

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

DANIELLE DA SILVA PINHEIRO WELLICHAN

**ATENDIMENTO A USUÁRIOS COM DEFICIÊNCIA: CONTEXTO E FORMAÇÃO
DE EQUIPES EM BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS**

MARÍLIA
2022

DANIELLE DA SILVA PINHEIRO WELLICHAN

**ATENDIMENTO A USUÁRIOS COM DEFICIÊNCIA: CONTEXTO E FORMAÇÃO
DE EQUIPES EM BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Especial.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini

**MARÍLIA
2022**

W452a

Wellichan, Danielle da Silva Pinheiro

Atendimento a usuários com deficiência : contexto e formação de equipes em bibliotecas universitárias / Danielle da Silva Pinheiro

Wellichan. -- Marília, 2022

173 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Eduardo José Manzini

1. Educação Especial. 2. Usuário com deficiência. 3. Bibliotecas universitárias. 4. Pessoa com deficiência. 5. Tecnologia Assistiva. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DANIELLE DA SILVA PINHEIRO WELLICHAN

**ATENDIMENTO A USUÁRIOS COM DEFICIÊNCIA: CONTEXTO E FORMAÇÃO
DE EQUIPES EM BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Especial.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini - UNESP, Marília, SP.

2º Examinador: Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo - UFRN, Natal, RN.

3º Examinador: Prof^a. Dra. Adriana Garcia Gonçalves – UFSCar – São Carlos, SP.

4º Examinador: Prof.^a Dra. Helen de Castro Silva Casarin – UNESP, Marília, SP.

5º Examinador: Prof. Dr. Sadao Omote – UNESP, Marília, SP.

SUPLENTE:

Prof. Dr. Manoel Osmar Seabra Júnior – UNESP, Presidente Prudente, SP.

Prof.^a Dra. Simone Borges Paiva Okuzono – UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ.

Prof^a. Dra. Ely Francina Tannuri de Oliveira – UNESP, Marília, SP.

Marília, 14 de março de 2022.

Yan e Luíza...
Dedico a vocês todos os momentos da minha vida!

AGRADECIMENTOS

A Deus “[...] inteligência suprema e causa primeira de todas as coisas”¹.

À minha *rede de apoio*: meus queridos pais (*Márcia e Geraldo*); meus irmãos (*Gustavo e Débora*) e àqueles de coração (*Gilka, Marcella, Thereza e Camila*); meu marido *Paulo James*, por caminhar sempre ao meu lado e dividir comigo a benção e a responsabilidade de uma família e tudo o que a envolve; nossos tesouros *Yan e Luiza*, por me escolherem para o papel mais importante que eu poderia viver e por despertarem em mim todos os dias o desejo de acreditar que tudo pode ser melhor e mais bonito; e a *Kika* (nossa caçulinha), por estar ao meu lado, aguardando a hora e a vez de ganhar atenção e carinho.

À *Universidade Estadual Paulista* (UNESP), pela jornada singular de aprendizado, vivências e convivências ao longo de todos esses anos. Sou uma “*Unespiana*” com orgulho que não se esquece daqueles que fizeram parte desse caminho: corpo docente, equipe administrativa e operacional, amigos de curso e de outros cursos... amizades que nasceram nos corredores e que carregam no coração e nas lembranças.

Aos *Programas de Pós-Graduação* da UNESP/ Marília em *Ciência da Informação* (PPGCI) e em *Educação* (PPGE), pelas oportunidades de vivência e aprendizado recebidas ao longo de minha formação.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.”

Ao querido orientador Prof. *Eduardo José Manzini*, por toda a acolhida, orientação, ensinamentos e amizade. Muitíssimo obrigada pela oportunidade de ser sua orientanda e fazer parte de seu grupo de orientação tão acolhedor e parceiro.

Ao Prof. *Sadao Omote*, não só pela figura querida e pelo profissional dedicado que é, mas por todas as vezes que me instigou a questionar e ver além do visível.

Aos professores, que gentilmente participaram da minha banca de qualificação e de defesa, com apontamentos importantes para o amadurecimento deste estudo.

Ao *Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais* (DeFSen) e a todos os seus participantes, pelo aprendizado e parcerias que se estabeleceram a partir dele.

Ao *Grupo de Trabalho “Acessibilidade em Bibliotecas”* (GT Acess) da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições (FEBAB),

¹ KARDEC, A. *O Livro dos Espíritos*: princípios da Doutrina Espírita. Trad.de Guillon Ribeiro. 86. ed. Rio de Janeiro: FEB, 2005.

pelas trocas e vivências profissionais que compartilhamos e realizamos na busca por acesso e acessibilidade nas bibliotecas.

À minha equipe de trabalho na biblioteca, parceiros de vida, planejamentos e ações por tantos anos: Gilka, Arnaldo, Patricinha, Sandra, Claudinéia, Amanda, Fernanda Sales, Mirela, Camila, os então menores aprendizes: Letícia, Daiane, Beatriz, Matheus, Giovana, e ao amigo diretor Prof. Márcio Luís Carreira.

Aos queridos amigos de sempre e aos que chegaram ao longo da jornada no doutoramento: *Fernanda Vasconcelos (Amorinha parceira de tantas aventuras, obrigada pela companhia!), Fernanda Delai, Patrícia Proscênio, Carla Tescaro, Damaris Melo, Loiane Orbolato, Claudia Prates, Kátia Fonseca, Mariana Magni B. Honjoya, Amabriane Schimite, Gabriely Cabestré, Camila Boarini, a super Clarissa Ogeda, Felipe Reis, Emilio Figueira, Cléo Santos, Claire Aquino, Ariani Queiroz, Marília Guedes Pereira e Juliana Izar Segalla.* Aos demais amigos que conheci por intermédio do COMUDE (*Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Bauru*).

Enfim, minha gratidão a todos aqueles que conheci, com os quais estudei, trabalhei, convivi; e aos que entrevistei e atendi, que, direta ou indiretamente, me auxiliaram em tudo o que realizei.

“Se a história não me agrada, preciso aprender a reescrevê-la até que se torne parecida com a ideia que passa pelo meu coração. O roteiro só muda quando eu assumo a minha responsabilidade por ele e me trabalho para ser capaz de modificá-lo. Não adianta culpar o cenógrafo. ”

(Ana Jácomo)²

² Ana Cláudia Saldanha Jácomo, post publicado em rede social (@delicadezasdeanajacomo), em 12/8/2020.

RESUMO

O usuário com deficiência em uma biblioteca pode representar desafios e grandes oportunidades de aprendizagem, convívio e reflexões para o bibliotecário e sua equipe. Com estatísticas que apontam o crescimento no número de matrículas desses estudantes, no Ensino Superior, é preciso proporcionar condições para que utilizem a biblioteca, oferecendo facilidades de acesso e repensando a acessibilidade que a envolve. Nesse cenário, recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA) estão sendo adquiridos e disponibilizados nas bibliotecas, para proporcionar acesso à informação, mas seria isso o suficiente para o usuário com deficiência? Basta disponibilizar os materiais para que o usuário tenha facilidades de acesso à informação e ao conhecimento no Ensino Superior? E o atendimento desse usuário na biblioteca, como acontece? A partir de um diagnóstico prévio em uma biblioteca de uma instituição de Ensino Superior, associado aos subsídios teóricos que a literatura ofereceu ao longo do estudo e o que na prática se apresentou, foi proposto um curso de formação profissional com o objetivo de conhecer, sob a ótica dos participantes (equipe de biblioteca), como o usuário com deficiência é atendido; identificar como os recursos de TA são utilizados nesse espaço e avaliar como um curso de formação poderia contribuir para um cenário favorável para o usuário com deficiência. Por meio de um gerenciador de conteúdo *on-line*, foi criado um ambiente de interação e aprendizagem com videoaulas e formulários autoavaliativos disponibilizados e discutidos em grupo, para profissionais de oito bibliotecas de uma universidade pública. Posteriormente, os dados coletados foram analisados sob duas vertentes: uma quantitativa, com gráficos, tabelas e quadros; e a outra de forma qualitativa, com as transcrições dos relatos dos participantes. Resultados obtidos sinalizam que os profissionais sentem dificuldades em atender os usuários com deficiência devido à falta de conhecimento sobre suas necessidades e particularidades, o que reflete em atendimentos e serviços sem a efetividade planejada. Também apontam a necessidade de melhor otimização dos recursos e equipamentos de TA para que possam cumprir sua função nas bibliotecas. Conclui-se que a formação para questões que envolvam o usuário com deficiência nas bibliotecas é de grande importância para todos os envolvidos e deve ser realizada com frequência, tendo em vista as particularidades que envolvem cada condição e as novas matrículas que surgem no Ensino Superior, a cada ano letivo. Essa frequência pode ser favorecida por formações *on-line*, desde que bem planejadas e executadas dentro dos princípios reais da inclusão. Constatou-se, por fim, que ter os recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva na biblioteca não basta, é preciso que serviços sejam agregados a eles e, assim, as possibilidades de um atendimento inclusivo se tornem possíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Pessoa com deficiência; Bibliotecas universitárias; Curso de formação profissional; Tecnologia Assistiva.

ABSTRACT

The user with a disability in a library may represent challenges and great opportunities for learning, socializing and reflections for the librarian and their team. Since statistics are pointing to a growth in the number of enrollments of these students in Higher Education, it becomes necessary to provide conditions for them to use the library, offering easiness of access and to rethink the accessibility that involves it. In this scenario, Assistive Technology (AT) resources and equipment are being acquired and made available in libraries, in order to provide access to information, but would that be enough for the user with a disability? Is it enough to make the materials available so that the user has easy access to information and knowledge in Higher Education? What about the attendance of this user in the library, how does it happen? From a previous diagnosis in a library of a Higher Education institution, associated with the theoretical support that the literature offered throughout the study and what was presented in practice, a professional training course was proposed with the goal of knowing under the perspective of the participants (library team), how the user with a disability is served and how the AT resources are used in this space. Through an online content manager, an environment of interaction and learning was created with recorded classes and self-assessment forms were made available and discussed in groups, aiming professionals from eight libraries of a public university. After that, the collected data was analyzed from two perspectives: a quantitative one, with graphs, tables and charts; and the other qualitatively, with the transcripts of the participants' reports. The obtained results show that these professionals have difficulties in assisting users with disabilities due to the lack of knowledge about their needs and particularities, which reflects in care and services without planned effectiveness. The results also point to the need for better optimization of AT resources and equipment so that they can fulfill their role in the libraries. It is concluded that training for issues involving users with disabilities in libraries is of great importance for all involved and must be carried out frequently, given the particularities involving each condition and the new enrollments that happen in Higher Education each school year. This frequency can be favored by online training, as long as they are well planned and executed within the real principles of inclusion. Finally, it was found that having Assistive Technology resources and equipment in the library is not enough, it is necessary that services are added to them and, thus, the possibilities of an inclusive service become possible.

KEYWORDS: Special Education; Person with a disability; University libraries; Professional training course; Assistive Technology.

RESUMEN

El usuario con discapacidad en una biblioteca puede representar desafíos y grandes oportunidades de aprendizaje, socialización y reflexión para el bibliotecario y su equipo. Con estadísticas que apuntan al crecimiento en el número de matrículas de estos estudiantes en la Educación Superior, es necesario brindarles las condiciones para el uso de la biblioteca, ofreciendo facilidades de acceso y repensando la accesibilidad que la envuelve. En este escenario, los recursos y equipos de Tecnología Auxiliar (TA) están siendo adquiridos y puestos a disposición en las bibliotecas, para facilitar el acceso a la información, pero ¿sería eso suficiente para el usuario con una discapacidad? ¿Es suficiente poner a disposición los materiales para que el usuario tenga fácil acceso a la información y al conocimiento en la Educación Superior? ¿Qué pasa con el servicio de este usuario en la biblioteca, cómo sucede? A partir de un diagnóstico previo en una biblioteca de una institución de Educación Superior, asociado a los subsidios teóricos que brindó la literatura a lo largo del estudio y lo presentado en la práctica, se planteó un curso de formación profesional con el objetivo de conocer, bajo la perspectiva de los participantes (equipo bibliotecario), cómo se atiende al usuario con discapacidad y cómo se utilizan los recursos de TA en este espacio. A través de un administrador de contenidos *on line*, se creó un ambiente de interacción y aprendizaje con videoclases y formularios de autoevaluación puestos a disposición y discutidos en grupos, para profesionales de ocho bibliotecas de una universidad pública. Posteriormente, los datos recolectados fueron analizados desde dos perspectivas: una cuantitativa, con gráficos, tablas y cuadros; y el otro cualitativamente, con las transcripciones de los informes de los participantes. Los resultados obtenidos indican que los profesionales tienen dificultades para asistir a los usuarios con discapacidad debido al desconocimiento de sus necesidades y particularidades, lo que se refleja en cuidados y servicios sin la efectividad prevista. También señalan la necesidad de una mejor optimización de los recursos y equipos de TA para que puedan cumplir su función en las bibliotecas. Se concluye que la capacitación en temas que involucran a los usuarios con discapacidad en las bibliotecas es de gran importancia para todos los involucrados y debe realizarse con frecuencia, dadas las particularidades que envuelven cada condición y las nuevas matrículas que surgen en la Educación Superior, cada año escolar. Esta frecuencia puede verse favorecida por las capacitaciones *on line*, siempre que estén bien planificadas y ejecutadas dentro de los principios reales de inclusión. Finalmente, se encontró que tener recursos y equipos de Tecnología Auxiliar en la biblioteca no es suficiente, es necesario que se les sumen servicios y, así, se posibiliten las posibilidades de un servicio inclusivo.

PALABRAS CLAVE: Educación Especial; Persona con discapacidad; Bibliotecas universitarias; Curso de formación profesional; Tecnología Auxiliar.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ALA – *American Library Association*

CAT – Comitê de Ajudas Técnicas

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DA – Deficiência Auditiva

DF – Deficiência Física

DI – Deficiência Intelectual

DSM – V - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) - 5ª edição

DV – Deficiência Visual

FEBAB – Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições

IFLA – *International Federation of Library Associations* (Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias)

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Libras – Língua Brasileira de Sinais

NBR – Norma Brasileira

TA – Tecnologia Assistiva

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Piso Tátil no detalhamento.....	82
Figura 2 - Atendente em pé em balcão rebaixado.....	84
Figura 3 - Metragem recomendada pela norma para entrada da cadeira de rodas.....	84
Figura 4 - Alcance do usuário na cadeira de rodas.....	87
Figura 5 - Sinalização na biblioteca para atendimento prioritário.....	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Encontro sobre Legislação com 24 participantes.....	65
Gráfico 2 -	Encontro sobre Deficiência Física com 22 participantes.....	76
Gráfico 3 -	Encontro sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) com 22 participantes.....	89
Gráfico 4 -	Encontro sobre Deficiência Visual com 22 participantes.....	98
Gráfico 5 -	Encontro sobre Deficiência Auditiva com 24 participantes.....	108
Gráfico 6 -	Encontro sobre Tecnologia Assistiva com 24 participantes.....	115
Gráfico 7 -	Satisfação dos participantes.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Condições de deficiências.....	27
Quadro 2 -	Mudança de paradigma na visão da deficiência.....	30
Quadro 3 -	Participantes do curso.....	49
Quadro 4 -	Participantes Especialistas nas discussões.....	51
Quadro 5 -	Conteúdo do curso.....	53
Quadro 6 -	Exemplos da validação das questões dos formulários.....	56
Quadro 7 -	Respostas ao formulário das primeiras quatro perguntas sobre o tema Legislação referente a seis participantes.....	60
Quadro 8 -	Nível de conhecimento aferido pelas autoavaliações antes e após os encontros.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Atribuição de valores a cada uma das alternativas de resposta.....	60
Tabela 2 -	Alternativas textuais transformadas em numerais.....	61
Tabela 3 -	Pontuações referentes aos níveis de conhecimento.....	62

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1 INTRODUÇÃO.....	20
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	24
2.1 Contextualização da deficiência.....	26
2.2 Informação e a pessoa com deficiência	29
2.3 O estudante com deficiência no Ensino Superior.....	33
2.4 A Biblioteca Universitária no Ensino Superior.....	38
2.4.1 <i>O acesso e a acessibilidade nas bibliotecas no Ensino Superior.....</i>	<i>38</i>
2.4.2 <i>A Tecnologia Assistiva (TA) nas bibliotecas.....</i>	<i>42</i>
3 MÉTODO	47
3.1 Local de Pesquisa.....	48
3.2 Seleção dos participantes.....	48
3.3 Caracterização dos participantes.....	49
3.4 Materiais.....	52
3.5 Procedimentos preparatórios para o curso.....	52
3.6 Organização do conteúdo para o curso.....	53
3.7 Gravação das videaulas.....	54
3.8 Elaboração do instrumento avaliativo.....	55
3.9 Procedimentos para validação dos formulários e avaliação do conteúdo da videoaula	56
3.10 Procedimentos para coleta dos dados e descrição da dinâmica da formação...	58
3.11 Procedimentos de tratamento e análise de dados.....	59
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	64
4.1 Primeiro Encontro: Legislação.....	64

4.2 Segundo Encontro: Deficiência Física.....	75
4.3 Terceiro Encontro: Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	88
4.4 Quarto Encontro: Deficiência Visual.....	97
4.5 Quinto Encontro: Deficiência Auditiva.....	107
4.6 Sexto Encontro: Tecnologia Assistiva (TA).....	114
4.7 Políticas Inclusivas no Ensino Superior	122
4.8 Autoavaliação da satisfação dos participantes com o curso e nível de conhecimento.....	126
 5 CONCLUSÕES.....	 129
 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 135
 REFERÊNCIAS	 138
 APÊNDICES.....	 157
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	158
APÊNDICE B - Caracterização dos Participantes.....	159
APÊNDICE C - Formulário autoavaliativo sobre Legislação.....	160
APÊNDICE D - Formulário autoavaliativo sobre Deficiência Física.....	162
APÊNDICE E - Formulário autoavaliativo sobre Transtorno do Espectro Autista..	163
APÊNDICE F - Formulário autoavaliativo sobre Deficiência Visual.....	165
APÊNDICE G - Formulário autoavaliativo sobre Deficiência Auditiva.....	167
APÊNDICE H - Formulário autoavaliativo sobre Tecnologia Assistiva.....	169
APÊNDICE I - Formulário de satisfação dos participantes.....	171

APRESENTAÇÃO

Não sei bem quando despertou meu interesse pela área da Educação Especial e seu público, mas suponho que seja algo intrínseco, que foi se cristalizando ao longo dos anos, talvez graças ao movimento cíclico que o assunto possui em minha jornada. Embora não tivesse (até então) alguém na condição da deficiência em minha família, desde a primeira infância, a diferença entre uma condição ou outra, na minha visão, nunca foi relevante.

Estudei em uma escola pública, que possuía uma “sala especial” para estudantes com deficiência física, e comecei a ficar curiosa por compreender como funcionava esse universo, como também descobri amizades que nem sempre utilizavam palavras ou movimentos para brincar, mas que partilhavam, assim como eu, aquela convivência escolar.

Sempre havia uma forma para brincar ou conversar do jeito que nos fosse possível. Lembro-me de que a professora da sala era muito atenciosa, sempre, à hora do recreio, ela nos permitia participar das atividades (passeio pelos corredores ou pela frente da sala, seja no apoio ou no auxílio com a cadeira de rodas) e nos inseria ali sem que percebêssemos que algo nos diferenciava, parecia que nada havia além de crianças em fase escolar juntas. E para nós, de fato, não existia. Felizmente, não era só meu o interesse em participar, tive a sorte de conviver com outros amigos que também gostavam de estar ali, de cuidar, de tentar ensinar alguma brincadeira, ou apenas olhar o que acontecia, afinal, era uma sala diferente da nossa, havia poucos estudantes e muitos materiais diferentes. E ao tocar o sinal, a professora agradecia a visita e nos convidava para voltar no dia seguinte.

Nessa mesma escola, conheci parte do trabalho já desenvolvido por pesquisadores da UNESP/Campus de Marília, sem sequer imaginar que, posteriormente, acompanharia esses responsáveis um pouco mais de perto.

Mais tarde, no magistério, fiz estágio em Educação Especial, cujo contato me trouxe experiências singulares, agora pertencendo a outro lado. Percebi quantas opções e responsabilidades poderíamos ter e quão necessárias elas são quando se trata de desenvolvimento, aprendizado, independência e oportunidades. Foi quando comecei a ler materiais de autores que, hoje, são meus favoritos na área e que se tornaram meus professores queridos na pós-graduação.

No Ensino Superior, optei pelo curso de Biblioteconomia, mas aquele universo específico da Educação nunca ficou distante. As aulas de sábado com a saudosa Prof. Maria Helena T.C Barros indicaram um caminho possível para novos encontros com antigos

conhecidos. Nas amizades com estudantes, que se tornaram amigos e tinham alguma deficiência, nas leituras, nos estudos, nas aulas como ouvinte em outros cursos, nas atividades voluntárias, nos eventos, conviver e compreender as pessoas com deficiência faziam parte de uma jornada guiada pelo desejo de participar, independente de dificuldades, limitações ou aparências.

Na universidade, quando encontrava esses amigos, dentro ou próximos à biblioteca, acompanhá-los era um grande aprendizado profissional, pois, no início dos anos 2000, o campus da UNESP/Marília não tinha muitas das modificações que temos em 2021. A própria biblioteca modificou bastante e se modifica constantemente, pois o público muda e suas necessidades também.

Dessas convivências e inquietações vivenciadas na biblioteca, nasceu um projeto de iniciação científica que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre o bibliotecário e os usuários com deficiência na biblioteca. Com orientação conjunta de duas docentes e a partir dali, fui, novamente, capturada pelo desejo de participar do assunto com mais profundidade.

Levei essas inquietações para a vida profissional, busquei especializações a respeito de atendimentos para pessoas com deficiência, mas me deparei apenas com cursos rápidos ou eventos na área da Educação. Diante disso, era claro que, sem conhecimento específico, não poderia fazer tudo o que almejava em uma biblioteca, mas sim o que fosse possível. E isso se deve também à presença dos amigos e usuários com algum tipo de deficiência, porque, além do laço afetivo, ao tê-los por perto na biblioteca, eu poderia ter uma espécie de termômetro do que estava sendo oferecido, do que precisavam e do que eu precisava entender para buscar.

Dessas convivências, conheci outros caminhos para a inclusão, tão necessários quanto a escolar, e percebi o quanto podemos e devemos oferecer em termos de oportunidades e responsabilidades, sem assistencialismo, mas por direito, respeito e empatia. A informação, a cultura, o esporte e o entretenimento fazem parte da educação e ninguém deve ser ou estar privado de tudo isso, inclusive em uma biblioteca, que democraticamente é para todos. Mas a teoria na prática é outra e encontramos muros muito altos nessa relação, erguidos pelo desconhecimento, preconceito, capacitismo, falta de empatia, falta de recursos e de capacitação, entre outros.

Após alguns anos, retornei para o mesmo campus em busca de mais estudo e cheguei ao mestrado. Encontrei um ambiente bem diferente, senti que muitos colaboradores não estavam mais ali (seja pela finitude da existência ou pelo término de suas atividades na instituição), senti saudade daqueles amigos que fiz e que encontrariam agora melhores condições na infraestrutura

e nos serviços. Novos prédios, novos processos, mas as necessidades ainda estão ali, um pouco diferentes, mas sempre vão existir!

Ingressei no Programa da Ciência da Informação e, embora tenha trabalhado em outro enfoque (mas que também se relaciona à questão do usuário), durante a coleta de dados, encontrei muitas pessoas com deficiência e, então, reencontrei o desejo de retomar o estudo iniciado na graduação.

Com esse pensamento e envolvida diretamente na reabilitação física e profissional de um familiar (acometido por uma deficiência física adquirida), me aproximei de grupos de estudo, discussão e de trabalho; de conselhos municipais; atividades e esportes adaptados; profissionais especializados; organizações não governamentais, participei de ações e eventos promovidos por instituições e interessados pela reabilitação e pela equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência, e aqui estou!

Quando ingressei no doutorado na Educação, consegui associar a vontade de aprender com o desejo de modificar e vivenciar na Biblioteconomia, experiências singulares no âmbito dos usuários com deficiência. Reencontrei amigos e professores, que se somaram a outros já tão queridos e sempre admirados, fiz novas amizades com as quais estudei, aprendi, compartilhei histórias. Por tudo isso, confesso que sinto uma alegria imensa por mais uma passagem feliz pelo campus de Marília.

Paralelo a tudo isso, foi possível dividir todos esses momentos de aprendizado e convivência com a minha dupla (Yan e Luiza), sempre presente nos eventos, na universidade, nas ações, tentando despertar neles a empatia que nasce da convivência, algo imensurável. Como mãe e como profissional, tenho certeza do quanto essa experimentação pode lhes proporcionar novas formas de ver, sentir e entender o outro, e isso faz toda a diferença quando almejamos um mundo melhor, onde todos tenham espaço e oportunidade.

Agora tenho aqui mais um fruto dessa experiência, desses estudos, convivências e ações, e espero, humildemente, que sirvam como semente para que novos caminhos sejam cultivados e/ou despertados na busca por acesso, acessibilidade, empatia, respeito, oportunidades e participação em uma sociedade mais inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Proporcionar condições e espaços inclusivos às pessoas com deficiência está previsto na Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº.13.146/ 2015, porém, apesar da legislação existente, grandes discordâncias e discrepâncias acontecem em diversos setores da sociedade.

Nessa perspectiva, no campo educacional, foi com o Censo do Ensino Superior de 2014 que se registrou o crescimento de matrículas desses estudantes, um indicativo importante que despertou a necessidade de atenção para as instituições se organizarem no intuito de oferecer ambientes acessíveis, desde os processos de admissão, matrícula, até, posteriormente, condições para o desenvolvimento e conclusão de seus estudos (BAU, 2015; WELLICHAN; SOUSA, 2017).

Esse crescimento, também identificado em anos posteriores pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), registrou mais de 48 mil estudantes com alguma condição especial matriculados em algum curso de graduação. No Ensino Superior (INEP, 2019), entre os estudantes que compõem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), estão aqueles com deficiência física, em seguida a baixa visão, deficiência auditiva, intelectual, cegueira, com altas habilidades/superdotação, autismo, deficiência múltipla, Síndrome de Ásperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Rett e Surdocegueira. De maneira geral, são mais de 24% de pessoas com deficiência, no Brasil (IBGE, 2010), sem contabilizar a lacuna existente entre o período do levantamento e a atualidade (2021). Talvez esse percentual seja bem maior, tendo em vista as novas síndromes, descobertas e diagnósticos, além dos casos de traumas e sequelas advindas de procedimentos cirúrgicos e patologias.

Com essa estatística crescente de pessoas com deficiência, que conseguem se matricular no Ensino Superior, pensar em uma universidade inclusiva é mais do que uma necessidade e responsabilidade, trata-se de algo diretamente relacionado à questão da democratização do acesso à informação e às situações que envolvem a acessibilidade, que marcam a busca pela qualidade no Ensino Superior. No entanto, essa busca pela qualidade só será alcançada com políticas que favoreçam as condições de equidade que devem nortear todo o contexto universitário, afinal,

[...] para que uma instituição de ensino seja considerada como inclusiva é preciso mais do que a eliminação de barreiras arquitetônicas, a concepção de inclusão precisa envolver o respeito pelas diferenças e pela diversidade, incluindo mudanças de postura profissional e, conseqüentemente, de toda a comunidade local (colaboradores, corpo docente e discente). Independente da natureza da instituição, pública ou privada, as oportunidades precisam existir, bem como adaptações, reformas, construções,

aquisições e disponibilização de tecnologia e recursos pedagógicos a fim de oferecer condições para o acesso e permanência do aluno na universidade (WELICHAN; SOUSA, 2017, p. 150).

Alguns depoimentos de estudantes relatam que isso não está ocorrendo e apontam problemas nas estruturas físicas das universidades, nos atendimentos, na falta de materiais específicos e práticas pedagógicas e no desconhecimento de suas deficiências por parte do corpo docente e administrativo (GUERREIRO, 2011; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; CASTRO; ALMEIDA, 2014; FERNANDES; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2016; CALHEIROS; FUMES, 2016; MORAES, 2017; ALMEIDA; FERREIRA, 2018; BRANCO; ALMEIDA, 2019; FURLAN *et al.*, 2020; PEREIRA *et al.*, 2020;).

Oferecer ambientes universitários acessíveis é um desafio declarado, cuja exclusividade não é apenas do Brasil. Em alguns países, a situação também é complexa e as dificuldades bem semelhantes às apontadas nos estudos brasileiros (GOMEZ; FERNANDEZ, 2018; PAZ-MALDONADO, 2021; MORIÑA; CARBALLO, 2020). Assim, percebe-se que as condições de acessibilidade no Ensino Superior exigem uma mudança no *modus operandi* das instituições e exige estender o pensamento para outros sujeitos, não apenas ao estudante. Há estudos, por exemplo, que relatam professores e servidores da universidade com deficiência (ORLANDO; CAIADO, 2014; PEREIRA; BIZELLI; LEITE, 2017), o que amplia todo o processo e reafirma sua importância. Mesmo em números insuficientes, tais estudos demonstram quão diversa pode ser a comunidade universitária e quanto o poder público e privado deve fazer para que as possibilidades para as pessoas com deficiência se tornem reais.

Para Ferrari e Sekkel (2007), seriam três os níveis de ação para serem enfrentados no atendimento, acolhimento e nos processos interativos de estudantes com deficiência, no Ensino Superior: 1) reavaliar processos de seleção e aprovação desses estudantes; 2) a necessidade de formação pedagógica; 3) a necessidade de uma prática educativa participativa. No entanto, ousa-se afirmar que existem mais níveis nessas ações, que incluem o enxergar do cenário completo que envolve a deficiência, no Ensino Superior, afinal, além as salas de aula, estão os setores de atendimento, como secretarias, laboratórios, livraria, restaurante ou cantina, o entorno da universidade, as formas de acesso para transportes e o local em que todo estudante vai precisar em algum momento: a biblioteca.

Embora existam estudos ainda insuficientes sobre o usuário com deficiência na biblioteca, conforme já apontado por Stroparo (2014), Wellichan e Manzini (2021), entre outros, é nesse ambiente que surgem duas situações de um mesmo cenário: de um lado, o profissional que encontra dificuldades no atendimento a esse usuário; do outro, o estudante que

também compartilha dificuldades quanto aos atendimentos, espaços, acervos, materiais, equipamentos, produtos e serviços, que atendam às necessidades informacionais diante da sua condição.

Assim, na busca por compreender como é a realidade que envolve essa situação, o presente estudo foi desenvolvido com base no seguinte problema de pesquisa: como é o atendimento de um usuário com deficiência nas bibliotecas e como os recursos e equipamentos de TA são inseridos nesse contexto? A presença da TA na biblioteca é suficiente para proporcionar as facilidades de acesso à informação e um atendimento inclusivo para o usuário com deficiência? Com base nesses questionamentos, poderia um curso de formação prover novos conteúdos sobre atendimento a usuários com deficiência em uma biblioteca universitária?

Como objetivo geral, o estudo buscou conhecer, sob a ótica dos participantes, como é o atendimento ao usuário com deficiência na biblioteca universitária; identificar como os recursos e equipamentos de TA são utilizados nas bibliotecas e como podem facilitar seu acesso à informação; e avaliar como um curso de formação, voltado à temática da deficiência, poderia contribuir para o aperfeiçoamento dos conhecimentos de bibliotecários e suas equipes a respeito desse contexto.

O formato de curso não presencial, porém, com momentos de comunicação de forma síncrona e videoaulas assíncronas, foi oferecido para aquelas bibliotecas que possuíam equipamentos de acessibilidade. O curso teve como objetivo: caracterizar os tipos de deficiências encontradas; trabalhar as terminologias adequadas sobre a deficiência; descrever e orientar sobre atuações em atendimento diante de usuários com deficiência; discutir, propor a reflexão e compartilhar experiências vivenciadas nas bibliotecas no tocante às questões do usuário com deficiência. Essa ação formativa é necessária devido aos novos perfis de estudantes e colaboradores da universidade, além de se mostrar de grande valia ao resgatar momentos de dúvida dos profissionais, compartilhar experiências vivenciadas nas bibliotecas e orientar sobre atendimentos específicos, reafirmando a importância de ser vista como um pilar permanente dentre as capacitações nas instituições de Ensino Superior.

A proposta do estudo justifica-se exatamente pelas questões discutidas até o momento e se completa nos pontos que serão apresentados oportunamente. É preciso que a universidade como um todo esteja envolvida e comprometida com os princípios da acessibilidade no que se refere aos aspectos físicos, materiais, tecnológicos, pedagógicos e humanos. Assim, a hipótese defendida foi a de que os espaços universitários, dentre eles a biblioteca, precisam conhecer a pessoa com deficiência e suas particularidades para poder oferecer condições de acessibilidade,

o que não pode estar condicionado apenas à presença dos recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva. Essa necessidade estende-se a todos os setores da universidade evidenciando a presença e a efetividade de políticas internas que atendam às questões de acesso e acessibilidade.

O estudo foi estruturado da seguinte forma: o capítulo um, também considerado como introdução, apresenta as ideias gerais do assunto, bem como seus objetivos e justificativa.

No capítulo dois, estão as considerações teóricas e foi elaborado seguindo os conteúdos trabalhados ao longo do curso oferecido, com abordagem da deficiência, a informação, a acessibilidade, o contexto das bibliotecas, os recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva presentes nas bibliotecas.

O método adotado para o desenvolvimento do curso foi descrito no capítulo três, cujos resultados e discussões foram apresentados no capítulo quatro.

As conclusões do estudo estão no capítulo cinco, e as considerações finais a respeito de todo estudo realizado está no capítulo seis. Como finalização, estão os elementos pós-textuais: referências e apêndices.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A informação possui um papel de grande significado para a formação do indivíduo e sua busca pela cidadania. Entendendo-a como um direito fundamental, é difícil imaginar que ela não esteja disponível para todos. E de fato, não está. Em qualquer instância da sociedade, é possível comprovar o quanto a falta de informação se torna determinante para possibilitar ou não a participação e o pertencimento dos indivíduos às atividades e práticas comuns.

Ao pensar na realidade das pessoas com deficiência, torna-se mais ilustrativo entender sobre essa ideia quando se contrasta o que é direito previsto e o que realmente se vive. Ousa-se dizer que se a inclusão pode ser vista como uma utopia, a qualidade nos serviços e atendimentos é uma necessidade real. Mas se possuem direitos e deveres, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) descreve, por que ainda é preciso tanta insistência em ocupar seus espaços na sociedade? Por que se ouvem tantas denúncias a respeito de discriminação e exclusão? Uma possível resposta pode ser aparentemente simples e se estende a muitos grupos que compõem a sociedade brasileira: o desconhecimento e o desrespeito ao diferente, que vem acompanhado de discriminação, intolerância, falta de informação e de convivência, capacitismo e violência. Embora isso se aplique a muitos grupos de indivíduos, neste estudo, o foco foi direcionado especificamente às pessoas com deficiência.

As pessoas com deficiência, como filhos, possuem direito a uma família e ao ambiente familiar. Como pacientes, possuem direitos a usufruir de sistemas e serviços que possibilitem seu desenvolvimento, tratamento e reabilitação, além de atendimentos domiciliares que foram conquistados na educação e na saúde para os casos mais específicos. Como clientes, possuem direito de aquisição e de acesso a locais de compra, lazer, cultura e entretenimento. Como estudantes, possuem direito às etapas da educação, desde a infantil até o Ensino Superior, desde que suas limitações permitam seu desenvolvimento. Como trabalhador, possuem direito a um ambiente acessível e com igualdade de oportunidades. Porém, viver com deficiência, ter seus direitos respeitados e conseguir cumprir seus deveres, como preceitua a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), ainda não possibilita modificar o cenário vivenciado por esse grupo.

Episódios de descumprimento dos direitos citados anteriormente são frequentes e, para comprovar, basta conversar com alguém que tenha deficiência ou que convive com uma pessoa deficiente. Sempre há um relato para compartilhar ou uma denúncia a ser registrada.

Por parte das autoridades, verificam-se muitos discursos políticos e poucas ações no sentido em se fazer cumprir com os ordenamentos jurídicos, dispositivos legais e normativos, os quais apoiam e defendem a todos o direito de igualdade, de ir e vir, de

acessibilidade, de educação, assim como em relação a tantos outros direitos previstos em tais documentos (SILVA, 2010, p. 182).

São vários os motivos pelos quais esses descumprimentos acontecem. Trata-se de um conjunto de ações discriminatórias que se iniciam com o desconhecimento sobre aquele que é ou se torna diferente, e embora existam casos realmente limitantes, a sociedade classifica equivocadamente as pessoas com deficiência de uma única maneira, desconsiderando suas especificidades. Há uma variedade dentro de cada caso e se, para alguns, a deficiência realmente impossibilita, para outros, é uma questão de oportunidade e potencialidade.

Historicamente, a humanidade trata aquele considerado como fora dos ideais de saúde e beleza (SILVA, 1987; PEREIRA; MONTEIRO; PEREIRA, 2011; GESSER; NUERNBERG; FILGUEIRAS-TONELI, 2012; PEREIRA; SARAIVA, 2017) como “o diferente”, e nessa visão, agrupam-se milhares de ações e situações que restringem e excluem uma parcela da população. Essa parcela convive, equivocadamente, sob a sombra de que o diferente está relacionado à incapacidade e à limitação, tornando-o restrito ao que lhe permitem ou concedem. Em proporções maiores ou menores, as sociedades, em geral, agem dessa forma, não sendo exclusividade de uma nação.

Por isso, torna-se necessária a disponibilização e o compartilhamento de informações que possam trazer esclarecimentos, propor discussões, reflexões, sensibilizações e gerar aprendizados a respeito da deficiência, para toda a população. A informação não só conscientiza e esclarece, como também desperta e favorece, tornando-se um recurso importante, ainda que não esteja ao alcance de todos.

Se para algumas áreas, como a Educação, a pessoa com deficiência é um pouco mais “conhecida”, para outras, como a Biblioteconomia, conversar sobre aspectos básicos da deficiência é de extrema necessidade, tendo em vista as dificuldades que o bibliotecário possui para atender usuários nessas condições. Essas dificuldades ocorrem em função da falta de formação, diretrizes e conhecimento sobre esse assunto, além de não existir uma “cobrança” para que a postura do profissional se modifique. Por isso, compreender esse contexto pode despertar, no bibliotecário, a responsabilidade em favorecer a acessibilidade não só nas bibliotecas, mas na sociedade em geral, pois se trata de um profissional da informação (LOUREIRO; JANUZZI, 2005).

Nesse sentido, o movimento associativo tem buscado alternativas para capacitar, qualificar e movimentar a atuação do bibliotecário em diversos segmentos da Biblioteconomia, como as iniciativas promovidas pela Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições (FEBAB). Com um grupo específico sobre

Acessibilidade em Bibliotecas, cursos, debates, *lives* e estudos são compartilhados com a comunidade bibliotecária no intuito de contribuir para um novo olhar na área e transformar uma realidade ainda em processo de despertar.

Nesta perspectiva, o bibliotecário precisa se inserir como agente de transformação (DUDZIAK, 2007; BRISOLA; ROMEIRO, 2018) e atuar não só na mediação das informações, como também na disponibilização e no oferecimento de ambientes acessíveis a todo usuário que se apresente na biblioteca. Também cabe a ele também a estruturação de uma equipe que compartilhe esses aspectos práticos inclusivos.

Os tópicos seguintes foram estruturados imaginando uma linha de compreensão contínua e interligada: entender sobre a deficiência, compreender seu contexto informacional e histórico, situar o bibliotecário (e sua equipe) em um ambiente inclusivo, a pessoa com deficiência como usuário da informação e, a partir daí, discutir as questões referentes à acessibilidade nas bibliotecas.

2.1 Contextualização da deficiência

Em termos gerais, pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de natureza física, sensorial ou intelectual de origem congênita ou hereditária, ocasionada devido à interação de problemas de saúde, fatores ambientais e pessoais; ou de forma adquirida, quando ocorre depois do nascimento em virtude de quadros infecciosos, traumatismos ou intoxicações (BRASIL, 2015).

De acordo com a nova abordagem proposta pelo modelo social da deficiência, que a considera como um resultado de limitações das estruturas corporais e da influência de fatores sociais e ambientais, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF/OMS, 2001) é considerada a ferramenta mais utilizada para designar informações sobre a funcionalidade e a incapacidade. Segundo a CIF, é possível entender o ambiente como uma barreira ou um facilitador para o desempenho do indivíduo, e é nesse sentido que a deficiência não deve ser vista apenas com o olhar na pessoa, mas estendido ao ambiente, que pode ou não ser deficiente diante da necessidade do indivíduo, como descrito anteriormente.

Algumas deficiências podem ser conceituadas (Quadro 2), porém não devem ser generalizadas, tendo em vista que cada indivíduo dentro da deficiência se torna único por causa das suas particularidades (ANSAY, 2016), o que pode exigir atendimentos e serviços individualizados (PEACOCK; VECCHIONE, 2020).

Quadro 1 – Condições de deficiências

DEFICIÊNCIA	CONCEITO
Deficiência Física (DF) e Mobilidade Reduzida	Alteração completa ou parcial de mais de um segmento do corpo humano, que possa comprometer a função física. São os casos de Paralisia Cerebral, Paraplegia, Paraparesia, Monoplegia, Monoparesia, Tetraplegia, Tetraparesia, Triplegia, Amputações, Ausência de Membros, Ostomia, Deformidades Congênicas ou Adquiridas, Nanismo, etc., exceto as deformidades estéticas. A mobilidade reduzida pode ser temporária ou permanente e não necessariamente estar associada à locomoção, o que abrange gestantes, idosos, obesos, lactante e pessoas usuárias de próteses.
Deficiência Visual (DV)	Inclui duas situações: a <u>baixa visão</u> (visão subnormal, com acuidade visual igual ou menor que 20/200 (tabela de <i>Snellen</i>) no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20°, ou ocorrência simultânea de ambas as situações, e a cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, ou perda total.
Deficiência Auditiva (DA)	É a perda bilateral, parcial ou total de 41 decibéis (dB) ou mais comprovada por um audiograma em frequência de 500, 1000 e 2000 hertz. Inclui duas situações: <u>deficiência auditiva</u> referente à diminuição da capacidade de perceber o som, se comunica pela fala e apresenta graus variados, o que permite a utilização de aparelhos auditivos; <u>surdez</u> , a pessoa se encontra incapaz de ouvir o som, pois tem perda severa ou profunda e geralmente se comunica (sinaliza) por Libras.
Deficiência Intelectual (DI)	Não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico porque não tem cura. Pode variar de grau leve à grave e apresenta prejuízos às funções cognitivas, que podem ser manifestadas antes dos 18 anos, com associações a duas ou mais áreas (comunicação/cuidado pessoal/habilidades sociais/saúde/lazer/trabalho...).
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	São comportamentos originados de um desenvolvimento neurológico cerebral atípico, com dificuldades de interação e comunicação social, padrões estereotipados e/ou repetitivos. Devido à variedade existente nos casos, não se recomenda a generalização.
Deficiência Múltipla	Associação de duas ou mais deficiências.

Fonte: Adaptado de Honora e Frizanco (2015)

***Para Todos Verem** Quadro número dois, intitulado “Condições de deficiência”, dividido em duas colunas com sete linhas em tons laranja e com escrita em preto. Na primeira coluna, há a descrição da deficiência e na segunda, os seus respectivos conceitos. Na segunda linha está descrita a Deficiência Física (DF) e a Mobilidade Reduzida, na primeira coluna, e na segunda, o conceito: alteração completa ou parcial de mais de um segmento do corpo humano, que possa comprometer a função física. São os casos de Paralisia Cerebral, Paraplegia, Paraparesia, Monoplegia, Monoparesia, Tetraplegia, Tetraparesia, Triplegia, Amputações, Ausência de Membros, Ostomia, Deformidades Congênicas ou Adquiridas, Nanismo, etc., exceto as deformidades estéticas. A mobilidade reduzida pode ser temporária ou permanente e não necessariamente estar associada à locomoção, o que abrange gestantes, idosos, obesos, lactante e pessoas usuárias de próteses. Na terceira linha está descrita a Deficiência Visual (DV) e

o conceito, e inclui duas situações: a baixa visão (visão subnormal, com acuidade visual igual ou menor que 20/200 (tabela de *Snellen*) no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20°, ou ocorrência simultânea de ambas as situações, e a cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, ou perda total. Na quarta linha está descrita a Deficiência Auditiva (DA) e o conceito: É a perda bilateral, parcial ou total de 41 decibéis (dB) ou mais comprovada por um audiograma em frequência de 500, 1000 e 2000 hertz. Inclui duas situações: deficiência auditiva, referente à diminuição da capacidade de perceber o som, se comunica pela fala e apresenta graus variados, o que permite utilização de aparelhos auditivos; surdez, a pessoa se encontra incapaz de ouvir o som, pois tem perda severa ou profunda e geralmente se comunica (sinaliza) por Libras. Na quinta linha está descrita a Deficiência Intelectual (DI) e o conceito. Não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico porque não tem cura. Pode variar de grau leve à grave e apresenta prejuízos às funções cognitivas que podem ser manifestadas antes dos 18 anos, com associações a duas ou mais áreas (comunicação/cuidado pessoal/habilidades sociais/saúde/lazer/trabalho...). Na sexta linha está descrito o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o conceito: são comportamentos originados de um desenvolvimento neurológico cerebral atípico, com dificuldades de interação e comunicação social, padrões estereotipados e/ou repetitivos. Devido à variedade existente nos casos, não se recomenda a generalização. Na sétima linha está descrita a Deficiência Múltipla e o conceito: associação de duas ou mais deficiências. Fim da descrição.

Na revisão de Wellichan e Manzini (2021), as deficiências mais estudadas ou investigadas na Biblioteconomia são a deficiência visual, que inclui a cegueira e a baixa visão; em seguida está a deficiência auditiva, a surdez e a deficiência física/ mobilidade reduzida. A deficiência intelectual, a surdocegueira e o Transtorno do Espectro Autista aparecem com menos frequência.

Para cada deficiência citada, há *possíveis necessidades* que podem ser apontadas pela literatura (SMITH, 2008; CASTRO; ALMEIDA, 2014; HONORA; FRIZANCO, 2015) e associadas à compreensão, que envolve o cenário da biblioteca na universidade.

Por exemplo, em uma biblioteca, um estudante com DF ou mobilidade reduzida pode precisar de: adaptações e adequações físicas nas instalações e nos equipamentos disponibilizados; mobiliário que permita o uso, a entrada de cadeira de rodas ou de pessoas com próteses (pelo fato de precisar de mais espaço para se colocar e se movimentar); balcão de atendimento rebaixado; portas largas e com travas para a passagem de pessoas com muletas ou cadeiras de rodas; banheiros e bebedouros adaptados; elevador e espaçamento entre as estantes para circulação da cadeira de rodas.

Um estudante com DV pode também necessitar de um ambiente mais “livre”, que possibilite sua circulação, sem fios expostos, objetos acumulados e mobiliários espalhados; disponibilidade de recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva; materiais em Braille (caso ele seja alfabetizado por esse sistema); acervos especializados; e piso tátil para auxiliar sua orientação no local.

No caso da DA, o estudante pode ou não utilizar a leitura labial. Caso ele utilize essa leitura, é preciso cuidar para que nada atrapalhe o foco ou o seu entendimento, como má articulação, uso de barba e/ou bigode, cobrir a boca ou falar de costas. A sinalização da Libras

é algo que os usuários surdos consideram determinante para um atendimento inclusivo (WELLICHAN; LINO; MANZINI, 2021), porém não precisa ser entendido como única forma de comunicação a ser estabelecida. A comunicação escrita também pode ser uma opção, se considerar a etapa escolar em que o estudante esteja. Além disso, materiais visuais, utilização de legendas em vídeos, materiais especializados em Libras também auxiliam o estudante na biblioteca.

Para a DI, se não houver nenhuma outra associação, são necessários: adaptações de conteúdos curricular, estímulos para aprendizagem e desenvolvimento, materiais tutoriais, explicativos e um atendimento mais compreensivo e individualizado para auxiliar em suas necessidades na biblioteca. Fatores semelhantes são recomendados para usuários com TEA, acrescidos de cuidados com a clareza na comunicação, a luminosidade e os ruídos no ambiente, além do oferecimento de espaços reservados que permitam a escolha de um estudo mais individual.

A sinalização visual é recomendada pela norma brasileira (NBR9050), ela favorece e facilita o direcionamento e a localização não só para estudantes com deficiência, como para toda a comunidade. Quando realizada conforme indicações previstas na norma e com os grupos sinalizados de forma adequada, ela permite a identificação correta de sua mensagem e pode representar mais do que instruções de usos e orientações de locais ou serviços. Pode indicar que ali é um espaço que oferece um serviço especializado e atento a quem se destina.

Dessa forma, tudo seria relativamente fácil se todas as situações estivessem contempladas nos trechos citados. Porém, como já visto, cada deficiência é única, o que torna necessário e recomendado que além de buscar a capacitação para sua atuação sobre a temática, busque junto aos seus usuários a melhor forma de lhe auxiliar em um atendimento na biblioteca. Isso evitaria frustrações e exclusões de usuários que não retornam ao ambiente, pois não se sentiram satisfeitos com o que lhe foi oferecido (ou deixado de oferecer). Isso associado a atualização e capacitação profissional.

2.2 Informação e a pessoa com deficiência

A informação é algo de grande significância ante a compreensão da deficiência, ela possibilita distinguir entre doença e deficiência, o que é normal e anormal, mito e realidade, estigmas, preconceitos, capacitismo, assistencialismo e direitos.

Quando a informação gera conhecimento (SIRIHAL; LOURENÇO, 2002; XAVIER; COSTA, 2010) e este é colocado em prática, a inclusão de uma pessoa com deficiência pode

acontecer, pois, ao compreender a realidade vivenciada e associá-la ao entendimento sobre uma limitação, habilidade ou uma potencialidade, torna-se possível praticar e oferecer produtos, serviços e ações assertivas. É preciso lembrar que uma série de outros elementos estão atrelados a essa situação, como a ética, a cultura e as tradições, a economia e os fatores ambientais, etc., ou seja, a deficiência tem seu contexto e pode ser ou não favorecida por ele.

A compreensão dessas particularidades proporciona mudanças significativas que podem ser retratadas e discutidas por meio de modelos atribuídos à deficiência, que relatam importantes perspectivas paradigmáticas e embasaram ações marcantes à trajetória desse grupo ao longo da história da humanidade.

Embora mais recentemente se fale em um modelo pós-social ou pós-moderno (MARTIN, 2011; CARLSON, 2010), são os princípios do modelo biomédico e social os mais discutidos (FRANÇA, 2013; BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017), pois representam uma crítica aos pressupostos médicos até então inquestionados, e amplia a visão sobre a compreensão da deficiência (Quadro 1), atribuindo à sociedade a responsabilidade de favorecer a acessibilidade.

Quadro 2 – Mudança de paradigma na visão da deficiência

Modelo Biomédico	Modelo Social
Buscar “curar” a pessoa com deficiência	Buscar “curar” a sociedade
Uma doença	Um indicador de impacto social
Manter o foco na deficiência e nas suas limitações	Manter o foco nas habilidades e capacidades da pessoa com deficiência
Buscar ajustar um padrão de normalidade	Aceitar as diferenças individuais
Cultivar a dependência	Buscar a independência e autonomia
Decisões não incluem a pessoa com deficiência	Decisões são tomadas considerando a pessoa com deficiência
O indivíduo precisa se ajustar ao meio	O meio se adapta para acolher o indivíduo
Práticas de segregação, exclusão e integração	Busca pela prática baseada nos paradigmas da inclusão

Fonte: Adaptado de Diniz, Barbosa e Santos (2009)

ParaTodosVerem Quadro número 1, intitulado “Mudança de paradigma na visão da deficiência”, elaborado com o objetivo de comparar o modelo biomédico e o modelo social. Está dividido em duas colunas, com nove linhas e cores de fundo em tons laranja e escrita na cor preta. A primeira coluna apresenta o modelo biomédico com as seguintes características: buscar curar a pessoa com deficiência; uma doença; manter o foco na deficiência e nas suas limitações; buscar ajustar um padrão de formalidade; cultivar a dependência; decisões não incluem a pessoa com deficiência; o indivíduo precisa se ajustar ao meio e práticas de segregação, exclusão e integração. Na segunda coluna, caracteriza-se o modelo social: buscar curar a sociedade; um indicador de impacto social; manter o foco nas habilidades e capacidades da pessoa com deficiência; aceitar as diferenças individuais; buscar a independência e autonomia; decisões são tomadas considerando a pessoa com deficiência; o meio se adapta para acolher o indivíduo e busca pela prática baseada nos paradigmas da inclusão. Fim da descrição.

É por meio desse modelo que a visualização e a necessidade de equiparar as oportunidades (MAIOR, 2017) podem ser compartilhadas pelos segmentos da sociedade, afinal, a pessoa com deficiência não é “apenas” filho, paciente ou estudante, é também cliente, consumidor, esportista, político, profissional e usuário da informação, além das relações sociais e de convivência. Ao transferir o foco da deficiência da pessoa e atribuir ao ambiente/serviço/espço, a deficiência torna-se algo passível de modificação, pois pode ser adequada, reformulada ou reestruturada. Entretanto, é preciso equilíbrio em tal ação, em função do que cada condição exigir.

O modelo social da deficiência objetiva esclarecer que não é o impedimento físico ou sensorial que impede a participação social do indivíduo, e sim a estrutura pouco sensível e não adaptada à sua condição (DINIZ, 2007; SHAKESPEARE, 2006; SANTOS, 2010).

Conforme citado por Malheiros e Cunha (2018, p. 154), “A tarefa de disponibilizar informações adequadas a seus usuários requer a necessidade da identificação de suas demandas informacionais por meio dos estudos de usuários”. Por isso, o desconhecimento sobre o que é preciso e necessário para atender pessoas com deficiência compromete as relações, o uso, o acesso e a frequência delas, em vários espaços, e na biblioteca não é diferente. Não se trata apenas de “ajudá-lo”, porque o direito é previsto, mas permitir que ele utilize o espaço e usufrua do atendimento e dos serviços de forma autônoma e independente, desde que seu comprometimento permita.

Após a proclamação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981 (terminologia utilizada no período citado), pela Organização das Nações Unidas (ONU), as discussões sobre a legislação a respeito da pessoa com deficiência passaram a ser mais frequentes e tornaram-se indicativos importantes para diversas áreas, entre elas a Biblioteconomia.

Estudos, como o realizado por Miranda e Miranda (2017a) e Miranda (2015), remetem às leis de Ranganathan, de 1931: 1ª Os livros são para serem utilizados; 2ª para cada leitor o seu livro; 3ª para cada livro o seu leitor; 4ª poupe o tempo do leitor; 5ª a biblioteca deve ser um organismo vivo, para refletir sobre a pessoa com deficiência nas bibliotecas. Segundo a autora, essas leis podem ser vistas sob a ótica da inclusão, uma vez que populariza os materiais, defende o uso e o acesso à informação para todos e menciona a especificidade que cada leitor pode ter, além de indicar o crescimento e as transformações que a tornam um organismo vivo. Porém, a partir das demandas de “novos” públicos, a questão do usuário ainda se desenvolve de forma tímida, e ousa-se dizer que a área não está amadurecida o suficiente a esse respeito.

Em uma revisão realizada em uma base de dados da Ciência da Informação, Wellichan e Manzini (2021) identificaram publicações sobre a temática dos usuários com deficiência e encontraram um cenário descontínuo e pouco numeroso na literatura da área, mas que sinalizam um caminho em construção, mesmo que lenta. De maneira geral, a ênfase é dada aos conceitos a respeito dos tipos de deficiência de forma superficial, generalizando as deficiências, além de atribuir aos equipamentos existentes nas bibliotecas uma “responsabilidade inclusiva” que muitos não alcançam devido à falta de otimização entre o recurso, o equipamento e o serviço.

O estudo aponta que relatos sobre a criação de salas ou espaços e acervos especiais são mais comuns, porém o registro de uso e dos serviços gerados na prática é menos abordado. A capacitação do bibliotecário e sua equipe é apontada como algo constantemente cobrada pelos próprios profissionais, que reconhecem a necessidade de formação e atualização a respeito dessa temática pouco explorada em sua formação.

É notório que, em termos de formação, os currículos de diversas áreas não contemplam aprofundamentos referentes à pessoa com deficiência. Existem as possibilidades de disciplinas optativas, além daquelas que já fazem parte dos currículos oficiais e incluem nos conteúdos curriculares questões dessa tipologia, mas a lacuna persiste, é uma realidade geral.

O estudo dos autores também aponta que os profissionais consideram a existência de opções, como cursos de aperfeiçoamento, especialização, minicursos, *workshops*, que oferecem a possibilidade de estudar o usuário com deficiência na biblioteca. Em sua maioria, apresentam-se com conteúdos generalizados e até desatualizados, que utilizam terminologias ultrapassadas (desde o título), isentos de aspectos práticos, e atribuem erroneamente aos equipamentos de Tecnologia Assistiva a responsabilidade de inclusão (isso quando não a tratam como sinônimo), além de estabelecer preços nem sempre acessíveis aos estudantes ou profissionais.

Estudos que demonstram ou discutem o registro do uso desses equipamentos em ações, produtos e serviços especializados são reduzidos. E mesmo sendo uma recomendação presente em estudos, em normas (NBR 15599/2008 e NBR 9050/2015, por exemplo) e documentos oficiais, norteadores para bibliotecas, como o Manifesto da IFLA e UNESCO (1994, 1999a, 1999b) sobre as bibliotecas públicas e escolares, o usuário com deficiência ainda não é ouvido.

Esse “ouvir” recomendado refere-se a buscar, junto ao usuário, informações específicas sobre suas necessidades, a fim de direcionar melhores serviços, produtos e ações nos atendimentos (ALBUQUERQUE; SOUSA; GUIMARÃES, 2015; COSTA; DUARTE, 2017; WELLICHAN; MANZINI, 2021), afinal, é a autonomia e a independência do usuário com deficiência que pode ser prejudicada ou desfavorecida pela ausência dessa ação.

Tudo isso parece muito evidente, porém as dificuldades que o bibliotecário encontra ao atender um usuário com deficiência em uma biblioteca não são menores do que as encontradas pelo próprio usuário com deficiência, no mesmo local. Percebe-se aí o quanto ambos estão em lados ainda opostos e solitários, marcados pelo desconhecimento, e esse é o fator responsável inicial por desencadear outras situações conflitantes. Por isso, retomar informações básicas não é demasia, tendo em vista o quanto elas representam no cenário em questão.

2.3 O estudante com deficiência no Ensino Superior

A Educação como direito está resguardada pela Constituição Federal (art. 205). Especificamente sobre a pessoa com deficiência, a Lei n. 13.146/2015 (art. 27) enfatiza que o direito se estende a todos os níveis e aprendizados ao longo da vida, dentro das possibilidades de cada um. O Decreto n. 9.034/2017 reserva cotas em universidades e institutos de Ensino Superior para pessoas com deficiência (BRASIL, 2017).

Registra-se, portanto, o respaldo jurídico brasileiro à educação da pessoa com deficiência, porém é preciso acompanhamento, fiscalização e cumprimento, pois apenas permitir que matrículas sejam efetuadas em qualquer etapa da vida escolar não é o suficiente para garantir o acesso à Educação, nem tão pouco significa oferecer condições para a permanência na escola ou na universidade, ao longo da jornada como estudante.

A presença da pessoa com deficiência na universidade, seja no papel de estudante ou de servidor, impacta não só a instituição como a própria formação dos profissionais. Nesse sentido, mais do que uma disciplina que ofereça essa temática dentre seus conteúdos, é preciso pensar em uma reforma curricular que faça a diferença nas práticas profissionais. Trata-se de uma transversalidade na formação, estendida a todas as áreas de formação, e que se perceba o quão fundamental é a perspectiva de formação continuada em uma sociedade que se modifica constantemente.

De maneira geral, conforme descrito por Poker, Valentim e Garla (2018, p. 128):

O desafio que se impõe hoje à universidade brasileira é grande, pois precisa articular a democratização do acesso a um nível de ensino que exige processo seletivo e, ao mesmo tempo, a garantia da qualidade do Ensino Superior a todos os alunos, inclusive aos que apresentam condições sensoriais, físicas, intelectuais, comportamentais e motoras diferenciadas e que, de alguma forma, afetam o seu processo de ensino e de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, a universidade deve proporcionar acesso às oportunidades sociais, culturais e acadêmicas, assim como o ensino com qualidade e os recursos necessários para seu aproveitamento, com a finalidade de contribuir para a inserção do estudante com deficiência no mercado de trabalho (OMOTE, 2016). Para que tais elementos sejam possíveis, é necessária uma mudança no *modus operandi* de toda a comunidade interna, com políticas públicas inclusivas, além das modificações realizadas no ambiente físico e ações aplicadas aos recursos humanos por meio de capacitações frequentes, que incluem colaboradores de setores e corpo docente, na busca pela compreensão e definição de estratégias e recursos para o desenvolvimento do aprendizado.

No entanto, apesar de tão necessárias, existe a carência de políticas inclusivas, que são determinantes na execução das ações na universidade (SANTOS; VIVAS; SILVA, 2011; PLETSCH; LEITE, 2017; BATISTA; NASCIMENTO, 2018), sem as quais não há direcionamento contínuo nem investimentos garantidos, comprometendo o Ensino Superior inclusivo.

Comumente, as ações mais conhecidas e implementadas na universidade no tocante às questões inclusivas são aquelas resultantes de estudos desenvolvidos em grupos de pesquisa, programas de apoio, orientação ou projetos de extensão ou campanhas que incentivem a conscientização universitária sobre a pessoa com deficiência, além da criação de núcleos de acessibilidade e comissões para atender à comunidade local e debater sobre a acessibilidade.

Algumas experiências compartilhadas na literatura podem ilustrar ações realizadas, é o caso de Tomelin *et al.* (2018), que descreveram a experiência do núcleo de dois centros universitários que têm em suas atividades o acolhimento e o apoio aos estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem e com transtornos, por meio da identificação, intervenção, encaminhamento e orientação, além da utilização de um protocolo de atendimento com entrevistas aos estudantes, monitorias, programas de nivelamento e parcerias profissionais. O projeto desenvolvido por esses núcleos retrata “[...] uma construção coletiva adaptada aos diferentes atores envolvidos [...]” (TOMELIN *et al.*, 2018, p. 101), cuja mensuração reflete na formação humana e “[...] nas práticas inclusivas universitárias consideradas positivas”.

Dentre esses atores citados, está o bibliotecário que precisa estar alinhado à instituição na qual a biblioteca esteja inserida, em uma cultura inclusiva, “[...] seja por meio de uma política institucional, ou ações inclusivas em que toda a comunidade acadêmica, seja ela pública ou privada, esteja comprometida com essa questão (COSTA; OLIVEIRA, 2021, p. 101).

É por meio de ações dessa natureza que reformas, adaptações, solicitações e adequações podem ser identificadas e realizadas. No entanto, a falta de protagonismo da pessoa com

deficiência nesses núcleos e comissões apresenta indícios da falta de acessibilidade nos próprios processos que a envolvem, dificultando a inclusão.

Associada a essa falta de protagonismo está a ausência de uma preocupação em estabelecer uma cultura de acessibilidade. Para Manzini (2008, p. 287), “[...] a falta de uma cultura de acessibilidade também permeia o ensino de alunos com deficiência na universidade, que, na maioria das vezes, não conta com um sistema de identificação e atendimento às necessidades desses alunos”. Se no ato do vestibular, o estudante se autodeclara com deficiência, essa informação deveria constar em seu registro, de forma que qualquer setor da universidade pudesse visualizá-la e se preparar para oferecer condições para sua permanência.

Isso permitiria mapear e disponibilizar informações sobre tais estudantes a fim de oferecer melhores condições, desde o planejamento do ano letivo, de modo que a elaboração de serviços, as reformulações e as aquisições de equipamentos específicos se tornem mais assertivos em setores de atendimento direto, como o administrativo, e na biblioteca.

Como estudante, docente ou integrante do quadro administrativo, a pessoa com deficiência precisa ter seu direito respeitado para poder usufruir do espaço universitário, e isso inclui o acesso e a permanência nos ambientes, setores acadêmicos e pedagógicos; por isso, na universidade, os canais de informação devem ser interligados, a partir da inscrição ou autodeclaração.

Castro e Almeida (2014) chamam de facilitadores de permanência as ações implementadas, os atendimentos e apoios diferenciados que caracterizam ambientes e espaços acessíveis e o acesso ao conhecimento. São eles que “[...] permitem que os alunos desenvolvam mais atividades e de forma melhor, participem mais da vida acadêmica da instituição e sintam-se realmente integrantes da comunidade universitária” (CASTRO; ALMEIDA, 2014, p.189).

De um lado a universidade é *locus* do conhecimento, são de sua competência a produção científica e a articulação com as distintas áreas do saber; mas, de outro, deve ser também o *locus* da pluralidade, da diversidade e do respeito às diferenças. [...] uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado (MOREIRA; BOLSANELLO; SERGER, 2011, p. 140)

O enfrentamento de barreiras é objeto de estudos diversos, como Ribeiro (2016), Oliveira, Melo e Silva (2020), Diniz e Silva (2021), entre outros, que comprovam o quanto podem interferir e determinar a vida acadêmica do estudante com deficiência. São as barreiras arquitetônicas e sociais (MANZINI *et al.*, 2003) que retratam a infração do conceito de

cidadania que a acessibilidade defende, onde os espaços construídos devem oferecer condições iguais de oportunidades para qualquer deficiência.

Em meio ao que se espera e ao que se encontra, estão estudos que demonstram o quanto as ações podem se apresentar distantes dos princípios da acessibilidade universitária.

O relato de um estudante surdo em um programa de pós-graduação é significativo no contexto citado. Vindo de um colégio bilíngue para surdos, o estudante apontou dificuldades quanto ao uso da biblioteca, pois, além de não encontrar acervo, recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA) que lhe atendessem, não encontrou uma forma de se comunicar na biblioteca (WELLICHAN; LINO; MANZINI, 2021). Ou seja, ao sair de um ambiente especializado, onde se sentia satisfeito e pertencente, adentrou em um local onde não se sentiu incluído, o que resultou em frustração e exclusão. Mas será que a universidade como um todo estava acessível ao estudante surdo? Será que apenas a biblioteca não foi inclusiva? É provável que a resposta seja não para as duas questões, até porque a biblioteca não é um organismo separado e está ligado a uma instituição, que por sua vez, tem sua parcela por não adotar uma cultura inclusiva e implementá-la, o que faz do episódio relatado não ser um fato isolado no Ensino Superior. Há outros estudos e relatos que apontam a ausência de políticas inclusivas, que deveriam determinar ações internas e refletir ambientes e serviços em conformidade com os preceitos da acessibilidade.

Além das questões que envolvem os espaços, há barreiras diretamente ligadas às interações humanas, como citado por Manzini *et al.* (2003). As barreiras atitudinais, como o próprio termo sugere, estão relacionadas às atitudes e posturas que limitam e interferem no desenvolvimento e nas relações sociais. Segundo Chahini (2010), elas surgem “[...] a partir de concepções negativas e estereotipadas alicerçadas no meio social acerca da deficiência, que incide no processo de discriminação e segregação social”. Assim, medidas de acolhida e suporte que visem um convívio produtivo são necessárias e favoráveis à permanência do estudante com deficiência na universidade (OMOTE *et al.*, 2006).

Ribeiro (2016) descreveu que as barreiras atitudinais se apresentam como uma das maiores dificuldades do âmbito universitário, pois estão presentes na interação entre estudantes com e sem deficiência,

[...] imbricadas numa rede de sentidos que expressam as percepções sociais em torno da deficiência, a deficiência associada a déficit, diferença, desvio. Na relação pedagógica também se constatou a presença das barreiras de atitude que se manifestam por meio do pseudotratoamento igualitário em sala de aula, no qual se desconsideram as especificidades educacionais dos discentes com deficiência, negando-lhes a adequação de metodologia e recursos didáticos (RIBEIRO, 2016, p.96).

Essas barreiras de atitude, conforme citado, estão presentes na literatura internacional e representam semelhanças às situações descritas no contexto brasileiro, não são exclusivas do ambiente universitário. Percebe-se que, dependendo do desenvolvimento do país, há mais investimento em políticas públicas e cumprimento da legislação, revertendo em melhores condições de acessibilidade.

Mesmo contando com melhores condições arquitetônicas e urbanísticas que envolvem a acessibilidade em alguns países, nas bibliotecas e nas universidades os cenários são semelhantes, a pessoa com deficiência também busca seu espaço em meio a dificuldades que envolvem convivência, espaços físicos, criação e disponibilização de serviços especializados (SACHS; SCHREUER, 2011; EDNA, 2016; CHAPUTULA; MAPULANGA, 2016; DINIZ; ALMEIDA; FURTADO, 2017; TUDZI; BUGRI; DANSO, 2017; DE LOS SANTOS; KUPCZYNSKI; MUNDY, 2019; KUNNATH; MATHEW, 2019). Nessa constante, destacam-se as ações realizadas para que os ambientes se tornem acolhedores e inclusivos e as equipes se capacitem para oferecer um atendimento de qualidade. Há países mais desenvolvidos que estão passos à frente dos demais em desenvolvimento, mas apontam uma cultura em construção constante.

Melo *et al.* (2019) analisaram a produção científica do Brasil e de Portugal a respeito de estudantes com deficiência no Ensino Superior e constataram que, embora exista uma conscientização crescente, ainda há muito a ser feito. Muitas dificuldades – como barreiras arquitetônicas e de acessibilidade física, atitudinais e pedagógicas, a ausência de políticas institucionais, somadas à falta de recursos, de profissionais especializados, de preparação de docentes e equipes administrativas, a ausência de conhecimentos dos próprios estudantes a respeito da legislação e o que a instituição pode oferecer – contribuem para o cenário desafiador na universidade.

Da mesma forma que as experiências do estudante universitário são complexas e desafiadoras, com o servidor com deficiência a situação não é diferente, pois ele desfruta do mesmo ambiente, só que de outro lado. Embora as pesquisas sobre essa questão sejam ainda incipientes, o direito ao trabalho para pessoas com deficiência está prescrito na legislação (BRASIL, 2015), porém não há garantias para sua permanência e convivência.

Seja para atender ao percentual indicado de reserva de vagas especiais ou ingressado sem utilizar-se desse direito, os servidores com deficiência enfrentam dificuldades com as barreiras arquitetônicas e a falta de conhecimento sobre como conviver com uma pessoa com deficiência (BACARIN, 2017; CARVALHO, 2018; POTTMEIER *et al.*, 2019), que refletem

em sua acessibilidade e no desempenho de suas funções, assim como o estudante pode ter seu desempenho prejudicado em função dos mesmos fatores.

Como parte da universidade, seja para atendimento ao estudante, ao servidor ou como local de trabalho, a pessoa com deficiência na biblioteca precisa usufruir de um ambiente acessível, cuja responsabilidade esteja voltada tanto para a formação do universitário e do pesquisador como para o desenvolvimento informacional de toda comunidade local, e para isso, é preciso pensar em acesso e acessibilidade.

2.4 A Biblioteca Universitária no Ensino Superior

As bibliotecas universitárias fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, da pesquisa, das atividades que envolvem a comunidade e toda a dinâmica social difundida e cultivada dentro das universidades. Ela pode ser considerada “[...] um aparelho indispensável à possibilidade de equidade ao acesso e usos da informação, enquanto os profissionais da biblioteca são como instrumentos para promoção da cidadania (OLIVEIRA; CRANCHI, 2017, p. 41), além de ser uma temática “[...] bastante intrigante, pois possibilita uma visão mais globalizada” (OLIVEIRA; SILVA, 2015, p.82). Justamente por pertencer a esse universo de possibilidades cujas demandas são tão variadas, a biblioteca precisa ser uma instituição democrática (SOUZA, 2020) e, como tal, seus profissionais devem ater-se a questões que favoreçam e ofereçam oportunidades de acesso e acessibilidade para todos os públicos que a utilizam.

A seguir, a biblioteca universitária foi abordada com ênfase sob aspectos importantes presentes dentro da proposta deste estudo: o acesso, a acessibilidade e os recursos e equipamentos da Tecnologia Assistiva existentes nas bibliotecas e como tudo isso está articulado com o bibliotecário e o usuário com deficiência. E para isso, optou-se por iniciar uma breve contextualização sobre o que está previsto em lei.

2.4.1 O acesso e a acessibilidade nas bibliotecas no Ensino Superior

Segundo o inciso I do art.2º da Lei n.10.098/2000, a acessibilidade pode ser definida como uma

[...] possibilidade e condição 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 ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000, não paginado).

Com a Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, normas e critérios foram considerados como básicos para a acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, porém, só mais tarde, associações técnicas se atentaram para determinadas padronizações que atendessem a essa categoria da sociedade.

Embora não esteja dentre os chamados direitos sociais assegurados pela constituição brasileira (BRASIL, 1988), é possível entender a acessibilidade como um direito fundamental, uma vez que sua ausência pode ferir a condição da dignidade humana que envolve toda sociedade, como citado por Mazzoni *et al.* (2001, p.34):

A acessibilidade é um processo dinâmico, associado não só ao desenvolvimento tecnológico, mas principalmente ao desenvolvimento da sociedade. Uma sociedade que se preocupa em garantir às pessoas portadoras de deficiência³ o direito de participar da produção e disseminação do conhecimento certamente contará com a participação dessas pessoas, de forma ativa, em todos os demais setores da sociedade.

Inicialmente compreendida como um meio de remoção de barreiras ou um mecanismo de adaptação para a pessoa com deficiência, o conceito de acessibilidade foi ampliado para o modelo do desenho universal, que diz respeito à concepção de espaços, equipamentos e objetos para todas as pessoas, sem distinção de idade ou restrição (LAMONICA *et al.*, 2008; ABNT, 2004, 2015).

Em 2008, normas foram descritas e estabelecidas como necessárias também para bibliotecas e, assim, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) apresentou a NBR15599 referente à acessibilidade e comunicação na prestação de serviços; posteriormente, a NBR 9050, sobre acessibilidade as edificações, mobiliários espaços e equipamentos urbanos. Em virtude da sua abrangência, a norma ficou amplamente conhecida e utilizada por diversos segmentos da sociedade, exigindo atualizações frequentes.

Começou-se, então, a discutir a acessibilidade em diversos espaços, entre eles a biblioteca, independentemente de sua tipologia (pública, especializada, escolar, universitária, comunitária etc.). Em meio a vieses, a acessibilidade é tida como sinônimo de acesso, mas entre os dois termos há diferenças significativas, como descrito por Manzini (2005; 2012): acesso reflete o desejo de mudança, a busca por algum objetivo; a acessibilidade reflete o concreto, o que pode ser observado, medido e avaliado. “Dessa forma, podem-se criar condições de

³ Embora não seja mais utilizada, tão pouco recomendada, manteve-se na citação a expressão pessoa portadora de deficiência, utilizada no período temporal pelo autor.

acessibilidade para que as pessoas possam ter acesso a determinadas situações ou lugares” (MANZINI, 2005, p. 32).

Nas bibliotecas, a acessibilidade está relacionada à democratização do acesso ao espaço e à informação, sendo compreendida como fator essencial para um ambiente vivo, ao mencionar a dinamização de seus produtos e serviços, o crescimento de seus acervos e até a própria dinâmica na atuação profissional.

Complementar à acessibilidade, o termo acessível aplica-se ao físico ou à comunicação de “[...] espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida” (ABNT, 2004, p.2). Assim, entende-se que o estudante na universidade terá acesso ao conhecimento se houver condições de acessibilidade para isso, dessa forma, a biblioteca, com seus produtos e serviços, precisa ser e estar acessível, e isso envolve fatores que nem sempre as bibliotecas possuem ou, se possuem, nem sempre conseguem otimizá-los.

A acessibilidade como termo está presente nos espaços institucionais também como quesito avaliativo. No Ensino Superior, por exemplo, ela faz parte do processo de verificação do Ministério da Educação no Brasil para credenciamento, autorização, reconhecimento e avaliação de cursos no Ensino Superior (BRASIL, 2002; INEP, 2010; 2015; 2017; BRASIL, 2017; STROPARO, 2018; CANTORANI, 2020).

Dentre as dimensões verificadas, a biblioteca é avaliada nos indicadores de espaço físico, equipamentos e serviços dentro das categorias de análise definidas na dimensão quatro e está diretamente vinculada à qualidade dos cursos oferecidos na universidade. Mesmo possuindo aspectos descritos no processo a serem analisados, não há profundidade nos critérios de análises, o que se agrava quando não há pessoas com deficiência envolvidas no processo, tanto na comissão de avaliação quanto na universidade avaliada, resultando em uma análise no mínimo superficial nas instituições nesses quesitos.

Constatam-se as condições de acesso em determinados serviços se houver materiais que possam atender ao estudante com deficiência, sem especificações ou análises. Verifica-se, também, se o que existe é pertinente ao estudante universitário e se as instalações físicas podem oferecer acessibilidade (acervo, espaço de circulação, banheiros), porém não se aprofunda quanto à eficiência do que é oferecido, se funciona ou se o que está disponível atende aos usuários com deficiência. Diante dessa superficialidade, não raramente, materiais e equipamentos servem apenas para “passar” pela avaliação e não para utilização dos usuários no cotidiano.

Nesse ponto, há a formação de acervos especiais que representam um ponto fragilizado no contexto, pois, em sua maioria, são materiais doados por instituições ou de particulares (CARVALHO; BASTOS, 2018), com conteúdos cuja ênfase está no literário e raramente no técnico, o que, de certa forma, restringe o material demonstra a falta de investimento nesse público dentro das políticas de desenvolvimento de coleções. E para que não represente apenas “material na estante”, exige a formação de uma política de desenvolvimento para que possam se tornar representativos aos estudantes em formação, envolvendo outros fatores (custo, autorização, impressão, etc.). Tais questões são vistas de forma ampla na Biblioteconomia e estão associadas à questão do acesso à informação para o usuário com deficiência.

Resgata-se aqui o que já foi mencionado anteriormente neste capítulo, ou seja, o quanto a falta de protagonismo da pessoa com deficiência diante dos processos que a envolvem pode ser prejudicial a toda a comunidade e o quanto tê-la envolvida em ações institucionais pode direcionar melhores condições inclusivas, conforme orientado por federações e associações representativas da Biblioteconomia, como a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA). Nas bibliotecas, como descrito por Pupo, Melo e Ferres (2006), estabelecer uma parceria com a pessoa com deficiência, como servidor, funcionário, consultor ou parceiro em comissões, favorece a constituição de um elo entre as partes envolvidas no atendimento, o que contribuiria para a qualidade e participação de todos.

A IFLA (1999) sugere que as bibliotecas estejam atentas às demandas e sejam significativas em suas condutas ao proporcionar acesso à informação, na contribuição para o desenvolvimento e manutenção da liberdade individual e aos valores democráticos fundamentais, além de garantir e facilitar o acesso ao conhecimento e a disponibilização de materiais de forma equitativa para todos. É uma das formas de considerar uma biblioteca acessível e inclusiva.

Associada a estudos que tratam da legislação e das políticas públicas, ou do espaço físico nas bibliotecas e das barreiras existentes em função de sua ausência, a acessibilidade nas bibliotecas é algo que precisa ter seu significado compreendido e interiorizado em cada profissional, e este deve buscar formas de conscientizar o coletivo através de meios que facilitem ou ofereçam condições para que ela seja percebida e desfrutada.

Atrelados à acessibilidade, os equipamentos de Tecnologia Assistiva surgem nas bibliotecas para favorecer as condições de acesso ao conhecimento, com a proposta de oferecer autonomia e independência aos usuários com deficiência (MELO; COSTA; SOARES, 2006). Para que isso ocorra, é preciso que os serviços estejam de acordo com as necessidades desses

usuários e que o bibliotecário e sua equipe estejam capacitados para aproveitar o que ela pode oferecer.

Acredita-se que a cidadania plena de um indivíduo não pode ser exercida privando-o do acesso à informação e acessibilidade aos espaços, locais e serviços. Dessa forma, no contexto das instituições, todos precisam estar envolvidos nessa responsabilidade e compromisso, principalmente os setores voltados ao atendimento, pois é na relação humana que todo o restante se desenvolve, de forma direta ou indireta.

2.4.2 A Tecnologia Assistiva (TA) nas bibliotecas

Desde a segunda metade do século passado, as sociedades vêm se tornando progressivamente inclusivas (OMOTE, 2004) à medida que os movimentos sociais, os eventos internacionais e a legislação sobre a pessoa com deficiência ficaram em evidência. A partir daí uma série de novas questões foram apresentadas à humanidade, e, neste cenário, as bibliotecas buscam atender às demandas criadas e acompanhar as (re) evoluções exigidas.

Semelhante aos desafios vivenciados pela universidade diante de estudantes com deficiência, os profissionais da biblioteca também se encontram no processo de compreender as necessidades para poder oferecer condições de acesso e acessibilidade para esse grupo. Ignorar esse passo na construção do conhecimento organizacional é arriscar-se a cometer equívocos e capacitismos, vieses de interpretação e gerar conflitos nas relações dentro de uma biblioteca. Afinal, como já tratado neste texto, o usuário com deficiência não é alguém novo, é alguém desconhecido. Trata-se de um processo que precisa ter como ponto de partida o conhecimento sobre o usuário, para só depois elaborar e lhe propor produtos e serviços assertivos. Dentre esses produtos e serviços estão os recursos e equipamentos da Tecnologia Assistiva.

A Tecnologia Assistiva (TA) é relativamente recente no Brasil, iniciativa esta que se deve à criação do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)⁴, responsável pelo conceito, projeto e aspectos legais no país. A partir daí, a TA pôde ser entendida 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

⁴ Por meio do Decreto nº 5.296/2004 da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, o CAT foi estabelecido, com o intuito de melhorar, legitimar e promover a transparência ao desenvolvimento da Tecnologia Assistiva no Brasil.

deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007, p.3).

De acordo com Bersch (2017, p.31), são “[...] recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão”, cujas categorias envolvem: a) Auxílios para a vida diária e vida prática; b) Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); c) Recursos de acessibilidade ao computador; d) Sistemas de controle de ambiente; e) Projetos arquitetônicos para acessibilidade; f) Órteses e próteses; g) Adequação postural; h) Auxílios de mobilidade; i) Auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem; j) Conteúdos visuais em áudio ou informação tátil; k) Auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais; l) Mobilidade em veículos; m) Esporte e lazer. E, de acordo com Manzini, não se trata de algo complexo, pode ser mais simples do que se imagina:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de Tecnologia Assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo um veículo adaptado para uma pessoa com deficiência física (MANZINI, 2005, p. 82).

Sartoretto e Bersch (2021) descrevem os recursos de TA como equipamentos ou produtos fabricados em série ou sob medida, cuja finalidade é aumentar ou melhorar as capacidades funcionais da pessoa com deficiência, como computadores, *softwares*, *hardwares*, dispositivos, aparelhos, brinquedos ou roupas adaptadas. E para tais recursos alguns serviços são oferecidos, como avaliações, capacitações e experimentações para novos equipamentos por profissionais de diversas áreas da saúde, educação ou engenharias. Sob esse ponto de vista, ela aparece no plural (Tecnologias Assistivas), pois se refere aos produtos. Na versão brasileira, ela deve estar no singular (Tecnologia Assistiva), pois se refere à área do conhecimento que envolve todas essas possibilidades geradas (conforme definição do CAT).

Embora no Ensino Superior ainda não sejam tão explorados como poderiam, a presença da TA representa grandes possibilidades para acesso e acessibilidade do estudante ou do servidor com deficiência. Por exemplo, nos processos seletivos e avaliativos, facilitariam as condições para realização de exames e participações em entrevistas; no trabalho, poderiam contribuir para melhores desempenhos administrativos nas ações de atendimento em geral. Mas a presença da TA envolve também questões atreladas ao custo, à capacitação profissional, ao

uso e à manutenção, apesar da falta de informações nas ações propostas e nos resultados que podem ser obtidos, fatores que seriam justificados diante do benefício que representam.

Nas bibliotecas, a presença de tais recursos é mais comum, porém esse “mais comum” está condicionado a questões econômicas, sociais e financeiras de cada localidade e instituição.

Nessas condições, por meio de projetos governamentais, agências de fomento, ou investimentos institucionais, algumas bibliotecas receberam recursos e equipamentos de TA para geração de novos serviços que oferecem facilidades de acesso à informação para usuários com deficiência. É o caso de 55 municípios do Estado de São Paulo que, em uma iniciativa da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência no Estado de São Paulo, desenvolveu, em 2017, o projeto “Acessibilidade em Bibliotecas”, cuja proposta foi a de ampliar as possibilidades de acesso ao público com deficiência visual nas bibliotecas, por meio da doação de equipamentos de Tecnologia Assistiva para 55 municípios selecionados por meio de edital. Além dos equipamentos, houve uma capacitação das equipes em um *workshop* para as bibliotecas contempladas, com abordagem de conceitos fundamentais que envolvem a deficiência, desafios da acessibilidade para a inclusão em bibliotecas, planejamento de ações, recursos de acessibilidade, programação e acervos acessíveis, o uso da TA nas bibliotecas, marcos legais e tratados de programas e projetos nessa temática (SÃO PAULO, 2017). Embora seja uma iniciativa importante, é uma ação restrita a uma localidade, a um grupo de profissionais e de usuários. Nesse sentido, ilustra o quanto as políticas públicas são necessárias para a efetividade dos direitos e como devem estar atentas às demandas da sociedade para que ações como essa não sejam casos isolados e que uma única condição de deficiência seja favorecida.

Também não se deve ignorar a necessidade de acompanhamento para saber até que ponto esses profissionais estão conseguindo extrair bons resultados dessa ação e o quanto formações como essa precisam ser mais frequentes.

Para que esses recursos e equipamentos de TA atendam aos seus propósitos, é preciso que sejam vinculados a serviços significativos, que satisfaçam ao usuário com deficiência e que sejam divulgados a fim de serem utilizados e explorados em função das necessidades. Além disso, a capacitação profissional da equipe precisa estar alinhada ao contexto vivenciado, do contrário não haverá condições inclusivas.

De fato, a área da TA nas bibliotecas tem sido favorecida pelas possibilidades e oportunidades que oferecem para o acesso e a disponibilização da informação, no entanto é também desafiadora (WELLICHAN; MANZINI, 2018), uma vez que, se não estiver associada a uma prática profissional acessível e inclusiva, não garante o atendimento, sequer o pertencimento ou a frequência do usuário.

Teclados com teclas ampliadas ou com teclas virtuais, ponteiras de cabeça, lupa eletrônica, *mouse* virtual (*headmouse*), *softwares* que ampliam a tela ou convertem o texto em áudio, material audiovisual acessível, impressora e materiais da linha Braille, leitores de tela, *scanners*, computadores, *tablets* e *smartphones*, são recursos e equipamentos que algumas bibliotecas dispõem em sessões ou salas especializadas (FERREIRA, 2008; SAMPAIO, 2014; MOTTA; SILVA; LOPES, 2014; BORGES *et al.*, 2014; GALVÃO; SANTOS; SANTOS, 2014; MELO *et al.*, 2014; MATOS; LEMOS; SILVA, 2017; SANTOS; CARVALHO, 2020).

Na ausência de tais equipamentos, há alguns recursos mais “simples” que podem ser disponibilizados e estão embutidos em tecnologias de uso mais comum, como o computador. São os recursos de acessibilidade oferecidos por *softwares*, além daqueles oferecidos em sites na *web*. Porém, até para a utilização desses recursos considerados mais simples, as questões de acesso e acessibilidade do ambiente também estão envolvidas.

Diante do que a literatura aponta, constata-se que a TA nas bibliotecas ainda é vista com prioridade em relação aos equipamentos, e não aos serviços que estes podem gerar. Por mais indispensáveis que sejam os equipamentos, o que importa nesse contexto é o suporte que eles oferecem ou permitem ao usuário. Mas isso pode acontecer por algumas razões: o desconhecimento do bibliotecário e de sua equipe diante das possibilidades que podem ser geradas; a ausência do bibliotecário, cujos motivos já foram apontados nesse texto; ou, ainda, por questões de desconhecimento sobre a área em si e o contexto que a define, como relatado no estudo de Tabosa e Pereira (2013).

Perguntamos quais os tipos de tecnologias assistivas eletrônicas que conheciam. A comparação entre o conhecimento que os respondentes demonstraram ter sobre o que são tecnologias assistivas não foi condizente com as respostas a essa pergunta, pois alguns confundiram tecnologias assistivas com as novas Tecnologias de Informação e da Comunicação, dando, como exemplos: monitores de reconhecimento óptico de caracteres e teclado virtual, que não são tecnologias assistivas, além de terem citado a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que é a primeira língua dos surdos e o Braille, que é um sistema de leitura e escrita através do tato. LIBRAS e Braille são considerados tecnologias assistivas, mas não eletrônicas, como mencionado por dois dos nossos respondentes.

Essa aparente confusão pode comprometer os processos, desde a pesquisa e solicitação para aquisição até a disponibilidade e orientação sobre o recurso ou equipamento para o usuário com deficiência. Tal situação direciona para a questão da formação e capacitação do bibliotecário e suas equipes para atuações condizentes com as demandas relativas ao usuário e aos equipamentos que envolvam as tecnologias em seus diversos tipos. Um estudo aprofundado

sobre a utilização do equipamento também é essencial devido ao tempo de vida útil que ele pode representar na biblioteca, até ficar obsoleto.

As instituições precisam inserir em seus documentos e políticas institucionais os equipamentos e recursos de TA, e para isso são essenciais a conscientização, as parcerias, os investimentos e a representatividade em núcleos de acessibilidade e comissões. Setores relacionados ao patrimônio e aquisição exigem capacitação nessa temática, pois, ao atuarem junto aos editais e licitações, o conhecimento a respeito da deficiência pode refletir em ações mais assertivas, compras mais adequadas e significativas para estudantes com deficiência e comunidade, agregando aos processos o conhecimento sobre quem utiliza e a quem irá servir.

3 MÉTODO

Este estudo⁵ enquadra-se numa pesquisa intervenção (BARBIER, 1985; BRANDÃO, 1987; COSTA, 1996), caracterizada por um curso de formação, cujo procedimento metodológico foi delineado para coletar a autoavaliação dos participantes antes e após cada encontro do grupo de formação.

A realização do estudo ocorreu em três fases: autoavaliação, intervenção e nova autoavaliação, utilizando-se de um formulário eletrônico, como instrumento autoavaliativo. A intervenção ocorreu por meio do recurso do *Google Classroom*⁶. Além do formulário autoavaliativo, todos os encontros e os momentos de interação foram registrados por meio da gravação que o próprio recurso oferece.

Com duas fontes de dados analisáveis, o formulário autoavaliativo e os momentos de discussão nos encontros, foi possível dividir o estudo em duas vertentes: uma quantitativa, composta por gráficos e planilhas; e outra qualitativa, fundamentada nos relatos gravados, posteriormente transcritos, analisados e categorizados segundo princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

O referencial teórico, que iniciou e norteou todo o estudo, foi elaborado com base na literatura da Biblioteconomia e da Ciência da Informação⁷ em busca de conteúdos relacionados à atuação do bibliotecário e ao contexto das bibliotecas diante de usuários com deficiência, ou que abordassem a questão da acessibilidade no ambiente informacional; e na área da Educação Especial, mudando o enfoque para aspectos que apresentassem definições, necessidades e potencialidades das pessoas com deficiências e os princípios da acessibilidade aplicáveis e praticáveis em bibliotecas no Ensino Superior.

Não houve recorte temporal definido, pois optou-se por não delimitar o período considerando a pouca expressão da produção na área da Biblioteconomia e da Ciência da informação sobre o tema. Assim, foram utilizadas publicações nacionais e internacionais, nos

⁵ Aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP, campus de Marília, Processo nº 4.009.762/2020.

⁶ O *Google Classroom* é um recurso do *Google Apps* para a área de educação utilizado em diversos setores (saúde, empresarial, técnico...), lançado o para o público em agosto de 2014 e amplamente adotado durante a pandemia da COVID-19. Instituições de ensino firmaram acordos, e por meio deles, acessos e recursos podem apresentar-se de forma variada, conforme acordos contratuais.

⁷ Área maior que abriga a Biblioteconomia, a Arquivologia e a Museologia. No caso deste estudo, a ênfase será para a Biblioteconomia, embora as possibilidades de aplicação possam ser estendidas a outras formações.

idiomas português, inglês e espanhol, em materiais de livre acesso, bibliotecas virtuais, bases e repositórios institucionais de universidades.

3.1 Local de pesquisa

O local de pesquisa inicialmente proposto foi uma biblioteca pertencente uma universidade pública localizada no estado de São Paulo. Porém, devido à pandemia da COVID-19, que resultou nas recomendações de segurança e distanciamento estabelecidas pelas instituições e organizações mundiais de saúde, a biblioteca, como a universidade, ficou sem expediente presencial e passou a oferecer seus serviços de forma remota e *on-line*.

Definiu-se, então, que a coleta seria desenvolvida de acordo com essa nova realidade, ampliando, assim, as possibilidades de participação e de participantes, pois, *on-line*, os profissionais estariam integrados em tempo real, sem as dificuldades com custo e deslocamento físico. Assim, o estudo assumiu caráter de um curso de formação/capacitação a distância, para bibliotecários e suas equipes, sobre o atendimento de usuários com deficiência em bibliotecas.

A proposta tornou-se viável por meio da criação de uma sala de aula em um sistema de gerenciamento de conteúdo, utilizando os e-mails e recursos corporativos disponibilizados à universidade.

3.2 Seleção dos participantes da pesquisa

Toda a equipe (bibliotecários, assistentes e auxiliares) das bibliotecas de uma universidade pública foi convidada para participar do curso, desde que possuíssem equipamentos de acessibilidade disponíveis aos usuários com deficiência.

Nesse cenário, sete bibliotecas foram contempladas com os equipamentos de acessibilidade, de acordo com o projeto institucional da universidade. Como critério interno definido na instituição, com a necessidade ou a ausência desse público no campus, se houvesse demanda em outra localidade, os equipamentos poderiam ser deslocados temporariamente. Foi o que ocorreu com dois câmpus que receberam equipamentos de outras localidades. Diante desse cenário, houve um total de nove bibliotecas identificadas e convidadas para o curso, porém oito participaram.

Para participar da intervenção, nos momentos de discussão, foram convidados quatro especialistas na área da Educação Especial pertencentes ao Grupo de Pesquisa Deficiências

Físicas e Sensoriais (DefSen) do Campus de Marília, doutorandos e doutores com experiência nas deficiências estudadas no curso.

3.3 Caracterização dos participantes

Das 9 bibliotecas selecionadas, 8 participaram do curso oferecido, que teve 25 inscritos, com uma desistência no início e com frequência variando entre 22 e 24 participantes, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Participantes do curso

IDENTIFICAÇÃO	GÊNERO	IDADE	FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	ATUAÇÃO NA BIBLIOTECA (ANOS)	CARGO/FUNÇÃO*
P1	F	40	Letras/ Biblioteconomia	Não	14	BIB
P2	F	35	Biblioteconomia	Sim	8	BIB
P3	M	53	História/Pedagogia	Não	31	ASA
P4	F	52	Biblioteconomia	Sim	22	BIB
P5	F	55	Biblioteconomia	Não	24	BIB
P6	F	47	Biblioteconomia	Sim	9	BIB
P7	F	42	Ciência da Informação e Documentação	Sim	9	BIB
P8	F	46	Desenho Industrial/ Graduanda em Biblioteconomia	Não	6	ASA
P9	F	46	Geografia /Graduanda em Biblioteconomia	Não	23	ASA
P10	M	35	Filosofia	Não	9	ASA
P11	M	59	Biblioteconomia	Sim	38	BIB
P12	F	32	Biblioteconomia	Sim	10	BIB
P13	F	35	Graduanda em Biblioteconomia	Não	8	AUX
P14	M	41	Gestão Pública	Não	8	ASA
P15	F	40	Administração/ Graduanda em Biblioteconomia	Não	12	ASA
P16	F	55	Secretariado Executivo	Sim	26	ASA
P17	M	28	Ensino Superior completo (não informado)	Não	Não informado	ASA

P18	F	37	Ensino Superior completo (não informado)	Não	11	ASA
P19	F	52	Biblioteconomia	Sim	26	BIB
P20	M	34	Engenharia Química	Não	10	ASA
P21	F	36	Biblioteconomia	Sim	11	ASA
P22	F	54	Tecnólogo em Informática	Não	9	ASA
P23	F	55	Biblioteconomia	Não	27	BIB
P24	F	43	Administração	Não	18	ASA

*Leia-se: Assistente de Suporte Acadêmico (ASA); Auxiliar de Biblioteca (AUX) e Bibliotecário (BIB)

Fonte: elaboração própria

#ParaTodosVerem Quadro número três, intitulado “Participantes do curso”, com sete colunas e 25 linhas em tons laranja e escrita na cor preta. Há ao final do quadro uma legenda que explica as siglas Assistente de Suporte Acadêmico (ASA); Auxiliar de Biblioteca (AUX) e Bibliotecário (BIB). Na primeira coluna, está descrita a identificação e logo abaixo estão as iniciais P de participante e a numeração definida para cada um. Na segunda coluna, está o gênero de cada participante identificado de forma binária: feminino ou masculino. Na terceira coluna, está descrita a idade. Na quarta, a formação; na quinta, a pós-graduação; na sexta, a quantidade de anos de atuação na biblioteca; e na sétima, o cargo ou função declarada. Assim: P1-F-40-Letras/Biblioteconomia-Não possui graduação – tem 14 anos de atuação na biblioteca, é bibliotecária. P2-F-35-Biblioteconomia- Possui pós-graduação, tem 8 anos de atuação na biblioteca, é bibliotecária. P3 –M-53-História/Pedagogia-Não possui pós-graduação, tem 31 anos de atuação na biblioteca, é Assistente de Suporte Acadêmico. P4- F-52-Biblioteconomia-Tem pós-graduação, 22 anos de atuação na biblioteca, é bibliotecária. P5- F-55-Biblioteconomia-Não possui pós-graduação, tem 24 anos de atuação na biblioteca, é bibliotecária. P6-F-47-Biblioteconomia-tem pós-graduação, 9 anos de atuação na biblioteca, é bibliotecária. P7-F-42-Ciência da Informação e Documentação-tem pós-graduação, 9 anos de atuação na biblioteca, é bibliotecária. P8- F-46-desenho Industrial/Graduanda em Biblioteconomia-não tem pós-graduação, 6 anos de atuação, é Assistente de Suporte Acadêmico. P9-F-46-Geografia/Graduanda em Biblioteconomia, não tem pós-graduação, tem 23 anos de atuação na biblioteca e é Assistente de Suporte Acadêmico. P10-M-35-Filosofia, não tem pós-graduação, 9 anos de atuação na biblioteca, é Assistente de Suporte Acadêmico. P11- M-59-Biblioteconomia, tem pós-graduação, 38 anos de atuação na biblioteca, é bibliotecário. P12-F-32-Biblioteconomia-tem pós-graduação, 10 anos de atuação na biblioteca, é bibliotecária. P13-F-35-Graduanda em Biblioteconomia-não tem pós-graduação, 8 anos de atuação na biblioteca, é auxiliar de biblioteca. P14-M-41-Gestão pública, não tem pós-graduação, 8 anos de atuação na biblioteca é Assistente de Suporte Acadêmico. P15-F-40-Administração e Graduanda em Biblioteconomia, não tem pós-graduação, 12 anos de atuação na biblioteca, é Assistente de Suporte Acadêmico. P16-F-55-Secretariado Executivo- não tem pós-graduação, sem tempo de atuação declarado, é Assistente de Suporte Acadêmico. P17-M-28-Ensino Superior completo não informado, não tem pós-graduação, não tem tempo de atuação informado, é Assistente de Suporte Acadêmico. P18-F-37-Ensino Superior completo não informado, não tem pós-graduação, 11 anos de atuação na biblioteca, é Assistente de Suporte Acadêmico. P19-F-52-Biblioteconomia, tem pós-graduação, 26 anos de atuação na biblioteca, é bibliotecário. P20-M-34-Engenharia Química, não tem pós-graduação, tem 10 anos de atuação na biblioteca, é Assistente de Suporte Acadêmico. P21-F-36-Biblioteconomia, tem pós-graduação, 11 anos de atuação na biblioteca, é Assistente de Suporte Acadêmico. P22-F-54-Tecnólogo em Informática-não tem pós-graduação, 9 anos de atuação na biblioteca, é Assistente de Suporte Acadêmico. P23-F-55-Biblioteconomia, não tem pós-graduação, 27 anos de atuação na biblioteca, é bibliotecário. P24-F-43-Administração, não tem pós-graduação, tem 18 anos de atuação na biblioteca, é Assistente de Suporte Acadêmico. Fim da descrição.

Por meio do preenchimento de um formulário inicial de caracterização (APÊNDICE B), constatou-se que o grupo foi composto por 18 participantes que se declararam do gênero feminino e 9 do gênero masculino, com faixa etária variada entre 28 e 59 anos. Observou-se uma diversidade de formações no grupo: há 11 profissionais com formação completa em

Biblioteconomia (BIB); 4 estão em fase de formação em Biblioteconomia; e os demais são formados em outras áreas: História, Pedagogia, Letras, Filosofia, Desenho Industrial, Geografia, Gestão Pública, Secretariado Executivo, Engenharia Química, Tecnólogo em Informática e Administração, esses atuantes como Assistente de Suporte Acadêmico (ASA) e Auxiliar de biblioteca (AUX). Dois participantes não informaram sua formação.

Sobre a pós-graduação: 15 não a possuem e 9 são pós-graduados em áreas que se relacionam às atividades nas bibliotecas (Gestão Pública, Administração de Bibliotecas, Psicopedagogia e Secretariado).

Quanto ao tempo de atuação nas bibliotecas: o participante com menos tempo possui 6 anos na biblioteca, enquanto o mais antigo possui 38 anos. Dos 24 participantes do curso, 15 (62,5%) já tinham participado de cursos com essa temática, em períodos anteriores, no formato presencial e 9 (37,5%) declararam nunca ter participado de atividade dessa natureza.

Um segundo grupo que precisou ser caracterizado devido à importância dos relatos coletados, foi formado por colaboradores diretos do curso, que participaram das gravações das videoaulas e dos momentos de discussão ao longo dos encontros (Quadro 4).

Quadro 4 – Participantes Especialistas nas discussões

IDENTIFICAÇÃO	TITULAÇÃO	AREA DE ATUAÇÃO	FORMA DE PARTICIPAÇÃO
PE 1*	Doutor	Educação Especial	Participação nos encontros sobre Deficiência Física, Visual, Auditiva e Tecnologia Assistiva + gravação de videoaulas
PE 2	Doutor	Educação Especial	Gravação da videoaula sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA)
PE 3	Doutor	Educação Especial	Participação no encontro sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA)
PE4	Doutorando	Educação Especial	Participação no encontro sobre Deficiência Visual (DV)
PE5	Doutorando	Educação Especial	Participação no encontro sobre Deficiência Auditiva (DA)

Fonte: elaboração própria

ParaTodosVerem Quadro número 4, intitulado “Participantes Especialistas nas discussões”, com quatro colunas e seis linhas, com fundo em tons laranja. Na primeira coluna está a identificação dos cinco participantes, na segunda coluna está a titulação; na terceira coluna, a área de atuação; e na quarta coluna, o módulo de participação no curso. Assim: o primeiro participante foi identificado como PE1 – Doutor-Educação Especial-Deficiência Física, Visual, Auditiva e Tecnologia Assistiva, mais a gravação de videoaula; o segundo participante foi identificado como PE2- Doutor-Educação Especial-Gravação de videoaula sobre Transtorno do Espectro Autista

(TEA); o terceiro participante foi identificado como PE3 – Doutor-Educação Especial- participação no módulo sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA); o quarto participante foi identificado como PE4 – Doutorando – Educação Especial, participou do módulo sobre Deficiência Visual; e PE5 – Doutorando-Educação Especial- participou do módulo sobre Deficiência Auditiva. Fim da descrição.

Cada participante foi convidado de acordo com sua especialidade, por isso PE1 participou de mais de uma videoaula e mais de um encontro, por ter experiência com mais de uma deficiência.

3.4 Materiais

Diferentemente do que aconteceria se fosse presencial, as gravações das videoaulas e dos encontros foram realizadas por meio do próprio sistema de gerenciamento de conteúdo citado anteriormente e disponível para a universidade no momento do estudo.

3.5 Procedimentos preparatórios para o curso

Após constatar a necessidade de reformulação dos procedimentos para a coleta de dados, iniciou-se o planejamento das atividades a serem realizadas. O primeiro passo foi conhecer o ambiente do *Classroom*, para compreender o que seria possível oferecer e quais os recursos disponíveis.

Constatou-se tratar de uma ferramenta com muitas possibilidades não só para disponibilizar materiais como para propiciar a interação de seus usuários e com uma interface que pode ser considerada bem amigável e de fácil navegação. Verificou-se que o acesso ao sistema e seus recursos foi permitido para estudantes e professores da universidade, porém sob condições diferenciadas.

O professor incumbiu-se dos recursos específicos, como a gravação, a criação de turmas e a abertura de salas, enquanto ao estudante da universidade coube tão somente a participação em turmas e salas já existentes. Para organizar um curso ou abrir uma sala (como a utilizada neste estudo), o estudante precisava ser identificado pelo sistema como professor ou estar vinculado à criação de sala/turma de um professor, conforme testes realizados com apoio do setor de informática e assistência acadêmica do campus.

Realizou-se um treinamento sobre o uso da sala criada, para conhecer as possibilidades e os recursos existentes no ambiente para postagens posteriores de materiais, vídeos, formulários e leituras complementares que seriam inseridos.

Criaram-se duas salas: uma de teste, que abrigou a gravação de aulas, a elaboração de formulários e a validação do instrumento utilizado; e a outra, a sala do curso, com os slides, as videoaulas e os formulários para os participantes.

Também foi elaborado o termo de consentimento (APÊNDICE A) que todo participante deveria preencher e retornar à pesquisadora, como efetivação de sua inscrição no curso. O termo foi elaborado apresentando sucintamente o objetivo, condições para participação e concordância de cada participante, além de esclarecimentos a respeito do uso exclusivo das gravações na análise do estudo.

3.6 Organização do conteúdo para o curso

O conteúdo do curso foi definido levando em consideração a proposta do estudo e as necessidades que a própria literatura apontou: falta de compreensão sobre a legislação brasileira, desconhecimento a respeito das deficiências e orientações para atendimento. Ademais, havia um pré-diagnóstico, oriundo de registros anteriores de momentos de capacitação, realizados de forma presencial, com foco nas necessidades relativas ao atendimento de usuários com deficiência nas bibliotecas.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas seguiram uma sequência: apresentação do tema e seus objetivos; disponibilização do formulário pré-videoaula; momento de discussão em grupo; disponibilização do formulário pós-encerramento. Foram oferecidos seis módulos (Quadro 5), que resultaram em seis encontros, duas vezes na semana (terça e quinta-feira) com, aproximadamente, duas horas de duração.

Quadro 5 – Organização do curso

ENCONTRO	TEMA	OBJETIVO
1º Dia	Legislação	Apresentar aspectos específicos da legislação brasileira favoráveis ao atendimento de pessoas com deficiência na biblioteca
2º Dia	Deficiência Física (DF)	Apresentar a definição da pessoa com deficiência física e apresentar possíveis ações em seu atendimento na biblioteca
3º Dia	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Apresentar a definição da pessoa com TEA e apresentar possíveis ações em seu atendimento na biblioteca
4º Dia	Deficiência Visual (DV)	Apresentar a definição da pessoa com deficiência visual e apresentar possíveis ações em seu atendimento na biblioteca

5º Dia	Deficiência Auditiva (DA)	Apresentar a definição da pessoa com deficiência auditiva e apresentar possíveis ações em seu atendimento na biblioteca
6º Dia	Tecnologia Assistiva (TA)	Orientar sobre a Tecnologia Assistiva no atendimento da biblioteca.

Fonte: elaboração própria

#ParaTodosVerem Quadro número 5, intitulado “Conteúdo do Curso”, com três colunas e sete linhas, em tons laranja e com escrita na cor preta. Na primeira linha está escrito na horizontal em letras maiúsculas a palavra Encontro, Tema e Objetivo. Nas linhas abaixo estão os dias nos quais aconteceram esses encontros, os temas e os objetivos de cada módulo. Encontro- Primeiro dia- o tema foi legislação, com o objetivo de apresentar aspectos específicos da legislação brasileira favoráveis ao atendimento de pessoas com deficiência na biblioteca. Segundo dia- Deficiência Física (DF)- Apresentar a definição da pessoa com deficiência física e apresentar possíveis ações em seu atendimento na biblioteca. Terceiro dia-Transtorno do Espectro Autista (TEA)- Apresentar a definição da pessoa com TEA e apresentar possíveis ações em seu atendimento na biblioteca. Quarto dia-Deficiência Visual (DV)- Apresentar a definição da pessoa com deficiência visual e apresentar possíveis ações em seu atendimento na biblioteca. Quinto dia-Deficiência Auditiva (DA)- Apresentar a definição da pessoa com deficiência auditiva e apresentar possíveis ações em seu atendimento na biblioteca. Sexto dia-Tecnologia Assistiva (TA)- Orientar sobre a Tecnologia Assistiva no atendimento da biblioteca. Fim da descrição.

Observa-se que a deficiência intelectual não foi incluída no conteúdo do curso por não haver registros oficiais (até então) a respeito, em nenhum campus da universidade, o que desperta alguns questionamentos: será que esses indivíduos não chegam à universidade por limitações próprias ou pela falta de condições favoráveis para essa deficiência desde o ingresso? Será que a falta de adequações no sistema, em geral, atende às necessidades dessa deficiência?

3.7 Procedimentos de gravação das videoaulas

Organizado o conteúdo, passou-se para os roteiros das gravações, que foram realizadas por dois profissionais integrantes do grupo de pesquisa sobre Deficiências Físicas e Sensoriais (DeFSen), com vasta experiência na área da Educação Especial. Um deles participou também dos momentos de discussões (PE1).

Os roteiros das videoaulas foram criados nos próprios slides dos profissionais convidados com base em estudos e capacitações já realizadas presencialmente e oferecidas em cursos, palestras, *workshops* e minicursos em eventos. Conforme os objetivos estabelecidos para cada módulo (Quadro 5), a gravação foi breve e consistiu em uma videoaula que contemplou a definição sobre as deficiências que os usuários poderiam ter e orientações para a realização do atendimento em uma biblioteca.

Dois arquivos de videoaula foram gravados previamente (legislação e TEA), três foram gravados no próprio ambiente de teste (DF, DV e DA) e uma videoaula foi gravada em tempo real (TA), no encerramento dos encontros.

Houve a necessidade de algumas regravações devido à constatação de atraso percebido entre o som, a imagem e a necessidade de ajustes nos conteúdos. Percebeu-se que a gravação teria que ser realizada dentro do próprio gerenciador de conteúdo para evitar divergências entre as plataformas.

Após a gravação da videoaula e a conferência da qualidade de som e imagem, o arquivo estava pronto para compor o módulo, ser disponibilizado no ambiente de teste e, posteriormente, no ambiente de formação/capacitação. O próximo passo foi a elaboração do instrumento autoavaliativo.

3.8 Procedimentos para elaboração do instrumento autoavaliativo

Os formulários *on-line* (instrumento avaliativo) foram criados no próprio gerenciador adotado para o curso e elaborados extraindo os conteúdos tratados nos slides das videoaulas gravadas pelos especialistas. Para cada questão formulada, cinco opções de resposta foram oferecidas: Muito satisfatório; Satisfatório; Pouco satisfatório; Insatisfatório e Muito insatisfatório, como se exemplifica a seguir.

Em relação à diferença entre **atendimento prioritário** e **exclusivo**, você considera seu conhecimento:

- () Muito satisfatório
- () Satisfatório
- () Pouco satisfatório
- () Insatisfatório
- () Muito insatisfatório

Não houve uma quantidade estabelecida de questões por módulo, uma vez que cada formulário apresentou o equivalente de perguntas a cada um dos conteúdos tratados na videoaula. Todos os formulários elaborados passaram por um longo e detalhado processo de validação, descrito a seguir.

3.9 Procedimentos para validação dos formulários e avaliação sobre o conteúdo da videoaula

Os formulários foram validados de forma *on-line*, em reuniões síncronas, por um grupo composto por quatro *experts* mestrandos, mestres e doutorandos em Educação Especial, do campus de Marília, que discutiu a clareza das questões presentes no formulário criado.

De forma coletiva e *on-line*, o grupo de *experts* discutiu cada questão, identificando equívocos quanto aos aspectos relacionados à linguagem, formulação das perguntas, cuidados com possíveis manipulações, jargões técnicos, frases vagas ou emocionais, ou poderiam enviar as respostas obtidas (MANZINI, 2020). Processo semelhante ao realizado na elaboração de um roteiro para uma entrevista.

Essa proposta de validação realizada *on-line* possibilitou o debate de pontos específicos sob diferentes olhares, uma vez que os *experts* possuíam experiências e formações diferentes (Pedagogia, Psicologia, Educação Física e Letras).

Cada formulário elaborado foi disponibilizado no ambiente de teste para que os *experts* respondessem, utilizando os conhecimentos específicos sobre a temática trabalhada no módulo, seguindo a ordem: respondiam ao formulário, assistiam à videoaula e discutiam sobre o conteúdo proposto nas questões. Cada *expert* relatava seu parecer sobre a questão afirmando se estava compreensível, sim ou não.

As questões que alcançaram a concordância geral eram mantidas, e as que recebiam negativa eram reescritas com as sugestões apontadas pelos próprios *experts* em uma discussão coletiva (Quadro 6).

Quadro 6 – Exemplos da validação das questões do formulário

QUESTÃO ELABORADA	APONTAMENTO DOS <i>EXPERTS</i>	QUESTÃO MODIFICADA
Como você considera o seu conhecimento sobre atendimento prioritário e exclusivo?	Duas perguntas em uma, a pessoa pode saber de um e não do outro...	Em relação à diferença entre atendimento prioritário e exclusivo, você considera seus conhecimentos...
A respeito dos cuidados com a cadeira de rodas de uma pessoa com deficiência, você considera seus conhecimentos...	Incluir a palavra manuseio	A respeito dos cuidados com o manuseio da cadeira de rodas de uma pessoa com deficiência, você considera seus conhecimentos...

Qual o seu nível de conhecimento sobre os recursos para pessoas com deficiência visual em bibliotecas?	Incluir exemplos de recursos para ficar mais claro do que se trata... Ao invés de deficiência visual, colocar baixa visão	Qual o seu nível de conhecimento sobre o uso dos recursos (óculos especiais, telalupa, lupa, bengala...) para pessoas com baixa visão na biblioteca?
A sinalização e a escrita são importantes para o usuário com TEA. Qual o seu conhecimento sobre isso?	Questão manipulativa, já deu a resposta...	Qual o seu conhecimento em relação à sinalização com escrita e imagem para o usuário com TEA na biblioteca?
Sobre a comunicação entre pessoas com deficiência auditiva e ouvintes na biblioteca, você considera seu conhecimento...	Deficiência auditiva e surdez são situações diferentes, de forma mais completa, utilizar deficiência auditiva e surdez...	Sobre a comunicação entre pessoas com deficiência auditiva ou surdez e os ouvintes na biblioteca, você considera seu conhecimento...

Fonte: elaboração própria

ParaTodosVerem Quadro número 6 intitulado “Exemplos da validação das questões do formulário”, com três colunas e seis linhas, com fundo em tons laranja e escrita na cor preta. Na primeira linha está escrito em letras maiúsculas : Questão Elaborada- Apontamentos dos Experts e Questão modificada. Da esquerda para a direita, na segunda linha está escrito: “Como você considera o seu conhecimento sobre atendimento prioritário e exclusivo?”; na segunda coluna “Duas perguntas em uma, a pessoa pode saber de um e não do outro...”; e na terceira coluna “Em relação à diferença entre atendimento prioritário e exclusivo, você considera seus conhecimentos...”. Na terceira linha da esquerda para a direita está escrito “A respeito dos cuidados com a cadeira de rodas de uma pessoa com deficiência, você considera seus conhecimentos...”; na segunda coluna: “Incluir a palavra manuseio”; e na terceira coluna “A respeito dos cuidados com o manuseio da cadeira de rodas de uma pessoa com deficiência, você considera seus conhecimentos...”. Na quarta linha, da esquerda para a direita “Qual o seu nível de conhecimento sobre os recursos para pessoas com deficiência visual em bibliotecas?”; na segunda coluna “Incluir exemplos de recursos para ficar mais claro do que se trata... Ao invés de deficiência visual, colocar baixa visão”; e na terceira coluna “Qual o seu nível de conhecimento sobre o uso dos recursos (óculos especiais, telalupa, lupa, bengala...) para pessoas com baixa visão na biblioteca?”. Na quinta linha da esquerda para a direita “A sinalização e a escrita são importantes para o usuário com TEA. Qual o seu conhecimento sobre isso? ”; na segunda coluna “Questão manipulativa, já deu a resposta...”; e na terceira coluna “Qual o seu conhecimento em relação à sinalização com escrita e imagem para o usuário com TEA na biblioteca? ”. Na sexta linha da esquerda para a direita “Sobre a comunicação entre pessoas com deficiência auditiva e ouvintes na biblioteca, você considera seu conhecimento...”; na segunda coluna “Deficiência auditiva e surdez são situações diferentes, de forma mais completa, utilizar deficiência auditiva e surdez...”; e na terceira coluna “Sobre a comunicação entre pessoas com deficiência auditiva ou surdez e os ouvintes na biblioteca, você considera seu conhecimento...”. Fim da descrição.

Após os ajustes indicados e a reescrita da questão, o formulário era atualizado com a versão decidida e, em seguida, incluído no ambiente do curso.

Ao final da discussão sobre a clareza das questões do formulário, uma segunda opção era apresentada ao grupo: “fundamentado na videoaula que vocês assistiram, vocês acham que existe algum outro conteúdo que não foi contemplado no formulário, mas que está presente na

gravação da aula? ” Caso algum conteúdo fosse indicado, elaborava-se uma questão para ser inserida no formulário. Esse procedimento foi importante para que as questões dos formulários abordssem todos os conteúdos das videoaulas.

O processo de validação ocorreu durante seis encontros de, aproximadamente, uma hora e meia de duração cada, uma vez por semana, por videochamada com o *link* criado diretamente da sala no *Classroom*.

Após as validações, o ambiente de formação e capacitação foi criado (*Classroom*) e alimentado com os slides, o arquivo das videoaulas e os formulários pré e pós-encontros.

3.10 Procedimentos para coleta dos dados e descrição da dinâmica da formação

Antes de iniciar a coleta de dados propriamente dita, um e-mail foi encaminhado à coordenação das bibliotecas para confirmar a data de início liberada. Novos convites foram enviados para aquelas bibliotecas que manifestaram interesse em participar (das nove bibliotecas, oito se manifestaram). Os termos de consentimento foram enviados para todos os participantes e, conforme retornavam, já eram cadastrados na sala do curso.

Após o cadastro, o sistema enviou um e-mail automático para cada participante e este precisava “aceitar” o convite para liberar seu acesso ao ambiente.

No mural do curso, também conhecida como página inicial da sala, foram compartilhados recados referentes ao curso, como datas e horários de início, cronograma dos módulos, *links* com materiais complementares referentes aos módulos trabalhados, dúvidas dos participantes, etc. Dessa forma, a avaliação final do curso estava condicionada à participação nas discussões e aos 75% de presença.

Os encontros aconteceram de terça e quinta-feira, durante o mês de maio de 2021, com, aproximadamente, duas horas de duração. No primeiro dia, como de costume nas ações presenciais, houve a apresentação dos participantes e uma breve conversa sobre a presença de usuários com deficiência no campus de cada um. Em seguida, a dinâmica do curso foi comunicada e o formulário autoavaliativo, liberado, seguido da videoaula.

O conteúdo do curso (videoaulas, exceto a do último encontro que aconteceu em tempo real) e a discussão foram a distância e de forma síncrona, com a presença dos participantes, todas as terças e quintas-feiras, em horário de trabalho. Os profissionais tiveram que adequar seus horários e suas atividades, e para evitar possíveis travamentos devido à conexão e aos ruídos externos no ambiente de cada um, foi acordado que cada participante assistisse ao vídeo

em seu dispositivo (celular, *tablet* ou computador) e depois retornasse ao ambiente da discussão (*link* do *meet*⁸ no Classroom). A mediadora (no caso, a pesquisadora) manteria a sala aberta para a volta dos participantes.

A discussão de cada encontro ocorreu de acordo com a temática trabalhada (Quadro 3). Nesse momento, com a autorização dos participantes, a conversa era gravada (opção do próprio gerenciador) para depois ser utilizada na análise dos relatos.

Durante a discussão, pontos-chave presentes no formulário eram resgatados a fim despertar, nos profissionais, a recordação de casos vivenciados, esclarecer dúvidas e compartilhar experiências. Passado esse momento, o mesmo formulário foi novamente liberado e o encontro, finalizado. Apesar de se aplicarem os mesmos formulários, antes e depois das reuniões, no ambiente de formação, havia dois formulários postados: formulário pré e formulário pós, possibilitando a comparação dos dados do mesmo instrumento antes e depois da formação. No título constava a diferenciação entre os formulários, identificados como formulário pré e formulário pós, com a finalidade de evitar qualquer viés devido ao efeito teste-reteste.

A partir do segundo encontro, no início, adotou-se uma breve revisão do que foi tratado no encontro anterior, alguns profissionais compartilhavam experiências de leitura ou de vivência, e introduzia-se uma nova temática com a mesma dinâmica já citada. Após a primeira hora do curso, um profissional especialista (Quadro 2) previamente convidado entrava na sala com a finalidade de participar da discussão do tema daquele dia.

3.11 Procedimentos de tratamento e análise dos dados

Como mencionado anteriormente, o estudo teve duas vertentes: uma quantitativa, composta por gráficos e planilhas geradas com os formulários; e outra qualitativa fundamentada nos relatos gravados durante o momento da discussão.

Na vertente quantitativa, o formulário procurava aferir o grau de autoconhecimento sobre os conteúdos de cada uma das perguntas do formulário. Para compor os gráficos, as alternativas de respostas textuais foram transformadas em valores numéricos, com a pontuação de 1 a 5 atribuída a cada uma das alternativas (Tabela 1).

⁸ Videochamada do *Google*.

Tabela 1 - Atribuição de valores a cada uma das alternativas de resposta

ALTERNATIVA	PONTUAÇÃO
Muito satisfatório	5
Satisfatório	4
Pouco satisfatório	3
Insatisfatório	2
Muito insatisfatório	1

Fonte: elaboração própria

#ParaTodosVerem Tabela número 1, intitulada “Atribuição de valores a cada uma das alternativas de resposta”. Abaixo, entre dois traços paralelos, está a escrito em letras maiúsculas: Alternativa do lado esquerdo; e abaixo as opções: muito satisfatório, satisfatório, pouco satisfatório, insatisfatório e muito insatisfatório; do lado direito está escrito: pontuação atribuída para cada opção com valores de 5 a 1 de forma decrescente e um traço marcando o final da tabela. Fim da descrição.

Para realizar esse tratamento, as tabelas geradas pelo formulário do gerenciador foram copiadas e coladas em um editor de planilhas (*Excel*), trazendo todas as informações na forma de texto, conforme consta no Quadro 7.

Quadro 7 - Respostas ao formulário das primeiras quatro perguntas sobre o tema Legislação referente a seis participantes

PARTICIPANTES	1 - Em geral, sobre a Legislação da pessoa com deficiência, você considera seu conhecimento:	2 - No atendimento prioritário, em relação ao mobiliário adaptado para atendimento, você considera seu conhecimento:	3 - Em relação aos setores separados para o atendimento prioritário para as pessoas com deficiência, você considera seu conhecimento:	4 - Em relação à diferença entre atendimento prioritário e exclusivo, você considera seu conhecimento:
P1	Pouco satisfatório	Pouco satisfatório	Pouco satisfatório	Satisfatório
P2	Pouco satisfatório	Pouco satisfatório	Pouco satisfatório	Satisfatório
P3	Pouco satisfatório	Pouco satisfatório	Pouco satisfatório	Satisfatório
P4	Satisfatório	Pouco satisfatório	Pouco satisfatório	Muito satisfatório
P5	Satisfatório	Satisfatório	Muito satisfatório	Muito satisfatório
P6	Satisfatório	Pouco satisfatório	Satisfatório	Satisfatório

Fonte: elaboração própria

Legenda: P1 = Participante 1

#ParaTodosVerem Quadro número 7, intitulado “Respostas ao formulário das primeiras quatro perguntas sobre o tema Legislação referente a seis participantes” com cinco colunas e sete linhas, em tons laranja e com a escrita na cor preta. Na primeira linha, da esquerda para a direita, na primeira coluna está escrito: participantes; na segunda está a questão: 1 – “Em geral, sobre a Legislação da pessoa com deficiência, você considera seu conhecimento” e abaixo as opções apontadas pelos participantes. Na terceira coluna está a questão: “2 - No atendimento prioritário, em relação ao mobiliário adaptado para atendimento, você considera seu conhecimento” e abaixo as opções apontadas pelos participantes. Na quarta coluna, a questão “3 - Em relação aos setores separados para o atendimento prioritário para as pessoas com deficiência, você considera seu conhecimento” e abaixo as opções apontadas pelos participantes. Na quinta coluna está a questão “4 - Em relação à diferença entre atendimento prioritário e exclusivo, você considera seu conhecimento” e abaixo as opções apontadas pelos participantes. Fim da descrição.

Para transformar as alternativas textuais em números, utilizou-se a ferramenta do *Excel* intitulada substituir, conforme a atribuição de valores indicada na Tabela 1.

Tabela 2 - Alternativas textuais transformadas em numerais

	1 - Em geral, sobre a Legislação da pessoa com deficiência, você considera seu conhecimento:	2 - No atendimento prioritário, em relação ao mobiliário adaptado para atendimento, você considera seu conhecimento:	3 - Em relação aos setores separados para o atendimento prioritário para as pessoas com deficiência, você considera seu conhecimento:	4 - Em relação à diferença entre atendimento prioritário e exclusivo, você considera seu conhecimento:
P1	3	3	3	4
P2	3	3	3	4
P3	3	3	3	4
P4	4	3	3	5
P5	4	4	5	5
P6	4	3	4	4

Fonte: elaboração própria

Legenda: P1 = Participante 1

#ParaTodosVerem Tabela 2 intitulada “Alternativas textuais transformadas em numerais”, dividida em cinco colunas e sete linhas, em tons laranja e com escrita na cor preta. Na primeira estão os participantes, e a partir da segunda coluna estão as questões: “1 - Em geral, sobre a Legislação da pessoa com deficiência, você considera seu conhecimento”; “2 - No atendimento prioritário, em relação ao mobiliário adaptado para atendimento, você considera seu conhecimento”; “3 - Em relação aos setores separados para o atendimento prioritário para as pessoas com deficiência, você considera seu conhecimento”; “4 - Em relação à diferença entre atendimento prioritário e exclusivo, você considera seu conhecimento”, e abaixo os valores atribuídos a cada uma. Fim da descrição.

As linhas correspondem à atribuição de cada participante da pesquisa, e cada coluna representa a pontuação de todos os participantes, que, somada, totaliza a pontuação final do grupo. Dessa forma, a pontuação total para cada pergunta (coluna) foi obtida pela somatória de cada participante (linha).

Esse tratamento possibilitou comparar a pontuação total aferida antes e depois de cada encontro, assim como compará-la com a pontuação total obtida por cada pergunta. Dessa forma, em uma situação hipotética, o máximo de pontos para cada participante, em cada pergunta, seria cinco. Para chegar à pontuação máxima do grupo, multiplicou-se o total de participantes no módulo por cinco e, assim, sucessivamente.

Cada gráfico representa a pontuação antes e depois da videoaula e a pontuação máxima para as perguntas dentro daquele tema, uma vez que o número de perguntas do formulário variava de acordo com os conteúdos de encontro, como já citado.

Por meio de categorias criadas com base nas questões do formulário, buscou-se ilustrar melhor cada *score*. Para que os dados das pontuações atribuídas pelos participantes antes e

depois dos encontros pudessem apresentar parâmetros de comparação em relação aos conhecimentos, foi elaborada a Tabela 3, que serviu para a discussão dos dados obtidos pelos formulários de autoavaliação e indica o valor total que o grupo poderia atingir com os níveis de conhecimento. Assim, se a pontuação antes do encontro fosse 72 pontos (considerada pouco satisfatória) para o tema legislação e, após os encontros, a pontuação fosse elevada para 96, haveria um aperfeiçoamento do conhecimento, atingindo *um nível* considerado *satisfatório*.

Tabela 3 - Pontuações referentes aos níveis de conhecimento

ENCONTRO		1	2	3	4	5	6
TEMA		LEG.	DF	TEA	DV	DA	TA
Nível de conhecimento	Pontos/Participantes	24	22	22	22	24	24
Muito satisfatório	5	120	110	110	110	120	120
Satisfatório	4	96	88	88	88	96	96
Pouco satisfatório	3	72	66	66	66	72	72
Insatisfatório	2	48	44	44	44	48	48
Muito insatisfatório	1	24	22	22	22	24	24

Fonte: elaboração própria

#ParaTodosVerem Tabela número 3, intitulada “Pontuações referentes aos níveis de conhecimento” com oito colunas e oito linhas, em tons verde escuro, verde claro e branco, com escritos na cor preta. Na primeira linha estão as indicações dos seis encontros; na segunda linha estão as indicações de tema; na terceira linha, as indicações de níveis do conhecimento (muito satisfatório, satisfatório, pouco satisfatório, insatisfatório e muito insatisfatório), pontos e quantidades de participantes em cada encontro. A partir da quarta linha até a oitava estão os valores referentes a cada situação. Fim da descrição.

Com os relatos gravados durante os momentos de discussão, trabalhou-se a vertente qualitativa. Eles foram transcritos, analisados e categorizados, para isso, utilizou-se a análise temática (uma das fases da análise de conteúdo), que consiste em separar o texto transcrito de acordo com os temas identificados (MANZINI, 2020; BARDIN, 2016).

Como o próprio gerenciador permitia a gravação da discussão, não houve necessidade de outros recursos. Assim que a atividade do dia era encerrada, a gravação era recebida por e-mail e, em seguida, transcrita.

Sobre esse recebimento do arquivo, é conveniente relatar que houve dois momentos em que o gerenciador não reconheceu a pesquisadora como proprietária da gravação e, dessa forma, a gravação foi enviada para o e-mail de algum participante do grupo. Por meio das configurações oferecidas no próprio gerenciador, foi possível visualizar quem foi reconhecido

como proprietário, entrar em contato e solicitar a alteração e/ou o encaminhamento do arquivo. De posse da gravação, era iniciada a transcrição.

A transcrição dos relatos foi realizada pela própria pesquisadora logo após o encerramento da atividade, para não se distanciar do fato vivido (MANZINI, 2020). Com duas telas abertas no computador, os áudios eram novamente ouvidos e transcritos em um documento processador de texto (*WORD*). Assim, novas leituras sobre o material coletado eram realizadas ao mesmo tempo em que eram transcritas.

Os dados das planilhas geraram gráficos que foram organizados junto à análise qualitativa dos relatos orais e apresentados no capítulo Resultados e Discussão, a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme conteúdos estabelecidos para o curso (Quadro 3), cada encontro tinha um tema definido com a finalidade de oferecer aspectos práticos ao atendimento de usuários com deficiência, para bibliotecários e sua equipe. Por meio das discussões despertadas pelas videoaulas, os profissionais foram convidados a refletir sobre realidades vivenciadas em serviço, esclarecer dúvidas e compartilhar as medidas adotadas para atender os usuários com deficiência matriculados na universidade e atendidos na biblioteca.

Os resultados foram organizados em gráficos devidamente identificados com as categorias de cada pergunta do formulário na linha horizontal, com a finalidade de facilitar a visualização dos dados obtidos.

Os trechos dos relatos dos participantes foram tratados e apresentados conforme recomendado pelas normas NBR10520 (ABNT, 2002) e Manzini (2020). Assim, interjeições, repetições, cacoetes, gírias e vícios de linguagem foram excluídos dos relatos para que o texto apresentasse uma linguagem formal e conforme o rigor científico exigido pela academia.

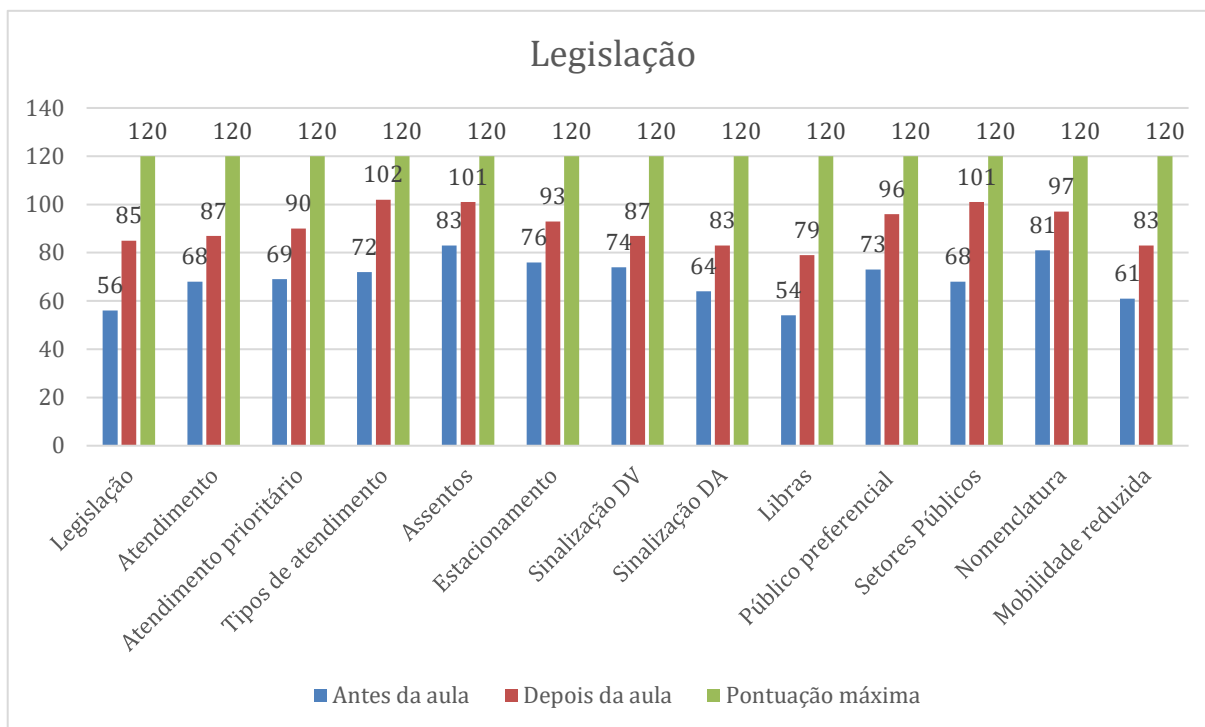
Ao longo dos encontros, surgiram alguns temas que não estavam nos formulários, mas que foram discutidos entre os participantes do grupo, por isso estão inseridos neste capítulo ao final de cada tópico e se apresentam como pontos a serem aperfeiçoados dentro do próprio instrumento utilizado.

4.1 Primeiro Encontro: Legislação

No primeiro encontro, embora os profissionais afirmassem ter conhecimentos sobre a existência da legislação para a pessoa com deficiência (BRASIL, 2015), foi possível constatar que pouco se reflete sobre ela na prática, fato este comprovado pela distância entre os *scores* alcançados e a pontuação máxima estabelecida para o assunto.

O Gráfico 1 apresenta o *score* total do grupo nas 13 perguntas (APÊNDICE C), cujos temas são indicados na linha horizontal e categorizados conforme seus conteúdos principais: legislação; atendimento; atendimento prioritário; tipos de atendimento; assentos; estacionamento; sinalização DV; sinalização DA; Libras; público preferencial, setores públicos; nomenclatura e mobilidade reduzida.

Gráfico 1 – Encontro sobre Legislação com 24 participantes



Fonte: elaboração própria

#ParaTodosVerem Gráfico 1 intitulado “Encontro sobre Legislação com 24 participantes” com 13 conjuntos de barras que marcam a avaliação do tema antes (identificado na cor azul), depois (identificado na cor vinho) e a pontuação máxima estabelecida (identificado na cor verde). As explicações estão ao longo do texto. Fim da descrição.

Para análise dos gráficos, de maneira geral, partiu-se da premissa de que os participantes tinham conhecimento prévio do assunto, seja em cursos ou eventos anteriores. Dessa forma, o fato de não alcançar a pontuação máxima pode representar que o conteúdo era complexo ou que os materiais disponibilizados (o vídeo e os slides) não foram suficientes para aperfeiçoar os conhecimentos sobre o tema. No caso desse encontro em específico, talvez se deva à complexidade que a legislação representa, a grande quantidade de informação que ela menciona e as contradições entre o que se vive e o que a lei prescreve. Afinal, discute-se sobre a lei a partir do momento que algo “ganha” visibilidade, e, assim, desencadeia-se a discussão a respeito de sua efetivação e cumprimento.

O parâmetro de comparação em relação ao Gráfico 1 é o conteúdo da Tabela 3 (ver seção Método). Assim, se *todos* os participantes assinalassem, para cada conteúdo do tema Legislação, a alternativa *Muito Satisfatório*, o escore máximo do grupo seria 120 pontos, como indica o gráfico. Para as demais alternativas, a avaliação máxima do autoconhecimento do

grupo, para cada nível, seria: 96 para satisfatório; 72 para pouco satisfatório; 48 para insatisfatório; 24 para muito insatisfatório.

Considerou-se que, na interpretação e discussão dos resultados, o escore refletiu a autopercepção do conhecimento a respeito de cada assunto e não o conhecimento objetivamente avaliado, para evitar o possível viés no sentido de após a aula haver tendência de autoavaliar-se mais favoravelmente.

Ao observar o Gráfico 1, é possível constatar que, antes do início dos encontros, dentre os 13 itens de conteúdo sobre o tema Legislação, nenhum deles ficou no patamar de igual ou abaixo do nível insatisfatório (48 pontos), ou seja, os participantes indicaram, pelo menos, um conhecimento básico sobre o tema legislação. Em alguns conteúdos, a autoavaliação incidiu acima ou igual ao nível pouco satisfatório (72 pontos), como em: tipos de atendimento (72); assentos (80); estacionamento (76); sinalização para DV (72); público preferencial (73); nomenclatura (81). Certamente, esse nível de avaliação do grupo tem dois aspectos importantes: primeiro, boa parte dos participantes estavam presentes nas reformas de suas bibliotecas para atendimento à legislação; segundo, um número considerável de participantes já possuía esse conhecimento prévio de cursos anteriores que versavam sobre atendimento a pessoas com deficiência.

Segundo a autoavaliação dos participantes, após os encontros houve um aperfeiçoamento de todos os conteúdos, porém apenas em cinco conteúdos a autoavaliação atingiu o nível satisfatório, que corresponde a 96 pontos. Esses conteúdos foram: tipos de atendimento (102); assentos (101); público preferencial (96); setores públicos (101); e, nomenclatura (97).

Percebeu-se também que os temas que atingiram maior pontuação (chegando aos 100 pontos) no formulário pós estão relacionados à vivência em sociedade (tipos de atendimento, assentos reservados e setores públicos), que são mais divulgados pelos meios de comunicação e envolvem o cotidiano em geral, seja em supermercados, bancos ou demais serviços. Temas esses que foram mais presentes também no momento da discussão.

Salienta-se que, para passar de um nível para outro no tema Legislação, o acréscimo de pontos é de 24, por exemplo, para passar do nível pouco satisfatório (72 pontos) somam-se 24 e chega-se aos 96 pontos, que se refere ao nível satisfatório.

Ao observar o Gráfico 1, constata-se que em três conteúdos (*Legislação*, *libras* e *setores públicos*) o acréscimo foi igual ou superior 24 pontos. O *acrécimo* de pontos após os encontros, para cada conteúdo, foi: *Legislação* (29); tipos de atendimento (19); atendimento prioritário (21); assentos (18); estacionamento (16); sinalização para DV (13); sinalização para DA (19);

Libras (25); público preferencial (23); *setores públicos* (33); nomenclatura (16); mobilidade reduzida (22).

Os assuntos presentes no formulário foram retomados no momento de interação. A questão dos assentos reservados e a nomenclatura foram os mais pontuados no formulário pré. “Essa história dos assentos é bem complicada, né? Porque a gente não vê respeitarem nem nos bancos, se bem que na biblioteca, o fluxo é menor e provavelmente não teria muito problema em oferecer” (P4).

Na nomenclatura, os profissionais reconhecem a necessidade de utilizar termos corretos, principalmente os que estão presentes na sinalização, pois, em geral, são utilizados termos equivocados (P7; P24), às vezes pejorativos (P5), que estão presentes em diversos ambientes na sociedade.

A nomenclatura é uma coisa bem difícil, porque a gente ouve tanta gente falar errado que a gente fica em dúvida sobre o que usar. Mas eu sei que quando a pessoa tem uma deficiência, ela não gosta de algumas coisas, acho que o jeito de falar às vezes pode ofender sim. Temos que saber falar sim (P7)

É até engraçado isso. Eu vou no mercado e está escrito, atendimento especial, o que é isso afinal? Aí eu entro na fila e as pessoas ficam olhando torto [...] Agora que dói o ouvido você ouvir portador, dói o olho e o ouvido. É complicado mesmo essas terminologias. (P5)

Mas em alguns momentos a gente percebe que eles mesmos ficam em dúvida sobre como se referir a eles. Então a dúvida não é só nossa. E também tem a mídia né. Como eles falam errado! Dia desses saiu uma reportagem no jornal aqui da cidade e saiu pessoa portadora de deficiência. Aí eu encaminhei uma nota por e-mail falando que não se usa mais esse termo e tal. Mas depois de alguns meses, saiu outra do mesmo jeito. Acho que a área do jornalismo não se preocupa muito com essas atualizações, o que é triste né, porque a gente acaba seguindo o que eles passam (P24).

Comumente utilizada na sinalização e na escrita de manuais e tutoriais na biblioteca, a questão da nomenclatura é um assunto que exige reflexão e ação para atender aos princípios de uma sociedade inclusiva, para valorizar as conquistas do movimento social da pessoa com deficiência ou para atender ao que a lei estabelece (MAIOR, 2017). Por isso deve ser transmitida de forma atual e adequada.

Em virtude dos eventos históricos que marcaram a existência da pessoa com deficiência, diversas nomenclaturas foram atribuídas a ela e atualizadas conforme as novas demandas sociais estabelecidas.

Embora o estudo tenha sido sobre o impacto da mudança de nomenclatura especificamente na deficiência intelectual, Veltrone e Mendes (2012, p. 371) corroboram esse momento da discussão ao comentar: “[...] é concebida como sendo positiva, mas se não vier acompanhada de mudanças conceituais, estruturais, políticas e sociais nada de novo e benéfico

vai acontecer”. No contexto atual, há aquele que desconhece o que é utilizado e aquele que pensa estritamente na terminologia, como se a mudança no nome garantisse automaticamente a mudança nas ações e nas condições para os diferentes. Dessa forma, compreender sobre os ciclos vivenciados pela pessoa com deficiência (exclusão, segregação, integração e inclusão) exige o entendimento de que, embora seja um processo evolutivo da sociedade, ainda há muito a se realizar para que a mudança dos termos signifique mudanças nos processos, do contrário “mudam-se os atores, mas a coreografia é a mesma” (OMOTE, 2019)⁹.

Na busca por mudanças na percepção, que refletem na convivência mais respeitosa, a pessoa com deficiência, na atualidade, possui a força das redes sociais, onde orientam, defendem e recomendam formas mais aceitas de tratamento, o que confere à biblioteca, como fonte de conhecimento, a responsabilidade de estar atenta a tais mudanças e participar delas. Dessa forma, “seguir” pessoas com deficiência com perfis orientadores na rede social pode ser uma opção viável para profissionais que desejam conhecer e se atualizar sobre o cotidiano dessas pessoas.

A nomenclatura está presente na sinalização, que é recomendada inclusive por documentos orientadores para bibliotecas (ABNT, 2015; FORTALECIMENTO..., 2016), mas exige atenção quanto à padronização das placas e atualização de símbolos e imagens, conforme relatado pelos participantes (P8; P21; P23).

Eu já vi muita placa nova em bibliotecas com o termo portador de deficiência, ou de necessidade especial. Mas também vejo isso direto em banco, aeroporto, parece que não há preocupação com o termo, mesmo estando na lei. As placas parecem feitas só para atender a lei e não para gerar um respeito. Todo profissional tem que estar atento no que está certo, no que é usado (P8).

Eu também já vi placas ainda com o termo portador, se está na lei que é pessoa com deficiência, precisamos indicar corretamente. Deveria então existir um padrão na própria norma, já que sempre atualizam detalhes mínimos e assim todos poderiam utilizar o correto (P21).

Além da sinalização da biblioteca, precisamos de sinalização no balcão então também, e tem que ser com os desenhos corretos. Mas isso custa dinheiro, aí já viu. A gente faz o projeto, faz cotação, solicita e na hora de aprovar, a aprovação não vem, ou vem cortada, parcial (P23).

PE1 alertou o grupo sobre a necessidade de atualização de símbolos, de forma que a sinalização seja atual e representativa:

⁹ Anotação em sala de aula durante disciplina “Incapacidade e Estigma: Manipulação da Identidade Social do Deficiente na Educação Especial”, ministrada pelo Prof. Dr.Sadao Omote, no Programa de Pós-graduação em Educação na UNESP, campus de Marília, no segundo semestre de 2019.

[...] quando se pensa em desenhos corretos precisamos pensar nas atualizações também. O idoso, por exemplo, não pode mais ser sinalizado com aquele desenho do homenzinho com a bengala, em outros países não se usa isso faz tempo. Aqui no Brasil precisamos nos atualizar de que o idoso hoje tem outra imagem, isso precisa estar registrado na sinalização correta (PE1).

Outro fato destacado nesse ponto da discussão referiu-se aos documentos que servem de orientação para os profissionais, que são precários diante do tema deficiência, exigindo que os profissionais estejam atentos e busquem outras fontes complementares, não se deixando conduzir por um único caminho.

A Libras foi o assunto menos pontuado no formulário pré e menos discutido durante o encontro. Todos os comentários registrados sobre esse assunto se resumiam em reconhecer a importância da língua para a comunicação com usuários com deficiência auditiva e surdez, mas ressaltavam as dificuldades na prática devido à pouca frequência no uso dessa linguagem.

A gente faz curso, oficina, aqui na biblioteca temos uma pessoa que sabe Libras e tal, mas como a gente não utiliza, a gente esquece. A menos que você trabalhe com isso com mais frequência. Já fiz vários cursos, no comecinho a gente até usa algumas coisas entre a gente mesmo, mas acaba esquecendo (P24).

Eu sou fluente na Libras, mas porque atuo com a comunidade surda em outros lugares. Na biblioteca mesmo, uso pouco. É um diferencial? Sim, mas que é pouco utilizado devido à ausência de alunos nessa condição. Mas considero sim importante saber e praticar, quando aparece alguém, aqui ele tem uma representação (P5).

O relato de P5 chamou a atenção para os usuários potenciais, aqueles que pretendem utilizar o serviço da biblioteca. Mesmo que, temporariamente, a biblioteca não tenha usuários que se beneficiem da comunicação em Libras, o diferencial em ter profissionais capacitados nesse quesito pode atrair alguém nessa condição. Trabalhar o recurso somente diante de sua necessidade não garante facilidades de acesso, tão pouco representa acessibilidade, mas favorece o surgimento de barreiras que podem ser acentuadas a curto e médio prazo.

No formulário pós, embora as pontuações tenham aumentado, alguns assuntos, como os tipos de atendimento, novamente os assentos e os setores públicos, foram os mais abordados, alcançando *scores* próximos à pontuação máxima. Tais assuntos foram retomados pelos profissionais ao comentarem sobre o atendimento realizado em balcão (empréstimo/devolução/renovação/orientação). As discussões transitavam entre: quem tem, como cumprir e como atender a esse direito.

Os tipos de atendimentos mencionados no formulário referiam-se ao prioritário e exclusivo, previstos na legislação para pessoas com deficiência, idosos com idade igual ou

superior a 60 anos, gestantes, lactantes, pessoas com crianças no colo e obesos. Em se tratando de atendimento em balcão, que ocasionalmente apresenta uma formação de fila, os relatos indicam que a grande dificuldade está no ato de atender aos que têm prioridade, sem descontentar os que estão na fila. Após algum tempo de discussão, o grupo chegou à conclusão de que, além da elaboração de campanhas de conscientização na comunidade universitária, é indispensável o bom senso na forma de abordar o usuário para que as ações não impliquem em explicações aos envolvidos.

O atendimento prioritário muitas vezes é utilizado pelas pessoas que não tem paciência para esperar sua vez, aí é sempre difícil para gente tirar da fila quem não deveria estar ali. Mas eu tento sim, sempre que possível atender quem eu vejo que tem alguma necessidade diferente (P1).

Eu não sabia que obesidade “dava” direito ao atendimento prioritário. Olha como são as coisas, muita coisa a gente desconhece mesmo. Mas é complicado, como vou abordar a pessoa sem ofendê-la? Porque tem gente que não se aceita, aí a gente precisa ser muito suave na fala para não criar problema na tentativa de ajudar (P7).

No atendimento, se eu não estou no balcão sinalizado como atendimento prioritário, eu posso atender quem for prioritário e deixar o outro aguardando? Ou finalizo o atendimento e prossigo para o usuário prioritário? Acho que temos que analisar o que a situação pede no momento, é sobre usar o bom senso (P11).

Eu tenho um problema na perna, isso me dá uma mobilidade reduzida? Então eu tenho direito a esse atendimento também? Nossa, não sabia disso. Nunca utilizei isso para mim. Mas também não sei se vou utilizar, porque acho meio constrangedor (P22).

Na abordagem da lei para esse público estão incluídos assentos sinalizados, mobiliário em conformidade com normas de acessibilidade vigentes, pessoal capacitado para atendimento de pessoas com deficiência auditiva e surdez ou deficiência visual (baixa visão e cegueira), além de questões referentes à sinalização ambiental, à divulgação de atendimento prioritário em local visível e compreensível, admissão de cão-guia nos ambientes e a área do entorno, como o estacionamento com demarcação para embarque e desembarque (BRASIL, 2015). Diferentemente do atendimento exclusivo, que apresenta exclusividade a determinado grupo ou indivíduo.

Comumente confundidos ou tratados como similares, os atendimentos na biblioteca foram questionados a partir dessa diferenciação e apontadas soluções passíveis de realização.

Pensando no obeso... Como vamos indicar se uma pessoa é obesa para dispor do atendimento prioritário? Vamos ter que usar o bom senso e sempre que possível priorizar esses casos o quanto antes (P6).

Mesmo sendo uma opção por lei, então o atendimento exclusivo dificilmente se aplica a uma biblioteca, pois dificilmente teremos condições de ter apenas um balcão para

atender um único público. Talvez nem esse público a gente tenha. O ideal então é o balcão ser sinalizado com a placa de preferencial (P18).

Sim, é uma situação delicada a do obeso, mas está na lei e então precisamos pensar nele também nesse atendimento. Talvez o ideal seja isso mesmo que vocês já apontaram, usar o bom senso para olhar o usuário e ver a condição dele ali (PE1).

O entorno da biblioteca foi citado ao discutir os setores de uso público. Infração de vagas ou ausência delas, estacionamento sobre as faixas marcadas, rampas irregulares para acesso aos prédios, falta de corrimão e rebaixamento de guias são itens citados existentes nas universidades, e alguns deles estão envolvidos no acesso à biblioteca (P1; P11).

Aqui na faculdade temos um problema sério com o acesso pela rampa. Só temos uma e enorme. Aí é um transtorno porque gera uma situação que não é legal para ninguém. Quando alguém precisa ir ao banheiro, como não temos na biblioteca, precisam subir uma rampa do lado de fora. O prédio é bem complicado (P1).

A gente percebe os erros nas instituições públicas quando existem as denúncias de infração à lei. Nas instituições particulares, acabam arrumando um jeito para arrumar quando precisa, mas na pública tudo é luta. Aí sim a gente percebe que muita coisa está errada, que a acessibilidade não é respeitada, às vezes os próprios profissionais envolvidos desconhecem o que precisa ser feito. Tem rampas projetadas por profissionais que saem absurdas. É aí que a pessoa sofre constrangimentos. Acho muito grave as instituições públicas, principalmente, não respeitarem a lei. Isso começa no estacionamento e se ali já está errado, provavelmente o resto também está (P11).

O entorno das bibliotecas e a preocupação com o ambiente, que também envolve o acesso à biblioteca, foi citado no *checklist* proposto por Nicoletti (2010) e tornou-se um instrumento de avaliação das condições de acessibilidade na área interna e externa nas bibliotecas. Denominado também acessibilidade urbana, por Pupo, Melo e Ferres (2006), o transporte público, a urbanização ao redor da biblioteca e o estacionamento também exigem atenção, pois, antes de utilizá-los, o usuário com deficiência precisa ter condições para chegar até eles.

Nesse encontro, um tema muito discutido pelos participantes, que não constava dos formulários, referiu-se à identificação da deficiência do usuário. Relatos demonstram a dificuldade em “descobrir”, às vezes, uma deficiência “invisível”, ou em conhecer as necessidades que pode ter um usuário com deficiência.

Registram-se relatos de insegurança e a sensação de impotência e constrangimento do profissional (P1; P6; P11; P24) diante da certeza do que precisa ser feito, quando muitas vezes ele não dispõe de recursos para prestar auxílio. Esses sentimentos podem despertar ações mais voltadas ao assistencialismo, como acompanhado no relato de P6: “Eu às vezes sinto um misto

de sentimento, às vezes prefiro ajudar, porque às vezes parece que as coisas são tão difíceis para ele, não sou eu que vou complicar mais [...]”. Porém, conforme a lei recomenda logo em seu art.1º, é preciso “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, não paginado).

A questão das dificuldades no prédio da biblioteca é algo que os profissionais relatam quase em conjunto. Algumas bibliotecas estão anexas a outros prédios, outras possuem área considerada “pequena” para atender às reformas necessárias:

[...] não temos prédio próprio, estamos no prédio de um curso, e na questão dos banheiros, um cadeirante, se a pessoa quiser ir no banheiro ela tem que sair da biblioteca [...] tem uma rampa, mas ela teria que contornar o prédio por fora para usar o banheiro na parte de cima ou de baixo pelas escadas...fora o piso, porque nós temos as ruas do campus que são desconfortáveis, isso exigiria um esforço físico, e vemos isso porque são construções antigas, são prédios que por mais que quiséssemos reformar envolve outras coisas [...] ficamos incomodados, porque se chegar alguém para conhecer e tiver necessidade a situação é essa... gente fica naquele temor de como não causar um constrangimento...porque nós mesmos ficamos incomodados, constrangidos (P1)

Às vezes a gente fica angustiada porque sabe que o que a gente tem ali não vai atender aquele usuário. Ou falta o equipamento ou o material no acervo, ou ele busca um simples dicionário específico e a gente não tem. Aí a gente busca compensar como pode com o que tem, para ele não sentir tão constrangido. Aqui nosso espaço é pequeno para estar tão adequado as medidas entre as estantes, por exemplo. Se fosse reformar, compensava mudar de prédio. A gente sabe que tem que oferecer e melhorar o ambiente, mas às vezes não depende da gente e os pedidos nem sempre são aprovados pela direção (P6).

Eu acho que eu peço um pouco aqui. Tem um professor [...], ele é totalmente independente, ele corre na cidade, caminha sozinho, faz academia. Mas quando ele chega na biblioteca, eu fico cego. Eu imagino ele caindo, derrubando as coisas... quem acaba sendo cego sou eu. Ele conhece muito bem, mas eu fico muito preocupado, quando ele chega na biblioteca. Está tudo sinalizado, ele conhece muito bem, mas eu fico inseguro diante dele [...] Tem outro aluno que a gente não sabe o que ele tem, parece que é hiperativo, mas ele vive correndo, entra correndo, vai para acervo correndo... às vezes tem fila e ele passa correndo, é uma loucura, a gente não sabe como lidar com ele. Mas é só para a gente ter uma noção da insegurança, do quanto não temos preparo para lidar com essas situações [...] Se o aluno cadeirante chega, você tem que observar se ele está desconfortável ou não, sempre o bom senso e a observação. É bem esclarecedor esse vídeo que a gente assistiu. A gente às vezes você fica constrangido de chegar até a pessoa e oferecer ajuda, posso te ajudar, você precisa de ajuda? Mas é a atitude que temos que ter (P11).

[...] nós temos dois andares de piso, o acervo fica no piso inferior, então temos a limitação para cadeirantes e mobilidade reduzida, até pessoas idosas que não conseguiam ir até o acervo. Mas depois de muitos anos, nossa obra da plataforma foi finalizada. [...]Eu ficava ali no balcão e chegava alguém que ficava incapacitado de ir até o acervo eu ficava muito constrangida. Tinha um caso de uma aluna da arquitetura que trazia a mãe para conseguir ir até o acervo. No caso de cegos, ou até mesmo baixa visão [...] tem aluno que não quer ter o atendimento prioritário. Tivemos um caso, nós temos um questionário que damos ao aluno quando ele faz a matrícula, e ele não

respondeu o questionário e não quis falar sobre isso. Uns são mais autonomias, outros mais dependentes, até para levar no ponto de ônibus (P24).

Com relação à dependência, a resistência de alguns usuários em agir com independência e o desejo de “tentar não constranger” são relatados em episódios lembrados pelos profissionais (P11; P23):

[...] temos também um usuário que tem baixa visão, quando ele lê quase deita no material, nós já oferecemos a lupa para ele, mas ele se recusa a utilizar, então não ficamos teimando com ele, para ele não achar que está sendo discriminado. Ele sabe que está ali e quando ele quiser ele tem para utilizar (P11).

[...] Eu me lembro de um aluno que era muito dependente da gente, ele não queria ser atendido diferente. Um professor foi lá ensinou, e ele sempre queria que fizéssemos por ele, na minha opinião a pessoa precisa da autonomia, mas ali era complicado, porque ele queria que a gente atendesse ele (P23).

P20 complementa o relato de P23: “[...] no caso desse aluno, a gente tentava ensinar ele, mas ele não queria. Eu sou responsável pelo setor e eu tentava ensinar para ele, mas ele se negava, ele queria que eu fizesse para ele”. Nesse ponto, PE1 explicou que há diferenças entre as deficiências, que podem tornar as pessoas mais ou menos independentes, e o quanto é necessário observar o que está sendo visto e o que é oferecido a esse usuário.

A autonomia e a independência dele precisa ser preservada, agora, se ele terá condições de fazer, aí é outra questão que também precisa ser compreendida. Além disso, tem as pessoas que não querem fazer, que não querem se atualizar, é muito comum. Eu me lembro de um personagem de um desenho animado dos anos 80, acho que era amigo do Jambo e Ruivão, que falava “Ó vida, ó azar” e só reclamava e tudo dava errado, ele se colocava para baixo...então nós vamos ter aqueles com deficiência ou não, que tem traços de personalidade diferentes, uns mais dependentes, outros às vezes são mais proativos do que a própria deficiência. Às vezes não dá para fazer mais do que se faz, talvez o que vocês como bibliotecários e atendentes vão conseguir fazer é dar o atendimento prioritário. Agora, as pessoas podem se negar a fazer as coisas sim. As pessoas também podem não querer aprender, como vocês disseram, às vezes pessoas sem deficiência também não querem. É preciso cuidado com o julgar, antes de analisar.

Em seguida, foi abordado o outro lado da questão, ou seja, a potencialidade da pessoa com deficiência, que pode gerar desconfiança de sua condição e de suas capacidades (P19). Os relatos dos participantes ilustram a situação:

[...] a gente tem um servidor com DV e a gente percebeu algumas coisas. A partir do momento que a pessoa fica autônoma, as pessoas começam a duvidar. Assim como duvidam da minha pessoa também. Dessa deficiência auditiva que eu tenho... isso é complicado. Será que ele é cego mesmo? Você não consegue explicar isso. Ainda para o cego, a pessoa se olhar bem ela vai ver que ele é cego. Mas para o surdo não. Costumam falar que o surdo é desconfiado, mas quando eu falei dos surdos que ouvem, as pessoas riem. Como assim? Embora a minha surdez é bem pequena, já que eu uso aparelho auditivo, mas perto de muitos usuários que nós temos, acabam criando

uma baita desconfiança. A pessoa fica tímida para chegar, porque ela já sabe que a pessoa vai desconfiar, vai ficar sem jeito de chegar. Eu tenho me preocupado muito com essa parte. Sobre o quanto a gente pode minimizar o problema emocional e psicológico do outro (P19).

Eu tenho amiga [...] que é uma pessoa cega e quando ela chegava com a bengala dela no salão, mais rápido que um monte de gente, você falava que ela enxergava, mas ela só via vultos, ela era um trator! Você falava que ela não era cega, porque ela chegava empinada com o saltinho dela e indo em frente, e um dia desses a gente estava conversando com ela, nós demos o comando de voz de onde estávamos ali na mesa, e ela saiu derrubando tudo, tropeçando em um monte de fios que estavam no chão e não eram para estar ali inclusive, eram para estar cobertos, que não deveriam estar ali e ela derrubou tudo, microfone, lâmpada, “aí tá vendo? Falaram que ela parece enxergar, mas é cega mesmo”. É isso que você está falando, a gente começa a duvidar da potencialidade, as pessoas assumem que querem fazer as coisas e fazem mesmo, está no ímpeto delas (PE1).

Questionamentos a respeito da potencialidade e da capacidade da pessoa com deficiência são constantes para quem vive e para quem convive com a deficiência, por isso é preciso criar oportunidades para que ela possa demonstrar suas competências de modo a reduzir preconceitos e desconfianças (LEAL; MATOS; FONTANA, 2013). De forma complementar, Banaco (1997 *apud* SANTOS, 2012) descreve que as potencialidades humanas, em geral, não podem ser consideradas como algo permanente, uma vez que podem ser influenciadas de forma externa, por isso, as definições referentes às dificuldades e especificidades contribuem para a elaboração de estratégias de ação.

Oliveira e Resende (2017) descreveram a experiência obtida com as oficinas de vivência das deficiências, realizada com estudantes de licenciaturas, como uma oportunidade de reflexão sobre o cotidiano dessas pessoas. Embora seja uma vivência momentânea, trata-se de uma ação trabalhada em cursos de capacitação para diversos profissionais, inclusive nas bibliotecas. Na oficina realizada, a supervisão de uma professora com deficiência reafirma a importância da participação ativa da pessoa com deficiência nos processos, projetos, estratégias e ações que a envolvem.

Durante o encontro, alguns participantes lembraram momentos semelhantes à experiência citada, em formato presencial. O conhecimento a respeito da deficiência pode variar entre os profissionais, e vivenciar a deficiência (mesmo que temporariamente) pode favorecer a compreensão a respeito dela.

Nesse aspecto, houve um comentário que despertou o grupo para uma breve reflexão a respeito da deficiência adquirida, que também não estava no formulário, mas se encontra inserida em todos os contextos da deficiência e envolve aspectos de empatia, mudança nas posturas e nas atitudes. Os participantes comentaram: “[...] precisamos ver a acessibilidade para

todos e não só para a usuário com deficiência que está na biblioteca, isso é empatia, humanidade, é difícil, mas é preciso, a gente precisa buscar isso [...] (P11),

Sim, isso é seríssimo porque a gente ignora hoje e precisa amanhã. Eu já tive problemas temporários que me fizeram obrigado a utilizar um atendimento prioritário, uma muleta, e não foi legal. A gente é visto como incomodo, é chato. E às vezes a gente percebe que o outro se constrange também porque não sabe o que fazer (P17).

Complicadíssimo isso, eu já presenciei pais falando para os filhos não perguntarem nada, não ficar olhando para a pessoa que tiver algum problema. E a criança não sabe o que fazer porque ela fica angustiada com aquele sentimento. Na biblioteca já vi alguns casos que a curiosidade estava nos olhos, mas não foi dita. Aí eu penso, será que essa pessoa que não aprendeu vai saber lidar se for com ela? (P19).

Penso como deve ser difícil para alguém que não tem deficiência e de repente adquirir uma e adentrar nesse universo de lutar para voltar a ser visto pela sociedade somente pela lei. Muito complicado isso tudo. Porque é como já foi dito aqui, a deficiência adquirida pode ser o futuro de muitos de nós. Talvez a pessoa nem busque um lugar acessível porque ela ainda não se reconhece nessa situação, mas e depois? A gente precisa observar com empatia o outro (P24).

4.2 Segundo Encontro: Deficiência Física

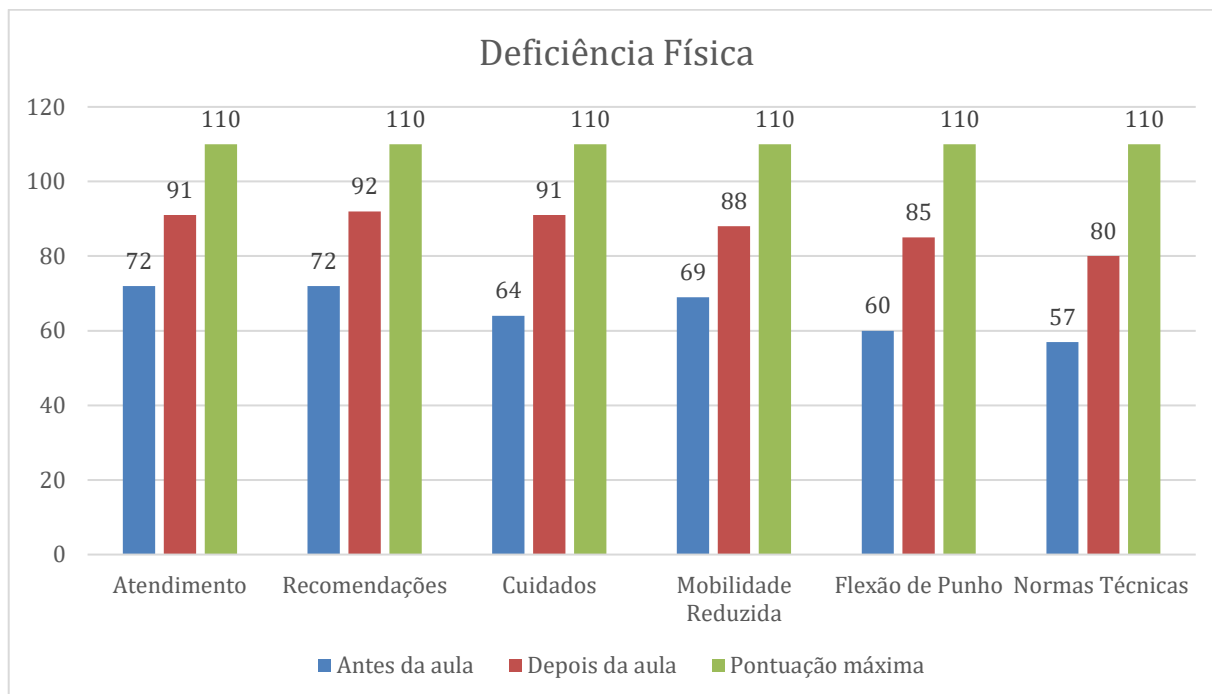
No segundo encontro, o tema foi a Deficiência Física, resgatando-se temas da discussão anterior sobre a legislação da pessoa com deficiência. Temas como recomendações para o atendimento e a mobilidade reduzida foram discutidos, sempre relacionados à estrutura e barreiras físicas nas bibliotecas.

Respalando-se no conteúdo da Tabela 3, já apresentada na seção Método, constata-se que se *todos* os participantes assinalassem, para cada conteúdo do tema Deficiência Física, a alternativa *Muito Satisfatório*, o escore máximo do grupo seria de 110 pontos, como indica o Gráfico 2. Nesse mesmo raciocínio, se *todos* os participantes assinalassem as demais alternativas, o escore máximo do grupo, para cada nível, seria: satisfatório (88); pouco satisfatório (66); insatisfatório (44); muito insatisfatório (22).

Portanto, é possível visualizar no Gráfico 2 os *escores* do grupo nas seis perguntas (APÊNDICE D), cujos temas estão indicados na linha horizontal do gráfico. Antes dos encontros, havia 3 temas abordados (cuidados, flexão de punho e normas técnicas) que estavam abaixo de 66 pontos (entre insatisfatório e pouco satisfatório) e 3 que estavam acima (atendimento, recomendações e mobilidade reduzida), mas não alcançam a pontuação para satisfatório (88). Na aplicação do formulário após os encontros, a pontuação subiu para o nível satisfatório em 4 conteúdos (88 ou acima), mas, em 2 deles, houve aumento de escore (flexão

de punho de 60 para 85; e normas técnicas de 57 para 80), mas não atingiu a marca de 88 pontos (satisfatório), o que reafirma a hipótese inicial de que ou o conteúdo era mais difícil, ou os materiais utilizados não foram suficientes.

Gráfico 2 - Encontro sobre Deficiência Física com 22 participantes



Fonte: elaboração própria

#ParaTodosVerem Gráfico 2 intitulado “Encontro sobre Deficiência Física com 22 participantes”, com seis conjuntos de barras que marcam a avaliação do tema antes (identificado na cor azul), depois (Identificado na cor vinho) e a pontuação máxima estabelecida (identificado na cor verde). As explicações estão ao longo do texto. Fim da descrição.

Para passar de um nível para outro, o acréscimo de pontos é de 22 para o tema Deficiência Física. Tomando essa pontuação como parâmetro e observando o Gráfico 2, constata-se que, após os encontros, em 3 conteúdos, a pontuação ultrapassou os 22 pontos (*cuidados*, *flexão de punho* e *normas técnicas*). O acréscimo de pontos, após os encontros, para cada conteúdo foi: atendimento (19); recomendações (20); cuidados (27); mobilidade reduzida (19); flexão de punho (25); normas técnicas (23).

Curiosamente, o tema Normas Técnicas de Acessibilidade não alcançou a pontuação para satisfatório, o que se torna questionável tendo em vista que o material impresso ou digital está disponível nas bibliotecas para consulta da comunidade, além de estar presente nas recomendações de manuais e tutoriais. Destaca-se aí a necessidade de se trabalhar internamente

aspectos que envolvam as normas técnicas no tocante às questões da acessibilidade, uma que vez que elas definem aspectos que devem ser observados nas construções e nos espaços.

As ausências desses aspectos em conformidade com a norma são conhecidas como barreiras arquitetônicas, que surgiram na década de 1930 com a mobilização dos veteranos de guerra sequelados nos combates.

Esses combatentes precisavam ser “devolvidos” à sociedade e então voltou-se a atenção para os limites que as cidades e as edificações apresentavam a eles. Foi com o final da segunda guerra que se começou a discussão sobre princípios de padronização e desenho universal, que só se fortaleceu e foi colocado em prática nos anos de 1980 (PE1).

De acordo com os padrões e o desenho universal, alguns autores estabeleceram critérios e parâmetros baseados em normas de acessibilidade para que uma biblioteca possa ser considerada acessível. Ela deve permitir o acesso à informação e a circulação do usuário independentemente de suas limitações. Para isso, é preciso que exista acolhimento e variedade em suas atividades, além de instalações adequadas e em conformidade com “[...] às diferenças físicas, antropométricas e sensoriais da população” (FERRES, 2008, p. 36). Assim, quando a discussão envolve a acessibilidade da biblioteca, aspectos referentes a sua estrutura representam desafios que foram algumas vezes conquistados ou ainda desejados pelos profissionais, como relatado pelos participantes, a seguir:

[...] eu queria muito que fôssemos acessíveis para todos, que tivéssemos condições de oferecer plataforma, material específico, tecnologia adequada, mas a gente luta muito para alcançar coisas que nem sempre são valorizadas. Ter uma porta automática, por exemplo, é um custo grande, e se a instituição não achar que é necessária para ela, não teremos, mesmo que seja adequada e tal. Muita coisa que a gente quer fazer, fica “presa” no orçamento, mesmo que a norma esteja apontando a necessidade dela. Se a instituição não “comprar” a ideia, a coisa não vai para frente (P13).

Tem o outro lado, será que existe uma biblioteca totalmente acessível? Acho que não porque geralmente os mobiliários seguem um padrão e se são assim, o que tem em uma tem na outra biblioteca também. O que pode ser diferente é o serviço, ou umas terem mais do que a outra. Mas completamente acessível eu acho que não existe (P24)

Algumas coisas na universidade mudam sim em função das normas, quando vem o MEC, por exemplo, ele pode apontar ou algumas coisas já são feitas pensando nessa avaliação. Mas ela é tão malfeita que acaba deixando a desejar, porque se pensar só na estrutura talvez o beneficiado seja um aluno com DF, mas como ficam os outros? O DA, o DV, será que são atendidos também? Me faço esse questionamento (P11).

A situação das avaliações institucionais e, conseqüentemente, das bibliotecas pelo Ministério da Educação (MEC), no Ensino Superior, foi um assunto também discutido no encontro, embora não tenha sido listado nos formulários. Ocorreu que havia, no grupo, bibliotecários com experiência em instituições públicas e particulares, com visões diferentes,

conforme relatos de P6, P11, P16 e P18: “Me lembro que quando trabalhei em uma instituição privada, era só o MEC apontar que as coisas apareciam rápido, coisas que pedíamos em meses, chegava próximo a visita” (P6).

Volto a pensar nas visitas do MEC. Eu não sei se vou falar besteira ou não, mas geralmente o MEC vai fazer visitas para reconhecimento de cursos, eles visualizam a quantidade de livros, mas nem olham para essa questão, isso deveria estar atrelado, às vezes até tem lá as dimensões, mas quem está avaliando aquilo ali? Ele tem condições de avaliar a rampa? Será que ele tem capacidade? Mesmo dentro das bibliografias, ele sabe se está adequada? Se serve ao aluno? Só isso, não sei se estou falando besteira ou não (P11)

Eu acompanhei uma visita uma vez, na particular, em que a comissão só queria ver banheiro e escada, não quiseram saber de outra coisa. Tínhamos no acervo alguns livros em Braille e em áudio, micro separado com software adaptado, mas só avaliaram o banheiro e falaram mal da escada que tinha uns três degraus. Parece que nem sabem os critérios que estão seguindo, só pensavam na acessibilidade do banheiro. Ou só sabem sobre isso. E o acesso à informação do aluno? Esse parecia não interessar (P16).

Nos últimos anos essas visitas do MEC pioraram muito, porque muitas foram remarcadas, tem também aqueles casos o de reconhecimento automático, aí tudo que já estava ruim ficou pior. Mas infelizmente, as coisas só aparecem com a sombra da visita mesmo. Na pública é um pouco menos apavorante, porque as instituições têm nome forte, mas também não quer dizer que tudo é perfeito e que as condições são as melhores. As avaliações é que são ruins mesmo (P18).

No segundo capítulo deste texto, essa discussão sobre avaliações nas bibliotecas foi brevemente abordada e, ainda, citada a falta de informações a respeito de tudo o que envolve o acesso e a acessibilidade para pessoas com deficiência na biblioteca. Conforme comentário de PE1: “[...] o instrumento de avaliação não está sendo bem utilizado e a falta de pessoas com deficiência envolvidas nessa ação compromete esse uso também”.

Essa problemática que envolve as avaliações institucionais são apenas parte de um todo complexo que envolve o estudante com deficiência no Ensino Superior. O problema é mais extenso quando se pensa que esse usuário, antes de chegar até à biblioteca, talvez tenha enfrentado outras barreiras quanto à acessibilidade, desde o processo seletivo para ingresso na universidade até ao se deparar com mais dificuldades. Seu desconforto e seu descontentamento se agravam, levando-o, muitas vezes, ao abandono do estudo. Este abandono ou evasão acontece mesmo mediante algumas modificações, porque é preciso um conjunto de ações nesse sentido. Anache e Cavalcanti (2018) afirmam que a permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior está condicionada às realizações, modificações e avanços nas universidades, porque ainda existe a carência de investimentos na infraestrutura, a necessidade de mudanças

no currículo, na formação no corpo docente e administrativo, além da ausência de uma cultura da educação inclusiva ou de acessibilidade, conforme já citado por Manzini (2008), neste texto.

É importante ressaltar que essa cultura da acessibilidade foi algo apontado pelo autor e pela própria legislação brasileira, há mais de uma década, mas ainda não se efetivou, continua sendo negligenciada e precisa ser compreendida em sua essência para se tornar realidade. Tradicionalmente, quando se fala em acessibilidade, pensa-se em modificações no ambiente físico-arquitetônico, como se isso resolvesse o problema. Mas quais as barreiras que levam o estudante com deficiência a eventualmente desistir do curso? Barreiras físicas, atitudinais ou ambas?

Existe um movimento no tocante à eliminação de barreiras físicas, mas e as sociais? O que está sendo realizado para amenizá-las? Quais ações na universidade ou nas políticas inclusivas que atendem a essa questão? Percebe-se que isso ainda é pouco discutido, pois o processo é longo e as modificações envolvem muitos fatores, como já discutido neste texto. Embora existam avanços significativos nesse contexto, ações nesse ponto devem ser trabalhadas com urgência tendo em vista o quanto interferem no ambiente e nas relações na universidade e em qualquer segmento da sociedade.

Enquanto esse recorte (da barreira social) é negligenciado, as atenções se voltam ao físico e às questões mais técnicas, como as Normas. Tecnicamente, a NBR 9050 (Emenda publicada em 2020) oferece orientações a respeito de diversos aspectos que envolvem a acessibilidade nas edificações, mobiliários, espaços e equipamentos de forma ampla, e envolvem mais conteúdo do que apenas os relacionados à infraestrutura. Com as atualizações da norma, novos pontos foram incluídos (o cão guia, os intérpretes de língua de sinais e os recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva) e foi se tornando cada vez mais conhecida, mas não há garantias de que seja seguida em sua totalidade. É indispensável ser conhecida, discutida e trabalhada pela equipe da biblioteca.

Nas bibliotecas, de fato, os pontos mais utilizados da norma se referem aos espaços e mobiliários, mas também compreendem aspectos de comunicação, informação e sinalização. Miranda (2017b), por exemplo, analisou a sinalização em bibliotecas a partir das NBR 15599/2008 e NBR9050/2015 e do manual orientador para Fortalecimento de Bibliotecas Acessíveis e Inclusivas (FORTALECIMENTO..., 2016). Segundo a autora, os materiais apresentam especificidades que podem direcionar o processo de comunicação visual, desde que os profissionais criem meios para viabilizar tais orientações. Algumas “lacunas” nas normas são apontadas pelos participantes.

Sobre as normas, eu vejo coisas em falta nela. Por exemplo, ela fala de medidas, traz uns desenhos e tal, mas poderia trazer orientações mais específicas de como podemos adaptar o que temos, ou desenhos que retratassem mais o interior da biblioteca, que falassem da parte informacional, talvez da web, sei lá. Ela traz muito sobre rampas e olha a bagunça que são elas no cotidiano. Nem com as medidas nas normas elas saem corretamente. Então, quer dizer, dá muita atenção em algumas coisas e poucas em outras (P24).

É bem comum a gente pensar na norma nos aspectos da acessibilidade arquitetônica e não em outros aspectos como o informacional ou a comunicação. O que eu vejo bastante é a acessibilidade na *web*, aí tem bastante coisa mesmo. Mas é muito detalhe, exige estudo dela para saber o que pode ser, como deve ser (P16).

A acessibilidade na *web* não foi abordada neste texto, mas Fraz *et al.* (2019, p. 75) listaram algumas barreiras que o usuário com deficiência pode encontrar e que os bibliotecários podem observar ao oferecer produtos e serviços nesse ambiente.

Barreiras no acesso *web* às pessoas cegas: imagem sem descrição; vídeos sem alternativa textual ou sonora; funções que só são atividades pelo mouse; links mal descritos ou repetidos; tabelas que não fazem sentido quando lidas linearmente; formulários sem sequência lógica; campos de formulário sem descrição adequada; uso de *Captcha*; arquivos em formatos não acessíveis (PDF, JPG, entre outros).

Barreiras no acesso *web* às pessoas com daltonismo: cor utilizada como único recurso para enfatizar o texto ou para realizar alguma função; contraste inadequado entre as cores da fonte e do fundo.

Barreiras no acesso *web* às pessoas com baixa visão: contraste ruim de cores; letras com serifa ou decoração; conteúdos que perdem sua funcionalidade quando ampliados.

Barreiras no acesso *web* às pessoas com deficiência auditiva: vídeos sem legendas; vídeos sem legendas; vídeos sem Libras; áudios sem transcrição de textos; conteúdos sem uma linguagem clara e simples.

Barreiras no acesso *web* às pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida: atividades com limite de tempo; abertura de várias janelas simultaneamente; funções que não são ativadas pelo teclado.

Barreiras no acesso *web* às pessoas com deficiência intelectual: atividades com limite de tempo; falta de clareza e consistência na organização das páginas; utilização de linguagem complexa sem necessidade; abreviaturas e palavras incomuns sem uma explicação; imagens complexas sem explicação textual; uso de imagens “piscantes” ou áudio em certa frequência que cause desconforto. (grifos dos autores).

No ambiente físico, comumente, relatos de obras realizadas fora das medidas recomendadas ou a adoção parcial de suas recomendações são mais constantes do que deveriam e resultam em dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência e perceptíveis a quem estiver envolvido.

É verdade, muita coisa que precisava estar na medida da norma, saí diferente na prática. A rampa de acesso para a biblioteca era tão fora do padrão que tinha uma

funcionária que vinha com o carrinho dos livros, quando ia buscar o EEB, que quase não conseguia subir, estava toda errada com certeza (P3)

Sobre as rampas, PE1 compartilhou a experiência de uma orientação recebida:

[...] aprendi com uma arquiteta que a boa rampa é aquela que tem 10% de inclinação. Vou ensinar uma forma para vocês nunca mais esquecerem. Se você tem um degrau de 10 cm, para você ter uma rampa de 10%, pega esse 10 cm e coloca 1m para frente, a cada 10cm um metro de rampa, se tem 20cm coloca dois metros e assim vai indo. Às vezes tem um lugar alto que não dá para fazer a rampa grande e aí você coloca aqueles descansos, rampa, degrau de descanso, rampa e assim vai. Então quando a gente vai pela rampa a gente anda mais, parece que não, mas é. Se quer ir mais rápido, vai pelo degrau, mas a gente nunca pode esquecer de usar o corrimão. Isso também é um treino importante.

O corrimão nas rampas ou escadas é recomendado pela NBR 9050, que apresenta medidas e ilustrações para auxiliar na compreensão. Além da rampa, o piso tátil e sua colocação na biblioteca também recebeu apontamentos de três participantes (P11; P4 e P23).

Outra coisa que saí bem errado é o piso tátil, ele foi colocado só em um pedaço, aí o usuário que precisa se guiar por ele só tem acesso a esse trecho. O projeto era colocar ele pela área toda da biblioteca, mas quando vieram colocar, ficou só na metade. Aí a solução foi aproximar ele perto do balcão para poder atender ali perto mesmo (P11).

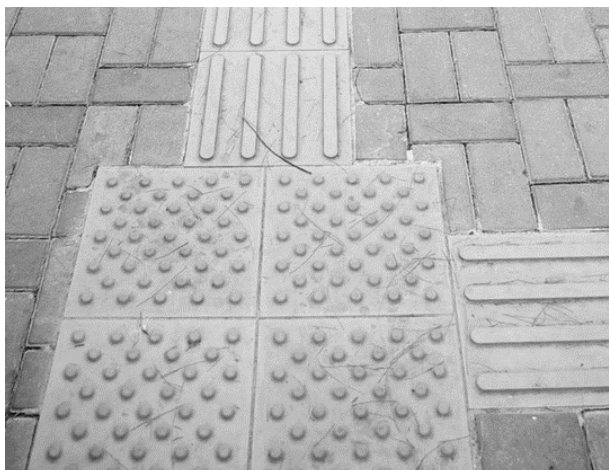
Na minha unidade, tivemos que trazer o setor com os equipamentos para perto do balcão também, o que me deixa chateada, porque o usuário tem acesso só a um pedaço da biblioteca e não é essa ideia que temos para ele, queríamos que ele utilizasse todo espaço como os outros usuários (P4).

Eu não sei o que significa direto aqueles relevos do piso, gostaria que me explicassem, até porque acredito que quem coloca não entende direito também, porque na unidade, logo no comecinho, vi piso acabando no jardim. Talvez seja dúvida minha, mas será que a ideia era direcionar o usuário para um canteiro no jardim? Acho que não. Sei que depois de algumas reclamações, perceberam e mudaram a direção e o piso (P23).

Diante da dúvida sobre o piso tátil, PE1 explicou sobre utilizando uma imagem (Figura 1):

[...] há dois tipos de pisos, um é de alerta, que tem bolinhas e avisa sobre muros, postes, desníveis, degraus e o outro é direcional, uma espécie de retângulo arredondado e serve para indicar o deslocamento a ser seguido. A travessia e o deslocamento precisam ser considerados na instalação dele. Ele serve para vários lugares e é essencial para auxiliar na locomoção de pessoas que utilizam bengala, por exemplo, por isso o indicado é que ele esteja presente em todo espaço onde a pessoa irá se locomover.

Figura 1 – Piso tátil no detalhamento



Fonte: Acervo pessoal

#ParaTodosVerem Foto na cor preto e cinza de um trecho do piso tátil em uma calçada no caminho da biblioteca. Fim da descrição.

O contexto arquitetônico das bibliotecas, em sua maioria, envolve prédios antigos, quando não são anexos de outros prédios, cujo espaço disponibilizado não considera o crescimento futuro, ou seja, elas já nascem pequenas! Surgem daí inúmeras dificuldades de disponibilização de espaço de circulação e de acervo, comprometendo diretamente a questão das medidas recomendadas pelas normas de acessibilidade. Conforme descreveram Preiser, Vischer e White (2015), uma arquitetura que considere o usuário é viável desde que haja arquitetos e outros profissionais comprometidos com os problemas sociais, para aliviar as desigualdades existentes. Nesse ponto, PE1 lembrou os participantes sobre os pilares que envolvem a acessibilidade (acesso, segurança e autonomia) e comentou: “[...] se alguém precisa ser carregado ou precisa que outro faça por ele, dois dos três pilares já foram violados.”

Diante desse comentário, os relatos demonstram situações e equívocos encontrados nas bibliotecas, que interferem na acessibilidade local. Embora já comunicado aos setores responsáveis, os profissionais relataram que alguns conseguiram reparos imediatos, outros, bem demorados.

Nós temos um aluno cadeirante, ele chegou e a gente não tinha nada... aí foi uma correria daquelas a gente teve que adaptar o banheiro, mobiliário, aí começa a quebrar, e as coisas vão na correria pra atender o usuário, as normas, e aí acaba saindo coisa errada... estou falando de rampas que nós temos de acesso para a biblioteca, foi feita com a maior boa vontade, mas são rampas que não estão adequadas para isso, é uma coisa da unidade inteira, e não só dentro da faculdade, é a cidade toda, ruim para o cadeirante, idoso, alguém com mobilidade reduzida temporária e assim vai (P11). Olha, já houve uma reforma aqui no prédio quando colocaram a rampa de acesso à biblioteca. E foi complicado porque ninguém subia essa rampa. Nas calçadas também

percebíamos que era deixado um degrau pequeno nos rebaixamentos, o que causava algumas quedas feias ou tropeções. Já vi em outros lugares balcão rebaixado fora da medida, eu percebi porque vi que a pessoa na cadeira de rodas não estava sendo bem vista pelo atendente (P15).

Acho que precisaria que os profissionais envolvidos nas construções e reformas conhecessem melhor sobre as pessoas com deficiência e sobre a acessibilidade para elas, isso evitaria muito problemas. Porque às vezes a gente não consegue interferir a ponto de evitar que algo seja feito errado. É complicado! (P6).

Os cuidados e o manuseio dos recursos da TA, como a cadeira de rodas, também foram comentados, porque são afetados pela falta de acessibilidade no ambiente e, aparentemente, foram informações desconhecidas pelos participantes. “Eu nunca parei para pensar nessa história da cadeira ou de uma prótese ser considerada uma extensão do corpo. Já presenciei muita cena dela servindo como apoio” (P11); “Eu sempre pensei que ajudar a empurrar era o melhor, não me lembro de ter pedido licença para isso. Agora vou me controlar e lembrar antes de pedir permissão. É tão automático que a gente nem pensa” (P2).

Sobre a cadeira de rodas ser uma extensão do corpo da pessoa com cadeira de rodas, nossa, eu não sabia! Inclusive, já atendi pessoas assim e me apoiei, eu não sabia disso, foi uma coisa nova para mim. Entendi que pode ser visto como uma violação da pessoa, agora entendi e não vou fazer mais (P22).

O relato de P3 indica algumas dúvidas: “Mas então qual a melhor forma de ajudar? Pedir? Oferecer ajuda? Será que assim a gente não incomoda ou constrange a pessoa na cadeira?”. PE1 sugeriu ao profissional que oferecesse auxílio, mas o usuário poderia aceitar ou recusar. E P24 propôs: “[...] o ideal então seria que fizéssemos treinamentos sobre as formas de ajudar com a cadeira de rodas e deixar alguma disponível bem próximo da entrada das bibliotecas, porque escondidas acho que o usuário que precisar nem vai saber que temos ali.”

Os participantes comentaram sobre a forma mais adequada de atender um usuário com cadeira de rodas, em balcão. Algumas situações foram citadas por PE1 (Figura 2) para ilustrar a necessidade de os profissionais refletirem sobre as condutas no atendimento a esses usuários e citou uma figura que é compartilhada em alguns materiais e está sendo utilizada de forma equivocada.

É preciso ficar na mesma altura, para que você não fique olhando para baixo e a pessoa na cadeira não fique olhando para cima. Mesmo que esse esteja rebaixado, é preciso que o atendente no balcão esteja na mesma altura que o usuário, evitando que ele fique com a cabeça curvada [...] (PE1).

Figura 2 – Atendente em pé em balcão rebaixado

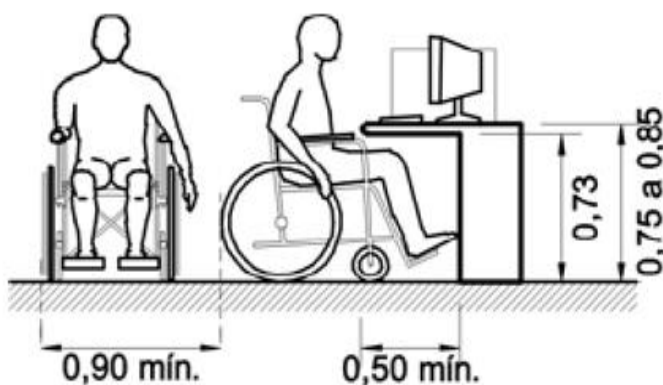


Fonte: Imagem retirada de rede social de compartilhamento de fotos¹⁰

#ParaTodosVerem Figura em cores preta e branca de um balcão de atendimento com um trecho rebaixado. À frente desse trecho está uma pessoa com cadeira de rodas, e do outro lado, um atendente em pé. Ao lado há outro usuário e outro atendente, ambos em pé. Há setas indicando medidas recomendadas não visíveis. Fim da descrição.

Na mesma Figura 2, PE1 também citou a necessidade de o balcão possuir abertura ou espaço para que o usuário na cadeira de rodas se aproxime e se sinta confortável. O mesmo é recomendado para as mesas em terminais de consulta (Figura 3), conforme a norma.

Figura 3 – Metragem recomendada pela norma para entrada da cadeira de rodas



Fonte: NBR9050 (2004)

#ParaTodosVerem Figura em cores preta e branca, de uma pessoa com cadeira de rodas. Em uma perspectiva, ela está de frente indicando a medida da cadeira de rodas. Ao lado dessa mesma pessoa aparece à frente uma mesa com computador, demonstrando as medidas necessárias para a entrada da cadeira de rodas sob a mesa. As medidas estão bem visíveis. Fim da descrição.

¹⁰ Atendimento de pessoa com cadeira de rodas em balcão. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/142918988149851418/> Acesso em: 10 jul. 2021.

Cuidados e recomendações que envolvem o atendimento à pessoa com deficiência física ou mobilidade reduzida e a comunicação foram citados pelos participantes com a finalidade de alertar para mobiliários existentes nas bibliotecas.

Na questão de mesas, para ficar mais confortável, para cadeira entrar, e algumas coisas assim, temos um terminal de atendimento no piso de cima que também é rebaixado, deixamos uma outra mesa que dá para entrar por baixo...temos no acervo nós já havíamos preparado um terminal rebaixado para consulta, a única coisa é um balcão rebaixado, mas o usuário com cadeira de rodas não consegue entrar. Colocamos tipo uma plataforma para que ele coloque a digital, o leitor, o teclado, para ele se sentir mais à vontade... eu não tinha pensado nisso da gente ficar em pé e ele sentado, o mesmo nível que ela (P24).

E alguém me perguntou se existe um tamanho padrão de cadeira? Existe três tamanhos a infantil para criança, a juvenil para doze, treze anos, e a para adulta, mas depende muito do tamanho da pessoa, das medidas antropométricas né, e quem vai definir isso é a terapeuta, a físico, de acordo com as medidas da pessoa. O importante é não ficar com os pés balançando, igual criança e os pezinhos balançando...e precisamos pensar também no balcão de atendimento. Por exemplo, a pessoa pode entrar com uma cadeira por baixo da mesa, e aí ela tem que ter pelo menos 80cm de altura para a cadeira entrar, mas algumas cadeiras têm braços que abrem, outras o braço é fixo, então se é fixo, não consegue entrar debaixo da mesa. Se tiver um ferro que serve para apoio dos pés, para alguém com cadeira de rodas pode atrapalhar. O ideal seriam móveis com regulagem, mas é quase impossível isso (PE1).

A flexão de punho foi brevemente comentada e apontada como uma dúvida por P24 “Tem um usuário lá na biblioteca que tem os punhos para dentro, aí a gente pergunta se ele consegue colocar os dedos no aparelho da biometria e pelo jeito ele não tem dor, porque sempre coloca. É assim mesmo, a gente pode perguntar se ele consegue?” e foi orientada pelo PE1 que sempre se deve perguntar se ele consegue colocar o dedo no local indicado, caso contrário uma alternativa lhe deve ser oferecida.

Esse receio sobre o que pode ser perguntado e como deve ser abordado esteve presente em diversos momentos dos encontros e pode estar relacionado diretamente ao desconhecimento e à falta de interação e empatia nas relações entre a equipe e o usuário. A influência das relações humanas nos serviços oferecidos e nos resultados das atividades desenvolvidas é discutida insistentemente por Chiavenato (2003), Maximiano (2008), Diniz e Trindade (2015), entre outros autores, e são fatores que podem ser trabalhados em capacitações mais frequentes.

Conhecer outras realidades também pode trazer reflexões e apontar caminhos para alcançar melhores condições quanto à acessibilidade. Houve interesse de um participante em ouvir sobre a percepção e as facilidades que as pessoas com deficiência encontram em outros países: “[...] como um povo pode melhorar essa situação? Isso é importante para que a gente evolua como gente, como ser humano, devia estar presente na educação? A que se deve essa questão?” (P23).

Para PE1, trata-se de uma cultura adotada pelos países que colocaram em seus orçamentos investimentos para reabilitação, educação e desenvolvimento de políticas públicas para as pessoas com deficiência.

O que aconteceu com o Brasil? Nós não tivemos esse *know-how*, aqui temos um problema seríssimo de leis né, a possibilidade de burlar as leis e aqui as leis mudam a cada ano...a gente nem sabe o que é e o que já foi, a falta de fiscalização, as leis que “pegam” ou não, a gente não teve esse *background* cultural... e aí tem outra problemática, é que colocar isso em prédios e edifícios aumenta o custo, ele pode ter sido aprovado na planta, aprovado por lei, mas na hora ele não aparece...então a gente está a todo tempo remendando as coisas, tapando buracos, porque se você faz um bom pavimento, uma boa construção, já está pensando rampas. [...] então nos outros países é isso que fizeram, cultura a longo prazo. E aí se você tem acessibilidade as pessoas com deficiência saíam na rua, usem os transportes, se mostrem (PE1).

Obstáculos e desafios à pessoa com deficiência fazem parte do contexto de diversos países, em maiores ou menores proporções (como já citado), de acordo com o desenvolvimento de cada lugar. Porém observa-se que, em lugares nos quais existem políticas públicas e investimentos em igualdade, a discussão está mais voltada aos produtos, serviços e à tecnologia, que podem ser elaborados e oferecidos, enquanto em outros ainda existe uma busca incansável por reconhecer o direito e o espaço de alguém com deficiência na sociedade.

Dessa diferença, surge o desconhecimento que gera o desrespeito e a discriminação, mesmo que de forma aparentemente inconsciente, que desperta dúvidas inaceitáveis, como a dúvida na abordagem de alguém com deficiência. Esta é uma preocupação que não deveria existir caso a diferença não fosse predominante e todos fossem vistos de forma semelhante. A abordagem à pessoa com deficiência precisa ser igual a de qualquer outra pessoa, exceto quando o problema exige algum recurso diferenciado. P23 compartilhou um relato a esse respeito e questionou sobre o alcance do usuário na cadeira de rodas.

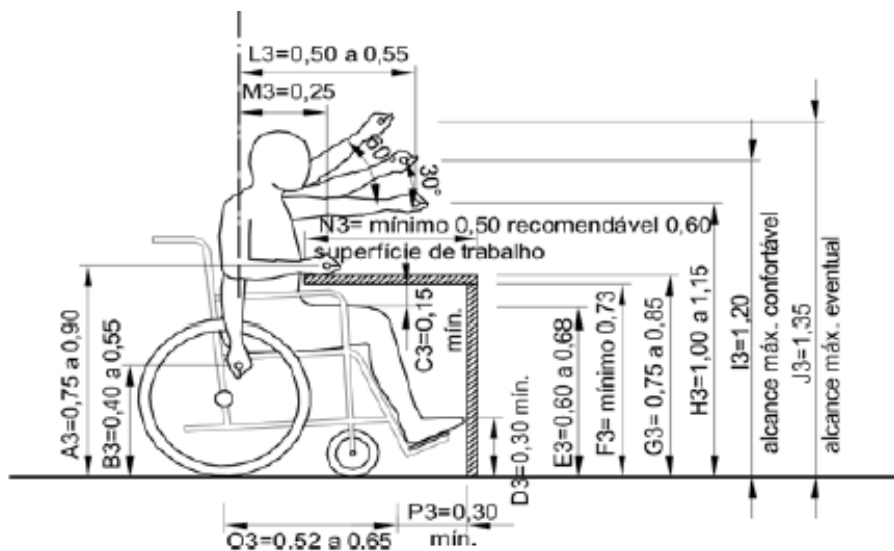
Eu tenho uma dúvida: agora que a gente tem a plataforma, mesmo que o cadeirante vá até o acervo, mesmo assim, eu acho que a gente tem que acompanhar, porque as estantes são muito altas e ele não vai conseguir pegar os livros... isso aí a gente vai ter que falar para ele ou a gente já vai junto, já acompanha? Ou a gente fala, vou te acompanhar caso você precise de ajuda... como funciona? (P23)

Como a dúvida da participante foi direcionada à pesquisadora, houve uma breve intervenção.

Não vejo problema em acompanhá-lo desde que ele seja informado, para não parecer que está sendo vigiado, ou subestimado. A gente erra em não se oferecer para ajudar e algo acontecer, como um livro cair nele, ou coisa parecida. Você pode dizer a ele “Você já pesquisou o que queria? Se você precisar de alguma coisa que estiver mais alto eu posso pegar para você”.

A conversa envolve, além das relações humanas, a questão da altura das estantes e a possibilidade de o usuário com cadeira de rodas retirar seu material, e PE1 complementou e utilizou a explicação baseada na ilustração da ABNT (Figura 4) para exemplificar a situação.

Figura 4 – Alcance do usuário na cadeira de rodas



Fonte: NBR9050 (2004)

#ParaTodos verem Figura nas cores preta e branca de uma pessoa na cadeira de rodas estendendo o braço para indicar o alcance de seu movimento. Há medidas visíveis. Fim da descrição.

[...] O seu comprimento para pegar alguma coisa é o alcance do seu braço, assim como a altura e a lateral, não mais do que isso, se ele levantar o braço é o limite que ele alcança, ele não terá condições de fazer sentado o que alguém faria em pé. O que aliás, se estivermos falando de alguém de estatura baixa, uma criança, ou alguém com nanismo também não conseguirá. Não é só para quem tem deficiência, a questão da altura envolve muitos casos e provavelmente todos eles possam precisar de ajuda, de auxílio.

A norma recomenda a medida do espaço entre as estantes (mínimo de 0,90 m de largura, com espaço a cada 15 m, para a manobra da cadeira de rodas), no entanto, sobre a altura delas, possivelmente há pouco a fazer, pois pode envolver aspectos de padronização; se forem menores, implica o aumento na quantidade de estantes e, conseqüentemente, mais espaço disponível para o acervo. Portanto o auxílio deve ser oferecido sempre para todo usuário, não apenas para aquele com deficiência. Não se isola a acessibilidade dos aspectos humanos, elas podem ser complementares na construção de ambientes mais saudáveis. PE1 cita a importância de uma rede de colaboração, que possa favorecer as relações em diversos contextos.

Se a gente tem lugares não acessíveis e uma rede de cooperação de pessoas que ajudam ela no dia a dia ela vai se tornar mais incluída nesse grupo. Então a rede de cooperação é muito importante. Às vezes a gente pensa que o recurso pode resolver, mas às vezes

a gente precisa de uma rede de colaboração. Às vezes você pode ter uma rampa muito bem-feita, a cadeira de rodas ser boa, mas a pessoa não ter força muscular suficiente para subir aquela rampa, aí é um bom momento para oferecer ajuda. Mas você não pode tocar na cadeira sem a permissão, pela questão de ser uma extensão do corpo, como vimos. Ela é como uma prótese, é uma extensão do próprio corpo. A gente vê muito isso nos atletas paraolímpicos, que usam prótese, é uma extensão mesmo e que podem produzir uma dinâmica maior do que a perna não mecânica. Então, a rede de colaboração, aquele suporte próximo precisa estar ali, disponível (PE1).

4.3 Terceiro Encontro¹¹: Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A atual versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) cita que as principais características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) estão relacionadas **à comunicação e interação social, assim como o empobrecimento e as repetições de certos comportamentos e atividades**. Embora os sintomas possam se apresentar desde tenra idade, nem sempre são perceptíveis, o que pode causar conflitos ou passar despercebidos. Compreende-se que as barreiras atitudinais, nessa condição, são as que prevalecem, uma vez que o estudante com TEA nem sempre exige modificações físicas no ambiente, daí a importância e a necessidade de capacitações frequentes nas instituições voltadas às atitudes sociais. Neste encontro, percebeu-se que a acessibilidade é antes de tudo uma questão de relações interpessoais.

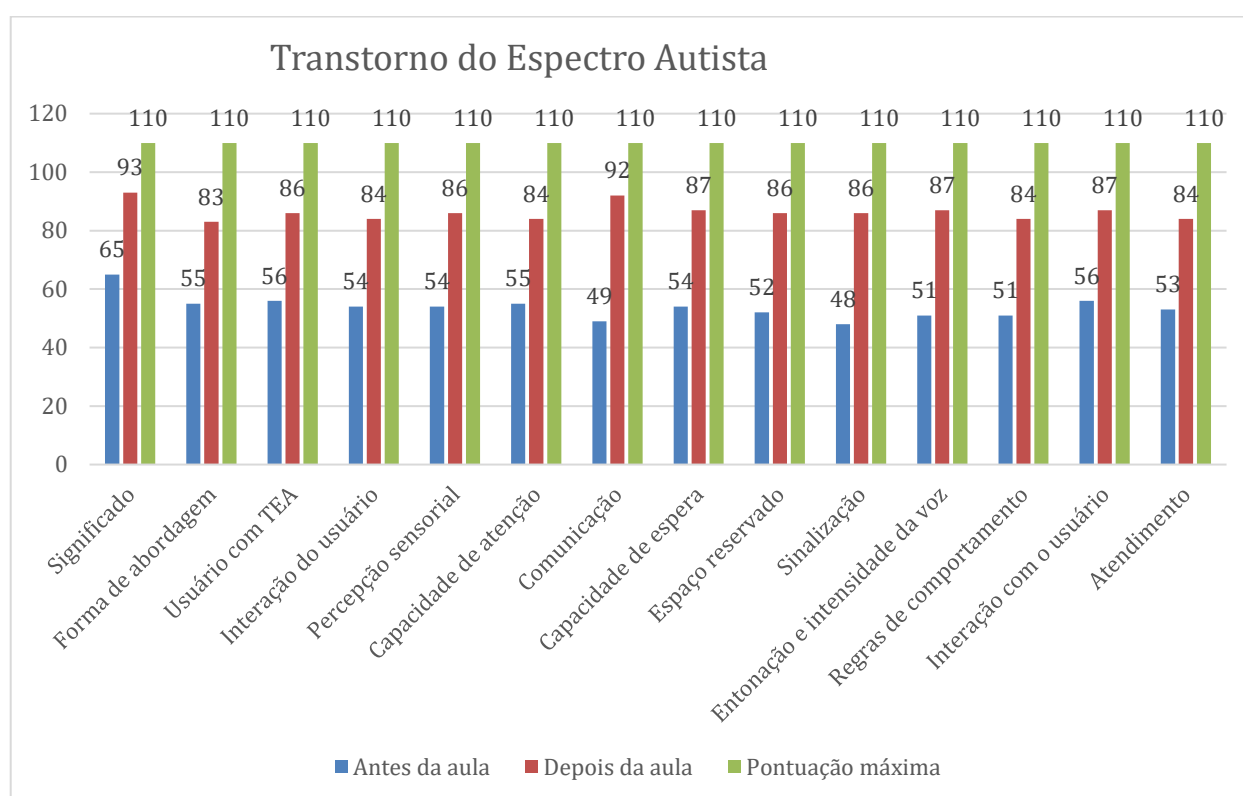
É preciso considerar que se na educação básica um estudante com TEA pode ter dificuldades na aprendizagem e na convivência, na universidade a situação pode ser a mesma. No Ensino Superior, se o estudante com TEA não se autoidentificar no processo seletivo ou no ato da matrícula, talvez não obtenha as condições necessárias para sua permanência e para ser tratado de forma adequada, sem discriminação. Nesse sentido, Ferrari (2016) e Silva (2019, p. 24) comentam:

Existe, então, um duplo desafio. O primeiro é de ordem macro, relacionado à lógica das políticas públicas atuais. O outro é de ordem interna, pois é preciso melhorar ainda mais as condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência. É possível que algumas estratégias sejam necessárias como facilitadoras dessas dimensões como, por exemplo, a dilatação do tempo para a prova e atividades, a utilização de tecnologia Assistiva (TA) no apoio à escrita, o uso de informações visuais e comunicação objetiva, o não uso de linguagem figurativa, a eliminação de barreiras que provoquem desconforto sensorial, o aviso prévio sobre as mudanças na programação/cronograma, dentre outros facilitadores (SILVA *et al*, 2019, p.24)

¹¹ Esse encontro contou com a colaboração de dois participantes especialistas: PE2, que participou da gravação da videoaula; e PE3, que participou da discussão. Em alguns momentos, a fala de PE2 foi incorporada ao texto para ilustrar alguns pontos bem orientadores na discussão.

Foi nesse cenário que o terceiro encontro tornou-se muito aguardado, conforme citado pelos participantes, desde os primeiros momentos de contato com o grupo. Nas discussões e na redação deste texto, considerou-se o usuário com TEA apenas na fase adulta, mesmo com relatos que mencionem a fase da descoberta, a importância do diagnóstico e os casos familiares mais próximos dos participantes. Assim sendo, o foco da discussão aconteceu com base nas 14 perguntas presentes no formulário (APÊNDICE E), com ênfase no atendimento e na convivência do usuário na biblioteca universitária (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Encontro sobre Transtorno do Espectro Autista com 22 participantes



Fonte: elaboração própria

#ParaTodosVerem Gráfico 3 intitulado “Encontro sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), com 22 participantes”, com 14 conjuntos de barras que marcam a avaliação do tema antes (identificado na cor azul), depois (identificado na cor vinho) e a pontuação máxima estabelecida (identificado na cor verde). As explicações estão ao longo do texto. Fim da descrição.

Relembrando o conteúdo da Tabela 3, que serviu de parâmetro para comparação dos formulários pré e pós-intervenção, os escores seriam: muito satisfatório (110); satisfatório (88); pouco satisfatório (66), insatisfatório (44); muito insatisfatório (22).

A exemplo dos encontros anteriores, a pontuação máxima não foi atingida após os encontros, conforme demonstrado no Gráfico 3, e, nesse caso, talvez seja devido à complexidade do tema, apontada desde o início da discussão pelos próprios participantes.

Antes do encontro, a pontuação em relação aos conteúdos desse tema variou entre 49 e 56 pontos, com exceção do tema significado do termo (65 pontos).

Após o encontro, a pontuação obtida cresceu e variou entre 83 e 93, mas a maioria dessa pontuação não chegou ao nível satisfatório (88 pontos) com exceção dos conteúdos significados (93) e comunicação (92). Cabe pontuar que o conteúdo sobre comunicação foi o que teve o maior acréscimo, saindo de 49 para 92 pontos, com 43 pontos de acréscimo, um item muito importante, pois se trata de um conteúdo para o atendimento a pessoas com TEA na biblioteca. Ou seja, os atendentes poderiam usar dicas sobre como comunicar-se com estudantes com TEA.

Em relação ao tema Transtorno do Espectro Autista, para passar de um nível para outro, o acréscimo de pontos é de 22. Tomando essa pontuação como parâmetro e observando o Gráfico 3, constata-se que o acréscimo de pontos, depois dos encontros, variou de 28 a 43, ou seja, um dos melhores escores entre todos os temas dos encontros. O acréscimo de pontos após os encontros, para cada conteúdo, foi: Significado (28); Forma de abordagem (28); Usuário com TEA (30); Interação com o usuário (29); Percepção sensorial (32); Capacidade de atenção (29); Comunicação (43); Capacidade de espera (33); Espaço reservado (34); Sinalização (38); Entonação e intensidade da voz (36); Regras de comportamento (33); Interação com o usuário (31); Atendimento (31).

A comunicação é um dos temas mais discutidos na literatura dentro da temática do TEA, seja na área da saúde ou da educação.

Na Biblioteconomia, em especial, em uma busca simples na Base de Dados em Ciência da Informação (BRAPCI), é possível recuperar seis registros sobre a temática do TEA no contexto da informação e das bibliotecas: Sampaio e Farias (2000), com estudo na biblioteca escolar; Santos, Diniz e Fernandes (2017), que abordaram a acessibilidade informacional de usuários com TEA na biblioteca; Santos e Diniz (2018), que abordam o letramento informacional de usuários com TEA na biblioteca escolar; Valle e Saldanha (2019), que abordam a classificação e a identidade no contexto das linguagens documentárias; Toscano e Becker (2019), que relatam sobre sistemas audiovisuais utilizados em treinamentos de habilidades sociais; e Ribeiro e Luck (2021), que relatam benefícios do uso da Biblioterapia como recurso auxiliar no desenvolvimento de crianças com TEA.

A comunicação, cujo processo envolve a troca de informações verbais e não verbais, é apontada como um dos pontos centrais no âmbito do TEA, pois está relacionada às habilidades

de interação social e alterações no comportamento. A pessoa com TEA pode apresentar distúrbios ou alterações na fala, com reflexos no comportamento, por causa da variabilidade de níveis, tornando-se um equívoco a generalização no TEA e de alguém que esteja dentro do espectro, em suas necessidades, habilidades ou potencialidades. “Nós precisamos estar sensíveis a como essa pessoa com TEA age no ambiente para que possamos nos relacionar com ela da melhor forma possível “ (PE2):

[...] não há marca física que identifique pessoas com TEA, então a minha recomendação é evitar o toque em qualquer pessoa e observar como essa pessoa anda, se desloca ou age no ambiente, se é mais reservada ou tende a se proteger mais, ou mais expansiva, isso vai dar uma noção de como se portar com essa pessoa (PE2).

Diante da ausência de características físicas, P19 questionou as particularidades que envolvem o usuário com TEA, e PE3 esclareceu.

Talvez a gente traga as imagens mais marcantes, ou seja, aquele que grita, que bate e isso tem muito a ver com o que vocês já comentaram aqui antes. Mas entendam o espectro como um guarda-chuva, lá dentro tem o autismo e seus níveis (leve, moderado e grave). Até 2013, todos eram chamados de autista, independente do nível que tivessem. Se ele tinha habilidade era Ásperger. A partir de 2013, então tem a modificação no Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais da Associação Americana de Psiquiatria, o DSM-5, a classificação do autismo mudou, então agora ele tem diferentes graus de funcionalidade, foi uma mudança de significado. Devido aos níveis diferenciados, a estratégia, a comunicação e os comportamentos variam. Pode ser que algum usuário com TEA fique rodando pela biblioteca, se houver um espaço grande, pode ser que ele corra, ou pode ser que ele não tenha nenhum desses comportamentos. Uma pessoa com TEA não é fácil de ser identificada justamente por isso, não é algo visível até se torne visível, em uma crise, ou acompanhando o desenvolvimento do aluno, por isso, não há uma receita para identificar, é preciso observar, acompanhar e criar estratégias diferenciadas para todos.

Usuários com TEA demonstram dificuldade no processamento sensorial, podendo apresentar reações atípicas como crises, conhecidas como uma espécie de “desorganização” diante da realidade (POSAR; VISCONTI, 2018; MATTOS, 2019). Desse modo, luzes, ruídos, texturas, cheiros podem trazer incômodos, assim como mudanças repentinas no ambiente da biblioteca.

Essa desorganização é devido ao fator surpresa. Mudanças sempre devem ser comunicadas com antecedência, porque permite que eles se organizem. De repente a biblioteca não vai abrir na sexta, se você avisar na quinta à noite, para ele já é um caos, porque ele se organizou de repente desde segunda, então sempre comunicadas com antecedência ajudam muito ele (PE3).

Em uma situação de atendimento, a solicitação ou a compreensão das informações, além das dificuldades na interação com o outro e com o ambiente, podem representar momentos de tensão para todos os envolvidos. Para que isso possa ser evitado, recomendou-se aos participantes:

Pelo fato de apresentarem dificuldades na interação, algumas coisas que envolvem o atendimento e a comunicação precisam ser revistos. Por exemplo, aquela história de “aguarde um instante, um momento, pode gerar conflito para ele. O que for norma vai ser bem cumprido por ele, a ponto dele se incomodar se o outro não cumprir. [...] As nossas emoções também podem ser bem ou mal-entendidas, dependendo da forma como eu falo, meu tom de voz, pode aparentar braveza, mas um sorriso pode visualmente amenizar a impressão dele e a questão da infantilidade, a gente acaba querendo falar com cuidado e infantiliza, isso pode não ser benéfico, porque dependendo da sensibilidade dele ele não vai responder de volta, o retorno pode não vir, mas ele entende. Estabelecer contato é preciso, mesmo que às vezes você não receba o retorno dele (PE3).

Para PE3, o profissional no atendimento deve priorizar a comunicação com clareza, utilizar frases mais curtas e objetivas em uma explicação breve sobre o que deve ou pode ser feito.

O tema sinalização não foi bem pontuado no formulário pré, mas alcançou melhor índice no formulário pós e esteve presente nos relatos. A sinalização nas bibliotecas pode ser externa ou interna e tem o sentido de orientar para o uso do espaço, para indicar a localização do acervo, dos produtos e serviços oferecidos, para notificar sobre mudanças, eventos ou alterações no ambiente, e sua eficácia pode ser uma aliada na acessibilidade.

A sinalização é muito importante, porque dá segurança para ele e direciona para onde está o que ele quer, o que ele procura. Um espaço reservado na biblioteca, pode ajudar alguém que tem dificuldades em ambientes maiores, ou com dificuldade com o barulho, com a iluminação depende muito. É uma área que exige muita observação para gerar a ação, a estratégia (PE3).

Sinalizar significa “pôr marcas, sinais, inscrições, etc., em locais determinados, a fim de prestar informações a quem por ali passa” (SINALIZAR, 2001, p. 2576). Na sinalização, a comunicação visual da biblioteca é crucial para que o usuário consiga desempenhar com segurança, destreza, e autonomia as atividades de forma independente e organizada.

As placas na biblioteca, comumente, são encontradas com símbolos cujas mensagem representam a informações de lugares, serviços, pessoas ou alertas e estão presentes por todo o ambiente, favorecendo a todos, não só àquele que possui alguma deficiência.

Para o usuário com TEA, a sinalização torna-se uma aliada para que ele consiga se orientar dentro da biblioteca e identifique seu atendimento prioritário registrado nas placas de sinalização pelo símbolo do laço com peças de quebra-cabeça (Figura 5).

Figura 5 – Sinalização na biblioteca para atendimento prioritário



Fonte: acervo pessoal

#ParaTodosVerem Figura de uma placa de atendimento prioritário, com fundo azul, e as figuras de uma gestante, uma pessoa com bebê no colo, o símbolo de idoso com indicativo de pessoas com mais de 60 anos, uma pessoa na cadeira de rodas em branco e um laço colorido simbolizando o autismo. Está fixada em uma parede com tijolo à vista. Fim da descrição.

Observou-se que os participantes não tiveram dúvidas quanto ao que se entende pela sigla TEA, mas relataram melhor entendimento a respeito da forma mais adequada do termo, conforme orientado por PE2 (usuário com TEA, pessoa com TEA), e apresentaram algumas associações generalizadas, numa tentativa de compreender melhor os casos presenciados na biblioteca.

Confesso que eu não sabia como chamar uma pessoa com autismo, agora eu sei que devo chamá-la de usuário com TEA, ou pessoa com TEA. A gente acaba usando termos errados para se referir às pessoas que são diferentes. Precisamos aprender mais sobre isso para não constranger ninguém (P6).

Percebo que deixamos passar muitas pessoas que talvez vivessem essa condição e aí eu fico bem triste, porque parece que a gente não as compreendeu como precisavam. A partir de agora, estou me comprometendo a ser mais observadora com as necessidades de que aparentar ser um pouco diferente (P24).

Olha eu fiquei surpreso com coisas que poderíamos fazer e que são até simples, tendo em vista o problema todo que essas pessoas vivem. Eu vejo que tudo parte da observação inicial e do que vai desencadear tudo isso no atendimento. É o que já comentamos em outros encontros, de olhar para o usuário e ver ele e sua necessidade. O Atendimento precisa ser mais acolhedor, eu acho. É o que eu disse, eu tenho um usuário que entra correndo e corre o tempo todo, agora eu entendi o que ele tem. E enquanto eu via o vídeo eu entrei em contato com a tutora dele, porque tem uma tutora que acompanha ele e ela disse que ele tem TEA e superdotação, então agora eu vejo que é algo além dele. Agora entendo que ele melhor (P11).

É mais uma observação, é que a gente não sabe lidar com ele porque não tem informação sobre ele. Nós sabemos a realidade do pouco pessoal que a gente tem nas bibliotecas, esse trabalho de observação é bem difícil, se você tem alguém com uma dificuldade física, a gente tem o receio, mas se vira, já com esse usuário, será que já

temos um preconceito? É uma situação de dificuldade de todos, fico pensando se é porque temos pouca informação. Eu mesma só sei o que eu assisto na TV, ou ouço. Senão fizermos uma busca, talvez a gente nem descobre e aí, como fica? (P1)

Após a fala de P1, P11 complementou resgatando um ponto que já havia sido mencionado em outros encontros a respeito da ausência de canais de informação nos setores da universidade, assunto não listado nos formulários de forma direta, mas presente em quase todos os encontros do curso.

Na verdade, sinto falta, e pelo jeito é geral, é ter um canal na universidade que nos diga que esse aluno tem tal coisa e nos indique o que precisamos e podemos fazer. Deveria ter esse canal entre os setores e a biblioteca precisa receber essa informação para se organizar melhor em termos de ação, criação de estratégias, aquisição de materiais e equipamentos, enfim, algo nesse sentido (P11).

Os relatos a respeito do desconhecimento e das dificuldades em identificar um usuário com TEA foram numerosos, por isso PE3 buscou orientar sobre as semelhanças vivenciadas na educação e sugeriu a criação de estratégias e canais de comunicação que possam auxiliar na busca por informações a respeito do usuário na universidade.

Eu estava ouvindo vocês conversarem e se eu não abrisse a câmera e ficasse só ouvindo, eu diria que vocês têm as mesmas questões que eu escuto de professores sobre alunos com TEA. Também não recebemos nos diários a marcação do aluno ter ou não TEA. E se pensarmos na DI talvez os nossos comentários seriam os mesmos. [...] Com a experiência a gente começa a criar nossas estratégias. Essas faltas que vocês comentam, são comuns para todas as áreas, porque o aluno que entra na biblioteca, é o mesmo que está na sala de aula, na cantina, no ônibus e aí eu falo para vocês, precisamos ver o que é possível fazer. Na universidade, tem o coordenador do curso, que pode ser um canal importante de comunicação, porque se esse aluno se identificou lá na matrícula, a central da graduação é outro ponto chave da nossa questão, eles vão ter informações sobre ele. Tem a família que pode te dar informações se você precisar, e tem aqueles casos em que o aluno não se declara, aí você precisa acompanhar e buscar mais informações. O meio mais regular seria a graduação, inclusive se o aluno se autodeclarou. Ele enquanto estudante universitário já passou por processos que são vistos com as hipóteses, mesmo sem ter o laudo. Às vezes no âmbito de querer resolver a gente busca um laudo que não tem, então não devemos nos prender a esse tipo de ponto porque talvez não tenhamos. Nós precisamos de estratégias, a gente acaba descobrindo no susto, em situações inusitadas, por isso o início é observar (PE3).

A observação e a criação de estratégias são apontadas como elementos essenciais no convívio com pessoas com TEA. Comumente recomendada no ambiente educacional, a estratégia pode ser definida como uma ação flexível e passível de modificação, caso constatada a não funcionalidade para o estudante. No caso de uma pessoa com deficiência, a estratégia

deve considerar as características e as potencialidades de cada condição, além de estar alinhada com os objetivos de cada atividade (MANZINI, 2010; FIORINI; MANZINI, 2016).

No caso das bibliotecas, fica evidente que nem tudo envolve estrutura, às vezes a questão é acolhimento e postura, assim, PE3 apresentou sugestões que podem ser assertivas no atendimento sem exigência de grandes investimentos, como: a elaboração de planilhas simples, com a descrição de estratégias que possam alcançar bons resultados no atendimento de usuário com TEA (considerando a questão da particularidade que cada usuário pode apresentar); a criação de grupos na rede social de dispositivos móveis, para compartilhar experiências entre profissionais a respeito de comportamentos identificados e as estratégias de sucesso alcançadas; e a busca por um atendimento mais individualizado, que permita agendamentos e orientações mais específicas para usuários nessas condições. “Nos casos daquelas visitas de apresentação que vocês fazem, eu recomendo acompanhar se o usuário com TEA consegue compreender no coletivo, caso contrário, agende e faça separado para ele” (PE3).

A partir do momento que você percebe que um usuário com TEA está frequentando a biblioteca, você precisa ensinar sobre o lugar, as regras de funcionamento, o uso do sistema. Coletivo ou individual? Depende dele, pode ser que alguns captem a informação passada em grupo, outros por conta da informação mais restrita, não capte a mensagem e aí para ele precisa ser individual, mas esse *tour* é importante para que ele perceba o ambiente e encontre o que ele precisa ali. Para que ele mesmo comece a traçar o mapa mental dele sobre o ambiente. A partir do momento que você tem o serviço, ofereça. Aí você vai perceber se dá certo para ele ou não. Ofereça as possibilidades e você vai sentir se ele precisa de mais informação visual ou não (PE3).

Observou-se o interesse de alguns profissionais (P1; P6 e P24) em compreender se os materiais que possuem na biblioteca poderiam atender ao usuário com TEA ou se seria necessário algo específico.

E existem materiais específicos para um usuário com TEA? O que nós na biblioteca podemos oferecer que seja de fato utilizado por ele? Eu tenho muita dúvida sobre isso, porque parece que para cada deficiência existe uma opção de material, uma tecnologia, algo que seja específico para alguém assim (P1).

Fico intrigada com os materiais que temos, quer dizer, será que o aluno com TEA vai nos exigir materiais adaptados? É que sei que nas salas de aula a gente encontra muita coisa adaptada, colorida, mas acho que na universidade isso deve estar mais ligado nas estratégias que você comentou (P6).

Eu acho que para o usuário com TEA os materiais não devem ser problemas, o problema deles deve estar no atendimento, no contato com o outro, nas regras que às vezes parecem não ser cumpridas. Os materiais eu acho que são de uso comum mesmo (P24).

Em termos de recurso? Coisas abstratas são bem complicadas, o mais concreto é mais fácil. Então se desde a porta eu tiver informações a partir de símbolos na sinalização, isso é importante. Depois as questões de iluminação, a sala mais reservada para ele

estudar, as placas ilustrativas concretas, mostrando que ele pode seguir para se encontrar ali, porque existem aqueles casos de comprometimento que se você falar para ele que quando chegar na biblioteca já vai ter alguém para atendê-lo, ele vai chegar e vai ficar esperando ali na porta. Depende muito do comprometimento dele. Mas pensando que ele já está no Ensino Superior, talvez seja mais questões pontuais de convivência e atendimento mesmo. É preciso observar cada grau (PE3).

Ainda sobre os materiais, PE3 recomendou:

Algumas coisas são bem exploratórias, por isso eu sugeri a anotação das estratégias. Por exemplo, para eu chegar na biblioteca, vamos pensar quantos passos eu preciso, depois quantos passos para buscar o material, fazer a busca no sistema, ir para o acervo. Detalhar o processo por imagens e ilustrações é bem visual, facilita porque ele não vai imaginar, com o passo a passo ele consegue fazer. É trabalhoso, mas dá certo. É importante vocês perceberem que a tecnologia em si não resolve muito quando o problema é convivência. Outra coisa legal que vocês oferecem nas bibliotecas são manuais, tutoriais, são coisas mais exatas, bem claras, ajudam bastante ele a não se perder.

Nesse ponto da discussão, refletindo sobre a prática do atendimento, P19 questionou “[...] e como seria o atendimento de um usuário com TEA no acervo, ou na referência, por exemplo? Ele entenderia a classificação, a ordem nas estantes? Agendar o atendimento seria bom para ele” E PE3 orientou:

Olha, há casos em que são muito exatos. Então se há um número exato para localização e ele compreender com é a ordem, ele segue sem problemas. E essa exatidão, às vezes nos traz situações como a impaciência em esperar a sua vez na fila, por exemplo, já que foi falado para ele que era só chegar e ele será atendido, ele não entende o abstrato, ele é muito literal. Aí talvez seja um daqueles casos em que vocês podem conversar com ele e acertar o que for melhor, talvez dizer assim “Olha, se você vier às dez, aqui já vai estar mais vazio, e então eu posso te atender melhor” (PE3).

[...] então a gente tem muito que aprender com o usuário com TEA, porque a gente ensina, explica e tem muito usuário e até professor, que não segue, não respeita. Com o TEA parece diferente. Ele parece seguir as regras. Isso pode ser bom para a gente, mas deve ser complicado para ele, deve ser visto de forma diferente aos olhos dos outros” (P1).

No *chat* da sala constavam alguns registros de conversas em que alguns participantes compartilhavam sensações vivenciadas nesse encontro, e, entre descobertas e comentários particulares, o sentimento de tristeza foi relatado por alguns profissionais (P7; P9; P22), o que gerou o seguinte comentário de PE:

Poxa vida, quanta gente eu já atendi que poderia ter o TEA. Agora eu estou entendendo como a gente precisa ter paciência porque a gente não sabe o que cada um tem. No dia-dia a gente fica sem paciência e ela não pode ser perdida de jeito nenhum (P9)

Eu estou bem triste comigo mesmo, porque a gente às vezes desconfia que é malcriação pode não ser. Eu concordo com muita coisa, mas a gente também não pode

generalizar, porque tem muita gente que se passa por pessoas que tem deficiência e elas não tem, lembra dos casos de denuncia nas filas, com cadeirantes falsos? A gente tem que observar mesmo, como falou a professora. Só assim a gente consegue identificar um pouco quem é e quem não é (P22)

Eu já vi uma discussão na biblioteca que trouxe uma confusão danada em um trabalho de grupo com alunos da graduação. Acabei colocando todo mundo para fora, porque estavam brigando mesmo. Depois fiquei sabendo que ali estavam discutindo porque um defendeu o outro e um deles tinha autismo. Antes já fiquei com dó, agora então depois de entender um pouco, me sinto pior. Podia ter ajudado de alguma forma (P7).

Eu li ali no chat, que alguns de vocês estão tristes, mas não fiquem, porque isso é muito contornável, eles se adaptam muito, então se a partir de agora, vocês colocarem um sorriso no rosto e oferecer que ele precisa, tudo vai dar certo. Em geral, eles reagem muito bem as rotinas, então se a partir do momento que você descobriu, você mudar sua conduta ele vai reagir muito bem. Eles evitam o contato no olho para seguir firmes na concentração que eles têm, precisa estabelecer contato e a partir daí o negócio começa a andar (PE3).

Os participantes demonstraram-se bem angustiados com seus relatos e as discussões sobre as experiências vivenciadas com as pessoas com TEA e assim, acredita-se que a mudança de concepção possa existir na prática. No entanto, acredita-se também que se o curso acontecesse no momento de retomada das atividades presenciais, talvez, o efeito dessas discussões na prática poderia ser maior.

Tal situação reafirma a necessidade de formações mais constantes nas bibliotecas, para equilibrar a formação e a vivência cotidiana.

4.4 Quarto Encontro: Deficiência Visual

A deficiência visual (baixa visão ou cegueira) possui uma posição um pouco mais privilegiada ante as outras deficiências no contexto das bibliotecas (WELLICHAN; MANZINI, 2021). Ela possui mais estudos, relatos e ações desenvolvidas, que vão desde a criação de setores especiais e serviços dentro das bibliotecas aos equipamentos de TA disponíveis (PUPO; CARVALHO; OLIVEIRA, 2008; MORAES, 2008; OTTONI *et al.*, 2014; STORTI *et al.*, 2014; ÁVILA *et al.*, 2014; PINHEIRO; SILVA; RODRIGUES, 2008; GUERREIRO *et al.*, 2015; RAMALHO; HAMAD; GUIMARÃES, 2016; DINIZ; ALMEIDA; FURTADO, 2017; RODRIGUES; FUJITA; DAL'EVEDOVE, 2017; MALHEIROS; CUNHA, 2018; COSTA; SILVA, 2019; CASTRO; BRASIL, 2021), entre outros.

Em termos gerais, a baixa visão pode ser entendida como uma alteração funcional em decorrência de fatores como a diminuição da acuidade e do campo visual, além da sensibilidade aos contrastes e limitações de outras capacidades, e se diferencia da cegueira, cuja definição é conceituada no art.5 do Decreto 5.296/2004:

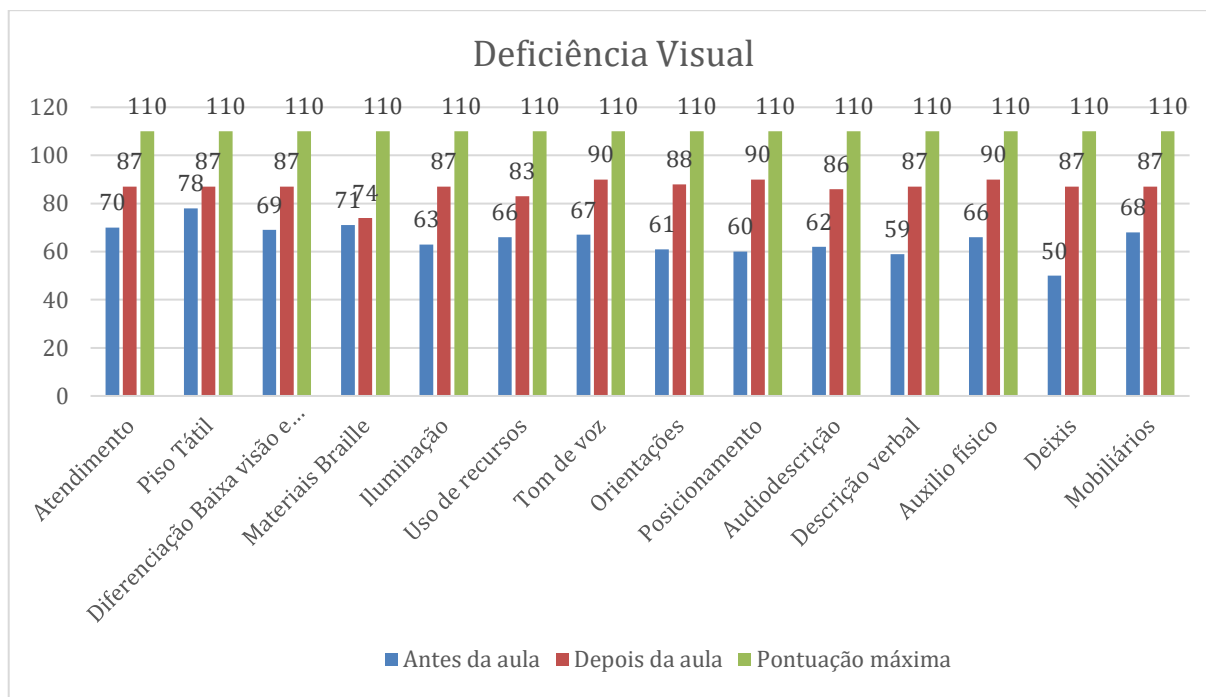
[...] a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004, p.1).

Diante desse diferencial, é fundamental que cada deficiência seja vista em sua conceituação, pois, com necessidades diferenciadas, um recurso ou um serviço pode atender apenas a um caso e não aos dois, mesmo que ambos façam parte da deficiência visual.

O formulário foi elaborado com 14 perguntas (APÊNDICE F), cujos temas envolveram: o atendimento; piso tátil; diferenciações sobre a baixa visão e a cegueira; a iluminação local da biblioteca; uso de recursos de TA; tom de voz adequado na comunicação; orientações sobre a apresentação da biblioteca; posicionamento em uma conversa com o usuário com DV; uso de audiodescrição; descrição verbal; auxílio físico, dêixis e mobiliários.

No formulário pré, todos os temas oscilaram entre 50 e 78 pontos: o mais baixo foi o uso de dêixis; e o mais alto, sobre o piso tátil. No formulário pós, a oscilação foi entre 74 e 90: o mais baixo, sobre materiais Braille; e os mais altos, sobre tom de voz, auxílio físico e posicionamento nas conversas.

Gráfico 4 - Encontro sobre Deficiência Visual com 22 participantes



Fonte: Elaboração própria

#ParaTodosVerem Gráfico 4 intitulado “Encontro sobre Deficiência Visual com 22 participantes”, com 14 conjuntos de barras que marcam a avaliação do tema antes (identificado na cor azul), depois (identificado na cor

vinho) e a pontuação máxima estabelecida (identificado na cor verde). As explicações estão ao longo do texto. Fim da descrição.

Ao tomar como parâmetro para comparação dos formulários pré e pós-intervenção, fundamentado na Tabela 3, os escores seriam: muito satisfatório (110); satisfatório (88); pouco satisfatório (66); insatisfatório (44); muito insatisfatório (22).

No Gráfico 4, é possível constatar que, após o encontro, quase todos os conteúdos do tema Deficiência Visual atingiram ou ficaram muito próximo do nível satisfatório, que corresponde a 88 pontos. Dentre os conteúdos, os temas que se aproximaram foram: uso de recursos (83) e audiodescrição (86). A maioria atingiu 87 pontos, outros ultrapassaram 88 pontos: tom de voz adequado na comunicação (90); posicionamento em uma conversa com o usuário com DV (90); auxílio físico (90).

Para passar de um nível para outro, o acréscimo de pontos para o tema Deficiência Visual equivale a 22 pontos. Dessa forma, o acréscimo para cada conteúdo foi: atendimento (17); piso tátil (9); diferenciações sobre a baixa visão e a cegueira (18); materiais Braille (3); iluminação local da biblioteca (24); uso de recursos de TA (17); tom de voz (23); orientações sobre a apresentação da biblioteca (27); posicionamento em uma conversa com o usuário com DV (30); uso de audiodescrição (28); descrição verbal (28); auxílio físico (24); dêixis (37) e mobiliários (19)

Na questão sobre o uso de dêixis, observou-se que a pontuação da questão pode ter sido influenciada pelo desconhecimento do significado, pois, na discussão, alguns participantes relataram momentos vivenciados. “Ah, essa foi pegadinha. Eu já tinha ouvido falar que a gente não pode ficar utilizando ali, lá e coisas assim, mas não sabia que o nome era esse” (P22).

Eu vivi uma situação bem complicada uma vez. Veio um aluno no balcão e ele estava de óculos porque estava realmente um sol forte, e ele perguntou onde era a xerox. Eu expliquei e falei vários ali, depois quando ele voltou e me perguntou se tinha alguém que pudesse acompanhá-lo até lá que percebi que falei bobeira (P5).

Vejo como pode ser difícil a vida de quem não enxerga, porque falamos essas coisas sem perceber. Uma vez vi algo sobre isso e comecei a me policial, mas depois de um tempinho, já estava falando de novo. Saí sem querer (P16).

Dêixis são pronomes, tempos verbais, advérbios de tempo e lugar, além de outros recursos utilizados em momentos de comunicação. Podem se referir a pessoas, tempo, lugar, discurso ou condição social (formas de tratamento) e são considerados como “armadilhas presentes nas comunicações”, conforme descrito por Lavarda e Bidarra (2007)

[...] a dêixis se torna um caso de uso *impróprio* para os DVs, na medida em que apela para recursos visuais que, muitas vezes, não podem ser percebidos por esses indivíduos. Por exemplo, quando um professor escreve no quadro a palavra cantar e apontando para ela, diz – *este é um verbo de primeira conjugação*, sem produzir oralmente a palavra que apontou, para os alunos que não vêem ou que têm dificuldade de ver o elemento apontado, a explicação do professor fica indefinida. Ao fazer isso, ainda que muitas vezes não perceba, o professor cria uma dificuldade de compreensão que precisa ser levada em consideração (LAVARDA; BIDARRA, 2007, p.313).

O atendimento ao usuário com DV alcançou 70 pontos (pré) e 87 pontos (pós). Os relatos dos participantes diante desse tema deram ênfase aos casos existentes na universidade, além dos recursos de TA que existem na biblioteca. O ato do atendimento em si não foi comentado e, assim, obteve-se um predomínio de relatos voltados às questões dos materiais e dos serviços que envolvem os recursos e equipamentos de TA, demonstrando um aparente distanciamento entre a equipe da biblioteca e o usuário com DV.

[...] tem um aluno lá na biblioteca, não sei qual o tipo de cegueira dele, nunca conversei com ele, mas tenho que conversar, é meu usuário, eu fico apavorado com ele, com medo dele cair, mas é coisa minha, porque ele corre, caminha, faz tudo sozinho pela cidade, é totalmente independente (P11).

Acho que ele enxerga vultos, parece, mas é isso a gente vai aprendendo no dia-dia. Quando chegou outra aluna com DV, o comportamento foi bem diferente, ela era de nascença, e tivemos outra experiência com ela, a gente até tentou uma interação com ela em relação a biblioteca, mas ela não era pronta, então depende muito da pessoa que tem a deficiência, embora nós hoje tenhamos o conhecimento de como tratar cada deficiência, envolve muito o temperamento da pessoa, como ela aceita isso, envolve muita coisa, é uma questão bem ampla (P19)

Nós tivemos acho que faz uns dois anos, um treinamento com uma professora, ela colocou venda na gente, andamos pelo campo como se fôssemos cegos e tinha um aluno com a gente lá, mas por mais que você passe pela experiência, é muito difícil se colocar no lugar e quem vive né. E por mais que a gente tenha convivido, é diferente, porque cada caso é um caso, o aluno vai, ou vem, a gente tem um aluno ou outro. Então de qualquer forma a gente tem que sempre estar revendo como vai lidar com ele, o que ele sabe, qual o conhecimento dele, até a prontidão para trabalhar com as TA, tem uns que tem, outros não tem noção nenhuma e a gente interfere. Cada um tem um grau de prontidão para lidar com a situação, embora tenham a mesma deficiência, cada um tem um grau de prontidão. Acho que a vida toda a gente vai ter que encontrar uma forma de lidar e adaptar para cada um o que for melhor (P23).

Ações e estratégias que envolvem o usuário com DV no atendimento não foram relatadas, o que deixou dúvidas quanto ao atendimento na prática. Para o relato dos participantes, PE4 recomendou que o atendimento ao usuário com DV não deve ser diferente do que seria oferecido a qualquer outro usuário, pois em todas as situações o aprendizado deve acontecer:

[...] a gente sempre aprende muito com esse diálogo. Cada pessoa tem suas características né, físicas, psicológicas, motora, cognitivas, e não existe uma receita pronta do que fazer em cada caso, mas existe alguns direcionamentos que a gente precisa ter pra conseguir colaborar com a inclusão dessas pessoas na biblioteca...de fato uns tem mais desenvolvimento com as tecnologias, sabe mexer no celular, no computador, outros não tanto, mas aí está o nosso papel, de saber como passar o conhecimento de maneira tranquila natural, sem ter medo de travar, cair, porque quando acontece casos esporádicos, realmente a gente fica na dúvida, mas aí pergunta: posso te ajudar, em que eu posso te ajudar? Você já conhece a biblioteca? Tudo que faríamos com qualquer outra pessoa... isso é muito importante para criar intimidade com essas pessoas para que estejam abertas a falar o que precisam (PE4).

Sobre esse aprendizado, que nasce da convivência (WELLICHAN, 2021), P19 chama a atenção para um assunto que ainda é pouco tratado na literatura, foi citado neste texto e faz a diferença não só na biblioteca, mas em qualquer setor que busque oferecer oportunidades e condições de acessibilidade geral. Ter um servidor com deficiência na biblioteca, conforme relatado, auxilia não só na convivência e aproximação com o diferente, mas também nas orientações sobre posturas de atendimento e projetos que possam ser desenvolvidos e/ou aperfeiçoados no ambiente.

É o nosso conhecimento aqui é antes e depois [nome do servidor com deficiência]. Quando nem existia o laboratório ainda, a gente ia aprendendo na raça e com ele aqui é na vivência. Como conduzir, como as coisas caminham, é aos poucos. Engraçado que estávamos na sala do laboratório, e todos esses projetos que existem nas bibliotecas ele que foi ensinando, e teve uma vez, enquanto eu estava conversando com ele, eu tive que responder *whatsapp*, não sei o que foi, mas ele disse que eu não estava prestando atenção no que ele estava falando, eu falei claro que estou, e ele disse você está no celular. Nossa! Perguntei como ele sabia e aí ele disse, pelo direcionamento da sua voz. Falei caramba, mas uma que eu aprendi. Mas foi assim, a liberdade que temos com ele hoje não é só como aluno, ele foi aluno nosso, mas é como servidor da biblioteca. Então, a gente tem essa vantagem, porque se é um aluno, a gente precisa tomar mais cuidado e ele tem esse bate e volta com a gente, a gente se diverte, ao mesmo tempo que ele passa as coisas que são as certas [...] (P19).

Essa percepção sobre a modulação da voz percebida pelo usuário com DV está associada à estimulação dos sentidos obtida pelas pessoas com cegueira, mas não é uma regra, e a ausência do estímulo desfavorece essa percepção. Prado e Feitosa (2020) descrevem que, na cegueira, um dos sentidos mais estimulados é a audição, e a partir da escuta da fala no processo de comunicação, a pessoa cega percebe as variações (pausa, pontuação), a velocidade (se está em ritmo rápido ou mais lento), a tonalidade (se é fraco ou forte) e a intensidade (se está alto ou baixo o volume da voz e do som).

A maneira como a voz de um educador é articulada pode ser capaz de interferir na qualidade da mensagem a ser transmitida e no alcance dos seus reais objetivos, em alunos com ou sem deficiência visual. Pode-se, por exemplo, transmitir a impressão de ameaça, de falta de educação, de indiferença e de diversas outras emoções, de

mensagens que acabam, sem que o educador perceba, interferindo no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, sobretudo no caso de alunos que necessitam de educação especial (PRADO; FEITOSA, 2020, s/p).

Conforme a literatura aponta, quanto menor for a mudança na tonalidade de voz, melhor será a interpretação e a compreensão daquele que estiver do outro lado, seja pessoa com deficiência ou não. Na dúvida sobre o volume da voz, o indicado é perguntar ao usuário o que ele precisa ou prefere.

Assim como a modulação de voz, a iluminação e a audiodescrição, pontuados no formulário, não foram discutidos pelos participantes, embora sejam de grande importância para o ambiente da biblioteca e usuários.

A iluminação na biblioteca é imprescindível tendo em vista a funcionalidade do local. No entanto, devido às questões de acessibilidade, ela tornou-se fator de atenção no momento em que usuários com sensibilidade à luz ou à cor estiverem presentes na biblioteca.

O controle da iluminação artificial pode diminuir o desconforto visual, com o aumento do contraste e da resolução visual. Pessoas com baixa visão necessitam de níveis diferentes de iluminação. Alguns podem apresentar maior sensibilidade em ambientes com maior intensidade luminosa enquanto outros, menor sensibilidade ao contraste, necessitando de períodos prolongados para adaptação fotópica ou escotópica (BORTOLAN *et al.*, 2017, p. 32).

Além de ser importante para usuários com DV (baixa visão), a iluminação pode também favorecer ou dificultar o estudo e a presença de usuários com TEA na biblioteca, pois, em alguns casos, a luz e a cor utilizadas no ambiente podem causar desconforto. O recomendado é acompanhar cada caso, e quando houver dúvida, consultar o usuário.

A audiodescrição é outro tema que envolve a biblioteca, porém não foi discutida pelos participantes, embora estivesse nos formulários e represente um tema crescente na Biblioteconomia, nas descrições de imagens e em serviços especializados. Considerada um recurso fundamental para pessoas com deficiência visual, é por meio dela que conteúdos audiovisuais, como figuras, filmes, eventos e materiais em geral, são traduzidos em palavras (FRANCO; SILVA, 2010; PINOTTI, 2014). Para Sousa e Alves (2019, p.4),

[...] é um recurso de acessibilidade importante no acesso às informações imagéticas, visto que estas não podem ser acessadas por programas leitores de tela (programas utilizados por pessoas cegas na leitura de arquivos digitais), mesmo que as referidas informações estejam em arquivos digitais.

O piso tátil, que recebeu nos formulários 78 (pré) e 87 pontos (pós), foi um assunto retomado no segundo encontro, quando se discutiu a acessibilidade na biblioteca. Após PE4

explicar brevemente sobre o piso, suas características e o quanto ele é importante para a acessibilidade de um usuário com DV, os relatos seguiram demonstrando um pouco de insatisfação pela forma como foram colocados na biblioteca:

[...] eu levo muito em consideração o ponto de vista do usuário e a pessoa que melhor pode orientá-lo é o usuário. A gente tem uma aluna, por conta disso os equipamentos de acessibilidade e no início ela era bem contra o equipamento, ela não era alfabetizada no Braille, era mais áudio, a gente também tem um professor com baixa visão, que não aceitava a lupa. Então é esse contato que eu vejo como um início para desmistificar os equipamentos e aí eu não sei se a melhor opção é deixar em um laboratório dentro da biblioteca, ou mudar de lugar, mas tem que ser onde o piso tátil foi colocado. É uma ideia para gente repensar o espaço, pensar numa sala reservada com baixa luminosidade, é repensar esse espaço para saber o que pode ser melhor ali (P3)

Essa questão do piso tátil, já vi em algumas bibliotecas que o piso fica delimitado, definido onde ele vai utilizar, o espaço teria que ser mais amplo. Eu acho que o espaço deveria ser mais aproveitado, mas tem lugares que ele só chega até o balcão, aí o usuário fica com acesso somente aquele lugar se ele depender do piso. Tem universidades que não tem esse piso nem para o caminho do banheiro, aí como fica? O aluno pede ajuda para alguém levar ele lá? Autonomia zero aí (P4).

Lá na universidade, o projeto era colocar na biblioteca toda, mas na hora veio pela metade. Para você ter uma ideia, na minha sala na parede do lado de fora, tem a plaquinha para tatear, mas não tem como ele chegar até lá, o piso não estava indo até o banheiro, mas nessa pandemia, eles colocaram piso tátil em quase toda unidade, eu adorei (P11)

P20 e P23 relataram que a biblioteca tem o piso, mas depois foi instalada uma porta que acabou ficando no caminho, sem o piso alerta. PE4 alertou que, nesse caso, o piso alerta não pode faltar, pois a ausência desse recurso pode causar problemas.

Sempre que correr o risco de uma bengala ficar presa, enroscar, ou o risco de uma pessoa cair, tem que ter o alerta. A gente sempre fala dos cuidados na mudança do espaço na biblioteca, porque se a gente tem aluno cego que transita ali a mudança também ocasiona insegurança. Então sempre que tiver que arrumar ou algo a ser arrumado, o piso alerta precisa existir e aí volta na questão de investimentos.

PE1 colaborou com a orientação e afirmou:

[...] os pontos de perigo, levam a insegurança ou a um dano físico, e esse é o primeiro ponto de acessibilidade que a gente precisa tratar, se tem esse problema, tem que falar com o diretor. Lembrem da definição de acessibilidade, o uso de espaços com autonomia e segurança, essa questão é fundamental. Faça um requerimento, talvez não seja um custo tão grande em vista do custo que isso pode representar para quem se machucar e depois voltar contra a instituição.

Ainda sobre o piso tátil, PE4 alertou para os tipos existentes e pontuou o benefício que ele deve trazer ao usuário com DV que utiliza bengala:

[...] uma das características do piso é oferecer para a bengala essa mudança de superfície. Existe dois tipos de bengala a de toque e a de deslize, e geralmente as que são utilizadas em ambientes externos são as de toque porque senão gasta muito a ponta da bengala. Então se você utiliza o piso de concreto numa rua, numa calçada qual a diferença para ele sentir aquele piso? Então às vezes a gente acaba pensando que só ter o piso é um grande avanço, sendo que se ele não é feito do material que precisa ser feito ou nem está posicionado corretamente, ele não cumpre seu papel. E a gente percebe que o próprio aluno cego não usa o piso, porque é tão difícil ele conseguir achar alguém que consiga orientar de acordo com o mapa mental que ele faz do ambiente e o mapa tátil lá na entrada, que é difícil de orientar.

Sobre escolher o melhor local para disponibilizar acesso aos equipamentos de acessibilidade, P3 questionou se deveriam ficar ao lado dos terminais de consulta ou se poderiam ser colocados em um espaço reservado para uso mais privativo devido à opção de utilização de áudio em alguns equipamentos. A orientação é de que se deve ter cautela nessa decisão, pois abre precedentes para outras situações.

Complicado, porque se você tira o material e coloca numa sala reservada, você pode estar dando a entender que não é inclusivo, porém, se esse material não está sendo usado por vergonha, aí pode estar constrangendo. Então, se for um material que você consegue tirar e colocar em um outro lugar, melhor perguntar para o aluno. Porque a gente está falando de cegos, mas a pessoa com baixa visão também tem características diferentes, pode ser periférica, central e isso traz diferenças, então às vezes o equipamento não está bem estruturado para atender ele. Agora, se o equipamento não consegue ser deslocado, aí a gente precisa analisar o que pode ser feito para favorecer o acesso dele (PE4).

Aqui na unidade, a gente recebeu os equipamentos e já forma colocando no local onde tinha pontos de internet, tomadas e onde ficaria mais fácil para a gente ajudar se fosse preciso. Então ficaram próximo do setor de referência, que é mais visível no salão e aí todos podem ver se houver procura para ajudar (P23)

A falta de uso dos equipamentos foi bastante discutida pelos profissionais, embora não estivesse diretamente citada nas perguntas do formulário. Relatos demonstram que, embora os equipamentos estejam disponíveis na biblioteca, o uso deles ainda é mínimo, e um dos fatores que podem contribuir para tal realidade é a ausência de gerenciamento de informação sobre a deficiência do estudante.

Olha, aqui os equipamentos ficam bem na entrada e para falar a verdade quase não há procura. Pode ser porque temos na cidade instituições especializadas e eles preferem ir para lá. Mas é complicado ver um investimento alto desse sem uso. Talvez o projeto que definiu os equipamentos não tenha sido tão bem feito e aí acabaram adquirindo equipamento sem tanto uso (P23).

Eu queria falar do atendimento na comunidade e informar aos alunos que a gente tem essa “Ferrari” que são os equipamentos, na biblioteca. A gente recepciona muitas escolas e na recepção dos calouros, sou eu que faço geralmente, e eu faço questão de apresentar o serviço dos materiais, e eu falo, se tiver alguém na família, a gente tem

agendamento. Mas hoje em dia não tem mais a comunidade para vir, é um serviço pouco utilizado (P24).

Eu não sei se estou certa, mas se tem uma pessoa que usa, tem que ter. Um serviço não pode ser visto, como ah, vamos desativar porque tem baixo uso, não importa, se uma pessoa usa ela tem que ter ali. Quanto mais a gente tiver essa ideia, mais a gente tem que estimular as pessoas a usarem e não ao contrário, eu penso assim (P23).

A reflexão feita por P23 representa a intenção do que se defendeu nesse curso, em diversos momentos, ou seja, não se trata somente de disponibilizar os recursos porque há usuários, mas disponibilizar os recursos para também trazer os usuários que ainda não estão ali. E nesse momento, a divulgação dos materiais torna-se essencial.

Houve o questionamento sobre a divulgação desses materiais e como ela aconteceria. Segundo P23:

[...] a gente divulga sim, mas a gente percebe que para a própria comunidade da universidade aderir é difícil, por mais que a gente divulgue, todo ano tem que falar de novo, tem professor que não sabe até hoje que tem esse serviço, a gente fala se tiver algum aluno nessa condição estimula ele a usar, mas depende deles também. A gente sabe que tem aluno que precisa e não usa. E essa divulgação envolve verba. Até para fazer um folder, o valor que a gente apresenta é cortado em tantas partes que o que chega mal dá para o papel.

O relato do participante apresenta pontos importantes para o uso de recursos e equipamentos e a divulgação deles: 1º o projeto inicial, que envolve o levantamento do público que utilizará esses materiais, precisa ser bem realizado, a ponto de conseguir identificar o que será mais assertivo tendo em vista a deficiência do estudante; 2º o trabalho de orientação sobre produtos e serviços disponíveis na biblioteca é uma constante e não há como ser diferente, pois o público se modifica a cada semestre do ano letivo; 3º A mesma constante está na divulgação, é preciso buscar meios que tornem viável a divulgação dos materiais na biblioteca, mesmo que não haja verba para esse fim. O bibliotecário e sua equipe devem sempre analisar e oferecer condições para que os usuários venham até a biblioteca, e isso envolve mais do que ter o equipamento. Um estudo que envolva a comunidade pode oferecer importantes informações a respeito do público, e a partir dele, compreender o que é necessário e traçar estratégias para divulgar o que se tem.

Nesse sentido, P19 defende:

[...] não basta só divulgar, tem outras coisas que estão envolvidas nessa história, como a locomoção até a chegada no campus, é difícil, mas tem que ter esses cuidados, senão o usuário não vem mesmo. Precisa dar significado para o equipamento, o serviço, o espaço.

Na ausência de uso e de usuários com deficiência, na universidade, alguns profissionais relataram a possibilidade de empréstimo dos equipamentos. P23 relatou que, embora exista essa opção, ela não é a mais adequada, e que a universidade precisa ter políticas sólidas para que não exista vulnerabilidade nos serviços implantados. “Se tem ou não tem o usuário, temos que ter os equipamentos em todas as bibliotecas e não ficar tirando de um lugar para o outro. Tem que ter verba para todos”

O posicionamento e o auxílio físico foram os temas de conteúdos que ficaram mais próximos da pontuação máxima, com 90 pontos, e surgiram no contexto das visitas guiadas, que acontecem para apresentação da biblioteca. Nessa discussão, também se abordou brevemente a descrição verbal do ambiente, pontuada com 59 (pré) e 87 pontos (pós). P24 solicitou a PE4 recomendações práticas, caso exista estudantes com DV na turma durante a visita.

A resposta para inclusão é sempre depende, por isso há caminhos para se organizar melhor, se ele tiver um colega tutor para acompanhar ótimo, senão alguém da biblioteca pode se propor, e aí pode ser físico mesmo, oferecer informações claras e objetivas, sem detalhes porque senão vai ser muita informação. Então vamos supor que ele não tem acompanhante, aí vocês façam a locomoção com ele, mostrando onde fica o acervo, o balcão, os computadores, principalmente o que ele vai utilizar, as mesas para estudo, banheiros, bebedouros. Mostrar esses lugares pontuais e aos poucos acrescentando as coisas para ele, como “o banheiro fica na sua esquerda”, leve ele depois volta. Mas saibam que nada vai acontecer do dia para noite, mas a demanda vai surgindo dele. Caso tenha o tutor, vocês podem auxiliar esse tutor na elaboração do que a gente chama de mapa mental. É algo que a gente já faz ao imaginar as localizações das coisas ou lugares, mas para o cego é preciso apresentar e ele que vai elaborar. Importante lembrar de ter falas objetivas, nada de ali, lá, informações pontuais para que ele consiga entender (PE4).

Uma vez que o usuário com DV tenha elaborado seu mapa mental, ou que a biblioteca tenha disponível em sua entrada o mapa tátil, é preciso que mudanças sejam comunicadas, a fim de evitar possíveis acidentes.

Há em algumas bibliotecas os mapas táteis que ficam logo na entrada e podem ser utilizados por usuários com DV, porém, segundo Nogueira (2010, p.3),

Notamos que, no Brasil, o desconhecimento de mapas por parte dos deficientes visuais deve-se ao fato de eles não disporem de mapas adaptados à sua leitura na escola, nas ruas ou em qualquer outro lugar. [...] os deficientes visuais não têm sua demanda atendida porque os recursos mediacionais ou instrumentais que lhes permitiriam elaborar conhecimentos (como os mapas), na maioria das vezes estão dispostos em formatos e modelos que supõem a condição vidente. Além disso, temos observado que os educadores envolvidos no processo de mediar o uso do mapa (na sua maioria), não sabem ler Braille.

Sobre os mobiliários na biblioteca, as discussões geraram em torno da questão da importância da organização para evitar impactos e da eliminação de possíveis perigos com fios expostos e locais sem espaço para circulação.

Isso eu pego no pé lá na biblioteca, como temos usuário cego, eu estou sempre alertando o pessoal para não deixar fios espalhados, cadeiras no caminho, mochilas, porque a gente fica com receio que alguém caia e isso serve para qualquer um, não só para um usuário com deficiência (P11).

Essa questão de mobiliário é delicada, porque os próprios alunos mudam tudo juntam mesa e a gente nem percebe. A gente até pede para não mudar de lugar, mas eles mudam, surgiu a necessidade da tomada, eles arrastam mesa e a gente só percebe quando vê (P24).

Na semana da biblioteca a gente trabalha alguns assuntos que podem ser voltados a esse tema também. Acho que nos reunir em um grupo como esse traz essa oportunidade de refletir sobre coisas que a gente passa na biblioteca e não passa sozinho. Pode ser geral (P1).

Eu vejo que precisamos sempre trabalhando em campanhas porque a biblioteca é um lugar de informação, a gente precisa oferecer informações de qualidade, que possam modificar alguma coisa. Não somos mais depósitos somos agentes, a biblioteca é realmente viva (P6).

PE4 destacou o trabalho de orientação da comunidade, que precisa ser realizado quando a biblioteca possui usuários com deficiência, “A gente precisa começar a despertar esse pensamento nas pessoas, de orientar, olha nós temos alunos que precisam do espaço, vamos colaborar”.

4.5 Quinto Encontro: Deficiência Auditiva

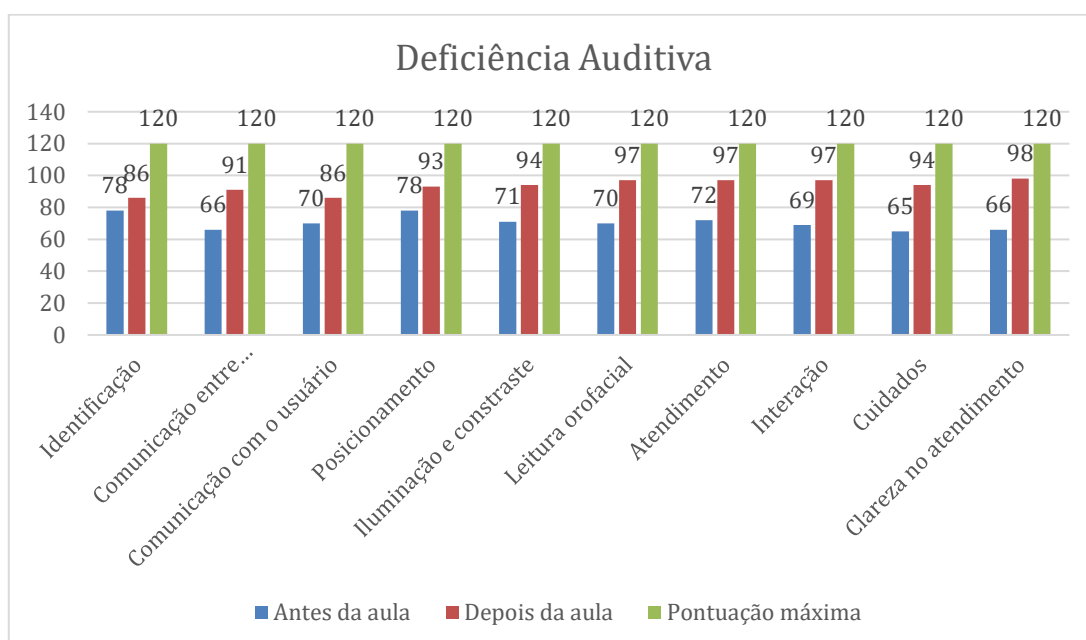
A trajetória do estudante surdo no Ensino Superior está marcada por leis e decretos que preveem seu acesso e permanência em um sistema educativo que se modificou a partir da oficialização da Libras, com a Lei n.10.436/2002 (BRASIL, 2002). A partir daí uma série de leis e decretos foram estabelecidos para que o estudante surdo (BRASIL 2005; 2010; 2011; 2013a; 2013b) conseguisse acesso e buscasse sua permanência no Ensino Superior.

No entanto, mesmo que esse estudante chegue até a universidade e que exista uma legislação fundamentada, as dificuldades de comunicação, a falta de adaptações curriculares e de recursos especializados podem interferir na sua permanência na escola.

O quinto encontro abordou a deficiência auditiva e a surdez, e para conversar com os profissionais sobre esse usuário, foram elaboradas dez perguntas (APÊNDICE G), com base na

literatura e na prática profissional, cujos temas incluíam: 1) identificação do usuário com deficiência auditiva ou surdo; 2) comunicação entre DA, surdez e ouvinte; 3) comunicação com o usuário; 4) posicionamento; 5) iluminação e contraste; 6) leitura orofacial; 7) estratégias de atendimento; 8) interação; 9) cuidados na improvisação de gestos; 10) clareza no atendimento (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Encontro sobre Deficiência Auditiva com 24 participantes



Fonte: elaboração própria

#ParaTodosVerem Gráfico 5 intitulado “Encontro sobre Deficiência Auditiva com 24 participantes” com dez conjuntos de barras que marcam a avaliação do tema antes (identificado na cor azul), depois (identificado na cor vinho) e a pontuação máxima estabelecida (identificado na cor verde). As explicações estão ao longo do texto. Fim da descrição.

Ao tomar como parâmetro os formulários pré e pós-intervenção, fundamentado na Tabela 3, os escores seriam: muito satisfatório (120); satisfatório (96); pouco satisfatório (72), insatisfatório (48); muito insatisfatório (24).

Após o encontro com o tema Deficiência Auditiva, o Gráfico 5 indica que em quatro conteúdos a pontuação atingiu o nível satisfatório e em quatro ficaram bem próximos a 96 pontos. Os temas que não atingiram o nível satisfatório foram: identificação do usuário com DA (86) e a comunicação entre DA, surdez e ouvinte (91).

Para passar de um nível para outro, o acréscimo de pontos seria de 24. Após os encontros, houve acréscimo de pontos em todos os conteúdos do tema deficiência auditiva: identificação do usuário com deficiência auditiva ou surdo (8); comunicação entre DA, surdez

e ouvinte (25); comunicação com o usuário (16); posicionamento (15); iluminação e contraste (23); leitura orofacial (27), estratégias de atendimento (25), interação (28), cuidados na improvisação de gestos (29); e clareza no atendimento (32). Ou seja, em seis temas o acréscimo foi maior do que 24 pontos.

Na questão da identificação (pontuada por 78 pontos no formulário pré e 86 no pós), P19, que trabalha na biblioteca há 26 anos, relatou sua vivência como servidora com deficiência auditiva.

Eu vou relatar a dificuldade que eu tenho, que eu vivo. O que é o DA na faixa dos 30 aos 40 anos quando ele descobre que não está ouvindo... se numa frase ele tem 10 palavras, ele escuta 5, as outras 5 ele tem que deduzir, por exemplo, eu estava em um ambiente da biblioteca, em uma reunião, se a pessoa falasse trás, atrás e faz, eu precisaria pensar no que ela estaria falando para decifrar qual das três palavras foram ditas na frase. Aí eu percebi que tinha dificuldade, meu irmão já é DA, usou todos os aparelhos auditivos que podia e como sou mais nova do que ele, já era comum para mim, eu cresci sabendo o que era não ouvir, mas aos 40 começou a se manifestar, descobrimos que era genético. Até eu descobrir que precisava de um otorrino, de fazer audiometria, é muito complicado. [...] Na biblioteca a gente tem que perceber, se viu que o usuário usa o aparelho, tem que perguntar se o tom da voz de quem está falando está bom, é parece complicado, mas é assim. O único jeito que eu vejo é chegar e perguntar, como eu posso atender você.

Baraldi, Almeida e Borges (2007) descreveram o quanto a perda auditiva tende a se agravar no processo de envelhecimento e como exames mais periódicos podem auxiliar na diminuição dos impactos na vida cotidiana.

Provavelmente, devido ao convívio com o irmão, que também teve perda auditiva, P19 tenha esses cuidados mais claros, por isso os acontecimentos são melhor compreendidos, tornando mais fácil o tratamento e a convivência com o aparelho auditivo e todas as mudanças que envolvem a situação. Diferentemente do que ocorreu com o participante P19, P6 relatou o convívio com um colaborador que não se interessou em buscar auxílio médico especializado, fato este que refletiu em sua prática profissional.

Eu tive um colega de trabalho que deve ter perda grave, com certeza ele tem, ele não podia ir para o atendimento porque tinha dificuldade em entender as coisas. No acervo os alunos não conseguiam pedir ajuda para ele, aí a gente ficava em uma situação complicada porque não sabia onde colocá-lo, sempre dava um problema diferente (P6).

Miglioli e Santos (2017) descrevem que a acessibilidade em bibliotecas ainda é pensada inicialmente nos aspectos físicos, incluindo sinalização e adaptação de equipamentos que priorizam a DF e a DV, e não os usuários com DA. Para este público, “[...] o requisito está na necessidade de acessibilidade comunicacional e informacional, através do acesso a uma forma de comunicação – seja a Libras, tecnologia, etc. - e posteriormente o acesso à informação em

si” (MIGLIOLI; SANTOS, 2017, p.137). Assim, sobre a identificação, ainda surgiram os relatos a seguir que confirmam o posicionamento dos autores citados.

Vixe, eu acho que nunca percebi nenhum usuário que faça uso de aparelho auditivo. Com os colegas a gente sempre brinca “ah, você tá ficando surdo!” melhor a gente se vigiar quanto a isso, porque pode ser constrangedor se ele estiver mesmo. E se a gente pensar que o usuário surdo pode passar despercebido a gente pensa que o que temos na biblioteca com os equipamentos de acessibilidade podem não servir para ele, se ele tiver problemas de visão e audição, por exemplo (P15)

Eu não sei se existe algo nos equipamentos de acessibilidade que sirva só para o surdo. Eu acho que eles precisam mais de materiais impressos, precisam de sinalização em Libras, precisam de atendimento personalizado, essas coisas que a gente não tem ainda para oferecer. A gente pensa em um ambiente universitário muito *clean*, sem um pouco da ludicidade que as imagens trazem e talvez pelo que eu já li, isso seria interessante para o usuário com DA, que entende também pela imagem (P9)

Nesse momento, PE5 resgatou o conteúdo da videoaula ao explicar que, no atendimento, cuidados são necessários para que o estudante não se sinta excluído. Como exemplo, citou que não é recomendado virar as costas para o usuário durante o atendimento (72 a 97 pontos nos formulários, respectivamente), assim como é recomendado falar com clareza (pontuação de 66 e 98) e com boa articulação, para que a leitura labial (a leitura orofacial oscilou entre 70 e 97 pontos), caso esteja sendo realizada, não sofra interrupções. A iluminação e o contraste também foram citados por PE5 esclarecendo a importância deles para possibilitar uma visão favorecida para que a leitura labial possa acontecer. Assim, os participantes continuaram seus relatos vivenciados no atendimento.

Olha, já aconteceu coisas no atendimento que nem a gente acredita. Eu já atendi uma moça que fazia a leitura labial e eu nunca tinha percebido, aí um dia fui desmagnetizar o livro e virei o corpo. Ela me cutucou e perguntou o que eu disse, e aí ela comentou que estava lendo[...] Eu percebi depois de conversar com outra aluna que tinha o aparelho e com a colega de trabalho que o que acontece hoje em dia é complicado, você vai conversar com o aluno e ele tá com fone, você encontra as pessoas na rua e eles estão com fone, ninguém se ouve, percebi que essas dicas servem pra todo mundo, minha filha usa fone e eu tenho que gesticular “Oie, quero falar com você”, por isso que eu acho importante entender sobre isso, serve pra todo mundo (P3).

Aquilo que passou no vídeo sobre o bigode, o aparelho atrapalharem a leitura é bem interessante. Quantas vezes a gente já ouviu e achou chatice, aí se depara com a verdade depois. Não tinha pensado nisso, mas agora vejo que se aplica também a qualquer pessoa no atendimento, porque essas coisas realmente atrapalham a fala (P6). Falar com clareza é mais uma daquelas coisas que se aplicam em qualquer situação e para todo mundo. É legal que estamos percebendo aqui no curso muitas coisas que se aplicam para todos e aí a gente percebe o quanto a gente pode fazer de maneira geral. Entendi que falar mais pausadamente ajuda no entendimento, vou tentar fazer assim de agora para frente (P11).

[...] Dentro da biblioteca, encontrei um oralizado que eu percebi na enrolação da língua. Depois percebi o aparelho, aí perguntei se ele queria Libras ou que eu falasse

e aí a gente age conforme ele precisa. Não sou profissional, mas tenho convivência (P5).

Eu só queria dizer de algumas experiências que a gente tenta fazer, quando os calouros chegam, ou qualquer usuário quando chega. A gente tem um cadastro e lá a gente pergunta se ele tem alguma deficiência ou necessidade especial e aí a gente já vê ali o caso dele. A gente tem uma aluna que está perdendo a audição, ela está num estado mais avançado, inclusive ela já tinha procurado a (nome da participante), porque aqui todos sabem que ela sabe libras. Ela foi a primeira pessoa que eu conheci que usava Libras, na semana da Biblioteca a ela convida o pessoal da associação e então a gente vê eles por ali. É difícil, porque se a gente não se comunica a gente esquece mesmo. Mas eu acho que é um trabalho que deveria ter periodicamente, aliás na universidade toda. É uma manutenção. Acho que todo mundo deveria saber (P24).

Outra situação que envolve a interação e a comunicação com o usuário é a improvisação nos gestos, que exige cautela para não gerar falsas interpretações. P9 relatou uma confusão com os símbolos e o gesto, e a mensagem foi distorcida para um convite íntimo: “[...] a gente precisa estar bem atualizado sobre os símbolos, tomar cuidado, porque senão a gente acaba fazendo besteira mesmo. Eu ri muito depois, mas foi bem constrangedor”. A esse respeito, PE5 alertou: “Vamos lembrar que a Libras não é gesto, é língua, não é nacional e cada país tem a sua. Nós utilizamos muitos gestos e precisamos sim de cuidado com eles”.

Ainda no contexto de atendimento e interação com o usuário, P19 relembrou a situação das máscaras em tempos de pandemia e o quanto pode ser complicado para as pessoas que atuam no atendimento e para aqueles que utilizam a leitura labial.

Quanto ao uso da máscara, realmente é um recurso que precisa de atenção, porque para alguns vai fazer falta, para outros nem tanto. Como a perda auditiva não é visível, se eu com cabelo cumprido uso aparelho, vocês não vão perceber, então se percebeu que a fala não é adequada, pergunte, eles vão se sentir melhor. Pergunte a ele para atender melhor. No caso do sinalizante de Libras, ele vai esperar alguém se comunicar com ele, tente usar a escrita para captar alguma coisa, isso vai te indicar o que fazer (PE5).

“Opa! Agora me confundi. E como fica essa situação diante daquela diferenciação sobre o que é recurso e o que é equipamento, estou confusa, o que a máscara é afinal?” (P1). PE1 orienta: “[...] nesse momento a máscara é um recurso e uma ferramenta. É um recurso para quem está utilizando e uma ferramenta de trabalho para quem está trabalhando, percebam as diferenças e o contexto”.

Ainda sobre o atendimento e a comunicação com o usuário, P1 questiona sobre a melhor forma de atender um usuário com DA, PE5 orienta, e em seguida P10, P2 e P24 citam uma estratégia que tem sido assertiva, adotada na biblioteca.

Vai depender do que você estiver disposto a tentar, ele vai por apontamento, por escrita, ele vai tentar um meio de se comunicar. Se o bibliotecário não for receptivo

ele vai desistir e vai se frustrar. E não é isso que a gente quer? Ele está em uma universidade, ele necessita ser compreendido e vai buscar um meio para que isso aconteça (PE5).

Lá na biblioteca não temos tanto problema, pelo menos que eu tenha presenciado. Temos alunos surdos. Recentemente tivemos uma que era bem independente, nunca precisou de ajuda para encontrar o livro. Lá no balcão nós somos acostumados e orientados a sempre buscar a afirmação do usuário sobre o que ele quer “É empréstimo? Vai devolver? Vai renovar? O que você quer? Queimar o livro?” É o usuário que nos fala o que quer, aí não dá margem par confusão. Assim ele mesmo diz o que quer (P10).

Nós temos uns quatro alunos surdos e não temos problemas com eles. Já entraram no esquema da gente se comunicar por gesto, quando é algo difícil eles escrevem e aí a gente se comunica bem. São bem simpáticos e ajudam a gente a entender eles. Agora quando chegaram eram mais sem paciência mesmo. Acho que vai da convivência (P2).

Na nossa biblioteca não temos problema, porque eles já chegam querendo falar com a (nome da profissional) porque ela sabe Libras então todo mundo que é surdo procura ela. Não sei dizer como eles chegam até ela antes de avisarmos, mas parece que um acaba indicando para o outro (P24).

Exceto na situação em que a colaboradora da biblioteca sabe se comunicar em Libras, o restante dos relatos mostra situações de atendimento que aconteceram sem que ela fosse necessária. De acordo com a legislação, é um direito, por isso precisa ser cumprido. Para o usuário surdo, a Libras deveria ser obrigatória para qualquer atendimento e, segundo a ABNT, as bibliotecas [...] devem dispor de pelo menos um atendente com articulação orofacial que permita a leitura labial, e quando houver atendimento com intérprete de Libras, o local deve estar sinalizado com símbolo internacional da surdez (ABNT, 2008, p. 6).

Apesar de a Libras ser considerada essencial para o usuário surdo, é possível também encontrar estratégias que possibilitem o atendimento.

O fato de o participante desse relato estar inserido em um ambiente universitário pode despertar, entre os estudantes e professores não sinalizadores de Libras, a possibilidade de se encontrar outros meios para manter a inclusão efetiva do estudante surdo, como a comunicação pela escrita, por exemplo, que não é o meio de interação ideal, mas o real, para se evitar a exclusão, o isolamento e o preconceito da sociedade (WELLICHAN; LINO; MANZINI, 2021, sem paginação).

Para os profissionais do grupo, a prática da Libras está condicionada à frequência do uso, conforme relatado por P19: “Eu vejo assim, a (nome da participante) sabe Libras e utiliza em outro espaço. O Problema é a gente aprender e não ter onde praticar. Eu queria praticar, mas se não pertenço a grupo nenhum, não consigo”. P5 complementa: “Quando tem a oficina, todo mundo chega sinalizando bom dia, boa tarde, mas é prática mesmo. Como acontece com os idiomas, mas se não pratica, esquece”.

O uso da escrita não estava nos formulários, mas foi abordado por PE5 ao comentar sobre a necessidade de atualização constante na Libras e na escrita do estudante com surdez, por exemplo, que é diferente da língua portuguesa, por isso o processo de ensino depende muito da metodologia utilizada. Diante disso, P5 questionou: “[...] a gente forçando-os a fazer as coisas em português, não estamos descaracterizando a língua, a vida deles? Se não a gente teria que obrigar alguém que vem dos EUA a fazer, a escrever em português”. PE5 concluiu:

É complicado porque temos uma lei que exige que ele aprenda a língua majoritária do país em que ele está. É como se ele se sentisse um estrangeiro no próprio país. O surdo precisa escrever porque ele vive num mundo letrado. É importante sim que ele aprenda, mas que não seja cobrada dessa forma dele. Também já auxiliei aluno em processo seletivo e expliquei que é necessário um profissional da área da surdez para corrigir a prova dele, porque a escrita vai ser diferente mesmo. O interessante e até a comunidade pede, é que textos fossem traduzidos em Libras e na biblioteca tivesse esses materiais em vídeo, como tem na Universidade Galaude, nos EUA. Não temos aqui no Brasil, mas há grupos que trabalham com isso aqui no Brasil (PE5).

P19 questionou sobre como as universidades tratam a situação do estudante surdo e PE5 respondeu que, embora a legislação exista, ainda há pouco a se comemorar.

Embora exista uma lei federal que atribui à universidade a obrigatoriedade na contratação de intérpretes a partir do momento em que o estudante é aprovado no processo seletivo, não são raros os casos em que o próprio estudante precisa arcar com os custos para esse profissional. As universidades nem sempre dispõe dele (PE5).

Meu irmão desistiu da faculdade. Ficou um ano, mas imagina em 1980, ele não conseguiu concluir. Mas hoje ainda vejo alunos surdos desistindo dos estudos porque não conseguem ter condições para prosseguir. É triste, mas a gente acompanha os alunos chegarem e de repente eles estão indo embora, porque não conseguem acompanhar as aulas, porque as amizades são difíceis, envolve muita coisa (P19)

O posicionamento (78 e 93 pontos nos formulários) foi discutido pelos profissionais, que apresentaram dúvidas quanto à forma de se colocar fisicamente na conversa se houver intérprete ou tutor acompanhando o usuário. P3 perguntou: “[...] qual a posição para ficar em uma conversa? É uma triangulação? Coloca os dois de frente para você, quando existe um intérprete?” e PE5 recomendou:

[...] no posicionamento, a forma é como você se comunicaria comigo, de frente, um metro talvez, a distância normal que conversa com um ouvinte. O que acontece é que quando você está se comunicando com as mãos você precisa das duas mãos livres para se comunicar, sem ninguém atravessar o diálogo que está sendo mostrado. [...] Então são cuidados semelhantes a pessoa com cadeira de rodas, fique na mesma altura, não fique tocando, veja como o intérprete se coloca e se comunique como definirem e lembre-se de verificar se o usuário pode falar por ele, nem sempre ele vai precisar de um intermediário (PE5).

P5 relatou sua experiência com surdos oralizados e descreveu o posicionamento adotado nesses casos:

As minhas experiências são com surdos oralizados. Eles não compreendem tão bem o português, às vezes precisa estar bem de frente, fazer a gesticulação certa, para que eles compreendam bem. Quando estamos informalmente eu fico de frente e conversamos. Conheço surdos profundos que usam Libras, quando tem uma terceira pessoa eu não olho para ela e interpreto para o surdo (P5).

Novamente, surgiu a necessidade de se ter um canal que vincule a informação sobre a deficiência do estudante para os setores de atendimento, na universidade, semelhante ao ocorrido e já relatado neste texto, em outros encontros. P19 questionou se essa informação não pode ser solicitada no ato da matrícula, assim a universidade teria um pouco mais de tempo para buscar recursos, materiais e equipamentos para atender esse usuário. PE1 informou que isso é solicitado no processo seletivo, mas a informação se perde e não chega até os setores. Por fim, P3 concluiu: “Eu acho que a informação se perde mesmo em algum momento. O nosso setor de finanças por exemplo tem escadas, imagina uma pessoa com DF, são adequações que a gente pode pensar se souber antes” (P3).

4.6 Sexto Encontro: Tecnologia Assistiva

A Tecnologia Assistiva foi um tema bem esperado pelos participantes e citado em todos os encontros. De maneira geral, era tratada como uma “possibilidade de inclusão pronta”, ou seja, seria por ela e por causa dela que os usuários com deficiência poderiam ter melhores condições de acesso e acessibilidade na biblioteca. No entanto, desde o primeiro encontro, os especialistas e a pesquisadora na mediação trabalharam o argumento de que a tecnologia em si não pode ser responsável por essa questão, que depende de outros fatores, inclusive de mudanças nas atitudes.

Como tratado no segundo capítulo, no tópico sobre a TA, o fato de existir nas bibliotecas recursos e equipamentos para acessibilidade não garante que usuários com deficiência possam ser beneficiados. Serviços precisam ser agregados a sua existência e funcionalidade e torna-se necessário um levantamento detalhado sobre as deficiências existentes e as possibilidades de cada equipamento, impossibilitando que apenas uma ou outra seja favorecida.

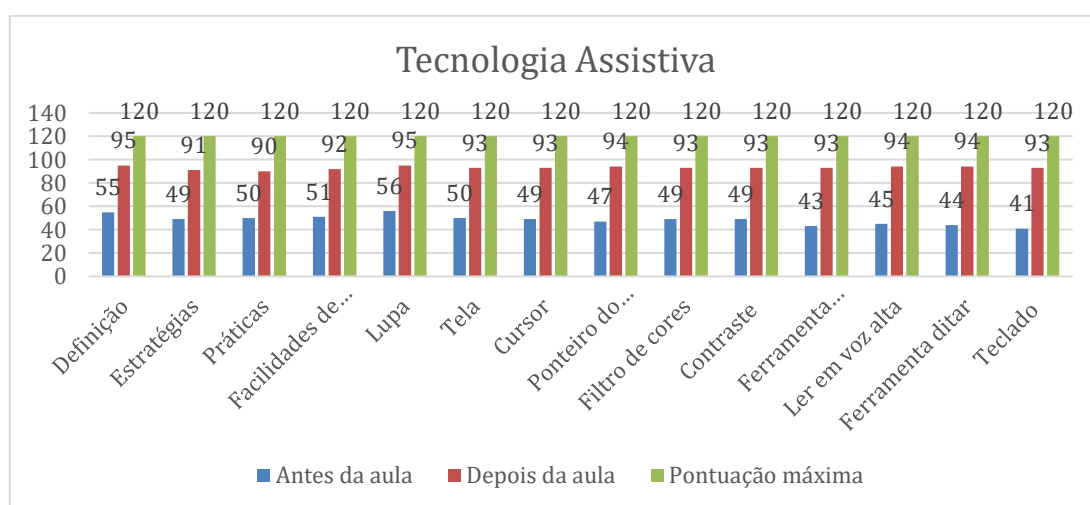
Na atualidade, as bibliotecas apresentam, dentre os *softwares* e equipamentos, um conjunto que inclui digitalização e leitura de documentos impressos (para usuários com DV), leitor portátil (para usuários com DV), lupa (cuja ampliação pode favorecer usuários com baixa visão), linha Braille, que reproduz em Braille o que estiver na tela do computador, além de

scanners de voz e leitores de tela (para usuários com DV). Embora auxiliem o usuário com deficiência, esses materiais também podem ser utilizados por pessoas sem deficiência. E ao se atentar para as deficiências favorecidas pelos equipamentos citados, é possível constatar que algumas ficariam sem atendimento.

De acordo com a ideia proposta pelo participante especialista, o sexto encontro foi organizado para ser uma aula ao vivo, e seu conteúdo seria a apresentação de recursos de acessibilidade existentes no *Windows*. Afinal, nos próprios “pacotes” de programas para computador existem opções de ampliação e leitor de tela, conversão de áudio em texto, que podem ser sugeridos aos usuários com deficiência e são considerados recursos de acessibilidade. Embora seja necessário um micro com os programas, torna-se uma opção viável na ausência de determinados equipamentos em bibliotecas que não dispõem de recursos e investimentos. Além disso, em alguns sites na *web*, os recursos já são oferecidos, deixando ao usuário determinar seu uso ou não.

O formulário foi elaborado com base em 14 perguntas (APÊNDICE H) apresentadas na seguinte ordem: 1) a definição de TA; 2) as estratégias de TA; 3) as práticas que a envolvem TA; 4) as facilidades para acesso existentes no sistema; 5) a lupa; 6) a tela; 7) o cursor; 8) o ponteiro do mouse; 9) o filtro de cores; 10) o contraste; 11) a ferramenta narrador; 12) a opção ler em voz alta; 13) a ferramenta ditar; 14) o teclado (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Encontro sobre Tecnologia Assistiva com 24 participantes



Fonte: elaboração própria

#ParaTodosVerem Gráfico 6 intitulado “Encontro sobre Tecnologia Assistiva com 24 participantes”, com 14 conjuntos de barras que marcam a avaliação do tema antes (identificado na cor azul), depois (identificado na cor vinho) e a pontuação máxima estabelecida (identificado na cor verde). As explicações estão ao longo do texto. Fim da descrição.

Houve uma pequena oscilação na pontuação entre os temas de ambos os formulários, e uma diferença maior é percebida quando se compara o formulário pré e o pós (Gráfico 6): no pré, os pontos variaram entre 41 e 56 pontos; no pós, a variação ficou entre 90 e 95 pontos. Com a média entre 48,42 e 93,07 pontos, o grupo atingiu a classificação de “insatisfatório” no formulário pré e “satisfatório” no formulário pós.

Ao tomar como parâmetro a Tabela 3, os escores seriam: muito satisfatório (120); satisfatório (96); pouco satisfatório (72), insatisfatório (48); muito insatisfatório (24).

O Gráfico 6 mostra que, na autoavaliação antes dos encontros, a pontuação dos conteúdos dos temas variou de 41 a 56 pontos, ou seja, em torno do nível insatisfatório, sendo 5 conteúdos abaixo do nível insatisfatório e 7 conteúdos acima, mas próximos a 48 pontos, com exceção do conteúdo definição (55 pontos) e lupa (56), que foram os escores mais elevados antes dos encontros.

Após os encontros, a autoavaliação indicou grande acréscimo em todos as pontuações, tomando como referência que, para passar de um nível para outro, no tema Tecnologia Assistiva, o acréscimo de pontos seria de 24. Nesse sentido, o acréscimo da pontuação nos conteúdos deste tema foram: definição (40); estratégias (42); práticas (40); facilidade de acesso no (41); lupa (39); tela (44); cursor (44); ponteiro do mouse (47); filtro de cores (44); contraste (44); ferramenta narrador (50); ler em voz alta (49); ferramenta ditar (50); teclado (52).

Apesar do acréscimo da pontuação, salienta-se que em nenhum dos conteúdos a avaliação grupal chegou ao nível satisfatório: 96 pontos.

Estes dados indicam, por um lado, que os conteúdos não eram conhecidos; por outro, há necessidade de aperfeiçoamento desse conhecimento, sendo imprescindível uma experiência prática para o uso dos equipamentos e recursos da Tecnologia Assistiva.

A ideia de demonstrar opções mais próximas e possíveis foi escolhida pelo PE1 com a finalidade de tirar um pouco o foco nos equipamentos que existem nas bibliotecas e demonstrar outras opções que podem ser assertivas quando bem utilizadas e orientadas, lembrando que um dos critérios para a seleção dos participantes do estudo era que as bibliotecas possuíssem e disponibilizassem equipamentos de acessibilidade, ou seja, já fossem equipadas. Pelas questões sociais e econômicas do país, nem todas as bibliotecas, independentemente de sua tipologia, possuem investimentos suficientes para aquisição dos equipamentos de acessibilidade, porém o computador tornou-se um pouco mais presente, facilitando o acesso e acessibilidade pelos usuários com deficiência, ou para os não deficientes, que o utilizam por questão de opção.

Foram observadas reações diferenciadas dos participantes quando relataram desconhecer essas opções no computador: “Eu já tinha ouvido falar que tinha algumas coisas

no computador, mas nunca tinha visto em uso. Realmente podem ajudar bastante na ausência de outras tecnologias, pessoas com e sem deficiência (P11); “Gostei dessas opções até para a gente trabalhar pode ser legal” (P1); “Algumas coisas eu já usei, mas essas opções mais recentes, a narrador e a ditar eu não tinha visto. Parece bem útil ao usuário com deficiência” (P24); “Interessante que qualquer computador que tiver o *Windows* consegue trazer essas opções, essas facilidades de acesso” (P23); “Eu achei bem interessante, mas não sei se atende ao usuário com deficiência. Será que a gente consegue lembrar de tudo isso na prática?” (P21); “Agora quando me faltar algum recurso na biblioteca eu posso utilizar um desses aqui, achei super legal” (P6).

Sobre a ferramenta ditar, PE1 esclareceu:

Essa ferramenta de ditar é a mesma tecnologia do celular. Antes a gente conseguia usar a ferramenta no pacote do *Google* Documento. Escrevi textos que queria com rapidez com ele. A diferença é que a pontuação a gente dita. No *Google* Documento você fala “Outra linha” e ele muda de linha, você fala “parágrafo”, ele faz o parágrafo, tem uns comandos mais sofisticados. Para quem fala e consegue fazer monólogo como estou fazendo aqui, falando devagar, ele vai escrevendo tudo perfeitamente bem e a gente não tem tanto problema em ficar corrigindo muita coisa (essas falas estavam sendo ditadas para o computador e visualizada pelos participantes). O tempo que se perde digitando é menor do que se perde corrigindo. Mas a gente tem que aprender mexer na ferramenta, essa questão de ponto final eu aprendi mexendo, testando. Tudo é questão de praticar.

Sobre a definição de TA, bem como as estratégias e as práticas, não houve discussão, pois os participantes se interessaram pelas questões que envolviam diretamente as facilidades de acesso. Para iniciar, PE1 orientou sobre o que pode ser considerado como um recurso de TA.

Não sei se ficou claro, mas uma coisa que eu uso como profissional pode parecer TA, mas não é. Só vai ser uma TA, um recurso, se for usada por uma pessoa com deficiência, o usuário, a população-alvo. Para nós é ferramenta de trabalho. Na definição americana eles falam TA, assim porque queriam vender os produtos, financiados pelo governo ou com descontos. Aqui no Brasil tentou-se fazer isso também, os carros, as cadeiras de rodas motorizada, o aparelho auditivo, que entram como isenções, entra nessa lei como recurso de TA. Outros não conseguiram entrar, uma criança com autismo que utiliza o *tablet* para se comunicar porque não fala, o *tablet* não entrou com um recurso de TA, mas para ela é um recurso de TA e não tem isenção. A lei não consegue pegar as nuances que tem a definição. Com certeza esses recursos que estão na biblioteca podemos chamar de recursos de TA porque foram destinados para isso. O que não significa que outras pessoas não podem usar, né? Algumas pessoas pedem para os filhos gravar os textos, colocam para escutar, hoje isso está cada vez sendo mais utilizados, nos *podcasts* da vida. Então, não podemos esquecer que a tecnologia é cara, a gente precisa investir e precisamos dela, cada um do seu jeito.

Segundo Calheiros, Mendes e Lourenço (2018, p.229), três aspectos podem ser descritos como obstáculos para o uso efetivo dos recursos de TA no contexto educativo:

[...] 1º as dificuldades quanto à compreensão do que vem a ser TA; 2º barreiras quanto ao acesso/provisão dos recursos de TA nas escolas e 3º a formação de professores e profissionais envolvidos com o atendimento aos alunos com deficiência no contexto escolar.

Os obstáculos apontados pelos autores podem ser contextualizados de forma muito pertinente à realidade da Biblioteconomia, pois as dificuldades quanto à compreensão do conceito de TA são perceptíveis, assim como existem barreiras quanto ao acesso e à provisão desses recursos e equipamentos nas bibliotecas. Também a formação do profissional para o atendimento aos usuários com deficiência ainda é um desafio diante de uma demanda crescente.

A chegada dos recursos e equipamentos de TA nas bibliotecas trouxe novas oportunidades não só para as pessoas com deficiência, mas também para aqueles que fazem parte desses ambientes. Com isso, surgiram os desafios diante da falta de conhecimento a respeito de sua aplicabilidade e funcionalidade, além da ausência de formação e atuação desses profissionais para trabalhar com ela (PINHEIRO; OLIVEIRA, 2018; COSTA; CHALHUB, 2021).

Esse aparente desconhecimento sobre a deficiência compromete a escolha do recurso e do equipamento que, por sua vez, pode ser prejudicado pela falta de conhecimento na utilização, agravada pela falta de ações e estratégias dentro das bibliotecas. Trata-se de um movimento cíclico que pode colaborar com o cenário dos equipamentos sem uso e sem serviços agregados, quando estes estão presentes nas bibliotecas.

O motivo da falta de uso dos equipamentos de acessibilidade na biblioteca foi discutido amplamente por alguns participantes, que apontaram a falta de interesse, a não adequação à necessidade do usuário e a carência de mais apoio na divulgação dos produtos e serviços disponibilizados nas bibliotecas. Esse tema não estava nos formulários, mas se tornou extremamente necessário para que os profissionais refletissem sobre o que se tem na biblioteca, o que se utiliza e o que pode ser realizado para que se otimize o uso dos equipamentos.

Eu acho que o usuário não usa a linha Braille, por exemplo, porque não foi perguntado a ele se ele era alfabetizado nisso. Viram que ele é cego aí já houve a suposição de que ele sabia usar e não é assim. Tem gente que fica cego depois que nasce, a gente já conversou sobre isso aqui (P3).

Eu concordo, acho que os levantamentos que as instituições fazem precisa ser mais aprofundado, porque nesse caso, se ele não foi alfabetizado, poderiam investir em outra coisa, entende? É aquela história de buscar conhecer o que o usuário precisa e aí sim oferecer de acordo. Acho que antes de fazer esse levantamento teriam que ter feito um estudo de demanda, uma coisa maior, tem que ser uma coisa de consciência coletiva para conseguir beneficiar o usuário. Não foi realizado um estudo de verdade, foi uma tentativa de fazer algo, precisava de um estudo que envolvesse toda universidade. A gente apaga incêndio, a gente corre lá e quer atender, porque todos merecem, mas a gente esbarra em várias coisas, precisa adequar, depende de outros

setores, foi uma tentativa bacana, mas não foi um estudo de verdade efetivo essa implantação (P4).

Eu acredito que falte um pouco sim de divulgação desses serviços, mas a gente não tem recurso para isso. Até para fazer um folder a gente precisa rezar muito. É complicado porque a gente quer fazer uma divulgação legal, mas não acontece do jeito que a gente quer (P24).

Eu concordo em parte, na hora eles se interessam, mas só fica nisso, não acabam retornando para utilizar. Não sei se sentem excluídos, por não fazer parte da comunidade. Então, talvez, a pessoa fica encantada, mas fica pouco à vontade. A gente já fez várias divulgações, mas não adianta muito. Achei muito interessante essa parte de TA, esses acessórios que o próprio computador traz. Até algum tempo atrás a gente precisava comprar programas e tal, e hoje não precisa disso, o computador já traz. Talvez um aluno traga o computador e nem ele sabe que tem essas opções (P11).

Olha, acho que eles não usam, porque usam muito aplicativos, para eles é mais fácil porque não envolve deslocamento, constrangimentos. É mais cômodo também, porque põem usar em qualquer lugar. Na biblioteca envolve muita coisa e eles acabam ficando em evidência (P8).

Que triste isso né, porque você investe nesses equipamentos e se não tem uso, pode perder o equipamento, porque não gera estatística de uso. A gente precisa de investimento. Fica parecendo que compra para falar que tem. Teria que funcionar. Enquanto não houver uma política que dê atenção para isso não adianta. Não depende da gente, muitas tentativas já fizemos, e vamos continuar fazendo, mas sem esse aporte, as coisas não vêm. Mais triste ainda e perceber que você tem uma coisa subutilizada e não tem dinheiro para outras coisas. Quanto a divulgação, eu já tive muitas ideias de divulgar e promover esse serviço, mas quando a gente esbarra com as dificuldades a gente se frustra. Para a gente fazer uma coisa bacana não dá para fazer com custo zero. As coisas custam dinheiro e o que é falado para gente é não tem, não dá, não estou dizendo que não devemos continuar insistindo, mas dá uma certa frustração na gente. Tem que continuar insistindo, mas infelizmente, na maior parte das vezes a gente precisa fazer só com a sua imaginação ou criatividade. A gente sente falta de política dentro da universidade que promova e não dependa só da nossa vontade. Tem que cutucar lá em cima para que recursos venham para nossa área. (P23).

Eu tenho um pensamento até mesmo social, a gente percebe que as dificuldades vão desde a locomoção, não tem transporte, não tem guia, não tem piso tátil, então várias falas aqui no nosso grupo mostram que estamos nos preparando para isso. Estamos sendo preparados para receber esse público. Sempre nos preparando. A maior dificuldade que eu vejo é que essas pessoas não se veem sendo integrada por essas empresas, universidades[...]então quer dizer, “na medida que eles têm condições, eles vão se integrando e utilizando das tecnologias para benefícios deles, isso é fundamental, dar condições de uso (P3).

O trabalho de divulgação dos produtos e serviços é amplamente discutido na área da Biblioteconomia (SOUZA, 1987; BAPTISTA; COSTA; VIANA NETA, 2009; BEZERRA *et al.*, 2016; MIRANDA, 2017; GARCIA; BERNARDINO, 2018) e envolve diversos caminhos, que vão desde os mais tradicionais, como as visitas guiadas, as aulas inaugurais na universidade, os meios de comunicação interno (*folders*, jornais, rádio universitária), até os mais recentes, como as redes sociais. Conforme citado por Rocha, Silva e Maia (2012, p.361),

O sucesso do marketing em bibliotecas depende principalmente da identificação das necessidades do seu público, já que ao identificar as necessidades é possível criar alternativas. A imagem projetada pelas bibliotecas determinará a frequência de utilização de seus produtos e serviços.

Mesmo sendo um assunto relativamente bem explorado na literatura da Biblioteconomia, na prática percebe-se que os profissionais ainda não utilizam esses serviços para divulgar seus produtos ou recursos. Percebe-se que faltam investimentos e apoio para o desenvolvimento de ações em geral, porém também é nítida a falta de iniciativa em buscar meios possíveis e alcançáveis para realizar melhorias, mesmo que pequenas. Em tempos de ampla utilização de internet, por exemplo, explorar a rede para divulgação de produtos e serviços tem sido uma grande oportunidade para as bibliotecas. O lado criativo dos profissionais precisa se sobressair às dificuldades que ele encontra na prática, do contrário o sistema pode prejudicar não somente o ambiente, mas também seus profissionais e, conseqüentemente, seus usuários.

Sobre possibilidades da TA que atendem pessoas com ou sem deficiência mencionadas, P3 e PE1 comentaram:

Pensando sobre estratégias, recursos e prática, a gente percebe que as estratégias permitem pensar como usar esse recurso em nossa vida, serve para muita gente, para várias questões. Meu celular por exemplo, eu mudei o tamanho da letra, são recursos estratégicos para facilitar a minha vida. Percebo que durante essas aulas, independente das pessoas que tem a deficiência, elas servem para todo mundo (P3).

Eu troquei o computador, agora estou vendo uma tela bem grande, parece uma TV. Eu tive que mudar várias coisas. Eu posso configurar o teclado, as cores, aquilo que me cansa menos. Tem pessoas que colocam branco e preto, vi várias trabalhando assim, mas para mim é muito cansativo. Esses recursos são facilidades de uso para gente também, mas são recursos de acessibilidade, sem dúvida nenhuma. E o celular dá para fazer tudo isso também. Eu não mostrei o narrador, mas ele está ali dentro do Windows também, cada letra ele narra. Para pessoa que é cega é um excelente recurso (PE1).

Os profissionais participantes relataram que possuem em suas bibliotecas: *Plusteck* (que possibilita a digitalização e leitura de documentos impressos); *Victor Reader Stream* (leitor portátil de livros); Lupa eletrônica (auxílio de ampliação ótica para pessoas com baixa visão); Linha Braille (reproduz em Braille o que está na tela do computador) e Conjunto básico gratuito (*scanners* de voz e *softwares* leitores de tela). Embora as bibliotecas tenham tais equipamentos, houve relatos sobre a falta de uso deles pelos usuários.

Sobre a linha Braille, os relatos foram: “Foi falado sobre a régua da linha Braille, nós temos e quase ninguém usa. Fiquei até espantada que custa tanto e nossos usuários não usam.” (P24); “Não usam, na verdade eles dizem que não gostam de usar porque ele é muito sensível.

Tem que passar o dedo muito suave, mas às vezes senão lê também” (P20); “Ou seja, não está sendo funcional. Existe vários tipos de linha Braille, não é um recurso fácil de ser utilizado, e hoje a gente tem os leitores de tela, que substituem, mais fácil do que a linha Braille” (PE1).

Nesse contexto de custo e investimentos, P19 e P23 comentaram sobre fatores que envolvem diretamente a conquista de direitos e a necessidade de políticas inclusivas que possam modificar a realidade da pessoa com deficiência e os serviços que a envolvem. Em seguida, PE1 comentou sobre os caminhos possíveis para a biblioteca.

Eu acho tudo que envolve tecnologia muito caro. O que se refere a Tecnologia Assistiva então é um absurdo. Já viu o preço de um aparelho auditivo? E de uma prótese? Ela ainda depende do tamanho da amputação, porque quanto maior mais cara. É tudo um absurdo, por isso tem gente que não utiliza, prefere ficar como está, porque pelo INSS também demora uma vida. Falta ação, falta política que reconheça o direito e as necessidades da pessoa com deficiência. (P19).

Acho que já falamos sobre isso, é a questão do protagonismo da PCD na política, na escola, na universidade, na sociedade. A gente não pode ficar na condição de aguardar entrar na reitoria, na prefeitura, na presidência alguém que tenha aderência a questão da deficiência. Precisa de política que possa ser vista na prática (P23).

Temos vários caminhos se o grupo pensar em buscar, vamos pensar na sinalização por exemplo. Como as pessoas ficam perdidas sem sinalização, uma das questões mais interessante que eu vi é como a sinalização é importante. Eu vejo muitas pessoas chegando e perguntando onde é tal coisa, onde é tal, vamos pensar em um piloto de repente, pegar pessoas que trabalham com designer e propor isso. Associar conhecimentos, usar setas, cores, símbolos, o símbolo e a escrita, na psicologia a gente fala da associação, se tiver algo assim a pessoa entende, a criança aprende assim, associando. Uma sinalização boa é aquela que tem um símbolo associado ao texto. Eu concordo com a questão da política, ela precisa ser criada e imagino que algumas coisas vão começar a acontecer. Talvez seja o momento de fazer algo mais integrado, se você tem uma comissão, se você tem equipamentos na biblioteca, será que sabem disso? Será que sabem das coisas que existem ali? Talvez o que falta é integrar e trabalhar em conjunto. Mas o que mais dá certo mesmo é quando chega uma pessoa com deficiência no campus e começa a reivindicar, porque se ela chega e não fala nada, aí não resolve, não desperta (PE1).

As discussões giravam em torno da necessidade de uma política inclusiva estabelecida na instituição. Diante dessa situação e apesar de não ter sido abordada nos formulários e conteúdos, considerou-se oportuno tratar das políticas inclusivas voltadas ao Ensino Superior, mesmo que de forma breve, conforme a seguir.

4.7 Políticas Inclusivas no Ensino Superior

A diversidade étnica, racial, socioeconômica e a deficiência começaram a despertar atenção no Ensino Superior devido ao movimento de democratização do ensino, período iniciado no final da década de 1980, surgindo daí a necessidade da criação de políticas públicas de ação afirmativa para defender e garantir que as oportunidades e os direitos desses grupos fossem respeitados e cumpridos.

Entre programas, reservas de vagas, criação de núcleos de acessibilidade, grupos de trabalho e estudo, as universidades têm buscado se organizar para que essas garantias sejam reais e alcancem o maior número de envolvidos. Mas para que isso de fato aconteça, é preciso que um trabalho conjunto seja estabelecido e esteja presente em todas as esferas da sociedade.

Na universidade, essas ações tornam-se pilares para que esses grupos participem de um espaço que lhes pertence, apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano de cada um.

De forma recorrente durante os encontros dialogados com os participantes deste estudo, as políticas inclusivas foram citadas como “um ponto necessário”, ou “um marco inicial” para qualquer mudança dentro das instituições de Ensino Superior, principalmente na área pública. O que se observa na prática é que, nas instituições particulares, indicadores avaliativos de comissões específicas e a própria questão orçamentária seguem caminhos e processos diferenciados, podendo resultar em ações e providências também diferentes, conforme os relatos a seguir.

Acho que existe uma diferença grande entre universidade pública ou particular e as políticas inclusivas, porque o processo institucional vai variar muito de uma para outra. Na instituição particular, se o MEC aponta algo no relatório, esse apontamento é levado adiante porque será cobrado em breve, envolve outras coisas, como o marketing institucional e isso pode afetar o curso, a instituição toda. Na pública, essas visitas são diferentes, não tem o mesmo peso. E aqui dependemos de orçamentos diferenciados, é mais complicado. Por isso que eu entendo a política inclusiva como uma necessidade para caminhar na instituição pública, é um norte (P6).

Eu acredito que na universidade particular, os próprios indicativos do MEC nas visitas de avaliações direcionem e garantam o respaldo às necessidades, mas se pensarmos como já foi discutido aqui, que nem sempre as visitas são realizadas pelas pessoas que deveriam opinar, então, não é só um problema da universidade pública, a particular também tem, só em proporção diferente e talvez mais rápido ou mais fácil para resolver (P24).

Independentemente da natureza, o fato é que por meio da política inclusiva as instituições se preparam para oferecer um ambiente acessível e inclusivo para estudantes e comunidade com deficiência, em geral. No entanto, percebe-se que tão importante quanto a sua existência é a forma como é elaborada e administrada nas instituições.

Não há unanimidade ao conceituar uma política pública pela dificuldade de entender os vários aspectos relativos à sua organização, que afetam sua implantação e implementação de forma direta ou indireta. No tocante às questões relativas à deficiência, o desconhecimento sobre a condição e o contexto que a envolvem pode ser a razão principal de dificuldades encontradas no delineamento de tais políticas.

Uma política pública no campo da educação inclusiva está relacionada à criação e à gestão de normas e ações, cujo objetivo é proporcionar condições para garantir a educação de estudantes na condição de PAEE. Ocorre, porém, que as políticas existentes estão voltadas ao acesso (ingresso) e não necessariamente contemplam a frequência e a permanência de todos em determinado sistema de ensino, como deveria ser. O mesmo se aplica aos servidores com deficiência, que em geral são pouco participativos nesses processos.

Para Leonel, Leonardo e Garcia (2015), as políticas públicas na perspectiva da Educação Especial demonstram avanços importantes no que se refere ao acesso de estudantes com deficiência. Entretanto, no Ensino Superior, apresentam desafios a serem superados não só para o estudante, mas para todos que estão ao seu redor.

Dentre as políticas inclusivas existentes no Ensino Superior, talvez a mais conhecida seja a Lei n.13.409/2016, que altera a *Lei nº 12.711*, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2016) e que favorece o acesso do estudante com deficiência por meio da reserva de vagas em instituições de Ensino Superior. No entanto, se não estiver atrelada a outras condições, a frequência e a permanência do estudante estarão comprometidas.

Sem a mobilização de meios e instrumentos (métodos, estratégias, recursos e equipamentos de TA, capacitações profissionais, infraestrutura acessível...), tanto o uso quanto a permanência no ambiente encontram barreiras que podem acarretar desinteresse, evasão e exclusão desses estudantes. “A Universidade é um *locus* de produção de conhecimento, mas ela também deve tornar esse conhecimento acessível e ampliar o saber e a cultura. E como fazer isso no caso da cultura inclusiva? Informando e sensibilizando”, afirmou a Prof. Vera Lúcia Messias Fialho, que preside a Comissão Central de Inclusão na UNESP (NOGUEIRA, 2021, [não paginado]).

Ainda nesse contexto, retoma-se o que já foi comentado ao longo deste estudo, quando Ferrari e Sekkel (2007) se referem a uma reforma universitária que contemple as demandas sociais, e citaram três níveis de ação: o institucional diante da necessidade e o desafio em incluir; a formação de professores; e as competências em identificar, acolher e trabalhar com as diferenças. Pontos semelhantes são citados por Glat e Pletch (2004), quando afirmam a

importância do envolvimento entre as dimensões constitutivas (ensino, pesquisa e extensão) da universidade no contexto da inclusão.

Nas bibliotecas, Stroparo (2014) identificou em sua dissertação que os bibliotecários do sistema de bibliotecas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) são favoráveis à implantação dessas políticas institucionais de forma necessária e urgente e apontaram sugestões, tais como: comunicação antecipada sobre estudantes com deficiência no campus; ampliação de programas para sensibilização sobre a deficiência para servidores; capacitação profissional; sinalização acessível e divulgação de serviços; investimentos em materiais específicos; projetos digitais; digitalização parcial de materiais ampliando as possibilidades de consulta; conversão e adaptação de materiais; cursos, palestras e eventos no início do semestre letivo; além do acompanhamento acadêmico do estudante com deficiência e ampliação de pesquisas sobre a temática da deficiência.

Semelhante ao descrito no estudo de Stroparo (2014), os participantes deste estudo também relataram aspectos que precisam ser estabelecidos nas instituições e, por consequência, nas bibliotecas e demais setores da universidade, com a finalidade de se estabelecer padrões e protocolos que favoreçam o acesso, a frequência e a permanência do estudante com deficiência. Assim, a efetivação dessas políticas nas bibliotecas, em específico, pode se dar em melhorias no processo de aquisição, na elaboração e disponibilização de produtos, serviços, equipamentos, no cumprimento de normas, legislações e diretrizes implementadas no ambiente no que se refere ao acesso à informação e à acessibilidade.

Nota-se que tais questões que envolvem as políticas inclusivas estão presentes desde longa data, já foram registradas em estudos de especialistas, publicadas e disseminadas em diversos meios, mas, ainda assim, não foram incorporadas à universidade, consequentemente, ainda atendem de forma parcial às pessoas com deficiência.

Constatam-se a criação de programas e projetos orientadores sobre a importância da acessibilidade para a comunidade, o estabelecimento de núcleos de acessibilidade na universidade, incentivo à pesquisa, cursos e capacitações mais frequentes, mas a política universitária em si ainda não responde à necessidade inclusiva, o que se comprova em situações cotidianas relatadas a seguir.

Talvez se houvessem pessoas com deficiência trabalhando, lecionando, estudando no momento, poderíamos então ter mais chance de ver resultados mais rápidos. Porque eu penso assim, se eu não sei o que precisa, mas tenho quem consultar sobre algo, se está acessível ou como poderia ser, eu posso ter mais chance de ter uma política que realmente funcione, não só para a entrada desse aluno, mas para mantê-lo ali até o final do seu estudo (P6).

A partir do momento que tem alguém com deficiência envolvido no processo de compra, por exemplo, um equipamento pode ser melhor avaliado antes de chegar na biblioteca, por exemplo. Talvez isso poderia ajudar na aquisição de equipamentos mais utilizáveis, de materiais mais específicos [...]. Às vezes temos equipamentos muito caros e que não geram uso (P7).

E se não geram uso, não geram estatística para o relatório da biblioteca. Aí como vamos conseguir mais investimento, ou até manter esse equipamento? Tem bibliotecas que precisam de equipamentos e como nós não temos estatísticas de uso, precisamos emprestar, mas o correto não seria todos terem e não ficar na dependência de um empréstimo? E ainda precisamos de políticas que definam essas questões, sem que precisemos ficar dependendo de a gestão ser “simpática” ou não ao assunto da inclusão (P23).

Os relatos dos participantes ilustram pontos primordiais desta discussão, constantemente descritos ao longo deste estudo. A participação da pessoa com deficiência, seja na condição de estudante, servidor ou de comunidade, é o ponto inicial de processos que envolvem políticas e ações inclusivas para que sejam elaboradas e implementadas considerando a realidade vivenciada, além de ajustes estruturais físicos ou reservas de vagas.

Essa efetivação precisa ser parte da instituição e não da gestão em vigência, o que foi apontado por alguns participantes durante os encontros.

Eu já vi muita coisa ser realizada pela cidade em cima de políticas públicas inclusivas. Na universidade, a gente sabe que esse é o caminho também. Mas quem faz essas políticas? Será que o que está sendo feito é bom? Será que está atendendo ao que precisa? Acho que não é só seguir uma norma e está feito, até porque as normas também não preveem tudo (P11).

Eu entendo que se a política inclusiva não vier de cima, da reitoria, nada vai acontecer. Porque não adianta a gente querer fazer aqui embaixo, se lá em cima não houver consciência do que está sendo solicitado. Houve épocas em que nem um folder a gente conseguiu fazer porque não tinha verba (P23).

Outro aspecto que precisa estar previsto e ser abordado nas políticas inclusivas são as ações voltadas a atitudes sociais presentes em todas as situações e ultrapassam a área da universidade. Setores de atendimento (e isso de alguma forma inclui toda universidade) precisam ser orientados para que o estudante se sinta pertencente àquele universo. Isso evidencia o quanto deve ser abrangente o contexto da política inclusiva e o quanto há de ser trabalhada para que uma nova realidade seja vivenciada pelo estudante com deficiência.

Conforme citado por Baptista (2019), a política pública deve ser compreendida como um processo contínuo associado à ação, que se estende além da resolução de problemas.

Na realidade, os problemas são “resolvidos” pelos próprios atores sociais através da implementação de suas estratégias, a gestão de seus conflitos e, sobretudo, através dos processos de aprendizagem que marcam todo o processo de ação pública. Nesse

quadro, as políticas públicas têm como característica fundamental construir e transformar os espaços de sentido [...]. (MULLER; SUREL, 2002, p. 28).

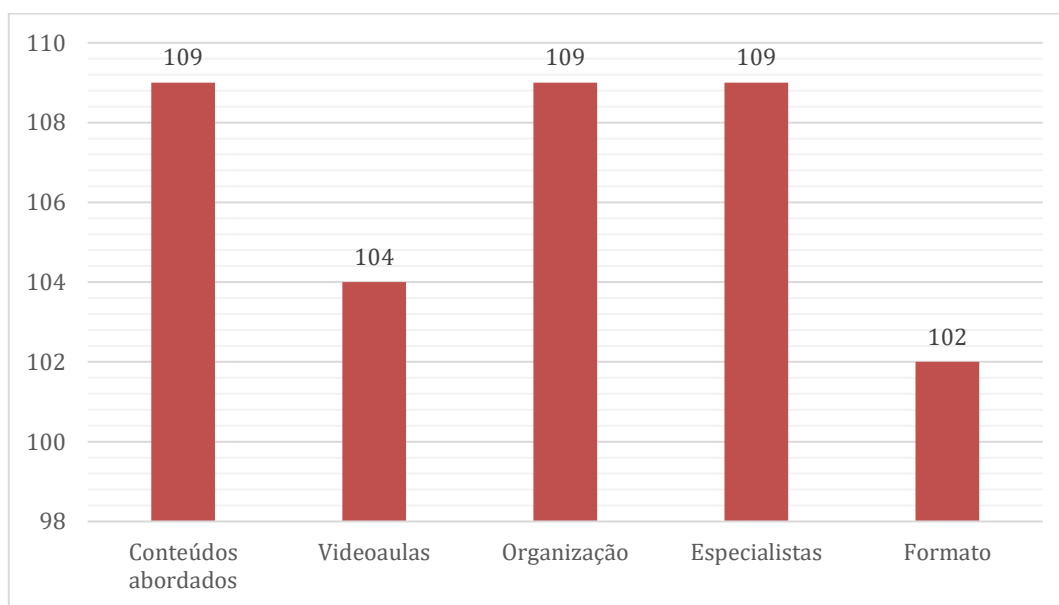
4.8 Autoavaliação da satisfação dos participantes com o curso e nível de conhecimento

No último dia do encontro, ao término do momento de discussão, liberou-se um formulário relacionado à satisfação (APÊNDICE I), aos 24 participantes (Gráfico 7).

Dos 24 respondentes, apenas um não recomendaria o curso, mas não informou o porquê.

Os conteúdos abordados foram bem aceitos pelo grupo, assim como a organização dos encontros e a participação dos especialistas, chegando a 109 pontos, bem próximo da pontuação máxima (110 pontos).

Gráfico 7 - Satisfação dos participantes



Fonte: elaboração própria

#ParaTodosVerem Gráfico 7 intitulado “Satisfação dos participantes”, com cinco barras na cor vermelha, e ao fundo, linhas paralelas em tons claros, que marcam o índice de satisfação dos participantes. As explicações estão ao longo do texto. Fim da descrição.

As videoaulas alcançaram 104 pontos, com algumas justificativas registradas pelos participantes: o pouco tempo disponível para muitas informações específicas; a ausência de materiais para leitura. Apenas dois participantes relataram dificuldade na conexão, o que se coloca além da estrutura do curso.

O formato a distância oferecido no curso teve a menor pontuação atribuída, com 102 pontos, fato que pode estar associado ao cansaço físico e mental gerado pelo acúmulo de atividades *on-line* desenvolvidas no dia, já que os participantes estavam em *home office* e algumas vezes saíam do encontro e já entravam em reuniões da universidade. Pode-se considerar também a questão da opção presencial para a realização do curso, por preferir o contato social e os momentos de interação pessoalmente, e essa opção foi registrada por participantes mais experientes.

Algumas sugestões foram registradas em campo aberto, para preenchimento:

- Mudança nos horários e aumento da carga horária oferecida
- Oferecimento do curso para outros funcionários da biblioteca e da instituição
- Oferecimento de textos ‘obrigatórios’ para leitura sobre a temática trabalhada
- Abordagem sobre acessibilidade digital e práticas em mídia social, como audiodescrição, legendas e textos alternativos
- Abordagem do assunto de forma mais frequente e com toda a comunidade universitária.

De forma resumida, o Quadro 8 apresenta as mudanças de autopercepção sobre o atendimento de usuários com deficiência, indicando que a proposta do curso foi bem aceita e pode ser uma prática adotada nas bibliotecas no que tange à formação de profissionais.

Quadro 8 – Nível de conhecimento aferido pelas autoavaliações antes e após os encontros

ENCONTRO	ANTES DO ENCONTRO	DEPOIS DO ENCONTRO
Legislação	Insatisfatório	Satisfatório
DF	Pouco satisfatório	Satisfatório
TEA	Limite entre insatisfatório e pouco satisfatório	Satisfatório
DV	Pouco satisfatório	Perto satisfatório
DA	Pouco satisfatório	Perto satisfatório
TA	Insatisfatório	Perto satisfatório

Fonte: elaboração própria

#ParaTodosVerem Quadro 8 intitulado “Nível de conhecimento aferido pelas autoavaliações antes e após os encontros”, com três colunas e sete linhas em tons laranja, com escrita na cor preta, que identifica na primeira coluna o encontro, o nível de conhecimento antes e depois do grupo de participantes. Explicações estão ao longo do texto. Fim da descrição.

Observaram-se algumas condições que exigem mais atenção, no sentido de serem mais presentes nas bibliotecas, como no caso da DV, DA, assim como a necessidade de maior abordagem sobre estudantes com TEA. A Tecnologia Assistiva, embora seja algo pouco mais conhecido nas bibliotecas, apresenta uma pontuação em crescimento, confirmando a necessidade de ser melhor abordada em capacitações.

5 CONCLUSÕES

Após a coleta e a análise dos resultados deste estudo, pode-se afirmar que o usuário com deficiência e suas particularidades ainda é pouco conhecido dos profissionais, seja pela falta de informações a respeito das deficiências, pelo capacitismo estrutural existente ou pela ausência de convivência com pessoas nessas condições. Tanto o bibliotecário quanto sua equipe precisam buscar o conhecimento sobre ele, para poder oferecer produtos e serviços significativos na prática. Sem a sensibilização para as necessidades desse usuário e o contexto que o envolve, as ações se tornam pouco aproveitáveis diante do que poderiam ser, resultando em um ambiente deficiente e não propício à sua inclusão.

Ao longo dos encontros, percebeu-se que os participantes querem modificar seus atendimentos, mas não sabem como fazê-lo, e isso está relacionado ao desconhecimento existente nessa relação. Na tentativa de não constranger, não saber como abordar, ou de “não incomodar”, os profissionais acabam deixando de verificar com o usuário se precisam de alguma ajuda ou orientação, se o que tem disponível está atendendo as suas necessidades.... No primeiro encontro, os profissionais estavam mais seguros quanto ao que possuem nas bibliotecas, mas, no decorrer dos encontros, a percepção mudou: passaram a questionar sobre o que possuem e o que poderiam fazer, relatavam mais suas experiências, seus anseios e receios, e evidenciava-se, assim, o quanto o desconhecimento daquele contexto era desconfortável para eles, não somente para o usuário.

Essa percepção dos participantes, prestadores de serviço de biblioteca, é um ponto alto que deve ser bem discutido nas formações e capacitações profissionais, pois, mais do que recursos e equipamentos avançados, é a qualidade da relação entre o prestador e o usuário que pode fazer a diferença. A empatia e a sensibilidade do prestador são essenciais, o restante são recursos, cuja disponibilização não garante a qualidade do serviço prestado.

Percebeu-se, ainda, que os profissionais se sentem prejudicados pela falta de políticas inclusivas na instituição com prejuízo das ações planejadas. Em paralelo, alguns descreveram que devem realizar o que for possível, mesmo sem o apoio institucional desejado, para isso, é essencial investir na criatividade, nas facilidades oferecidas pelos serviços digitais e na divulgação das ações.

Embora as universidades estejam se envolvendo e adotando políticas voltadas às necessidades de grupos específicos, é preciso ressaltar que falta muito para que se tornem de

fato inclusivas. A capacitação profissional ainda recebe pouca atenção e é ela o ponto inicial de toda a mudança desejada.

Políticas que estejam além da garantia de acesso (ingresso) e se preocupem com a permanência do estudante ou do servidor ainda carecem de mais atenção no intuito de ampliar as possibilidades para a convivência e o cotidiano. A frequência das capacitações que se referem ao atendimento, à adaptação de serviços, adoção de estratégias e participação da pessoa com deficiência em meio aos processos que a envolvem pode contribuir para um cenário mais favorável e menos constrangedor ou excludente.

O curso proposto poderia ser realizado em qualquer setor da instituição e não apenas nas bibliotecas, demonstrando o quanto as políticas institucionais precisam estar atentas ao contexto no qual estão inseridas. Uma política inclusiva pode ser considerada efetiva se olhar além do que está próximo ou existente naquele momento, compreendendo todo o envolvimento dos setores e traçando medidas que favoreçam a todos.

Mesmo com reformas e adaptações físicas mais frequentes, assim como a aquisição de equipamentos de TA e materiais diversificados, observa-se que as instituições ainda não perceberam que, se não houver investimento nas capacitações de seus profissionais, estará sempre oferecendo uma política inclusiva parcial, que não atende e não se efetiva como deveria. Dentre todas as possibilidades das instituições, não raramente, ela já dispõe de recursos que podem ser utilizados sem que seja necessário investimento financeiro, por isso não devem ser desperdiçados. Aproveitar seu universo e seu potencial de pesquisadores, além dos recursos disponíveis, pode ser um conjunto de ações viáveis para que as instituições se desenvolvam nesse quesito das políticas inclusivas.

As mudanças de postura, as relações baseadas na empatia, o estabelecimento de canais de comunicação e de normas que atendam às necessidades individuais de alguém que tenha deficiência, dependem diretamente de atitudes sociais que devem ser trabalhadas, informadas, orientadas, estabelecidas e não podem estar restritas a um determinado setor. É preciso compreender a instituição como um todo e, a partir daí, traçar um planejamento inclusivo que favoreça toda a comunidade.

Quanto à relação da TA e a acessibilidade, constatou-se o que alguns estudos (citados ao longo do texto) já alertavam: ter um equipamento ou um recurso de TA na biblioteca não significa que o acesso e a acessibilidade estejam garantidos, por isso, oferecer produtos e serviços condizentes com a realidade de cada usuário é o início de um caminho inclusivo. E para que esses equipamentos sejam bem utilizados, a organização do ambiente, a elaboração de serviços e a divulgação deles são parte do processo a ser construído e estabelecido em cada

biblioteca e se inicia com a pesquisa para aquisição desse material. Essa jornada que ocorre entre a pesquisa e a aquisição do material precisa ser considerada como parte de uma política institucional, guiada por interesses inclusivos, não direcionados apenas por questões financeiras. Portanto, estratégias precisam ser encontradas e relações precisam ser estabelecidas.

Ademais, essa jornada citada sugere que a falta de relação com o usuário envolve questões anteriores, como: os processos nos quais a pessoa com deficiência e o bibliotecário não participam e interferem diretamente na biblioteca; as formações com lacunas e as atuações desumanizadas, em que a falta de empatia prevalece e prejudica todo o ambiente. Por outro lado, é nítido que, dentre os problemas existentes, o maior deles está nas barreiras sociais, e, nesse particular, as instituições devem estar atentas para a desconstrução de princípios e ações excludentes.

No início de cada semestre letivo, os estudantes ingressantes costumam ser apresentados a diferentes setores e serviços da universidade. Nesses momentos, ações podem ser planejadas e realizadas com a finalidade de incorporar, nessa “introdução” sobre a universidade e seu funcionamento, conversas a respeito das necessidades dos estudantes com deficiência, no sentido de conhecerem as necessidades de outros estudantes e buscarem oferecer uma convivência mais saudável, baseada na empatia e no respeito ao próximo. Do contrário, torna-se impossível criar um ambiente inclusivo sem essa empatia/solidariedade coletiva de auxílio mútuo.

A escuta do usuário, embora recomendada na literatura, ainda não acontece, portanto a comunicação e a interação são fatores que precisam ser estimulados e trabalhados, uma vez que refletem no ambiente e nos serviços oferecidos. O usuário precisa ser ouvido, não sob o olhar da crítica ou do capacitismo, mas sob o olhar da construção, pois ele mesmo pode indicar em quais pontos as ações podem ser mais assertivas, desde o planejamento de serviços até o atendimento cotidiano na biblioteca.

O protagonismo das pessoas com deficiência mostra-se fundamental para que sejam participantes ativos de um processo que os inclui de forma direta, seja como estudante ou como servidor no Ensino Superior. A cultura da acessibilidade precisa ser estabelecida pela instituição, e cabe a ela proporcionar espaços e condições para que políticas inclusivas sejam elaboradas e praticadas, o que foi amplamente solicitado pelos participantes deste estudo.

Outra solicitação dos participantes diz respeito aos canais de informação, que podem identificar previamente estudantes com deficiência e propiciar o desenvolvimento de ações de forma antecipada para que ele possa ser acolhido e atendido em suas necessidades. Se a

estrutura existente não atender à necessidade, se materiais não existirem, com antecedência, é possível que adequações, aquisições e mudanças sejam realizadas, a fim de diminuir os impactos. Em contrapartida, é preciso pensar que um ambiente favorável pode atrair pessoas que ali ainda não estejam, e isso é muito positivo quando se almeja a inclusão de grupos e minorias. Isso é identificação, representatividade, acolhimento.

Comumente, quando se trata de usuários nas bibliotecas, lacunas de formação são apontadas pela literatura e pelos profissionais como possíveis “justificativas” para as dificuldades encontradas. Porém, como relatado por um PE durante um dos encontros, as lacunas encontradas na Biblioteconomia são semelhantes às que envolvem outras profissões diante da pessoa com deficiência, portanto, atribuir a responsabilidade sobre essa temática à formação não é o mais adequado. Nesse ponto, há dois fatos a serem considerados: um que envolve a necessidade e a importância de reformulações e adaptações curriculares para que os profissionais em geral consigam, ainda em sua formação, compreender a variedade de público que pode existir em seus ambientes de trabalho; e outro que envolve a atuação profissional, que, ao contrário do primeiro, pode ser resolvida por meio de ações como a realizada neste estudo.

No que se refere à atuação profissional, é preciso inteirar-se da oferta de cursos divulgados pelos meios de comunicação e redes sociais, que, muitas vezes, não atendem à demanda que a temática exige porque ou não retratam a realidade da deficiência, ou não representam avanços nem para as pessoas com deficiência, nem para os profissionais. Assim, ressalta-se a vantagem e a possibilidade de as universidades buscarem dentro da própria comunidade os meios e recursos para que os cursos de capacitação sejam realizados com mais frequência e estendidos a todos.

Um curso como o proposto, realizado durante o expediente de trabalho, para um grupo em específico, utilizando plataforma disponível na instituição, membros de grupos de pesquisa e no formato *on-line*, representa possibilidades de aprendizagem, reflexão e aproveitamento dos recursos disponíveis na universidade, além de representar pontos positivos que se justificam por si.

Para o desenvolvimento do estudo, a forma de oferecimento do curso possibilitou aumentar o número de participantes, além de permitir convidar mais especialistas para contribuir com o estudo. Os recursos oferecidos pelo sistema de gerenciamento utilizado permitiram momentos de interação em tempo real, facilitando a gravação dos encontros e a coleta de dados. O controle do tempo definido também foi uma vantagem, exigindo que as discussões acontecessem dentro do tempo estabelecido. E para os participantes, além da

possibilidade de formação em serviço, houve a economia de custo e de locomoção, o que, talvez, de forma presencial pudesse representar um entrave.

Embora a interação presencial possa ser apontada como desfavorecida por uma pequena parte dos participantes, constatou-se que ela pode ser aproveitada se as propostas contemplarem aspectos que envolvam discussão, reflexão e troca de experiências. A interação em grupo também desperta para assuntos nem sempre previstos nos cronogramas dos cursos, mas que merecem ser tratados e discutidos, como aconteceu com as questões sobre as políticas inclusivas institucionais, a falta de canais de comunicação sobre o estudante/servidor com deficiência e as possibilidades que um servidor com deficiência na universidade pode representar em um contexto inclusivo. Todas essas constatações apresentam pontos importantes para o aperfeiçoamento do instrumento utilizado na coleta de dados.

Ainda sobre o instrumento, percebeu-se que a escolha pelo uso dos formulários foi adequada ao sistema e favorecida pela rápida recuperação de informação para análise e fácil preenchimento para os participantes.

Quanto ao tempo de intervalo entre os formulários (aproximadamente, duas horas), constatou-se que atendeu ao proposto no curso, ou seja, que os participantes refletissem sobre seus conhecimentos, antes e depois da videoaula, evitando chance de manipulação nas respostas. Embora possa aparentar algum viés nesse período, há indicativos de que o curso atingiu seus objetivos.

Quanto ao formato adotado, é preciso ressaltar que todo o processo de validação do instrumento e ajustes foram realizados *on-line* e em tempo real com um grupo de *experts*, possibilitando a continuidade do estudo, apesar do período restrito por causa da pandemia da COVID-19. Também se comprovou que alguns processos que envolvem a coleta de dados na pós-graduação podem ser perfeitamente executados com os devidos cuidados no ambiente virtual.

Quanto aos resultados do curso, percebeu-se satisfação e mudanças na autopercepção dos profissionais, mesmo que as pontuações máximas não tenham sido atingidas. Em todos os encontros, houve evolução na classificação estabelecida, ou seja, em nenhum assunto foi mantido o *score* inicial. Foi possível identificar também que os cursos com mais variação na pontuação se referiram ao Transtorno do Espectro Autista e o de Tecnologia Assistiva, apontando a necessidade de serem mais explorados, seja na literatura ou nas capacitações.

Para os casos de DV, DA e surdez, embora mais presentes na literatura, os aspectos práticos de atendimento ainda requerem mais atenção, por isso podem exigir mais tempo para trabalhar tais questões em um curso de formação.

Os assuntos não contemplados nos formulários, mas presentes nas discussões – deficiência adquirida, audiodescrição e políticas inclusivas –, indicam aspectos que devem ser incorporados em novas capacitações.

A necessidade de se capacitar em grupo e em tempo real para oferecer um atendimento inclusivo deve ser algo compartilhado por toda a equipe e cabe aos gestores a busca por ações como esta, que aconteçam com mais frequência, mesmo que seja de forma não presencial, o que pode ser uma tendência a ser adotada pelas instituições e organizações em tempos pós-pandemia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar que os objetivos propostos no início deste estudo foram alcançados e apresentam importantes pontos dentro da temática tratada. A hipótese defendida de que os espaços universitários, dentre eles a biblioteca, precisam conhecer a pessoa com deficiência e suas particularidades para poder oferecer possibilidades para o acesso e acessibilidade, e que essas não devem estar ou ser condicionadas apenas à presença dos recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva, foi confirmada e reafirmada em cada encontro realizado. No entanto, as barreiras sociais ainda parecem passar despercebidas, embora prevaleçam sobre as físicas em diversos momentos, por isso exigem ações de enfrentamento imediatas.

Conhecer o usuário com deficiência representa a diferença entre saber o que ele precisa e o que lhe pode ser oferecido como estudante, usuário ou como servidor com deficiência, e isso independe do contexto universitário e da biblioteca, é algo que se estende a toda a sociedade. Por isso as lacunas de formação não são as únicas responsáveis pelas situações conflitantes vivenciadas pelas pessoas com deficiência. No entanto, não deixa de ser evidente a importância de revisões nos currículos de formação para que as pessoas com deficiência sejam mais familiarizadas dentro de cada contexto, o que não se aplica apenas à Biblioteconomia.

Compreender que a abordagem não exige receita e deve ser realizada como em qualquer outra situação de atendimento, trabalhar a empatia na equipe e estendê-la aos seus usuários, com a finalidade de estabelecer uma relação de respeito e igualdade dentro das necessidades de cada um, é parte de um processo que precisa ser construído nas bibliotecas, independentemente de sua tipologia.

Os conhecimentos sobre a pessoa com deficiência na Biblioteconomia ainda se mostram incipientes e precisam contar com o usuário para a construção de um ambiente mais acessível, tendo em vista que nem tudo se refere à presença da tecnologia, seja ela assistiva ou não. Mais uma vez, são as atitudes que precisam ser trabalhadas e orientadas para evitar o assistencialismo, o capacitismo e a discriminação.

A experiência vivenciada ao longo do estudo permitiu a constatação de que um curso de formação oferecido em grupo e *on-line* é uma opção viável a ser considerada, desde que bem explorada em seu conteúdo e ações propostas, porém seis encontros não foram suficientes para trabalhar com profundidade assuntos que envolvem o atendimento de usuários com deficiência, em virtude da quantidade de situações existentes em uma biblioteca.

Quanto aos participantes, percebeu-se interesse em conhecer e trocar experiências sobre o atendimento em si, o que demonstra o quanto a temática pode ser desenvolvida nas bibliotecas com ênfase na prática, com conteúdos além de recursos e equipamentos. Demonstra também a necessidade de ser uma ação contínua tendo em vista a diversidade de usuários que as bibliotecas possuem.

Para cada deficiência, inúmeras questões foram levantadas e poderiam ser melhor tratadas se houvesse mais tempo disponível. No entanto, por causa das mudanças ocorridas durante a pandemia, os participantes estavam em *homeoffice*, e prolongar os encontros não seria possível, naquele momento, com o risco de comprometer a participação do grupo. Além disso, o excesso de tempo diante de atividades realizadas exclusivamente no computador ou nos dispositivos móveis pode comprometer o envolvimento deles nas atividades, no trabalho e causar desgaste físico e mental, sendo este um aspecto negativo que precisa ser considerado.

As contribuições deste estudo referem-se à elucidação de como as deficiências precisam ser tratadas de forma individualizada, ou seja, sem generalizações, e, para isso, é preciso que a compreensão sobre elas exista e que as pessoas no seu entorno estejam dispostas a colaborar com suas condições.

Os conteúdos oferecidos no curso buscaram apresentar orientações sobre o atendimento nas bibliotecas, e talvez, de forma presencial, pudessem ser exemplificados melhor; no entanto a vivência momentânea da deficiência não traz garantias de sua compreensão, isso é algo que envolve a convivência, que só acontece quando a pessoa com deficiência faz parte daquele meio. Portanto a reflexão sobre quem frequenta ou utiliza e o que existe na biblioteca para atendimento foi significativa e percebida nos relatos dos profissionais, que podem ser aproveitados nas tomadas de decisões, na elaboração de serviços e na própria capacitação da equipe.

Há que se negociar com os gestores a ampliação das condições de participação e a frequência dessas formações, para que se inverta o raciocínio ao se refletir sobre o que se deseja ter e incluir o que já existe. É preciso que os regimentos das bibliotecas tenham espaço para as formações profissionais voltadas ao usuário e que tenham apoio de políticas institucionais inclusivas para que possam desenvolver produtos e serviços necessários ao atendimento.

Sobre as limitações que o estudo encontrou, há certas questões que merecem ser consideradas, reavaliadas e, posteriormente, oferecidas de novo. Neste estudo, houve o direcionamento da participação para as bibliotecas universitárias que possuem recursos e equipamentos de acessibilidade, o que pode ser ampliado e estendido para outras tipologias (comunitária, escolar, pública...) com ou sem equipamentos e analisar outros contextos dentro

da temática da deficiência. Além disso, o trabalho de tal proposta pode ser extensivo aos estudantes na graduação, contribuindo para o profissional em formação ainda na universidade.

A configuração utilizada na coleta favoreceu a análise do grupo e não dos participantes de forma individual, assim, cabe o registro de aperfeiçoamento do instrumento para que estas análises sejam ampliadas e realizadas individualmente com cada profissional

Enfim, constatou-se que o avanço sobre a temática da deficiência na Biblioteconomia existe, mas ainda é lento. Por isso, não é possível perder mais tempo. É preciso aproximar-se do usuário e buscar sua participação, além de oferecer condições para um ambiente democrático, acessível e inclusivo. Novos estudos precisam ser desenvolvidos para que possam auxiliar o desenvolvimento da temática na Biblioteconomia e na Ciência da Informação.

Os cursos, sejam de graduação, formação ou capacitação precisam estar alinhados com necessidades reais e alicerçados em conhecimentos reais para que possam despertar novas posturas profissionais, mais responsáveis e proativas diante das demandas do cotidiano.

Tornou-se evidente a necessidade de que políticas institucionais sejam pontuais e inclusivas, estabelecidas com urgência a ponto de que um estudante com deficiência não precise desistir do Ensino Superior por não ter condições de se desenvolver ali.

Enfim, desse modo, defende-se que pensar em inclusão, é falar em qualidade para todos e espera-se que novos estudos sejam realizados sobre ou a partir deste, e que possam ser “sementes” para mudanças significativas nos atendimentos nas bibliotecas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M.E.B.C.; SOUSA, M.R.F.; GUIMARÃES, I.J.B. Organização da informação e acessibilidade para usuários deficientes visuais em bibliotecas, arquivos, museus e web. *Biblionline*, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 43 – 56, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/biblio/article/view/27627> Acesso em: 27 dez. 2021.
- ALMEIDA, J.G.A.; FERREIRA, E.L. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP, n.esp., p. 67-75, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/ktwZW6gvH8bH8xqfkyS7rtm/?lang=pt#ModalDownloads> Acesso em: 27 dez. 2021.
- ANACHE, A.A.; CAVALCANTE, L.D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP., n.esp., p.115-125, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/5rh8ZTr6Hgx4ZfLdkgRPhb/abstract/?lang=pt> Acesso em: 27 dez. 2021.
- ANSAY, N.N. *Políticas de acesso ao Ensino Superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil (1990-2015)*. 2016. 219f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, PR. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/43743> Acesso em: 27 dez. 2021.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050: Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbano*. Rio de Janeiro: ABNT, 2004. 105 p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050. Acessibilidade a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos*. 3.ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 15599. Acessibilidade: comunicação na prestação de serviços*. Rio de Janeiro: ABNT, 2008.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Associação Brasileiras de Normas Técnicas*, Rio de Janeiro; ABNT, 2004.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10520. Informação e documentação: citações em documentos: apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- AVILA, R.M. *et al.* Quatro décadas de experiências em acessibilidade: o caso do Setor Braille da Biblioteca Pública do Estado da Bahia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS BRAILLE: cultura, educação e inclusão. 8, 2014. São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: FEBAB, 2014. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/332> Acesso em: 27 dez. 2021.

BACARIN, A.P.S. *Percepções dos funcionários com deficiência sobre a acessibilidade no Ensino Superior*. 2017. 214f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, PR. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3073> Acesso em: 27 dez. 2021.

BANACO, R. Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista. 1997. In: SANTOS, D.C.O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xFx3Cz3H5dP9kGhk9Vm3s8y/abstract/?lang=pt> Acesso em: 27 dez. 2021.

BAPTISTA, S. G.; COSTA, M.M.; VIANA NETA, M.A.V. Marketing para promoção de produtos e serviços de informação: estudo de caso da Biblioteca da Presidência da República. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v.6, n. 2, p. 83-104, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1992/2113> Acesso em: 27 dez. 2021.

BAPTISTA, C.R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7252726> Acesso em: 10 dez. 2021.

BARALDI, G.S.; ALMEIDA, L. C. DE; BORGES, A. C. C. Evolução da perda auditiva no decorrer do envelhecimento. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia* [online]. v.73, n.1, p.64-70, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rboto/a/qjXWDsJmMYXtK6B3SQvp49w/?lang=pt#> Acesso em: 27 dez. 2021.

BARBIER, R. *A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa* Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

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

BATISTA, L.; NASCIMENTO, E.H. A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira. *Educação Unisinos*, v.22, n.2, p.120-127, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.01/60746204> Acesso em: 27 dez. 2021.

BAU, M.A. *Avaliação da acessibilidade no Ensino Superior UTFPR, Campus Medianeira*. 123f. Dissertação (mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123889?show=full> Acesso em: 27 dez. 2021.

BERSCH, R. *Introdução a Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre: Assistiva, Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

BEZERRA, F.M.P. *et al.* “Você sabia” que é possível divulgar bens e serviços da biblioteca universitária por meio da comunicação visual? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE

BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 19, 2016, Manaus, Brasil. [Anais eletrônicos]... Manaus, Brasil, 2016. Disponível em: <https://anaissnbru.emnuvens.com.br/anais/article/view/366/364> Acesso em: 27 dez. 2021.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87-100, jan. 2017. Disponível em: <https://rb.gy/ythu45>. Acesso em: 27 dez. 2021.

BORGES, C.V.S. *et al.* Proposta de acesso inclusivo dos portadores de deficiência visual na Biblioteca Universitária José de Alencar da Faculdade de Letras da UFRJ.. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 10, ago. 2014. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/320>. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRANCO, A.P.S.; ALMEIDA, M.A. Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, p. 45-67, mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/kDb3dHvcG93f4JWgqBkdTMB/?lang=pt#> Acesso em: 27 dez. 2021.

BRANDÃO, C. R. (org.) *Repensando a Pesquisa Participante* 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Manual de verificação in loco das condições institucionais*. Brasília: MEC; SESu, 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12952506-Manual-de-verificacao-in-loco-das-condicoes-institucionais.html> Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. Decreto n. 5.296, 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis Nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 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. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. *A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. *Lei n.12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de tradutor e Interprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. *Decreto n.7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. Censo da Educação Superior 2013a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. Portaria n.21 de 07 maio de 2013b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sctie/2013/prt0021_07_05_2013.html Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia Assistiva*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL *Lei n.13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm . Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. *Lei n. 13.409 de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei n.12.711 de 29 de agosto de 2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento*. Brasília, DF: MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, 2017.

BRISOLA, A.C.; ROMEIRO, N.L. A competência crítica em informação como resistência: uma análise sobre o uso da informação na atualidade. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. São Paulo, v.14, n.3, set./dez. 2018. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1054> Acesso em: 27 dez. 2021.

BORTOLAN, G. M.Z. *et al.* Diretrizes projetuais de iluminação para atender pessoas com baixa visão. *DAPesquisa*, v.12, n.19, p.26-43, ago. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323168216_Diretrizes_Projetuais_de_iluminacao_para_atender_pessoas_com_baixa_visao/link/5ad08f574585154f3f485446/download Acesso em 27 dez. 2021.

CALHEIROS, D.S.; FUMES, N.L.F. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 523-539, jul. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4YChSH6bM8yHMDBqWhpDV9q/?lang=pt#> Acesso em: 27 dez. 2021.

CALHEIROS, D.S.; MENDES, E.G.; LOURENÇO, G.F. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 60, p. 229-244, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906018/html/> Acesso em: 27 dez. 2021.

CANTORANI, J. R. H. *et al.* A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. *Revista Brasileira de Educação* [online], v. 25, e250016, p.1-26, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ScZhcZWdL5ZtqNQxkJ6KLrj/?lang=pt#> Acesso em: 27 dez. 2021.

CARLSON, L. *The faces of intellectual disability: philosophical relections*. Bloomington: Indiana University Press, 2010.

CARVALHO, M.R. *O acesso de servidores públicos com deficiência na Universidade Federal da Paraíba e as barreiras atitudinais no ambiente de trabalho*. 2018. 112f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação do Ensino Superior). Universidade Federal da Paraíba, CE. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15224?locale=pt_BR Acesso em: 27 dez. 2021.

CARVALHO, T.; BASTOS, L.B. Diagnóstico sobre acervo inclusivo nas bibliotecas públicas de Sergipe. *REBECIN: Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação*, v.5, n.esp., p.35-41, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/conci/article/view/10274> Acesso em: 27 dez. 2021.

CASTRO, S.F.; ALMEIDA, M.A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Revista Bras. Ed. Esp.* Marília, v.20, n.2, p.179-194, abr.-jun.2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XPGCHzqgpSQWtHV8grBb5nL/abstract/?lang=pt> Acesso em: 27 dez. 2021.

CASTRO, M. J. R.; BRASIL, M. V. de O. Acessibilidade informacional para pessoas com deficiência visual em uma biblioteca universitária. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 104-124, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/178690> . Acesso em: 27 dez. 2021.

CHAHINI, T.H.C. *Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior*. 2010. 132f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP.

CHAPUTULA, A.H.; MAPULANGA, P.M. Provision of library services to people with disabilities in Malawi. *South African Journal of Libraries and Information Science*, v.82, n.2, p.1-10, 2016. Disponível em: <https://sajlis.journals.ac.za/pub/article/view/1619/0> Acesso em: 27 dez. 2021.

CHIAVENATO, I. *Introdução à Teoria Geral da Administração: uma visão abrangente da moderna Administração das organizações*. 7. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

COSTA, M. V. (org.) *Caminhos investigativos. Novos Olhares na Pesquisa em Educação* Porto Alegre: Mediação, 1996.

COSTA, A. C. A.; CHALLUB, T. O uso das tecnologias assistivas na mediação da informação em biblioteca escolar: acessibilidade para alunos com deficiência visual. *Biblioteca Escolar em Revista*, v. 7, n. 2, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/184665/171844> Acesso em: 27 dez. 2021.

COSTA, M.K.A.; DUARTE, A.B.S. A (in) acessibilidade nas bibliotecas universitárias: a interação entre o bibliotecário de referência e o usuário com deficiência. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v. 13, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/479> Acesso em: 27 dez. 2021.

COSTA, M.K.A.; OLIVEIRA, D.A. Usuários da informação com deficiência e o papel das bibliotecas universitárias. *Ci. Inf. Rev.*, Maceió, v. 8, n. 1, p. 95-118, jan./ abr. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/11238/8563> Acesso em: 27 dez. 2021.

COSTA, M. M.; SILVA, M.A.T. Uma análise da acessibilidade para deficientes visuais na Seção Braille da Biblioteca Central da UFPB. *Biblionline*, [s.l.], v.15, n.2, p.79-95, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/view/45329> Acesso em: 27 dez. 2021.

DE LOS SANTOS, S.B.; KUPCZYNSKI, L.; MUNDY, M.A. Determining Academic Success in Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, v.8 n.2 p. 16-38, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1212595> Acesso em: 27 dez. 2021.

DINIZ, D.. *O que é deficiência* São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 6, n. 11, p.64-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?lang=pt#> Acesso em: 27 dez. 2021.

DINIZ, I.; TRINDADE, M. Relações interpessoais em bibliotecas universitárias: abordagens sob a ótica do bibliotecário. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, n.26, 2015. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/1304> Acesso em: 27 dez. 2021.

DINIZ, I.C.S.; ALMEIDA, A.M.; FURTADO, C.C. Os desafios e as barreiras das bibliotecas universitárias brasileiras e portuguesas no processo de inclusão e acessibilidade. *Páginas a&b*, s.3, n.especial, p.53-74, 2017. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/paginasaeb/article/view/2656> Acesso em: 27 dez. 2021.

DINIZ, E. P. S.; SILVA, A. M. Perspectivas de estudantes com deficiências sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.27, e0092, p.461-476,2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FLCBLwkz3vxFJJY6jnCNpPM/#ModalDownloads> Acesso em: 15 jan.2022.

DUDZIAK, E.A. O bibliotecário como agente de transformação em uma sociedade complexa: integração entre ciência, desenvolvimento e inclusão social. *Ponto de Acesso*, Salvador, v.1, n.1, p. 88-98, jun. 2007. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/1396/878> Acesso em: 27 dez. 2021.

EDNA, Z. Attitudes towards student with disabilities in higher education is there any change? *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS)*, p.640-647, 2016.

Disponível em:

https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/49/1508/article_49_1508_pdf_100.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

FERNANDES, A.C.R.; OLIVEIRA, M.C.S.L.; ALMEIDA, L.S. Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: estudo em uma universidade portuguesa. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v.20, n.3, p. 483-492, set./dez.2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/qkMLxjQ6XKMzyBrpsH9KL6c/?lang=pt#> Acesso em: 27 dez. 2021.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/bv8ZgTdG4C7VMNZXzrDXdcz/?lang=pt#ModalArticles> Acesso em: 27 dez. 2021.

FERREIRA, A. F. B. C. Biblioteca Louis Braille do instituto Benjamin Constant: assegurando ao deficiente visual acesso ao conhecimento. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, v. 13, n. 1, p. 282-290, 2008. Disponível em:

<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/554> Acesso em: 27 dez. 2021.

FERRÉS, S. P. Acessibilidade física. In: PUPO, D. T.; MELO, A. M.; FÉRRÉS, S. P. *Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas*. Campinas, SP:

UNICAMP/Biblioteca Central Cesar Lattes, 2008, cap. 4.

FERRARI, J. B. Inclusão de um estudante autista no Ensino Superior, um relato de experiência na UFPR Litoral. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, São Carlos, 2016. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível

em: <https://proceedings.science/cbee7/papers/inclusao-de-um-estudante-autista-no-ensino-superior%2C-um-relato-de-experiencia-na-ufpr-litoral> . Acesso em: 27 dez. 2021.

FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan./mar., 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/9DgGGb7khDNxQX8CK7hrqGj/?lang=pt> Acesso em: 27 dez. 2021.

FORTALECIMENTO de bibliotecas acessíveis e inclusivas (Manual orientador). São Paulo: Mais Diferenças, 2016. Disponível em:

<http://www.maisdiferencas.org.br/site/noticias/?id=245> . Acesso em: 27 dez. 2021.

FRANÇA, T.H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, São Paulo, v.17, n.31, p.59-73, jul./dez. 2013. Disponível

em: <https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

FRANCO, E.P.C.; SILVA, M..C. C. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, L. M. V. de M; ROMEU FILHO, P. (Org.). *Audiodescrição transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 23-42.

FRAZ, J.N. *et al.* Tecnologia Assistiva e serviços disponíveis na internet. *Ponto de Acesso*, Salvador, v.13, n.3, p.70-84, dez.2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/35225> Acesso em: 27 dez. 2021.

FURLAN, E.G.M. *et al.* Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 02, p. 416-438, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/pFKNPXxWSrpJzKx8h4mnddg/?lang=pt#> Acesso em: 27 dez. 2021.

GALVÃO, L. S.; SANTOS, I. F. S.; SANTOS, M. C. Acessibilidade na Biblioteca Anísio Teixeira (BAT): as ações do Setor de Atendimento a Criança e ao Adolescente Surdo (SACAS). *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 10, ago. 2014. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/333>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

GARCIA, A.R.S.; BERNARDINO, M.C.R.; Estratégias de marketing em bibliotecas públicas através de mídias sociais. *Gestão e Aprendizagem*, v.7, n.2, p. 18-36, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/mpgoa/article/view/40917/21908> Acesso em: 27 dez. 2021.

GESSER, M.; NUERNBERG, A.H.; FILGUEIRAS-TONELI, M.L. A contribuição do modelo social da deficiência social. *Psicologia & Sociedade*, v.24, n.3, p.557-566, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/09.pdf> Acesso em: 27 dez. 2021.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

GOMEZ, A.J.V.; FERNANDEZ, Y.Z. Políticas de inclusion educativa em la Universidad Pública Uruguaya. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP, n.esp., p. 97-104, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/qrmHWqT5vSXvxxqpcQ5KhxP/?lang=es#ModalDownloads> Acesso em: 27 dez. 2021.

GUERREIRO, E.M.B.R. *Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior: estudo de caso*. 2011. 232f. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. UFSCar, SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2886?show=full> Acesso em: 27 dez. 2021.

GUERREIRO, E.M.B.R. *et al.* Acessibilidade na biblioteca do IFAM/Campus Manaus Centro. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 321-

338, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1008>
Acesso em 27 dez. 2021.

HONORA, M.; FRIZANCO, M.L. *Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos para contribuir para uma sociedade inclusiva*. 2. Reimp. São Paulo: Ciranda Cultural, 2015.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. *Manifesto da IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas*. 1994. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. *Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar*. Edição em língua portuguesa traduzida por Neusa Dias de Macedo. [S.l: s.n], 1999a. Disponível em: <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). *Manifesto da biblioteca escolar no ensino-aprendizagem para todos*, 1999b. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-pt-brazil.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. *Diretrizes para serviços de biblioteca para surdos*. Editado por John Michael Day; tradução Ana Maria V. C. 2.ed. São Paulo, A Escola do Futuro, Universidade de São Paulo, 2000. Série Publicações Ocasionais. (IFLA Professional Reports: 62). Disponível em: <http://especial.futuro.usp.br/documentos/guiaifla.rtf> Acesso em: 27 dez. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Instrumentos de Avaliação Educação Superior*. 2010. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/instrumentos1> Acesso em: 27 dez. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Instrumentos de Avaliação Educação Superior*. 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/instrumentos1> Acesso em: 27 dez. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Instrumentos de Avaliação Educação Superior*. 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/instrumentos1> Acesso em: 27 dez. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Inclusão na Educação Superior*. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques> . Acesso em: 27 dez. 2021.

KUNNATH, S.K.; MATHEW, S.N. Higher Education for students with disabilities in India: insights from a focus group study. *Higher education for the future*, v.6, n.2, jul.2019.

Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2347631119840540> Acesso em: 27 dez. 2021.

LAMONICA, D.A.C. *et al.* Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.14, n.2, p.177-188, maio/ago,2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/fWJhMVt7ZyxDRSHy33DDgHC/?lang=pt#ModalDownloads> Acesso em: 27 dez. 2021.

LAVARDA, S. T. F.; BIDARRA, J.A. dêixis como um "complicador/facilitador" no contexto cognitivo e lingüístico em ambiente educacional face aos alunos com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online], v.13, n.3, p.309-324, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/jzGPPbg7y7jxCVF4MdFDd6H/?lang=pt#ModalArticles> Acesso em: 27 dez. 2021.

LEAL, D.R.; MATTOS, G.D.; FONTANA, R.T. Trabalhador com deficiência física: fragilidades e agravos autorreferidos. *Rev.Bras. Enferm.*, Brasília, v.66, n.1, p.59-66, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/TNs9yVGpmcwC7KxZQHYpYWh/abstract/?lang=pt> Acesso em: 27 dez. 2021.

LOUREIRO, M.F.; JANUZZI, P.M. Profissional da informação: um conceito em construção. *Transinformação*, v. 17, n. 2, pp. 123-151, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/TYL63bnqfBcGnYHCZBH5TCh/?lang=pt#> Acesso em: 27 dez. 2021.

MAIOR, I. M. M. L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. *Inclusão Social*, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029> Acesso em: 27 dez. 2021.

MALHEIROS, T.M.; CUNHA, M.B. As bibliotecas como facilitadoras no acesso à informação por usuários com deficiência visual. *RDBCI: Rev. Digit. Bibliotecon. Cienc. Inf.* Campinas, SP v.16 n.1 p. 146-170 jan./abr.2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36847> Acesso em: 27 dez. 2021.

MANZINI, E.J. *et al.* Acessibilidade em ambiente universitário: identificação e quantificação de barreiras arquitetônicas. In: MARQUEZINE: M. C *et al.* (Orgs.), *Educação física, atividades motoras e lúdicas e acessibilidade de pessoas com deficiência*. Londrina: Edue, 2003. p. 185-192.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p.82-86.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MANZINI, E.J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. (Org.). *Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial*. Marília: ABPEE, 2010. p.111-132.

MANZINI, E.J. Acessibilidade em eventos científicos: contribuições da Educação Especial. *Revista da Sobama*, Marília, v. 13, n. 2, p. 37-42, Jul./Dez, 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/3908> Acesso em: 27 dez. 2021.

MANZINI, E.J. *Análise de entrevista*. Marília: ABPEE, 2020.

MARTIN, N. Disability identity-disability pride. *Perspectives*, London-UK, v. 16, n. 1, p. 14-18, 2011.

MATOS, E. J. S.; LEMOS, R. B. S.; SILVA, J. L. As tecnologias assistivas para a educação na biblioteca pública benedito leite. *Revista Bibliomar*, v. 16, n. 1, p. 36-51, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/7615> Acesso em: 27 dez. 2021.

MATTOS, J.C. Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): implicações no desenvolvimento e na aprendizagem. *Psicopedagogia*, v.36, n.109, 2019. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/589/alteracoes-sensoriais-no-transtorno-do-espectro-autista--tea---implicacoes-no-desenvolvimento-e-na-aprendizagem> Acesso em: 27 dez. 2021.

MAXIMIANO, A. C. A. *Introdução à Administração*. Edição compacta. São Paulo: Atlas, 2008.

MAZZONI, A. A. *et al.* Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. *Ciência da Informação* [online], v.30, n.2, p.29-34, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/xdprRdF8MLDJWR5pS57zsVj/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 27 dez. 2021.

MELO, A.; COSTA, J. B.; SOARES, S. M. *Tecnologias Assistivas. Acessibilidade: Discurso e Prática no Cotidiano das Bibliotecas*. Campinas: Editora UNICAMP/ Biblioteca, 2006. MELO, E.S.F. de *et al.* Acessibilidade informacional: alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 10, ago. 2014. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/322>. Acesso em: 27 dez. 2021.

MELO, F.R. L.V. *et al.* As vozes dos estudantes universitários com deficiência nas instituições públicas de Ensino Superior no Brasil e em Portugal (2008 - 2015). *Rev. iberoam. educ. super*, México, v. 10, n. 28, p. 42-65, 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722019000200042&lng=es&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 27 dez. 2021.

MIGLIOLI, S.; SANTOS, G.A. Acessibilidade e serviços inclusivos para minorias sociais: a biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 136-149, dez./mar., 2017. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1278> . Acesso em: 27 dez. 2021.

MIRANDA, S.N.; MIRANDA, M.L.C. Bibliotecas universitárias e a acessibilidade aos usuários surdos e com deficiência auditiva. *Inf. Prof.* Londrina, v.4, n.2, p.04-19,

jul./dez.2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/pbcib/article/view/29571>
Acesso em: 27 dez. 2021.

MIRANDA, S.N. Acessibilidade me bibliotecas: de Ranganathan à Agenda 2030. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v. 13, n. esp. CBBB 2017a. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/846> Acesso em: 27 dez. 2021.

MIRANDA, S. N. Comunicação acessível aos usuários surdos e com deficiência auditiva em bibliotecas: uma análise das normas brasileiras. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v. 13, p. 1684-1695, 2017b. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/847> Acesso em: 27 dez. 2021.

MORAES, L.S. Espaço Braille: leitura e informação para a cidadania. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis*, v. 13, n. 1, p. 251-258, jan/jun. 2008. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/563> Acesso em: 27 dez. 2021.

MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M.A.; SEGERS, R.G. Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiência em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RmyQMDhnxLSdSfMw7n6WjzH/?lang=pt#ModalDownloads>
Acesso em: 27 dez. 2021.

MORÍÑA, A.; CARBALLO, R. Universidad y Educación Inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 41, e214662, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8FfyyvMsGG6KPYgLfZ7w4k/?lang=es#>
Acesso em: 27 dez. 2021.

MOTTA, S. R. M.; SILVA, L.M.; LOPES, K.. Acessibilidade na Biblioteca de São Paulo. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 10, ago. 2014. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/338>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

NICOLETTI, T. F. *Checklist para bibliotecas: um instrumento de acessibilidade para todos*, 2010. 99f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia). Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/28114> Acesso em: 27 dez. 2021.

NOGUEIRA, R. E. *Mapas como facilitadores na inclusão social de pessoas com deficiência visual*. *ComCiência*, n.123, p.1-4, 2010. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1519-76542010000900009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 27 dez. 2021.

NOGUEIRA, P. No Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, Unesp apresenta suas iniciativas para promover acessibilidade [Entrevista com Prof. Vera Capellini, que preside Comissão Central de inclusão, detalha medidas que apoiam entrada e permanência de estudantes com deficiência na Universidade]. *Jornal da UNESP*, 21/09/2021. Disponível em: https://jornal.unesp.br/2021/09/21/no-dia-nacional-de-luta-da-pessoa-com-deficiencia-unesp-apresenta-suas-iniciativas-para-promover-acessibilidade/?fbclid=IwAR3g7GkIwiqg55ldDjm-kaezMyIns7TJLKZ3aEynpODG4zv_BoWhgdrX94U Acesso em: 27 dez.2021.

OLIVEIRA, A.J.B.; CRANCHI, D.C. O papel da biblioteca universitária como espaço de afiliação estudantil e o bibliotecário como educador e agente inclusivo. *Inf. & Soc.: Est.*, João

Pessoa, v.27, n.2, p. 35-47, maio/ago. 2017. Disponível em:
<https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/32654> Acesso em: 27 dez. 2021.

OLIVEIRA, M. S.; MELO, S. C.; SILVA, M. do C. L. O acesso de estudantes com deficiência no Ensino Superior e sua relação com o projeto de sociedade existente. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 16, n. 41, p. 167-183, 2020. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7258> Acesso em: 17 jan. 2022.

OLIVEIRA, A. L. M.; RESENDE, M. C. Oficinas vivenciais: reflexões sobre direitos humanos de pessoas com deficiências. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v.21, n. 2, p. 295-301, ago. 2017. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200295 Acesso em: 27 dez. 2021.

OLIVEIRA, G.D.; SILVA, E.F. Bibliotecas e bibliotecários em busca da acessibilidade. *BiblioCanto*, Natal, v.1, n.1, p.68-86, 2015. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/bibliocanto/article/view/8332> Acesso em: 27 dez. 2021.

OMOTE, S. Atitudes em relação a inclusão no Ensino Superior. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v.16, n.1, p.211-2015, 2016. Disponível em:
<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12283> Acesso em: 27 dez. 2021.

OMOTE, S. *et al.* Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 24, n.especial, p. 251-272, 2006.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde*. Genebra: OMS, 2001.

ORLANDO, R.M.; CAIADO, K.R.M. Professores universitários e deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 811-830, jul./set. 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/RKtCq7ydBKJcbYTm5MtQZWt/?lang=pt#> Acesso em: 27 dez. 2021.

OTTONI, B.L. *et al.* Abordagem ao usuário com deficiência visual na Rede de Bibliotecas da UNESP. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS BRAILLE: cultura, educação e inclusão, 8, 2014. São Paulo. *Anais [...]* São Paulo: FEBAB, 2014. Disponível em:
<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/337> Acesso em: 27 dez. 2021.

PAZ-MALDONADO, E. La inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad en Honduras. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro. 2021. Acesso em:
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zYzWVBZtLYMJrMzbzqcW4ks/?lang=es#> . Disponível em: 27 dez. 2021.

PEACOCK, R.; VECCHIONE, A. Accessibility best practice, procedures, and policies in Northwest United States Academic Libraries. *The journal of Academic Librarianship*, v.46, p.

1-8, 2020. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133319303994> Acesso em: 27 dez. 2021.

PEREIRA, O.; MONTEIRO, I.; PEREIRA, A. L. A visibilidade da deficiência. Uma revisão sobre as Representações Sociais das Pessoas com Deficiência e Atletas Paralímpicos nos media impressos. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, v. 22, p. 199-2017, 2011. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/1442> Acesso em 27 dez. 2021.

PEREIRA, J.A.; SARAIVA, J.M. Trajetória social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. *SER Social*, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677/12981 Acesso em: 27 dez. 2021.

PEREIRA, R.R. *et al.* Alunos com deficiência na Universidade Federal do Pará: dificuldades e sugestões de melhoramento. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.26, n.3, p.387-402, jul./set., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XSkd8qxgzh3SqxhbScJSgDs/?lang=pt#> Acesso em: 27 dez. 2021.

PINHEIRO, A. L.; OLIVEIRA, H. V. Tecnologia assistiva no processo de mediação da informação aos usuários com deficiência visual em biblioteca universitária. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 19, 2018, Londrina. *Anais [...]*. Londrina: UEL, 2018. p. 2108-2116. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/102315> . Acesso em: 27 dez. 2021.

PINHEIRO, M.I.S.; SILVA, E.R.P.; RODRIGUES, L.R.Q. O ir e vir dos deficientes visuais: barreiras arquitetônicas e acadêmicas na UFMT. *Inclusão Social*, Brasília, v. 3, n. 1, p. 48-65, out./mar. 2008. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1620> Acesso em: 27 dez. 2021.

PINOTTI, J.L. *Comunicação e audiodescrição: estudos contemporâneos*. Sorocaba, 2014.

PLETSCH, M.D.; LEITE, L.P. Análise da produção científica sobre a inclusão no Ensino Superior brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 87-106, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HXgzbFY4WGCBsKPBrJgww3R/?lang=pt#ModalDownloads> Acesso em: 27 dez. 2021.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no Ensino Superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. spe, p. 127-134, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/?lang=pt#> Acesso em: 27 dez. 2021.

POSAR, A.; VISCONTI, P. Alterações sensoriais em crianças com transtorno do espectro do autismo. *Jornal de Pediatria*, v.94, n.4, p.342-50, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/hGVMgzMtDYtgtGKsC68M7dR/?lang=pt#> Acesso em: 27 dez. 2021.

POTTMEIER, S. *et al.* Servidores com deficiência na universidade: barreiras para a inclusão. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.14, n. 4, p. 2377-2397, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/6198/619864610018/html/index.html> Acesso em: 27 dez. 2021.

PRADO, C.C.; FEITOSA, T.F. A interferência da modulação da voz do docente na aprendizagem de universitários cegos. *Revista Educação Especial*, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39149/html> Acesso em: 27 dez. 2021.

PREISER, W.F.E.; VISCHER, J.C.; WHITE, E.T. *Designer intervention: toward a more humane architecture*. Canada: EPUB, 2015.

PUPO, D. T.; MELO, A. M.; FERRÉS, S. P. (Orgs.). *Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas*. Campinas: Unicamp, 2006.

PUPO, D.T.; CARVALHO, S.H.R.; OLIVEIRA, V.C. Educação inclusiva e bibliotecas acessíveis. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 59-267, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/562> Acesso em: 27 dez. 2021.

RAMALHO, F.A.; HAMAD, H. GUIMARAES, I.J.B. Comportamento informacional dos discentes deficientes visuais da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. *Informação & Informação*, Londrina, n. 1, v. 21, p. 230-256, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/pbcib/article/view/31782> Acesso em: 27 dez. 2021.

RIBEIRO, D.M. *Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior*. 2016. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade federal de Pernambuco, CE. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17579> Acesso em: 27 dez. 2021.

RIBEIRO, N. C. R.; LÜCK, E. H. A biblioterapia como auxiliar no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). *Informação & Informação*, v. 26, n. 2, p. 231-255, 2021. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/issue/view/1710> Acesso em: 27 dez. 2021.

ROCHA, E.S.S.R.; SILVA, M.R.; MAIA, M.B. Estratégia de marketing em unidades de informação: o uso de ferramentas da web 2.0. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v.17, n.2, p.349-364, jul./dez., 2012 . Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/849>. Acesso em: 27 dez. 2021.

RODRIGUES, T.A.; FUJITA, M.S.L.; DAL'EVEDOVE, P.R. Política de indexação em bibliotecas destinadas às necessidades dos usuários deficientes visuais. *Revista Conhecimento em ação*, Rio de Janeiro, n. 2, v. 2, p. 56-72, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/13558> Acesso em 27 dez. 2021.

SACHS, D.; SCHREUER, N. Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education: Performance and participation in student's experiences. *Disability Studies Quarterly*, v.31, n.2, 2011. Disponível em: <https://dsq-sds.org/issue/view/82> Acesso em: 27 dez. 2021.

SAMPAIO, M.I.C.. Acessibilidade do espaço físico da Biblioteca Dante Moreira Leite. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 10, ago. 2014. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/334>. Acesso em: 27 dez. 2021.

SAMPAIO, R. K. O.; FARIAS, G. B. Biblioteca escolar inclusiva. *Brazilian Journal of Information Science*, v. 14, n. 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/10302> Acesso em: 27 dez. 2021.

SANTOS, W.. Deficiência, desigualdade e assistência social: o Brasil e o debate internacional. In: DINIZ, D.; SANTOS, W. (org.). *Deficiência e discriminação* Brasília: Letras Livres; EdUnB, 2010.

SANTOS, M. P.; DINIZ, C. N.; FERNANDES, E. M. Acessibilidade informacional para usuários com transtorno de espectro autista na biblioteca. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v. 13, p. 1863-1882, 2017. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/anaais/article/view/1866> Acesso em: 27 dez. 2021.

SANTOS, M. P.; DINIZ, C. N.; FERNANDES, E.M. A inclusão dos usuários com transtorno de espectro autista pela prática do letramento informacional na biblioteca escolar. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, v. 23, n. 1, p. 92-106, 2018. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1413/pdf> Acesso em: 27 dez. 2021.

SANTOS, K. G. D.; CARVALHO, K. A. Acessibilidade e tecnologia assistiva em bibliotecas universitárias: estudo de caso no centro federal de educação tecnológica de minas gerais. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, v. 13, n. 1, p. 5-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/22362> Acesso em: 27 dez. 2021.

SANTOS, M. C. E. M.; VIVAS, M.I.; SILVA, I.A. Educação Superior, Políticas Públicas E Contemporaneidade: O Desafio Da Inclusão Social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA DA AMÉRICA DO SUL, 11, 2011, Florianópolis, Sc. *Anais [...]*. Florianópolis: Iglu, 2011. p. 1-13. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/25903/1.3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 dez. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria de direitos da pessoa com deficiência. Projeto Acessibilidade em bibliotecas públicas. *Workshop: Tecnologia Assistiva na biblioteca: operação e uso*. 2017. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/AcessibilidadeemBibliotecasP%C3%BAblicasTecnologia-AssistivanaBiblioteca.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

SARTORETTO, M.L.; BERSCH, R. *Assistiva: tecnologia e educação*. 2021. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html> Acesso 10 jun.2021. Acesso em: 27 dez. 2021

SHAKESPEARE, T. *Disability rights and wrongs* New York: Routledge, 2006.

SILVA, O. M. da. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, S.C. *et al.* Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Superior. *Revista de Educação Especial*, v.32, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37699/37699> Acesso em: 27 dez. 2021.

SINALIZAR. In.: HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 2576.

SIRIHAL, A. B.; LOURENÇO, C. DE A. Informação e Conhecimento: aspectos filosóficos e informacionais. *Informação & Sociedade: Estudos*, v.12, n.1, p. 1-15, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/154> Acesso em: 17 dez. 2021.

SOUSA, C.S.; ALVES, S.F. A audiodescrição como recurso de acesso à informação na produção de acervo para pessoas com deficiência visual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIENCIA DA INFORMAÇÃO. v.28. Anais... São Paulo: FEBAB, 2019. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/anais/article/view/2134> Acesso em: 27 dez. 2021.

SOUZA, W.E.R. A constituição do espaço público e o perfil democrático das bibliotecas. *InCID: R. Ci. Inf. e Doc.*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 1, p. 191-212, mar./ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/163549> Acesso em: 27 dez. 2021.

SOUZA, F.C. Divulgação dos serviços bibliotecários em uma biblioteca universitária. *Repositório – FEBAB*. 1987. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/3540>. Acesso em: 27 dez. 2021.

STORTI, V.R. *et al.* Promover a acessibilidade aos deficientes visuais e baixa visão à Rede de Bibliotecas da UNESP. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS BRAILLE: cultura, educação e inclusão. 8, 2014. São Paulo. *Anais [...]* São Paulo: FEBAB, 2014. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/339> Acesso em: 27 dez. 2021.

STROPARO, E. M. Políticas inclusivas e acessibilidade em bibliotecas universitárias: uma análise do Sistema de Bibliotecas (SiBi) da Universidade Federal do Paraná UFPR). 2014. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/35810> Acesso em: 27 dez. 2021.

STROPARO, E.M. *Políticas públicas de inclusão e indicadores de acessibilidade: uma análise nas bibliotecas universitárias*. 2018. 332f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58233> Acesso em: 27 dez. 2021.

TABOSA, H.R.; PEREIRA, V.G. Estudo sobre a qualificação do bibliotecário cearense para o atendimento de usuários com deficiência visual. *RACIn*, João Pessoa, v. 1, n. 2, p. 21-36, jul.-dez. 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/18233> Acesso em: 27 dez. 2021.

TOMELIN, K. N. *et al.* Educação inclusiva no Ensino Superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. *Rev. psicopedagogia*, São Paulo, v.35, n.106, p. 94-103, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000100011 Acesso em: 27 dez. 2021.

TOSCANO, R. M.; BECKER, V. Mapeamento sistemático: sistemas audiovisuais para o ensino de crianças com o transtorno do espectro autista. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, v. 13, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.reciis.iciet.fiocruz.br/index.php/reiis/article/view/1487> Acesso em: 27 dez. 2021.

TUDZI, E.P.; BUGRI, J.T.; DANSO, A.K. Deterrent libraries: denying persons with disability. *Journal of Science and Tecnology*, v.37, n.1, p.113-126, 2017. Disponível em: <https://www.ajol.info/index.php/just/article/view/166542> Acesso em: 27 dez. 2021.

VALLE, F.; SALDANHA, G. S. (Des) informação em saúde: o autismo no espelho da classificação. *Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação*, n. XX ENANCIB, 2019. Disponível em: <https://conferencias.ufsc.br/index.php/enancib/2019/paper/viewPDFInterstitial/1107/600> . Acesso em: 27 dez. 2021.

VELTRONE, A.A.; MENDES, E.G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/download/6537/2686> Acesso em: 27 dez. 2021.

WELLICHAN, D.S.P.; SOUSA, C.S. A inclusão na prática: alunos com deficiência no Ensino Superior. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v.21, n.1, p.146-166, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9786> Acesso em: 27 dez. 2021.

WELLICHAN, D.S.P.; MANZINI, E.J. A Tecnologia Assistiva em bibliotecas públicas: uma abordagem preliminar sobre sua importancia e contribuição para usuários com deficiência. *Biblionline*, João Pessoa, v. 14, n. 4, p. 83-90, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/view/42021/21975> Acesso em: 27 dez. 2021.

WELLICHAN, D.S.P.; MANZINI, E.J. Usuários da informação com deficiência em bibliotecas: uma análise da produção científica em Biblioteconomia e Ciência da Informação. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 172-203, jul./set. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/105894> Acesso em: 27 dez. 2021.

WELLICHAN, D.S.P. A inclusão na vida como nas bibliotecas deve ser pautada na convivência, diz o escritor Emilio Figueira. *Revista Bibliomar*, v.20, n.2, jul./dez.2021. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/18160> Acesso em: 27 dez. 2021.

WELLICHAN, D.S.P.; LINO, C.C.T.S.; MANZINI, E.J. Biblioteca na vida acadêmica do estudante surdo: um relato de experiência. *InCID: Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p.284-304, set. 2021/fev. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/180896/177602> Acesso em: 27 dez. 2021.

XAVIER, R.C.M.; COSTA, R.O. Relações mútuas entre informação e conhecimento: o mesmo conceito?. *Ciência da Informação*, v. 39, n. 2, p.75-83, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/MKZB5fJhHBpCgWFkbdX3BLR/?lang=pt#> Acesso em: 17 dez. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) participante,

Estamos realizando uma pesquisa na UNESP, no campus de Marília/SP, e gostaríamos que você participasse. Trata-se de um estudo intitulado “*Bibliotecas Acessíveis: programa de capacitação para bibliotecários e equipes para o atendimento de estudantes com deficiência*”, cujo objetivo é desenvolver e avaliar, por meio de um curso a distância, um programa de atendimento para as bibliotecas, envolvendo bibliotecários e equipes diante de estudantes com deficiência matriculados regularmente na universidade.

Sua participação será acessar a sala de aula, criada no ambiente virtual do *Google Classroom* e:

- 1) participar dos encontros em dias e horários previamente definidos;
- 2) responder aos formulários postados, cuja tempo de resposta é de, aproximadamente, dois a três minutos, a serem preenchidos antes e após os encontros;
- 3) assistir a uma vídeoaula;
- 4) interagir, no momento de discussão, a respeito de sua experiência, suas dúvidas, ou sugestões sobre o atendimento aos usuários com deficiência, na biblioteca do campus. Serão garantidos os devidos esclarecimentos em todo o processo da pesquisa (antes, durante e após).

Sua identidade será preservada, ou seja, tratada de forma anônima e confidencial, mesmo diante da filmagem do encontro. Não há possibilidade alguma de promover constrangimentos, pois as imagens e vídeos coletados serão utilizados exclusivamente pelo pesquisador para o estudo.

Os conteúdos das falas serão gravados e farão parte dos resultados para exemplificar os dados da pesquisa, que poderão ser divulgados em eventos e/ou revistas científicas, sem a identificação dos sujeitos, isto é, preservando a identidade, conforme os padrões profissionais de sigilo e ética.

Não haverá riscos aos participantes, sendo importante deixar claro que você tem total direito de se recusar a participar, em qualquer momento do processo, sem prejuízo para esta instituição ou para seu trabalho, tampouco sem qualquer tipo de penalidade ou represálias de qualquer natureza.

Cada participante terá posse de uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que consta o contato (celular e *e-mail*) da pesquisadora responsável, para que seja possível tirar as dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu, _____, Portador do RG _____, membro da biblioteca _____, e-mail _____ declaro que fui devidamente esclarecido em relação ao projeto de pesquisa “*Bibliotecas Acessíveis: programa de capacitação para bibliotecários e equipes para o atendimento de estudantes com deficiência*” e concordo em participar.

(Local), ____ de _____ de 2021.

Desde já agradeço.

Danielle da Silva Pinheiro Wellichan
Doutoranda em Educação – PPGE UNESP/Campus de Marília
(14) ----- -- danielle.s.pinheiro@unesp.br / danyssp@gmail.com

APÊNDICE B - Caracterização dos Participantes

O formulário a seguir é referente à caracterização dos participantes do estudo: “Bibliotecas Acessíveis e Inclusivas: programa de capacitação para bibliotecários e equipes para atendimento de alunos com deficiência”.

Conforme descrito no Termo de Consentimento, sua identidade será preservada e os dados aqui relatados serão utilizados apenas para fins de organização e caracterização do estudo.

*Obrigatório

Qual o seu nome completo? *

Qual o seu e-mail? *

1 - Gênero *

() Feminino () Masculino () Prefiro não dizer

2 - Qual a sua idade? * _____

3 - Qual a sua formação? *

4 - Você possui pós-graduação? Se sim, cite qual. *

5 - Em qual campus ----- você trabalha atualmente? *

6 - Há quanto tempo trabalha na -----? *

7 - Qual o seu cargo e função na biblioteca? *

8 - Você participou de algum curso, oficina ou capacitação para atendimento de pessoas com deficiência em bibliotecas? *

() Sim () Não

9 - Se você participou de algum curso, oficina ou capacitação para atendimento de pessoas com deficiência em bibliotecas, indique o tempo: *

() Mais de 5 anos () Menos de 5 anos () Nunca participei até agora

APÊNDICE C – Formulário autoavaliativo sobre Legislação

1 - Em geral, sobre a Legislação da pessoa com deficiência, você considera seu conhecimento:

☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

2 - No atendimento prioritário, em relação ao mobiliário adaptado, você considera seu conhecimento:

☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

3 - Em relação aos setores separados para o atendimento prioritário para as pessoas com deficiência, você considera seu conhecimento:

☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

4 - Em relação à diferença entre atendimento prioritário e exclusivo, você considera seu conhecimento:

☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

5 - Em relação aos assentos de uso preferencial reservados para pessoas com deficiência, você considera seu conhecimento:

☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

6 - Em relação às vagas existentes em estacionamento reservadas como área de embarque e desembarque na biblioteca, você considera seu conhecimento:

☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

7 - Em relação à sinalização para orientação de pessoas com deficiência visual, você considera seu conhecimento:

☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

8 - Em relação à sinalização para orientação de pessoas com deficiência auditiva ou surdez, você considera seu conhecimento:

☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

9 - Em relação ao usuário de Libras na biblioteca, você considera seu conhecimento:

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

10 - Em relação ao público que deve ser atendido de forma preferencial na biblioteca, você considera seu conhecimento:

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

11 - Você conhece a nomenclatura "pessoa portadora de deficiência"? Qual o seu conhecimento a respeito da nomenclatura utilizada?

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

12 - Sobre a pessoa com mobilidade reduzida em uma biblioteca, você sabe quais pessoas estariam "enquadradas" nessa denominação? Sobre isso, você considera seu conhecimento:

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

13 - De forma geral, em relação à legislação para pessoas com deficiência nos setores públicos, como na biblioteca, você considera seu conhecimento:

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

APÊNDICE D – Formulário autoavaliativo sobre Deficiência Física

1 - Como você avalia seus conhecimentos a respeito do atendimento da pessoa com deficiência física em uma biblioteca?

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

2 - Sobre as recomendações para o atendimento a um usuário com deficiência física que utiliza cadeira de rodas, você considera seus conhecimentos:

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

3 - A respeito dos cuidados com o manuseio da cadeira de rodas de uma pessoa com deficiência, você considera seus conhecimentos:

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

4 - Como você avalia seus conhecimentos a respeito de um usuário com mobilidade reduzida que se apresenta para ser atendido em uma biblioteca:

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

5 - Como você avalia seus conhecimentos a respeito do atendimento das pessoas que possuem flexão de punho, de dedos ou com algum tipo de paralisia que possa dificultar a assinatura em algum documento?

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

6 - A respeito das normas técnicas de acessibilidade para atendimento e mobiliário nas bibliotecas, você considera seus conhecimentos:

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

APÊNDICE E – Formulário autoavaliativo sobre Transtorno do Espectro Autista

1 - A respeito do significado da sigla TEA, você considera seu conhecimento: *

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

2- A respeito da forma de abordagem a um usuário com TEA na biblioteca, você considera seu conhecimento: *

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

3 - Usuários com TEA possuem variabilidade das habilidades e das formas de comportamento de usuários com TEA. Como você considera seu conhecimento sobre isso? *

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

4 - Como você considera seu conhecimento a respeito da interação do usuário com TEA em uma biblioteca? *

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

5 - A respeito da percepção sensorial (luzes e ruídos) de um usuário com TEA na biblioteca, como você considera seu conhecimento: *

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

6 - Em relação à capacidade de atenção de um usuário com TEA na biblioteca, você considera seu conhecimento: *

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

7 - Quanto ao tamanho das frases a serem utilizadas com um usuário com TEA, você considera seu conhecimento: *

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

8 - Quanto à capacidade de espera do usuário com TEA em um atendimento na biblioteca, você considera seu conhecimento: *

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

9 - Qual o seu conhecimento sobre as características de um espaço reservado para usuários com TEA na biblioteca? *

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

10 - Qual o seu conhecimento em relação à sinalização com escrita e imagem para o usuário com TEA na biblioteca? *

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

11 - Qual o seu conhecimento a respeito da sua entonação e da intensidade da voz, durante o atendimento, a um usuário com TEA na biblioteca? *

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

12 - Qual a melhor forma de comunicar sobre as regras de comportamento na biblioteca para um usuário com TEA? Qual o seu conhecimento sobre isso? *

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

13 - A respeito da interação (como cumprimentos, toques físicos ou contatos visuais) com um usuário com TEA, qual o seu conhecimento? *

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

14 - Como você considera seu conhecimento para atender, na biblioteca, um usuário com TEA? *

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

APÊNDICE F – Formulário autoavaliativo sobre Deficiência Visual

1 - Como você avalia seus conhecimentos a respeito do atendimento à pessoa cega ou com baixa visão em uma biblioteca?

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

2- Qual o seu conhecimento a respeito do piso tátil na biblioteca?

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

3 - Em um atendimento que necessite diferenciar uma pessoa cega ou com baixa visão, qual o seu conhecimento?

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

4- Qual o seu nível de conhecimento a respeito de materiais em Braille?

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

5 - Qual o seu conhecimento sobre a iluminação dos ambientes para pessoas com baixa visão em uma biblioteca?

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

6 - Qual seu nível de conhecimento sobre o uso dos recursos (óculo especial, telelupa, lupa, bengala...) para pessoas com baixa visão, na biblioteca?

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

7 - Sobre o tom de voz indicado para atender usuários cegos ou com baixa visão, você considera seus conhecimentos:

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

8 - Sobre orientações para apresentação da biblioteca e atendimento de usuários cegos ou com baixa visão, você considera seus conhecimentos:

() Muito satisfatório () Satisfatório () Pouco satisfatório () Insatisfatório
() Muito insatisfatório

9 - Qual o seu conhecimento sobre o posicionamento da pessoa cega ao apresentá-la para outra pessoa?

☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

10 - A respeito das audiodescrições do ambiente na biblioteca para usuários com cegueira ou baixa visão, você considera seus conhecimentos:

☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

11 - Sobre a clareza na descrição verbal do ambiente para auxiliar usuários cegos ou com baixa visão em uma deambulação na biblioteca, você considera seus conhecimentos:

☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

12 - Qual o seu conhecimento a respeito do auxílio físico para o deslocamento (quando necessário) para um usuário cego ou com baixa visão, na biblioteca?

☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

13 - Qual o seu conhecimento a respeito de não utilizar dêixis com pessoas cegas ou com baixa visão?

☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

14 - Qual o seu conhecimento a respeito da disposição física dos mobiliários na biblioteca para as pessoas cegas?

☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

APÊNDICE G – Formulário autoavaliativo sobre Deficiência Auditiva

1- Sobre a pessoa com deficiência auditiva ou surdez, você considera seus conhecimentos:

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

2- Sobre a comunicação entre pessoas com deficiência auditiva ou surdez e ouvintes, você considera seus conhecimentos:

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

3- Se você não usa Libras, qual o seu conhecimento sobre dicas de comunicação para o usuário com deficiência auditiva ou surdez:

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

4- Sobre o posicionamento do emissor e do receptor, recomendado para a comunicação com um usuário com deficiência auditiva ou surdez, você considera seus conhecimentos:

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

5- Sobre a iluminação e o contraste no momento da comunicação com um usuário com deficiência auditiva ou surdez, você considera seus conhecimentos:

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

6- Qual o seu conhecimento em relação à leitura orofacial que pode ser utilizada por pessoas com deficiência auditiva ou surdez?

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

7- Sobre as estratégias de comunicação para atendimento de um usuário com deficiência auditiva ou surdez, você considera seus conhecimentos:

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

8 - A respeito da interação entre o bibliotecário, o intérprete de Libras e o usuário surdo, você considera seus conhecimentos:

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

9- Sobre o uso e os cuidados no improviso de gestos com a pessoa com deficiência auditiva ou surda, quais os seus conhecimentos?

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

10- Com relação à clareza e à estruturação das frases para atender pessoas com deficiência auditiva ou surdez, qual o seu conhecimento?

- ☐ Muito satisfatório ☐ Satisfatório ☐ Pouco satisfatório ☐ Insatisfatório
☐ Muito insatisfatório

APÊNDICE H – Formulário autoavaliativo sobre Tecnologia Assistiva***Obrigatório**

1 - Atribua uma nota de 1 a 5 em relação ao seu conhecimento sobre a definição brasileira de Tecnologia Assistiva: *

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

2 - Atribua uma nota de 1 a 5 em relação ao seu conhecimento sobre o conceito de estratégias de Tecnologia Assistiva: *

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

3 - Atribua uma nota de 1 a 5 em relação ao seu conhecimento sobre o conceito de práticas em Tecnologia Assistiva: *

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

4 - Atribua uma nota de 1 a 5 em relação ao seu conhecimento sobre as facilidades de acesso do Windows: *

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

5 - Dentre as facilidades de acesso, atribua uma nota de 1 a 5 em relação ao seu conhecimento sobre a ferramenta Lupa do Windows: *

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

6 - Dentre as facilidades de acesso, atribua uma nota de 1 a 5 em relação ao seu conhecimento sobre configurações acessíveis da tela no Windows: *

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

7 - Dentre as facilidades de acesso, atribua uma nota de 1 a 5 em relação ao seu conhecimento sobre configurações acessíveis do cursor no Windows: *

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

8 - Dentre as facilidades de acesso, atribua uma nota de 1 a 5 em relação ao seu conhecimento sobre configurações acessíveis do ponteiro do mouse no Windows: *

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

9 - Dentre as facilidades de acesso, atribua uma nota de 1 a 5 em relação ao seu conhecimento sobre configurações acessíveis do filtro de cores do Windows: *

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

10 - Dentre as facilidades de acesso, atribua uma nota de 1 a 5 em relação ao seu conhecimento sobre configurações acessíveis de contraste na tela do Windows: *

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

11 - Dentre as facilidades de acesso, atribua uma nota de 1 a 5 em relação ao seu conhecimento sobre a ferramenta narrador do Windows: *

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

12 - Dentre as facilidades de acesso, atribua uma nota de 1 a 5 em relação ao seu conhecimento sobre a ferramenta “ler em voz alta” do Adobe Acrobat Reader para textos em PDF: *

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

13 - Dentre as facilidades de acesso, atribua uma nota de 1 a 5 em relação ao seu conhecimento sobre a ferramenta “ditar” do Word: *

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

14 - Dentre as facilidades de acesso, atribua uma nota de 1 a 5 em relação ao seu conhecimento sobre configurações acessíveis do teclado no Windows: *

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

APÊNDICE I – Formulário de satisfação dos participantes

Chegou a hora de avaliar nosso curso: responda às questões a seguir, em cinco minutos.

Por favor, atribua uma nota: de 1 a 5 sendo 1 (ruim), 2 (regular), 3 (bom), 4 (ótimo) e 5 (excelente) sobre o curso realizado:

***Obrigatório**

1 - O que você achou dos conteúdos abordados no curso? *

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

2 - O que você achou das videoaulas do curso? *

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

3 - O que você achou da organização seguida no curso? *

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

4 - Por favor, atribua uma nota de 1 a 5 em relação à dinâmica de convidar especialistas para discutir os temas do curso: *

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

5 - O que você achou do formato oferecido para a realização do curso? *

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

6 - Você recomendaria esse curso para outros colegas de profissão? *

() Sim () Não

7. Para encerrar, descreva com suas palavras: o que você sugere como melhoria ou o que ficou faltando no curso? *
