

## RESOLUÇÃO Nº 2287/CUN/2017

### Dispõe sobre Programa Institucional de Inclusão e Acessibilidade da URI.

O Reitor da **Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI**, no uso das suas atribuições previstas no Art. 25, inciso III do Estatuto e, em conformidade com a decisão do Conselho Universitário, constante no Parecer nº 4102.03/CUN/2017,

### RESOLVE:

**Art. 1º** - Aprovar o Programa **Institucional de Inclusão e Acessibilidade da URI**, como segue:

#### Apresentação

O Programa Institucional de Inclusão e Acessibilidade da URI se constitui como um documento norteador que tem como principal objetivo apontar as condições necessárias para garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação na instituição. De acordo com os *Referenciais de acessibilidade na Educação Superior* (BRASIL, 2013), houve um aumento crescente desses alunos na conclusão de cursos de Graduação em diferentes áreas e na realização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Esse documento orientador das comissões para avaliação *in loco* também aponta para a importância do fortalecimento e da consolidação da política de inclusão no país, no âmbito do Ensino Superior, e exige das instituições que oferecem esse nível de ensino investimentos na formação continuada, visando sua qualificação para o atendimento de qualidade aos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

Como forma de garantir um atendimento de qualidade, a URI compreende a acessibilidade em seu amplo espectro — o que contempla a acessibilidade atitudinal, física, digital, comunicacional, pedagógica, em transportes, entre outras. Pressupondo medidas que ultrapassem o campo arquitetônico e que contemplem também a legislação, o currículo, as práticas avaliativas e metodológicas, a URI assume o compromisso de materializar os princípios da inclusão educacional para além de condições de acesso à instituição, garantindo condições plenas de participação e de aprendizagem de todos seus estudantes. Para tanto, baseia-se em pressupostos legais e conceituais que norteiam os referenciais de acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013). Na intenção de

constituir-se como uma instituição de Educação Superior socialmente responsável, a URI compreende a necessidade de:

- a) identificar as potencialidades e vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais da realidade local e global para promover a inclusão plena;
- b) estabelecer metas e organizar estratégias para superar as fragilidades constatadas;
- c) praticar a intersectorialidade e a transversalidade da educação especial, a partir da instituição de núcleos de acessibilidade;
- d) investir no desenvolvimento de ações de formação continuada para inclusão envolvendo os professores e toda comunidade acadêmica;
- e) promover a acessibilidade em seu sentido pleno, contemplando não apenas estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, mas também professores, funcionários e a comunidade que frequenta a instituição.

Tais necessidades alinham-se à Missão e à Visão da Universidade, expressos em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (URI, 2016). Conforme consta no PDI, a missão da URI é

[...] formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de construir o conhecimento, promover a cultura, o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade humanas. (URI, 2016, p. 3)

Aliada a sua missão, a Instituição visa “ser reconhecida como uma universidade de referência que prima pela qualidade, ação solidária, inovação e integração com a comunidade” (URI, 2016, p. 6). Ao assumir a missão de desenvolver a consciência coletiva e a solidariedade, e tendo como visão ser uma referência em qualidade, inovação e integração com a comunidade, entende-se a importância de qualificar a URI para o atendimento com qualidade de todos os alunos, de modo a comprometer-se com uma educação inclusiva.

Assim, entende-se a importância de investir na formação docente para atuar em salas de aulas inclusivas. Conforme os *Referenciais de acessibilidade na Educação Superior*, cabe aos professores que atuarem em salas de aulas inclusivas a adoção de novos encaminhamentos avaliativos, estratégias metodológicas, articulação com profissionais da saúde e trabalho em parceria com os familiares, dentre outros. Essa docência se constitui de forma oposta às práticas tradicionais hegemônicas, que teriam como pressuposto a padronização de práticas pedagógicas a partir de um modelo de aluno ideal. Considerando esse documento orientador, faz-se necessário um investimento sistemático e contínuo em processos formativos que contemplem não apenas conhecimentos técnicos da educação especial e inclusiva, mas o compromisso político e ético com a educação como um direito de todos (BRASIL, 2013).

No que tange à legislação, destaca-se o capítulo IV, *Do direito à Educação*, da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (BRASIL, 2015). No parágrafo primeiro desse capítulo, é estabelecido às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- a) o sistema educacional inclusivo, bem como o aprendizado ao longo da vida;

- b) o aprimoramento de sistemas educacionais, possibilitando a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam a inclusão plena;
- c) o projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como outros serviços e adaptações razoáveis, para atender às características de estudantes com deficiência e garantir seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, possibilitando a conquista e o exercício de sua autonomia;
- d) a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem na instituição;
- e) o planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- f) a participação de estudantes com deficiência e de suas famílias em diversas instâncias de atuação na instituição;
- g) a adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento de aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, considerando o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- h) a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- i) a formação e a disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), guias-intérpretes e de profissionais de apoio;
- j) a oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, possibilitando a ampliação de habilidades funcionais dos estudantes e promovendo sua autonomia e participação
- k) o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidade e de condições com as demais pessoas;
- l) a inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- m) o acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, na instituição;
- n) a acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade acadêmica às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- o) a oferta de profissionais de apoio acadêmico;
- p) a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Diante dessas obrigações legais e do compromisso ético assumido pela URI, justifica-se a necessidade do Programa Institucional de Inclusão e Acessibilidade como um documento norteador das ações desenvolvidas na instituição. Este Programa tem como princípio não apenas caracterizar as ações qualificadas que já

são desempenhadas pela Universidade, como também orientar a promoção de práticas de inclusão e de acessibilidade necessárias às demandas do público-alvo dessas práticas.

## Referencial teórico

A elaboração de um Programa Institucional de Inclusão e Acessibilidade exige uma sólida fundamentação em alguns modos de abordar e compreender elementos articulados à inclusão e à acessibilidade. Tais modos são diversos e, algumas vezes, se misturam a sentidos comuns que podem fragilizar o desempenho das ações propostas pelo Programa. Para que essas ações sejam desempenhadas com rigor e em sintonia no trabalho coletivo, um conceituado referencial teórico precisa ser escolhido, de modo a sustentar o Programa. Considerando essa necessidade, destacam-se a seguir alguns entendimentos que são caros a este Programa, tais como os sobre a inclusão, a educação inclusiva, a deficiência, entre outros.

Para além de um fenômeno social, a **inclusão** é pensada por Lopes e Fabris (2013) como uma potente estratégia contemporânea para tornar possível a universalização de direitos individuais. Ela se insere em uma lógica que, dentre outras coisas, promove a ampla circulação de pessoas, a diversidade, o borramento de fronteiras, o consumo, a produção cultural, a concorrência, o empreendedorismo, a autonomia, a caridade, a solidariedade, etc. (LOPES; FABRIS, 2013). Sob esses aspectos, é importante que não se confunda a inclusão com a simples *integração*, que tem como principal viés o estar junto em um mesmo espaço físico e associa-se a um processo de correção daquilo que é considerado diferente em determinados indivíduos. Estar junto, conforme as autoras, é uma “condição mínima necessária mas não suficiente para as ações de inclusão” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 70). A inclusão, portanto, compreende também as relações interpessoais, somando à dimensão física uma dimensão relacional.

Considerando essa compreensão da inclusão, é preciso ressaltar que a **educação inclusiva** se configura como uma perspectiva que norteia a atual *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 2008). O objetivo dessa política é promover o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas regulares. A Política busca orientar os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais desses estudantes, garantindo, dentre outras coisas, a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; e a **acessibilidade** urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, em transportes, na comunicação e na informação.

De modo a destacar o caráter relacional da inclusão, vale reforçar que um modelo social da noção de **deficiência** adquiriu impulso a partir de 1960 na sociedade ocidental. Esse modelo, primeiro, estabelece uma diferença entre o que seria um impedimento físico, sensorial ou cognitivo e uma deficiência. A deficiência, nesse modelo, deixa de ser um déficit pessoal ou uma condição trágica e passa a ser interpretada como um produto resultante da relação entre indivíduos e seus ambientes — que devem ser traduzidos

como estruturas arquitetônicas, práticas econômicas, políticas sociais, procedimentos ocupacionais, serviços de saúde, processos legais, sistemas educacionais etc. Assim, conforme escreveu Hahn (1985, p. 128), “a deficiência resulta da falha de um ambiente social estruturado em se ajustar às necessidades e aspirações de cidadãos com deficiência e não da inaptidão de um indivíduo com deficiência em se adaptar às demandas da sociedade”. Compreender a deficiência desde a perspectiva do modelo social implica perceber que ela é constituída pelas barreiras sociais, o que possibilita pensar o papel fundamental da promoção da acessibilidade para a inclusão.

## Núcleos de acessibilidade

Os **núcleos de acessibilidade** têm como principal objetivo a eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. De acordo com os *Referenciais de acessibilidade na Educação Superior* (BRASIL, 2013), a organização e implementação dos núcleos deverá tomar como base os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os Projetos Pedagógicos de curso (PPC). Ainda com base nesse documento, cabe ressaltar que o público alvo a ser atendido pelos núcleos é constituído por alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O princípio da transversalidade deverá ser priorizado nas propostas do núcleo, garantindo os recursos necessários à participação e aprendizagem dos alunos que são atendidos nesse espaço. Esse princípio marca a compreensão de que a educação especial não é substitutiva da educação comum, e sim possui caráter complementar e suplementar. No que tange a legislação destaca-se ainda as diretrizes da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) que orienta que no Ensino Superior a educação especial deverá se efetivar por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a plena participação dos estudantes.

Assim destaca-se a importância dos núcleos de acessibilidade oferecerem Atendimento Educacional Especializado (AEE) dirigido a esses estudantes como forma de apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns, constituindo-se como parte diversificada do currículo dos estudantes da Educação Especial. O AEE deverá ser contemplado nos PPCs e estar articulado à proposta curricular desenvolvida pelos docentes, mas oferecendo atividades que se diferenciem das realizadas em sala de aula (BRASIL, 2013).

Os *Referenciais de acessibilidade na Educação Superior* também discorrem sobre o perfil do professor para atuar no AEE, que necessita contemplar curso de graduação, pós-graduação ou formação continuada que o habilite a atuar nas áreas da Educação Especial, para o atendimento às necessidades especiais dos estudantes. Essa formação também deverá proporcionar, ao profissional, habilidades e competências inerentes às demais atribuições do cargo que estão descritas no documento. Os núcleos de acessibilidade devem estar estruturados com base nos seguintes eixos (BRASIL, 2013):

1. Infraestrutura: contempla os projetos arquitetônicos e urbanísticos que deverão ser concebidos e implementados com base nos princípios do desenho universal.

2. Currículo, comunicação e informação: garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem através da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, de equipamento de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete, tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais.

3. Programas de extensão: participação da comunidade nos projetos de extensão garantida pela efetivação dos requisitos de acessibilidade. Será pelo intermédio de diversas ações extensionistas que a instituição poderá marcar seu compromisso com a construção de uma sociedade inclusiva.

4. Programas de pesquisa: dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva.

### **Inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência física no Ensino Superior**

No que tange à inclusão e a acessibilidade de pessoas com deficiência física no Ensino Superior, considera-se inicialmente interessante registrar, que de acordo com os *Referenciais de acessibilidade na Educação Superior* (BRASIL, 2013) a deficiência física é a categoria de deficiência que está mais presente nas Instituições de Ensino Superior (IES) atualmente. Esse documento orientador das comissões para avaliação *in loco* também aponta que, considerando o grande número de matrículas destes alunos nas IES, torna-se necessário que estas instituições tracem metas de curto e médio prazo para adequarem-se as exigências legais e políticas para o atendimento desses alunos.

Assume-se para fins deste documento, a definição de deficiência física contida no documento oficial denominado *Salas de Recursos Multifuncionais. Espaço do Atendimento Educacional Especializado*, publicado pelo Ministério da Educação que explica que a deficiência física se refere:

[...] ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (BRASIL, 2006, p. 28)

Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010) ressaltam que o aluno com deficiência física, em muitos casos, necessita de recursos de mobilidade, entre os quais destacam o uso de bengalas, corrimão, andador e cadeiras de rodas (que podem ser motorizadas). É importante lembrar que cada aluno terá uma necessidade de adequação postural e de mobilidade diferente que devem ser atendidas para garantir seu bem-estar na instituição. Alguns aspectos relacionados a esses dois campos, se considerados, podem auxiliar na inclusão do aluno com deficiência física. Destaca-se assim:

1. Adequação postural: está relacionada especialmente à obtenção de um mobiliário adequado. No que se refere as instituições de ensino esse mobiliário diz respeito

principalmente ao módulo de assento e encosto da cadeira que devem proporcionar ao aluno estabilidade, conforto e melhores condições para participar das atividades ali desenvolvidas. A mesa escolar também deve ser adequada, ter a altura correta, proporcionar o apoio de braços e eventualmente ter a possibilidade de inclinação do tampo para facilitar a visualização do material disponibilizado ao aluno. É importante que seja garantido ao aluno com deficiência física que permanece muito tempo sentado a possibilidade de mudar de posição durante o período das aulas.

2. Mobilidade: deve garantir possibilidades de deslocamento com segurança e com o mínimo de esforço como forma de facilitar o acesso aos diferentes espaços da instituição. Destaca-se como essencial que o acesso seja realizado preferencialmente de forma autônoma, garantindo a esse aluno o maior grau de independência possível. (GIACOMINI, SARTORETTO E BERSCH, 2010)

Considera-se relevante destacar que a inadequação postural e a falta de mobilidade dos alunos com deficiência física podem se constituir como barreiras para os processos de ensino e de aprendizagem desses alunos. Pois é importante que esse aluno, além de ter acesso aos espaços tenha condições básicas de conforto e segurança que possam favorecer a participação do aluno nas diferentes atividades propostas pela instituição. Feitos esses esclarecimentos iniciais no que concerne à deficiência física, entende-se ainda como importante apresentar os requisitos de acessibilidade para estudantes com deficiência física, que, de acordo com a portaria Nº. 3.284/2003 (BRASIL, 2003), são:

- a) Eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;
- b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;
- c) construção de rampas com corrimões ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeiras de rodas;
- d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeiras de rodas;
- e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
- f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeiras de rodas.

### **Inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior**

No que tange à inclusão e a acessibilidade de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, considera-se importante caracterizar e estabelecer algumas diferenças entre cegueira e baixa visão. Segundo o Decreto federal Nº. 5.296, de 02 de dezembro de

2004, a baixa visão corresponde à acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no olho de melhor visão e com a melhor correção óptica. Considera-se também baixa visão quando a medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 graus, ou ainda quando ocorrer simultaneamente quaisquer das condições anteriores. Com relação à cegueira torna-se importante a distinção entre: cegueira congênita e adventícia. A cegueira congênita é caracterizada pela ausência de visão manifestada nos primeiros anos de vida e a cegueira adventícia é caracterizada pela perda de visão de forma imprevista ou repentina. Cabe ainda salientar a estimativa de que apenas 10% do segmento de pessoas com cegueira não apresenta nenhum tipo de percepção visual. Na maioria dos casos revela-se a presença de algum resíduo de visão funcional que podem ser: detecção de pontos de luz, sombras ou objetos em movimento (SÁ; SIMÃO, 2010).

Outro destaque refere-se à quantidade de alunos com deficiência visual matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES). Com base nos *Referenciais de acessibilidade na Educação Superior* (BRASIL, 2013), a deficiência visual é uma das categorias de deficiência que está mais presente nas IES atualmente, tendo menos matrículas apenas que a categoria deficiência física. Esse documento orientador das comissões para avaliação *in loco* também aponta que considerando-se o grande número de matrículas destes alunos nas IES, torna-se necessário que estas instituições tracem metas de curto e médio prazo para adequarem-se as exigências legais e políticas para o atendimento desses alunos.

Feitos esses esclarecimentos iniciais, considera-se ainda pertinente descrever os principais recursos de acessibilidade a serem disponibilizados para os alunos com deficiência visual em nossa instituição. Com base em Domingues, Carvalho e Arruda (2010), os recursos que devem ser disponibilizados para alunos com baixa-visão dividem-se em dois grandes grupos, a saber:

a) Auxílios ópticos: são lentes ou recursos que possibilitam a ampliação de imagem e a visualização de objetos. Esses recursos favorecem o uso da visão residual para longe e para perto. Aqui é importante ressaltar que caberá ao oftalmologista responsável pelo aluno prescrever o uso adequado desses recursos de acordo com a sua condição visual.

b) Auxílios não-ópticos: referem-se a mudanças relacionadas ao ambiente, mobiliário, iluminação e aos recursos para leitura e escrita, como contrastes e ampliações, com a finalidade de melhorar o funcionamento visual.

Os autores também abordam algumas sugestões e/ou recomendações que considera-se pertinente para melhorar a qualidade e o bem-estar de alunos com baixa-visão em instituições de ensino, entre as quais destaca-se (DOMINGUES, CARVALHO, ARRUDA, 2010):

a) Iluminação: alguns alunos enxergam melhor em ambientes menos iluminados (especialmente os casos que tem sensibilidade a luz) e outros preferem ambientes mais claros. Nesse caso sugere-se controlar a iluminação da sala, tendo em vista o conforto visual de todos os alunos.



b) Contrastes: o aumento de contrastes pode ser obtido de diferentes formas. Sugere-se o uso de cadernos com folhas claras e linhas escuras. Pode-se usar caneta azul, ou preta de ponta grossa. Na lousa escura sugere-se o uso de giz branco ou amarelo. Deve-se evitar o uso de cores que dificultem a visualização dos alunos e facilitem os reflexos de luz solar sobre a lousa.

c) Ampliação: os materiais com fonte ampliada podem ser confeccionados ou adquiridos pela instituição de ensino. Torna-se importante esclarecer que a ampliação do texto nem sempre será suficiente para assegurar um desempenho visual eficiente. É importante considerar outros fatores como: tipo de letra, espaçamento entre as letras e as linhas, tamanho das margens, tipo de papel, cor e brilho.

d) Móveis ou recursos para posicionamento do material: aqui destaca-se a utilização de mesas mais altas do que o convencional, pranchetas inclinadas ou mesmo uma pilha de livros que podem ser usados buscando uma maior aproximação e visualização do material a ser manuseado pelo aluno.

e) Guia de leitura ou tiposcópio: esse material constitui-se em uma régua (vazada ou não), feita com papel-cartão, plástico ou emborrachado preto ou escuro, sem brilho e retangular para destacar palavras ou uma ou mais linhas de um texto.

f) Lápis 5B ou 6B: muitos alunos com baixa-visão só conseguem enxergar o que escrevem utilizando grafite escuro.

g) Canetas de pontas porosas e pincel atômico preto ou azul-escuro: esses podem se constituir como recursos importantes para confecção de material para alunos com baixa-visão.

h) Pauta ampliada: pauta de cadernos com contraste de tamanho equivalente a duas linhas de caderno comum. Esse material pode ser produzido no computador para impressão e duplicação sempre que necessário.

No que tange a legislação cabe destacar que os *Referenciais de acessibilidade na Educação Superior* (BRASIL, 2013), apresentam como requisitos mínimos a serem oferecidos para os alunos com deficiência visual duas questões centrais que são orientadas pela portaria Nº. 3.284/2003 que são respectivamente:

a) Manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia Braille, impressora Braille acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador.

b) Adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em Braille e de fitas sonoras para uso didático.

## Inclusão e acessibilidade de pessoas com surdez no Ensino Superior

No que tange à inclusão e à acessibilidade de pessoas com surdez no Ensino Superior, é fundamental considerar, além das questões da ordem de impedimento sensorial da audição, as questões de uma ordem linguística e cultural da surdez. Isso implica a compreensão de que essas pessoas apresentam características identitárias que variam de acordo com o histórico de seu desenvolvimento individual, linguístico e educacional. As tentativas de classificar modos de acessibilidade para as pessoas com surdez a partir de um critério audiométrico nem sempre contribuem e, muitas vezes, ocasionam certa confusão terminológica, bem como alguns constrangimentos entre as partes envolvidas. Considerando esses aspectos, propõe-se pensar a inclusão e a acessibilidade de pessoas com surdez no Ensino Superior a partir da instauração de uma política linguística na Universidade. Isso exige considerar os usos que essas pessoas fazem da(s) língua(s).

Quanto ao uso da(s) língua(s), a pessoa com surdez pode ser: usuária de uma língua oral; usuária de duas línguas, sendo uma oral e outra de sinais; ou ainda conhecer línguas estrangeiras, que podem ser orais ou de sinais. Na qualidade de bilíngue, a pessoa surda pode apresentar mais ou menos fluência em cada uma das línguas que conhece e utiliza. Sua fluência nessas línguas — embora o critério não compreenda apenas a fluência — muitas vezes determina a posição que cada língua ocupa em seu dia a dia. O que configura qual é a primeira ou a segunda língua de uma pessoa surda bilíngue é a sua identificação com cada uma das línguas, o que reserva proximidade com o nível de conforto e de trânsito com o qual ela as utiliza. Assim, uma pessoa com surdez pode:

a) ser usuária apenas da língua oral como primeira língua (L1).
b) ser bilíngue, e utilizar a língua de sinais como L1 e a língua oral, apenas em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2).
c) se bilíngue, e utilizar a língua de sinais como L1 e a língua oral, falada e escrita, como L2.
d) ser bilíngue, tendo a língua oral, falada e escrita, como L1 e a língua de sinais como L2.

Considerando as possibilidades bilíngues, a instauração de uma política linguística que contemple as diferenças que caracterizam as pessoas com surdez se torna uma importante estratégia para sua inclusão e acessibilidade no Ensino Superior, sobretudo se

articulada a um conjunto de atitudes e de práticas pedagógicas e de avaliação voltadas para essas especificidades linguístico-culturais. Essa política linguística precisa, portanto, abarcar procedimentos relacionados ao trabalho de tradução e interpretação. Quanto à inclusão e acessibilidade de pessoas com surdez usuárias da língua oral como L1, muitas vezes, os procedimentos necessários envolvem o desenvolvimento de atitudes e de práticas pedagógicas e de avaliação específicas.

É importante destacar que essa distinção linguística é preciso ser identificada em processos seletivos para ingresso e permanência em cursos oferecidos pela Universidade. Para tanto, é necessária a disponibilização de formulário de inscrição de exames com campo específicos para que o candidato com surdez informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação. É também de responsabilidade da Universidade adotar critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com surdez, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa.

Para pessoas com surdez usuárias da língua oral como L1, a acessibilidade, na maioria dos casos, depende do uso de próteses auditivas e/ou da prática de leitura orofacial. Isso implica uma mudança de atitude por parte de professores, colegas e funcionários da instituição, que deverão estar atentos à necessidade de se comunicar frente a frente com o estudante com surdez. Quando isso não for possível, ou em situações em que a distância impeça o estudante de realizar a leitura orofacial como, por exemplo, durante conferências em auditórios, a presença de um repetidor oral pode solucionar a barreira comunicacional. O repetidor oral, nesse caso, é alguém que se posiciona em frente ao estudante que requer essa acessibilidade, e reproduz a articulação orofacial do palestrante sem emitir sons.

Considerando a relativa facilidade para tornar acessível e inclusiva a participação na Universidade de estudantes com surdez usuários da língua oral como L1, as duas subseções seguintes detêm-se em como a participação de pessoas com surdez usuárias da língua de sinais como L1 podem ser adequadamente contempladas no Ensino Superior.

## **Pessoas com surdez usuárias de língua de sinais como L1**

As pessoas com surdez usuárias de uma língua de sinais como L1 costumemente integram comunidades linguístico-culturais específicas que têm sido denominadas como *comunidades surdas*. Essas pessoas identificam-se como *surdos* — termo que, para elas, não está relacionado a nenhum critério audiométrico, mas sim ao critério de pertencimento identitário a uma comunidade com cultura e língua próprias.

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais, conhecida também pelo siglema Libras, é a língua de sinais mais utilizada pelas comunidades surdas dos grandes centros urbanos. Seu reconhecimento como uma língua nacional aconteceu a partir da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). O reconhecimento dessa língua passou a ser regulamentado pelo Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL,

2005). A Libras — assim como outras línguas de sinais utilizadas em território nacional<sup>1</sup> — também é reconhecida como patrimônio cultural imaterial da cultura brasileira e, por isso, está incluída no Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), que compõe uma política cujo principal objetivo é a valorização e a promoção da diversidade linguística brasileira (BRASIL, 2010).

Considerando esses aspectos, assim como o direito humano inalienável de uso da língua de sua comunidade linguística instituído na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), um conjunto de procedimentos relacionados à tradução e interpretação de/para língua de sinais deve ser tomado para tornar o Ensino Superior acessível aos surdos. Para atender essa demanda com qualidade, sugere-se a criação de uma Equipe de Tradução e Interpretação de/para Língua de Sinais (ETILS), sobre a qual a explicação segue no subitem abaixo.

### **Equipe de Tradução e Interpretação de/para Língua de Sinais (ETILS)**

A oferta de serviços de tradução e de interpretação de/para língua de sinais tem a finalidade de promover a acessibilidade comunicacional entre surdos e ouvintes, bem como o acesso de surdos a textos registrados na modalidade escrita da língua oral. Como recurso de acessibilidade comunicacional, com base na em critérios estabelecidos pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), a Universidade deve disponibilizar serviços de tradução e interpretação da Libras para o português e do português para a Libras; deve também prover a tradução completa para a Libras de editais e de suas retificações. Além disso, a instituição precisa assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a formação de profissionais tradutores/intérpretes de Libras. Para atuação como tradutores e intérpretes em cursos de graduação e de pós-graduação, esses profissionais devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação. É importante considerar a diferença laboral entre as práticas de tradução e de interpretação de uma língua-fonte para uma língua-alvo.

A prática de tradução compreende a versão de línguas em registro, seja no formato de textos escritos ou de gravações em áudio ou em vídeo. A tradução de uma língua em registro pode ser estudada pelo profissional tradutor. Para realizar essa atividade durante um período predeterminado de um modo qualificado, o tradutor pode consultar dicionários, vocabulários terminológicos, especialistas ou mesmo o autor do texto registrado na língua-fonte. As escolhas tradutórias também devem considerar as características sociolinguísticas do público que terá acesso à tradução na língua-alvo.

Quanto à prática de interpretação, ela compreende a versão de línguas em uso no tempo real, e pode ser classificada em duas modalidades: consecutiva ou simultânea. No caso da interpretação consecutiva, a língua-fonte é falada ou sinalizada por um breve período de tempo e, em seguida, é realizada a interpretação do trecho falado/sinalizado para a língua-alvo. No caso da interpretação simultânea, a língua-fonte é falada ou sinalizada e, imediatamente, com poucos segundos de atraso, é realizada a interpretação

---

<sup>1</sup> Além da Língua de Sinais Ka'apor, utilizada por surdos indígenas no Maranhão, estudos “recentes apontam para a existência de outras línguas de sinais nativas no país, como é o caso da língua de sinais falada na cidade de Jaicós, no povoado de Várzea Queimada, Piauí” (CHACON, 2014, p. 22), e também dos sinais Kaingang, utilizada por surdos indígenas de etnia homônima.

do que é dito para a língua-alvo. Devido ao esforço físico e mental empreendido para a realização desse tipo de interpretação, recomenda-se que, no mínimo, uma dupla de intérpretes reveze na atividade a cada 20 minutos, garantindo, assim, a qualidade da interpretação e o bem-estar do profissional. Cada um dos intérpretes que compõe a dupla, nesse revezamento, intercalam-se na posição de intérprete e de apoio ao intérprete em atividade. A atividade de interpretação compreende também situações monológicas e dialógicas: entende-se por situação monológica a interpretação em eventos como conferências e palestras; em situações dialógicas, a interpretação abarca contextos de sala de aula, reuniões e negociações.

Com base na lei que regulamenta a profissão do tradutor e intérprete de língua de sinais no Brasil (BRASIL, 2010a), são elencadas as atribuições desse profissional no exercício de suas competências no Ensino Superior:

a) Efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdo-cegos, surdo-cegos e ouvintes, por meio da língua de sinais para a língua oral e vice-versa.

b) Interpretar, em língua de sinais ou língua oral, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas na Universidade de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares.

c) Atuar em processos seletivos para cursos e cargos na instituição.

Ainda no que diz respeito à atuação da ETILS, é dever dos profissionais que a integram exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à diferença cultural e linguística dos surdos. Além disso, os profissionais tradutores e intérpretes de língua de sinais devem zelar pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida; pela atuação livre de discriminação negativa de origem, raça, credo, idade, gênero e sexualidade; pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couberem traduzir; pela postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar na ocasião do exercício de suas funções; pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independente da condição social e econômica daqueles que deles necessitam; e pelo conhecimento das especificidades culturais e linguísticas das comunidades surdas.

Recomenda-se que ETILS possua uma coordenação geral de seus serviços. A essa coordenação cabe: acompanhar a atuação da equipe de tradutores e intérpretes de língua de sinais, tomando providências quando houver dificuldades de ordem tradutória ou relacionadas a posturas éticas desses profissionais; pleitear junto à instituição os materiais necessários para a atuação dos tradutores e intérpretes; promover encontros de avaliação da atuação dos tradutores e intérpretes; deliberar sobre as escalas e os planejamentos de trabalho organizados para a ETILS; realizar reuniões periódicas com a equipe a fim de acompanhar a demanda do grupo. Ao funcionário responsável por secretariar a coordenação da ETILS compete: organizar as escalas e os planos de

trabalho de acordo com a carga horária de cada tradutor intérprete de língua de sinais; prever e incluir na escala de trabalho desses profissionais o tempo de preparação para as atividades que serão interpretadas; orientar os solicitantes de serviços de tradução e interpretação sobre os prazos e a necessidade de entrega antecipada de materiais para consulta ou que serão traduzidos.

Ao profissional tradutor intérprete de língua de sinais que compõe a ETILS compete: respeitar os horários estabelecidos na escala semanal ou mensal gerenciada, informando antecipadamente sobre sua ausência; aprimorar sua competência referencial, metodológica e tradutória; dominar os requisitos básicos de informática necessários ao exercício de sua profissão, desenvolvendo competências sobre ferramentas de buscas a sites especializados e levantamentos de terminologia da área a ser traduzida e/ou interpretada; prestar o serviço de interpretação para seus solicitantes independentemente de suas preferências com relação a cor, raça, religião, gênero, sexualidade, idade ou qualquer outro traço social envolvidos na atividade de tradução e interpretação; trabalhar de forma colaborativa com os integrantes da equipe, auxiliando os colegas sempre que necessário nas dificuldades tradutórias, de proficiência linguística e cultural a fim de garantir a qualidade dos serviços; quando na função de apoio de interpretação/tradução, deverá acordar com seu colega sobre a melhor forma de auxiliá-lo.

Em relação à divulgação da acessibilidade em Libras que deve conter em páginas institucionais acessíveis em língua de sinais ou em divulgações de eventos acessíveis nessa língua, sugere-se o uso do símbolo desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), conforme apresentado na figura abaixo e acompanhado de normas para uso de diferentes assinaturas do símbolo.

Figura 1 - Normas para utilização do símbolo *Acessível em Libras*

	<p><b>Assinatura Completa</b></p> <p>A assinatura completa é recomendada para informar ao público ouvinte que desconhece o significado da sigla Libras, tornando-o capaz de auxiliar na difusão do serviço disponibilizado em Libras.</p>		<p><b>Sem Assinatura</b></p> <p>O símbolo também pode ser usado sem nenhum texto. Esta aplicação é recomendada quando direcionada a públicos que já tenham familiaridade com o símbolo, ou ainda quando não há a presença de público ouvinte.</p>
<p><b>Acessível em Libras</b> Língua Brasileira de Sinais</p>			
	<p><b>Assinatura Parcial</b></p> <p>Nesta versão é suprimida a forma por extenso da sigla Libras. É recomendado o uso em situações semelhantes ao exemplo anterior, contudo, em ambientes onde o público já conhece a Língua Brasileira de Sinais.</p>		<p><b>Cores</b></p> <p>o símbolo e o seu fundo deverão ser reproduzidos em preto e branco ou em azul e branco.</p>
<p><b>Acessível em Libras</b></p>			<p><a href="https://www.ufmg.br/marca/libras/">https://www.ufmg.br/marca/libras/</a></p>

Fonte: <<http://www.ufmg.br/marca/libras>>.

## Inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência intelectual no Ensino Superior

Para iniciar uma discussão sobre a inclusão e a acessibilidade de pessoas com deficiência intelectual na educação superior interessa realizar uma breve reflexão sobre a mudança da utilização da terminologia “deficiência mental” para “deficiência intelectual”. Com base nos *Referenciais de acessibilidade na Educação Superior* (BRASIL, 2013), a partir de 2004, com a publicação da Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual, deixa-se de utilizar a terminologia *deficiência mental* para utilizar-se a terminologia *deficiência intelectual*.

A definição de deficiência intelectual utilizada como base nos Referenciais apoia-se em Sasaki (2002), que enfatiza que a deficiência intelectual não deve ser considerada como um traço absoluto da pessoa que tem, mas como um atributo que interage com o seu meio ambiente físico e humano, o qual deve adaptar-se às necessidades especiais dessa pessoa promovendo-lhe condições de acesso e permanência através de apoio nas diferentes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, uso comunitário, autonomia, saúde, segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho (BRASIL, 2013).

Outra problemática que deve ser considerada nas instituições de Ensino Superior refere-se à pouca quantidade de matrículas de alunos com deficiência intelectual. Os *Referenciais de acessibilidade na Educação Superior*, ao comparar a evolução de matrículas de estudantes com deficiência intelectual e demais estudantes com outras categorias de deficiência (auditiva, visual, física ou múltipla) em todo Brasil, mostra que o aumento de estudantes com deficiência intelectual é praticamente insignificante. Segundo o documento essa realidade fica ainda mais visível considerando que, de acordo com as estatísticas da Organização Mundial de Saúde (OMS), 10% da população têm algum tipo de deficiência e, destes, 50% teriam deficiência intelectual (BRASIL, 2013).

De acordo com Mantoan e Batista (2007), as barreiras da deficiência intelectual diferem das barreiras encontradas nas demais deficiências. As barreiras da deficiência intelectual tem relação direta com as diferentes formas de lidar com o saber. Assim o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com esses alunos deve privilegiar o desenvolvimento e a superação dos seus limites intelectuais.

No caso da deficiência intelectual a acessibilidade não refere-se a suportes externos ao sujeito, mas tem uma relação direta com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para uma apropriação ativa do próprio saber. Alunos sem deficiência intelectual conseguem espontaneamente retirar informações do objeto e construir conceitos progressivamente. No caso do estudante com deficiência intelectual será preciso oferecer atividades para exercitar sua atividade cognitiva de modo que consiga o mesmo ou uma aproximação do mesmo avanço (MANTOAN; BATISTA, 2007).

Com relação ao exercício intelectual e cognitivo, Mantoan e Batista (2007) destacam que são atividades que implicam o desenvolvimento da abstração, através das projeções das ações práticas em pensamento. Essa passagem que seria natural para pessoas sem a deficiência intelectual, necessita ser estimulada e provocada para que o

estudante com deficiência intelectual consiga interiorizar o conhecimento e fazer uso dele oportunamente.

## **Inclusão e acessibilidade de pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior**

A expressão ou o termo *autismo* parece ter sido utilizada pela primeira vez por dois pesquisadores: Kanner e Asperger. Ambos os pesquisadores, de forma independente e simultânea, utilizaram essa terminologia para descrever crianças que apresentavam incapacidades no desenvolvimento e/ou dificuldades no relacionamento interpessoal (TUCHAMAN, 2009). Muitas expressões têm sido utilizadas ao longo dos anos para descrever esses sujeitos.

Com base na publicação do último Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM V), exclui-se a utilização das categorias como autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo e Transtorno Global do Desenvolvimento e passa-se a utilizar a denominação *Transtorno do Espectro Autista* (TEA), expressão que contempla desde os casos mais brandos do transtorno até os mais severos. Assim, nesse documento, adota-se a terminologia TEA para referir-se a esses sujeitos.

Destaca-se como importante a ser considerado, para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os alunos diagnosticados com TEA, as três principais dificuldades que podem ser apresentadas por esses estudantes: a) dificuldades nas habilidades sociais; b) dificuldades na comunicação verbal e não verbal; c) inadequações comportamentais tais como repertório de interesses e atividades restritos e repetitivos; dificuldade para lidar com o inesperado; e pouca flexibilidade para mudanças na rotina (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012). Essas dificuldades devem ser consideradas no planejamento e na execução das atividades a serem desenvolvidas pelo professor como forma de auxiliar o aluno a enfrentar tais dificuldades.

Outro destaque importante refere-se à compreensão de que os estudantes com TEA preferem isolar-se. De acordo com os pesquisadores acima citados, essa não seria uma opção, mas uma consequência da falta de habilidades sociais que os levaria então ao isolamento. Assim, um dos grandes desafios do trabalho com estudantes com TEA consiste em auxiliá-los nos mecanismos contidos nos momentos de convivência com seus pares. Um trabalho pedagógico que considere essa demanda poderá auxiliar o aluno com essa questão.

## **Inclusão e acessibilidade de pessoas com altas habilidades/superdotação**

Há um mundo de ideias equivocadas acerca das pessoas com altas habilidades ou superdotação. Muitas das crianças identificadas precocemente como superdotadas, por exemplo, podem ser resultado de uma intensa estimulação por parte de seus responsáveis. Ao alcançarem idade escolar, elas podem vir a ter seu desenvolvimento normalizado e passam a apresentar um desempenho muito semelhante ao de seus colegas. No que diz respeito a adultos com altas habilidades/superdotação, uma série de características podem ser elencadas. Dentre elas, destacam-se:



- O *pensamento diferenciado*: com habilidade de assimilar significativas quantidades de informação em pouco tempo, adotando perspectivas não-convencionais e apresentando traços de metacognição (pensar sobre o pensamento) e extenso vocabulário.

- A *intensidade*: a combinação de um pensamento diferenciado à intensidade com a qual ele é conectado e sintetizado a vários outros pensamentos é o que indica a possibilidade de identificar uma pessoa com altas habilidades/superdotação, mas esses critérios não podem ser adotados como uma regra exclusiva.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), essas pessoas apresentam um elevado potencial em uma ou mais áreas, sejam isoladas ou combinadas, tais como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade, artes etc. Também podem ter grande criatividade, muito envolvimento na aprendizagem e no desenvolvimento de atividades relacionadas aos seus principais interesses. Conforme o Censo/2011 apresentado nos *Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a avaliação in loco do SINAES* (BRASIL, 2013), o número de estudantes identificados com altas habilidades/superdotação cresceu, atingindo a marca de 953 matrículas. Os *Referenciais* também declaram que os dados acerca desses estudantes, embora tenha crescido, ainda são incipientes e infere que isso aconteça porque o atendimento educacional especializado não tem sido oferecido para esse público. Outro fator apontado como causa da pouca informação sobre esses estudantes pode ser atribuído à falta de autodeclaração, uma vez que adultos dificilmente identificam-se como uma pessoa com altas habilidades/superdotação.

As atividades indicadas para que Núcleos de Acessibilidade realizem o atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação incluem: o desenvolvimento de programas de enriquecimento intra e extracurricular; a aceleração de estudos; a compactação curricular; possibilidade de participação em programas de bolsas de Iniciação Científica ou de intensivo treinamento, realização de estágios em salas de recursos multifuncionais e de projetos de pesquisa, entre outras atividades que proporcionem aos estudantes com altas habilidades/superdotação aprendizagens desafiadoras, auto-seletivas, baseadas em problemas da realidade, bem como que favoreçam o aperfeiçoamento do conhecimento avançado em uma área específica.

## Referências

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. In: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002. p. 23.

BRASIL. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº. 3.284/2003, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. In: Ministério da Educação, DF, 2003. p. 12, seção 1.

BRASIL, Presidência da República. Decreto federal Nº. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. In: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. In: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. p. 28.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. In: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. p. 1.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. In: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010a. p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Parte I – Avaliação de cursos de Graduação. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). In: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015. p. 2.

CHACON, Thiago Costa [et al]. **Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL**: patrimônio cultural e diversidade linguística. v. 1 Brasília, DF: Iphan, 2014.

DOMINGUES, Celma dos Anjos; CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues de; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula. Alunos com baixa-visão. In: DOMINGUES, Celma dos Anjos

(org.). **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

GIACOMINI, Lilia; SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckeziegel. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

HAHN, Harlan. Disability policy and the problem of discrimination. **American Behavioural Scientist**, Thousand Oaks, v. 28, n. 3, p. 293-318, 1985.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento educacional especializado em Deficiência Mental. In: **Formação Continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado**: deficiência mental. Brasília: SEESP/ SEED/ MEC, 2007.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SÁ, Elizabet Dias; SIMÃO, Valdirene Stiegler. Alunos com cegueira. In: DOMINGUES, Celma dos Anjos [org.]. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, a. 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayara Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

TUCHMAN, Roberto. **Autismo**: abordagem neurobiológica. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona: UNESCO, 1996.

URI. **Resolução n. 2107/CUN/2015**. Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional da URI - PDI 2016-2020. Erechim: URI, 2015.

**Art. 2º** - Esta Resolução entra em vigor na presente data.

REGISTRE-SE  
PUBLIQUE-SE.

Erechim, 31 de março de 2017.

Luiz Mario Silveira Spinelli  
Reitor da URI  
Presidente do Conselho Universitário