATO, 2011; CIANTELLI, 2015). Porém, para que seja possível incluir todos, é preciso que ocorra transformações nos vários contextos da sociedade, seja o social, cultural, econômico e/ou educacional.

No que refere ao contexto educacional, particularmente ao Ensino Superior no Brasil, tem evoluído no ato de inclusão das PcD, a partir da criação do ‘Programa Incluir’ no ano de 2007. Tal programa propõe criar e consolidar os núcleos de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (IES), a fim de garantir condições de acessibilidade nas universidades (BRASIL, 2007). Dentre outras normativas basilares para a inclusão, em 2015, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual assegura e promove em condições de igualdade o exercício dos direitos das liberdades fundamentais pela PcD, visando sua inclusão social não somente no Ensino Superior, mas na sociedade em geral (BRASIL, 2015).

No que tange ao contexto do universo de pesquisa Universidade Federal do Cariri (UFCA), criada pela Lei nº 12.826 de 5 de junho de 2013 e até então nomeada Universidade Federal do Ceará (UFC) campus Cariri, originou-se devido ao processo de interiorização da UFC para a região do Cariri (BRASIL, 2013; UNIVERSIDADE..., 2017). A UFCA nasce com o propósito de atender as necessidades acadêmicas sob os eixos de ensino, pesquisa, cultura e extensão, contando com 18 (dezoito) cursos distribuídos em 5 (cinco) *campi* (Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Brejo Santo e Icó).

Desses, 14 (quatorze) cursos estão no campus Juazeiro do Norte, sendo eles Administração, Administração Pública, Biblioteconomia, Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Design, Engenharia Civil, Engenharia de Materiais, Filosofia (Bacharelado e Licenciatura), Jornalismo, Letras - LIBRAS, Matemática Computacional e Música.

No que concerne à infraestrutura, em 2017 o conjunto de prédios do campus Juazeiro do Norte abrange uma área construída de mais de 28.000 metros quadrados, este campus foi denominado Professor Ícaro de Souza Moreira em homenagem ao ex-reitor da UFC, que faleceu durante o exercício do seu reitorado (UNIVERSIDADE..., 2017). Pode-se observar a estrutura e a entrada da UFCA na Figura 1.

**Figura 1** – Universidade Federal do Cariri campus Juazeiro do Norte



Fonte: Blog do Amaury Alencar<sup>1</sup> (2018) e Gazeta do Cariri<sup>2</sup> (2017).

Nessa conjuntura, questiona-se a prática da acessibilidade na UFCA com a finalidade de garantir a inclusão das PcD no âmbito do Ensino Superior, pois mesmo com a existência de programas, ações e práticas para assegurar os direitos, se faz necessário averiguar se de fato estão sendo efetivados, garantindo não apenas o ingresso, mas também a permanência das PcD.

### 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Diante do exposto, é basilar observar os parâmetros inerentes às temáticas acessibilidade e inclusão no Ensino Superior e como estão sendo implementados pela UFCA, a fim de garantir a permanência com qualidade das PcD em seu âmbito. Logo, compreende-se que tais temáticas são estratégias fundamentais para que as pessoas possam garantir seu espaço com liberdade, autonomia e independência no âmbito das universidades.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://blogdoamauryalencar.blogspot.com/2018/06/federal-do-cariri-comemora-cinco-anos.html>. Acesso em: 27 jan. 2019.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.gazetadocariri.com/2017/07/universidade-federal-do-cariri-oferta.html>. Acesso em: 27 jan. 2019.

Nesse contexto, preconiza-se a seguinte pergunta-problema: **Quais ações e possíveis práticas podem ser promovidas para assegurar a acessibilidade e inclusão, bem como a permanência com qualidade das PcD, no contexto da UFCA?**

## 1.2 JUSTIFICATIVA

No que tange a exposição dos parâmetros que instigaram a realização desta pesquisa e que a justificam como sendo de caráter científico, sua pertinência apoia-se sobre três construtos basilares: contexto acadêmico, contexto institucional e social, contexto pessoal e profissional.

Na perspectiva acadêmica, o interesse por esta pesquisa se insere mediante os esforços da área da Ciência da Informação e Biblioteconomia, através do paradigma implementado pela Biblioteconomia social, em investigar as necessidades dos estudantes e proporcionar um conjunto de recomendações para propiciar práticas de acessibilidade e inclusão no meio acadêmico, abrangendo todas as tipologias e particularidades das deficiências. Além disso, por meio de diretrizes, como por exemplo, as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e a legislação vigente que abrange acessibilidade e inclusão, entre outras.

Sob um olhar institucional e, conseqüentemente social, demonstra-se o esforço no cumprimento do artigo 5º da Constituição Federal Brasileira, que versa sobre a igualdade de todos perante à lei e o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança. Dessa forma, este estudo dialoga junto às comunidades envolvidas, buscando ações e práticas para ampliar o bem-estar, a qualidade de vida no ensino, por meio da prática da acessibilidade, assegurando a inclusão das PcD no Ensino Superior.

No âmbito pessoal e, considerando a atuação profissional do bibliotecário, que tem sua formação atrelada à produção, organização e uso da informação em seus diversos contextos, bem como agente transformador social, compreende-se que seu papel é imprescindível na investigação de meios para propor ações nos espaços de promoção do conhecimento. Assim, tornando-os mais democráticos para o desenvolvimento de uma estrutura demarcada pela perspectiva inclusiva, adequando-o e atendendo aos dispositivos legais e, a própria missão da universidade.

### 1.3 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é **identificar quais ações e possíveis práticas podem ser promovidas para assegurar a acessibilidade e a inclusão, bem como a permanência com qualidade das PcD, no contexto da UFCA.**

Nesse sentido, para alcançar o objetivo geral, são traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) refletir sobre as perspectivas teórico-conceituais dos construtos acessibilidade e inclusão no âmbito do Ensino Superior;
- b) identificar critérios e contextos de acessibilidade no âmbito do Ensino Superior;
- c) descrever as demandas das PcD naquilo que se constitui sua inclusão e permanência com qualidade no contexto da UFCA;
- d) diagnosticar as necessidades das PcD física, auditiva e visual naquilo que se refere ao seu ingresso e/ou permanência na UFCA.

### 1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Em termos estruturais, este trabalho é composto pela seção introdutória que se seguiu, constituída pela caracterização do problema de pesquisa, junto aos objetivos geral e específicos que respaldam a pesquisa, bem como a justificativa que julga a pertinência deste estudo. As seções seguintes foram dispostas da seguinte forma:

- a) seção 2 - **Percurso metodológico**, apresentando as vertentes teórico-metodológicas, fundamentando os procedimentos de condução da pesquisa, no que diz respeito ao tipo, delineamento, abrangência e o trabalho de seleção dos participantes, o tipo de instrumento utilizado para a coleta e análise dos dados, através dos *checklists* aplicados;
- b) seção 3 - **Acessibilidade e inclusão no Ensino Superior**, abrange os constructos teóricos-conceituais a respeito da acessibilidade e inclusão no âmbito das IES, bem como o percurso legislativo dos direitos das PcD, as respectivas tipologias de deficiências e suas particularidades;
- c) seção 4 - **Dimensões da acessibilidade**, traz uma reflexão sobre os princípios do Modelo social da deficiência sob as seis dimensões da acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal;

- d) seção 5 - **Análise e discussão dos dados**, faz uma análise, diagnóstico e recomendações dos achados da pesquisa no que diz respeito às práticas e ações de acessibilidade e inclusão para permanência com qualidade das PcD no âmbito do Ensino Superior;
- e) seção 6 - **Considerações finais**, apresenta as discussões, observações e conclusões no que tange aos resultados alcançados no desenvolvimento do estudo e nos achados da pesquisa.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo em vista a exiguidade de seguir um rigor metodológico no desenvolvimento das pesquisas científicas, traça-se o percurso metodológico deste estudo pautado em um esforço complexo, mas produtivo visando colaborar para o dimensionamento das singularidades entre os sujeitos. Dessa forma, “[...] ao aceitar o desafio de desenvolver estudos e pesquisas que considerem os usuários e suas necessidades específicas, adentra-se em um campo de trabalho que busca as condições básicas para a existência da ciência e para a ampliação do conhecimento: o ser humano” (LAZZARIN, 2014, p. 34).

Nesse sentido, a presente pesquisa parte de uma teoria sociológica respaldada em linhas de pensamento fenomenológico, fundamentada na tentativa de compreender os fenômenos livres dos elementos pessoais e culturais a fim de alcançar a sua essência, isto é, o procedimento fenomenológico na pesquisa visa retornar um caminho que leva a enxergar o existir, assim como de fato se mostram os fenômenos (MARTINS; THEÓPHILO, 2016). Em vista disso, busca-se estudar o cotidiano dos sujeitos, sobretudo com relação às necessidades básicas ao adentrarem no Ensino Superior. Pois, é pertinente observar, a convivência dessas pessoas, suas intencionalidades e o que se sugere para garantir a permanência com qualidade das PcD no Ensino Superior, mais especificamente no âmbito da UFCA.

Quanto aos fins da pesquisa, pode-se caracterizá-la como descritiva e exploratória, visto que, tem como finalidade proporcionar conhecimento sobre o assunto explanado, além de descrever os fenômenos e fatos observados, ou seja, constatar as particularidades das PcD e suas necessidades (GIL, 2008; PRODANOV; FREITAS, 2013).

No que diz respeito aos meios técnicos da pesquisa, a natureza das fontes utilizadas para abordagem e tratamento do objeto de estudo são de caráter documental e bibliográfico. No que concerne às fontes documentais, Severino (2007, p. 122) aponta que “[...] no caso da pesquisa documental tem-se como fonte, documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” e/ou normativos.

Compreendendo a relevância das fontes documentais, foram consultados os principais documentos oficiais e técnicos, leis, decretos, políticas, portarias, resoluções, etc., referentes à temática acessibilidade e inclusão nas instâncias do Ensino Superior. Tais documentos, providenciaram a seleção de critérios avaliativos da acessibilidade, no *locus* UFCA. Além disso, foram consultados documentos inerentes à referida instituição com o propósito de coletar



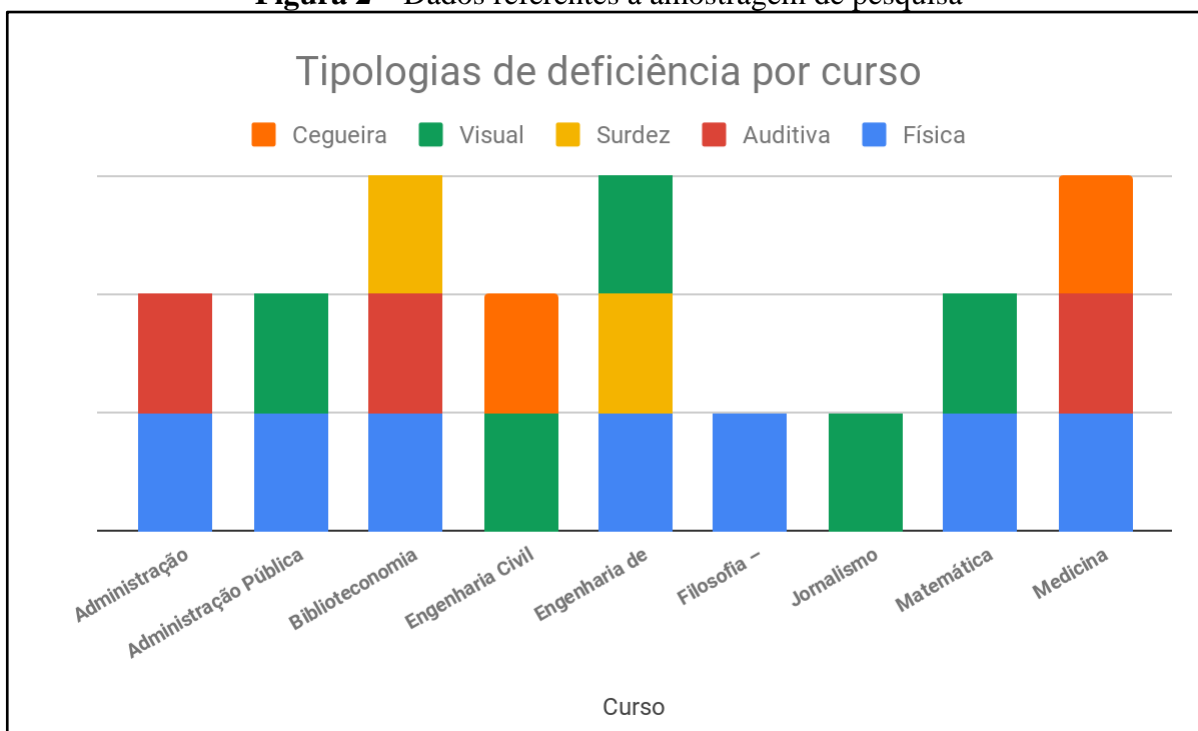
informações mais específicas para elaboração/estabelecimento de critérios na construção dos *checklists*, especialmente, no âmbito da acessibilidade programática.

Também foi utilizada a pesquisa bibliográfica, esta trata-se de materiais já organizados, compostos principalmente por livros, artigos, teses e dissertações para reflexão dos construtos teórico-conceituais da acessibilidade e inclusão no Ensino Superior (GIL, 2008).

Com o intuito de contatar os sujeitos para participação da pesquisa, a estratégia metodológica abordada foi a técnica Bola de neve (*Snowball sampling*). Essa técnica, de acordo com Lazzarin (2014), procura-se o primeiro participante, que nesse caso foi acionado por meio da Secretaria de Acessibilidade, que a partir desta funcionou como ponto de contato para os demais participantes, dado que a cooperação é voluntária.

Quanto à técnica de avaliação, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, visto que “[...] considera que 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” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Ainda segundo os autores, a pesquisa qualitativa utiliza ambiente natural como fonte direta para coleta de dados, e nesse âmbito, o pesquisador é o principal ator que tende a analisar os dados indutivamente, mantendo sempre contato direto com o ambiente e o objeto de estudo.

No que diz respeito à amostragem (Figura 2), de acordo com dados da Secretaria de Acessibilidade há 31 (trinta e um) discentes com deficiência no âmbito da UFCA, os quais foram contatados, porém somente 6 (seis) estudantes responderam e aceitaram ser entrevistados. Dessa forma, buscou-se investigar e descrever como sucede a acessibilidade e inclusão, baseando-se em relatos empíricos dos sujeitos.

**Figura 2** – Dados referentes à amostragem de pesquisa

Fonte: Dados da Secretaria de Acessibilidade (2018).

Observando a Figura 2, é importante enfatizar que no período de janeiro a maio de 2018 foram realizados os contatos iniciais com a Secretaria de Acessibilidade, a qual entrou em contato com os discentes com deficiência, e foi repassado dados referentes às tipologias de deficiência por cursos. De acordo com esses dados, não foi identificado na instituição PcD intelectual. Assim, este estudo não traz para análise esta tipologia. Observa-se que o período de coleta de dados foi de janeiro a junho de 2018 apenas no campus de Juazeiro do Norte, visto que foi o único onde os discentes deram um *feedback* aceitando participar da pesquisa.

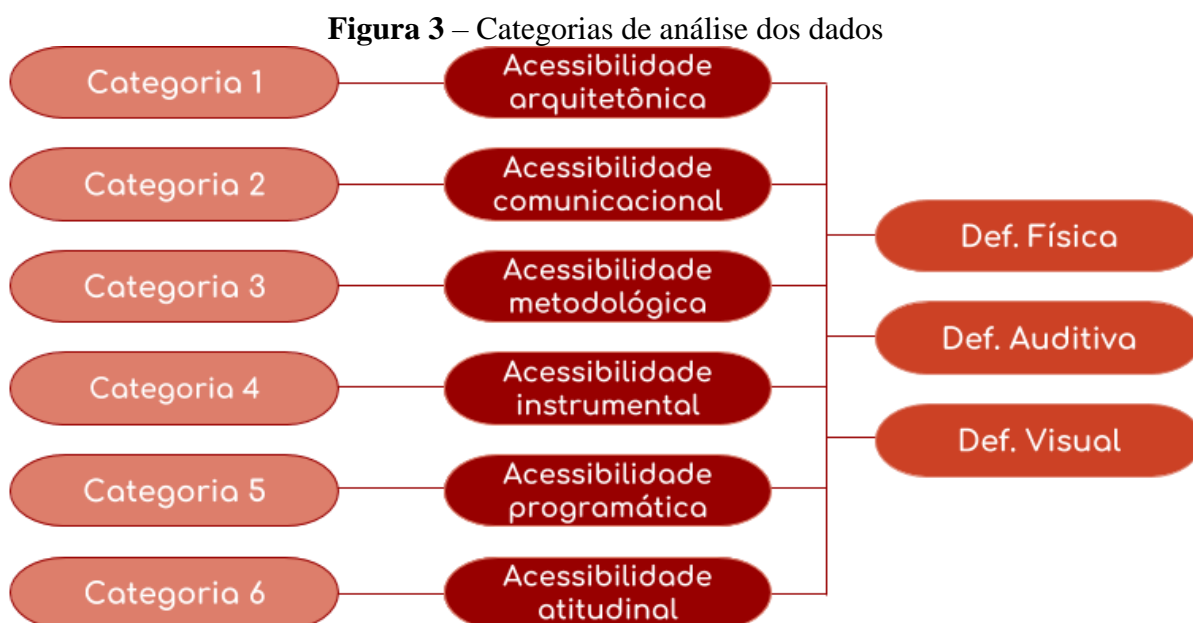
## 2.1 CARACTERIZAÇÃO DAS TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS E EVIDÊNCIAS

Dialogando com Moresi (2003), todo instrumento de diagnóstico precisa passar por uma fase preliminar antes de ser utilizado definitivamente, aplicando-se alguns exemplares em população menor com características semelhantes. Através deste pré-teste, identifica-se possíveis falhas, e assim reformula-se o instrumento, conservando, modificando, ampliando ou eliminando itens.

Com o propósito de organizar os dados coletados, compará-los e representá-los sucintamente, utilizou-se o método de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2009), é constituído pelos processos de codificação, categorização e inferência. No que diz respeito ao

processo de codificação, houve transformação dos dados brutos do texto para atingir a representação do conteúdo. Posterior à codificação, segue-se a categorização, que consiste na classificação dos elementos que compõem um compêndio, por diferenciação, e em seguida são agrupados conforme o gênero (analogia), com critérios previamente definidos mediante a inferências. Neste contexto, as categorias são classes que reúnem um grupo determinado de elementos com características comuns sob título genérico.

Para definição das categorias iniciais, *a priori*, foram criadas a partir do referencial teórico, embasando-se no modelo de grade mista sustentada por Laville, Dionne e Siman (1999). Esse modelo consiste em um exercício contínuo de críticas e julgamentos podendo aperfeiçoar, modificar e agrupar categorias e subcategorias até alcançar uma harmonia entre os dados coletados e a análise. Na Figura 3, são apresentadas as categorias e subcategorias definidas para análise:



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Portanto, as supracitadas categorias pré-definidas constituem o instrumento de diagnóstico (*checklist*) que ao ser aplicado (nos meses de maio e junho de 2018), possibilitou coletar dados que permitiam conhecer a natureza, variantes e situações do sujeito e do ambiente estudado.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E EVIDÊNCIAS

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, foi utilizado as seguintes técnicas: a) questionário sobre o perfil do entrevistado: dialogando com Martins e Theóphilo (2016), os questionários consistem em uma sequência de perguntas sobre variáveis e situações que se deseja mensurar ou descrever, nesse sentido, foram coletados dados pessoais como faixa etária, sexo, etc., nível de formação médio e superior (Apêndice A); b) *checklist*<sup>3</sup>: que foi construído sob seis categorias de análise de elementos inerentes aos contextos da acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, e por tipo de deficiência (física, visual, auditiva/surdez) (Apêndices B, C, D).

Para respaldar o uso dos supracitados instrumentos de coleta de dados, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E), nesse termo, os participantes eram informados que as respostas também seriam gravadas em áudio e vídeo. Ademais, os TCLE foram assinados pelos participantes juntamente com uma testemunha e pela pesquisadora, sendo uma via direcionada ao participante e, outra via arquivada para a pesquisa.

Quantos ao *checklists*, os itens foram elaborados por meio de assertivas fechadas, organizadas logicamente, em que os participantes poderiam responder uma das seguintes possíveis respostas em cada assertiva, conforme representado no Quadro 1:

**Quadro 1** – Legenda das siglas utilizadas no instrumento de diagnóstico (*checklist*)

Sigla	Descrição	Explicação
S	Sim	Item de avaliação atendido
N	Não	Item de avaliação não atendido
P	Parcialmente	Item de avaliação parcialmente atendido
N/A	Não se Aplica	Item de avaliação não se aplica

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Além disso, para elaboração do instrumento de diagnóstico (Apêndices B, C, D) teve-se por base, principalmente, Nicoletti (2010) e a Norma Brasileira (NBR) 9050 (ASSOCIAÇÃO..., 2015). Outrossim, realizou-se visitas técnicas na UFCA para observação

<sup>3</sup>Esse instrumento caracteriza-se por ser uma “lista de tarefas”, na qual é possível realizar uma triagem do que deve ou não ser efetivado, isto é, segundo Nicoletti (2013, p. 9), “[...] *checklist* é constituído de uma compilação de critérios identificados nos documentos abordados no referencial teórico, os quais foram analisados e transformados em questões diretas para o contexto de avaliação [...]”.

do espaço e conhecimentos dos serviços oferecidos pela Secretaria de Acessibilidade, sendo efetuadas observações registradas através de fotografias e em gravações em áudio.

### 3 ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

A pertinência da exposição acerca dos aspectos conceituais sobre acessibilidade e inclusão se faz presente pelo número considerável de PcD no Brasil, isto é, segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), das 190.755.799 milhões de pessoas que constituíam a população brasileira, 45.606.048 milhões (23,9%), ou seja, 1/4 da população declaram que possuem alguma das tipologias de deficiência, seja visual, auditiva, física (motora) ou intelectual (BRASIL, 2010b).

Pensando nisso, a fim de pôr em prática o art. 5º da Constituição Federal, que versa a igualdade de direitos a todos, houve a necessidade de promover o ingresso dessa parcela da população nas instâncias das universidades, visando cumprir os termos da legislação vigente, e pôr em prática os conceitos de acessibilidade, tendo em vista à inclusão social das PcD (BRASIL, 1988).

De acordo com os dados levantados pelo Censo da Educação Superior de 2017<sup>4</sup>, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos 8.286.663 estudantes universitários existentes no Brasil, 38.272 mil (0,46%) possuem algum tipo de deficiência (INSTITUTO..., 2014) e a inacessibilidade em qualquer de suas dimensões (arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, programática e/ou instrumental) gera a falta de inclusão das PcD no âmbito das universidades.

Levando em consideração o ingresso das PcD, de acordo com Castanho (2006, p. 98) “[...] cabe às instituições de ensino superior, instituir políticas de inclusão [...] valorizando cada vez mais, ações pautadas no respeito à diversidade, considerando o papel que as mesmas assumem ao longo da história da sociedade”. Além disso, não apenas garantir o ingresso, mas também a permanência, providenciando uma educação que prime pela inclusão, investindo em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura e estar atenta a qualquer atitude discriminatória (MOREIRA, 2005).

Os dados do Censo 2017 levam a refletir sobre a maneira de assegurar as premissas fundamentais à parcela de mais de 45 milhões de cidadãos brasileiros que possuem limitações em suas peculiaridades, tenham seu direito inalienável e absoluto à educação garantido pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 28 jan. 2019.

Diante disso, a temática tem sido discutida nas mais variadas produções acadêmicas (monografias, dissertações, teses, revistas científicas e capítulos de livros) de diversas áreas do conhecimento, bem como em inúmeros encontros tanto nacionais como internacionais. Nesse sentido, serão elucidadas as vertentes pertinentes à acessibilidade, às tipologias de deficiência e a inclusão social no contexto das IES.

### 3.1 HISTÓRIA DA ARTE SOBRE ACESSIBILIDADE

Fundamentado em Sasaki (2009), o termo acessibilidade nasceu na década de 50, com a aparição dos serviços de reabilitação física e profissional. Iniciaram-se as denúncias sobre a existência de barreiras físicas nos espaços urbanos, nos edifícios e nos meios de transporte coletivo que impediam ou dificultavam a locomoção de PcD. Nos anos 60, alcançou também o meio acadêmico, quando as universidades americanas promoveram a eliminação de barreiras arquitetônicas existentes em seus âmbitos.

Na década de 70, segundo Sasaki (2009) surgiu o primeiro Centro de Vida Independente (CVI) do mundo em Berkeley, na Califórnia, que rapidamente expandiu-se em centenas de CVI pelo mundo, e consequentemente impulsionou o exercício da independência (tomada de decisões) e da autonomia (funcionalidade) de PcD. No mesmo período, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, afirmando que, independente da origem, natureza e gravidade de suas deficiências, essas pessoas têm os mesmos direitos fundamentais que os demais cidadãos da mesma idade (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1975).

Segundo Cardoso (1996), nos Estados Unidos da América (EUA) o conceito de acessibilidade surge no período seguinte à Guerra do Vietnã, ou seja, no momento em que os soldados retornavam para suas casas, muitas vezes mutilados ou com alguma deficiência, devido à guerra. Nesse período, a preocupação era garantir um atendimento de acordo com as necessidades apresentadas.

Ademais, Cardoso (1996) preconiza que qualquer ser humano pode ficar impossibilitado, seja temporário ou permanente para desenvolver suas funções cotidianas em algum momento de sua vida. Corroborando, Michels (2000) afirma que esse comprometimento funcional, pode decorrer de incapacidade e/ou déficit no desempenho emocional, biológico e/ou cultural no progresso dos sujeitos, podendo acarretar danos irremediáveis para a vida social

autônoma. Como resultado desses acontecimentos, as PcD iniciaram reivindicações dos seus direitos para o exercício de uma vida funcional e atuante, em sociedade.

Nessa perspectiva, o ano de 1981 foi memorável para a história da acessibilidade, pois, o lema “Igualdade e Participação Plena” do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, encaminhou PcD a suscitarem campanhas mundiais a fim de alertar a sociedade a respeito das barreiras arquitetônicas e exigir a eliminação delas, através do desenho adaptável, tal como a não inserção de barreiras nos projetos arquitetônicos, mediante o desenho acessível (BRASIL, 1981).

Ainda no que diz respeito à criação dos CVIs, Cardoso (1996) versa que no Brasil foi criado o Centro de Vida Independente do Rio de Janeiro (CVI-Rio)<sup>5</sup> em 1988, designado como organização não governamental, cujo objetivo era a reinserção social e o seguimento de vida autônoma das PcD, em sociedade.

Nesta perspectiva, segundo Sasaki (2009), foi na década de 90 que emergiram os primeiros conceitos de desenho universal (ambientes, meios de transporte e utensílios devem ser projetados para todos), do paradigma da inclusão e da diversidade humana que, conseqüentemente ampliou a concepção da acessibilidade. Por essa razão, o conceito acessibilidade passou por diversas transformações influenciadas pela evolução da sociedade.

### **3.1.1 Evolução do conceito de Acessibilidade**

A acessibilidade foi concebida, numa significação mais abrangente, “[...] como condição de possibilidade para a transposição de barreiras que entravam a efetiva participação, com autonomia, de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, nos vários âmbitos da vida social” (LEITÃO, 2014, p. 23).

Todavia, a literatura aponta outros modos de definir acessibilidade tal como o disposto na Lei nº 10.098/2000 em consonância com a NBR 9050, na qual acessibilidade é a viabilidade e condição de alcance a fim de utilizar, com segurança e autonomia, espaços, equipamentos urbanos, edificações, transportes, mobiliários, informação e comunicação, incluindo seus sistemas e tecnologias, tais como outros serviços e instalações aberto ao público, tanto na zona

---

<sup>5</sup> O Centro de Vida Independente do Rio de Janeiro (CVI-Rio) nasceu no Brasil em 1988, e caracteriza-se como uma associação de utilidade pública, sem fins lucrativos, que representa o Movimento de Vida Independente na América Latina e adota uma perspectiva transformadora: um modelo não assistencial que tem como principal paradigma a inclusão social. Tem como missão mobilizar a sociedade para uma visão inclusiva através do fortalecimento da PcD e reconhecimento da diversidade humana. Disponível em: <http://www.cvi-rio.org.br/site/cvirio/>. Acesso em: 20 abr. 2018.



urbana quanto na rural, por PcD e/ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2000b; ASSOCIAÇÃO..., 2015).

Por conseguinte, o Decreto nº 5.296/2004, em seu artigo 8º, inciso I, estabelece de forma objetiva o conceito do termo acessibilidade, e a Lei nº 13.146/2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, determina de forma análoga,

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, não paginado).

Por sua vez, o Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, ao deliberar sobre a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, evidencia em seu artigo 3º, a acessibilidade como um de seus princípios gerais, assim como também atribui na íntegra o artigo 9º a fim de esclarecer o termo acessibilidade, em sua redação visa:

[...] possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, 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, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros [...] (BRASIL, 2009, não paginado).

Trazendo esse conceito para o âmbito do desenvolvimento social, Torres, Mazzoni e Alves (2002), afirmam que acessibilidade é um processo dinâmico, não somente associado ao desenvolvimento tecnológico, mas em sua essência ao desenvolvimento social, apresentando-se em diferentes estágios, variando de uma sociedade para outra, conforme seja a atenção dispensada à heterogeneidade humana, por essa sociedade, à época.

Por sua vez e, trazendo à tona a questão dos direitos sociais evidenciados na Constituição Federal de 1988, Ribeiro (2004) esclarece que acessibilidade se refere ao direito dado ao cidadão de ter acesso aos lugares, às atividades humanas e também às pessoas, isto é, a possibilidade de interação com o ambiente em que se vive, conseqüentemente diferente do que se pensa, tem um sentido bem mais amplo e não está limitada apenas às barreiras físicas.

Dessa forma, a acessibilidade passa a abranger novas dimensões que envolvem aspectos importantes do dia-a-dia das pessoas, tais como rotinas e processos sociais, além de programas e políticas governamentais e/ou institucionais. A implementação de uma sociedade para todos implica na garantia de acessibilidade em todas as suas dimensões. Conseqüentemente, a sociedade acessível é pré-requisito para a sociedade inclusiva, ou seja, uma sociedade que reconhece, respeita e responde às necessidades de todos os seus cidadãos (BUENO; PAULA, 2007).

Ademais, os estudos conceituais acerca da acessibilidade expandiram-se nacionalmente, inclusive nas legislações, com isso advém a preocupação das organizações em cumprir as leis vinculadas a essa temática.

### **3.1.2 Percurso Legislativo sobre os direitos das pessoas com deficiência**

Sob panorama histórico nacional, Costa, Maior e Lima (2005) aludem que o termo acessibilidade começou a fazer parte das discussões a respeito das políticas públicas voltadas às PcD há pouco tempo no Brasil.

A primeira providência legal foi promulgada através da Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>6</sup> em 1948, quando assegura em seu artigo 1º que ‘todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos’; em seu artigo 3º que ‘todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal’, e em seu artigo 7º reitera que ‘todos são iguais perante a lei e têm direito sem qualquer distinção, a igual proteção da lei’.

Em seguida, a Constituição de 1967 recebeu a primeira emenda tratando dos direitos das PcD (Emenda Constitucional nº 12/1978), onde foi assegurado às PcD, a melhoria de sua condição social e econômica quando em sua redação garante educação especial e gratuita; assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; proibição de discriminação, inclusive no que diz respeito à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; e por fim, a possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (BRASIL, 1978).

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988<sup>7</sup>, houve a implantação definitiva do assunto no marco legal federal brasileiro. O tema é citado na Carta

---

<sup>6</sup> Assembleia Geral da ONU, "Declaração Universal dos Direitos Humanos", 217 (III) A (Paris, 1948). Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights>. Acesso em 25 abr. 2018.

<sup>7</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 25 abr. 2018.

Magna, em seu artigo 5º, que garante o direito de ir e vir, além de estabelecer que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

No que diz respeito aos direitos das PcD, foram reconhecidos na estrutura do Estado brasileiro, no ato da concepção da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência<sup>8</sup> (CORDE), em 1986, assegurada pela Lei nº 7.853/1989, que:

Dispõe sobre o apoio às [...] [PcD], sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação no Ministério Público, define crime, e dá outras providências (BRASIL, 1989, não paginado).

Além disso, o Decreto nº 3.298/1999 regulamenta a Lei nº 7.853/1989, e dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a qual apresenta o conjunto de diretrizes normativas que objetivam proporcionar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das PcD, e as competências concernentes à CORDE (BRASIL, 1999a).

Adentrando no século XXI, há uma maior preocupação pela qualidade de vida das PcD, quando no dia 8 de novembro de 2000 entrou em vigor a Lei nº 10.048<sup>9</sup>, dando prioridade de atendimento para pessoas específicas, isto é, as repartições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos estão obrigadas a dispensar atendimento prioritário, por meio de serviços individualizados que assegurem tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas especificadas no artigo 1º da lei, assim como instituições financeiras, empresas e veículos de transporte coletivo, logradouros e sanitários públicos, bem como edifícios de uso público, terão normas de construção, para efeito de licenciamento da respectiva edificação, baixadas pela autoridade competente, destinadas a facilitar o acesso e uso desses locais pelas PcD (BRASIL, 2000a).

---

<sup>8</sup> Segundo Sasaki (2010) o termo ‘portador de deficiência’ e ‘pessoa portadora de deficiência’ entrou em desuso devido que a palavra ‘portadora’ pode ser interpretada como algo que pode ser ou não carregado, nesse sentido, o autor supracitado reforça que uma pessoa só porta algo que ela possa não portar, deliberada ou casualmente, pensando nisso as PcD asseguram que não se trata de algo que elas possam deixar de portar, sendo assim optou-se por ‘**pessoa com deficiência**’. Além disso, “o termo pessoas com deficiência vem sendo utilizado nos últimos anos por escolha do próprio movimento pelo fato de não se sentir identificado com expressões anteriores: pessoa deficiente, pessoa portadora de deficiência, pessoas com necessidades especiais” (FERREIRA; CABRAL FILHO, 2013, p. 102).

<sup>9</sup> Segundo Santos, Garcia e Barba (2017), a Constituição de 1988 (artigo 79) já previa à melhoria da qualidade de vida ao apontar condições dignas de subsistência como nutrição, habilitação, educação, saúde, reforço da renda familiar a todos os brasileiros.

Observa-se que a partir dessa lei houve avanço considerável para esse grupo de pessoas, assim como também para a sociedade de uma maneira universal, por conseguinte caminhando na direção de uma sociedade efetivamente mais inclusiva.

Ratificando, a Lei nº 10.098 foi publicada dia 20 de dezembro de 2000, estabelecendo normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das PcD e/ou mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma dos edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. Trouxe também em sua redação os conceitos dos termos: acessibilidade, PcD e/ou mobilidade reduzida, barreiras e suas tipologias, assim como explicações sobre elemento de urbanização, mobiliário urbano e ajuda técnica (BRASIL, 2000b).

No tocante à discriminação das PcD, o Decreto nº 3.956/2001, promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, abordando em sua redação a definição da palavra ‘deficiência’ e da expressão ‘discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência’ (BRASIL, 2001a). De acordo com o Decreto, “[...] esta convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra [...] [PcD] e propiciar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001a, não paginado).

Já em 2004, a fim de regulamentar as Leis nº 10.048 e 10.098, em 02 de dezembro entra em vigor o Decreto nº 5.296/2004, que aborda sobre toda contextualização das leis anteriormente mencionadas, bem como as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade em estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado, proporcionando condições de acesso e utilização de todos os seus espaços para PcD (BRASIL, 2004).

Em 2007, através da Portaria normativa nº 14, foi criado o “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”, o qual consiste:

[...] no fomento a implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência, constituindo uma política de inclusão que torne acessível o ambiente físico, portais e sítios eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e as avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão (BRASIL, 2007, não paginado).

Ademais, entre outras leis mais específicas, no decorrer dos anos na legislação brasileira, a Lei nº 13.146/2015 nomeada Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas PcD, visando à sua inclusão social

e cidadania. Traz termos e nomenclaturas atualizadas, assim como novas disposições a fim de facilitar a inclusão e igualdade das PcD (BRASIL, 2015).

No dia 24 de abril de 2017, foi complementado o artigo 3º, da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas instituições federais (tanto ensino médio, quanto técnico e superior), das PcD. No que tange o artigo 3º até então, instituía as subcotas apenas para pessoas autodeclaradas pardos, pretos e indígenas. Mas, com a nova adaptação, parte das subcotas também foram reservadas para estudantes com deficiência, sendo assim, o Ministério da Educação (MEC) teve o prazo de 90 dias para regulamentar as normas de inclusão (BRASIL, 2012).

Outrossim, se faz necessário que a legislação vigente considere sempre as particularidades de cada tipo de deficiência, visto que há uma diversidade de contextos que a Lei deve contemplar e, portanto, garantir o direito das PcD.

### 3.2 TIPOLOGIAS DE DEFICIÊNCIA

Concepções sobre deficiência são várias, levando para um aspecto mais clínico, segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial da Saúde (OMS), “[...] deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda” (ORGANIZAÇÃO..., 2004, p. 14), ou seja, é alguma restrição ou falta de habilidade para realizar uma atividade dentro dos padrões de alcance dos seres humanos.

Segundo o Decreto nº 3.298/99, considera-se:

I - deficiência toda a perda ou anormalidade (característica ou condição do que é anormal, o que foge à norma, ou irregular, anomalia, exceção à regra) de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1999a, não paginado).

Para Graciola (2014), deficiência é um termo usado para indicar a inexistência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, anatômica ou fisiológica de uma pessoa e as suas causas diversas, uma vez que algumas pessoas já nascem com alguma má-formação, há outras que é motivada por alterações biológicas e físicas que podem surgir ao longo da vida, ou ainda, pode ser sequelas de doenças ou causadas por acidentes.

De outro modo, Sasaki (2010) aponta que, as deficiências também podem resultar de condições atípicas e com frequência, agravadas por, ou resultantes de, situações sociais

marginalizantes ou excludentes como, por exemplo: trabalho infantil, prostituição e privação cultural, ademais, conforme a UNICEF<sup>10</sup>, pobreza, nutrição inadequada de mães e crianças, ocorrências anormais pré-natais<sup>11</sup> e pós-natais<sup>12</sup>, doenças infecciosas muitas vezes por conta do saneamento precário, acidentes, violência urbana e rural, abusos persistentes e severos contra crianças, e a falta de estímulo do ambiente e da escolaridade, também podem causar deficiências.

Sabendo disso, reitera-se os dados fornecidos pelo IBGE, no Censo 2010, mais especificamente na Tabela 3426<sup>13</sup>, tendo por título ‘População residente por tipo de deficiência’, 35.744.392 milhões de brasileiros declaram que possuem deficiência visual (18,8% da população); 13.265.599 milhões afirmam ter deficiência física ou motora (7,0% da população); 9.717.318 milhões de pessoas asseguram possuir deficiência auditiva (5,1% da população); e 2.611.536 milhões declaram possuir deficiência mental/intelectual (1,4% da população) (BRASIL, 2010b). A seguir na Figura 4, representa-se graficamente o tipo de deficiência investigada:

---

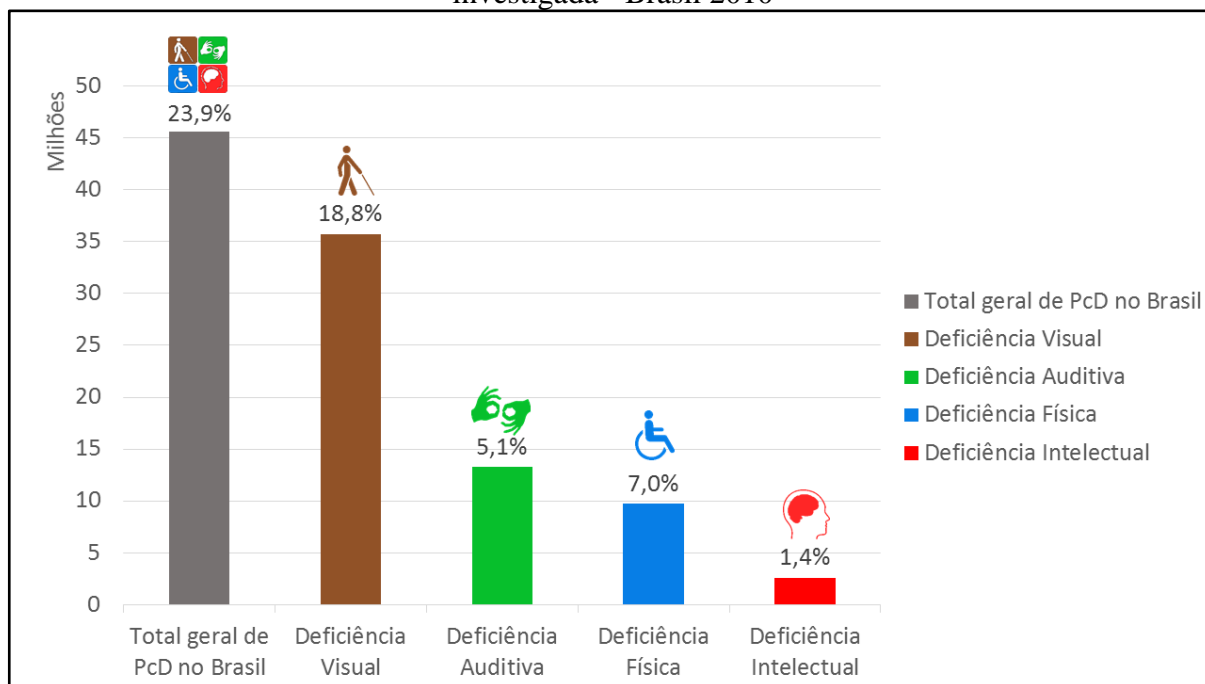
<sup>10</sup> O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) está presente no Brasil desde 1950, apoiando as mais importantes transformações na área da infância e da adolescência no país. Disponível em: [https://www.unicef.org/about/history/files/unicef\\_annual\\_report\\_1995.pdf](https://www.unicef.org/about/history/files/unicef_annual_report_1995.pdf). Acesso em: 17 abr. 2018.

<sup>11</sup> Pré-natal: referente ao período anterior ao nascimento da criança.

<sup>12</sup> Pós-natal: referente a até um mês após o nascimento da criança.

<sup>13</sup> Consoante aos dados fornecidos pelo IBGE, no Censo 2010, na Tabela 3426 (População residente por tipo de deficiência), no que diz respeito à **categoria total**, as pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contabilizadas apenas uma vez, alegando um valor de 45.606.048 milhões de brasileiros que declararam possuir algum tipo de deficiência. Entretanto, nota-se que nas **categorias específicas** às pessoas com mais de um tipo de deficiência foram classificadas conforme as deficiências indicadas, isto é, se uma pessoa declara deficiência física e a deficiência visual, para as **categorias específicas**, esta pessoa foi contabilizada em cada uma das tabelas, tanto na física como na visual; todavia, quando ela parte para a **categoria total**, entra apenas uma vez, como sendo uma única pessoa. Tal fato deve ser esclarecido, pois se constata que a somatória das deficiências em suas especificidades ultrapassa o valor dos 45.606.048 milhões de pessoas, tal como o percentual de 23,9%. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3426>. Acesso em: 20 abr. 2018.

**Figura 4** - Percentual da população com deficiência, segundo o tipo de deficiência investigada - Brasil 2010



Fonte: Adaptado do Censo Demográfico 2010 do IBGE (BRASIL, 2010b).

Pensando nisso, aborda-se histórico e conceito de acordo com as tipologias de deficiência, que segundo o Decreto nº 5.296/2004 em consonância com o Decreto nº 3.298/1999 são elas: deficiência visual, física, auditiva (BRASIL, 1999a; 2004); salientando que, conforme mencionado anteriormente, embora a deficiência intelectual seja uma das deficiências expressamente reconhecidas, não será objeto do presente estudo.

### 3.2.1 Deficiência visual

Sobre o conceito histórico-social, segundo Bruno e Mota (2001), a história da deficiência visual na humanidade é unânime a todas as tipologias de deficiências, isto é, os conceitos foram evoluindo de acordo com as crenças, valores culturais, consciência do homem e as transformações sociais que ocorreram nos diversos períodos históricos. Na Antiguidade as PcD física, mental e/ou sensorial eram consideradas incapacitadas para fazer parte da sociedade, por ser considerada diferente dos demais.

De acordo com Amiralian (1997), desde os primórdios, na Bíblia, nos mitos, na Grécia Clássica, a cegueira foi utilizada como modo de expressão dos mais variados sentimentos. Logo, quando se menciona e se reflete sobre as pessoas cegas, vêm ao pensamento imagens diferentes que remetem a ideia de pessoas pobres, indefesas e sofridas.

Contudo, Bruno e Mota (2001) afirmam que na Idade Média, auge do Cristianismo, as PcD passaram a ser alvo de proteção, caridade e compaixão. Simultaneamente, justificava-se a deficiência pela expiação de pecados ou como passaporte indispensável para o reino dos céus. Já na Idade Moderna, a filosofia humanista começa a dar conta dos problemas do homem e, baseando-se na evolução das ciências, esse conhecimento científico promove as tentativas da educação de PcD sob enfoque de patologia.

Outrossim, às preocupações de cunho educacional em relação às PcD visual, surge no século XVI, com o médico italiano Girolónia Cardono que testou a perspectiva de algum aprendizado de leitura através do tato (BRUNO; MOTA, 2001).

Já no século XVIII, surge a primeira tecnologia para o ensino de PcD visual criado por Valentin Haüy e, trata do uso do sistema de letras em relevo. Contudo, esse método era difícil de ser aprendido e de ser manuseado. Posteriormente, foi criado o Sistema Moon composto por apenas 14 caracteres, que era mais fácil de ser memorizado, especialmente para as pessoas que ficavam cegas já na vida adulta. A invenção das letras em relevo foi mais tarde utilizada para produção de livros, assim, impulsionando, em 1784, a fundação da primeira escola na França voltada ao ensino das PcD visual (SILVEIRA, 2010).

No que diz respeito à criação de um novo sistema de leitura e escrita para cegos,

Nesta mesma escola, matriculou-se um jovem chamado Louis Braille, que revolucionou a escrita e leitura das pessoas cegas. Utilizando um código de guerra criado por Charles Barbier, que era baseado no tato, ampliou-o e começou a utilizá-lo e a ensiná-lo a seus colegas. Inventou os instrumentos para a escrita que chamamos de reglete e punção. No início não foi aceito pelos educadores da época, mas Louis Braille como bom revolucionário que era não hesitou em continuar a usá-lo. Até hoje, estes dois instrumentos são utilizados para escrever o Sistema Braille, nome dado em homenagem ao jovem Louis Braille (SILVEIRA, 2010, p. 22).

Neste seguimento, na Idade Contemporânea, percebe-se que juntamente com os ideais da Revolução Francesa (igualdade, liberdade e fraternidade) propaga-se o desejo de construção de uma consciência social e movimentos mundiais para relembrar quais os direitos e deveres do homem, garantindo às minorias o exercício da cidadania no jogo democrático. Em suma, aponta-se que as antigas percepções sobre deficiência permearam todos os períodos históricos e ainda refletem nos dias atuais (BRUNO; MOTA, 2001).

Nesse sentido, desdobra-se os diversos conceitos para deficiência visual. De acordo com a OMS, deficiência visual refere-se a déficits na capacidade da pessoa em realizar atividades relacionadas à visão da vida diária, tais como: leitura, orientação e mobilidade, e outras tarefas. Os escores de incapacidade visual refletem o ônus da perda de visão para a pessoa e devem ser



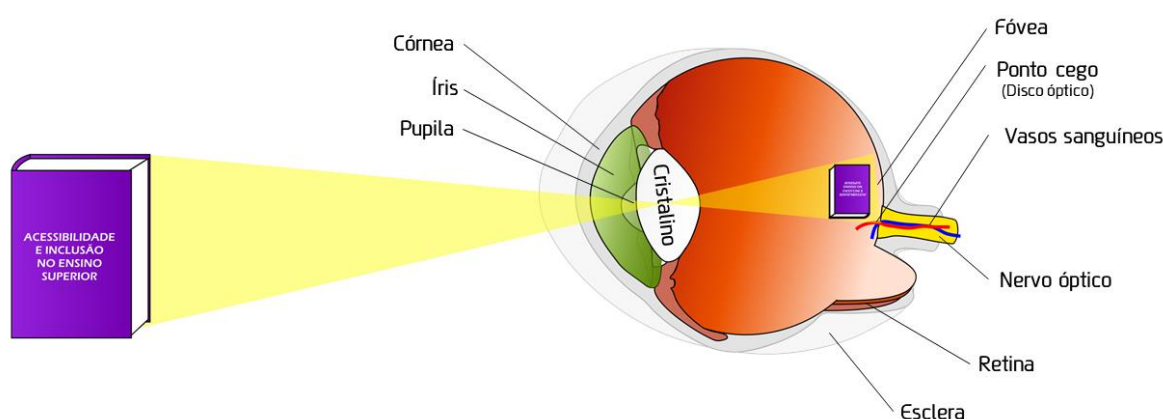
avaliados com os dois olhos abertos e com a correção da apresentação, se houver (ORGANIZAÇÃO..., 2018a).

Para a Fundação Dorina Nowill para Cegos<sup>14</sup>, deficiência visual é a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. Sabendo disso, o nível de acuidade visual pode variar, caracterizando em dois grupos de deficiência: cegueira (onde ocorreu a perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, levando a pessoa a necessitar do sistema Braille como meio de leitura e escrita); baixa visão ou visão subnormal (caracteriza-se pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção). No que diz respeito à acuidade, refere-se àquilo que se enxerga a determinada distância ou amplitude, ou seja, a área ou a circunferência alcançada pela visão.

De acordo com Honora e Frizanco (2008), o sistema visual tem como função a conversão de energia luminosa em atividades neurais que possuem significados para os seres humanos. Isto é, a visão é a principal experiência sensorial do cérebro humano, pois ela é mais usada do que qualquer outro sentido, principalmente por ser responsável pela aquisição de mais da metade dos conhecimentos sobre o mundo.

Nesse sentido, o olho é o principal órgão precursor da visão, ou seja, conforme a Figura 5 a energia luminosa vem do mundo exterior, percorre a pupila e entra no olho, atingindo a superfície sensível à luz denominada retina, ele possui várias partes cada uma com sua função (HONORA; FRIZANCO, 2008).

**Figura 5** - Esquema de funcionamento da visão



Fonte: Adaptado de Honora e Frizanco (2008).

Conforme ilustrado na Figura 5, a imagem do objeto adentra no olho, penetra o orifício da íris (pupila), que é então desviada pela córnea e por fim pelo cristalino. A forma do cristalino

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/>. Acesso em: 22 ago. 2018.

se ajusta para desviar a luz a graus maiores ou menores, de modo que as imagens de perto ou de longe possam ser focalizadas na retina. Na área da retina, têm-se o ponto central da visão, denominado por mácula, que é responsável pela acuidade visual e pela nitidez das imagens.

Assim, com a disfunção de um dos elementos do sistema visual, o indivíduo manifesta problemas relacionados à capacidade de enxergar, como por exemplo, cegueira ou baixa visão definidas no Decreto nº 5.296/2004, em seu artigo 5º:

Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,03 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004, não paginado).

Vale ressaltar, a existência de outro tipo de deficiência visual, ou seja, a visão monocular, que segundo Vagner (2018), é caracterizada pela capacidade de conseguir enxergar com apenas um olho, possuindo percepção de profundidade e sensação tridimensional e visão periférica limitadas, afetando, muitas vezes, sua capacidade de atenção e convívio social. Como a legislação não especifica em qual tipo de cegueira se enquadra, e não está listada nas categorias de deficiente de acordo com o Decreto nº 3.298/1999, muitos não a consideram uma deficiência (BRASIL, 1999a).

Para Conde (2012), o termo cegueira não é absoluto, pois integra indivíduos com vários graus de visão residual, não significando, necessariamente, total incapacidade para ver, mas sim, o prejuízo dessa aptidão a níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras. Sua classificação abrange duas categorias: cegueira parcial (distinção do claro e do escuro, identificação da direção de onde provém a luz) e cegueira total (completa perda de visão, visão nula).

Já, naquilo que se refere aos casos de perda de visão, de acordo com Bagatini (1987) corroborado pelo MEC, podemos denominá-los: cegueira congênita, quando a perda da visão ocorre antes dos cinco anos de vida; e cegueira adquirida ou adventícia, quando ocorre a perda de visão entre os cinco e sete anos de idade. Geralmente, as causas mais frequentes que levam à cegueira adquirida são doenças como catarata, degeneração senil, deslocamento de retina, diabetes, glaucoma e traumas oculares (BAGATINI, 1987; MINISTÉRIO..., 2001).

Sob uma perspectiva pedagógica, a forma mais utilizada pelas instituições de ensino para identificar uma PcD visual e/ou cegos, é observada pelo Instituto Benjamin Constant (2002, online) que na definição pedagógica, a pessoa é cega, mesmo possuindo visão

subnormal, quando necessita de instrução em Braille e, a pessoa com visão subnormal pode ler tipos impressos ampliados ou com auxílio de potentes recursos ópticos.

Dessa forma, observa-se algumas necessidades inerentes à transformação da informação, para a solução dessas dificuldades, são utilizadas: a transcrição eletrônica em tempo real das falas em texto, ou seja, há a geração de um texto conforme a ocorrência das falas, daí o texto resultante poderá ser lido através da tela de um computador ou de uma linha Braille; e a audiodescrição, que consiste na narração de forma descritiva dos elementos relevantes das cenas, das imagens e dos efeitos visuais que estão presentes em determinado ambiente (TORRES; MAZZONI; MELLO, 2007).

Ao tratar de materiais de apoio educacionais para PcD visual, há àqueles voltados às pessoas com baixa visão e, àqueles para pessoas com perda total. De acordo com Oliva (2011), para pessoa com baixa visão são: iluminação especial, carteira adaptada com a mesa inclinada, posição da carteira na sala, caderno de pauta ampliada, lápis 48 ou 68, lunetas, lupas, software de computador para ampliação da tela, ampliação de textos, entre outros. Já para pessoas com perda total da visão, os recursos de apoio são: impressora e scanner Braille, computadores com programas de voz, sistema operacional Dosvox<sup>15</sup> para leitura da tela, régua de escrita (reglete e punção), calculadoras que falam a resposta, gravadores, Sorobã<sup>16</sup> (instrumento para cálculos), livros escritos em Braille com ilustração em alto relevo, maquetes, cola para marcar relevo, entre outros, denominados por tecnologias assistivas.

Dessa forma, infere-se que o avanço da informática tem colaborado gradativamente para a diminuição das barreiras de acessibilidade informacional e comunicacional das PcD visual. Conforme o exposto, softwares para leitura de tela e teclados em Braille viabilizam às PcD visual o acesso à informação e que se comuniquem via internet (FERNANDES; ANTUNES; GLAT, 2009).

No que diz respeito à legislação específica às PcD visual, a primeira foi a Lei nº 4.169, implantada em dezembro de 1962, dispõe sobre a oficialização das convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos (BRASIL, 1962). Já em junho de 2005, promulgou-se a Lei nº 11.126, que dispõe sobre o direito da PcD visual ingressar e permanecer em ambientes de uso

---

<sup>15</sup> O Dosvox é um sistema operacional que permite que as pessoas cegas possam utilizar o computador comum desempenhando tarefas de forma independente no estudo e no trabalho.

<sup>16</sup> “O Sorobã, ferramenta matemática (ou seja, um instrumento simbólico representacional dos números de acordo com sua ordem de grandeza no sistema de numeração decimal) é utilizado como recurso didático-pedagógico que auxilia nas operações matemáticas, sendo um dos materiais básicos que compõem o processo educativa dos alunos com deficiência visual” (MORAIS, 2008, p. 28).

coletivo (sejam eles, meios de transporte, estabelecimentos abertos ao público, de uso público e privado de uso coletivo) acompanhado de cão-guia (BRASIL, 2005b).

Entende-se que se faz necessário adotar atitudes que proporcionem uma melhor qualidade de vida. De acordo com a OMS (2018b), qualidade de vida é definida como a compreensão do indivíduo de sua posição na vida, no âmbito da cultura e do sistema de valores em que vive, e também no tocante aos seus objetivos, expectativas, percepções e padrões. Trata-se da mensuração da qualidade de vida da pessoa sob os aspectos da saúde física, do estado mental, das crenças pessoais e das relações sociais com o meio em que vive.

Em contrapartida, para Scherer, Fernandes e Nahas (2014, não paginado):

Não há um consenso sobre a definição de qualidade de vida. Entretanto, admite-se que há múltiplos fatores determinantes dessa condição humana, assim como a influência de diversos domínios, tais como: o meio ambiente, recursos econômicos, relacionamentos, atenção à saúde, condições de trabalho e oportunidades de lazer. Dessa forma, diversos fatores podem estar associados ao constructo qualidade de vida, sendo extremamente complexa a tarefa de medi-la.

Em uma visão mais holística, Nahas (2017) assegura que a qualidade de vida está ligada à percepção do bem-estar diante dos parâmetros individuais e socioambientais que refletem as condições de vivência humana.

No que diz respeito às PcD visual estas, por conseguinte, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE 2010, representam 18,8% das PcD no Brasil (BRASIL, 2010b), Bittencourt e Hoehne (2006) alertam que a perda de visão, seja ela total ou parcial, pode gerar mudanças consideráveis na vida das pessoas. Isto é, ao pressupor que a qualidade da visão também é um critério importante na qualidade de vida de todos os seres humanos, não é difícil compreender que sua limitação traz impasses em ações simples da vida cotidiana, como por exemplo: alimentar-se, banhar-se ou vestir-se, e ocasionalmente até na comunicação com outros indivíduos ou na interação com o meio em que vive (STELMACK, 2001).

Para Gutierrez Filho *et al.* (2010), as barreiras físicas ainda persistem nos mais diversos setores da sociedade, não obstante, estas podem ser transformadas rapidamente, isto é, deve-se tomar a iniciativa de exigir dos órgãos competentes ao cumprimento das legislações e normas hodiernas em prol da acessibilidade universal, por exemplo, a NBR 9050/2015, a Lei nº 10.048/2000, a Lei nº 10.098/2000 e o Decreto nº 5.296/2004. Do contrário, muitos dos espaços públicos e privados como escolas, academias, universidades, entre outros, poderão permanecer como se encontram e conseqüentemente afetar direta ou indiretamente a qualidade e o estilo de vida das PcD.

Pensando nisso, Montarzino *et al.* (2007) salientam que a mobilidade exerce um papel fundamental na qualidade de vida das PcD visual, em vista disso, a falta dessa mobilidade pode causar a perda de emprego, restrição de atividades recreativas e perda da autossuficiência.

Além disso, os autores supracitados apuraram que cerca de 62% das PcD visual sentem-se temerários para caminhar à noite, e aproximadamente 50% sentem-se inseguros para locomover-se em locais desconhecidos. Em pesquisas conduzidas por Scherer, Fernandes e Nahas (2014), os autores acrescentam que a maioria dos adultos (59,5%) possuem percepção negativa no critério segurança e acessibilidade. Em um olhar direcionado à saúde, evidencia-se que os problemas de mobilidade geram complicações a respeito das altas taxas de inatividade física, do sobrepeso e da obesidade. Além disso, Gutierrez Filho *et al.* (2010, p. 2) afirmam que:

Esta situação se agrava quando se trata de pessoas com deficiência visual, que na maioria das vezes tem suas atividades físicas diminuídas em função de diversos fatores, tais como, a exclusão que sofrem, o preconceito, a discriminação e a falta de igualdade de oportunidades preconizado na Declaração de Salamanca (1994).

Em consequência disso, Soler (2005) afirma que apesar de não existirem dados oficiais, estima-se que apenas 10% da população com deficiência no Brasil praticam algum tipo de atividade física. Sendo assim, se faz necessária a elaboração de estratégias para promoção de saúde (SCHERER; FERNANDES; NAHAS, 2014).

Pensando nisso, recomenda-se que a população com deficiência seja orientada no que diz respeito ao engajamento em atividades físicas regulares, consoante às suas habilidades (ORGANIZAÇÃO..., 2005). Diehl (2006) assegura que a prática dessas atividades proporciona benefícios à coordenação motora, à percepção, à integração social levando a um autoconceito positivo, assim trazer melhorias na qualidade vida.

Ainda sobre a relevância do incentivo à qualidade de vida, McDonnall (2007) sugere intervenções como o gerenciamento da dieta, o exame dos níveis de atividade física e a criação de áreas de lazer para proporcionar melhores condições de vida.

Ademais, Bittencourt e Hoehne (2006), destacam o nível de escolaridade das PcD visual, visto que em seus estudos a maioria dos participantes do grupo, já tinham cursado o Ensino Superior, além disso, a utilização de ajudas ópticas proporcionou benefícios tanto pessoais quanto sociais, assim, viabilizando autonomia e conseqüentemente melhorando a qualidade de vida.

Em face ao explanado, observa-se que além da promoção do ingresso das PcD visual nas IES, deve-se também propiciar a acessibilidade em suas instâncias, conseqüentemente, viabilizando a qualidade de vida e, assegurando a permanência na graduação.

### 3.2.2 Deficiência auditiva

Desde os primórdios, a preocupação dos homens caminhava em direção a busca pela perfeição: a arte, a ciência, a técnica da retórica. Entretanto, nesse contexto, as PcD auditiva e surdos eram considerados seres humanos imperfeitos, e muitas vezes confundidas com débeis mentais e/ou irracionais. Em Esparta, as crianças que apresentavam alguma deficiência auditiva ou surdez, eram consideradas subumanas, e por conta disso, legitimadas a eliminação e/ou abandono. Eventualmente, com o advento do Cristianismo, passaram a ser consideradas pessoas que continham uma alma, entretanto, ainda eram segregados junto à leprosos até sua morte (STELLING, 1999; TALASK, 2006; DÍAZ *et al.*, 2009).

Na Idade Média, Talask (2006), afirma que as estruturas sociais eram ditadas por leis divinas, nesse sentido, as crianças que nasciam com deficiência auditiva e/ou surdez eram consideradas pela Igreja Católica “imperfeitos”, à margem da condição humana, além disso, a deficiência era vista como uma causa sobrenatural, e assim, eram queimadas nas fogueiras sob a alegação de que se opunham à Igreja. Segundo Honora e Frizanco (2008), os surdos também eram privados dos seus direitos legais e, portanto, não tinha direito à herança, não podiam participar de reuniões sociais, e eram proibidos de casar-se.

Ainda sobre o tratamento da Igreja com as PcD auditiva e/ou surdez, Honora e Frizanco (2008, p. 68) abordam outro fato relacionado:

As pessoas não iam se confessar porque não apresentavam uma língua estruturante para seu pensamento. Mas a Igreja também estava muito preocupada, pois nasciam muitos surdos nos castelos dos nobres devido à frequência dos casamentos consanguíneos, comuns na época, visto que a nobreza não queria dividir sua herança com outras famílias e acabavam casando-se entre primos, sobrinhas, tios e até irmãos.

Nesse contexto, como medida para solucionar esse obstáculo, os membros da Igreja que se utilizavam de uma linguagem gestual rudimentar<sup>17</sup> foram convocados para educar os filhos surdos dos nobres, em troca ganhavam recompensas. Nessa época, ainda não havia um consenso

---

<sup>17</sup>Segundo Honora e Frizanco (2008), por se tratar de ambientes sagrados, havia regras em que todos os membros deveriam fazer silêncio, e por isso, era utilizado uma língua gestual para se comunicarem.

no que diz respeito aos métodos para educação dessas pessoas, em virtude que alguns consideravam melhor a oralidade, e em contrapartida, outros consideravam a língua de sinais, ou ainda a combinação desses métodos (HONORA; FRIZANCO, 2008).

Na Idade Moderna, a aprendizagem da língua de sinais se tornou comum na educação das PcD auditiva e/ou surdez. Contudo, Sacks (1998) destacou a proibição dos surdos em aprenderem a linguagem de sinais nas escolas, sendo forçados a aprenderem, o melhor que puderem da língua falada por meio da leitura labial.

Com relação ao desenvolvimento de tecnologias para as PcD auditiva, dialogando com Lopes (2009), em 1876, foi criada a primeira prótese auditiva elétrica por Alexander Graham Bell, que era professor de PcD auditiva em Boston, e dedicava sua pesquisa no desenvolvimento de tecnologias voltadas para auxiliar as pessoas surdas. Porém, essa invenção só foi testada pela primeira vez 20 anos mais tarde, em 1896, na Inglaterra.

No que diz respeito a educação, segundo Honora e Frizanco (2008), ainda em 1880, ocorreu o Congresso Mundial de Professores Surdos em Milão, na Itália, onde a oralidade foi definida como o melhor método para educação das pessoas surdas, assim recomendando expressamente a proibição do uso da linguagem de sinais que perpetuou por quase cem anos. Como se não bastasse, Lopes (2009) traz diversos relatos sobre crianças que tinham as suas mãos amarradas para impedi-las de utilizarem a linguagem de sinais.

Entre os anos 1920 e 1930, em alguns estados dos EUA “[...] havia uma lei que obrigava a esterilização de mulheres nascidas com deficiência auditiva, ou de qualquer um que tivesse um teste de QI (Quociente de Inteligência) considerado muito baixo” (LOPES, 2009, p. 30). Essas práticas perduraram por anos<sup>18</sup>, que segundo Diaz *et al.* (2009) e Lopes (2009), era uma visão médica utilizada para “tratar” e “curar” as PcD auditiva.

Segundo Honora e Frizanco (2008), a partir da década de 1970 foram utilizadas algumas abordagens para reabilitação das PcD auditiva e/ou surdez, a primeira abordagem foi o Oralismo que diz respeito a proibição da linguagem de sinais, baseando-se somente na comunicação por fala, isto é, o resíduo auditivo era muito valorizado por meio do uso de aparelhos amplificadores de som concatenado à leitura labial.

Quanto a segunda abordagem, Lopes (2009) aponta que ela se deu após o fim da proibição da língua de sinais. Dialogando com Honora e Frizanco (2008), a abordagem da Comunicação Total foi utilizada em meados da década de 1990, tal abordagem:

---

<sup>18</sup>Segundo Lopes (2009), essas práticas eugenistas se estenderam durante anos, sendo assim, em 1980 essa lei era mantida ainda em 17 estados dos EUA.

[...] defendia a utilização simultânea de todos os recursos linguísticos, ou seja, a comunicação feita por meio da oralização, de prótese auditiva, de gestos naturais, de línguas de sinais, de expressão facial, de alfabeto manual, de leitura labial, de escrita, enfim, de tudo aquilo que serviria de meio para ajudar a desenvolver o vocabulário, a linguagem e o conceito de ideias entre o indivíduo com deficiência auditiva e o outro (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 51).

Contemporaneamente, a abordagem mais recente é o Bilinguismo que, de acordo com Pizzio e Quadros (2011) propõe a comunicação fluente da PcD auditiva e/ou surda na sua língua materna e na língua oficial de seu país. Tal abordagem trata-se da criação de um ambiente linguístico adequado para que as crianças tenham contato com os adultos e com outras crianças surdas de forma que ela aprenda a linguagem de sinais, assim assegurando o seu desenvolvimento sócio-emocional.

Em um olhar canalizado ao contexto brasileiro, Honora e Frizanco (2008) salientam que a linguagem de sinais não é uma língua universal, e por isso, no Brasil foi implantada em novembro de 2002, a primeira Lei nº 10.436/2002 que adota a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, e é definida

[...] uma língua visomotora e possui regras gramaticais próprias, com todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, sintaxe e outros elementos que preenchem todos os requisitos científicos para ser considerada um instrumento linguístico (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 51).

No que diz respeito aos direitos das pessoas surdas, posteriormente, foi assinalado o Decreto nº 5.296/2004 que reconhece a existência de pessoas surdas que não se comunicam por meio da língua de sinais, e por conseguinte, determina o uso de métodos de ajudas técnicas não convencionais para favorecer o desenvolvimento delas (BRASIL, 2004).

Talask (2006) reflete que o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sócio-cultural e acadêmico das PcD auditiva e/ou surdas está associado à evolução espontânea da sua língua. Sendo assim, a língua de sinais fortalece o desenvolvimento cognitivo, o processo de aprendizagem, a leitura e a compreensão. Além disso, com relação ao desenvolvimento da criança surda, Honora e Frizanco (2008, p. 52) acrescentam que:

[...] todo indivíduo surdo precisa ter uma forma de comunicação, seja ela a fala ou a língua de sinais, pois essa comunicação fará o elo entre o indivíduo e o mundo. É necessário que seja desenvolvida uma forma de dar um instrumento linguístico à criança surda que a torne capaz de se comunicar.



Logo, conseguinte ao histórico da deficiência auditiva e às dificuldades das PcD auditiva e/ou surdas, é importante ressaltar o conceito, a origem da deficiência auditiva e os fatores externos e internos que afetam e/ou dificultam a captação do som. Além disso, se faz necessário analisar, a caracterização da surdez, os tipos de necessidades peculiares às PcD auditiva e/ou surdas e, a acessibilidade da informação e comunicação na perspectiva educacional.

Nesse sentido, de acordo com o Decreto nº 3.298/1999 deficiência auditiva trata-se da “[...] perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz<sup>19</sup>, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 1999a). Para Ferreira (2007, p. 50), a deficiência auditiva pode ser compreendida como “[...] perda total ou redução da audição, não compensada por órteses específicas”.

Do ponto de visto médico, a OMS (2018a) categoriza a deficiência auditiva em congênita e adquirida:

- a) deficiência auditiva congênita: ela ocorre através da herança genética, se uma família apresenta genes dominantes para a surdez, ela sempre será transmitida através das gerações, e se a família apresentar um gene recessivo, os filhos só nasceram com deficiência se ambos os pais carregarem esse gene. Em outras palavras, essa natureza de deficiência auditiva ocorre antes da aprendizagem da língua devido à condição congênita;
- b) deficiência auditiva adquirida: essa natureza de deficiência ocorre em algum momento da vida da pessoa, ou seja, ela não surge no nascimento, ocorrendo apenas após a aquisição da linguagem devido alguma doença, trauma ou sob efeito colateral de remédios.

Do ponto de vista da percepção sonora, segundo Torres, Mazzoni e Mello (2007) e Chazan (2013), a deficiência auditiva apresenta diversas características que variam de acordo com a faixa de dB e a escala da audição, como por exemplo:

[...] algumas pessoas escutam muito pouco, percebendo apenas sons ambientais de alta intensidade, e outras conseguem ouvir a voz humana, mas não conseguem compreender as palavras, principalmente devido à poluição sonora existente no ambiente. Há, também, aquelas que ouvem sons na faixa das baixas frequências, o que faz com que percebam apenas partes das







---

<sup>19</sup> Segundo a *Bureau International des Poids et Mesures* (2006), o símbolo Hz é uma abreviatura do termo *Hertz* utilizado para mensuração das ondas de frequência sonoras.

palavras, isto é, as palavras ficam soltas e incompletas [...] (TORRES, MAZZONI, MELLO, 2007, p. 374).

Com relação aos problemas de percepção de algumas partes das palavras, Mello (2005) elucida que essas pessoas precisam da leitura labial para melhor compreender a formação sonora das palavras. Dessa maneira, existem diversos elementos externos que afetam a capacidade de audição do indivíduo, conforme o Quadro 2:

**Quadro 2** – Elementos que influenciam a faixa de dB e a as diversas escalas da audição

Propriedades do som		
<p><b>Frequência (tom)</b> A taxa de vibração das ondas, medida em ciclos por segundo ou Hz. A frequência corresponde aproximadamente a nossa percepção do tom.</p>	 <p>Frequência baixa (som grave)</p>	 <p>Frequência elevada (som agudo)</p>
<p><b>Amplitude (altura)</b> A intensidade do som, em geral, é medida em dB. A amplitude corresponde aproximadamente a nossa percepção de altura</p>	 <p>Amplitude elevada (som alto)</p>	 <p>Amplitude baixa (som baixo)</p>
<p><b>Complexidade (timbre)</b> Os sons podem apresentar misturas de frequências. A mistura particular determina acertar o timbre do som ou a singularidade percebida. O timbre fornece informações sobre a natureza de um som.</p>	 <p>Simple</p>	 <p>Complexo</p>

Fonte: Adaptado de Honora e Frizanco (2008, p. 36).

Com base no Quadro 2, depreende-se que a frequência, amplitude e complexidade do som são fatores externos que dificultam a audição e devem ser analisados quando se trata de identificar os problemas auditivos. Além disso, sabe-se que além dos problemas externos que podem comprometer à audição humana, existem também os internos (Quadro 3), ou seja, Lacerda (1976) e a OMS (2018a) apontam três tipos de perda auditiva:

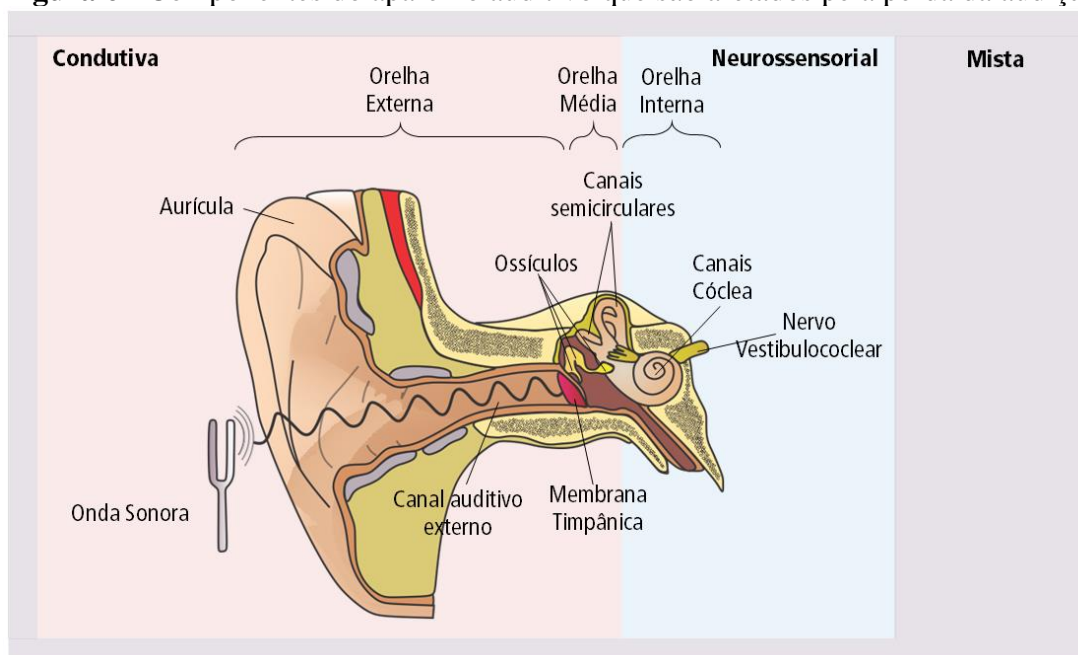
**Quadro 3 – Tipos primários de perda auditiva**

Tipos de perda auditiva	Descrição
Condutiva	ocorre quando há um bloqueio na condução das ondas sonoras através da orelha externa, membrana timpânica ou orelha média, esse tipo de problema na maioria dos casos não é permanente, podendo ser tratado com medicamentos ou cirurgias
Neurosensorial	é ocasionada por algum impedimento na percepção do som, ou seja, ela se situa no nervo vestibulococlear, na orelha interna ou nos núcleos centrais de processamento do cérebro.
Mista (condutiva e neurosensorial)	é quando ocorre a mistura das perdas condutivas e neurosensoriais.

Fonte: Adaptado de OMS (2018a).

Em outras palavras, a perda condutiva está relacionada à capacidade do aparelho auditivo em captar os sons, nesse caso as ondas sonoras perpassam pela aurícula, pelo canal auditivo externo e pela membrana timpânica, nesse sentido, o mau funcionamento de um desses elementos impossibilita a captação do som. No caso da perda neurosensorial, trata-se da percepção e/ou interpretação dos sons através do cérebro, ou seja, está intrinsecamente relacionado com o canal coclear e o nervo vestibulococlear. Já a mista pode ocorrer ambos os casos, sendo um fator ainda mais agravante para a audição. Na Figura 6 está esquematizado os componentes inerentes ao aparelho auditivo:

**Figura 6** - Componentes do aparelho auditivo que são afetados pela perda da audição



Fonte: Adaptado de Honora e Frizanco (2008).

Além disso, Chazan (2013) ressalta que a deficiência auditiva possui outra classificação sob o ponto de vista da interação com o mundo por meio das exigências visuais. Ou seja, de acordo com o Decreto nº 5.626/2005, uma PcD auditiva é aquela que perdeu a audição ao longo da vida, já uma pessoa surda é aquela que tem a perda auditiva total e comunica com o mundo através da LIBRAS (BRASIL, 2005a).

No que diz respeito à caracterização da surdez, Díaz *et al.* (2009), alude que a diminuição da audição gera a atenuação na percepção dos sons e prejudica a compreensão das palavras, ou seja, quanto maior essa dificuldade, aumenta-se também o grau de surdez, que pode ser leve, moderado, severo e/ou profundo.

A indicação da perda auditiva de grau leve é diagnosticada através do teste de audição (audiometria)<sup>20</sup>, dado que as pessoas geralmente não percebem que ouvem com menos facilidade. Já, quando a perda auditiva passa a ser moderada para severa, nas conversas as palavras se tornam abafadas e mais difíceis de serem compreendidas e os sons podem ficar distorcidos. Logo, quando há uma grande quantidade de pessoas conversando em locais com ruído ambiental ou salas onde existe eco, o grau de surdez é severo, tornando a capacidade de ouvir dificultosa (DÍAZ *et al.*, 2009).

<sup>20</sup> Honora e Frizanco (2008) apontam três tipos de audiometria: Tronco Cerebral (BERA); Tonal e Vocal.

Diante das diversas classificações das deficiências, Torres, Mazzoni e Mello (2007, p. 376) acrescentam os tipos de necessidades particulares das PcD auditiva e por isso, refletem que:

Devido às diferenças expostas, os recursos para acesso à informação e comunicação, que são reivindicados pelos surdos oralizados, são diferentes daqueles outros em uso pelos surdos não oralizados, sendo que estes, no Brasil, reivindicam prioritariamente a ação de intérpretes da língua de sinais, enquanto os primeiros reivindicam recursos tecnológicos que realizem a transcrição eletrônica, em tempo real, da fala em texto. Serviços de transcrição eletrônica da fala em tempo real para estudantes surdos são uma forte realidade em algumas universidades do exterior, como ocorre na Universidade Concórdia, em Montreal – Canadá [..].

Dialogando com Lewis (2000), cada país, região, ou comunidade apresentam variações em sua língua de sinais, nesse sentido, em seus estudos, constatou-se que em diversos eventos, os intérpretes de língua de sinais teriam que estar cientes de algumas características específicas do seu público, como por exemplo, a tradução de palavras complexas ou nomes próprios, assim, caso o intérprete não tenha esse conhecimento, a comunicação torna-se lenta e imprecisa.

Nessa perspectiva, Torres, Mazzoni e Mello (2007) afirmam que, em relação à acessibilidade da informação e da comunicação, particularmente no que toca às dificuldades das PcD auditiva e/ou surdas, deve-se considerar os diferenciais linguístico-cognitivos encontrados entre elas. Ou seja, a acessibilidade informacional e comunicacional deve ser tratada de uma forma transversal abordando aspectos como: a forma como se escuta, os recursos para aumento da visibilidade do ambiente, a legendagem, o contraste de cores, a línguas de sinais, e entre outros (CONFEDERACIÓN..., 2013).

No que diz respeito à acessibilidade da informação e da comunicação na perspectiva da educação, Torres, Mazzoni e Mello (2007) salientam que cada pessoa apresenta distintas necessidades, como por exemplo: os pais podem educar as crianças surdas prioritariamente pela língua de sinais; no caso de pessoas que possuíam domínio da língua oral antes da perda auditiva, pode-se utilizar a leitura labial como forma segura de se comunicar com essas pessoas, é importante ressaltar que a qualidade da leitura labial depende de outros fatores como habilidade da pessoa surda ou a capacidade do emissor em transmitir a mensagem. Também com o uso das tecnologias, é possível melhorar a qualidade de educação, como por exemplo, a transcrição eletrônica das falas em tempo real e a transcrição gestual das falas e dos efeitos sonoros por meio da língua de sinais.

Além disso, sugere-se que, ao falar em público, sejam distribuídos apontamentos contendo o resumo das ideias para as PcD auditiva, sempre utilizar a palavra de forma

individual em um ambiente com boa luminosidade, assim facilitando que a PcD auditiva foque no orador, e por fim, o orador deve manter uma boa postura corporal para que esteja visível aos seus interlocutores.

Segundo Marin (2000), tais questões surgiram a partir de fatos inerentes à estudantes universitários que não dispunham de um sistema de apoio eficaz para fazer os apontamentos referentes às aulas, e por isso, em diversas circunstâncias, os estudantes tinham que dividir sua atenção fazendo a leitura labial do professor enquanto fixava seu olhar ao fazer anotações no caderno.

No que concerne à legislação referente às PcD auditiva, em primeira instância foi promulgada a Lei nº 8.160/1991, dispondo sobre a caracterização do símbolo que permite a identificação de PcD auditiva e/ou surdas, ou seja, é obrigatória a colocação, de forma visível, do “Símbolo Internacional de Surdez” (Figura 7) em todos os locais que possibilitem acesso, circulação e utilização pelas PcD auditiva e/ou surdas, e em todos os serviços que forem postos à sua disposição ou que possibilitem o seu uso (BRASIL, 1991).

**Figura 7 - Símbolo Internacional da Surdez**



Fonte: Adaptado de Ministério Público Federal<sup>21</sup> (2019).

Já no que concerne à comunicação das pessoas surdas, em abril de 2002 foi promulgada a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a LIBRAS, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão. Além disso, apresenta o conceito e garante por parte do poder público

---

<sup>21</sup> Disponível em: [http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/pfdc/informacao-e-comunicacao/informativos-pfdc/edicoes-2007/docs\\_mar/Anexo%20Inf%2016%20simbolo%20internacional%20de%20surdez.doc](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/pfdc/informacao-e-comunicacao/informativos-pfdc/edicoes-2007/docs_mar/Anexo%20Inf%2016%20simbolo%20internacional%20de%20surdez.doc). Acesso em: 26 jan. 2019.

e empresas concessionárias de serviços públicos, apoiar e difundir essa linguagem como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. No que diz respeito à saúde, a Lei garante o atendimento e tratamento adequado a esse público. Já sob o ponto de vista educacional, também engloba o ensino de LIBRAS nos níveis médio e superior, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) conforme a legislação vigente.

Logo, a fim de regulamentar o exercício da profissão de tradutor e intérprete da LIBRAS, criou-se a Lei nº 12.319/2010, que aborda as competências desse profissional, bem como suas atribuições, zelando pelos valores éticos a ele inerentes, pelo respeito à pessoa humana, à cultura do surdo, entre outros (BRASIL, 2010d).

### **3.2.3 Deficiência física**

Na antiguidade, as PcD física eram tidas como pessoas aleijadas, mal constituídas, anormais ou deformadas, ou seja, a eugenia era um princípio predominante na sociedade onde PcD eram abandonadas ou eliminadas com a finalidade de evitar a propagação da degeneração humana (BRUNO; MOTA, 2001). Em outras palavras, segundo Carvalho (2000), a sociedade apresentava posturas e percepções variadas sobre as PcD, como medo, rejeição, respeito ou admiração (quando estas eram também vistas como algo sobrenatural).

Segundo Carvalho (2000), nesse período não havia nenhum sistema de atendimento às PcD, até que na Idade Média, Bruno e Mota (2001) apontam o surgimento das primeiras instituições asilares para prestar assistência e proteção às PcD, essas instituições foram fundadas somente com o apogeu do Cristianismo. Além disso, de acordo com Carvalho (2000), no início do século XIX foram sistematizados esforços, a fim de viabilizar o nascimento da educação especial na Europa.

Já na Idade Moderna, durante a Renascença, predomina-se um caráter mais aberto, natural e científico das PcD, por efeito da filosofia humanística, pois, elas passaram a se situar numa posição mais favorável na visão da sociedade. Portanto, “[...] esse movimento preconizava o valor das pessoas como seres humanos e seu direito à oportunidade de desenvolver o máximo de suas potencialidades” (CARVALHO, 2000, p. 23).

No que diz respeito à Idade Contemporânea,

Esse período caracterizou-se por uma mudança de atitude quanto à possibilidade de integração da pessoa com deficiência na comunidade, gerando um clima de pessimismo. Os resultados obtidos com pessoas

severamente comprometidas haviam sido parcialmente bem sucedidos, mas não chegavam à expectativa de "cura", a despeito dos ganhos conquistados. Os esforços de atendimento não levaram a mudança suficiente que capacitasse a pessoa com deficiência para a esperada integração e participação, no nível das expectativas do grupo social a que pertenciam (CARVALHO, 2000, p. 26).

Diante disso, a sociedade passou a enxergar a deficiência de forma pessimista, e que sua integração só podia ocorrer se elas fossem ‘curadas’. No entanto, tais expectativas não foram correspondidas, pois, devido aos seus esforços para integração serem direcionados a adaptação dessas pessoas à sociedade, e não contrário, desejava-se que as PcD voltassem a ser ‘normais’ ao invés de promover uma postura de aceitação das deficiências apresentadas.

Na década de 1930, desencadeiam-se alguns movimentos a favor dos direitos humanos que provocaram novas atitudes de apoio às PcD; mas, somente a partir da década de 1960, houve uma maior aceitação dessas pessoas e ampliação do atendimento, especialmente em países desenvolvidos. Em pouco tempo, os sentimentos de medo e rejeição foram dando lugar à postura de tolerância e compaixão.

Ao chegar na década de 1970, surgem pesquisas científicas para compreensão de cada tipo de deficiência, incluindo a deficiência física, dessa forma, proporcionando condições de vida o mais próximo das normas e padrões destinados às pessoas da sociedade em geral. Além disso, nos Estados Unidos, a legislação passou a garantir atendimento educacional, sem restrições, às PcD (CARVALHO, 2000).

É importante salientar que, segundo Bruno e Mota (2001, p. 26),

[...] as antigas concepções sobre a deficiência permearam todos os períodos históricos e ainda se refletem neste final de milênio. Somos constantemente surpreendidos pela percepção de que a deficiência é uma herança maldita, possessão de espíritos, doença incurável, incapacidade generalizada, objeto de maldição ou obra do divino.

Percebe-se que ao decorrer do tempo, a sociedade encara a deficiência sob diversos pontos de vista, no entanto, deve-se compreender profundamente o conceito de deficiência física, visto que seu significado diverge do que se supunha. Nesse sentido, de acordo com o artigo 5º do Decreto nº 5.296/2004, deficiência física pode ser compreendida como:

[..] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e



as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004).

Dessa forma, também pode ser compreendida como sendo uma limitação física, provocada por vários fatores patológicos que interferem na coordenação e mobilidade motora, na aprendizagem, bem como na adaptação pessoal cotidiana. Além disso, a deficiência física decorre de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas e de malformações congênicas ou adquiridas (WOLF, 1990; BRASIL, 1998; LAUAND, 2000).

No que diz respeito à origem da deficiência física, ela pode ser de caráter congênita ou adquirida. De acordo com Duarte e Werner (1995), ela é congênita quando se manifesta desde o nascimento indivíduo, e é adquirida quando a pessoa sofre lesão de origem cerebral medular, muscular e/ou osseoarticular, no decorrer do desenvolvimento.

O principal impacto psicológico que uma deficiência física adquirida é capaz de expressar, trata-se da crise de identidade, pois as diferenças que agora se manifestam no corpo rompem com o referencial de identificação durante as relações sociais. Em outras palavras, quando a pessoa sofre alguma lesão que acarreta mudanças físicas, normalmente há dificuldades de interação social, visto que elas não se sentem confortáveis diante da perda (MARTINS; BARSAGLINI, 2011).

É importante destacar que a deficiência física pode atingir diferentes regiões do corpo humano, nesse sentido, Honora e Frizanco (2008) explicam que dependendo de qual parte do corpo seja atingida, dar-se uma nomenclatura específica para aquela área. Segundo Nambu (2003), para que haja a compreensão das características dos comprometimentos que podem ocorrer na deficiência física, no Quadro 4 apresenta-se algumas definições de acometimentos físicos:

**Quadro 4 – Alguns acometimentos físicos e suas definições**

<b>Acometimentos físicos</b>	<b>Definições</b>
Paraplegia	perda total das funções motoras dos membros inferiores
Paraparesia	perda parcial das funções motoras dos membros inferiores
Monoplegia	perda total das funções motoras de um só membro
Monoparesia	perda parcial das funções motoras de um só membro
Tetraplegia	perda total das funções motoras dos membros inferiores e superiores

Tetraparesia	perda parcial das funções motoras dos membros inferiores e superiores
Hemiplegia	perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo
Hemiparesia	perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo
Amputação	perda total ou parcial de um determinado membro ou segmento de membro

Fonte: Adaptado de Resende (2001) e Nambu (2003).

Dessa forma, é possível observar que as definições acompanham prefixos como **Hemi** (lesão em meio lado do corpo) e, **Para** (lesão abaixo da cintura), e ainda os sufixos **plegia** (ausência total de movimentos) e **paresia** (ausência parcial de movimentos) (RESENDE, 2001; HONORA; FRIZANCO, 2008).

De acordo com Wolf (1990), as deficiências físicas se classificam em: desordens do sistema de nervoso central (paralisia cerebral, lesão medular, espinha bífida, etc.) e deficiências esqueléticas e musculares (distrofias musculares, artrose, artrite, etc.). Além disso, há fatores que podem influenciar diretamente a deficiência física, tais como: a idade de ocorrência, o grau de deficiência, a sociabilidade, a visibilidade da deficiência e o suporte da família e da sociedade.

Jorqueira (2006) e Nogueira (2007) retratam as naturezas da deficiência física que podem ser com ou sem comprometimento neurológico. Quando o comprometimento das funções físicas e habilidades motoras são causadas pela própria função física e motora do corpo; nesse caso, não há comprometimento neurológico. Já quando a deficiência física apresenta comprometimento nas funções físicas e habilidades motoras devido ao mal funcionamento do sistema neurológico, denomina-se como deficiência física com comprometimento neurológico.

Comumente algumas PcD física, utilizam equipamentos ortopédicos de uso interno (que está implanto do corpo humano) e externo (que geralmente é utilizado como forma de apoio ao corpo), que os auxiliam no alinhamento, prevenção ou correção de deformidades ou têm a finalidade de melhorar a função das partes móveis do corpo. De acordo com Rey (1999), esses aparelhos são chamados de órteses, conforme representados na Figura 8.

**Figura 8 – Exemplos de órteses**



Fonte: Adaptado do Google Imagens<sup>22</sup> (2018).

No que diz respeito à acessibilidade da informação e da comunicação sob perspectiva educacional, dialogando com Hallahan e Kauffman (2003) as possibilidades de ensino no meio acadêmico das PcD física variam consideravelmente em função da natureza e gravidade de suas condições. Ademais, fatores ambientais e psicológicos também são diversificados, ou seja, esses fatores são influenciados devido à hospitalização, visitas aos médicos, terapias intensivas e solicitações de descanso. Por outro lado, apesar da possibilidade de frequentar a universidade, alguns irão precisar de transportes especiais para acessá-la, ou de condições ambientais peculiares para ter acesso aos diversos espaços além de um ensino diferenciado para ter as mesmas condições de aprendizagem.

Além disso, os autores supracitados asseguram que os efeitos da deficiência física, principalmente se for severa ou prolongada, implicam diretamente no desempenho da aprendizagem, visto que a integração da PcD física, conforme apontado por Canotilho (2002), envolve diversos fatores como adaptação ao ambiente, participação social e as metodologias de ensino.

<sup>22</sup> Marcapassos. Disponível em: <https://www.eltonfernandes.com.br/conteudo/marcapasso-com-desfibrilador-deve-ser-custeadopor-plano-antigo.html>. Acesso em: 5 dez. 2018. Muletas. Disponível em: <https://www.ciadosortopedicos.com.br/produto/1890/245825/muleta-axilar-em-aluminio-com-regulagem-borboleta>. Acesso em: 5 dez. 2018. Andador. Disponível em: <https://www.casamedica.com.br/andador-aluminio-dobr-c-3-barras-bc-1515-prata-articulado12380/p>. Acesso em: 5 dez. 2018. Cadeira de rodas. Disponível em: <https://pt.kisspng.com/kisspng-10he0u/preview.html>. Acesso em: 5 dez. 2018.

No que tange à legislação brasileira vigente para PcD física, faz parte desta compilação a Lei nº 8.989/1995, que dispõe sobre a isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) na aquisição de automóveis para uso no transporte autônomo de passageiros, bem como por PcD física (BRASIL, 1995). A fim de complementação da Lei nº 8.989, foi criada a Lei nº 10.754/2003 que isenta do IPI também os automóveis destinados ao transporte escolar (BRASIL, 2003).

Quanto às sinalizações em ambientes públicos e privados, a Lei nº 7.405/1985, em seu artigo 1º, dispõe sobre a obrigatoriedade de posicionar, de forma visível, o Símbolo Internacional de Acesso (SIA) (Figura 9), em todos os locais que viabilizem acesso, circulação e utilização por PcD, e em todos os serviços que estejam à sua disposição ou que possibilitem o seu uso (BRASIL, 1985).

**Figura 9** – Símbolo Internacional de Acesso



Fonte: Inlua-se (2008).

Ademais, em 2010, foi implementada a Lei nº 12.190 e o Decreto nº 7.235, que concede a indenização por dano moral às PcD física desinente do uso da talidomida (BRASIL, 2010a; 2010c). Trata-se de medicamento sedativo e hipnótico, que por seus efeitos teratogênicos, deve ser evitado durante a gravidez, por causar má-formação do feto ou ausência de membros no feto.

### 3.3 INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO SUPERIOR

Em meados da década de 70, foi aprovada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, que em seu artigo 7º afirma que as PcD têm direito ao tratamento médico, psicológico e funcional, à reabilitação física, à reabilitação social, à educação, ao treinamento e reabilitação profissional, à assistência, ao aconselhamento, aos serviços de colocação e a

outros serviços que lhes possibilitam o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades ao máximo, acelerando o processo de integração ou reintegração social (UNITED NATIONS, 1978, p. 6-7).

Pensando nisso, surge a discussão de inclusão contida no conceito de integração social<sup>23</sup>, ou seja, de acordo com Sasaki (2010) a ideia de integrar nasceu para extinguir a prática da exclusão social a que foram submetidas às PcD por vários séculos. Essa exclusão ocorria de forma literal, isto é, as PcD eram excluídas da sociedade para qualquer atividade, pois outrora elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes de trabalhar, características que lhes eram atribuídas independentemente da tipologia de deficiência.

Ademais, o insigne autor reitera que no modelo integrativo, a sociedade aceita receber PcD uma vez que estas sejam capazes de:

- a) moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separadas (classe especial, escola especial etc.);
- b) acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc.);
- c) contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.);
- d) lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas, e;
- e) desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia, mas não necessariamente com independência (SASSAKI, 2010).

Diante do cenário exposto, foi na década de 80 que a semente da inclusão foi plantada de forma efetiva, quando a ONU em seu documento *World Programme of Action Concerning Disabled Persons* (WPA), definiu a concepção do termo equiparação de oportunidades como “[...] o processo cujo os sistemas da sociedade, tais como o meio físico, a moradia e o traslado, os serviços de saúde, oportunidades de trabalho e educação, a vida cultural e social, assim como as instalações esportivas e de recreação, sejam feitos acessíveis à todos” (ORGANIZAÇÃO

---

<sup>23</sup> Para Sasaki (2010), inclusão e integração possuem sentidos distintos, ou seja, integração significa inserir a pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade, já inclusão trata-se da modificação da sociedade como pré-requisito para qualquer pessoa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania.

DAS NAÇÕES UNIDAS, 1982, não paginado, tradução da autora). Desta forma a Declaração de Cave Hill<sup>24</sup> aprovada em 1983, ratifica afirmando que: “Todas as barreiras que impeçam a igualdade de oportunidades devem ser removidas”.

Sabendo disso e tendo em vista a equiparação de oportunidades, na segunda metade da década de 80, iniciou o movimento de inclusão social, este teve como principal objetivo a construção de uma sociedade de fato inclusiva para todas as pessoas, sob inspiração de alguns princípios, dentre eles: celebração das diferenças, valorização da diversidade humana, igual importância das minorias, direito de pertencer e cidadania com qualidade de vida. Foi também nessa década, especificamente no ano de 1987, que em várias partes do mundo iniciam-se as primeiras tentativas de tornar realidade as práticas de inclusão (SASSAKI, 2010).

Outrossim, os movimentos nacionais e internacionais têm buscado a formatação universal de uma política de integração e de educação inclusiva, sendo que seu ápice foi a Conferência Mundial de Educação Especial, que contou com a participação de 88 países e 25 organizações internacionais, em assembleia geral, na cidade de Salamanca, na Espanha, em junho de 1994 (MACIEL, 2000). Este encontro teve como culminância a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 11), onde afirma em sua redação que:

A tendência da política social das passadas duas décadas tem consistido em promover a integração, a participação e o combate à exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos.

Nesse sentido, sabe-se que a sociedade, em todas as culturas, percorreu inúmeras fases naquilo que se refere ao relacionamento entre os indivíduos, ou seja, inicialmente praticando a exclusão social de pessoas, que por causa de condições atípicas, não pareciam pertencer à maioria da população; em seguida, a prática do atendimento segregado dentro de organizações; depois o período da integração social que evoluiu para o conceito e a prática inclusiva (apesar dessa prática já vir ocorrendo na fase de integração social) que, seguiu a filosofia da inclusão social para transformar os sistemas sociais gerais.

No que diz respeito ao caráter legislativo, de acordo com Nonato (2011), o princípio constitucional da inclusão social é subjacente, pois não se pode encontrar respaldo explícito na Constituição Federal, todavia está implicitamente no interior da ordem jurídica, de onde é recolhido através de interpretação, integração e aplicação das normas jurídicas. Por exemplo,

---

<sup>24</sup> Disponível em:

[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao\\_de\\_CaveHill.pdf](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_CaveHill.pdf). Acesso em: 28 abr. 2018.

esse princípio pode ser extraído do artigo 3º, incisos I, III e IV da Constituição Federal, quando afirma sobre a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, sobre a erradicação da pobreza e redução de desigualdades sociais e por fim promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, cor, idade, entre outras (BRASIL, 2016).

Pensando nisso, o exímio autor reitera que a inclusão social tem como base uma sociedade mais justa, democrática, livre e solidária para todos, estimando a importância das minorias, admissão das diferenças, valorização da cidadania e especialmente a consagração do princípio da dignidade humana.

Dialogando, Bartalotti (2006, p. 51) reflete que:

Nos dias atuais pensar na inclusão como uma possibilidade, embora ainda não como uma realidade; há um grande caminho a ser percorrido. A construção de uma sociedade inclusiva passa pelo aprimoramento das relações sociais, pela compreensão de que o verdadeiro pensamento inclusivo é aquele não categoriza as pessoas por ordem de valor, valor esse atribuído através de estereótipos, estigmas, conhecimentos instituídos; pensar inclusivamente é aprender a olhar cada pessoa e buscar nela seu valor real.

Logo, pode-se assegurar a inclusão como uma proposta de cidadania, onde esta sociedade inclusiva abrange todos os segmentos sociais, ao modificar seu modo de ser, pensar e agir. Por conseguinte, “[...] a inclusão social é um processo de mudança de paradigma, uma via de mão dupla, um processo bidirecional, de construção coletiva, que implica em ajuste mútuo, ou seja, tanto a pessoa com deficiência como a sociedade precisam se modificar” (NONATO, 2011, p. 154).

Para Siqueira e Santana (2010), a inclusão social é um processo que fortalece a construção de uma nova sociedade inclusiva por meio de transformações ambiente físico (equipamentos, mobiliários, aparelhos e utensílios, meios de transporte, etc.), nos procedimentos e técnicas inerentes às necessidades das pessoas. Já Ciantelli (2015, p. 22) afirma que “[...] o processo de inclusão social preconiza um ideário social voltado para a igualdade de direitos e equiparação de oportunidades para todos. Contudo, para que esse processo ocorra é preciso que ocorram mudanças nos diferentes âmbitos da sociedade”.

No que diz respeito ao Ensino Superior no Brasil, seu espaço evoluiu gradualmente desde o período colonial, quando foram fundadas as universidades de Coimbra e Évora em Portugal; dessa forma, ao longo do tempo vem sendo aperfeiçoados seus pilares: ensino, pesquisa e extensão (BRITO; CUNHA, 2009; CARDOSO, 2018). Após o nascimento da República, “[...] o Brasil começa a receber influências externas em que iniciou a política do

livre pensar, do fomento à pesquisa e do envolvimento da universidade na vida política do país” (CARDOSO, 2018, p. 15).

Além disso, Boaventura (2009) e Cardoso (2018) apontam que a expansão das universidades impulsionou o período de profissionalização, visando atender as necessidades do mercado, e mais tarde, em 1961, com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os governos militares e o Conselho Federal de Educação. Destarte, “como um importante marco da universidade no país, a Reforma Universitária de 1968, ocorrida ainda no Regime Militar, possibilitou afetar os mecanismos políticos e pedagógicos desses espaços formativos com o surgimento de diversas Escolas Politécnicas pelo país [...]” (CARDOSO, 2018, p. 15).

Posteriormente, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, foi garantido o direito às PcD de terem acesso a um sistema de educação inclusivo, de modo que proporcione um ensino pariforme a todos, sem que haja necessidade de atendimentos paralelos, isolados ou especiais em virtude da deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2011).

Desde 2012, com a promulgação da Lei nº 12.711, as universidades públicas federais procuraram proporcionar o acesso em massa ao Ensino Superior, deixando à parte o caráter elitista e aderindo às cotas raciais e sociais proporcionando uma educação superior de qualidade aos menos favorecidos. Desde então, com a expansão das universidades federais, mesmo buscando desenvolver políticas públicas que preconizam o acesso universal ao Ensino Superior, ainda há instituições que não atendem tais políticas.

No entanto, para suprir essa lacuna, foi criado o ‘Programa Incluir’, o qual também determinou a criação e fomento de políticas institucionais de acessibilidade e inclusão nas universidades federais, visando melhorias acadêmicas para as PcD. Conforme as Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2015), foram desenvolvidos 300 projetos de implementação de Núcleos de Acessibilidade e Inclusão em todo o país no período de 2005 a 2012 por meio do Programa Incluir (CARDOSO, 2018).

Nesse sentido, ainda segundo a autora supracitada, diversos instrumentos foram criados a fim de garantir a inclusão social das PcD na sociedade, “[...] e a medida que evolui a legislação sobre o tema, a administração pública deve acompanhar essas mudanças mantendo-se atualizada, buscando a otimização de recursos e revisão de seus modelos de gestão e execução” (CARDOSO, 2018, p. 30).



Por fim, as universidades públicas federais devem ampliar e aperfeiçoar o sistema de Ensino Superior, promovendo condições de acessibilidade a fim de proporcionar não somente o ingresso, mas também mecanismos, políticas e/ou instrumentos de aprendizagem à todos os estudantes para permanência no Ensino Superior.

Nesse sentido, deve ser construído um Modelo social da deficiência, com o intuito de enfatizar que os problemas das PcD não estão nelas, mas sim na sociedade. Isto posto, esse modelo focaliza os ambientes e barreiras incapacitantes da sociedade, ou seja, consiste em eliminar as barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais (explanadas no próximo capítulo), com o intuito de que as PcD tenham acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (FLETCHER, 1996; WESTMACOTT, 1996; SASSAKI, 2010).

#### 4 DIMENSÕES DA ACESSIBILIDADE

Considerando o histórico da humanidade, observa-se que a sociedade sofrera transformações expressivas e que os seres humanos com suas singularidades, reiteradamente segregam-se em grupos específicos a fim de serem aceitos pela maioria. Contudo, os que não se adequam ao modelo ideal, são instintivamente excluídos. Dessa forma, Sasaki (2010) alude que a própria sociedade acaba impondo empecilhos no que diz respeito à inclusão das PcD. Nessa perspectiva, o autor defende a concepção de um Modelo Social da deficiência, o qual aborda que a deformidade não está no exterior, mas sim no interior dos seres humanos.

Esse modelo, aponta que a sociedade promove impasses que, conseqüentemente, causam a incapacidade das PcD de serem incluídas. Nesse sentido, a exclusão está evidenciada: nos ambientes restritos; nas políticas; na excessiva padronização; nos objetos inacessíveis; nas atitudes preconceituosas; na desinformação sobre as PcD e os seus direitos; e, nas práticas discriminatórias em diversos segmentos da atividade humana (SASSAKI, 2010).

Nessa lógica, a sociedade erroneamente empregou os termos impedimento<sup>25</sup> e incapacidade<sup>26</sup> às PcD. Dialogando com Sasaki (2010), quando uma pessoa interage ou realiza uma ação de forma ineficaz devido às suas limitações provenientes da deficiência, elas são impedidas e conseqüentemente, incapacitadas de se integrarem ao meio. Dessa forma, é condição *sine qua non* que a sociedade crie mecanismos para inclusão de todos.

Sabendo disso, já que a interação entre sociedade e PcD não está sendo favorável à essas pessoas, pelo fato da imposição do paradigma errôneo de que elas devem adaptar-se à sociedade, e não o contrário, vêm à tona a analogia do princípio da exclusão zero, criado pelas instituições, que estabelece a criação de programas e serviços internos a fim de melhor atender todas as pessoas, ou seja,

As avaliações (sociais, psicológicas, educacionais, laborais, etc.) devem trocar sua finalidade tradicional de diagnosticar e separar pessoas, passando para a moderna finalidade de oferecer parâmetros em face dos quais as soluções são buscadas para todos. Esta tendência mundial traz de volta a verdadeira missão das instituições - servir as pessoas. E não o contrário - pessoas tendo de se ajustar às instituições (SASSAKI, 2010, p. 49).

---

<sup>25</sup> Impedimento trata-se de “[...] qualquer perda ou anormalidade da função ou de natureza psicológica, fisiológica ou anatômica” (UNITED NATIONS, 1983, p. 3, tradução da autora).

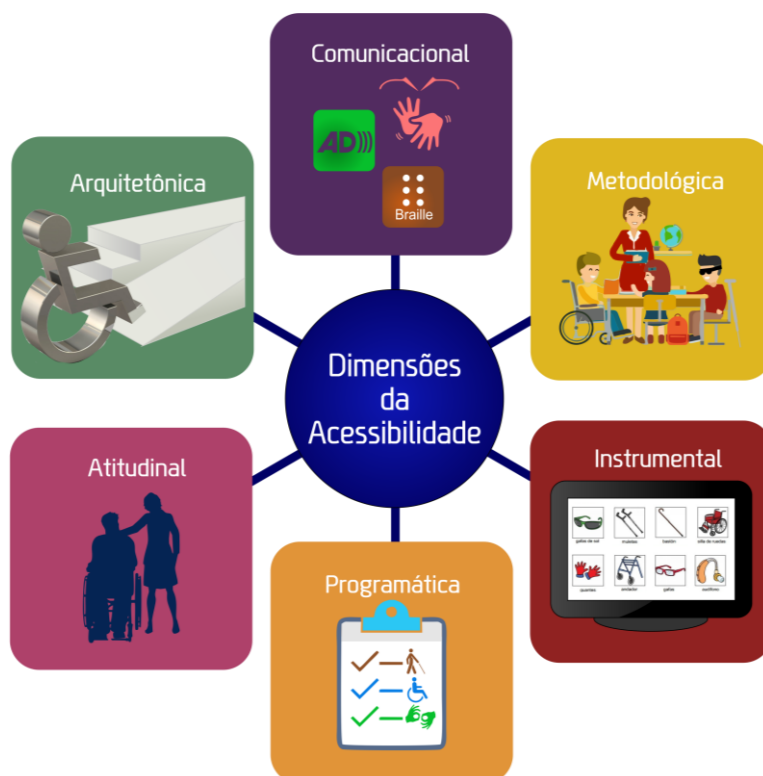
<sup>26</sup> Incapacidade é o “[...] resultado de uma interação entre uma pessoa com deficiência ou impedimento e o meio social, cultural ou físico” (KEER; PLACEK, 1995, p. 17, tradução da autora).

Logo, infere-se que a sociedade deve fomentar a inclusão de todos através de incentivos em sua jurisprudência e promoção da acessibilidade em seus diversos âmbitos. Em vista disso, deve-se adotar uma posição inclusiva ao buscar soluções para todos através do estabelecimento de parâmetros observando a diversidade e particularidades de todos os seres humanos.

Nesse sentido, compreende-se que para alcançar a inclusão é preciso garantir à acessibilidade. Uma vez que esta, trata-se da condição possível de transpor barreiras para a participação com autonomia das PcD nos vários âmbitos da vida social, bem como viabilizar a utilização com segurança de espaços, equipamentos, transportes, mobiliários, etc. Sob outra perspectiva, a acessibilidade é um processo dinâmico vinculado em sua essência ao desenvolvimento social, podendo ser aplicada em diversas nuances que envolvem aspectos pertinentes do cotidiano dos sujeitos, tais como rotinas, processos sociais, utensílios, além de programas e políticas governamentais e/ou institucionais.

Visando proporcionar e nortear o paradigma da acessibilidade e da inclusão, Sasaki (2005) categoriza a acessibilidade em seis dimensões, conforme a Figura 10:

**Figura 10** - Dimensões da acessibilidade



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Dessa forma, ao se refletir sobre uma sociedade para todos, implica-se em garantir a acessibilidade em quaisquer de seus âmbitos (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal), conseqüentemente, uma sociedade acessível é pré-

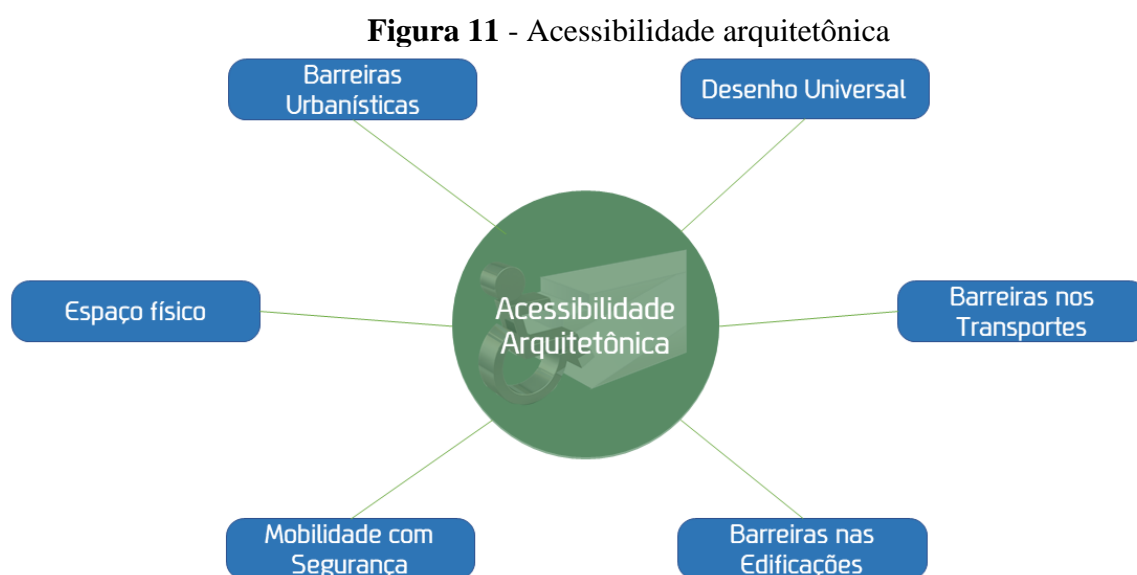
requisito para uma sociedade inclusiva, isto é, que reconhece, respeita e atende às necessidades de todos.

#### 4.1 DIMENSÃO ARQUITETÔNICA

Segundo Sasaki (2005), a acessibilidade arquitetônica trata-se da supressão de barreiras ambientais físicas dos espaços internos e externos e dos transportes coletivos. Já, na concepção do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES):

Proporcionar condições de acessibilidade significa viabilizar a equiparação de oportunidades em todas as esferas da vida. Como a acessibilidade espacial<sup>27</sup> está relacionada ao ambiente e não às características da pessoa, se o ambiente não oferece condições adequadas de acessibilidade, este pode dificultar o desempenho da pessoa (INSTITUTO..., 2014, p. 14).

Os autores Dischinger e Machado (2006), reiteram que poder chegar aos lugares com independência, conforto e segurança, bem como entender a organização e as relações que o local estabelece, participando das atividades que ali ocorrem, fazendo uso dos equipamentos disponíveis, são aspectos que promovem o resgate da cidadania das PcD. Na Figura 11, observa-se alguns conceitos relacionados à acessibilidade arquitetônica:



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

<sup>27</sup> Segundo Dischinger e Machado (2006), a acessibilidade arquitetônica para alguns teóricos também é denominada por acessibilidade espacial.

Sabe-se que o estudo de acessibilidade arquitetônica está relacionado com a busca pela supressão das barreiras arquitetônicas, ou seja, de acordo com a Lei nº 13.146/2015 corroborando com a Lei nº 10.098/2000, barreiras trata-se de entraves ou obstáculos que impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, e classificam-se como representadas na Figura 12:



Fonte: Elaborado pela autora (baseado em Brasil, 2000; 2015).

Ademais, a NBR 9050, considera “[...] barreira arquitetônica, urbanística ou ambiental: Qualquer elemento natural, instalado ou edificado que impeça a aproximação, transferência ou circulação no espaço, mobiliário ou equipamento urbano” (ASSOCIAÇÃO..., 2004, p. 2). A fim de contornar os problemas inerentes às barreiras arquitetônicas na década 60, foi idealizado o conceito de desenho acessível, que surge para contrapor à ideia de adaptar os ambientes físicos enquanto outros, inacessíveis, iam sendo criados. Nesse período, verbalizou-se o termo ‘adaptado’ no contexto dos ambientes e meios de transportes acessíveis (SASSAKI, 2010).

Ressalta-se que o termo desenho acessível também é denominado por design acessível, design especializado, desenho sem barreiras ou arquitetura sem barreiras; porém, estes termos são quase sempre rotulados às PcD, quando na verdade, o desenho acessível foi empregado para incentivar adaptação de ambientes acessíveis (SASSAKI, 2010). Em outras palavras, o desenho acessível leva em conta a acessibilidade orientada às PcD física, mental, auditiva, visual ou múltipla para que elas possam utilizar com autonomia e independência tanto ambientes físicos (espaços urbanos e edificações) e transportes adaptados, quanto ambientes já construídos para proporcionar acessibilidade (SASSAKI, 2010).

Segundo o IFES (2014), posteriormente, o conceito de desenho acessível é gradualmente substituído pelo conceito de Desenho Universal, que se trata do desenho para todos ou arquitetura acessível, que não carece de adaptações, isto é, não se restringe somente às pessoas que necessitam, englobando também pessoas com e sem deficiência, bem como idosos, gestantes, etc.

Para a NBR 9050, o Desenho Universal trata-se da “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (ASSOCIAÇÃO..., 2015, p. 4). Steinfeld (1994a, p. 87) acrescenta que:

O desenho universal não é uma tecnologia direcionada apenas aos que dele necessitam; é para todas as pessoas. A ideia do desenho universal é evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiência, no sentido de assegurar que todos possam utilizar todos os componentes do ambiente e todos os produtos.

Em outras palavras, o Desenho Universal contempla produtos e edifícios que sejam acessíveis e utilizáveis por todos, incluindo às PcD. Para Sasaki (2010), em contraste com o desenho acessível, o Desenho Universal é mais vantajoso, pois, atende uma gama maior de necessidades das pessoas de forma holística, isto é, atende às pessoas diretamente ou indiretamente relacionadas aos seguintes motivos apontados por Steinfeld (1994b):

- a) crescimento do número de pessoas sobreviventes com deficiência;
- b) aumento da expectativa de vida;
- c) aumento do poder aquisitivo das PcD;
- d) evolução do “mercado cinza”, que trata-se de consumidores com mais de 50 anos;
- e) reconhecimento da inadequação de produtos tecnológicos assistivos; e,
- f) produtos e ambientes que não foram projetados para uso das pessoas idosas.

Nessa perspectiva, para que o desenvolvimento de qualquer objeto ou espaço abranja as necessidades de todos, Prado e Duran (2006, p. 330) reiteram que se faz necessária a observação dos sete princípios do Desenho Universal, que são:

- a) desenho eqüitativo: podendo ser utilizado por pessoas com habilidades diversas, evitando segregar ou estigmatizar alguns usuários e possuindo um desenho atraente para todos; b) flexibilidade de uso: destinado a acomodar uma gama ampla de preferências individuais e habilidades. Permite que canhotos e destros o utilizem, facilita a acuidade e precisão do usuário, como também adapta-se ao ritmo de qualquer pessoa; c) simples, de uso intuitivo: é fácil de entender, independentemente da experiência do usuário ou de seu

conhecimento, proficiência lingüística, ou capacidade atual de concentração; d) informação perceptível: comunica eficazmente a informação necessária ao usuário, independentemente das condições do ambiente ou das suas habilidades sensoriais; e) tolerante a erros: contém elementos que diminuem o perigo; f) exige pouco esforço físico: pode ser usado eficiente e confortavelmente, com dispêndio mínimo de energia; g) garante tamanho e espaço para aproximação, alcance, manipulação e uso, independentemente do porte do usuário, sua postura (sentados e em pé) ou mobilidade.

Por fim, os princípios e definições de Desenho Universal prescrevem a idealização de produtos e ambientes acessíveis para todas as pessoas, sem que haja necessidade de adaptações ou desenho especializado. O objetivo do Desenho Universal é promover a acessibilidade simplificada, tornando produtos, comunicações e o espaço construído, mais utilizável pelo máximo de pessoas com pouco ou nenhum custo extra (MARINS, 2011).

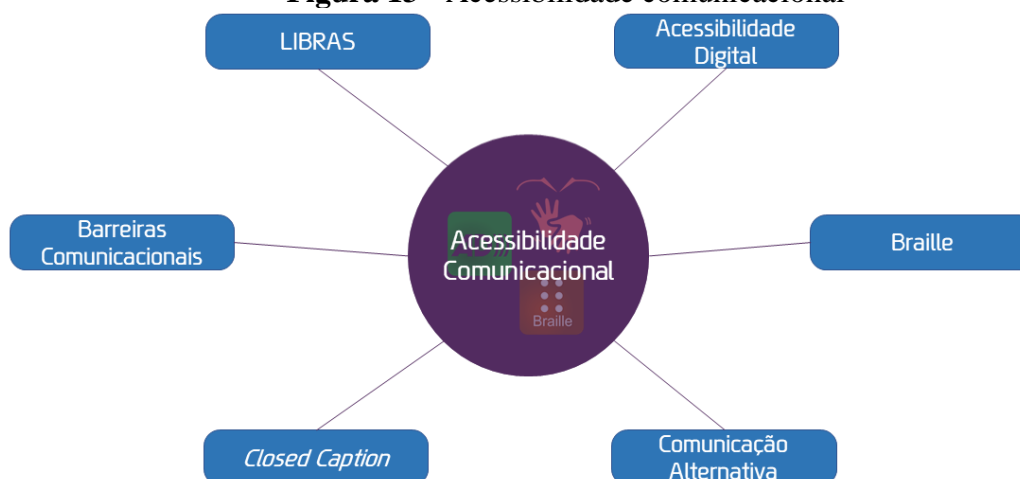
De fato, a meta que caracteriza o conceito de Desenho Universal, é que todas as pessoas, independentemente da idade, do tamanho ou de suas habilidades e competências, exerçam o direito básico da liberdade de locomoção garantido pela Constituição Federal, usufruindo da autonomia de mobilidade, movimentação corporal e o deslocamento espacial a elas outorgados.

#### 4.2 DIMENSÃO COMUNICACIONAL

A acessibilidade comunicacional, trata-se da remoção de barreiras nas questões ligadas ao método de busca e disseminação da informação no que diz respeito à: comunicação interpessoal (língua de sinais, linguagem gestual, linguagem corporal, face-a-face, etc.); comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em Braille, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar); e comunicação virtual (acessibilidade digital<sup>28</sup>) (SASSAKI, 2005; INSTITUTO..., 2014). Assim, alguns exemplos conceituais estão elencados na Figura 13:

---

<sup>28</sup> Acessibilidade digital “[...] é a eliminação de barreiras na Web. O conceito pressupõe que os sites e portais sejam projetados de modo que todas as pessoas possam perceber, entender, navegar e interagir de maneira efetiva com as páginas” (GOVERNO DIGITAL, 2018, não paginado). Disponível em: <https://www.governodigital.gov.br/banners/acessibilidade-digital>. Acesso em: 28 dez. 2018.

**Figura 13 - Acessibilidade comunicacional**

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Nesse sentido, segundo o artigo 8º do Decreto nº 5.296, para fins de acessibilidade, consideram-se barreiras nas comunicações e informações:

[...] qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação (BRASIL, 2004).

Dessa forma, tais barreiras devem ser eliminadas para que haja a potencialização da emissão e recepção das mensagens transmitidas promovendo a eficiência da comunicação. Logo, com a evolução humana, houve a inserção das tecnologias na comunicação interpessoal, e essas têm contribuído significativamente para o rompimento dessas barreiras.

Outrossim, sabe-se que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), especialmente a Internet são ferramentas que evoluíram como principal fonte de informação, lazer e educação. Entretanto, essas inovações não devem ser também uma barreira de comunicação para as PcD. Para isso, devem ser criadas para o uso universal. Do contrário, atividades que as PcD já exerciam com autonomia, como por exemplo, transferir dinheiro pelo caixa eletrônico do banco, por conta da inacessibilidade, essas mesmas ações podem não ser executadas nos sites desses bancos (SABATÉ, 2004).

Segundo Tangarife (2007), as barreiras podem existir nas tecnologias quando esses aparatos são desenvolvidos sem considerar as variações de habilidades dos usuários que irão utilizá-la. Tais barreiras podem ser evitadas quando o projeto coloca o usuário no centro, isto é, quando é construído levando em conta suas habilidades e condições de uso.

Em relação ao uso do computador, as PcD enfrentam quatro tipos de barreiras:



**acesso ao computador sem mouse:** no caso de pessoas com deficiência visual, dificuldade de controle dos movimentos, paralisia ou amputação de um membro superior; **acesso ao computador sem teclado:** no caso de pessoas com amputações, grandes limitações de movimentos ou falta de força nos membros superiores; **acesso ao computador sem monitor:** no caso de pessoas com cegueira; **acesso ao computador sem áudio:** no caso de pessoas com deficiência auditiva (BRASIL, 2014, p. 7-8, grifo do autor).

Dessa maneira, a eliminação de barreiras na comunicação deve considerar a tipologia de deficiência, visto que cada uma possui suas particularidades no que diz respeito às necessidades das tecnologias comunicacionais e nas individualidades de cada sujeito. Pois apesar de alguns terem a mesma natureza de deficiência, os contextos familiar, histórico, social e cultural influenciam na maneira como vão desenvolver-se em vários aspectos, inclusive no comunicacional.

No que diz respeito ao contexto educacional, Sasaki (2003) aponta que a acessibilidade comunicacional está presente em aspectos como: ensino básico de LIBRAS para comunicação com as PcD auditiva e/ou surdez; ensino de Braille e do sorobã para facilitar a leitura das PcD visual; uso de computadores de mesa e/ou *notebooks* para PcD física que possuem restrições motoras nas mãos; e, utilização de ilustrações (desenhos, fotografias e figuras) para facilitar a comunicação com pessoas que possuem estilo visual de aprendizagem, etc.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 12, inciso 2:

Deve ser assegurada no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares [acessibilidade comunicacional] mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais [...] (BRASIL, 2001b).

Nesse sentido, a supracitada Resolução aponta que se deve eliminar barreiras nas comunicações para que haja uma educação de excelência. Além disso, é pertinente ressaltar que as barreiras na acessibilidade comunicacional atingem de forma distinta de acordo com o tipo de deficiência, isto é, as barreiras se apresentam de modos distintos nas deficiências visual, auditiva e física.

No caso da deficiência física, Graciola (2014) aponta que alteração completa ou parcial de uma das partes do corpo acarreta diversos comprometimentos e limitações motoras. Contudo, no contexto da acessibilidade comunicacional, as PcD mais atingidas são aquelas que apresentam problemas voltados à paralisia cerebral ou outras deficiências que fazem parte da classificação de desordens do sistema nervoso central. Segundo Carletto (2012), a paralisia

cerebral ocasiona limitações psicomotoras resultantes de uma lesão no sistema central que, em vários casos, afeta a fala funcional.

Nessa perspectiva, para que a comunicação das pessoas com paralisia cerebral seja ampliada, Graciola (2014) sugere o uso de tecnologias assistivas. Bersch (2017) aponta que essas tecnologias ampliam as habilidades funcionais das PcD, assim, garantindo sua independência e inclusão. As tecnologias assistivas são organizadas e classificadas consoante às finalidades a que se aplicam, sendo apresentadas as que possuem o desígnio basilar de atender às pessoas sem fala ou escrita funcional.

Dialogando com Passerino, Avila e Bez (2010), atualmente é adotado a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), que são recursos oriundos das tecnologias assistivas que visam desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal, para esse fim, são usados símbolos, estratégias e técnicas para que ocorra a comunicação de maneira satisfatória.

Segundo Farhat (2013), para melhoria da comunicação, são utilizados recursos como pranchas de comunicação<sup>29</sup> com simbologia gráfica, letras ou palavras escritas. Esses utensílios proporcionam às PcD: expressar desejos, sentimentos, necessidades e compreensões; realizar perguntas e respondê-las; maior interação social; participação e intervenção nas ações dos grupos de forma autônoma, superando a participação passiva.

De acordo com o IFES (2014), no Brasil são utilizados três sistemas de comunicação não orais:

- a) *Bliss System Communication* (BLISS): é um sistema composto por símbolos geométricos que podem representar conceitos simples e complexos, como por exemplo, utilizando-se “caixa + olhar + ouvir + eletricidade = televisão”. Apesar de apresentar uma ampla gama de possibilidades de combinações, a aprendizagem é mais lenta e exige maior esforço cognitivo;
- b) *Pictogram Ideogram Communication System* (PIC): é um sistema de sinais em branco sobre fundo negro, são organizados em pranchas de comunicação seguindo uma ordem semântica. O branco sobre o preto permite criar um maior contraste, sendo mais

---

<sup>29</sup> A prancha de comunicação é usada na Comunicação Alternativa (CA) com o objetivo de ampliar o repertório comunicativo das pessoas sem fala, sem escrita funcional e com atraso na fala ou na escrita, envolvendo habilidades de expressão e compreensão. Para sua confecção, é utilizada uma coleção de símbolos e imagens gráficas que apresentam características comuns entre si. Esse vocabulário deve ser utilizado de acordo com a necessidade de seu usuário, podendo ser construída de forma personalizada para uso pessoal, para o ambiente educacional e institucional, indicando ações básicas, assim, possibilitando a comunicação (CLÍNICA CAUCHIOLI, 2017).

indicado para as pessoas que apresentem dificuldade de visão. Sua principal desvantagem é o número reduzido de símbolos;

- c) *Picture Communication Symbols* (PCS): é composto por símbolos pictográficos, isto é, são desenhos relacionados às figuras na qual representam, esse sistema é mais adequado para casos em que se espera um nível simples de linguagem expressiva, vocabulário limitado e estrutura frases curtas. E ainda permite utilizar em conjunto fotos, desenhos próprios, figuras de revistas, etc.

Percebe-se a pertinência desses sistemas para expressão de palavras por meio de símbolos distintos, articulados diretamente do aparato fonoarticulatório de quem se comunica (FARHAT, 2013). Além disso, Bersch (2017) aponta outros elementos para garantir a eficiência na comunicação, dentre alguns exemplos, há os vocalizadores (pranchas com produção de voz) e os computadores com softwares orientados às pessoas sem fala funcional.

No que diz respeito à acessibilidade comunicacional no contexto das PcD visual ou com baixa visão, elas precisam de subsídios para desfrutar de alguns recursos que a sociedade oferece, visto que além das barreiras arquitetônicas, elas ainda sofrem com as continências comunicativas ou de acesso à informação (GRACIOLA, 2014). Para Bruno (2006), em diversos estudos, constatou-se que as dificuldades de comunicação estão mais relacionadas às formas de interação, comunicação e significados socialmente construídos, do que a deficiência visual em si. Nesse sentido, é pertinente destacar que o processo de comunicação é determinante para o desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social dessas pessoas à sociedade.

Segundo Carletto (2012) e o IFES (2014), para melhoria da comunicação das PcD visual, são utilizados o sistema Braille para leitura e escrita, e outros meios como o sorobã para execução de cálculos matemáticos. Além disso, são usadas as ferramentas de comunicação através dos recursos auditivos. Segundo Farrell (2008), uma das melhores alternativas para viabilizar a independência das PcD visual, é desenvolver a capacidade de acessar as informações de maneira eficiente através da escuta. Como por exemplo, ouvir conteúdos sonoros de leitores eletrônicos, programas de computador com sintetizador de fala e livros falados transmitem informações não-visuais relevantes.

Outro aspecto apontado pelo autor supracitado, diz respeito à aprendizagem através da interpretação do tom, ritmo, pausas e outras características da voz, ao voltar-se para a pessoa com quem está falando. Destaca-se que esses elementos são importantes recursos no sincronismo dos intercâmbios e nas trocas conversacionais.

Bersch (2017), exemplifica alguns equipamentos que auxiliam no processo comunicativo: para cegos, há instrumentos sonoros que auxiliam identificar chamadas telefônicas, escrever, ter locomoção livre, softwares leitores de tela, e de texto, impressoras Braille, etc.; para as pessoas com baixa visão, há os auxílios ópticos, como por exemplo, lentes, lupas e telelupas, softwares ampliadores e lupas eletrônicas.

Para Galvão Filho e Damasceno (2008), as TIC podem ser utilizadas ou como tecnologia assistiva, ou por meio de tecnologia assistiva tornando-se importantes instrumentos culturais, de forma que garantem a inclusão e interação das PcD visual no mundo através da comunicação que viabilizam.

Quanto a acessibilidade comunicacional aplicada ao contexto das PcD auditiva, sua maior dificuldade está na comunicação através dos sons. Nessa perspectiva, para que haja a comunicação interpessoal das PcD auditiva, o ouvinte utiliza-se da linguagem oral e escrita, enquanto a comunidade surda utiliza a linguagem de sinais como um dos seus principais elementos aglutinantes, sendo ela essencial no processo de desenvolvimento da identidade surda/de surdo e na identificação dos surdos entre si (SÁ, 2002).

Sob o cenário nacional, a LIBRAS é oficialmente reconhecida como meio de comunicação dos surdos, e é mantida pela já citada Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que considera como forma de comunicação e expressão constituído pelo sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos para as pessoas surdas (BRASIL, 2002).

Segundo Almeida (2006), o reconhecimento pelos comunicadores sociais da língua de sinais como forma eficiente de comunicação para as pessoas surdas colabora para funcionamento simbólico-cognitivo e do processo de construção de sua identidade, sobretudo nos aspectos linguístico, cognitivo e social.

Nesse contexto, Bersch (2017) aponta que alguns auxílios foram desenvolvidos para potencializar a comunicação das PcD auditiva e/ou surdez, como por exemplo: equipamentos infravermelhos e/ou FM<sup>30</sup>, aparelhos para surdos, Telefones com Teclado-Teletipo (TTV), sistemas com alerta tátil-visual e *closed caption*. No caso do *closed caption*, o IFES (2014) afirma que o seu propósito é proporcionar o acesso das pessoas surdas à informação. Almeida (2006) acrescenta que o *closed caption* é um recurso opcional que permite transmitir um sinal de texto codificado dentro das imagens que são visualizadas na tela dos televisores<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> Modulação em frequência, às vezes dito "Frequência Modulada" (em inglês, Frequency Modulation).

<sup>31</sup> Almeida (2006) defende que o *closed caption* é um recurso bastante eficaz para o rompimento da barreira comunicacional, visto que traz legendas em português necessitando apenas que a pessoa surda seja oralizada.

Neste seguimento, compreende-se que a deficiência auditiva e/ou surdez apresenta características que ocasiona limitação para o desenvolvimento das pessoas, sobretudo no que diz respeito à sua comunicação com a sociedade, visto que, conforme afirma Honora e Frizanco (2008), as barreiras auditivas prejudicam as relações sociais, psicológicas e interacionais das PcD auditiva e/ou surda.

É pertinente salientar, que há também barreiras comunicacionais na Web, dialogando com Torres, Mazzoni e Alves (2002) a acessibilidade também envolve o espaço digital, este possui propriedades intrínsecas como densidade (alta capacidade de armazenamento), ubiquidade (a mesma informação pode estar em lugares distintos), deslocação (navegar rapidamente de um local para outro) e hipertextualidade (navegação dinâmica, não linear).

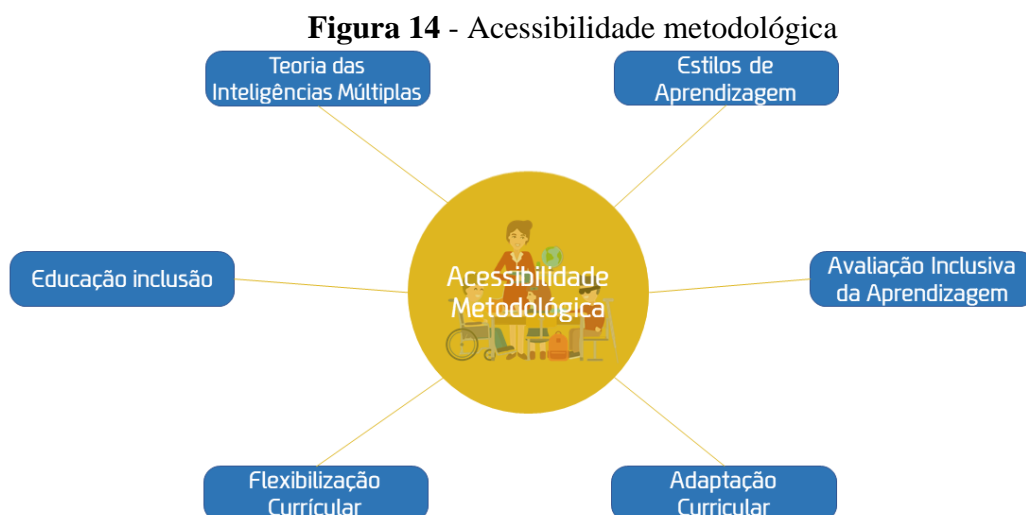
No entanto, Dias (2003) alerta que na maioria das circunstâncias na projeção de websites, a informação visual é a mais valorizada, ocasionando barreiras que dificultam ou impedem a leitura do seu conteúdo, tais barreiras estão relacionados com: apenas uma opção de idioma; uso de jargões técnicos ao invés de uma linguagem simples; uso excessivo de tabelas e planilhas; utilização de recursos muito recentes que não são do conhecimento de todos os usuários; e, total desconhecimento dos princípios da acessibilidade.

Em vista disso, Torres, Mazzoni e Alves (2002) afirmam que é fundamental garantir a acessibilidade na Internet, de forma que esteja disponível à todos, tanto no aspecto financeiro quanto na forma em que as informações são divulgadas e a sua flexibilidade de apresentação de maneiras distintas. Caso contrário, o IFES (2014) enfatiza que a informação se torna inacessível, e por isso, é preciso desenvolver esses espaços digitais observando às características técnicas dos equipamentos e as características corporais das pessoas (suas deficiências sensoriais e/ou motoras).

### 4.3 DIMENSÃO METODOLÓGICA

A acessibilidade metodológica trata-se da eliminação de barreiras nos métodos e técnicas de estudo, como por exemplo, adaptações curriculares, ensino baseado nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação ativa de todos, novos conceitos de avaliação de aprendizagem, inovações no conceito de educação e da logística didática; barreiras no trabalho, através de métodos e técnicas de formação e desenvolvimento de recursos humanos, ergonomia, novo conceito de fluxograma, empoderamento, etc. E também está relacionada com ações comunitárias, dentre elas:

metodologia social, cultural, artística etc. embasada na metodologia ativa. Por fim, está relacionado com novos métodos e técnicas nas relações familiares (SASSAKI, 2005; CENTRO..., 2012). Na Figura 14, segue alguns elementos inerentes à acessibilidade metodológica:



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em um olhar mais voltado à educação superior, a acessibilidade metodológica “está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional determinará, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas” (INSTITUTO..., 2015, p. 149).

Nesse sentido, os estudos sobre acessibilidade metodológica abrangem as teorias das inteligências múltiplas, estilos de aprendizagem, avaliação inclusiva da aprendizagem, adaptação/flexibilização curricular e o quadro curricular (adaptações significativas e não significativas).

No que diz respeito à educação no Brasil, o modelo educacional que prevalece ainda é o da educação homogênea, que de acordo com o IFES (2014, p. 23-24):

Esse modelo não atinge a todos de forma igual e equitativa. Cada um de nós é um ser único, e a aprendizagem não é um processo vivenciado por todos da mesma forma. A educação inclusiva caracteriza-se por um novo olhar, um novo paradigma aberto à diversidade como benefício à escolarização de todas as pessoas, sem excluir nenhum aluno.

Sabendo disso, a educação inclusiva objetiva considerar a diversidade humana como condição que favorece a aprendizagem, logo as limitações dos indivíduos são consideradas informações úteis no desenvolver do planejamento de ensino, respeitando os diferentes ritmos

de aprendizagem e a proposta de práticas pedagógicas diferenciadas e eficientes (PRIETO, 2006).

Dessa forma, como já foi abordado, há um leque de documentos legislativos que contemplam a educação inclusiva, tornando-a um direito e não um privilégio. A exemplo desses documentos, o Decreto nº 5.296/2004 já mencionado, determina condições de uso e acesso dos estabelecimentos de ensino de qualquer nível (BRASIL, 2004).

No que diz respeito ao Ensino Superior, o Decreto nº 5.773/2006 regula, supervisiona e avalia as condições de ensino das IES e cursos superiores de nível federal (BRASIL, 2006). Além disso, o Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, ou seja, a estruturação de núcleos de acessibilidade visando a eliminação das barreiras que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social das PcD no âmbito do Ensino Superior (BRASIL, 2011).

Ainda no contexto educacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC, define que a educação especializada como modalidade transversal em todos os níveis, tendo como função oferecer recursos e serviços acessíveis (MINISTÉRIO..., 2013a). Além disso,

O acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis pressupõe a adoção de medidas de apoio específicas para garantir as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social (MINISTÉRIO..., 2013a, p. 7).

Nesse sentido, as Conferências Nacionais de Educação (CONEB) referendam à implementação de uma política de educação inclusiva visando o pleno acesso das PcD no ensino regular, na formação de profissionais para educação inclusiva e implantação de salas de recursos multifuncionais.

Nesse âmbito, as pessoas são diferentes, independente de possuírem ou não alguma deficiência. Por esse motivo, Sasaki (2006) afirma que para garantir uma educação de qualidade, é preciso considerar os estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas das pessoas, isto é, a garantia de qualidade na educação deve contemplar as necessidades de cada um, bem como suas condições de desenvolvimento de habilidade e alcance dos seus objetivos.

No que tange à teoria das inteligências múltiplas, Gardner (1995, p. 14) define inteligência como "[...] a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais ambientes culturais ou comunitários [...]". Dessa forma, a

teoria das inteligências múltiplas utiliza abordagens de ensino centradas no indivíduo, adaptando-se às características de cada pessoa, além disso, o supracitado autor acrescenta que:

A educação deveria ser modelada de forma a responder a essas diferenças em vez de ignorá-las, e julgar que todos os indivíduos têm (ou deveriam ter) o mesmo tipo de mente, nós deveríamos tentar garantir que cada pessoa recebesse uma educação que maximizasse seu potencial intelectual (GARDNER, 1995, p. 65-66).

Para Sasaki (2006), as pessoas não possuem as mesmas habilidades, e por isso, buscar o potencial de cada uma delas é imprescindível para descobrir talentos, visto que a teoria das inteligências múltiplas parte do pressuposto de que ninguém é tão prejudicado a ponto de não apresentar nenhuma habilidade. De acordo com Prette e Prette (1999, p. 53):

Pode-se dizer, portanto, que o interesse que a [...] [teorias das inteligências múltiplas] passou a despertar no meio acadêmico deve-se ao impacto que o novo conceito de inteligência trouxe à Educação e à uma compreensão diferenciada do desenvolvimento humano, particularmente no campo da inteligência.

Em consonância com Gardner (1995), a teoria das inteligências múltiplas é formada por sete tipo de inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal. Essa trata-se de uma lista preliminar, pois cada uma pode ser subdividida. Isto posto, Sasaki (2006) preconiza que já são reconhecidas 12 tipologias de inteligência, de acordo com o Quadro 5.

**Quadro 5 - Os 12 tipos de inteligências**

<b>Inteligência</b>	<b>Descrição</b>
Lógica/matemática	habilidade de usar números efetivamente
Verbal/linguística	habilidade no uso da palavra oral e escrita
Corporal/cinestésica	habilidade no uso do corpo todo para expressar ideias e sentimentos
Musical/sonora	habilidade para ritmo, melodia ou tom da música
Emocional/interpessoal	habilidade de perceber e compreender o interior das outras pessoas
Emocional/intrapessoal	habilidade de perceber e compreender o interior de si mesmo
Visual/espacial	habilidade para perceber e usar o mundo visual e espacialmente



Naturalista/ecológica	habilidade de reconhecer e usar produtivamente a fauna e a flora
Política	habilidade para lidar com assuntos de cidadania, direitos humanos, legislação, políticas públicas etc.
Ética/moral	habilidade de entender condutas humanas sob a ótica ética e moral
Pictográfica	habilidade de expressar sentimentos e ideias através de ilustrações
Espiritual/existencial	habilidade para entender fenômenos relacionados a uma força superior, religiões e mistérios da existência humana

Fonte: Adaptado de Sasaki (2006).

Considerando a variedade de inteligências existentes, infere-se que é preciso pensar em métodos e técnicas de ensino bem como atividades diferenciadas que contemplem diversos estilos de aprendizagem e estimulem o desenvolvimento dos alunos com e sem deficiência, articulando diferentes dinâmicas de trabalho.

No que toca aos estilos de aprendizagem, o IFES (2014) aponta que eles se dividem em:

- a) sensoriais / intuitivos: os sensoriais são práticos, lidam com incidentes concretos e aprendem com fatos, são meticolosos e aprendem procedimentos e fatos com destreza. Já os intuitivos direcionam sua atenção para teorias e significados, tendem a ser inovadores, pois sentem-se mais confortáveis em lidar com novos conceitos, abstrações e fórmulas matemáticas e são ágeis em suas atividades.
- b) visuais / verbais: os verbais tendem a absorver melhor quando trata-se de palavras, explicações orais ou escritas, já os visuais aprendem melhor através de figuras, diagramas, fluxogramas, filmes, demonstrações, etc.
- c) ativos / reflexivos: os ativos aprendem empiricamente, tendem a reter e compreender informações de maneira mais eficiente, articulando, aplicando conceitos e/ou explicando-os para outros sujeitos, eles apreciam trabalhar em grupo. Já os reflexivos, trata-se exatamente do contrário, pois aprendem internalizando as informações e precisam de um tempo para, sozinhos, pensar sobre as informações recebidas, eles preferem os trabalhos individuais.
- d) sequenciais / globais: os sequenciais aprendem mais facilmente os conteúdos apresentados de forma linear e progressiva, por isso tendem a ser mais organizados. Já os globais lidam de forma aleatória com os conteúdos. Após terem clara a visão geral, têm dificuldade para explicar o caminho que foi traçado para chegar até àquela visão.

- e) indutivos / dedutivos: os indutivos tendem a aprender a partir de uma sequência lógica que progride do particular em direção ao geral. Em contrapartida, os dedutivos aprendem conduzindo-se de uma visão mais generalista para o mais específico.

Diante disso, pondera-se que os estilos de aprendizagem variam conforme a situação de aprendizagem, conteúdo e experiência. Ao identificar as informações inerentes aos estilos de aprendizagem dos alunos, é possível utilizá-las como ponto de partida para melhoria da metodologia de ensino/aprendizagem (INSTITUTO..., 2014).

Outro aspecto pertinente no contexto educacional está relacionado com a avaliação inclusiva da aprendizagem, de acordo com o IFES (2014), os métodos ultrapassados de avaliação costumam ser utilizadas como forma de controle, quase sempre baseada na mensuração de resultados. Nesse sentido, a avaliação de aprendizagem deve considerar:

[...] tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p. 11).

Pondera-se que a avaliação complementa e regula as práticas pedagógicas de forma que permita a partir da tomada de decisões, a melhoria da aprendizagem os alunos. Nesse sentido, por meio dessa avaliação, será possível fazer a adaptação/flexibilização curricular para garantir que a sala de aula seja um espaço de aprendizagem integrando os diferentes tipos de inteligência dos alunos.

Com relação a adaptação/flexibilização, a primeira trata-se de quando o aluno é impedido de acessar o currículo comum, precisando de adaptações para remover as limitações impostas pela deficiência (INSTITUTO..., 2014). Já a flexibilização, refere-se

[...] às estratégias didáticas diferenciadas que o professor utiliza em sua metodologia de ensino e de avaliação, de modo a proporcionar condições adequadas para as aprendizagens diferenciadas que permitem o acesso ao currículo, sem alteração dos conteúdos determinados no currículo escolar (INSTITUTO..., 2014, p. 29).

Além disso, as adequações curriculares já são legalmente amparadas na Lei nº 9.394/1996: “artigo 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades

especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]” (BRASIL, 1996). As adaptações curriculares são categorizadas em significativas ou não significativas, ou seja, as significativas tratam-se da reformulação das estratégias fundamentais para alunos que apresentam sérias dificuldades para aprender, dessa forma, possui grande influência na aprendizagem do aluno; já as não significativas, não influencia diretamente nessa aprendizagem, conforme pode-se visualizar no Quadro 6:

**Quadro 6** - Adaptações significativas e não significativas no currículo educacional

Natureza da adaptação	Tipos de adaptações	Descrição
<b>Adaptações não significativas do currículo</b>	organizativas	têm um carácter facilitador do processo ensino e aprendizagem, tais como tipo de agrupamento de alunos para a realização de atividades e disposição física de mobiliários
	relativas aos objetivos e conteúdos	priorizam áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para aprendizagens posteriores – pré-requisitos e reforço da aprendizagem, bem como retomada de alguns conteúdos
	avaliativas	seleção de técnicas e instrumentos para avaliar o aluno, com modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, como por exemplo, a linguagem
	procedimentos didáticos e atividades de ensino e aprendizagem	seleção de um método mais acessível para o aluno, na introdução de atividades complementares que requeiram habilidades diferentes ou alternativas além das planejadas e na alteração da seleção de materiais como calculadoras científicas para alunos com altas habilidades/superdotados, etc.
	relativas à temporalidade	período para alcançar determinados objetivos e à alteração do tempo previsto para a realização de atividades ou a apreensão de conteúdos
<b>Adaptações significativas do currículo</b>	objetivos	eliminação de objetivos básicos e na introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos
	conteúdos	eliminação de conteúdos básicos e na introdução de conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos

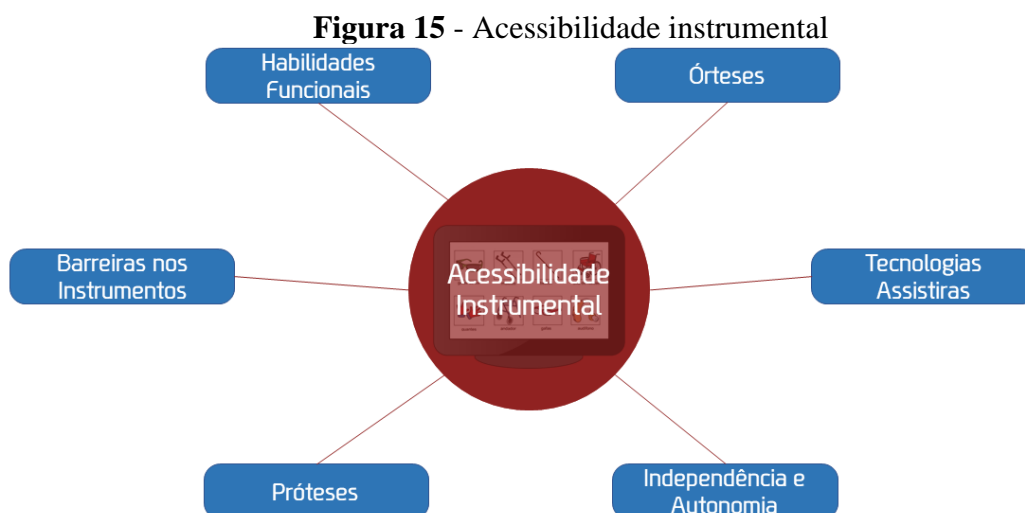
	metodologia e organização didática	consistem na introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem e na introdução de recursos específicos de acesso ao currículo
	avaliação	estabelecimento de critérios específicos, eliminação de critérios gerais, adaptação dos critérios existentes na avaliação, bem como modificação dos critérios de promoção
	temporalidade	prolongamento do tempo do aluno no curso

Fonte: Adaptado de Brasil (1998).

Diante disso, compreende-se que as adequações e flexibilização no currículo é uma forma de democratização do ensino/aprendizagem. Ademais, o processo de aprendizagem não envolve apenas o esforço entre alunos e docentes, mas também compreende o corpo acadêmico em sua totalidade para que seja efetivada a educação inclusiva.

#### 4.4 DIMENSÃO INSTRUMENTAL

Dialogando com Sasaki (2005), a acessibilidade instrumental está relacionada com a: eliminação de barreiras nos instrumentos e utensílios utilizados na educação (materiais como lápis, régua, teclado de computador e materiais pedagógicos); atividades cotidianas (incluindo as tecnologias assistivas na comunicação e necessidades como higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.); e de lazer, esporte e recreação (abrangendo os dispositivos que supram às limitações sensoriais, físicas e mentais). Nesse sentido, para que haja a acessibilidade instrumental, considera-se alguns elementos expostos na Figura 15:



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

De acordo com o IFES “nem todas as pessoas têm possibilidade de acessar os recursos existentes em seu ambiente de trabalho ou em sua escola devido a limitações, que podem ser motoras, visuais, auditivas, físicas, entre outras” (INSTITUTO..., 2014, p. 31). Nesse aspecto, para compensar as limitações impostas pelas deficiências, as PcD devem ter acesso a recursos que possibilitem seu acesso seja em ambiente de trabalho ou acadêmico.

Nesse contexto, fundamenta-se o desenvolvimento das tecnologias assistivas/adaptativas, que podem ser definidas como: “[...] conjunto de artefatos disponibilizados às pessoas com necessidades especiais, que contribui para prover-lhes uma vida mais independente, com mais qualidade e possibilidades de inclusão social” (INSTITUTO..., 2014, p. 31). De outra maneira, as tecnologias assistivas/adaptativas são sistemas/dispositivos que apresentam soluções e/ou próteses para compensar as deficiências.

Para a NBR 15599/2008, as tecnologias assistivas são um conjunto de técnicas, utensílios, produtos e procedimentos criados para auxiliar a mobilidade, percepção e utilização do ambiente e demais elementos para as PcD (ASSOCIAÇÃO..., 2008). No Brasil, as tecnologias assistivas foram garantidas e amparadas pela Lei nº 10.098/2000, que foi o primeiro passo para eliminação de barreiras e fortalecimento das ajudas técnicas, tal Lei estabelece normas e critérios para promoção da acessibilidade às PcD.

Sob uma perspectiva científica, de acordo com a Comitê de Ajudas Técnicas da CORDE (2007, [p. 6]) as tecnologias assistivas podem ser compreendidas como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação

de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Na visão de Bersch e Tonolli (2006), as tecnologias assistivas contam com um arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais das PcD e, conseqüentemente, promover a vida independente e inclusão delas. Os recursos assistivos permitem aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das PcD, enquanto os serviços visam auxiliá-las diretamente na seleção, aquisição e uso desses recursos.

A NBR 15599/2008, em seu item 5.3.1.2 recomenda que seja provido recursos materiais e tecnologias assistivas na academia, incluindo:

a) recursos óticos para ampliação de imagens (lupas eletrônicas, programas de ampliação de tela, circuito fechado de TV); b) sistema de leitura de tela, com sintetizador de voz e display Braille; c) computadores com teclado virtual, mouse adaptado e outras tecnologias assistivas da informática; d) máquinas de escrever em Braille, à disposição dos alunos; e) gravadores de fita, máquinas para anotações em Braille, computadores com software específico, scanners, impressoras em Braille; f) aparelhos de TV, com dispositivos de legenda oculta [*closed caption*] e audiodescrição e tela com dimensão proporcional ao ambiente, de modo a permitir a identificação dos sinais, sejam das personagens, do narrador ou do intérprete de LIBRAS, nas aulas coletivas; g) aparelhos de vídeos, CD-ROM e DVD; h) sistema de legenda de textos, por estenotipia, reconhecimento de voz, ou outro, para aulas do ensino médio e/ou superior (ASSOCIAÇÃO..., 2008, p. 8).

Além disso, para Tangarife (2007) as tecnologias assistivas classificam-se de acordo com o explanado no Quadro 7:

**Quadro 7 - Tecnologias assistivas**

Categorias	Exemplos
Auxílio para a vida diária	materiais e produtos para auxílio em tarefas rotineiras, tais como comer, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais, manutenção da casa etc.
CAA; Comunicação Suplementar Alternativa (CSA)	recursos, eletrônicos ou não, que permitem a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem a fala ou com limitações da mesma. São utilizadas as pranchas de comunicação com os símbolos PCS ou BLISS além de vocalizadores e softwares dedicados para este fim
Recursos de acessibilidade ao computador	equipamentos de entrada e saída (síntese de voz, Braille), auxílios alternativos de acesso (ponteiros de cabeça, de luz), teclados modificados ou alternativos, acionadores, softwares especiais (de reconhecimento de voz), assim permitindo utilizar o computador

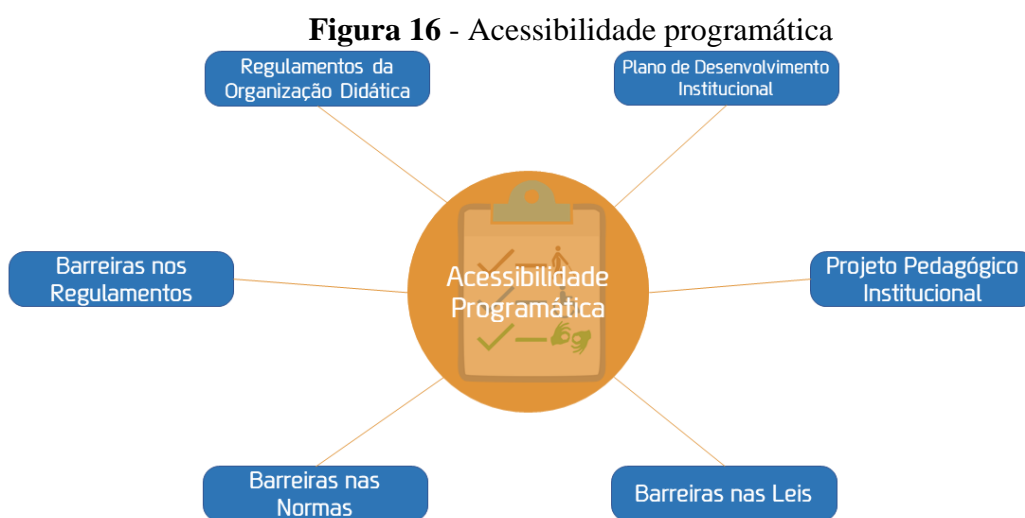
Sistemas de controle de ambiente	sistemas eletrônicos que permitem às pessoas com limitações motolocomotoras, controlar remotamente aparelhos eletro-eletrônicos, sistemas de segurança, entre outros, localizados em seu quarto, sala, escritório, casa e arredores
Projetos arquitetônicos para acessibilidade	adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, através de rampas, elevadores, adaptações em banheiros entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas, facilitando a locomoção da PcD
Órteses e Próteses	troca ou ajuste de partes do corpo, faltantes ou de funcionamento comprometido, por membros artificiais ou outros recursos ortopédicos (talas, apoios etc.). Inclui-se os protéticos para auxiliar nas limitações cognitivas, como os gravadores de fita magnética ou digital que funcionam como lembretes instantâneos
Adequação postural	adaptações para cadeira de rodas ou outro sistema de sentar visando o conforto e distribuição adequada da pressão na superfície da pele (almofadas especiais, assentos e encostos anatômicos), posicionadores e contentores para maior estabilidade e postura adequada do corpo através do suporte e posicionamento de tronco/cabeça/membros
Auxílios de mobilidade	cadeiras de rodas manuais e motorizadas, bases móveis, andadores, <i>scooters</i> de 3 rodas e qualquer outro veículo utilizado na melhoria da mobilidade pessoal
Auxílios para cegos ou com visão subnormal	auxílios para grupos específicos (lupas e lentes), Braille para equipamentos com síntese de voz, grandes telas de impressão, sistema de TV com aumento para leitura de documentos, publicações etc.
Auxílios para surdos ou com déficit auditivo	auxílios que inclui vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, TTV, sistemas com alerta tátil-visual, entre outros
Adaptações em veículos	acessórios e adaptações que possibilitam a condução do veículo, elevadores para cadeiras de rodas, camionetas modificadas e outros veículos automotores usados no transporte pessoal

Fonte: Adaptado de Tangarife (2007).

Em suma, observa-se a relevância das tecnologias assistivas como meios para eliminação das barreiras instrumentais na garantia da acessibilidade, bem como permitirá que as PcD possam ter, a autonomia de que precisam e dessa forma promova-se a qualidade no ensino, no trabalho e na vida social.

#### 4.5 DIMENSÃO PROGRAMÁTICA

A acessibilidade programática é abordada como uma dimensão que verifica se as políticas públicas (como leis, decretos e portarias), normas ou regulamentos, normas de serviços, avisos, notícias, manuais, editais estão de acordo ou não com os princípios de inclusão das PcD (SASSAKI, 2005; INSTITUTO..., 2014). Desse modo, há exemplos de elementos que são abrangidos pela acessibilidade programática na Figura 16:



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No que diz respeito às barreiras no contexto da acessibilidade programática, o IFES aponta que:

As barreiras invisíveis que se encontram nesses normativos, em geral, não contribuem ou não garantem os direitos das pessoas com necessidades específicas. Há também os casos em que tais normativos, ainda que levem em conta os direitos dessas pessoas, não são obedecidos a contento (INSTITUTO..., 2014, p. 35).

Desta forma, é pertinente averiguar se os direitos das PcD estão sendo respeitados nesses normativos, especialmente no âmbito do Ensino Superior. Na maioria dos regulamentos e documentos das instituições de ensino, já possuem referência à acessibilidade e inclusão, porém, alguns estão em fase de criação, reformulação e/ou atualização.

Como exemplo, o IFES, é uma IES em que a maioria dos regulamentos e documentos institucionais já possuem referência à acessibilidade e à inclusão. Dessa forma, explana-se algumas ações adotadas nos regulamentos do IFES em sua redação:



Os Regulamentos da Organização Didática [ROD], tanto presencial quanto [Ensino à Distância (EaD)], para cursos Técnicos e de Graduação, possuem referência à acessibilidade metodológica. O Ifes, nesses documentos, concede atendimento educacional especializado para [...] [PcD], atendendo ao princípio da igualdade como meio de garantir o acesso e a permanência dessas pessoas na instituição. Além disso, o Instituto prevê ações pedagógicas diferenciadas, com flexibilização de metodologias e/ou tecnologias de ensino sem prejuízo, considerando a necessidade da pluralidade; propicia condição diferenciada de realização de prova do processo seletivo, de forma a permitir a acessibilidade; considera os limites e potencialidades [...] [das PcD] no processo de avaliação; garante adaptações de instrumentos de avaliações e os apoios necessários, inclusive tempo adicional para realização de provas, previamente solicitados pelo aluno com [...] [necessidades especiais], conforme as características da deficiência ou outra necessidade especial (INSTITUTO..., 2014, p. 36).

Ainda dialogando com os ROD, eles dividem-se para cursos técnicos, graduação e pós-graduação, tanto presenciais quanto de EaD. Outro aspecto pertinente às IES é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que de acordo com o PDI do IFES (2014), deve prever condições necessárias para o acesso, a permanência e o sucesso das PcD no ambiente acadêmico, garantindo uma educação de qualidade e cidadania para todos.

No que concerne ao PDI da UFCA, idealiza-se uma política de acessibilidade e inclusão, a qual abrange aspectos como acompanhamento dos estudantes, articulação de ações que interligam a universidade com a sociedade, bem como a produção e edição de materiais bibliográficos acessíveis. Além disso, aborda o plano de promoção de acessibilidade na UFCA, onde elenca ações e práticas para promoção da inclusão através da acessibilidade em suas diversas dimensões (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e atitudinal). Por fim, promover a educação inclusiva por meio do diagnóstico de acessibilidade, no que diz respeito à infraestrutura, ao acervo da biblioteca, ao atendimento nos setores, etc. (UNIVERSIDADE..., 2017).

No PDI do IFES, são previstas ações inclusivas para promoção da acessibilidade e no atendimento prioritário e imediato às PcD ou com mobilidade reduzida, apresentando propostas abrangendo todas as dimensões da acessibilidade. No que diz respeito à essas ações, o PDI busca, dentre algumas delas: incentivar o desenvolvimento das tecnologias assistivas através de trabalhos de conclusão de curso; elaboração de propostas de atendimento orientado às PcD; e, realização de uma avaliação do programa de acessibilidade da instituição em contraste com a legislação vigente relacionada (INSTITUTO..., 2014).

No que tange ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), nesse âmbito, destaca-se o PPI da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que expressa a orientação

pedagógica/acadêmica e política e busca unir a prática cotidiana com a teoria e apontar os caminhos metodológicos, curriculares e administrativos da instituição. Trata-se de um exercício reflexivo, apontando mudanças necessárias a serem vivenciadas por docentes, discentes, gestores, etc. (UNIVERSIDADE..., 2013).

Além disso, no tópico 11 do PPI da UFES apresenta normas e orientações a fim de assegurar condições de acesso e permanência aos locais de aprendizagem, às vias de comunicação e acompanhamento aos discentes em situações específicas (UNIVERSIDADE..., 2013), deste modo, conforme estabelecido pela Portaria do MEC nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999b).

Nesse seguimento, a acessibilidade programática ocorre quando há processos de sensibilização da informação, conhecimento, aplicação dos dispositivos legais e políticas relacionadas à inclusão e à acessibilidade das PcD no Ensino Superior, visto que muitas vezes os estudantes não têm conhecimento dos seus direitos no contexto acadêmico. Além disso, essa dimensão atua inclusive ao elaborar-se novas leis, decretos, portarias com o intuito de garantir se os direitos das PcD estão sendo respeitados (MINISTÉRIO..., 2013b).

Portanto, a inclusão das PcD nas IES implica, no progresso e na reestruturação de suas condições atuais, por isso, deve-se adequar às exigências de uma sociedade aberta à diversidade, que rejeita preconceitos e barreiras (UNIVERSIDADE..., 2013).

#### 4.6 DIMENSÃO ATITUDINAL

A acessibilidade atitudinal, segundo Sasaki (2005) está associada à quebra de barreiras decorrentes do preconceito e da falta de informação no tocante às PcD no ambiente acadêmico e nos demais ambientes em que estejam inseridas. Nesse contexto, o IFES (2014) aponta que é fundamental que seja garantido à essas pessoas, seu bem-estar e respeito, assim como deve ser à todos os cidadãos comuns. Contudo, é preciso quebrar estereótipos que colocam a deficiência como um sinônimo de limitação, desconsiderando as potencialidades das PcD.

Em outras palavras, a acessibilidade atitudinal pode ser compreendida como “[...] programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações” (SASSAKI, 2005, p. 23). Na Figura 17, compreende algumas peculiaridades referentes à essa dimensão:

**Figura 17 - Acessibilidade atitudinal**

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Segundo Lima e Silva (2007, p. 5), as barreiras atitudinais nem sempre são perceptíveis ou intencionais, alguns exemplos são “[...] a utilização de rótulos, de adjetivações, de substantivação da pessoa com deficiência como um todo deficiente, entre outras”. Essas barreiras podem estar fundamentadas em preconceitos explícitos ou a eles dar origem, e podem surgir na linguagem, nas ações e até nas omissões. Se faz necessário que haja o reconhecimento dessas barreiras, e ao invés de simplesmente ignorá-las, buscar desenvolver atitudes para sua eliminação.

Nessa lógica, elenca-se algumas barreiras atitudinais que podem ocorrer no meio acadêmico (ou em outros espaços sociais), e apresentam-se nas seguintes formas:

- a) ignorância: desconhecer as competências/potencialidades da PcD;
- b) percepção de menos-valia: avaliar depreciativamente a capacidade da PcD, achar que ela é incapaz;
- c) inferioridade: acreditar que a PcD não acompanhará os demais, sendo isto um erro grave, visto que todas as pessoas apresentam ritmos de aprendizagem diferentes;
- d) piedade: sentir-se pesaroso e ter atitudes protetoras em relação à PcD, estimular os demais da classe antecipar-se às PcD, realizando as atividades por elas, atribuindo-lhes uma pseudoparticipação;
- e) adoração do herói: considerar a PcD como sendo ‘especial’, ‘excepcional’ ou “extraordinário”, simplesmente por superar sua deficiência de forma intensa;
- f) estereótipos: pensar na PcD comparando-a com outras que tenham a mesma deficiência, construindo generalizações positivas e/ou negativas sobre elas;

- g) comparação: comparar os discentes com e sem deficiência, salientando aquilo que a PcD ainda não alcançou em relação ao outro sem deficiência, colocando este em posição superior ao primeiro. Na comparação, não se privilegiam os ganhos dos discentes, mas ressaltam-se suas ‘falhas’, ‘faltas’ e ‘deficiências’;
- h) atitude de segregação: acreditar que as PcD só poderão conviver com os de sua mesma faixa etária até um dado momento e que, para sua escolarização, eles deverão ser encaminhadas à escola especial, com profissionais especializados;
- i) generalização: generalizar aspectos positivos ou negativos da PcD em relação a outro com a mesma deficiência, imaginando que ambos terão os mesmos avanços, dificuldades e habilidades na aprendizagem;
- j) assistencialismo e superproteção: impedir que as PcD experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem, temendo que elas venham a fracassar; não deixar que as PcD explorem os espaços físicos por medo que se machuquem; não avaliar a PcD pelo seu desenvolvimento, receando que ela se sinta frustrada, se avaliação for menos positiva (LIMA; SILVA, 2007).

Em contrapartida, Pimentel (2013) alude que atitudes básicas podem favorecer a inclusão dos estudantes com deficiência física, visual e auditiva/surdos nas IES. No Quadro 8 verifica-se algumas dessas atitudes.

**Quadro 8 - Algumas atitudes que favorecem a inclusão das PcD no âmbito das IES**

<b>Atitudes que favorecem a inclusão dos discentes com deficiência física</b>
Oferecer ajuda e aguardar que a PcD física diga como proceder
Procurar sentar-se, durante conversas longas, ficando no mesmo nível do olhar do discente usuário da cadeira de rodas
Manusear a cadeira de rodas em "marcha ré" sempre que for ajudar a PcD física a descer rampas ou degraus, evitando que a mesma perca o equilíbrio e caia para frente
Acompanhar o ritmo da marcha do discente usuário de muleta, tomando cuidado para não tropeçar nas muletas
Colaborar na acomodação do discente usuário de muletas de modo que estas estejam sempre ao alcance de suas mãos
Evitar apoiar-se na cadeira de rodas

Organizar a sala de aula, preferencialmente em semicírculo, permitindo a mobilidade do discente em cadeira de rodas

### **Atitudes que favorecem a inclusão dos discentes com deficiência visual**

Oferecer ajuda sempre que um estudante cego parecer necessitar, mas sempre perguntando-o antes de agir e solicitando-o explicações de como fazê-lo

Favorecer o reconhecimento das coisas e ambientes, bem como a participação de PcD visual ou cegueira, através dos sentidos remanescentes

Prestar informações à PcD visual ou cegueira, sempre que houver nova disposição do mobiliário da sala de aula, permitindo o seu reconhecimento do espaço de modo que tenha autonomia na mobilidade

Permitir que o discente cego segure em seu braço, de preferência, no cotovelo ou no ombro, sempre que você for guiá-lo. À medida que encontrar degraus, meio-fios e outros obstáculos, oriente-o

Falar diretamente com a PcD visual ou cegueira e não por intermédio dos acompanhantes

Disponibilizar ao discente com deficiência visual os textos em formato digital, bem como os slides e filmes utilizados durante a aula para que, através dos recursos de tecnologia assistiva, este discente tenha mais acessibilidade ao conteúdo trabalhado

Compreender que o excesso de ruídos na sala provoca incômodo à PcD visual, pois ela se utiliza muito da via auditiva para a apreensão do contexto

Garantir a audiodescrição feita por colegas, quando da utilização de vídeos e/ou documentários, mediante a descrição oral das informações que compreendemos visualmente e que não estejam contidas nos diálogos, tais como expressões faciais e corporais, efeitos especiais, ambientes, mudança de tempo e espaço, entre outras

Permitir, durante as aulas, o uso do gravador, da máquina de escrever Braille, de computador com programas sintetizadores de voz e leitores de texto

Promover atividades colaborativas entre os colegas, tais como as que podem ser desenvolvidas em dupla, que possibilitam ao discente com deficiência visual ter, em seu colega, um escriba e leitor

Utilizar sinalizações e placas informativas em Braille em todos os espaços

Utilizar pisos táteis para que a PcD visual possa se locomover com segurança e autonomia, indicando mudança de direção, derivação, obstáculo, desníveis, cruzamento, bloqueio e alerta

### **Atitudes que favorecem a inclusão dos discentes com deficiência auditiva**

Utilizar a escrita ou recursos visuais para favorecer a apropriação do conteúdo abordado verbalmente

Favorecer um ambiente de classe sem muito ruído, principalmente em caso do discente com deficiência auditiva que precisa fazer a gravação em áudio das aulas para depois ouvi-las

Organizar a classe de modo que o discente com deficiência auditiva possa visualizar os movimentos orofaciais dos seus professores e colegas

Usar a voz com intensidade normal, falar com voz clara, mais devagar que o normal, de forma articulada e sempre que possível de frente à PcD auditiva que faz uso da leitura labial, de modo a possibilitar o seu entendimento

Utilizar o *closed caption*/legenda oculta quando a aula demandar filmes ou documentários

Preparar materiais didáticos que promovam a autonomia acadêmica do discente surdo ou com deficiência auditiva

Disponibilizar, ao colega surdo ou com deficiência auditiva, seus apontamentos de aula para ajudá-lo no processo de estudo

Ampliar, para o discente surdo ou com deficiência auditiva, o tempo para realização das provas, em caso de necessidade

### **Atitudes que podem favorecer aos discentes com surdez**

Aprender a LIBRAS para o estabelecimento de interação com o discente surdo

Interagir com os intérpretes de LIBRAS que farão parte da vida acadêmica do discente surdo, conforme estabelece a Portaria nº 3.284/2003 do MEC, lembrando que, ao dirigir-se ao surdo, deve-se falar diretamente com ele e não com o intérprete

Compreender e assegurar o papel do intérprete de LIBRAS em sala de aula: traduzir/interpretar as aulas ministradas e as interações sociais estabelecidas entre docentes e discentes, e entre discentes, colaborando para apreensão do conteúdo e do contexto social onde acontece a aula

Manter o contato visual enquanto se comunica com o discente surdo, pois se o olhar for disperso pode-se dar a impressão que a conversa terminou

Reconhecer a diferença linguística na escrita de textos por discentes surdos devido à diferença entre a estrutura gramatical da LIBRAS e da língua portuguesa

Utilizar o *closed caption*/legenda oculta quando a aula demandar filmes ou documentários

Preparar materiais didáticos que promovam a autonomia acadêmica do discente surdo ou com deficiência auditiva

Disponibilizar, ao colega surdo ou com deficiência auditiva, seus apontamentos de aula para ajudá-lo no processo de estudo

Ampliar, para o discente surdo ou com deficiência auditiva, o tempo para realização das provas, em caso de necessidade

Fonte: Adaptado de Pimentel (2013).

Dessa forma, de acordo com Mittler (2003) aprender a promover a acessibilidade atitudinal é dever de todos, pois ninguém é excluído de ser capacitado para a inclusão, sempre haverá algo a aprender sobre ela. Efetivamente, o obstáculo principal para que haja a inclusão, está subjacente às crenças e às atitudes, e não em relação apenas à falta de planejamento das instituições para a recepção das PcD.

Diante do discorrido, depreende-se que a acessibilidade se destaca como forte aliada da inclusão. Pois, ambas não se limitam apenas à eliminação de barreiras arquitetônicas, mas também à inclusão sociocultural nas diversas nuances da acessibilidade, as quais não dependem apenas das condições físicas do sujeito, dessa forma estar incluído e ter acesso a algo e/ou a alguém é direito de todas as pessoas com ou sem deficiência (PONTE; SILVA, 2015).

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

De acordo com as informações disponibilizadas pela Secretaria de Acessibilidade, foi constatado que há 31 discentes com deficiência nos *campi* da UFCA. Através da técnica Bola de Neve, gerou-se um apanhado de referências, devido à dificuldade de aproximação com o grupo.

Destarte, a Secretaria de Acessibilidade intermediou para haver o consentimento dos sujeitos e o repasse de informações para contato com eles, a fim de executar o estudo previsto. Dentre estes, após o contato pela secretaria, apenas 06 (seis) discentes do campus Juazeiro do Norte aceitaram participar da entrevista, os quais constitui-se por: 01 (um) com deficiência física, 02 (dois) com deficiência visual e 03 (três) com surdez, visto que conforme já ressaltado não se identificou PcD intelectual no período da pesquisa, e por isso o estudo foi dirigido às PcD visual, física e auditiva.

Aplicou-se questionário (ver Apêndice A) e os *checklists* (ver Apêndices B, C e D) nos meses de maio e junho de 2018. No questionário, havia perguntas relacionadas ao perfil das PcD, e foram coletados dados descritivos (como idade, sexo, curso, semestre), tipologias das deficiências (física, visual<sup>32</sup> e/ou auditiva/surdez<sup>33</sup>), assim como formação (ensino médio e superior). Nessa coleta, decidiu-se utilizar a abreviatura “PcD” seguida por numeração sequenciada para identificar as transcrições de fala dos participantes da pesquisa, de forma que não seja possível revelar seus respectivos nomes.

**Quadro 9 - Perfil dos participantes**

Identificação e sigla para transcrição	Sexo <sup>34</sup>	Idade (anos)	Informações específicas sobre a deficiência/surdez
PcD1	F	40	Deficiência física adquirida na infância (monoplegia dos membros inferiores).
PcD2	M	24	Deficiência visual adquirida na infância (baixa visão profunda).
PcD3	M	21	Deficiência visual adquirida na infância (baixa visão moderada).

<sup>32</sup>No perfil foi abordado também qual a classe de acuidade visual, por exemplo, baixa visão moderada, baixa visão profunda, próximo à cegueira ou cegueira total.

<sup>33</sup>Questionou-se qual o nível de surdez, se é surdez moderada, surdez acentuada, surdez profunda ou anacusia - perda total.

<sup>34</sup>Sexo: Feminino (F) e Masculino (M).



PcD4	F	28	Surdez profunda congênita
PcD5	M	33	Surdez acentuada congênita
PcD6	F	28	Surdez profunda congênita

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Analisando o Quadro 9, pondera-se que os participantes apresentaram características diversas no que concerne ao gênero, idade e deficiência (congênita ou adquirida - infância, adolescência ou fase adulta). Assim, permitindo que a pesquisadora se utilize de uma visão holística a respeito das demandas das PcD em sua permanência com qualidade no âmbito da UFCA e, apresentando inferências e percepções diversas ao avaliar os critérios para identificação das dimensões de acessibilidade nas instâncias da universidade.

Em continuidade, foi identificado outro fator pertinente ao estudo naquilo que tange à atuação dos sujeitos da pesquisa em outras graduações e/ou instituições voltadas para às PcD, visto que os sujeitos entrevistados, a partir de experiências anteriores poderiam vir a expressar posicionamentos mais aprofundados dos possíveis questionamentos inerentes aos seus direitos.

De acordo com o posicionamento da PcD1, embora a participação nas instituições para PcD não tenha impactado diretamente no seu letramento, ela afirma que essa ação suscitou a conhecer e buscar a legitimação dos seus direitos, naquilo que corresponde às condições de igualdade e na mobilidade livre de barreiras no ambiente. Nesse sentido, embasada na vivência empírica que precedeu o ingresso no Ensino Superior, gerou-se um posicionamento crítico frente à acessibilidade e inclusão social praticada no âmbito acadêmico.

Diante dos pontos destacados anteriormente pela PcD1, a PcD6 vai ao encontro quando evidencia que sua participação no Instituto Transformar (INTRA) não influenciou para o seu ingresso na universidade, em virtude da ausência de estudos que poderiam proporcionar a compreensão do português dos ouvintes (pessoas sem deficiência). Como consequência, esse fato atrasou sua aprendizagem teórica no meio acadêmico.

Neste cenário marcado pela ausência de estudos inerentes à comunicação com pessoas ouvintes e outras metodologias, é pertinente salientar propostas de atuação da Secretaria de Acessibilidade da UFCA para promoção da acessibilidade metodológica e comunicacional, bem como maior atuação junto às associações e institutos da região, promovendo o conhecimento do português para as PcD auditiva e/ou surdez.

Constata-se que, apesar de ambos participantes citados (PcD1 e PcD6) afirmarem que os institutos não influenciaram diretamente em seu percurso pedagógico e acadêmico, percebe-

se que os impulsionou na compreensão totalizante de seus direitos e de suas reais necessidades. Esse achado para a pesquisa é fundamental, visto que demonstra a obtenção de conhecimento preexistente baseado em circunstâncias empíricas, que podem interferir nas percepções sobre o que consiste sua permanência com qualidade nas instâncias da UFCA, que é o objetivo desta pesquisa.

Neste sentido, examina-se a acessibilidade em suas dimensões arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Ressalta-se que essas dimensões são interdependentes e, ainda que, para o estudo, estejam sendo abordadas em tópicos distintos, é condição *sine qua non* assimilar que elas estão correlacionadas e se complementam.

### 5.1 ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

No que diz respeito à acessibilidade arquitetônica, esta análise abrange aspectos inerentes ao ambiente físico dos espaços internos e externos da UFCA, buscando verificar se o espaço da universidade atende às condições de acessibilidade. Com base nas respostas dos *checklists*, foram organizados no Quadro 10 os aspectos mais pertinentes em relação ao ambiente físico.

No que diz respeito à legenda, cada tipologia de deficiência pode ser identificada por: Deficiência Física (DF), Deficiência Auditiva e/ou Surdez (DA/S) e Deficiência Visual (DV); e o símbolo (\*) que é para assertivas específicas (direcionadas a uma ou dois tipos de deficiência), por exemplo, a assertiva “Há vagas disponíveis e estão devidamente sinalizadas, de acordo com o Símbolo Internacional de Acesso (SIA), no estacionamento da universidade” foi direcionada às PcD física e auditiva/surdez, visto que as PcD visual não podem assimilar as sinalizações visuais. Dessa forma, segue o quadro mencionado:

**Quadro 10** - Análise do *checklist* da acessibilidade arquitetônica

<i>Assertivas do checklist</i>	S	N	P	N/A
Há vagas disponíveis e estão devidamente sinalizadas, de acordo com o Símbolo Internacional de Acesso (SIA), no estacionamento da universidade*		1 DF 3 DA/S		
No campus, os elevadores são de fácil acesso		1 DF 2 DV 3 DA/S		

Os corrimãos estão dispostos por todo o campus*	2 DV	1 DF		
Entradas e saídas da universidade possuem percurso livre de obstáculos*	1 DV	1 DF 1 DV		
Os auditórios possuem rampa acessível para todos*	2 DV		1 DF	
Nos auditórios, ginásios, etc. há assentos reservados para as pessoas com deficiência e acompanhante	3 DA/S			1 DF 2 DV
No espaço da instituição, há pisos táteis, pisos de alerta e piso direcional*		2 DV		
Os sanitários e vestiários são livres de obstáculos, por exemplo, degraus*	1 DV	1 DV 1 DF		
As portas dos ambientes comuns, como sanitários, salas de aula, saídas de emergência e outros possuem sinalização tátil*		2 DV	3 DA/S	
Há avisos visuais no decorrer do campus a fim de facilitar o direcionamento*		3 DA/S 1 DF		
Legenda: DF: Deficiência Física; DV: Deficiência Visual; DA/S: Deficiência Auditiva/Surdez; (*): perguntas específicas para um ou dois tipos de deficiência				

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Conforme relatado pelas PcD física e auditiva e/ou surdez, não há vagas específicas para PcD, além disso, não há sinalização adequada com o SIA no estacionamento da universidade. Nessa perspectiva, contrapõe-se ao que dispõe a Lei nº 7.405/1985, sobre a obrigatoriedade de posicionar o SIA em todos os locais de possível acesso às PcD, incluindo estacionamentos (BRASIL, 1985).

Quanto à facilidade de acesso aos elevadores do campus, todas as PcD apontaram que são de difícil acesso, pois na realidade, no período da aplicação deste estudo, eles ainda não funcionavam, assim, dificultando a locomoção e acesso em alguns setores da instituição que se localizam nos andares superiores. Contudo, em meados do mês de dezembro de 2018, observou-se o início da instalação de elevadores mais modernos, com previsão de funcionamento para o próximo semestre letivo 2019.1.

No que tange a existência de assentos reservados no auditório para as PcD e acompanhante, as PcD física e visual, informaram que esse parâmetro não se aplica à instituição. Já as PcD auditiva/surdos apontaram a existência desses assentos, contudo, sem sinalização específica para eles. Dessa forma, os auditórios da UFCA não estão de acordo com o que prescreve a legislação, na Lei nº 13.146/2015, quando em seu artigo 44, incisos 1º, 2º e 3º, afirma a reserva de assentos para PcD ou mobilidade reduzida e 1 (um) acompanhante, em locais como auditórios, ginásios de esporte, estádios, entre outros (BRASIL, 2015).

Diante disso, é indispensável que os assentos estejam situados em locais que garantam a acomodação de um acompanhante ao lado da PcD, e que além disso, estejam devidamente sinalizados, de acordo com o SIA. E ainda deve viabilizar para a PcD auditiva/surdez, uma boa visualização do intérprete de LIBRAS e/ou da legenda descritiva (caso haja), preferencialmente, conforme sugerido pelos entrevistados, no centro do auditório a fim de favorecer uma visão panorâmica da plataforma de apresentação.

Sobre a existência de pisos táteis, pisos de alerta, piso direcional e corrimãos na instituição, as PcD visual alertaram que o espaço da universidade ainda não dispõe. Esse é outro fator agravante tornando inviável a locomoção segura dessas pessoas no espaço da universidade. Contudo, a coleta, conforme mencionado foi realizada em maio e junho de 2018 e, a partir de meados de novembro de 2018, constatou-se que a instituição já começou a atuar na colocação dos pisos.

Ainda quanto a esse aspecto, a PcD5 também afirmou em seu relato, que o auditório é acessível no que se refere às rampas, no entanto, são inacessíveis os elementos concernentes à sinalização, à calçada, aos elevadores, ao corrimão, bem como o deslocamento na entrada e na saída da universidade.

Dessa forma, as PcD encontram inúmeras barreiras ao se locomoverem, devido à fatores como: desníveis de calçadas, elevadores que não funcionam e ausência de corrimãos dispostos pelo campus. Além disso, as PcD visual e física foram díspares na percepção naquilo que se refere a ausência ou não de obstáculos nos sanitários e vestiários. No caso da existência de sinalização nas portas de espaços como sanitários, salas de aula, saídas de emergência, etc., as PcD visual concordaram que não há sinalização tátil em nenhum local, enquanto as PcD auditiva/surdos concordaram parcialmente, pois, para eles a sinalização visual só está presente em alguns locais da instituição.

No que toca à sugestão externizada pela PcD2 no ato de aplicação do instrumento de diagnóstico (*checklist*), com a finalidade de colaborar para efetivação da acessibilidade, revelou a importância de corrimãos nos corredores dos blocos a fim de facilitar o acesso às salas de aula e aos banheiros.

Diante desse cenário, percebe-se que a UFCA em alguns aspectos tem buscado atender às demandas mais urgentes, principalmente quanto à acessibilidade arquitetônica. No entanto, ainda não corrobora com o Decreto nº 5.296/2004, delineado para complementar o regulamento da lei supracitada, quando estabelece em seu artigo 10, que a concepção dos projetos arquitetônicos deve atender aos princípios do desenho universal em sua planta inicial. Tendo como referência as normas técnicas de acessibilidade da ABNT. Logo, infere-se que essas

barreiras arquitetônicas impossibilitam às PcD, refletindo em circunstâncias desfavoráveis para garantir a permanência com qualidade destes no âmbito da UFCA e, por conseguinte, no crescimento do índice de evasão acadêmica.

## 5.2 ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL

Quanto à acessibilidade comunicacional, esta análise abrange aspectos inerentes a ausência de barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e virtual dos setores da UFCA. Os dados referentes às respostas dos *checklists* estão dispostos no Quadro 11:

**Quadro 11** - Análise do *checklist* da acessibilidade comunicacional

Assertivas do <i>checklist</i>	S	N	P	N/A
Os balcões de atendimento estão dispostos em alturas que viabilizem a comunicação*	1 DF			
Os computadores possuem função para escrita dos trabalhos por comando de voz (através da fala)*		1 DF		
É utilizado legendas ocultas ( <i>closed caption</i> ) nos vídeos e documentários disponibilizados*	3 DA/S			
Há intérprete de LIBRAS em vídeos e/ou documentários*	3 DA/S			
Os vídeos, filmes ou documentários possuem a janela com intérprete de LIBRAS*		3 DA/S		
Utilizam recursos visuais para favorecer a apropriação dos conteúdos abordados verbalmente*		3 DA/S		
Há livros na biblioteca escritos em Braille*		1 DV		1 DV
Há tradução de textos para o Braille*	2 DV			
Há materiais didáticos em audiolivro e/ou livro falado*				1 DV
Os professores utilizam a audiodescrição, ou seja, a tradução falada da imagem*			1 DV	1 DV
A universidade disponibiliza auxílios ópticos (lentes, lupas e teluplas)*	1 DV			1 DV
Os computadores da biblioteca e dos laboratórios possuem softwares leitores de tela, leitores de texto e ampliadores de tela*				2 DV
Na universidade há hardwares como: impressoras em Braille, lupas eletrônicas, linha Braille (dispositivo de saída do computador com agulhas táteis)*	2 DV			
A instituição disponibiliza máquinas e scanners ópticos permitindo a leitura de um texto impresso traduzido em fala sintetizada*	1 DV			1 DV

Há tecnologias com comando de voz nos elevadores*		2 DV		
Legenda: DF: Deficiência Física; DV: Deficiência Visual; DA/S: Deficiência Auditiva/Surdez; (*): perguntas específicas para um ou dois tipos de deficiência				

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Sabe-se que a NBR 9050/2015 recomenda que os balcões de atendimento das instituições devem ser facilmente identificados e estar dispostos com altura mínima de 0,90 m a 1,05 m para viabilizar a comunicação das PcD (ASSOCIAÇÃO..., 2015). Nesse sentido, de acordo com PcD1:

O balcão, se você se refere aquele ... [da] SEDOP, o balcãozinho não é /.../<sup>35</sup>, o RU é acessível, /.../ dar para a gente alcançar, /.../ no meu caso, não sei [para] o cadeirante /.../ (+) [já] o balcãozinho daqui [biblioteca] funciona, /.../ (+) a SEDOP é [acessível] /.../ se existe um local aqui na faculdade e que se eu fosse colar grau hoje, e se existiria um (+) /.../ setor que merecia meu elogio seria a SEDOP, /.../

Portanto, conforme o discurso da PcD física, a UFCA encontra-se consoante à norma estabelecida. Em contrapartida, no que tange a existência de órteses (aparelhos fixados ao corpo), ou equipamentos que auxiliam na interação do aluno às TIC, por exemplo, o computador, a PcD física afirma que não há esses equipamentos.

No que diz respeito às necessidades das PcD auditiva/surdez, os entrevistados declaram que é utilizado legendas ocultas (*closed caption*) nos vídeos e documentários disponibilizados pelos docentes em sala de aula e em eventos na universidade. Esse fator corrobora com o artigo 67 da Lei nº 13.146/2015 e o item 3.3 da NBR 15290/2005<sup>36</sup>.

No entanto, ainda segundo eles, não há janela com intérprete de LIBRAS em vídeos e/ou documentários apresentados em sala de aula, sendo assim, estando em desacordo com a supracitada Lei. Além disso, eles concordam ao dizer que os intérpretes de LIBRAS dão auxílio quando se trata do uso desses materiais pedagógicos em sala de aula e eventos. Em contrapartida, o corpo acadêmico não utiliza recursos visuais a fim de viabilizar a apropriação dos conteúdos abordados verbalmente, tanto em salas de aula, quanto nos auditórios e outros espaços de interação verbal.

<sup>35</sup> Marcuschi (1986), compilou 14 sinais que considera mais frequentes e úteis para realizar uma transcrição, entre eles: :: alongamento de vogal; (+) para pausas pequenas; /.../ indicação de corte na produção de alguém.

<sup>36</sup> “Esta norma tem por objetivo estabelecer diretrizes gerais a serem observadas para acessibilidade em comunicação na televisão, consideradas as diversas condições de percepção e cognição, com ou sem a ajuda de sistema assistivo ou outro que complemente necessidades individuais” (ASSOCIAÇÃO..., 2005, p. 1). Ademais, dentre os critérios para o uso da janela com intérprete de LIBRAS, apresentados na NBR 15290/2005, determina-se como altura mínima a metade da tela do televisor, a fim de favorecer a visualização da projeção em tela do intérprete e da temática exibida em vídeo.

A respeito da comunicação verbal, as PcD auditiva/surdez mencionaram que as outras pessoas possuem receio em falar diretamente com elas, em diversos casos, reportando-se aos acompanhantes e/ou intérpretes. Tais comportamentos, segundo elas, geram constrangimento e sensação de “invisibilidade”. Outro fator agravante na comunicação delas, é que praticamente nenhum de seus colegas, professores ou servidores da instituição se comunicam através da LIBRAS, tornando a comunicação inviável sem a presença do intérprete de LIBRAS.

A fim de sugestão para efetivação da acessibilidade comunicacional, a PcD4 solicitou que a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) providenciasse placas de identificação dos alimentos para o Restaurante Universitário (RU), visando facilitar a comunicação e o direcionamento das PcD auditiva/surdez. Visto que, a presença das placas viabiliza o conhecimento das PcD auditiva e/ou surdez, sobre o tipo de alimento que está sendo servido naquele determinado dia no RU. Com relação a ausência das placas, a PRAE foi informada, e já estão sendo providenciadas para colocação no RU.

Quanto às PcD visual, em relação à comunicação escrita, a PcD3 explana que a Secretaria de Acessibilidade dispõe de um brailista responsável pela tradução de textos para o Braille, hardwares como: impressoras em Braille, lupas eletrônicas e linha Braille, além de máquinas e scanners ópticos, que permitem a leitura de um texto impresso traduzido em fala sintetizada). Constatou-se através da afirmação da PcD2, a existência de auxílios ópticos como: lentes, lupas e telelupas. Entretanto, a afirmação sobre o brailista, manifesta-se de maneira incoerente, visto que os docentes não obedecem ao prazo mínimo para envio do material bibliográfico. Desse modo, verifica-se uma díade causal, pois, o profissional brailista é sobrecarregado, e os discentes, devido à barreira informacional, prejudicam-se na assimilação do conteúdo.

Verificou-se outras conjecturas concernentes a ausência de acessibilidade comunicacional para PcD visual, como por exemplo, a carência de livros traduzidos para o Braille, audiolivros e/ou livros falado, incorporados ao acervo da biblioteca, bem como, a inexistência de equipamentos que auxiliem na escrita de trabalhos acadêmicos, como computadores adaptados com leitores de textos, ampliadores de telas, gravadores digitais, etc. e dispositivos tecnológicos com comandos de voz em elevadores para direcionamento das PcD visual. Ademais, os sujeitos afirmaram que os docentes não utilizam sempre a audiodescrição (imagem falada) como forma de comunicar o que está sendo visto em sala de aula através de imagens.

Neste contexto, infere-se que a ausência desses aparatos acessíveis pode inviabilizar ou conceber barreiras no incentivo à produção, à distribuição e à circulação do conhecimento

científico que deve alcançar as PcD. Em vista disso, sugere-se que a Secretaria de Acessibilidade mobilize os setores da universidade a fim de criar programas para inclusão comunicacional interpessoal e digital, além de buscar desenvolver pesquisas básicas e aplicadas ao promover tecnologias assistivas com base no princípio da transversalidade, compreendendo a condição de cada tipologia de deficiência.

### 5.3 ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA

No que toca à acessibilidade metodológica, a análise considera os aspectos relativos às barreiras nos métodos e nas técnicas de estudo apontadas pelos sujeitos da pesquisa que fazem parte do corpo de discentes da UFCA. Os dados coletados sobre as respostas dos *checklists*, encontram-se no Quadro 12:

**Quadro 12** - Análise do *checklist* da acessibilidade metodológica

Assertivas do <i>checklist</i>	S	N	P	N/A
As carteiras, mesas, armários etc. das salas de aula estão dispostas de forma que propicie melhor a locomoção e visibilidade da aula explanada	1 DV 2 DA/S	1 DF 1 DA/S	1 DV	
Há políticas que estimule o professor a ter uma postura mais inclusiva nas atividades docentes		1 DF 3 DA/S 1 DV	1 DV	
Os docentes buscam compreender socialmente o contexto de cada aluno a fim de desenvolver metodologias eficientes*		1 DF	3 DA/S 1 DV	1 DV
Os materiais audiovisuais (vídeos, imagens, documentários) utilizados em sala de aula são legendados em texto e/ou LIBRAS*	3 DA/S			
Utilizam recursos visuais para favorecer a apropriação dos conteúdos abordados verbalmente*		3 DA/S		
Utilizam-se de recursos didáticos com diferentes texturas no caso da apresentação de imagens oferecendo riqueza de detalhes na descrição e compreensão dos artefatos*			1 DV	1 DV
Na biblioteca há serviços para a transcrição em texto (audiolivro, audiobook, livro falado) de documentos digitais orais*		1 DV		1 DV
Os professores áudio-descrevem os slides, vídeos, imagens ou documentários que são utilizados como método de transmitir o conteúdo*			1 DV	1 DV
Os professores promovem avaliações acessíveis. (Por exemplo: solicitação de hora extra, leitor, etc.)*	1 DV	1 DV		
Legenda: DF: Deficiência Física; DV: Deficiência Visual; DA/S: Deficiência Auditiva/Surdez; (*): perguntas específicas para um ou dois tipos de deficiência				

Fonte: Dados da pesquisa (2018).



Compreende-se que a respeito da assertiva sobre o mobiliário das salas de aula, particularmente a disposição das carteiras a fim de promover melhor visibilidade do conteúdo explanado e locomoção das PcD, houve notável discrepância entre os sujeitos da pesquisa, visto que três corroboraram com a afirmativa, dois discordaram e um alegou que havia essa organização adequada de forma parcial. É pertinente salientar que a discrepância ocorreu entre todas as tipologias de deficiência, em virtude que cada sujeito apresentou sua própria visão empírica do que seria ideal sobre a disposição do mobiliário.

Observa-se de forma geral, que os sujeitos da pesquisa verbalizaram a ausência de políticas que incentivem os docentes a adotarem uma postura mais inclusiva. Isto é, buscar compreender os contextos (pessoal, social, familiar, pedagógico, etc.) de cada discente, bem como quais suas competências, seu potencial e estilo de aprendizagem, a fim de desenvolver metodologias eficientes, assim, facilitando a apropriação dos conteúdos.

No tocante às políticas que incentivem a prática inclusiva nas atividades docentes, identifica-se a inquietação e indignação de um dos sujeitos ao observar expressões e ouvir o relato do sujeito PcD1. Denota-se um tom de revolta e percebe-se a conduta discriminatória naquilo que tange a reivindicação pelos seus direitos, ou seja, há abuso de autoridade e desrespeito por parte de um (a) coordenador (a) de curso, ao criar situações de afronta/humilhação em sala de aula. No tocante a esse posicionamento hostil, há detrimento também na prática da acessibilidade atitudinal.

Além disso, pondera-se que a compreensão dos docentes sobre o contexto de cada aluno, no ato de desenvolver metodologias eficientes, trata-se de um agravante, visto que as expressões observadas no vídeo da PcD3 evidenciam a descrença quanto à possibilidade de mudanças. Pois, é como se não houvesse interesse por parte dos docentes em promover melhorias no contexto acadêmico.

Apesar de, segundo os sujeitos, não haver metodologias específicas para cada discente, as PcD auditiva/surdos afirmaram que os materiais audiovisuais (vídeos, imagens, documentários) utilizados em sala de aula são legendados em texto e/ou LIBRAS. Nesse sentido, percebe-se que em termos de uso desses recursos metodológicos, houve progresso e conscientização por parte do corpo acadêmico quanto a essas necessidades. Em contrapartida, reiteram que nem professores e nem alunos utilizam-se de recursos visuais para favorecer a apropriação dos conteúdos abordados verbalmente.

Nessa lógica, as PcD visual relatam que na biblioteca da UFCA não há serviços para transcrição de texto em audiolivro, audiobook e/ou livro falado, nem para conversão de documentos para documentos digitais orais. Relataram também que, os docentes não utilizam

o método da audiodescrição para repassar conteúdos vistos em slides, vídeos, imagens ou documentários. Ademais, houve discrepância na fala das duas PcD visual, no que diz respeito à avaliação de aprendizagem acessível/inclusiva, como por exemplo, solicitação de hora extra, ou leitor, etc., houve discrepância nas respostas, sendo um dizendo que na sua realidade há essa inclusão, e o outro afirmando que não desfruta desse direito.

Diante deste cenário, compreende-se que se faz necessário o desenvolvimento de políticas para conscientização e aquisição de recursos para auxílio didático da comunidade acadêmica, principalmente dos docentes, naquilo que concerne aos métodos de ensino-aprendizagem na UFCA. Assim como a análise da tipologia de inteligência, baseada na teoria das inteligências múltiplas e averiguação do estilo de aprendizagem de cada discente proporcionando uma avaliação inclusiva da aprendizagem por meio da flexibilização e adaptação curricular. Dessa forma, viabilizando a educação inclusiva e remoção das barreiras metodológicas/pedagógicas a fim de promover permanência das PcD nas instâncias do Ensino Superior.

#### 5.4 ACESSIBILIDADE INSTRUMENTAL

Sobre a acessibilidade instrumental, essa dimensão trata-se de peculiaridades relacionadas aos instrumentos e utensílios utilizados na educação e atividades cotidianas dos estudantes (entre elas, as tecnologias assistivas) nas instâncias da UFCA. Quanto às respostas dos *checklists*, os dados foram organizados no Quadro 13:

**Quadro 13** - Análise do *checklist* da acessibilidade instrumental

Assertivas do <i>checklist</i>	S	N	P	N/A
Há na universidade cadeira(s) adaptada(s) com espaço amplo e acessível*		1 DF 2 DV		
Há na universidade mesa(s) adaptada(s) com espaço amplo e confortável*		1 DF		
Há objetos de apoio ergonômico para os pés*		1 DF		
Há carteiras diferenciadas com braços adaptados*				1 DF
Equipamentos e mobiliários da instituição como bebedouros, suportes de copos, etc. são acessíveis*	1 DF			2 DV
A biblioteca possui instrumentos que permitam a busca e a respectiva localização de livros nas prateleiras*	1 DA/S	2 DA/S 2 DV		
Na biblioteca, há serviços/instrumentos para a transcrição em texto de documentos digitais orais*			1 DA/S	2 DA/S
A universidade fornece para seu uso, a caixa que ajuda nos cálculos matemáticos (sorobã)*		2 DV		

A universidade disponibiliza auxílios ópticos (lentes, lupas e telulupas)*	1 DV			1 DV
Os computadores da biblioteca e dos laboratórios possuem softwares leitores de tela, leitores de texto e ampliadores de tela*				2 DV
Há na universidade equipamentos como teclados modificados*		1 DV		1 DV
Há na universidade equipamentos como teclados com efeitos sonoros*				2 DV
Há na universidade equipamentos como mouses especiais e acionadores diversos*				2 DV
Os computadores possuem softwares de reconhecimento e comando de voz*				2 DV
Os computadores possuem softwares de síntese de voz*				2 DV
Há monitores especiais nos computadores, ou seja, adaptáveis*				2 DV
Há softwares leitores de textos <i>Optical Character Recognition</i> (OCR) nos computadores*				2 DV
Equipamentos e mobiliários da instituição como bebedouros, suportes de copos, balcões, etc. são acessíveis*	1 DF			2 DV
Legenda: DF: Deficiência Física; DV: Deficiência Visual; DA/S: Deficiência Auditiva/Surdez; (*): perguntas específicas para um ou dois tipos de deficiência				

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Analisando as assertivas, tendo em vista os mobiliários como: mesas e cadeiras adaptadas; adaptações para cadeira de rodas ou outro sistema de sentar que vise o conforto (almofadas especiais, assentos e encostos); posicionadores e contentores que proporcionem estabilidade e postura adequada ao corpo através do suporte e posicionamento de tronco/cabeça, bem como objetos de apoio ergonômico para os membros. As PcD física e visual afirmaram que a universidade não dispõe desses objetos assistivos a fim de promover sua adequação postural em salas de aula, ou outro setor da universidade.

Em relação à assertiva sobre os mobiliários dos setores da UFCA serem acessíveis, a PcD física fez o seguinte discurso:

Pcd1: bom, o bebedouro eu posso dizer que seja acessível, né? O balcão, se você se refere aquele /.../ [da] SEDOP, o balcãozinho não é /.../ , o RU é acessível, /.../ dar para a gente alcançar, /.../ no meu caso, não sei [para] o cadeirante./.. / (+) [já] o balcãozinho daqui [biblioteca] funciona, /.../ (+) a SEDOP é [acessível] /.../ se existe um local aqui na faculdade e que se eu fosse colar grau hoje, e se existiria um (+) /.../ setor que merecia meu elogio seria a SEDOP, /.../ porque o seguinte: o balcão é alto, mas geralmente quando eu chego lá, elas [funcionários] nem deixam eu chegar até lá [no balcão], elas [dizem] sente aqui que vou lhe atender /.../ comigo dá, agora para um cadeirante [o balcão] não dá não.

Baseando-se na fala da PcD1, identifica-se duas situações peculiares: a *a priori*, quando o sujeito PcD1 reconhece que há no âmbito da universidade, mobiliários que atendam suas necessidades, como exemplo, o supracitado balcão da biblioteca e o bebedouro. Contudo, ela acrescenta que os funcionários não esperam que a PcD chegue até o balcão, mas já vão ao encontro dela. Diante do exposto, observa-se uma interligação entre as dimensões de acessibilidade instrumental, pois, o mobiliário é acessível, e atitudinal por parte dos funcionários.

Dessa forma, o sujeito PcD1 pondera que, apesar do balcão ser acessível para ela, não significa que seja acessível a todos, uma vez que para os cadeirantes não há possibilidade de comunicação na Secretaria de Documentação e Protocolo (SEDOP), já que a altura desses balcões é incompatível para os cadeirantes. Perscrutando por essa vertente, identifica-se que apesar de não haver acessibilidade instrumental para os cadeirantes, através da acessibilidade atitudinal dos funcionários da SEDOP, eles têm possibilidade de obter a acessibilidade comunicacional.

Sobre os instrumentos/serviços da biblioteca, constatou-se que houve discrepância na resposta entre os sujeitos da pesquisa, pois, uma das PcD auditiva/surdez afirmou existir instrumentos que permitam a busca e a respectiva localização de livros nas prateleiras, ao passo que as PcD visual e outras duas com deficiência auditiva/surdez, discordaram dessa declaração. Nessa perspectiva, constatou-se que na biblioteca não há placas em Braille ou em LIBRAS para localização dos livros.

No que diz respeito a existência de serviços/instrumentos para a transcrição em texto de documentos digitais orais, uma PcD auditiva/surdez afirmou que existe parcialmente, já as outras duas relatam que não se aplica à instituição. De acordo com a resposta das PcD visual, não se sabe da existência de softwares leitores de tela, leitores de texto e ampliadores de tela nos computadores da biblioteca e laboratórios da UFCA. Neste cenário, e considerando a discrepância entre as respostas dos sujeitos, conforme foi averiguado junto à biblioteca, sabe-se que há instalado nos computadores, o leitor de tela *NonVisual Desktop Access*<sup>37</sup> (NVDA) e ampliador de tela.

Além disso, houve disparidade nas respostas das PcD visual sobre a existência de auxílios ópticos, visto que uma delas afirmou que há, enquanto a outra respondeu que não tem conhecimento da existência desses utensílios. Quanto a caixa de cálculos matemáticos (sorobã), eles concordaram que não existem no âmbito da UFCA. Dessa forma, conforme foi verificado

---

<sup>37</sup> Disponível em: <http://www.acessibilidadelegal.com/33-nvda.php>. Acesso em: 9 jan. 2019.

na Secretaria de Acessibilidade, confirmou-se que de fato, não há caixa de cálculos matemáticos (sorobã) na instituição.

Com relação aos equipamentos como: teclados modificados, teclados com efeitos sonoros, mouses especiais e acionadores diversos, softwares de reconhecimento e/ou síntese de voz, monitores especiais/adaptáveis e softwares leitores de texto com *Optical Character Recognition* (OCR) nos computadores. Todos afirmaram não saber da existência dessas tecnologias assistivas.

Conseqüentemente, infere-se que caso haja ou não essas tecnologias assistivas e serviços, essa informação não foi transmitida de maneira eficaz, sendo fundamental que elas tenham conhecimento dessas ferramentas.

## 5.5 ACESSIBILIDADE PROGRAMÁTICA

A acessibilidade programática abrange os aspectos inerentes à adequação das políticas públicas, normas, regulamentos, avisos, notícias, manuais e editais aos princípios da inclusão no âmbito da instituição. Nesse sentido, as respostas referentes aos *checklists*, foram organizadas no Quadro 14:

**Quadro 14** - Análise do *checklist* da acessibilidade programática

Assertivas do <i>checklist</i>	S	N	P	N/A
O exercício das 12 horas semanais é um agravante que impede o seu ingresso nas bolsas da Pró-reitoria de Extensão (PROEX)*	3 DA/S	1 DF 2 DV		
O exercício de no mínimo 12 horas semanais é um agravante que impede o seu ingresso nas bolsas da Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPI)*	3 DA/S	1 DF 2 DV		
Os locais das reuniões exigidas no capítulo XVI inciso V, da Resolução 02/2015, são de fácil acesso*				1 DF
Há intérpretes de LIBRAS no ato da entrega de documentos nas pró-reitorias*	3 DA/S			
Há profissionais intérpretes de LIBRAS nos eventos promovidos pelas pró-reitorias*	3 DA/S			
Há profissionais intérpretes de LIBRAS nas reuniões semanais exigidas aos articuladores das ações de extensão*	3 DA/S			
A plataforma de submissão de propostas de ações da PROEX é acessível à softwares leitores e/ou ampliadores de tela*				2 DV
Os projetos para submissão nas pró-reitorias, podem ser elaborados em Braille*				2 DV
Há tradutores de Braille para língua portuguesa e vice-versa*	2 DV			

As pró-reitorias aceitam relatório e/ou frequência mensal escritos em Braille*		1 DV		1 DV
Os modelos de frequências mensais dos projetos e/ou programas são acessíveis a leitores e/ou ampliadores de tela*	1 DV			1 DV
Na PROEX, há profissional (is) capacitado (s) para leitura dos relatórios parciais e/ou finais dos projetos e/ou programas escritos em Braille*		1 DV		1 DV
Há disposições e políticas que incentivem as práticas de acessibilidade e inclusão no âmbito do Ensino Superior		1 DF 3 DA/S 2 DV		
Legenda: DF: Deficiência Física; DV: Deficiência Visual; DA/S: Deficiência Auditiva/Surdez; (*): perguntas específicas para um ou dois tipos de deficiência				

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Examinando as assertivas relacionadas ao exercício de 12 horas semanais para ingresso das PcD nas bolsas da PROEX e PRPI<sup>38</sup>, identifica-se discrepância entre as respostas dos sujeitos, pois as PcD visual e física responderam que não é fator agravante, visto que exercem de forma tranquila e satisfatória sua jornada de trabalho, no que diz respeito ao período de tempo exigido.

Em contrapartida, as PcD auditiva/surdos consideram esse fator algo desfavorável para eles, em virtude de não haver intérpretes sempre que necessário à disposição deles no período de cumprimento das horas da bolsa. Tal fato, deve-se a existência de outras demandas para os intérpretes nos diversos setores da UFCA. No entanto, há intérpretes de LIBRAS no ato da entrega de documentação nas pró-reitorias, para caso o aluno tenha alguma dúvida e/ou servidor queira repassar alguma informação. Outrossim, os intérpretes também dão suporte nos eventos promovidos na universidade e pela universidade e, em reuniões semanais com os articuladores das ações de extensão. Dessa forma, garantindo a presença ativa e a inclusão das PcD auditiva/surdos nos âmbitos da universidade.

Em relação aos locais de reuniões referentes as atividades dos bolsistas mencionadas em Resolução, a PcD física afirmou que as salas onde ocorrem essas reuniões são de difícil acesso, não havendo elevadores funcionando, e dessa forma inviabilizando a sua participação quando necessário. Portanto, havendo exclusão dessas pessoas nessas atividades, elas não exercerão o direito que lhes foi dado pela legislação vigente, que é o direito de ir e vir.

No tocante à plataforma de submissão de propostas para ações de extensão da PROEX, buscou-se saber se esta é acessível e/ou compatível com softwares leitores e/ou ampliadores de

<sup>38</sup> Justifica-se o uso de aparatos normativos e regulamentares apenas da PROEX e PRPI, pois no Portal da UFCA, constatou-se que somente esses dois setores disponibilizam os documentos online, portanto, foram selecionadas para a pesquisa com a finalidade de analisá-los para a construção do instrumento de diagnóstico a fim de verificar se existem barreiras nas normas, regulamentos, resoluções, etc. da UFCA.

tela. No entanto, constatou-se que as PcD visual não foram informadas se há essa possibilidade. Da mesma maneira, não souberam afirmar se os projetos podem ser submetidos em Braille.

Considerando o relatório e a frequência mensal de bolsa, uma das PcD visual afirmou que não aceitam ser escritos em Braille, e o outro não sabia dessa possibilidade; conseqüentemente, infere-se que não há profissionais capacitados para leitura de relatórios parciais e/ou finais dos projetos, escritos em Braille. Além disso, os modelos de frequências mensais dos projetos e/ou programas, segundo a PcD2, são acessíveis a leitores e/ou ampliadores de tela. Naquilo que se refere a existência de tradutores de Braille para a língua portuguesa e vice-versa, eles concordaram positivamente.

Por fim, ressalta-se que sobre a existência de disposições ou políticas institucionais que assegurem a permanência com qualidade das PcD nas instâncias da UFCA, os sujeitos foram unânimes em suas respostas, alegando a falta desses aparatos normativos que garantem seus direitos à acessibilidade e inclusão na universidade. Em contrapartida às respostas dos participantes, constatou-se a existência de um PDI, o qual integra uma seção intitulada ‘Política de acessibilidade e inclusão na UFCA’, abordando ações e práticas para a promoção da acessibilidade, inclusão e permanência dos alunos com deficiência na UFCA.

## 5.6 ACESSIBILIDADE ATITUDINAL

A quebra de estereótipos nas relações com as PcD é fundamental para garantir seu bem-estar e respeito. Nesse contexto, o *checklist* a respeito da acessibilidade atitudinal visa compreender se as PcD passam por situações que façam com que, elas sejam vistas como pessoas limitadas e/ou que sintam suas potencialidades desvalorizadas ou sequer visíveis pelo corpo acadêmico da UFCA. Ademais, busca checar se há programas e práticas de sensibilização e conscientização das pessoas, e da convivência na diversidade humana, visando o fim de preconceitos, estigmas e discriminações para com as PcD. Os referidos dados foram organizados e dispostos no Quadro 15:

**Quadro 15** - Análise do *checklist* da acessibilidade atitudinal

Assertivas do <i>checklist</i>	S	N	P	N/A
Oferecem ajuda e aguardam você dizer como proceder*	1 DV	1 DV	1 DF	
As pessoas acompanham o ritmo da marcha ao andar com as muletas e, tomam cuidado para não tropeçar nelas*			1 DF	
Colaboram na acomodação das muletas e/ou bengala fazendo com que sempre estejam ao alcance de suas mãos*	1 DF			

Organizam a sala de aula em semicírculo, a fim de facilitar sua mobilidade*		1 DF		
Evitam apoiar-se na cadeira de rodas ou muletas*	1 DF			
Você participa das discussões a respeito dos projetos de reforma ou novas construções visando contribuir para garantir a acessibilidade na instituição*		1 DF		
Há respeito no atendimento prioritário nos balcões de atendimentos da universidade	1 DF 2 DV		3 DA/S	
As pessoas evitam estacionar o automóvel em frente as rampas ou em locais reservados às pessoas com deficiência*		1 DF 1 DV		1 DV
Há congressos, encontros, simpósios etc., voltados à temática acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência	1 DF 3 DA/S 2 DV			
Preparam materiais didáticos acessíveis para promover a sua autonomia acadêmica	3 DA/S			
Há sempre um profissional intérprete de LIBRAS à disposição*	3 DA/S			
Falam sempre diretamente e, não por intermédio dos acompanhantes e/ou intérpretes*			3 DA/S 1 DV	1 DV
Há atitudes de inclusão em atividades de campo e sociais na universidade*	2 DV			
Legenda: DF: Deficiência Física; DV: Deficiência Visual; DA/S: Deficiência Auditiva/Surdez; (*): perguntas específicas para um ou dois tipos de deficiência				

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

De acordo com a atitude relacionada ao oferecimento de ajuda às PcD e aguardar eles dizerem como proceder, percebeu-se discrepância entre os sujeitos da pesquisa, pois, a PcD2 (PcD visual), alegou que não têm assistência em relação a isso, já a PcD3 (PcD visual) respondeu positivamente, e a PcD1 (PcD física), afirmou que geralmente as pessoas agem dessa forma.

Em relação particularmente às assertivas da PcD física, ela afirma que as pessoas parcialmente acompanham o ritmo da marcha dela ao andar com as muletas. Já, no que diz respeito à acomodação das muletas em locais que estejam ao alcance de suas mãos, bem como o fato de evitarem apoiar-se nelas, ela concordou que há respeito quanto a isso.

Em contrapartida, foram abordadas situações embaraçosas no vídeo da PcD1. No tocante à organização da sala de aula para facilitar sua mobilidade, expressando indignação quanto à insistência da funcionária dos serviços gerais em desorganizar a sala e remover a mobília acessível à ela. Afirmou também que, isso ocorre não por ignorância da presença dela naquela sala de aula, mas sim por negligência. No que se refere à participação das PcD em discussões a respeito de projetos de reforma ou novas construções, visando garantir a



acessibilidade na instituição, a PcD1 expressa que nunca foi consultada sua opinião nessas questões.

Dentre os critérios elencados, no que tange ao cumprimento do atendimento prioritário, percebe-se que há diferentes arguições por parte dos sujeitos da pesquisa; sendo que, os participantes com deficiência física e visual compreenderam de forma positiva a promoção de atitudes no atendimento prioritário. Não obstante, as PcD auditiva/surdos, declararam que este atendimento é parcialmente respeitado, visto que só há possibilidade de haver o atendimento prioritário quando se identifica uma PcD, e nem sempre as pessoas conseguem discernir se eles são PcD ou não.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, no geral, as pessoas não compreendem o quão agravante é para as PcD, estacionar o automóvel em frente às rampas ou em locais reservados às PcD, principalmente em horários de alto fluxo. Isto posto, a PcD1 reivindica que essa conduta infringe seus direitos e reafirma a ausência da sinalização para embarque e desembarque nesses espaços, impossibilitando cada vez mais a transitabilidade na UFCA.

No que diz respeito à congressos, encontros, simpósios, etc. voltados à temática acessibilidade e inclusão das PcD, os participantes afirmaram que nos últimos anos houve eventos com o intuito de esclarecer as outras pessoas sobre as necessidades, direitos e particularidades das PcD. Dessa forma, as PcD auditiva/surdos afirmaram que seus colegas e professores, promovem a participação deles nos debates em sala de aula, dando-lhes oportunidade de expressar-se sempre que desejarem. Ademais, as PcD auditiva/surdos apontaram que os professores promovem a autonomia acadêmica, preparando-lhes materiais didáticos acessíveis a eles.

Nessa perspectiva, uma das principais necessidades das PcD auditiva/surdos, trata-se da disposição do intérprete de LIBRAS sempre que necessário. Nesse sentido, a UFCA supre essa carência das PcD auditiva/surdez. Porém, geralmente as pessoas tendem a não falar diretamente com as PcD auditiva/surdez. Pelo fato da presença do intérprete, reportam-se apenas a eles, gerando mal-estar nas PcD auditiva, pois, alegaram sentirem-se invisíveis nesse contexto.

Similarmente, os sujeitos com surdez exprimiram indignação, naquilo que se refere à quantidade de servidores e docentes que não possuem conhecimento em LIBRAS. Esta seria uma atitude proativa para ir ao encontro da quebra de preconceitos. Na fala da PcD4, enfatiza-se que, apesar de haver o *closed caption*, sente dificuldades em compreender a linguagem das pessoas ouvintes exibidas nas legendas, dessa forma afetando diretamente na apreensão dos conteúdos expostos nos vídeos.

Com o intuito de alcançar os ideais da acessibilidade atitudinal, se faz necessário, construir políticas de formação para o corpo acadêmico, bem como incentivar a educação continuada, através de ações como oficinas/*workshops*, palestras e minicursos voltados à inclusão. Naturalmente, as propostas mencionadas contribuem na transformação da estrutura institucional e educacional, garantindo condições de acesso, participação e aprendizagem das PcD ao disponibilizar materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, e assim efetivando o papel da universidade como um espaço que reconhece e valoriza a diversidade humana.

Em síntese, analisou-se dentre as verbalizações das PcD, evidências de que a UFCA promove a acessibilidade atitudinal por meio de práticas proativas norteadas para a sensibilização e conscientização da comunidade acadêmica, assegurando a integração das PcD na vida universitária. Com isso, buscando pôr em prática o que foi idealizado pelo Programa Incluir, a Secretaria de Acessibilidade tem atuado de forma positiva para a inclusão das PcD; porém, diante do cenário exposto, infere-se que ainda carece de ajustes em atitudes para a permanência com qualidade das PcD nas instâncias da UFCA.

### 5.7 TRAÇANDO RECOMENDAÇÕES PARA GARANTIA DA PERMANÊNCIA DAS PcD NO ENSINO SUPERIOR

O ingresso e permanência com qualidade das PcD no âmbito do Ensino Superior dependem de inúmeros fatores a serem observados. Ou seja, de acordo com o referencial teórico do presente estudo foi possível compreender os aspectos que envolvem a construção da acessibilidade para promover a inclusão, ao passo que na análise das respostas oriundas do *checklist* foram discutidos aspectos inerentes à realidade em que vivem os discentes da UFCA.

Diante disso, com base no referencial e nos dados da pesquisa (*checklists* respondidos pelos discentes), no Quadro 16 foram traçadas pela autora deste estudo as recomendações para viabilizar a acessibilidade, e conseqüentemente, promover a inclusão das PcD no *locus* da UFCA, indicando na perspectiva de cada uma das deficiências aqui estudadas:

**Quadro 16** - Recomendações para acessibilidade e inclusão das PcD na UFCA

Dimensão	Recomendações	Tipos deficiências abrangidas		
		DF	DA	DV
Arquitetônica	Disponibilizar vagas específicas e devidamente sinalizadas às PcD no estacionamento da instituição			

	Facilitar o acesso aos elevadores do campus, para melhorar a locomoção das PcD			
	Reservar assentos no auditório para PcD e acompanhante, devidamente sinalizados, e que proporcionem às PcD auditiva, uma boa visualização do intérprete de LIBRAS			
	Nivelar as calçadas da instituição			
	Pôr sinalizações visuais em todos os setores da UFCA, inclusive sanitários e vestiários			
	Pôr rampas acessíveis em todos os auditórios			
Comunicacional	Disponer de balcões de atendimento acessíveis também aos cadeirantes			
	Adquirir e disponibilizar órteses ou equipamentos que auxiliam na comunicação e acesso à informação nas TIC			
	Em vídeos e documentários apresentados em salas de aula, eventos, etc., devem conter janela com intérprete de LIBRAS, para promover o acesso à informação das PcD auditiva/surdez			
	Utilizar recursos visuais para promover a apropriação dos conteúdos abordados verbalmente			
	Falar sempre diretamente com as PcD auditiva, dirigindo-se à elas, e não ao intérprete, promovendo-lhes comunicação			
	A universidade deve promover curso de LIBRAS á todo o corpo acadêmico, a fim de viabilizar comunicação das PcD auditiva			
	Providenciar placas de identificação dos alimentos para o Restaurante Universitário (RU), visando facilitar a comunicação e captação das informações pelas PcD auditiva/surdez			
	Aos docentes, buscar obedecer o prazo mínimo para envio do material bibliográfico			
	Promover concurso público para contratação de mais profissionais brailistas			
	Aquisição de mais livros traduzidos para o Braille, audiolivros e/ou livros falados para a biblioteca da instituição			
	Aquisição de equipamentos como computadores adaptados com leitores de textos, ampliadores de telas, etc. para auxiliar na escrita de trabalhos acadêmicos, bem como a instalação desses softwares em todos os computadores da universidade			
	Instalação de dispositivos com comando de voz nos elevadores para direcionamento das PcD visual			
	Incentivar os docentes a utilizarem sempre audiodescrição como forma de comunicar o que está sendo apresentado em sala de aula por meio de imagens			
Metodológica	Disponer as carteiras, mesas e demais mobiliário das salas de aula de forma que promova melhor visibilidade do conteúdo			

	explanado e locomoção das PcD			
	Adoção de políticas de incentivo aos docentes visando uma postura mais inclusiva compreendendo os contextos de cada pessoa, suas competências, potencialidade e estilo de aprendizagem			
	Utilizar mais recursos visuais de forma a favorecer a apropriação dos conteúdos abordados verbalmente			
	Implantação de serviços inerentes à transcrição de texto em audiolivro, audiobook e/ou livro falado e de conversão de documentos para documentos digitais orais			
	Criação de políticas que incentivem a avaliação de aprendizagem acessível/inclusiva, de forma que abranja os diferentes estilos de aprendizagem e tipos de inteligência			
Instrumental	Aquisição de mesas e cadeiras adaptadas, adaptações para cadeiras de rodas que visem melhor conforto, posicionadores e contentores que proporcionem estabilidade e postura adequada ao corpo e objetos ergonômicos para os membros.			
	Utilização de instrumentos para transcrição de textos para documentos digitais orais			
	Disponibilização de softwares leitores de tela, leitores de texto e ampliadores de tela nos computadores da biblioteca e laboratórios			
	Disponibilização de auxílios ópticos (lupas, telelupas, etc.)			
	Aquisição de caixa de cálculos matemáticos (Sorobã) para as PcD			
	Disponibilização de teclados modificados, teclados com efeitos sonoros, mouses especiais e acionadores diversos, softwares de reconhecimento e/ou síntese de voz, monitores especiais/adaptáveis e softwares leitores de texto com <i>Optical Character Recognition</i> (OCR) nos computadores.			
Programática	Redução da carga horária mínima exigida pelos editais das bolsas e/ou contratação de mais intérpretes de LIBRAS			
	Sobre as bolsas, marcar reuniões em locais que seja de fácil acesso, para viabilizar a participação das PcD, assim garantindo o seu direito de ir e vir			
	Tornar a plataforma de submissão de propostas de ações de extensão da PROEX acessível e/ou compatível com softwares leitores e/ou ampliadores, bem como as outras plataformas de submissão			
	Aceitar submissões de propostas nas pró-reitorias elaborados em Braille			
	Contratação de profissionais capacitados para leitura e tradução de projetos, relatórios e frequências escritos em Braille			

	Criação de um Regulamento da Organização Didática (ROD)			
	Por meio do ROD, promover a flexibilização de metodologias e/ou tecnologias de ensino, considerando a necessidade da pluralidade; garantindo adaptações de instrumentos de avaliações e os apoios necessários			
	Criação de uma Política Institucional para promoção da Acessibilidade, Inclusão e Permanência das PcD na UFCA			
Atitudinal	Oferecer ajuda às PcD e aguardar eles dizerem como proceder			
	Buscar acompanhar o caminhar da PcD e ajudar sempre que necessário			
	Orientar o corpo acadêmico e os servidores da instituição, no que diz respeito à acomodação dos mobiliários			
	Buscar saber se há alguém com deficiência nos recintos, a fim de promover-lhes o direito do atendimento prioritário			
	Conscientizar às pessoas para não estacionar automóveis frente à rampas ou locais de acesso reservados às PcD			
	Não apenas promover eventos com a temática acessibilidade e inclusão das PcD no Ensino Superior, mas também promover a divulgação eficaz para que haja participação de todo corpo acadêmico			
	Incentivos aos docentes, discentes, servidores para aprenderem LIBRAS através da flexibilização dos cursos			
	Buscar considerar os limites e potencialidades das PcD no processo de avaliação, por exemplo caso tenha solicitação de tempo adicional para realização provas			
Legenda: DF: Deficiência Física; DV: Deficiência Visual; DA: Deficiência Auditiva				

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Diante do exposto no Quadro 16, percebe-se que estas recomendações têm potencialidade no que diz respeito ao seu uso como instrumento norteador para promoção da acessibilidade em suas diversas nuances (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, atitudinal), e por fim, não apenas o ingresso das PcD, mas também a permanência com qualidade e satisfação nas instâncias da UFCA.

Dessa forma, essas orientações podem proporcionar à instituição, novas possibilidades para que os estudantes tenham melhor qualidade de vida, de estudo, de aprendizagem, de lazer, etc, no âmbito da UFCA. Além disso, a efetivação dessas recomendações norteia de maneira eficaz a instituição, levando-a a ser referência no cumprimento da legislação vigente sobre acessibilidade e inclusão das PcD na sociedade e principalmente nas nuances da educação, particularmente no que tange ao Ensino Superior.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral identificar ações e possíveis práticas que podem ser promovidas para assegurar a acessibilidade, inclusão e a permanência com qualidade das PcD, no contexto da UFCA.

Em face ao exposto, depreende-se que a investigação contribuiu *a priori*, para a identificação do que já está sendo efetivado, e *a posteriori* quais potenciais ações ainda podem ser postas em prática a fim de fortalecer a acessibilidade e a inclusão na UFCA. Em vista disso, constata-se que a referida instituição tem buscado ir ao encontro das demandas indispensáveis a essa permanência das PcD. Contudo, ressalta-se que há avanços que carecem da promoção de condições de igualdade no que diz respeito aos âmbitos arquitetônico, comunicacional, metodológico, instrumental, programático e atitudinal.

Nessa perspectiva, por meio da análise de teóricos e documentos inerentes à acessibilidade e inclusão no Ensino Superior, reflete-se também a relevância social acerca desse tema no meio acadêmico. E dessa forma, a partir da análise, elencou-se os critérios substanciais para a avaliação da acessibilidade na UFCA.

Quanto a definição dos critérios para a construção do instrumento de diagnóstico em formato de *checklist*, averiguou-se as possibilidades de permanência satisfatória das PcD na referida instituição. A elaboração do instrumento foi imprescindível para conhecer a realidade das PcD na UFCA, de acordo com os tipos de deficiência e as nuances da acessibilidade. Nesse sentido, os *checklists* permitiram traçar as características dos participantes, bem como fazer um diagnóstico de quais aspectos podem melhorar.

No que se refere à descrição das demandas das PcD em relação a sua inclusão e permanência na universidade, os sujeitos de pesquisa elencaram aspectos tanto positivos quanto negativos. Os aspectos negativos, por exemplo, é a falta de tecnologias assistivas e de vários fatores relacionados à acessibilidade arquitetônica, como por exemplo, rampas acessíveis e elevadores que funcionem. Já, os positivos, dizem respeito, por exemplo, à tentativa da Secretaria de Acessibilidade sempre estar à disposição, dando todo apoio necessário às PcD, apesar dos obstáculos e da falta de recursos, principalmente financeiros.

No caso do diagnóstico das necessidades das PcD física, visual, auditiva e/ou surdez, foi possível traçar um leque de recomendações contendo ações e práticas com o propósito de garantir a permanência com qualidade das PcD na UFCA. Dessa forma, acredita-se que as orientações efetivadas a partir do diagnóstico, poderão nortear a instituição naquilo que se refere às práticas e ações pertinentes à inclusão das PcD. Isto posto, a potencialização dessas práticas

proporcionará um ambiente democrático e inclusivo no Ensino Superior, através da promoção da acessibilidade, independente da sua dimensão.

Nessa lógica, quanto à problemática da presente pesquisa, comprova-se que a UFCA está em processo de adequação e consonância às leis, decretos, portarias, resoluções, além de outras instruções normativas dos setores concernentes. Destarte, as reflexões sob uma visão holística deste estudo, conjectura-se que a transversalidade entre as competências presentes na UFCA, bem como a pluralidade de ações e esforços contíguos, certamente preconiza como um universo potencial para estimular por meio do planejamento, desenvolvimento e execução de ações efetivas com vistas a promover a valorização da diversidade humana, inclusão e autonomia das PcD.

É pertinente frisar que esta investigação, corresponde a um dos processos científicos de assimilar a realidade desses sujeitos nas IES, logo, pretende-se que tal temática sob a ótica epistemológica e pragmática, seja capaz de conceber novas práticas no âmbito acadêmico da universidade ampliando o universo para a percepção de demais sujeitos que fazem parte da instituição. Entretanto, vale ressaltar que não houve possibilidade de submeter os instrumentos de diagnósticos (*checklists* e perfil) às PcD intelectual, dado que na UFCA constatou-se que não foi identificada nenhum estudante com essa particularidade no período da pesquisa.

Na perspectiva do bibliotecário como agente transformador social, compreende-se que as habilidades de pesquisa, busca, recuperação, filtragem, produção e disseminação da informação proporciona difundir conhecimentos primordiais para o bem-estar social. Nessa lógica, o desenvolvimento humano impulsionado pela disseminação do conhecimento relacionado às PcD, seus direitos e necessidades, promove uma sociedade cada vez mais democrática e inclusiva, trazendo à tona problemas que muitas vezes são deixados como dispensáveis na vivência social.

Deste modo percebe-se o papel fundamental do bibliotecário ao constatar problemas e propor soluções, além da busca pela realização de ações para conscientização social nas unidades de informação inseridas na IES, especialmente as bibliotecas. Sabendo disso, esse espaço também deve estar acessível a todos os seus usuários, tanto reais quanto potenciais, independentemente de suas necessidades, suas exigências e particularidades.

Em suma, com a finalidade de estar em acordo com a sociedade contemporânea e democrática, o propósito se deu para que as PcD não se restrinjam a apenas o acesso à universidade, mas também à permanência e finalização da graduação com qualidade. Para isso, constata-se substancial, o apoio de todos os cursos, de todos os setores administrativos, bem como daqueles que compõe o corpo acadêmico da UFCA.



## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15290**: Acessibilidade em comunicação na televisão. Rio de Janeiro: ABNT, 2005.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15599**: Acessibilidade - Comunicação na prestação de serviços. Rio de Janeiro: ABNT, 2008.
- ALMEIDA, Wolney Gomes. A televisão e a comunidade surda: um olhar sobre as diferenças. **Comunicação e Informação**, v. 9, n. 1, p. 53-61, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/viewFile/22799/13547>. Acesso em: 28 dez. 2018.
- AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-histórias. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.
- BAGATINI, Vilson. **Educação física para deficientes**. Porto Alegre: Sagra, 1987. 360 p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009. 280 p.
- BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência**: utopia ou possibilidade?. Paulus, 2006. 60 p.
- BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. **Assistiva**: tecnologia e educação, Porto Alegre, s. v., s. n., p. 2-20, 2017. Disponível em: [http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 2 dez. 2018.
- BERSCH, Rita; TONOLLI, José Carlos. **Introdução ao conceito de tecnologia assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 11 dez. 2018.
- BITTENCOURT, Zélia Zilda Lourenço de Camargo; HOEHNE, Eduardo Luiz. Qualidade de vida de deficientes visuais. **Medicina**, Ribeirão Preto, 39(2), p. 260-264, abr./jun. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/383>. Acesso em: 26 ago. 2018.
- BUREAU INTERNATIONAL DES POIDS ET MESURES. **The International System of Units (SI)**. 8. ed. Paris: Stedi Media, 2006. 180 p. Disponível em: [https://www.bipm.org/utis/common/pdf/si\\_brochure\\_8\\_en.pdf](https://www.bipm.org/utis/common/pdf/si_brochure_8_en.pdf). Acesso em: 17 set. 2018.
- BRASIL. Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962. Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 4 dez. 1962. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L4169.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4169.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Constituição (1967). **Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978.** Assegura aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. *In:* CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília, DF: Senado Federal, 1978. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc\\_anterior1988/emc12-78.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc12-78.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. **Relatório de atividades:** ano internacional das pessoas deficientes. Rio de Janeiro: Comissão Nacional, 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985. Torna obrigatória a colocação do “Símbolo Internacional de Acesso” em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 12 nov. 1985. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1980-1988/L7405.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1980-1988/L7405.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.160, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 8 jan. 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8160.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8160.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre a isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 24 fev. 1995. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L8989.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L8989.htm). Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares. Brasília: MEC, SEF, SEESP, 1998. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/publicador/content/335/attachment/Texto%20Completo%20->

[%20PCN%20-%20Adapta%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares.pdf](#). Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1999a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999. [**Portaria do Ministério da Educação sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas deficientes para instrução de processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições**]. [Brasília]: MEC, 1999b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf). Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 8 nov. 2000a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 19 dez. 2000b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 8 out. 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.754, de 31 de outubro de 2003. Altera a Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995 que "dispõe sobre a isenção do Imposto Sobre Produtos Industrializados - IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física e aos destinados ao transporte escolar, e dá outras providências" e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 31 out. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.754.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.754.htm#art1). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2 dez. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 22 dez. 2005a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 27 jun. 2005b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11126.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11126.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 maio 2006. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>. Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007. **Programa Incluir**: acessibilidade na educação superior. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial – SEESP e Secretaria de Educação Superior – SESU, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa\\_incluir.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf). Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.235, de 19 de julho de 2010. Regulamenta a Lei nº 12.190, de 13 de janeiro de 2010, que concede indenização por dano moral às pessoas com deficiência física decorrente do uso da talidomida. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 19 jul. 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7235.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. 2010b. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf). Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.190, de 13 de janeiro de 2010. Concede indenização por dano moral às pessoas com deficiência física decorrente do uso da talidomida, altera a Lei nº 7.070, de 20 de dezembro de 1982, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 jan. 2010c. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2010/Lei/L12190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Lei/L12190.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1 abr. 2010d. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2010/lei/112319.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.826, de 5 de junho de 2013. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Cariri - UFCA, por desmembramento da Universidade Federal do Ceará UFC, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 jun. 2013. Disponível em:

[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30675616/do1-2013-06-06-lei-n-12-826-de-5-de-junho-de-2013-30675612](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30675616/do1-2013-06-06-lei-n-12-826-de-5-de-junho-de-2013-30675612). Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. **e-MAG modelo de acessibilidade em governo eletrônico**. Brasília: MP/MEC, 2014. *E-book* (92 p.). Disponível em: <http://emag.governoeletronico.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 31 dez. 2018.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009. O contexto histórico nacional da educação superior baiana. *E-book* (272 p.). Disponível em:

<https://static.scielo.org/scielobooks/4r/pdf/boaventura-9788523206307.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Revisitando a história da universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **Aprender**, Vitória da Conquista, v. 1, p. 1-226, 2009. Disponível em:

[http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4260/pdf\\_231](http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4260/pdf_231). Acesso em: 17 dez. 2018.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual**. [4. ed.]. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. *E-book* (81 p.). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. Compreendendo a deficiência visual. *In: BRASIL. Ministério da Educação Especial. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual*. Brasília: MEC/SEESP, 2001. fascículo I, p. 13-84. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000463.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2018.

BUENO, Carmem Leite Ribeiro; PAULA, Ana Rita. Acessibilidade no mundo do trabalho. *In: CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA*, 1, 2007, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: SORRIBRASIL, 2007. [p. 56-60]. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Deficientes/texto\\_base\\_1\\_conferencia\\_direitos\\_pessoa\\_com\\_deficiencia.doc](http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Deficientes/texto_base_1_conferencia_direitos_pessoa_com_deficiencia.doc). Acesso em: 1 ago. 2018.

CANOTILHO, Maria Martins. A integração de crianças portadoras de deficiência física no ensino regular segundo a perspectiva de seus pais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 1, p. 15-26, 2002. Disponível em: [http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista8numero1pdf/3canotilho.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista8numero1pdf/3canotilho.pdf). Acesso: 12 nov. 2018.

CARDOSO, Emanuel Varela. **Políticas de acessibilidade social na Universidade Federal de Campina Grande-PB**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, Campina Grande, 2018).

CARDOSO, Maria Alice Collo Couto. **Barreiras arquitetônicas no ambiente construído**. 1996. 205 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 1996.

CARLETTO, Ana Claudia. **Manual de convivência: pessoas com deficiência e mobilidade reduzida**. 2. ed. Brasil: Mara Gabrielli, 2012. 88 p. Disponível em: [http://maragabrielli.com.br/wp-content/uploads/2017/10/manual\\_web.pdf](http://maragabrielli.com.br/wp-content/uploads/2017/10/manual_web.pdf). Acesso em: 10 dez. 2018.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência múltipla v. 1**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. 129 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def\\_multipla\\_1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_multipla_1.pdf). Acesso em: 11 nov. 2018.

CASTANHO, Denise Molon. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 93-99, 2006. DOI <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X4350>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/4350/pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

- CENTRO DE REABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE GAIA. O conceito de acessibilidade. 2012. Disponível em: <http://www.crbg.pt/estudos/Projectos/temasreferencia/acessibilidades/Paginas/oqueeaaaccessibilidade.aspx>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- CHAZAN, Guilherme Goldstein. **Esclarecendo as necessidades de pessoas com deficiência através de vídeo acessível**. 2013. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- CIANTELLI, Ana Paula Camillo. **Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade**. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.
- CLÍNICA CAUCHIOLI. Prancha de comunicação. 2017. Disponível em: <http://www.clinicacauchioli.com.br/noticias/prancha-de-comunicacao/>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS (CORDE/SEDH/PR - Brasil). **Ata VII da reunião do comitê de Ajudas Técnicas realizada nos dias 13 a 14 de dezembro de 2007**. 2007 Disponível em: [http://www.infoesp.net/CAT\\_Reuniao\\_VII.pdf](http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf). Acesso em: 11 dez. 2018
- CONDE, Antônio João Menescal. Definindo a cegueira e a visão subnormal. Bengala Legal, 2012. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/cegueira-e-baixa-visao>. Acesso em: 25 ago. 2018.
- CONFEDERACIÓN ESTATAL DE PERSONAS SORDAS. Accesibilidad a la Información y a la comunicación. 2013. Disponível em: [http://www.cnse.es/psordas.php?id\\_seccion=4](http://www.cnse.es/psordas.php?id_seccion=4). Acesso em: 1 nov. 2018.
- COSTA, Gabriela R.V; MAIOR, Izabel M. M. de L. LIMA; Niusarete M. de. Acessibilidade no Brasil: uma visão histórica. *In: ATIID 2005 - III SEMINÁRIO E II OFICINAS “Acessibilidade, TI e Inclusão Digital”*. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://lab.bc.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/AcessibilidadeNoBrasilHistorico.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.
- DIAS, Cláudia. **Usabilidade na web: criando portais mais acessíveis**. Rio de Janeiro: Altabooks, 2003. 312 p.
- DÍAZ, Félix *et al.* (org.). **Educação inclusiva, deficiência contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. 354 p.
- DIEHL, Rosilene Moraes. **Jogando com as diferenças**. São Paulo: Phorte, 2006. 215 p.
- DISCHINGER, Marta; MACHADO, Rosângela. Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial (MEC), ano 2, n. 2, jul. 2006, p. 33-39. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2018.

DUARTE, Edilson; WERNER, Tania. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. *In*: DUARTE, Edilson; WERNER, Tania. **Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência**: educação à distância. Rio de Janeiro: ABTa; UGF, 1995.

FARHAT, Mísia Braga. Comunicação suplementar e ou alternativa na fundação catarinense de educação especial: a perspectiva da família. *In*: PASSERINO, Liliana Maria *et al.* **Comunicar para Incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013. p. 33-46.

FARRELL, Michael. **Deficiências sensoriais e incapacidades físicas**: guia do professor. Porto Alegre: Artmed, 2008. 112 p.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ANTUNES, Katiúscia; GLAT, Rosana. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. *In*: GLAT, Rosana. (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, Editora Sete Letras, 2009. p. 53-61.

FERREIRA, Gildete; CABRAL FILHO, Adilson Vaz. Movimentos sociais e o protagonismo das pessoas com deficiência. **Ser Social (UnB)**, v. 15, p. 93, 2013. Disponível em: [http://periodicos.unb.br/ojs311/index.php/SER\\_Social/article/view/13036](http://periodicos.unb.br/ojs311/index.php/SER_Social/article/view/13036). Acesso em: 17 dez. 2018.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidade educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, jan./abr. 2007. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000100004>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000100004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 17 dez. 2018.

FLETCHER, Agnes. **Ideias práticas em apoio ao dia internacional das pessoas com deficiência**: 3 de dezembro. São Paulo: Prodef/Apade, 1996. 31 p.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; DAMASCENO, Luciana Lopes. Programa infoesp: premio reina sofia 2007 de rehabilitación y de integración. *In*: **Boletín del Real Patronato Sobre Discapacidad**, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Madri, Espanha. n. 63, p. 14-23, 2008. Disponível em: <https://www.siiis.net/documentos/boletin%20RP/BRPD63.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995. 356 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GOVERNO DIGITAL, Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Acessibilidade. Disponível em: <https://www.governodigital.gov.br/banners/acessibilidade-digital>. Acesso em: 28 dez. 2018.

GRACIOLA, Ana Rita. **Acessibilidade comunicacional**: os processos de comunicação na inclusão social de pessoas com deficiência. 2014. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso



(Graduação) Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GUTIERRES FILHO, Paulo *et al.* Revisão sistemática da produção científica relacionada à qualidade. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 14, n. 142, mar. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd142/atividade-fisica-de-pessoas-com-deficiencia-visual.htm>. Acesso em: 26 ago. 2018.

HALLAHAN, Daniel P.; KAUFFMAN, James M. Learners with physical disabilities. *In: Exceptional learners: introductions to special education*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 2003. p. 418-451.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. 192 p.

INCLUA-SE. Sobre acessibilidade. 2008. Disponível em: <http://incluase.blogspot.com/2008/10/simbolo-internacional-de-acesso-sai.html>. Acesso em: 18 dez. 2018.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Definindo a cegueira e a visão subnormal**. 2002. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/index.php?query=pedag%F3gicamente&Buscar=Buscar&amount=0&logid=1>. Acesso em: 16 dez. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - IFES. **Política de acessibilidade e atendimento educacional especializado para alunos de cursos a distância do Instituto Federal do Espírito Santo**. Vitória: IFES, 2014. 75 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação in loco: referenciais no âmbito do Sinaes**. Brasília: Inep, 2015. 290 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/SINAEs+-+Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+Vol+5/ee07ce50-a60f-4614-9aac-01bfe168df5f?version=1.0>. Acesso em: 10 dez. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2013**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 21 abr. 2018.

JORQUEIRA, Adriana Cristina. **Expectativa do professor com relação a atuação do fisioterapeuta no processo de inclusão escolar com ênfase no brincar da criança com deficiência física**. 2006. 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

KEER, David W.; PLACEK, Paul J. The international classification of impairments, disabilities and handicaps: progress report. **International Rehabilitation Review**, Nova York, v. 46, n. 1-2, jan./jun. 1995.

LACERDA, Armando Paiva de. **Audiologia clínica**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1976. 199 p.

LAUAND, Giseli Barbieri. **Acessibilidade e formação continuada na inserção escolar de crianças com deficiências físicas e múltiplas**. 2000. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean; SIMAN, Lana Mara de Castro. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999. 340 p.

LAZZARIN, Fabiana Aparecida. **De olho na OPAC da biblioteca universitária**: avaliação sobre e-acessibilidade e arquitetura da informação para Web com a interação de usuários cegos. 2014. 224 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

LEITÃO, Vanda Magalhães. Caminhos para acessibilidade na UFC. *In*: LEITÃO, Vanda Magalhães; VIANA, Tania Vicente (org.). **Acessibilidade na UFC**: tessituras possíveis. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 19-38.

LEWIS, Ingrid. **Access for all Access for all**: helping to make participatory processes accessible for everyone. Londres: Save the Children, 2000. 41 p.

LIMA, Francisco José de; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. **Itinerários da inclusão escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas, s. v., s. n., p. 6-9, 2008. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/Barreiras%20Atitudinais.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

LINDEMANN, Cátia Rejane. **A busca pela biblioteconomia social por meio da ciência da informação**. 2014. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Universidade Federal do Rio Grande e Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Rio Grande/RS, 2014.

LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, seu protocolo facultativo e a acessibilidade**. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 51-59, 2000. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200008>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9788.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARIN, Francisco Alcantud. Las tecnologías de ayuda para el acceso a los estudios superiores en la UVEG. *In*: CONGRESO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA ESPECIAL, **Anais** [...]. Córdoba, 2000.

MARINS, Simone Cristina Fanhani. **Design universal, acessibilidade e tecnologia assistiva**: a formação profissional do terapeuta ocupacional na perspectiva da equidade. 2011. 246 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016. 239 p.

MARTINS, José Alves; BARSAGLINI, Reni Aparecida. Aspectos da identidade na experiência da deficiência física: um olhar socioantropológico. **Interface**. Botucatu, v. 15, n. 36, p. 109-122, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832010005000043>. Acesso em: 11 nov. 2018.

MCDONNALL, Michele Capella. The Need for Health Promotion for Adults Who Are Visually Impaired. **Journal of Visual Impairment & Blindness**. v. 101, n. 3, p. 133-145, 2007.

MELLO, Anahi Guedes de. Reflexiones de una usuaria de implante coclear: ¿que es lo que yo consigo escuchar?. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA ESPECIAL, 5, **Anais** [...]. Montevideo, 2005.

MICHELS, Ligia Regina Ferreira. **A inclusão/exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário**. 2000. 101 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e de Personalidade) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Documento orientador**: Programa Incluir - acessibilidade na educação superior SECADI/SESu-2013. 2013a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 dez. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**: deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 2001. 196 p. (Série Atualidades Pedagógicas 6, v. 1). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def\\_visual\\_1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf). Acesso em: 25 ago. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**: parte I – avaliação de cursos de graduação. jun. 2013b. Disponível em: <http://www.ampesc.org.br/arquivos/download/1382550379.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

MONTARZINO, Alicia *et al.* The impact of mobility and public transport on the independence of visually impaired people. **Visual Impairment Research**, v. 9, p. 67-82, 2007. DOI <https://doi.org/10.1080/13882350701673266>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13882350701673266>. Acesso em: 18 dez. 2018.

MORAIS, Ieda Maria da Silva. **Sorobã**: suas implicações e possibilidades na construção do número e no processo operatório do aluno com deficiência visual. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 37-48, 2005. DOI <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4902>. Acesso em: 18 dez. 2018.

MORESI, Eduardo (org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2003. 108 p.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 7. ed. Londrina: Midiograf, 2017. 362 p.

NAMBU, Tais Suemi. **Construindo um mercado de trabalho inclusivo: guia prático para profissionais de recursos humanos**. São Paulo: Sorri-Brasil; Brasília: CORDE, 2003. 52 p. Disponível em: [http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1232542572Construindo\\_xum\\_xmercado\\_xdex\\_trabalho\\_xincluivo\\_xguia\\_xpratico\\_xparax\\_profissionais\\_1.pdf](http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1232542572Construindo_xum_xmercado_xdex_trabalho_xincluivo_xguia_xpratico_xparax_profissionais_1.pdf). Acesso em: 11 nov. 2018.

NICOLETTI, Tamini Farias. **Checklist para bibliotecas: um instrumento de acessibilidade para todos**. 2010. 98 f. Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Porto Alegre, RS, 2010.

NOGUEIRA, Cintia Mara Persona. **O fisioterapeuta e a acessibilidade das pessoas com deficiência física**. 2007. 69 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

NONATO, Domingos do Nascimento. Acessibilidade arquitetônica como direito humano das pessoas com deficiência. **Orbis**, v. 2, n. 2, p. 138-164, ago. 2011. Disponível em: <http://www.cesrei.com.br/ojs/index.php/orbis/article/viewFile/63/63>. Acesso em: 17 dez. 2018.

OLIVA, Dianna Villac. **A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito**. 2011. 244 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 9 de dezembro de 1975. Nova Iorque: ONU, 1975. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf). Acesso em: 28 abr. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. World Programme of Action Concerning Disabled Persons. Nova Iorque: ONU, 1982. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/resources/world-programme-of-action-concerning-disabled-persons.html>. Acesso em: 28 abr. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: decreto legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. 100 p. Disponível em:

<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencapessoa scomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Lisboa, 2004. Disponível em: [http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF\\_port\\_%202004.pdf](http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf). Acesso em: 04 maio 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. International Classification of Diseases: ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. 2018a. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/1-m/en>. Acesso em: 25 ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. WHO: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision. 2005. Disponível em <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online2005/fr-icd.htm>. Acesso em: 28 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. WHOQOL: Measuring Quality of Life. 2018b. Disponível em: <http://www.who.int/healthinfo/survey/whoqol-qualityoflife/en/>. Acesso em: 26 ago. 2018

PASSERINO, Liliana Maria; AVILA, Barbara Gorziza; BEZ, Maria Rosangela. Scala: um sistema de comunicação alternativa para o letramento de pessoas com autismo. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, jul. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/15224/8987>. Acesso em: 10 dez. 2018.

PIMENTEL, Susana Couto (org.). **Estudantes com deficiência no ensino superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB**. Cruz das Almas: NUPI; PROGRAD; UFRB, 2013. *E-book* (21 p.). Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/Estudantes%20com%20deficiencia%20no%20Ensino%20Superior%20construindo%20caminhos%20para%20in.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

PIRES, Erik André de Nazaré. O bibliotecário como agente transformador social: sua importância para o desenvolvimento da sociedade informacional através da disseminação da informação. *In: XV ENCONTRO REGIONAL DE ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO, CIÊNCIA E GESTÃO DA INFORMAÇÃO - EREBD 2012. Anais [...]. [Juazeiro do Norte], 2012*. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/moci/article/viewFile/2202/1410>. Acesso em: 28 jan. 2019

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição da língua de sinais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância, 2011. *E-book* (79 p.). Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto\\_Base\\_Aquisi\\_o\\_de\\_l\\_nguas\\_de\\_sinais\\_.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_nguas_de_sinais_.pdf). Acesso em: 18 dez. 2018.

PONTE, Aline Sarturi; SILVA, Lucielem Chequim da. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. **Cadernos de Terapia Ocupacional**, UFSCar, São Carlos, v. 23, n. 2, p. 261-271, 2015. DOI <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0501>.

Disponível em:

<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/851>.

Acesso em: 18 dez. 2018.

PRADO, Adriana Romeiro de Almeida; DURAN, Mônica Geraes. Acessibilidade nos estabelecimentos de ensino. *In: Ensaios pedagógicos - educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: SEESP/MEC, 2006. *E-book*. (p. 329-334). Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013526.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

PRETTE, Almir del; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira del. Teoria das inteligências múltiplas e treinamento de habilidades sociais. *In: DOXA: Revista Paulista de Psicologia e Educação*. São Paulo: Faculdade de Ciências e Letras (UNESP), p. 51-63, 1999.

PRIETO, Rosangela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. *E-book* (277 p.). Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

RESENDE, Marineia Crosara de. **Atitudes em relação ao idoso, a velhice pessoal e ao portador de deficiência física em adultos portadores de deficiência física**. 2001. 89 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2001.

REY, Luís. **Dicionário de termos técnicos de medicina e saúde**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1999. 825 p.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004. Disponível em: [http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco\\_escolar.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf). Acesso em: 18 dez. 2018.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2002. 388 p.

SABATÉ, Xavier Grau (coord.). **Tecnología y discapacidad visual: necesidades tecnológicas y aplicaciones en la vida diaria de las personas con ceguera y deficiencia visual**. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), 2004. *E-book*. (Não paginado). Disponível em: <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/7033/8-1/tecnologia-y-discapacidad-visual-necesidades-tecnologicas-y-aplicaciones-en-la-vida-diaria-de-las-personas-con-ceguera-y-deficiencia-visual.aspx>. Acesso em: 18 dez. 2018.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 200 p.

SANTOS, Daniele Bitencourt; GARCIA, Marta Grácia; BARBA, Patrícia Carla de Souza Della. Qualidade de vida das pessoas com deficiência: revisão sistemática no âmbito de trabalhos brasileiros publicados em bases de dados. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 45-62, jan./mar. 2017. DOI

<http://dx.doi.org/10.3895/rbqv.v9n1.4655>. Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbqv/article/view/4655>. Acesso em: 28 ago. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **A educação inclusiva e as inteligências múltiplas**. 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, mar./abr. 2009. p. 10-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010. 176 p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, s. v., s. n., p. 12-16, 2003. Disponível em:

[https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA\\_SOBRE\\_DEFICIENCIA\\_NA\\_ERA\\_DA.pdf?1473203540](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540). Acesso em: 15 nov. 2018.

SCHERER, Roger Lima; FERNANDES, Luciano Lazzaris; NAHAS, Markus Vinicius. Qualidade de vida de adultos com deficiência visual na grande Florianópolis, SC. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, out./dez. 2014. Não paginado. DOI

<https://www.doi.org/10.5216/rpp.v17i4.29050>. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/272642399>. Acesso em: 26 ago. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVEIRA, Cíntia Murussi. **Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2010. Disponível em:

<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3629/1/421421.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2018.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010. DOI

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000100010>. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000100010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18 dez. 2018.

SOLER, Reinaldo. **Educação física inclusiva na escola em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005. 254 p.

STEINFELD, Edward. Arquitetura através do desenho universal 1994. *In: CURSO BÁSICO SOBRE ACESSIBILIDADE AO MEIO FÍSICO E VI SEMINÁRIO SOBRE ACESSIBILIDADE AO MEIO FÍSICO*, 1994. **Anais** [...]. Brasília: Corde, 1994a, p. 87-89.

STEINFELD, Edward. **The concept of universal design**. Buffalo: State university of New York at Buffalo, 1994b. Disponível em: <http://www.udeworld.com/dissemination/publications/56-reprints-short-articles-and-papers/110-the-concept-of-universal-design.html>. Acesso em: 9 dez. 2018.

STELLING, Esmeralda Peçanha. A relação da pessoa surda com a família. **Revista Espaço - INES**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 44-46, jan./jun. 1999. Disponível em: <http://ter.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-EsmeraldaPe%C3%A7anhaStelling.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

STELMACK, Joan. Quality of life of low-vision patients and outcomes of low-vision rehabilitation. **Optometry Vision Science**, v. 78, n. 5, p. 35-42, 2001. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11384011>. Acesso em: 26 ago. 2018.

TALASK, Anamelia Gomes. **Psicologia e surdez: a importância do conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pelo gestalt-terapeuta**. 2006. 46 f. Dissertação (Graduação). Faculdades Integradas Maria Thereza, Niterói, 2006.

TANGARIFE, Timóteo Moreira. **A acessibilidade nos websites governamentais: um estudo de caso no site da Eletrobrás**. 2007. 394 f. Dissertação (Mestrado em Artes e Design). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; ALVES, João Bosco da Mota. A acessibilidade à informação no espaço digital. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 83-91, set./dez. 2002. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652002000300009>. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652002000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652002000300009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 dez. 2018.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 369-386, maio/ago. 2007. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200013>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022007000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200013). Acesso em: 31 ago. 2018.

UNESCO. **The salamanca statement and framework for action on special needs education**. Genebra: Unesco, 1994. [Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Traduzido por: Edilson Alkmin Cunha, Brasília: Corde, 2007]. Disponível em: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF). Acesso: 18 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. **PDI UFCA 2020: plano de desenvolvimento institucional da Universidade Federal do Cariri**. Juazeiro do Norte: UFCA, 6 jul. 2017. Disponível em: <https://www.ufca.edu.br/portal/documentos-online/proplan-docs-gerais-1/docs-gerais/7809-ufca-pdi/file>. Acesso em: 26 jan. 2019.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Anexo do projeto de resolução:** projeto pedagógico institucional - UFES. 2013. Disponível em: <http://avaliacaoinstitucional.ufes.br/projeto-pedagogico-institucional>. Acesso em: 11 dez. 2018.

UNITED NATIONS. **The Declaration on the Rights of Disabled Persons.** International Exchange News. Washington, D.C., v. 22, n. 3, primavera 1978.

UNITED NATIONS. **World programme of action concerning disabled persons.** Nova York: United Nations, 1983. Disponível em: <https://archive.org/details/worldprogrammeof00unit/page/n7>. Acesso em: 12 dez. 2018.

VAGNER, Joselma. Direitos e benefícios fiscais e tributários aos portadores de visão monocular. **Revista Jus Navigandi**, s. v., s. n., não paginado, 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/64058/direitos-e-beneficios-fiscais-e-tributarios-aos-portadores-de-visao-monocular>. Acesso em: 25 ago. 2018.

WESTMACOTT, Kenneth. Trabalhando por mudanças. **CBR News**, Londres, n. 22, abr. 1996.

WOLF, Barbara. **Physical disorders.** In Human Exceptionality. Allyn & Bacon, 1990. 563 p.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Questionário do perfil do discente**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
CURSO DE BIBLIOTECONOMIA

**PERFIL DO DISCENTE**

**1 INFORMAÇÕES GERAIS**

**1.1 Sexo:**

Masculino                       Feminino

**1.2 Qual a sua idade? \_\_\_\_\_ anos**

**1.3 Em qual semestre/ano ingressou na universidade? \_\_\_\_\_**

**1.4 Quando você perdeu a visão/audição/mobilidade?**

- Congênita de nascimento
- Adquirida na infância
- Adquirida na adolescência
- Adquirida na fase adulta

<b>1.4.1 DEFICIÊNCIA FÍSICA</b>
---------------------------------

Qual o seu tipo de deficiência física?
--

<b>1.4.2 DEFICIÊNCIA AUDITIVA</b>
-----------------------------------

Qual o seu nível de surdez?
-----------------------------

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Surdez moderada</li> <li><input type="checkbox"/> Surdez acentuada</li> <li><input type="checkbox"/> Surdez severa</li> <li><input type="checkbox"/> Surdez profunda</li> <li><input type="checkbox"/> Anacusia – perda total</li> </ul> |
|--|

<b>1.4.3 DEFICIÊNCIA VISUAL</b>
---------------------------------

Qual a sua classe de acuidade visual?
---------------------------------------

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Baixa visão moderada      <input type="checkbox"/> Baixa visão profunda</li> <li><input type="checkbox"/> Próximo à cegueira          <input type="checkbox"/> Cegueira total</li> </ul> |
|--|

## 2 ENSINO MÉDIO

### 2.1 Sua formação do Ensino Médio foi:

Escola pública de nascimento

Escola privada

Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA

Outro: \_\_\_\_\_

### 2.2 Durante essa formação, houve algum acompanhamento especializado?

Sim       Não

### 2.3 Caso a resposta seja afirmativa, qual foi o acompanhamento especializado?

\_\_\_\_\_

## 3 ENSINO SUPERIOR

### 3.1 Já cursou outra graduação?

Sim       Não

#### 3.1.1 Caso a resposta seja afirmativa, conseguiu concluí-la?

Sim       Não

##### 3.1.1.1 Se sim, qual foi a instituição de Ensino Superior?

\_\_\_\_\_

##### 3.1.1.2 Caso não tenha conseguido concluí-la informe o porquê.

\_\_\_\_\_

### 3.2 Já participou de alguma instituição voltada para pessoas com deficiência?

Sim       Não

#### 3.2.1 Caso a resposta seja afirmativa, no que isso impactou para seu ingresso e/ou permanência no Ensino Superior?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 3.2.2 Caso sua resposta seja negativa, indique quais seriam os motivos.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – Checklist para Pessoa com Deficiência Física**

<b>CRITÉRIOS PARA IDENTIFICAÇÃO</b>					
<b>1</b>	<b>DEFICIÊNCIA FÍSICA</b>				
<b>1.1</b>	<b>Acessibilidade Arquitetônica</b>				
		<b>S</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>N/A</b>
<b>1.1.1</b>	Há vagas disponíveis e estão devidamente sinalizadas, de acordo com o Símbolo Internacional de Acesso (SIA), no estacionamento da universidade.				
<b>1.1.2</b>	A sinalização está visível e pode ser entendida por todos em locais da universidade como entradas, áreas e vagas de estacionamento de veículos, áreas reservadas para cadeirantes, e saídas de emergência e sanitários.				
<b>1.1.3</b>	As dimensões de espaço apresentadas na instituição traduzem livre circulação para todos.  Obs.: Largura livre mínima recomendada: 1,50m; admissível: 1,20m.				
<b>1.1.4</b>	As calçadas da universidade foram construídas sem desnível, com faixa de circulação recomendável de pelo menos 1,50m.				
<b>1.1.5</b>	As rampas são confortáveis e não requer muito esforço.				
<b>1.1.6</b>	No campus, os elevadores são de fácil acesso.				
<b>1.1.7</b>	As portas e janelas do campus, inclusive de elevadores, obedecem às larguras e alturas mínimas.  Obs.: Largura min.: 0,80m. Altura min.: 2,10m				
<b>1.1.8</b>	Há sanitários e vestiários adaptados para pessoas com deficiência.				
<b>1.1.9</b>	Os corrimãos estão dispostos por todo o campus.				
<b>1.1.10</b>	Entradas e saídas da universidade possuem percurso livre de obstáculos.				
<b>1.1.11</b>	Os auditórios possuem rampa acessível para todos.				
<b>1.1.12</b>	Nos auditórios, ginásios, etc. há assentos reservados para as pessoas com deficiência e acompanhante.				
<b>1.1.13</b>	Há saídas de emergência acessíveis.				
<b>1.2</b>	<b>Acessibilidade Comunicacional</b>				
		<b>S</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>N/A</b>
<b>1.2.1</b>	Os balcões de atendimento estão dispostos em alturas que viabilizem a comunicação.				
<b>1.2.2</b>	As pessoas falam diretamente contigo, proporcionando-lhes a comunicação, e não por intermédio dos acompanhantes.				
<b>1.2.3</b>	Os computadores nos laboratórios possuem teclados adaptados.				
<b>1.2.4</b>	Há órteses (aparelhos ou adaptações fixadas e utilizadas no corpo do aluno), que facilitam a interação do mesmo com o computador.				

1.2.5	Os computadores possuem função para escrita dos trabalhos por comando de voz (através da fala).				
1.3	<b>Acessibilidade Metodológica</b>				
		<b>S</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>N/A</b>
1.3.1	As carteiras, mesas, armários etc. das salas de aula estão dispostas de forma que propicie melhor a locomoção e visibilidade da aula explanada.				
1.3.2	Há políticas que estimule o professor a ter uma postura mais inclusiva nas atividades docentes.				
1.3.3	Os docentes buscam compreender socialmente o contexto de cada aluno a fim de desenvolver metodologias eficientes.				
1.4	<b>Acessibilidade Instrumental</b>				
		<b>S</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>N/A</b>
1.4.1	Há na universidade carteira (s) adaptada(s) com espaço amplo e acessível.				
1.4.2	Há na universidade mesa (s) adaptada (s) com espaço amplo e confortável				
1.4.3	Há objetos de apoio ergonômico para os pés.				
1.4.4	Equipamentos e mobiliários da instituição como bebedouros, suportes de copos, balcões, etc. são acessíveis.				
1.4.5	No campus, há elevadores.				
1.4.6	Os balcões de atendimento estão dispostos em alturas acessíveis.				
1.4.7	Há carteiras diferenciadas com braços adaptados.				
1.5	<b>Acessibilidade Programática</b>				
		<b>S</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>N/A</b>
1.5.1	O exercício das 12 horas semanais é um agravante que impede o seu ingresso nas bolsas da Pró-reitoria de Extensão (PROEX).				
1.5.2	O exercício de no mínimo 12 horas semanais é um agravante que impede o seu ingresso nas bolsas da Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPI).				
1.5.3	Os locais das reuniões exigidas no capítulo XVI inciso V, da Resolução 02/2015, são de fácil acesso.				
1.5.4	Há disposições e políticas que incentivem as práticas de acessibilidade e inclusão no âmbito do Ensino Superior.				
1.6	<b>Acessibilidade Atitudinal</b>				
		<b>S</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>N/A</b>
1.6.1	Oferecem ajuda e aguardam você dizer como proceder.				
1.6.2	Durante conversas longas, as pessoas procuram sentar-se a fim de ficar no mesmo nível do seu olhar.				
1.6.3	(As pessoas) manuseiam a cadeira de rodas em “marcha ré” ao ajudá-lo (a) a descer rampas.				
1.6.4	As pessoas acompanham o ritmo da marcha ao andar com as muletas e, tomam cuidado para não tropeçar nelas.				
1.6.5	Colaboram na acomodação das muletas e/ou bengala fazendo com que sempre estejam ao alcance de suas mãos.				

<b>1.6.6</b>	Organizam a sala de aula em semicírculo, a fim de facilitar sua mobilidade.				
<b>1.6.7</b>	Evitam apoiar-se na cadeira de rodas ou muletas.				
<b>1.6.8</b>	Você participa das discussões a respeito dos projetos de reforma ou novas construções visando contribuir para garantir a acessibilidade na instituição.				
<b>1.6.9</b>	Há respeito no atendimento prioritário nos balcões de atendimentos da universidade.				
<b>1.6.10</b>	As pessoas evitam estacionar o automóvel em frente às rampas ou em locais reservados às pessoas com deficiência.				
<b>1.6.11</b>	Há congressos, encontros, simpósios etc., voltados à temática acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência.				

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

**APÊNDICE C – Checklist para Pessoa com Deficiência Auditiva/Surdez**

<b>CRITÉRIOS PARA IDENTIFICAÇÃO</b>					
<b>2</b>	<b>DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ</b>				
<b>2.1</b>	<b>Acessibilidade Arquitetônica</b>				
		<b>S</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>N/A</b>
<b>2.1.1</b>	Há vagas disponíveis e estão devidamente sinalizadas, de acordo com o Símbolo Internacional de Acesso (SIA), no estacionamento da universidade.				
<b>2.1.2</b>	Há avisos visuais em todo o campus a fim de facilitar o direcionamento.				
<b>2.1.3</b>	No campus, os elevadores são de fácil acesso.				
<b>2.1.4</b>	As portas dos ambientes comuns, como sanitários, salas de aula, saídas de emergência e outros possuem sinalização visual.				
<b>2.1.5</b>	Nos auditórios, ginásios, etc. há assentos reservados para as pessoas com deficiência e acompanhante.				
<b>2.2</b>	<b>Acessibilidade Comunicacional</b>				
		<b>S</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>N/A</b>
<b>2.2.1</b>	É utilizado legendas ocultas ( <i>closed caption</i> ) nos vídeos e documentários disponibilizados.				
<b>2.2.2</b>	Há intérprete de LIBRAS em vídeos e/ou documentários.				
<b>2.2.3</b>	A universidade disponibiliza celulares com acesso a vídeo chamadas.				
<b>2.2.4</b>	Utilizam recursos visuais para favorecer a apropriação dos conteúdos abordados verbalmente.				
<b>2.2.5</b>	Falam de forma clara e articulada à sua frente promovendo o uso da leitura labial.				
<b>2.2.6</b>	Falam sempre diretamente e, não por intermédio dos acompanhantes e/ou intérpretes.				
<b>2.3</b>	<b>Acessibilidade Metodológica</b>				
		<b>S</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>N/A</b>
<b>2.3.1</b>	As carteiras, mesas, armários etc. das salas de aula estão dispostas de forma que propicie melhor a locomoção e visibilidade da aula explanada.				
<b>2.3.2</b>	Os materiais audiovisuais (vídeos, imagens, documentários) utilizados em sala de aula são legendados em texto e/ou LIBRAS.				
<b>2.3.3</b>	Utilizam recursos visuais para favorecer a apropriação dos conteúdos abordados verbalmente.				
<b>2.3.4</b>	A utilização da fala para transmissão dos conteúdos abordados é realizada de forma clara e articulada e à sua frente, permitindo o uso da leitura labial.				
<b>2.3.5</b>	Os professores fazem adaptação dos materiais a fim de facilitar a apropriação dos conteúdos.				
<b>2.3.6</b>	Há políticas que estimule o professor a ter uma postura mais inclusiva nas atividades docentes.				



2.3.7	Na biblioteca há serviços para a transcrição em texto (audiolivro, audiobook, livro falado) de documentos digitais orais.				
2.3.8	Os docentes buscam compreender socialmente o contexto de cada aluno a fim de desenvolver metodologias eficientes.				
2.4	<b>Acessibilidade Instrumental</b>				
		<b>S</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>N/A</b>
2.4.1	A universidade disponibiliza celulares com acesso a vídeo chamadas.				
2.4.2	Utilizam recursos visuais para favorecer a apropriação dos conteúdos abordados verbalmente.				
2.4.3	A biblioteca possui instrumentos que permitam a busca e a respectiva localização de livros nas prateleiras.				
2.4.4	Na biblioteca, há serviços/instrumentos para a transcrição em texto de documentos digitais orais.				
2.5	<b>Acessibilidade Programática</b>				
		<b>S</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>N/A</b>
2.5.1	Há intérpretes de Libras no ato da entrega de documentos nas Pró-Reitorias.				
2.5.2	O exercício de no mínimo 12 horas semanais é um agravante que impede o seu ingresso nas bolsas da PROEX.				
2.5.3	O exercício de no mínimo 12 horas semanais é um agravante que impede o seu ingresso nas bolsas da PRPI.				
2.5.4	Há profissionais intérpretes de LIBRAS nos eventos promovidos pelas Pró-reitorias.				
2.5.5	Há profissionais intérpretes de LIBRAS nas reuniões semanais exigidas aos articuladores das ações de extensão.				
2.5.6	Há disposições e políticas que incentivem as práticas de acessibilidade e inclusão no âmbito do Ensino Superior.				
2.6	<b>Acessibilidade Atitudinal</b>				
		<b>S</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>N/A</b>
2.6.1	Promovem sua participação nos debates em sala de aula.				
2.6.2	Preparam materiais didáticos específicos para promover a sua autonomia acadêmica.				
2.6.3	Há respeito no atendimento prioritário nos balcões de atendimentos da universidade.				
2.6.4	Há sempre um profissional intérprete de LIBRAS à disposição.				
2.6.5	Há congressos, encontros, simpósios etc., voltados à temática acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência.				
2.6.6	Falam sempre diretamente e, não por intermédio dos acompanhantes e/ou intérpretes.				

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

**APÊNDICE D – Checklist para Pessoa com Deficiência Visual**

<b>CRITÉRIOS PARA IDENTIFICAÇÃO</b>					
<b>3</b>	<b>DEFICIÊNCIA VISUAL</b>				
<b>3.1</b>	<b>Acessibilidade Arquitetônica</b>				
		<b>S</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>N/A</b>
<b>3.1.1</b>	No espaço da instituição, há pisos táteis, pisos de alerta e piso direcional.				
<b>3.1.2</b>	Na universidade, há algum tipo de sinalização sonora para alertar situações de emergência ou perigo.				
<b>3.1.3</b>	Há sempre vagas para pessoas com deficiência disponíveis no estacionamento da universidade.				
<b>3.1.4</b>	As calçadas da universidade foram construídas sem desnível, com faixa de circulação recomendável de pelo menos 1,50m.				
<b>3.1.5</b>	No campus, os elevadores são de fácil acesso.				
<b>3.1.6</b>	Os sanitários e vestiários são livres de obstáculos, por exemplo, degraus.				
<b>3.1.7</b>	Os corrimãos estão dispostos por todo o campus.				
<b>3.1.8</b>	Entradas e saídas da universidade possuem percurso livre de obstáculos.				
<b>3.1.9</b>	Os auditórios possuem rampa acessível para todos.				
<b>3.1.10</b>	Nos auditórios, ginásios, etc. há assentos reservados para as pessoas com deficiência e acompanhante.				
<b>3.1.11</b>	As portas dos ambientes comuns, como sanitários, salas de aula, saídas de emergência e outros possuem sinalização tátil.				
<b>3.1.12</b>	As faixas, placas de identificação, toldos, luminosos e similares respeitam a altura mínima de 2,10m.				
<b>3.1.13</b>	Quanto à vegetação existente no espaço da universidade, a altura das plantas respeita a altura mínima de 2,10m.				
<b>3.2</b>	<b>Acessibilidade Comunicacional</b>				
		<b>S</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>N/A</b>
<b>3.2.1</b>	Na biblioteca, há livros para o seu curso escritos em Braille.				
<b>3.2.2</b>	Há serviços de tradução de textos para o Braille.				
<b>3.2.3</b>	Há coleções de audiolivro e/ou livro falado na UFCA.				
<b>3.2.4</b>	Há materiais didáticos em audiolivro e/ou livro falado.				
<b>3.2.5</b>	A biblioteca dispõe de leitores eletrônicos para ouvir os conteúdos do currículo.				
<b>3.2.6</b>	Os professores utilizam a audiodescrição, ou seja, a tradução falada da imagem.				
<b>3.2.7</b>	A universidade fornece a caixa que ajuda nos cálculos matemáticos (sorobã).				

3.2.8	A universidade disponibiliza auxílios ópticos (lentes, lupas e telelupas).				
3.2.9	Os computadores da biblioteca e dos laboratórios possuem softwares leitores de tela, leitores de texto e ampliadores de tela.				
3.2.10	Na universidade há hardwares como: impressoras em Braille, lupas eletrônicas, linha Braille (dispositivo de saída do computador com agulhas táteis).				
3.2.11	Nos elevadores contém placa Braille para visualização das informações.				
3.2.12	Há equipamentos identificadores de chamadas telefônicas.				
3.2.13	Os computadores possuem função para escrita dos trabalhos por comando de voz (Exemplo: gravadores digitais).				
3.2.14	A instituição disponibiliza máquinas e scanners ópticos permitindo a leitura de um texto impresso traduzido em fala sintetizada.				
3.2.15	Os elevadores possuem comando de voz.				
3.2.16	Os telefones possuem comando de voz.				
3.2.17	Os relógios possuem comando de voz.				
3.2.18	As pessoas falam diretamente contigo, proporcionando-lhes a comunicação, e não por intermédio dos acompanhantes.				
<b>3.3</b>	<b>Acessibilidade Metodológica</b>				
		<b>S</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>N/A</b>
3.3.1	Utilizam-se de recursos didáticos com diferentes texturas no caso da apresentação de imagens oferecendo riqueza de detalhes na descrição e compreensão dos artefatos.				
3.3.2	Os professores áudio-descrevem os slides, vídeos, imagens ou documentários que são utilizados como método de transmitir o conteúdo.				
3.3.3	As carteiras, mesas, armários etc. das salas de aula estão dispostas de forma que propicie melhor a locomoção e visibilidade da aula explanada.				
3.3.4	Há políticas que estimule o professor a ter uma postura mais inclusiva nas atividades docentes.				
3.3.5	Os professores promovem avaliações acessíveis. (Por exemplo: solicitação de hora extra, leitor, etc.)				
<b>3.4</b>	<b>Acessibilidade Instrumental</b>				

		S	N	P	N/A
3.4.1	Há na universidade cadeira(s) adaptada(s) com espaço amplo e acessível.				
3.4.2	A universidade fornece para seu uso, a caixa que ajuda nos cálculos matemáticos (sorobã).				
3.4.3	A universidade disponibiliza auxílios ópticos (lentes, lupas e teléupas).				
3.4.4	Os computadores da biblioteca e dos laboratórios possuem softwares leitores de tela, leitores de texto e ampliadores de tela.				
3.4.5	A biblioteca possui instrumentos que permitam a busca e a respectiva localização de livros nas prateleiras.				
3.4.6	Há na universidade equipamentos como teclados modificados.				
3.4.7	Há na universidade equipamentos como teclados com efeitos sonoros.				
3.4.8	Há na universidade equipamentos como mouses especiais e acionadores diversos.				
3.4.9	Os computadores possuem softwares de reconhecimento e comando de voz.				
3.4.10	Os computadores possuem softwares de síntese de voz.				
3.4.11	Há monitores especiais nos computadores, ou seja, adaptáveis.				
3.4.12	Há softwares leitores de textos <i>Optical Character Recognition</i> (OCR) nos computadores.				
3.4.13	Equipamentos e mobiliários da instituição como bebedouros, suportes de copos, balcões, etc. são acessíveis.				
3.5	<b>Acessibilidade Programática</b>				
		S	N	P	N/A
3.5.1	A plataforma de submissão de propostas de ações da PROEX é acessível à softwares leitores e/ou ampliadores de tela.				
3.5.2	O exercício de no mínimo 12 horas semanais é um agravante que impede o seu ingresso nas bolsas da PROEX.				
3.5.3	O exercício de no mínimo 12 horas semanais é um agravante que impede o seu ingresso nas bolsas da PRPI.				
3.5.4	Os projetos para submissão nas pró-reitorias, podem ser elaborados em Braille.				
3.5.5	Há tradutores de Braille para língua portuguesa e vice-versa.				
3.5.6	As Pró-reitorias aceitam relatório e/ou frequência mensal escritos em Braille.				
3.5.7	Os modelos de frequências mensais dos projetos e/ou programas são acessíveis a leitores e/ou ampliadores de tela.				

<b>3.5.8</b>	Na PROEX, há profissional (is) capacitado (s) para leitura dos relatórios parciais e/ou finais dos projetos e/ou programas escritos em Braille.				
<b>3.5.9</b>	Na PRPI, há pessoas capacitadas para interpretação de Braille dos relatórios parciais e/ou finais dos projetos e/ou programas.				
<b>3.5.10</b>	Os documentos exigidos no ato de adesão da bolsa também são disponibilizados em versão Braille.				
<b>3.5.11</b>	Há dificuldades nos planos de trabalho exigidos pelos articuladores dos projetos e/ou programas de extensão.				
<b>3.5.12</b>	Os locais das reuniões exigidas no capítulo XVI inciso V, da Resolução 02/2015, são de fácil acesso.				
<b>3.5.13</b>	Há disposições e políticas que incentivem as práticas de acessibilidade e inclusão no âmbito do Ensino Superior.				
<b>3.6</b>	<b>Acessibilidade Atitudinal</b>				
		<b>S</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>N/A</b>
<b>3.6.1</b>	Oferecem ajuda e aguardam você dizer como proceder.				
<b>3.6.2</b>	Ajudam-lhe no reconhecimento dos ambientes e os objetos ao seu redor.				
<b>3.6.3</b>	Utilizam-se de recursos didáticos com diferentes texturas no caso da apresentação de imagens oferecendo riqueza de detalhes na descrição e compreensão dos artefatos.				
<b>3.6.4</b>	Falam sempre diretamente e, não por intermédio dos acompanhantes.				
<b>3.6.5</b>	Há orientação da maneira mais clara possível acerca de quais direções deve seguir.				
<b>3.6.6</b>	Garantem a audiodescrição em sala de aula, no caso de haver utilização de vídeos, documentários ou imagens, mediante a descrição oral das informações.				
<b>3.6.7</b>	Há atitudes de inclusão em atividades de campo e sociais na universidade.				
<b>3.6.8</b>	Há respeito no atendimento prioritário nos balcões de atendimentos da universidade.				
<b>3.6.9</b>	As pessoas evitam estacionar o automóvel em frente às rampas ou em locais reservados às pessoas com deficiência.				
<b>3.6.10</b>	Há congressos, encontros, simpósios etc., voltados à temática acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência.				

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

## APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### **Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior:** ações e práticas no contexto da UFCA

Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Cariri – Juazeiro do Norte-CE

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência nas instâncias do Ensino Superior no *locus* da UFCA e está sendo desenvolvida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso, pela pesquisadora Bárbara Larissa Alexandre Filgueira, aluna do curso de Biblioteconomia, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Ma. Fabiana Aparecida Lazzarin.

O objetivos do estudo é identificar quais ações e possíveis práticas podem ser promovidas para assegurar a acessibilidade e a inclusão, bem como a permanência com qualidade das pessoas com deficiência, no contexto da UFCA.

Solicitamos a sua colaboração para este questionário, pois contém elementos importantes para a investigação sobre acessibilidade na UFCA, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que esta pesquisa não oferece riscos previsíveis, para a sua saúde.

Durante a entrevista, o senhor (a) será observado por nós, os fatos analisados que sejam importantes para a pesquisa serão anotados; também serão gravados em áudio e vídeo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo da instituição. A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Ao assinar este termo o (a) participante declara:

Diante do exposto fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

---

Assinatura da Testemunha

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Bárbara Larissa Alexandre Filgueira através do número (88) 9 9608-7642 ou por e-mail para o endereço [babi121620@gmail.com](mailto:babi121620@gmail.com).

Endereço (Setor de Trabalho) – Universidade Federal do Cariri – Avenida Tenente Raimundo Rocha, s/n - Cidade Universitária, Juazeiro do Norte – CE – Brasil – CEP: 63048-080 – Telefone: (88) 3221-9200.

Atenciosamente,

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.