



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA – PROFEPT  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**DIOGO DURAND DE MEDEIROS**

**“SINAIS DO SILÊNCIO E A BIBLIOTECA INCLUSIVA”: CARTOGRAFIA DAS  
BIBLIOTECAS DO IFPE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM  
SURDEZ NO CENÁRIO DA EPT**

Olinda - PE

2025

**DIOGO DURAND DE MEDEIROS**

**“SINAIS DO SILÊNCIO E A BIBLIOTECA INCLUSIVA”: CARTOGRAFIA DAS  
BIBLIOTECAS DO IFPE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM  
SURDEZ NO CENÁRIO DA EPT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Olinda do Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador(a): Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Olinda - PE

2025

M488s Medeiros, Diogo Durand de.

Sinais do silêncio e a biblioteca inclusiva: cartografia das bibliotecas do IFPE na perspectiva da inclusão da pessoa com surdez no cenário da EPT. / Diogo Durand de Medeiros. – Olinda, PE: O autor, 2025.

121 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação – Surdez. 2. Inclusão – Estudantes Surdos. 3. Inclusão – Biblioteca. 4. Biblioteca – Serviços Inclusivos. 5. Tecnologia assistiva. 6. Educação Profissional e Tecnológica. I. Rodrigues, Kleber Fernando (Orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

371.912

CDD (22 Ed.)

**DIOGO DURAND DE MEDEIROS**

**“SINAIS DO SILÊNCIO E A BIBLIOTECA INCLUSIVA”: CARTOGRAFIA DAS  
BIBLIOTECAS DO IFPE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM  
SURDEZ NO CENÁRIO DA EPT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Olinda do Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 19 de setembro de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues  
IFPE / Olinda  
Orientador

---

Profa. Dra. Bernardina Santos Araújo de Souza  
IFPE / Olinda  
Membra interna

---

Prof. Dr. José Reginaldo Gomes de Santana  
IFPE / Olinda  
Membro interno

---

Profa. Dra. Vanessa Cavalcanti de Torres  
FBJ/AEB  
Membra externa

---

**DIOGO DURAND DE MEDEIROS**

**CARTOGRAFIAS DA ACESSIBILIDADE PARA A PESSOA SURDA EM  
BIBLIOTECAS DO IFPE**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Olinda do Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 19 de setembro de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues  
IFPE / Olinda  
Orientador

---

Profa. Dra. Bernardina Santos Araújo de Souza  
IFPE / Olinda  
Membra interna

---

Prof. Dr. José Reginaldo Gomes de Santana  
IFPE / Olinda  
Membro interno

---

Profa. Dra. Vanessa Cavalcanti de Torres  
FBJ/AEB  
Membra externa

## **AGRADECIMENTOS**

À Tiane, por toda a força, compreensão, escuta atenta e experiência dedicada neste momento. Sem essa parceria, dificilmente eu chegaria até aqui, ao ponto de escrever esta seção. Muito agradecido, Titi.

Às professoras e aos professores que estão em minha volta e que, sempre atentas(os), me fortaleceram com suas experiências: Weimar – minha mãe –, Márcia, Mestra Di, Anamaria e Ricardo.

Aos meus irmãos e à minha irmã, por toda partilha e suporte durante esse processo: Filipe, Joca e Ana.

Ao meu orientador, professor Kleber Fernando Rodrigues, por me acolher com tamanha sensibilidade e profissionalismo ao longo dessa caminhada. Sinto-me honrado por ter sido seu orientando. Sinceramente, um professor que marca a minha vida. Muito obrigado por tudo, professor Kleber.

Às professoras Bernardina Santos e Vanessa Cavalcanti, e ao professor Reginaldo Gomes, que, durante o Exame de Qualificação, contribuíram imensamente com a pesquisa a partir de suas valiosas experiências.

A todas as professoras, professores e servidoras(es) do ProfEPT/Olinda, pelos momentos de aprendizado e crescimento proporcionados.

Às(aos) servidoras(es) das bibliotecas do IFPE, às estudantes e aos estudantes surdos(as), bem como às tradutoras e aos tradutores/intérpretes de Libras que tornaram esta pesquisa possível.

A todos(as) os(as) trabalhadores(as) do IFPE/Olinda que fazem deste campus um espaço tão especial, com destaque para o Contramestre de Capoeira Efraim Santos.

À turma do ProfEPT 2023, pelos momentos maravilhosos vividos em sala de aula. E, para além da sala, aos camaradas Weydson e Jardel, por todas as conversas partilhadas que me ajudaram a (re)equilibrar ao longo da caminhada.

À Universidade Federal de Pernambuco e às(aos) servidoras(es) da Biblioteca do CFCH, por oferecerem todas as condições necessárias para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Este estudo objetiva analisar o contexto de acessibilidade e inclusão das bibliotecas do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), com foco na perspectiva da pessoa com surdez. Nesse sentido, buscou-se compreender como se estabelece o acesso aos materiais e serviços oferecidos, além de identificar as barreiras específicas existentes e quais iniciativas estão em vigor para atender as pessoas surdas nas bibliotecas do IFPE. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e inserido no contexto de levantamento de campo, utilizamos questionário aplicado aos(às) profissionais que atuam em 6 bibliotecas dos campi do IFPE, a fim de identificar os recursos de acessibilidade disponíveis e ausentes. Também entrevistamos 4 estudantes surdos(as) da instituição, visando compreender de que forma as bibliotecas do IFPE podem incluir a pessoa surda na educação profissional e tecnológica. Os dados coletados contemplaram aspectos como capacitação dos profissionais, capacidade de comunicação, acervo, tecnologia assistiva disponíveis e ações de fomento ao público com surdez. A análise dos dados seguiu o método de Análise de Conteúdo, na modalidade categorial, proposto por Bardin (2011), evidenciando barreiras de natureza atitudinal, comunicacional e metodológica. Essa discussão foi fundamentada em autores(as) da área da inclusão e nas diretrizes da Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA, 2000) para serviços de bibliotecas voltados a pessoas surdas, à luz das percepções manifestadas nas entrevistas, que revelaram dificuldades e limitações no uso das bibliotecas como espaços pedagógicos. Como produto educacional, elaborou-se uma cartografia que permite a visualização espacial do cenário investigado, oferecendo subsídios para compreender as dinâmicas sociais que impactam a inclusão de estudantes surdos nas bibliotecas do IFPE. Ao tratar de questões relacionadas à acessibilidade e inclusão, este estudo contribui para a promover uma educação mais equitativa e inclusiva para a comunidade surda nos campi da instituição.

**Palavras-Chave:** Biblioteca inclusiva e acessível; Pessoa com surdez; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the context of accessibility and inclusion in the libraries of the Federal Institute of Pernambuco (IFPE), focusing on the perspective of people with hearing loss. In this regard, it sought to understand how access to the materials and services offered is established, as well as to identify the specific barriers that exist and the initiatives currently in place to serve deaf individuals in IFPE libraries. A qualitative, exploratory approach was adopted, within the context of a field survey. A questionnaire was applied to professionals working in six IFPE campus libraries in order to identify the accessibility resources available and those lacking. We also interviewed four deaf students from the institution, aiming to understand how IFPE libraries can include deaf individuals in professional and technological education. The collected data covered aspects such as staff training, communication capacity, collections, available assistive technologies, and initiatives to engage the deaf community. Data analysis followed the Content Analysis method, in the categorical modality, proposed by Bardin (2011), highlighting attitudinal, communicational, and methodological barriers. This discussion was grounded in authors in the field of inclusion and in the IFLA (2000) guidelines for library services aimed at deaf people, in light of the perceptions expressed in the interviews, which revealed difficulties and limitations in using libraries as pedagogical spaces. As an educational product, a cartography was developed to allow the spatial visualization of the investigated scenario, providing input to understand the social dynamics that impact the inclusion of deaf students in IFPE libraries. By addressing issues related to accessibility and inclusion, this study contributes to promoting a more equitable and inclusive education for the deaf community in the institution's campuses.

**Keywords:** Inclusive and accessible library; People with hearing impairments; Professional and Technological Education; Inclusive Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente  
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas  
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica  
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial  
CESB - Campanha para Educação de Surdos Brasileiros  
CNEC - Campanha Nacional de Educação de Cegos  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
IBC - Instituto Benjamin Constant  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
IFLA – Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias  
IFPE – Instituto Federal de Pernambuco  
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina  
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
Libras - Língua Brasileira de Sinais  
MEC - Ministério da Educação  
NAPNE - Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PcD – Pessoa com Deficiência  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PROFEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica  
REFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

## SUMÁRIO

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. INTRODUÇÃO .....                                                                                            | 10  |
| 1.1. Problematização .....                                                                                     | 11  |
| 1.2. Justificativa .....                                                                                       | 11  |
| 1.3. Objeto de Estudo .....                                                                                    | 12  |
| 1.4. Hipótese.....                                                                                             | 12  |
| 1.5. Objetivo.....                                                                                             | 13  |
| 1.5.1. Objetivo Geral .....                                                                                    | 13  |
| 1.5.2. Objetivos Específicos .....                                                                             | 13  |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO .....                                                                                   | 13  |
| 2.1. Perspectiva Histórica da Pessoa com Deficiência .....                                                     | 13  |
| 2.2. O Movimento pela Educação de Pessoas com Deficiência no Brasil e no Mundo: Uma Perspectiva Histórica..... | 16  |
| 2.3. Uma Perspectiva da Surdez na Educação .....                                                               | 25  |
| 2.4. Perspectiva da Integração e da Inclusão da Pessoa com Deficiência .....                                   | 29  |
| 2.5. Perspectiva Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica .....                                        | 37  |
| 2.6. Perspectiva de Conceitos à Inclusão .....                                                                 | 43  |
| 2.7. Estado da Arte .....                                                                                      | 46  |
| 3. METODOLOGIA.....                                                                                            | 49  |
| 3.1. Tipo de Pesquisa .....                                                                                    | 49  |
| 3.2. Local de Investigação .....                                                                               | 49  |
| 3.3. Participantes da Pesquisa .....                                                                           | 53  |
| 3.4. Procedimentos para Coleta de Dados .....                                                                  | 53  |
| 3.5. Procedimentos para Análise e Interpretação dos Dados .....                                                | 54  |
| 3.6. Aspectos Éticos .....                                                                                     | 60  |
| 4. PRODUTO EDUCACIONAL.....                                                                                    | 60  |
| 4.1. Elaboração do Produto Educacional.....                                                                    | 61  |
| 4.2. Avaliação do Produto Educacional.....                                                                     | 63  |
| 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....                                                                                | 64  |
| 5.1. Dimensão Atitudinal .....                                                                                 | 68  |
| 5.2. Dimensão Comunicacional .....                                                                             | 73  |
| 5.3. Dimensão Metodológica .....                                                                               | 82  |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                  | 87  |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                              | 93  |
| APÊNDICES.....                                                                                                 | 100 |
| APÊNDICE A – Questionário para Servidores de Biblioteca.....                                                   | 100 |
| APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para Estudantes Surdos do IFPE .....                                        | 102 |
| APÊNDICE C – Planilha de Sistematização dos Dados da Pesquisa .....                                            | 103 |
| APÊNDICE D – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido .....                                                 | 104 |
| APÊNDICE E – Questionário para Avaliação do Produto Educacional .....                                          | 108 |
| ANEXO A – Produto Educacional .....                                                                            | 109 |
| ANEXO B – Carta de Anuência IFPE .....                                                                         | 121 |

## 1. INTRODUÇÃO

Diante dos indicadores que revelam os obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência (PcD) ao acessar direitos fundamentais garantidos por várias leis e das normativas que abordam sua inclusão em diversos aspectos, desde direitos fundamentais até a promoção da igualdade, percebe-se uma desconexão entre o que está posto e o que é evidenciado, ou seja, entre o que está escrito e o que é vivenciado. Essa lacuna entre a teoria e a prática reflete um desafio significativo na promoção da inclusão efetiva das pessoas com deficiência. Embora existam regulamentações que busquem criar um ambiente inclusivo, ainda há uma distância entre esses ideais e a realidade vivenciada pelas PcDs. Essa desconexão destaca a necessidade de um esforço contínuo para garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas capacidades, possam desfrutar plenamente de seus direitos e contribuir ativamente para a sociedade, especialmente para um grupo de pessoas que historicamente foi marginalizado e excluído do contexto social, as pessoas com deficiência.

Cerca de 18,6 milhões de pessoas, a partir de 2 anos de idade, o que representa 8,9% desse grupo etário, enfrentam algum tipo de deficiência no Brasil, conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) contínua, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) em 2023. Uma análise mais detalhada revela que apenas 25,6% das pessoas com deficiência concluíram pelo menos o Ensino Médio, em comparação com os 57,3% da população sem deficiência que alcançou esse mesmo nível de instrução. No âmbito do ensino superior, essa disparidade persiste, com 7,0% das pessoas com deficiência obtendo acesso, em contraste com os 20,9% das pessoas sem deficiência.

Considerando essa realidade, é plausível estimar que o público PcD, ao buscar o ensino profissional e tecnológico, se depara com diversas limitações sociais impostas por sua condição. Dentro desse contexto, uma delimitação específica se faz necessária: a pessoa surda.

A surdez, uma deficiência considerada "invisível", enfrenta barreiras em espaços que os tornam inacessíveis e excludentes. As bibliotecas, que deveriam pautar-se pela disponibilização democrática e acessível de conteúdo, muitas vezes reproduzem a falta de acessibilidade. Isso se torna ainda mais evidente quando se considera a pessoa surda, que enfrenta obstáculos distintos devido à natureza específica de suas necessidades. Torna-se crucial abordar e superar essas barreiras para garantir um ambiente educacional inclusivo e acessível a todos, conforme está

assegurada no Decreto nº 5.296/04:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência [sic] ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, **bibliotecas**, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (Brasil, 2004, grifo nosso).

Dito isso, a metáfora do silêncio torna-se pertinente ao refletirmos sobre o “vocabulário silencioso do corpo” da pessoa surda, mencionado por David Wright em *Vendo Vozes* (Sacks, 2010), que se manifesta por meio das expressões construídas na comunicação em língua de sinais. Paradoxalmente, esse mesmo(a) estudante surdo(a) pode ser silenciado(a) quando suas necessidades não são compreendidas e atendidas, inclusive no contexto educacional, onde a ausência de acessibilidade compromete sua participação plena.

### **1.1. Problematização**

Ao identificar esse ponto de partida, apresentam-se as seguintes questões que nortearão esta pesquisa: Como se estabelece o acesso à informação para as pessoas surdas nas bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)? Quais são as barreiras específicas enfrentadas por esse público nessas instalações? E quais iniciativas estão em vigor para oferecer um atendimento adequado às necessidades da comunidade surda?

Para responder a essas questões, a pesquisa propõe a adoção da cartografia como instrumento central, buscando sistematizar, documentar e visibilizar de maneira abrangente os dados, tanto em aspectos quantitativos quanto qualitativos. Essa abordagem cartográfica visa proporcionar uma representação mais abrangente e esclarecedora, fortalecendo a capacidade de compreensão e análise dos elementos envolvidos no contexto estudado.

### **1.2. Justificativa**

Reconhecendo a importância de abordar essas questões, torna-se fundamental buscar soluções e implementar medidas que promovam a inclusão efetiva, garantindo que as bibliotecas do IFPE sejam espaços mais acessíveis e inclusivos para todos os seus usuários, inclusive à pessoa com surdez.

Essa proposta de pesquisa surge da minha experiência profissional em uma

biblioteca universitária, combinada com minha vivência como uma pessoa com surdez moderada e congênita. Ao vivenciar essa realidade, percebo a importância de compreender a biblioteca do IFPE e o mundo sob essa perspectiva. Minha inquietação é motivada pela necessidade de explorar mais profundamente essa interseção entre minha experiência pessoal e profissional. Embora eu possa receber atendimento por meio da audição e leitura labial, reconheço a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em determinadas situações, na qual não tenho fluência.

Conforme destacado por Gaya (2008), a delimitação da pesquisa requer que o pesquisador tenha inclinações, possibilidades, aptidões e tendências relacionadas ao tema. Esses elementos reforçam o meu interesse em desenvolver esta pesquisa, que além da importância e relevância para a sociedade e a comunidade surda, também representa uma imersão em minha própria essência. Dessa forma, a pesquisa se configura como uma oportunidade de aprofundar o entendimento sobre a interseção entre a experiência na biblioteca, a perspectiva de um sujeito surdo e as dinâmicas sociais mais amplas. Busco não apenas contribuir para o conhecimento acadêmico, mas também promover uma reflexão enriquecedora sobre as nuances da acessibilidade e inclusão, impactando positivamente tanto a comunidade surda quanto a sociedade em geral.

### **1.3. Objeto de Estudo**

Acessibilidade e inclusão das pessoas surdas nas bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

### **1.4. Hipótese**

Considerando que as bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) têm a responsabilidade de proporcionar acesso à informação aos estudantes, professores e técnicos, abrangendo diversos públicos, estima-se que atualmente essas bibliotecas enfrentem desafios para atender às garantias estabelecidas pelas normativas de inclusão e acessibilidade, especialmente para a comunidade surda, o que pode comprometer a abrangência e a eficácia do acesso à informação para todos os usuários.

## **1.5. Objetivo**

### **1.5.1. Objetivo Geral**

Analisar o contexto de acessibilidade e inclusão da pessoa com surdez nas bibliotecas do IFPE, na perspectiva da biblioteca inclusiva.

### **1.5.2. Objetivos Específicos**

1. Identificar os recursos de acessibilidade mais adequados para atender às necessidades da pessoa com surdez nas bibliotecas.
2. Realizar um levantamento detalhado das bibliotecas do IFPE participantes da pesquisa, destacando tanto os recursos já disponíveis quanto os ausentes, relacionados à inclusão da pessoa com surdez.
3. Interpretar de que forma as bibliotecas do IFPE pode incluir na educação profissional e tecnológica a pessoa surda;
4. Elaborar um produto educacional em forma de cartografia para mapear as condições de acessibilidade e inclusão das pessoas com surdez nas bibliotecas do IFPE.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1. Perspectiva Histórica da Pessoa com Deficiência**

A definição e compreensão do termo "deficiência" passaram por diversas transformações ao longo da história, onde Amorim; Gertner; Amorim (2018) destacam estudiosos como Blikstein (1995) e Pessotti (1984), que analisaram os corredores semânticos que conferiam um sentido pejorativo até o século XIX. Essas mudanças resultaram em sobreposições de definições, um fenômeno ainda presente atualmente, conforme Costa (2022). As concepções sobre deficiências têm origens em contextos religiosos, médicos e sociais, evidenciando a complexidade e diversidade de perspectivas que moldam essa compreensão. Os dicionários, por sua vez, associam a deficiência a noções de perda, falta, insuficiência ou ausência, refletindo principalmente a perspectiva médica do termo.

Krynski (1969) remonta os registros iniciais sobre a pessoa com deficiência a partir do Código de Hamurabi (2100 a.C.), primeiro código legal da história que vigorou durante o Império Babilônico, na Mesopotâmia, e no Papiro Terapêutico de Tebas

(1552 a.C.) um dos mais antigos tratados médicos do Antigo Egito. Pessotti (1984) expõe que na Grécia Antiga, especialmente na pólis de Esparta (900 a.C. – 192 a.C.), a ênfase na beleza e na força resultava na desvalorização das pessoas nascidas com deficiência, consideradas sub-humanas e, portanto, passíveis de eliminação ou abandono.

Na sociedade da Roma Antiga, o nascimento de uma criança com deficiência era interpretado como um castigo divino, e, conforme Alves (1960), as leis permitiam que tanto nobres quanto plebeus as matassem, pois não eram consideradas "da forma do gênero humano". Na Grécia romana (146 a.C.) onde predominava uma idealização estética, atlética e perfeita, destacava-se a visão de que a pessoa com deficiência era inútil, e a "constatação das deficiências conduzia os sujeitos ao abandono, como admitido por Platão e Aristóteles, respectivamente em "A República" e "Política", conforme Amorim; Gertner; Amorim (2018).

A história da deficiência reflete uma evolução social, onde o sujeito foi inicialmente considerado sub-humano, depois protegido como "criança de Deus", e posteriormente estigmatizado como ligado às forças do mal. Essas mudanças conceituais são construções sociais influenciadas por diversos interesses. Isso resulta em extremos simbólicos: isolamento institucional em um extremo e exposição condenatória no outro, até 1486, em pleno processo inquisitorial.

John Locke, em 1690, introduz a ideia de que a mente humana é uma tábula rasa, na sua obra "Ensaio sobre o Entendimento Humano" e inaugura uma perspectiva pedagógica que liberta "humanisticamente" a deficiência. No entanto, estigmas como "inutilidade" e "improdutividade" persistem, levando à segregação social de pessoas rotuladas como oligofrênica.

Em 1801, Philippe Pinel apresenta o "Tratado médico-filosófico sobre a alienação mental", onde aborda a "idiotia" associada à insanidade mental. Mais tarde, o "Dicionário das Ciências Médicas" introduz o termo não como uma doença, mas como um "estado em que as faculdades intelectuais nunca se manifestaram ou não puderam se desenvolver suficientemente", Amorim (2018).

Até o século XVIII, a compreensão das pessoas com deficiência estava envolta em conceitos de "misticismo e ocultismo", o que as mantinha marginalizadas socialmente. Segundo Mazzotta (1996), não se reconhecia a ideia de diferenças individuais e os conceitos de democracia e igualdade ainda estavam em estágios iniciais.

Ainda no século XVIII, a concepção de deficiência começou a se transformar, sendo percebida como uma "variação do normal da espécie humana", conforme observado por Diniz (2007). Desde então, passou-se a descortinar a perspectiva daqueles que vivem com um "corpo fora da norma". A autora reflete sobre como um corpo com deficiência se torna "inesperado diante da expectativa do discurso do normal", representando uma quebra na narrativa convencional.

Enquanto o modelo médico de deficiência tende a definir o corpo surdo simplesmente como alguém que não escuta ou como alguém a quem falta audição, o modelo social de deficiência vai além, examinando como a experiência de desigualdade causada pela surdez emerge principalmente em sociedades que são pouco sensíveis à diversidade de estilos de vida. Essa abordagem, que surgiu na Europa e nos Estados Unidos durante os anos 1970, revolucionou os estudos sobre deficiência ao reconhecer que a deficiência não é apenas uma condição física, mas também uma denúncia contra a "estrutura social que oprime as pessoas com deficiência", afirma Diniz (2007).

Amorim (2018) buscou compreender a história da construção social da deficiência, analisando as categorias e conceitos que surgiram ao longo do tempo. Essas categorias e conceitos são resultados da objetivação, sedimentação e acumulação do conhecimento em contextos históricos e sociais específicos.

Os autores aprofundaram em Blikstein (1995) e Pessotti (1984), e dessa forma registrando a situação seguinte:

No século XIV, o termo "idiotia" ou "crétin" era utilizado de forma pejorativa, referindo-se a um homem sem importância; Entre os séculos XIV e XVII, a deficiência era associada a representações demoníacas, sob influência de forças ocultas ou do mal. No século XVII, surgia o conceito de "tabula rasa", em que os deficientes eram vistos como privados da razão. Nesse mesmo período, eram também chamados de "meninos-selvagens", associando-os a hábitos animais. No século XVIII, o termo "cretinismo" era utilizado de forma pejorativa, referindo-se à "perda da perfeição". No século XIX, a "idiotia" ou "oligofrenia" era associada aos alienados mentais, sendo vistos como perfectíveis, atrasados ou educáveis. Também nesse período, surgiam representações de "degenerescências" ou "circo dos horrores", em que os deficientes eram vistos como degenerados ou como um "espetáculo". No século XX e XXI, adotou-se uma abordagem mais inclusiva, utilizando termos como "deficientes", "pessoas com deficiência" ou "pessoa em primeiro lugar", buscando a autonomia e a emancipação social.

## **2.2. O Movimento pela Educação de Pessoas com Deficiência no Brasil e no Mundo: Uma Perspectiva Histórica**

No contexto da defesa da cidadania e do acesso à educação das Pessoas com Deficiência (PcD) no Brasil, observa-se um movimento relativamente recente, cujos primeiros passos de reconhecimento nas políticas sociais remontam ao século XIX, influenciados pelas experiências desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos. A temática da "educação de deficientes", "dos excepcionais" ou "educação especial" emerge entre 1950 e 1960 na política educacional brasileira.

Mazzotta (1996) destaca a evolução da educação para PcD em dois períodos distintos. O primeiro período, compreendido entre 1854 e 1956, caracteriza-se por "iniciativas oficiais e particulares isoladas". Nesse contexto, D. Pedro II, por meio do decreto imperial nº 1.428, funda o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro. Essa iniciativa foi influenciada por José Álvares de Azevedo, um estudante cego formado no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, que obteve sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha de um médico da família imperial. Esse caso despertou o interesse de Couto Ferraz, Ministro e Conselheiro, que influencia o Imperador. Em 1857, através da Lei nº 839, culminou na fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que cem anos mais tarde se tornou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sob a referência do francês Ernesto Huet, professor surdo congênito e diretor do Instituto de Bourges, na França.

Huet, segundo Rocha (2007), após apresentar ao imperador uma proposta de criação da primeira instituição para educação de pessoas surdas, embasada em sua experiência no Instituto Nacional de Paris, obteve aprovação para a criação da escola. O INES foi estabelecido com o objetivo de oferecer educação intelectual, moral e religiosa aos surdos de ambos os sexos. Além disso, nos dois institutos (INES e IBC), foram implementadas oficinas para o ensino profissionalizante, como tipografia e encadernação para meninos cegos, e tricô para meninas cegas. Para os meninos surdos, as oficinas incluíam sapataria, encadernação, pautação e douração.

Essas iniciativas pioneiras são consideradas um marco inicial na integração e garantia de direitos e cidadania das pessoas com deficiência. Mazzotta (1996) descreve outras iniciativas igualmente importantes, de natureza "oficial e particular

isolada", que contribuíram para a história do acolhimento e integração das PcD. Até 1950, o Brasil contava com aproximadamente 40 instituições de ensino regular que ofereciam atendimento escolar especial para "deficientes mentais", com financiamento tanto do poder público federal quanto estadual. Além disso, havia outras 14 instituições, algumas delas particulares, com o mesmo objetivo, porém voltadas para estudantes com outras deficiências. Algumas dessas instituições são a Sociedade Pestalozzi em vários estados no país, Fundação para o Livro do Cego no Brasil, Instituto Santa Terezinha, Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) instalada em vários estados.

O segundo período referente ao desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para pessoas com deficiência, conforme Mazzotta (1996, p. 49), abrange o período de 1957 a 1993 e é caracterizado como "iniciativas oficiais de âmbito nacional". Este período marca o surgimento de campanhas em todo o país para promover o atendimento educacional às pessoas com deficiência. A primeira dessas campanhas foi a Campanha para Educação de Surdos Brasileiros (CESB), iniciada através do Decreto Federal nº 42.728, em 3 de dezembro de 1957, instalada no INES com o objetivo de "promover, por todos os meios disponíveis, as medidas necessárias à educação e assistência, em sentido amplo, em todo o território nacional". No ano seguinte, em 1958, foi lançada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Visuais, vinculada ao IBC. Em 1960, a campanha passou por mudanças: passou a se chamar Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e ficou subordinada ao Ministério da Educação e Cultura, deixando de ser vinculada ao IBC.

Conforme o Ministério da Educação (2008a), em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 4.024, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser oficialmente reconhecido como direito, com preferência para sua integração ao sistema geral de ensino.

Em 1971, a Lei nº 5.692 alterou a LDB, direcionando as pessoas com deficiência para um "tratamento especial" que não promoveu a estruturação do sistema educacional, deixando de atender às necessidades específicas dos estudantes PcD e resultando no encaminhamento desses alunos para classes e escolas especiais. Dois anos depois, em 1973, o MEC estabeleceu o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gestão da educação especial no Brasil, mas sob a base integracionista.

Apenas em 1999, com Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 e estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que é reconhecida a educação especial como uma modalidade que atravessa todos os níveis e tipos de ensino, destacando seu papel complementar ao ensino regular.

No contexto das conquistas em prol da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, é fundamental destacar marcos significativos tanto na agenda global quanto na nacional. Esses marcos desempenharam um papel crucial no avanço dos direitos e no desenvolvimento progressivo da igualdade para as pessoas com deficiência.

Em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecendo a igualdade de direitos fundamentais para todas as pessoas, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra condição. A Declaração garante várias garantias essenciais, incluindo proteção contra discriminação de qualquer tipo e acesso gratuito e obrigatório à educação básica, além de garantir que a educação técnico-profissional e superior seja acessível a todos, com base no mérito ONU (1948). Já em 1975, dessa vez a Assembleia Geral da ONU consciente do compromisso acertado pelos Estados Membros à Carta das Nações Unidas no sentido de “promover padrões mais altos de vida, pleno emprego e condições de desenvolvimento e progresso econômico e social” e reafirmando a “dignidade e valor da pessoa humana e de justiça social proclamada na carta”, além de recordar princípios estabelecidos como Declaração dos Direitos da Criança e da Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas, “bem como os padrões já estabelecidos para o progresso social nas constituições, convenções, recomendações”, lembra também da “resolução 1921 (LVIII) de 6 de maio de 1975, do Conselho Econômico e Social, sobre prevenção da deficiência e reabilitação de pessoas deficientes” para enfatizar que a Declaração sobre o Desenvolvimento e Progresso Social “proclamou a necessidade de proteger os direitos e assegurar o bem-estar e reabilitação daqueles que estão em desvantagem física ou mental” e cientes da necessidade de promover apoio às pessoas com deficiência para que possam desenvolver suas habilidades em diversas áreas e facilitar sua integração na vida cotidiana. Portanto, a ONU proclamou a:

Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e apela à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de referência para a proteção destes direitos:

1 - O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida

individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais. (ONU, 1975)

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes também registra todos os direitos estabelecidos á PcD, sem exceção, distinção e discriminação, e que independente da origem, natureza e implicações das suas diferenças, elas têm os mesmos direitos fundamentais que qualquer ser humano, ou seja, o direito de “de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível”.

A partir de 1976 iniciou-se o planejamento e articulação entre os Estados Membros da ONU diversas ações, entre essas a aprovação da “Carta dos Anos 1980”, no 14º Congresso Mundial da Rehabilitation International, realizado no Canadá, a fim de concretizar outro marco importante no desenvolvimento da organização política das Pessoas com Deficiência (PcD), o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), proclamado em 1981, com o tema “Igualdade e Participação Plena”. Conforme Rafante (2019), esse evento tinha como objetivo abordar diversas questões, incluindo o ajustamento das PcD à sociedade, esforços para promover assistência, treinamento, orientação, trabalho e integração social, além de projetos e pesquisas para melhorar a acessibilidade aos espaços públicos. Além disso, o AIPD visava educar a sociedade sobre a participação das PcD nos aspectos sociais, econômicos e políticos, bem como promover medidas relacionadas à prevenção e reabilitação das PcD.

Na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994, realizou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, um evento que teve como objetivo aprofundar as discussões iniciadas em 1990 durante a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos. Durante esse encontro, foi elaborada a "Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais", um documento que aborda os princípios, políticas e práticas em educação especial. Segundo Breitenbach (2016), esta Declaração propõe uma série de ações destinadas a orientar os esforços educacionais, com um foco especial na promoção da educação inclusiva. A Declaração de Salamanca é reconhecida como um documento de grande relevância na luta e consolidação da inclusão social e educação inclusiva. Seu impacto é sentido globalmente, e foi traduzida e disponibilizada no Brasil em 1994, sendo posteriormente reeditada em 1997.

A Declaração de Salamanca trouxe diversas contribuições para que os “Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional”, as quais destacamos algumas:

[...]a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...]atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.[...] adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares[...] (UNESCO, 1997)

Nesse contexto, destaca-se a análise apresentada por Lucena (2022), na qual o autor observa que, a partir da Constituição Federal, as discussões sobre integração social impulsionaram a luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Contudo, foi a partir da Declaração de Salamanca que se iniciaram, no Brasil, os debates sobre o paradigma da inclusão no sistema educacional, contrapondo-se ao paradigma da integração (paradigmas que estão aprofundados no tópico 2.4.). Entretanto, tais debates mantiveram-se, em grande parte, limitados por preocupações de ordem econômica e pela visão, considerada conveniente por alguns gestores públicos, de que o investimento em educação representaria apenas um gasto.

Já em 2006, a ONU lançou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, contando com o apoio e contribuição do Brasil no processo de sua construção. Esta Convenção compreende 50 artigos que abordam os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, registrando os elementos essenciais para a emancipação desses cidadãos. Seu objetivo é “promover, defender e garantir condições de vida digna e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que vivenciam alguma forma de deficiência”.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência representa o resultado de mais de duas décadas de luta por parte dos ativistas dos direitos das pessoas com deficiência. Esses ativistas buscavam a autorização da Assembleia Geral da ONU para dar prosseguimento à elaboração de uma convenção que contemplasse as especificidades das Pessoas com Deficiência. Declarações anteriores, como a de 1975 em relação à Pessoa Deficiente, não foram suficientes para efetuar mudanças significativas na conduta dos Estados e da sociedade. Assim, em 2001, sob a representação do México, uma versão preliminar foi apresentada, marcando o início do caminho rumo à Convenção necessária para atender às demandas e direitos das PcD.

Sendo assim, a Convenção ONU (2006) traz consigo importantes reconhecimentos, ao identificar a deficiência como um "conceito em evolução", reconhecendo que esta é resultado da interação entre as pessoas com deficiência e

as barreiras provenientes das atitudes e do ambiente, onde tais barreiras “impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade”, limitando-as em termos de igualdade de oportunidades em comparação com as demais pessoas. Além de estabelecer também algumas definições sobre pessoa com deficiência:

São aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006)

No artigo segundo traz outras definições pertinentes no sentido da condução dessa pesquisa, são elas:

“Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos [...] os dispositivos de multimídia acessível [...] inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis; “Língua” abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada. (ONU, 2006)

A Convenção está baseada nos princípios que visam “assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”, como o “respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas”; Não-discriminação; Participação plena, efetiva e inclusiva na sociedade; Respeito pela diferença a partir da aceitação das PcD como parte da diversidade humana; Igualdade de oportunidades, Acessibilidade, Igualdade entre o homem e a mulher; além de destacar o respeito e o cuidado com o desenvolvimento da criança com deficiência, bem como a preservação da sua identidade.

A Convenção ONU (2006) está fundamentada em princípios que visam garantir o “exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”. Estes princípios incluem o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, incluindo a liberdade de fazer escolhas próprias, e a independência das pessoas; a não-discriminação; a participação plena, efetiva e inclusiva na sociedade; o respeito pela diferença, reconhecendo as pessoas com deficiência como parte da diversidade humana; a promoção da igualdade de oportunidades e acessibilidade; a garantia da igualdade entre homens e mulheres; e, destacando ainda, o respeito e o cuidado com o desenvolvimento da criança com deficiência, assim como a preservação de sua identidade.

No artigo 24 da Convenção, são reforçadas as responsabilidades dos Estados Partes da Organização das Nações Unidas no que diz respeito à promoção do acesso à educação para as PcD:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. (ONU, 2006)

O artigo também assegura que as pessoas com deficiência “não sejam excluídas do sistema educacional geral”. Ou seja, busca garantir que crianças com deficiência não sejam impedidas de acessar o ensino primário inclusivo, de qualidade, gratuito e compulsório, assim como o ensino secundário, sob qualquer justificativa relacionada à sua condição de deficiência.

Buscando um recorte relacionado ao tema dessa pesquisa, vale ressaltar algumas medidas para que os Estados Partes adotem, visando facilitar a plena e igual participação das pessoas com deficiência no sistema educacional e na vida comunitária:

Tornando disponível o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; garantindo que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (ONU, 2006)

No Brasil, testemunhamos outros marcos significativos no avanço político das questões relacionadas às pessoas com deficiência, como será destacado a seguir.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conhecida como "Constituição Cidadã" devido ao seu papel como marco significativo no processo de redemocratização do país, é composta por 250 artigos, formando a lei fundamental do Brasil. Esta constituição serve como o principal dispositivo de referência para todas as outras normativas que são desenvolvidas no país.

Dentro da Constituição, encontramos diversos artigos que abordam a temática proposta na pesquisa. Dentre eles, destacam-se o artigo 7º, que proíbe qualquer forma de discriminação salarial ou critérios de admissão relacionados a trabalhadores com deficiência; o artigo 23º, que define a competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para cuidar da saúde, assistência, proteção e garantia das pessoas com deficiência. O artigo 24 estabelece que a competência para legislar sobre proteção e integração social é atribuída aos poderes citados, exceto aos Municípios.

Na Seção IV, que abrange os artigos sobre assistência social, destaca-se o artigo 203, inciso IV, que assegura, independentemente da contribuição para a

seguridade social, que a pessoa com deficiência tenha direito à habilitação, reabilitação e promoção de sua integração à vida comunitária, conforme garantido pela Constituição. Ademais, o inciso V prevê a garantia de um salário-mínimo mensal para PcD que não possuam renda suficiente para sua própria subsistência. Além dessas disposições, há outros artigos que abordam questões relacionadas à aposentadoria, criação de programas de prevenção e atendimento especializado, acessibilidade em transportes e edifícios públicos, precatórios. Destacamos ainda as disposições referentes à educação:

[...] Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1988).

Ademais, o artigo 37 aborda a reserva de um percentual de cargos e empregos públicos na administração direta e indireta para pessoas com deficiência. Esse princípio foi ampliado em 1990 com a Lei 8.112, que estipulou a reserva de até 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos. Posteriormente, em 1991, a Lei 8.213, que trata dos Planos de Benefícios da Previdência Social e outras providências, BRASIL (1991) reforçou essa política. O artigo 93 desta lei estabelece que empresas com 100 ou mais empregados devem preencher de 2% a 5% de seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência. Essas determinações representaram um avanço significativo na inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, especialmente no mercado de trabalho.

Após anos de intensa mobilização, como mencionado anteriormente, o Brasil promulgou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabelece:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (Brasil, 2015)

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) teve sua trajetória iniciada como Projeto de Lei (06/2003) no Congresso Nacional, apresentado pelo Senado Federal em 2003. Posteriormente, foi encaminhado à Câmara dos Deputados, onde recebeu o título de Projeto de Lei nº 7699/2006 e foi levado ao plenário em 21/12/2006. No entanto, apenas em 05/03/2015 foi debatido, emendado e finalmente aprovado. Após ser submetido novamente ao Senado e receber sua aprovação, o

Estatuto foi sancionado pela então Presidenta Dilma Rousseff.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência representa a culminação de uma importante mobilização histórica em prol da garantia dos direitos fundamentais, da inclusão, do pleno exercício da cidadania e da preservação da democracia. Em outras palavras, é uma resposta às lacunas enfrentadas pelas PcD, buscando resolver questões essenciais para sua igualdade e participação na sociedade. O documento prevê garantias relacionadas a diversas áreas, todas elas consideradas fundamentais. Entre essas áreas, destacam-se: saúde, educação, moradia, trabalho, habilitação e reabilitação profissional, inclusão no mercado de trabalho, assistência e previdência social, cultura, esporte, turismo, lazer, transporte e mobilidade, acessibilidade, acesso à informação e comunicação, tecnologia assistiva, ciência e tecnologia, além da participação na vida pública e política, entre outros aspectos relevantes. Além de trazer definições importantes, como descritas no Artigo 3º:

**I – acessibilidade:** possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; **II – desenho universal:** concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva; **III – tecnologia assistiva ou ajuda técnica:** produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; **IV – barreiras:** qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança [...] **V – comunicação:** forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos. (Brasil, 2015, grifo nosso)

Em relação ao artigo 3º, além de mais nove definições previstas, há também algumas barreiras que precisamos destacar. São elas:

**d) barreiras nas comunicações e na informação:** qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; **e) barreiras atitudinais:** atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. (Brasil, 2015, grifo nosso)

Outra medida significativa em prol da inclusão no campo da educação no Brasil foi a aprovação e sanção da Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como

Lei de Cotas, para o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio. Esta lei estipula a reserva de 50% das vagas, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, além de contemplar estudantes com renda igual ou inferior a um salário-mínimo per capita, autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

Posteriormente, em 2016, a Lei Nº 13.409 modificou a lei de cotas, ampliando o acesso às vagas, incluindo a reserva para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2016).

Em 2023, a lei sofreu uma nova alteração para estabelecer um programa especial de acesso, detalhando alguns critérios para o ingresso nas vagas das universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio, conforme a seguinte citação:

[...] os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas pelo programa especial para o acesso às instituições de educação de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública [...] As instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação stricto sensu (Brasil, 2023)

### **2.3. Uma Perspectiva da Surdez na Educação**

A discussão sobre a luta das pessoas com surdez está intrinsecamente ligada ao panorama abordado até o momento, que versa sobre inclusão, cidadania e direitos humanos. É imperativo reconhecer que as pessoas com surdez possuem os mesmos direitos que qualquer outra pessoa e, portanto, devem ter igualdade de oportunidades em todos os aspectos da vida, levando em consideração suas particularidades e a riqueza de sua diversidade cultural.

Uma questão relacionada à singularidade e diversidade da surdez é a comunicação por meio da língua de sinais, que desde o século XVIII têm sido um ponto sensível amplamente debatido por profissionais de diversas áreas, conforme ressalta Goldfeld (2002). A autora defende que as línguas de sinais são línguas desenvolvidas pelas comunidades surdas, onde possuem estruturas gramaticais, sintaxe e léxico de acordo com cada comunidade. Sendo assim, são consideradas

línguas naturais, porém utilizando o canal comunicativo visuomanual ou visuoespacial, em contraste com o português, que se utiliza da modalidade oral-auditiva e escrita.

Essas questões que abrangem o uso das línguas de sinais, que, apesar de enfrentarem forte divergência, foram amplamente adotadas até o final do século XIX. Nesse período, emergiu entre alguns educadores a "filosofia educacional para surdos" conhecida como Oralismo, que preconizava o ensino da fala aos surdos, com auxílio de novas tecnologia, e a rejeição das línguas de sinais. Segundo essa perspectiva, as línguas de sinais dificultavam o aprendizado da língua oral, como aponta Goldfeld (2002), ou seja, nessa perspectiva se visava apenas a integração da pessoa surda ao mundo dos ouvintes, como aprofundado no trecho seguinte:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à "não-surdez". (Goldfeld, 2002, p.34)

A abordagem oralista é restritiva, pois a língua oral ainda não pode ser adquirida naturalmente pela criança surda através de interações verbais espontâneas, como ocorre com uma criança ouvinte, mesmo com todos os esforços profissionais e tecnológicos empreendidos. Dessa forma, a criança surda precisa passar por um longo e intenso processo de terapia fonoaudiológica, que, conforme observa a autora, embora essencial para sua integração na comunidade ouvinte, não pode ser equiparado à "aquisição natural e espontânea de uma língua".

A história da educação de pessoas surdas evidencia que a língua oral não atende às necessidades da comunidade surda. Goldfeld (2002, p.38) reforça que ao priorizar o aprendizado da língua oral na educação de surdos, muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são negligenciados, e, portanto, essa dificuldade no aprendizado da língua oral acarreta consequências sérias para o desenvolvimento da criança, especialmente no contexto escolar.

O Oralismo continuou a predominar e permaneceu relevante até a década de 1970. No entanto, devido à persistência de alguns profissionais e da comunidade surda, que durante esse tempo teve a língua de sinais proibida nas instituições de ensino, começaram a rever as questões relacionadas à educação das crianças surdas, seu papel na sociedade e sua interação com os ouvintes. Dentro desse contexto, em oposição ao Oralismo, emerge uma outra filosofia educacional conhecida como Comunicação Total, que propôs a integração da língua oral e da língua de sinais,

promovendo assim a reutilização e valorização da língua de sinais.

A abordagem da Comunicação Total parte do princípio da integração da língua oral e da língua de sinais, resultando em línguas orais sinalizadas, como aponta Goldfeld (2002). Nesse contexto, o léxico da língua de sinais é combinado com a gramática da língua oral, com o objetivo de facilitar a comunicação entre pessoas surdas e entre surdos e ouvintes. Além de que a Comunicação Total também

[...] se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por este motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação. (Goldfeld, 2002, p.38)

Portanto, a principal distinção entre as filosofias educacionais para pessoas surdas reside no fato de que a Comunicação Total advoga por utilizar qualquer recurso linguístico disponível, seja da língua de sinais, da linguagem oral ou de códigos manuais, com o intuito de facilitar a comunicação com indivíduos surdos.

A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). O aprendizado de uma língua não é o objetivo maior da Comunicação Total. Outra característica importante é o fato de esta filosofia valorizar bastante a família da criança surda, no sentido de acreditar que à família cabe o papel de compartilhar seus valores e significados, formando, em conjunto com a criança, pela comunicação, sua subjetividade. (Goldfeld, 2002, p.40)

Goldfeld (2002) também destaca os recursos utilizados nessa abordagem, os quais são diversos e abrangem desde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) até a datilologia, que consiste na representação manual do alfabeto. Outros recursos incluem o cued-speech, que são sinais manuais usados para representar os sons da língua portuguesa; o português sinalizado, uma língua artificial que combina o léxico da Libras com a estrutura sintática do português, além de alguns sinais criados para representar estruturas gramaticais específicas do português que não existem na Libras; e o pidgin, que é uma simplificação da gramática das duas línguas em contato.

Percebendo a importância de promover a língua de sinais, assim como a cultura e os valores da comunidade surda, surge a partir de 1980 uma abordagem educacional baseada no bilinguismo que busca atender às necessidades desse público específico. Essa modalidade só começa a ser aplicada no Brasil na década de 90.

A perspectiva do bilinguismo parte do princípio de que as pessoas surdas devem adquirir sua língua natural, a língua de sinais, e desenvolver a língua oficial de seu país como segunda língua. Nessa abordagem, reconhece-se que as pessoas

surdas constituem uma comunidade com sua própria cultura, identidades, diversidade e língua distinta. Dessa forma, o sujeito surdo pode assumir sua surdez sem a necessidade de se adequar a um estilo de vida próprio dos ouvintes.

Com base nesse contexto, foi sancionada em 2002 a Lei Nº 10.436, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no país, que em 2005 foi regulamentada através do decreto Nº 5.626, onde trás diversas resoluções as quais destacamos algumas:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. [...] Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (Brasil, 2005)

Goldfeld (2002) destaca duas abordagens diferentes no bilinguismo: uma em que a criança surda aprende a língua de sinais e a modalidade oral da língua do país, mas depois se alfabetiza na língua oficial do país. A outra, conforme defendido por Sanches (1993), envolve a aprendizagem da língua de sinais e da língua oficial do país apenas na forma escrita.

No Brasil seguiu-se a segunda orientação e em 2021, foi o momento de ser promulgada no país a Lei nº 14.191, que regulamenta a educação de surdos na modalidade bilíngue. De acordo com essa legislação, a língua brasileira de sinais (Libras) é reconhecida como a primeira língua (L1-LS), enquanto o português escrito é estabelecido como segunda língua (L2-LP). Essa lei representa uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96) para incorporar as especificidades da pessoa surda.

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. § 2º A oferta de educação

bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. (Brasil, 2021)

A abordagem bilíngue visa superar práticas educacionais que não reconheciam a pessoa surda como detentora de identidade e cultura próprias. Assim, a educação bilíngue proporciona à pessoa surda uma oportunidade de maior aproveitamento pedagógico e social no ambiente educacional, promovendo sua cidadania com base na valorização de sua identidade e todos os elementos que compõem sua formação social.

A aquisição da língua materna pela criança surda, que é a língua de sinais, sua língua natural - no caso do Brasil, a Libras - deve ocorrer preferencialmente por meio do convívio com outras pessoas surdas, desde a infância até pessoas surdas mais velhas que dominam a língua, conforme observa Goldfeld (2002, p. 44). A autora também destaca que mais de 90% das pessoas surdas têm famílias ouvintes, e esses familiares também precisam aprender Libras para que a criança tenha sucesso na aquisição da língua e possa se comunicar em seu próprio lar.

Sendo assim, Skliar (2016, p.27) argumenta que “pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo”, pois esse acesso não é um favor concedido pelos professores ou pelas escolas, mas sim um direito fundamental da pessoa surda.

#### **2.4. Perspectiva da Integração e da Inclusão da Pessoa com Deficiência**

A partir deste ponto, vamos aprofundar-nos nos conceitos em evolução relacionados ao contexto das pessoas com deficiência. Somente nos aproximando e compreendendo esses conceitos, poderemos avançar em direção de uma sociedade mais inclusiva. Assim, talvez um dia possamos construir uma sociedade justa, equitativa, que respeite e valorize a diversidade humana.

Sassaki (2003) articula os conceitos em duas fases distintas: uma pré-inclusivista e outra inclusivista. Ao longo dos últimos trinta anos, o conceito inclusivista tem sido aprimorado pelos movimentos sociais ligados aos mais diversos tipos de pessoas com deficiência.

A persistência do modelo médico da deficiência, uma concepção pré-inclusivista, é o principal fator que ainda leva a sociedade a discriminar pessoas com

deficiência e a resistir a mudanças de percepção, como destacado no trecho seguinte:

As ideias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até os nossos dias. Foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e de violência institucional. (Skliar, 2006, p. 7)

Esse modelo está enraizado na ideia de que a pessoa com deficiência é uma inválida, com vida inútil e dependente de cuidado, conforme Stil (1990), que a deficiência é um problema do indivíduo, Fletcher (1996), e, conseqüentemente, que ela precisa ser "curada, tratada, reabilitada, habilitada" para se adequar à sociedade, como argumenta Sassaki (1997).

A partir desse contexto, persistia uma exclusão social abrangente da população com deficiência, que muitas vezes era encaminhada para internatos em instituições de caridade e beneficência, conforme apontado por Skliar (2006) e Sassaki (2003). Essas instituições, ao longo do tempo, passaram a se especializar no atendimento de pessoas com deficiência, segmentando os serviços de acordo com o tipo de deficiência, devido à relutância da sociedade em integrar essas pessoas nos serviços existentes na comunidade.

No final da década de 1960, Sassaki (2003) salienta que se iniciou um movimento pela integração social das pessoas com deficiência, baseado nos princípios da normalização e do mainstreaming. A normalização, segundo Mantoan (1997), busca oferecer às pessoas socialmente desvalorizadas condições de vida semelhantes aos disponíveis para a maioria na sociedade, enquanto o mainstreaming, segundo Sassaki (2003), refere-se à integração de estudantes capazes de acompanhar aulas em salas comuns, sem necessidade de uma abordagem escolar inclusiva. Essas experiências deram origem à perspectiva da inclusão e à busca pela igualdade de oportunidades.

Mais tarde, no início dos anos 90, o movimento social voltado para as questões das pessoas com deficiência começou a perceber as limitações da proposta de integração social. Conforme argumentado por Sassaki (2003), essa abordagem "era insuficiente para eliminar a discriminação" e oferecia pouca expressividade para uma participação plena e igualitária:

[...] A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existente. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão

somente da pessoa com deficiência e seus aliados [...] isto reflete o ainda vigente modelo médico da deficiência. (Sassaki, 2003, p.34)

Assim, o modelo de integração requer muito pouco, se é que exige alguma coisa da sociedade em termos de mudança de atitudes, adaptações físicas, ou ajustes nas práticas sociais. Nessa abordagem, a sociedade basicamente fica passiva e aceita as pessoas com deficiência, desde que elas não exijam modificações em sua estrutura, ou seja, espera-se que as pessoas com deficiência se adaptem e lidem com a discriminação, a falta de acessibilidade, a inexistência de oportunidades etc. Mantoan (2015) reforça essa perspectiva ao destacar as consequências da integração no contexto educacional da seguinte maneira:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a 16 individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. (Mantoan, 2015, p 16)

Mantoan (2015) também destaca a integração escolar envolve a combinação do ensino especial com o ensino regular, resultando em uma sobrecarga desse último devido à transferência de recursos, profissionais, métodos e técnicas da educação especial para as escolas regulares.

A partir deste ponto, dedicaremos esforços para compreender o conceito de inclusão e suas perspectivas. Como termo central neste estudo, servirá como guia e ponto de referência para orientar nossas análises.

Aprofundando ainda mais o estudo, chega o momento de darmos mais um passo no entendimento dos termos que serão muito uteis para analisarmos materiais, programas, serviços, leis e afins, para ter clareza sobre a sociedade que estamos construindo, sob quais valores éticos e se principalmente estamos evoluindo na direção da inclusão. Para isso teremos como tarefa compreender os conceitos trazido por Sassaki (2003) como inclusivista.

Autonomia e independência, embora frequentemente sejam consideradas sinônimas, têm distinções importantes no contexto do movimento das pessoas com deficiência. Segundo o autor, a autonomia refere-se ao domínio sobre o ambiente físico e social, garantindo a preservação da privacidade e dignidade da pessoa. Já a independência diz respeito à capacidade de tomar decisões sem depender de outra pessoa, exemplificada pelo uso das expressões 'independência pessoal' e

‘independência econômica’.

Sassaki (2003) introduziu outros conceitos para a formulação do paradigma inclusivo, que se fortalecia cada vez mais através das discussões em organizações de pessoas com deficiência e nas assembleias da ONU, como discutido anteriormente. Esses conceitos incluem o empoderamento, originado nos movimentos das pessoas com deficiência, que descreve o processo pelo qual indivíduos ou grupos usam seu poder pessoal intrínseco para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle de suas vidas. Além disso, destaca-se a reflexão sobre a importância da equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência, conforme definido pela ONU (1996), como o processo que visa disponibilizar serviços, atividades, informações e documentos para todas as pessoas, sobretudo às pessoas com deficiência, que têm direitos garantidos como agentes sociais e devem receber o apoio necessário em suas comunidades, incluindo áreas como saúde, educação e emprego.

Sendo assim, temos que “o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” como a conceituação de Sassaki (2003, p.41) para inclusão, onde a sociedade e as pessoas com deficiência buscam resolver uma equação extremamente desigual a fim de promover e efetivar a equiparação de oportunidades para todas as pessoas, destacando as pessoas com deficiência. Isso implica em transformações sociais que levem em conta as necessidades comuns e específicas desse grupo. A seguir temos outra elaboração por Sassaki, enfatizando o conceito de inclusão:

como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (Sassaki, 2009, p.01)

A inclusão se fundamenta nos princípios de aceitação das "diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência na diversidade humana e aprendizagem por meio da cooperação". Esses princípios estão alinhados com o modelo social da deficiência, o qual ressalta que "os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência não residem nelas, mas sim na sociedade", conforme enfatizado por Sassaki (2003, p. 47). Este modelo, também defendido por Fletcher (1996, p. 7) citado por Sassaki (2003, p. 48), direciona o foco para as barreiras e ambientes incapacitantes presentes na sociedade, e não para as próprias pessoas

com deficiência. Originado a partir da perspectiva de indivíduos com deficiência, o modelo social agora é adotado por profissionais sem deficiência, destacando os direitos humanos e a busca pela igualdade de oportunidades. Por conseguinte, cabe:

à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. (Sassaki, 2003, p.47)

Mantoan (2015), ao abordar a inclusão na esfera escolar, destaca que o objetivo é garantir que, desde o início da trajetória educacional, nenhum estudante seja excluído do ensino regular. Nessa perspectiva organizacional, todas as necessidades dos estudantes são levadas em conta, e é com base nelas que o sistema educacional é estruturado. E a reforça afirmando que “a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora”, Mantoan (2015, p.20).

A abordagem inclusivista requer uma transformação na perspectiva educacional, pois seu sucesso depende da inclusão de todos os estudantes, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem e pessoas com deficiência, conforme argumentado por Mantoan (2015, p.16). A inclusão é justificada pelo fato de que a escola é muitas vezes o único ambiente onde os estudantes têm acesso ao conhecimento, oferecendo-lhes oportunidades para se desenvolverem plenamente e se tornarem cidadãos com identidade sociocultural, o que lhes permite viver dignamente, enfatizado por Mantoan (2015, p.30) e vai além:

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos. (Mantoan, 2015, p.30)

Freire (2008) destaca que a inclusão não se limita a um movimento educacional; ela é também política e social, promovendo o direito de todas as pessoas participarem, serem aceitas e respeitadas, valorizando suas diferenças na sociedade. Além de defender que, no contexto educacional, a inclusão preserva o direito de todos os estudantes a se desenvolverem e concretizarem suas potencialidades, se apropriarem do seu direito de cidadania através de uma educação de qualidade. Freire (2008) aponta os quatro eixos fundamentais que impulsionam a inclusão, são eles: “(1) é um direito fundamental, (2) obriga a repensar a diferença e a diversidade, (3) implica

repensar a escola (e o sistema educativo) e (4) pode constituir um veículo de transformação da sociedade”.

Também é crucial refletir sobre as implicações da mudança de perspectiva educacional. Como destacado por Mantoan (2015 p.33), não se pode simplesmente encaixar um projeto novo, como a inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar representada pela integração. Isso ressalta a necessidade de recriar o modelo educacional vigente. Esse ponto é reforçado também por Rodrigues (2000, p.10) apud Freire (2008 p.07):

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade. (Rodrigues, 2000, p.10 Apud Freire, 2008, p.7)

A partir das discussões e amadurecimento sobre inclusão, a Declaração de Incheon (2015) introduziu o conceito de equidade em sua temática.

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos (UNESCO, 2015)

Segundo David Rodrigues em Sofiato (2017), equidade é uma prática de justiça social que nos leva a repensar o conceito de 'igualdade de oportunidades'. Ele ressalta que equidade não substitui o termo inclusão; pelo contrário, “a inclusão serve à equidade e certamente não pode existir uma sem a outra”:

Hoje sabemos que a equidade, a justiça social, pressupõe que o que se oferece seja compatível com as características e possibilidades de quem recebe. Por isso, aceitar que a equidade é um valor educativo renega a procura da homogeneidade, dos currículos de mão única, a utilização da reprovação como forma de exclusão primeira escolar e depois social. (Rodrigues, 2017, p. 293)

Dando continuidade ao que foi discutido sobre a concepção da inclusão, agora focaremos em como as leis e diretrizes orientam o sistema educacional brasileiro para a inclusão dos estudantes com deficiência na escola regular.

Mantoan (2015) ressalta que problemas conceituais, violações de direitos

fundamentais, interpretações distorcidas das leis educacionais e manifestações de preconceito são fatores que prejudicam a inclusão escolar e impactam negativamente a participação de pessoas com deficiência no ensino regular.

Essas são, do meu ponto de vista, grandes barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar, fazendo retroceder, por sua vez, as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos em geral. Estamos diante de avanços, mas de muitos impasses da legislação. (Mantoan, 2015, p.22)

A autora referenciada fundamenta-se na Constituição Federal de 1988 para defender a educação escolar para pessoas com deficiência, como já apresentado neste trabalho. No entanto, destacaremos a análise dos pontos ressaltados pela autora sobre a Constituição Cidadã, especialmente os artigos 5º, 205º e 206º:

Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. Apenas esses dispositivos já bastariam para que não se negasse a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno. Mas um dos argumentos sobre a impossibilidade prática da inclusão total aponta os casos de alunos com deficiências severas, múltiplas, notadamente a deficiência mental e os casos de autismo. A Constituição, contudo, garante a educação para todos e isso significa que é para todos mesmo e, para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados. (Mantoan, 2015, p.22)

Mantoan (2015) também destaca o artigo 208, que prevê o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Ela interpreta essa preferência como a necessidade de uma abordagem diferenciada no ensino, para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, incluindo principalmente os recursos necessários para eliminar as barreiras, como o ensino de Libras, por exemplo. Mantoan (2015) também ressalta que "na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade", pois, argumenta que:

a escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral. (Mantoan, 2015, p.23)

A respeito da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996), Mantoan (2015) destaca um impasse entre a Constituição e a LDB. Enquanto a Constituição sugere que o atendimento educacional especializado possa ser

oferecido em qualquer instituição, mesmo fora da rede regular de ensino, apenas como uma forma complementar e não substitutiva, a LDB, nos artigos 58 e seguintes, permite a substituição do ensino regular pelo ensino especial. No entanto, juristas do Ministério Público Federal entendem que essa substituição prevista na LDB não está em conformidade com a Constituição, pois "somente prevê esse atendimento para os portadores de deficiência, justamente por este atendimento referir-se ao oferecimento de instrumentos de acessibilidade à educação".

Práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, devem ser regra no ensino regular e nas demais modalidades de ensino (como a educação de 24 jovens e adultos, a educação profissional), não se justificando a manutenção de um ensino especial, apartado. (Mantoan, 2015, p.24)

A referida autora chama atenção para a importância da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que foi realizada em 1999, na Guatemala. O Brasil por ser signatário, ratificou o documento em 2001. A convenção define discriminação baseada em deficiência e esclarece que medidas para promover a integração social e o desenvolvimento pessoal de pessoas com deficiência não devem limitar seu direito à igualdade. Argumenta-se que essa convenção contradiz a LDB de 1996, que permite a diferenciação na educação com base na deficiência, podendo resultar na segregação em ambientes especiais, ou seja,

para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (Mantoan, 1999, 2001; Forest, 1985 apud Mantoan, 2015, p.25)

Apresentado até aqui o percurso evolutivo dos instrumentos normativos relacionados à inclusão, faz-se necessário registrar uma ação que contraria a luta pelos direitos das pessoas com deficiência na educação, a partir da análise de Lucena (2022) sobre a Política Nacional de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE, 2018), lançada pelo então Ministro da Educação Milton Ribeiro e decretada em 2020 pelo presidente Jair Bolsonaro.

Lucena (2022) observa que o documento “não explicita um possível corpo de especialistas em educação responsáveis pela colaboração e formulação” e que, nas referências bibliográficas, “não há a presença do título de alguma obra ou trabalho de

algum autor/a contextualizado/a com a realidade brasileira da causa em questão”.

Assim, o autor reflete que:

O descompromisso histórico para com esse público, no tocante à educação, assim como no desenvolvimento de pesquisas e tecnologias aplicadas à educação das pessoas com deficiência, tem acarretado consideráveis prejuízos, significados no descaso desrespeitoso com esses sujeitos, sendo, muitas vezes, utilizados como protagonistas de um discurso falacioso que põe em risco a possibilidade de desenvolvimento real destes educandos/as em suas individualidades. Nesse sentido, perde-se de vista o compromisso com a consolidação de uma sociedade mais humana, referendada na cultura de igualdade de direitos a todos e todas. (Lucena, 2022, p. 51)

Nesse contexto, Lucena (2022) aponta que para uma política nacional de inclusão seja efetiva, deve ser “estruturada de forma pedagógica – por meio da formação e qualificação adequadas aos professores das classes regulares para trabalharem junto aos/as estudantes com deficiências”, além de contemplar medidas historicamente negligenciadas, como recursos pedagógicos e tecnologias assistivas. Segundo o autor, a PNEE (2018) apresenta uma perspectiva simplista e imediatista sobre o paradigma da inclusão, buscando “alternativas” superficiais para tratar um cenário histórico e complexo de exclusão.

Ainda de acordo com Lucena (2022), a PNEE (2018) tende a reforçar o paradigma da integração, estimulando a separação de estudantes com deficiências em escolas ou classes especiais, o que enfraquece o paradigma da inclusão em escolas regulares. Embora o texto da PNEE (2018) se apresente com um discurso de “caráter inovador”, o autor argumenta que ele se afasta da concepção inclusiva, demonstrando desinteresse pelo aprofundamento das “discussões teóricas” e pela continuidade do debate. Tal postura, segundo Lucena (2022), sustenta ações de caráter antidemocrático e irreflexivo, que enfraquecem o paradigma da inclusão e acentuam práticas excludentes e discriminatórias.

Após entendermos o paradigma atual que orienta a educação das pessoas com deficiência, torna-se relevante compreender o caminho percorrido em direção à sua inclusão na Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal, que proporcionará uma melhor contextualização do ambiente selecionado para a pesquisa.

## **2.5. Perspectiva Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica**

Na perspectiva da inclusão na educação profissional e tecnológica, Romeu Sassaki oferece uma contribuição relevante em "Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: Um Caminho em Construção". Nele, aborda conceitos contemporâneos

como empregabilidade, adaptações razoáveis, desenho universal, paradigmas da integração e da inclusão, acessibilidade, tecnologia assistiva e tecnologia da informação e comunicação, importantes para contextualizarmos todo o conteúdo levantado até aqui na EPT a partir dos Institutos Federais.

Sassaki (2013) parte do paradigma inclusivista na EPT, destacando que os espaços e equipamentos dos programas educacionais devem ser adaptados às necessidades específicas dos estudantes. Além disso, ressalta a importância de preparar esses estudantes para que possam exigir as adaptações necessárias em seus futuros locais de trabalho.

Isso contrasta com o conceito tradicional de empregabilidade, que coloca toda a responsabilidade no indivíduo que busca ingressar no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, o candidato precisa atingir uma série de habilidades para integrar uma equipe profissional, enquanto a empresa não assume nenhuma responsabilidade no processo de inclusão.

Na perspectiva inclusiva do mundo do trabalho, o conceito de empregabilidade passa por mudanças notáveis. Aqui, as responsabilidades são divididas de forma equitativa entre o candidato e a empresa. Cada um assume sua parte no conceito inclusivo, o qual resulta da interação entre o candidato e as demandas da função a ser exercida.

Portanto, o candidato é responsável por 50% do conceito inclusivo de empregabilidade. Os outros 50% são da responsabilidade da empresa, que deverá assegurar ao candidato a adequação dos seguintes elementos presentes na função a ser desempenhada e no local ou posto de trabalho: acessibilidade arquitetônica e usabilidade (do posto ou local de trabalho, dos equipamentos e ferramentas de trabalho); provisão de modificações (na função, no fluxograma da função, no processamento do trabalho); provisão de tecnologias assistivas e da informação e comunicação; provisão de apoios (material em braile, intérpretes da língua de sinais, ensino de noções básicas da língua de sinais etc.), entre outros. (Sassaki, 2013, p.28)

As adaptações razoáveis também desempenham um papel necessário na viabilização da inclusão, buscando eliminar barreiras no ambiente de trabalho. Seu propósito é tornar acessíveis os ambientes, equipamentos e ferramentas de trabalho. Essas adaptações estão respaldadas pelo Direito das Pessoas com Deficiência, adotado pela ONU em 2006 e promulgado no Brasil em 2009. O documento define adaptações razoáveis da seguinte maneira:

modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em

igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. (ONU, 2006)

Sassaki (2013) chama atenção para o uso de tecnologias como recurso que impulsiona o desempenho das pessoas com deficiência em todos os contextos da sociedade, a qual está previsto e detalhado no documento referenciado pela ONU (2006).

realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, adequados a pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível [...] propiciar informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias bem como outras formas de assistência, serviços de apoio e instalações. (ONU, 2006)

Assim, as pessoas com deficiência têm garantido o acesso a tecnologias assistivas, dispositivos e suporte técnico que possam promover sua autonomia e independência, tanto em sua formação quanto no trabalho em qualquer área de seu interesse. Ou seja, nas palavras de Sassaki (2013) temos:

Este novo processo, ao mesmo tempo inclusivo e inclusivista, se utiliza de ferramentas, equipamentos, apoios, ajudas técnicas, tecnologias e outros recursos para adaptar e adequar a sociedade para que qualquer pessoa possa nela existir, funcionar, trabalhar, estudar, divertir-se, enfim viver com acessibilidade ampla, irrestrita e total. A diferença entre adaptar e adequar está em que, quando o ambiente físico ou humano e um ordenamento jurídico ou programático ainda existem com barreiras, nós os adaptamos e, ao concebermos um futuro ambiente físico ou humano e um ordenamento jurídico ou programático, nós os adequamos já sem barreiras. (Sassaki, 2013, p.39)

Considerando esse alicerce fundamentado, os Institutos Federais buscam integrar em seus princípios político-pedagógicos as diretrizes de uma educação profissional e tecnológica inclusiva. Neste contexto, discutiremos a seguir o enfoque dado à inclusão.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REFEPCT), composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uma Universidade Tecnológica, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-RJ e CEFET-MG) e pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades e o Colégio Pedro II, foi formalizada em 2008 pela Lei nº 11.892, embora sua trajetória remonte a 115 anos. Atualmente, essa rede conta com 38 institutos e 661 unidades espalhados

pelo Brasil e se mantendo em constante expansão, estabelecendo novos campi em todas as regiões do país além de várias unidades avançadas, ela oferece uma extensiva oferta de cursos técnicos integrado ao ensino médio, licenciaturas, graduações tecnológicas, especializações, mestrados profissionais e doutorados com foco na pesquisa aplicada e na inovação tecnológica, como destaca Pacheco (2015). No âmbito do Ministério da Educação a Rede Federal está vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC).

Destacada pela sua ousadia e busca constante pela inovação, a Rede Federal visa criar uma escola que antecipa o futuro e comprometida com uma sociedade profundamente democrática e socialmente justa, conforme destacado por Pacheco (2015), que também apresenta os seguintes elementos inovadores das instituições: 1) Atuação em todos os níveis do ensino (Verticalidade); 2) Certificando os saberes não formais; 3) Formação de professores em uma instituição técnica/ tecnológica; 4) Adaptação aos arranjos produtivos; 5) O comprometimento com as políticas públicas. Esses elementos demonstram o compromisso da Rede Federal em oferecer uma educação profissional e tecnológica de qualidade, alinhada a um projeto de sociedade fundamentado da seguinte maneira:

O que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manterem-se em desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual. (Pacheco, 2015, p.15)

O autor referido também ressalta que o projeto defendido pela Rede Federal está alinhado com os valores democráticos, preconizando que as ações educativas sejam populares e acessíveis a todos. Nesse contexto de desigualdade social, os objetivos visam a construção de uma nova sociedade baseada na inclusão e na igualdade política, econômica e social:

Entretanto, não basta incluir em uma sociedade desigual, reprodutora da desigualdade. O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização, ou seja, a transformação do educando em sujeito da história. (Pacheco, 2015, p.10)

A partir do contexto descrito e diante da necessidade de combater a exclusão educacional, que historicamente dificultava o acesso e a permanência de pessoas

com necessidades específicas nas instituições de educação profissional, onde “desde o processo seletivo até a infraestrutura instalada, tudo favorecia a reprodução da exclusão e da injustiça social”, foi instituída, em 2000, a política de inclusão da Rede Federal por meio da ação da Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP), que foi proposta pela Secretaria de Educação Especial e a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica, vinculadas ao Ministério da Educação, segundo Nascimento; Faria (2013).

O Programa TEC NEP desenvolveu ações com pessoas com deficiência, superdotadas e com Transtornos Globais do Desenvolvimento, em parceria com instituições como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Instituto Benjamin Constant (IBC). Suas ações se estendem por toda a Rede Federal EPCT, abrangendo desde mobilização e sensibilização até a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais, juntamente com estratégias para implementar a Ação TEC NEP. O programa também se dedicou à formação de recursos humanos e ao desenvolvimento de tecnologia assistiva. No entanto, a fase seguinte, que envolveria a instrumentalização dos NAPNEs e a capacitação de recursos humanos para melhor atendimento, não foi implementada a tempo, pois a Coordenação de Ações Inclusivas foi extinta pela SETEC em junho de 2011, conforme Nascimento e Faria (2013).

Segundo Nascimento; Florindo; Silva (2013), após a extinção da Coordenação de EPT Inclusiva, ocorreu um vácuo no desenvolvimento das atividades da Ação TEC NEP. Isso resultou numa interrupção na implementação das ações de inclusão por parte da Secretaria, que tentou manter as atividades isoladas. No entanto, essas ações estavam desconectadas da proposta da Ação e foram conduzidas por indivíduos sem preparo adequado para gerenciar o processo.

Posteriormente, as ações foram para gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – hoje extinta – e acabando de vez com a gestão central da Ação TEC NEP. Sendo assim, os trabalhos ficaram restritos às iniciativas dos gestores estaduais e locais, conformando-se à postura adotada por cada instituição através do NAPNE, (Costa, 2018 apud Abreu, 2020, p.49)

As autoras supracitadas destacam que em 2013, o Ministério da Educação emitiu a Nota Técnica nº 106/2013 orientando a implementação da Política

Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O documento enfatiza a responsabilidade das instituições em garantir a acessibilidade arquitetônica em todos os ambientes, bem como em fornecer recursos e serviços de acessibilidade para comunicação e materiais pedagógicos.

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) é um departamento presente nos Institutos Federais, dedicado ao desenvolvimento de programas, projetos e ações que visam promover o acesso, a permanência e o êxito de pessoas com deficiência. Seu papel é essencial para dar suporte a políticas inclusivas dentro das instituições. Os NAPNEs concentram seus esforços na promoção de uma cultura educacional que valoriza a diversidade e a pluralidade, como destacado a seguir:

É o setor da instituição que articula pessoas e instituições desenvolvendo ações de implantação e implementação da Ação TEC NEP no âmbito interno, envolvendo sociólogos, psicólogos, supervisores e orientadores educacionais, técnicos, administrativos, docentes, discentes e pais. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade, e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais. (Nascimento; Florindo; Silva, 2013, p.73)

Atualmente, existem 38 NAPNEs espalhados pelo país, cobrindo todos os Institutos Federais. No entanto, como destacado por Abreu (2020), essa abrangência nem sempre se reflete em avanços significativos em termos de acessibilidade e inclusão. Os Institutos Federais enfrentam uma série de desafios e obstáculos que afetam o acesso, a permanência e o sucesso educacional das pessoas com deficiência.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) o NAPNE está instalado em diversos campus: Afogados da Ingazeira, Barreiros, Belo Jardim, Cabo de Santo Agostinho, Caruaru, na modalidade EAD, Garanhuns, Igarassu, Ipojuca, Olinda, Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão.

Em 2016, por meio da Resolução nº 10, o Conselho Superior do IFPE aprovou a versão atual do Regulamento dos NAPNEs do IFPE. Destaca-se que, de acordo com o artigo segundo, o NAPNE é definido como o núcleo responsável pela promoção, planejamento e execução de políticas voltadas para pessoas com necessidades específicas. Cabe a este núcleo desenvolver ações para implementar as políticas de inclusão, de acordo com as demandas existentes nos Campi e Polos da EaD, além das diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação. No artigo terceiro, reitera-se a finalidade de promover uma educação para a convivência, baseada no respeito

às diferenças e na igualdade de oportunidades, visando eliminar as barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas nos seus campi, conforme IFPE (2016).

É fundamental destacarmos esses aspectos, pois evidenciamos de forma mais próxima a preocupação do IFPE em incluir também pessoas com deficiência, buscando promover a inclusão e a equidade na educação profissional e tecnológica.

## **2.6. Perspectiva de Conceitos à Inclusão**

Os princípios da inclusão encontram consonância nos conceitos e fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais, que se fundamentam em ideais intelectuais e acadêmicos voltados para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), baseados em uma epistemologia mediada pela realidade concreta em sua totalidade. Nesse contexto, o conhecimento é socialmente construído pela síntese que representa o concreto, por meio do trabalho coletivo em diversas esferas.

Dessa forma, destaca-se o desenvolvimento da formação humana integral, que prioriza a educação da pessoa cidadã, capacitando-a a compreender as dinâmicas sociais, produtivas e seu papel nesse contexto. Visa-se, assim, superar a dicotomia entre trabalho intelectual e manual. Essa perspectiva se insere em um processo histórico, onde o trabalho como princípio educativo, ao buscar atender às necessidades materiais e subjetivas, possibilita a construção de novos saberes, conforme observado por Pacheco (2015).

Essa formação humana omnilateral envolve o trabalho como realização humana e prática econômica, a ciência, onde a pesquisa se aplica ao processo produtivo, gerando avanços e resultando em tecnologia, além do desenvolvimento da cultura como um conjunto de valores produzidos socialmente, conforme destacado por Pacheco (2015):

Para Gramsci, a cultura é a produção de símbolos, representações, significados que expressam determinada estrutura social e política de uma sociedade determinada e em um momento histórico. É parte da ideologia que dá coesão ao bloco social. (Pacheco, 2015, p.32)

Assim, o homem, como ser histórico, “agindo dentro de determinadas circunstâncias e condicionado em sua ação por estas e pela cultura da época” apoiado pela educação, que desempenha o papel de fornecer conhecimentos e promover a reflexão crítica sobre os padrões culturais vigentes, visando ao desenvolvimento progressista das forças produtivas e à criação de relações sociais mais justas e igualitárias, segundo Pacheco (2015), que conclui:

A cultura estabelece a síntese entre a formação geral e a formação específica, permitindo a compreensão do momento histórico e dos meios de fazê-lo avançar no sentido do progresso. Esta é a dimensão ideológica que nos transforma em sujeitos da história, com visão crítica e compromisso com o avanço progressista da sociedade. Logo, formação específica, formação geral e cultura são pontos indissociáveis de uma formação integral. (Pacheco, 2015, p.34)

A formação humana integral, conforme preconizada por Gramsci, constitui a essência fundamental da escola. Segundo Melo (2016), essa abordagem visa proporcionar aos estudantes uma compreensão abrangente da cultura, o que implica em uma nova visão social e cultural do mundo. Isso inclui uma educação que seja ampla, crítica e, ao mesmo tempo, criativa, baseada na valorização dos princípios do novo humanismo e no domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos mais avançados da sociedade moderna.

Na verdade, a educação em Gramsci, passa pela cultura, pela história, pela política, pelo trabalho e, pela própria vida, por isso tais dimensões sociais são as que permitem recuperar o seu verdadeiro sentido teórico-prático formador e transformador dos homens na sociedade e da própria sociedade por esses homens, enquanto sujeitos de suas destinações históricas. (Melo, 2016)

Dos escritos de Gramsci sobre educação destacamos pontos relevantes que dialogam com a proposta da pesquisa. Ele enfatiza que tanto a educação na escola quanto em ambientes não formais são espaços de luta política e conflito de classe. Isso ressalta a necessidade de uma educação unitária que represente os “interesses e necessidades sociais dos oprimidos”. Além disso, Gramsci destaca a importância da relação pedagógica entre educação e trabalho. Ele vê o trabalho como princípio formativo, científico e politécnico das classes trabalhadoras, capacitando-as a liderar o processo produtivo de maneira tecnologicamente avançada e a assumir o controle de seus destinos históricos, como salienta Melo (2016).

Ao explorarmos os princípios inclusivos abordados neste trabalho, como autonomia, independência, emancipação, cidadania, justiça social e empoderamento, nos aproximamos de uma outra epistemologia fundamental para essa reflexão. Nesse contexto, Paulo Freire emerge como uma referência essencial para dialogarmos com a perspectiva da inclusão.

O pensamento de Freire nos remete à ideia de educação inclusiva que aceita as diferenças e respeita a singularidade. Freire acreditava em uma educação cidadã, democrática e para todos, sem qualquer tipo de discriminação, observado por Antunes e Padilha (2004). Sua pedagogia, humanista e libertadora, busca a emancipação do ser humano, considerando-o como um ser essencialmente relacional.

A teoria educacional de Paulo Freire aborda a dinâmica entre opressor e oprimido, destacando o processo de desumanização presente nessa relação. Conforme observado por Ribeiro (2018), o indivíduo que não se percebe como parte da realidade objetiva tende a não se engajar na transformação dessa realidade, o que o coloca em um estado de desumanização, segundo a visão de Freire. Nesse contexto, a educação emerge como o meio para que o sujeito tome consciência de sua posição no mundo. Freire critica o modelo educacional bancário, que se resume à transmissão de valores e conhecimentos que perpetuam a ideologia opressora, resultando em indivíduos “passivos, ingênuos, conformados e acríticos”, limitados a apenas ouvir passivamente.

Paulo Freire destaca a conscientização como elemento fundamental em sua proposta educacional, enfatizando que toda educação é política. Ele argumenta que a conscientização, alcançada por meio da reflexão e ação, capacita o indivíduo a transformar tanto a sociedade quanto a si mesmo. A emancipação dos oprimidos depende dessa mudança de mentalidade, que promove um pensamento crítico reflexivo. A educação, quando voltada para a liberdade, implica o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à realidade, levando à libertação política, cultural, humana e social. A construção de uma identidade emancipadora ocorre à medida que o indivíduo experimenta o processo gradual de transformação, levando em conta a singularidade de cada pessoa e sua interação com o mundo ao seu redor.

Sua obra é vasta e profunda, oferecendo valiosas contribuições que se conectam com a visão de mundo que buscamos construir por meio da inclusão. Seus conhecimentos são fundamentais para a prática educativa, promovendo uma pedagogia baseada na ética, no respeito à dignidade e na autonomia do educando.

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (Freire, 1996, p.45)

Todas essas teorias educacionais visam uma transformação, uma quebra de paradigma, assim como Mantoan (2015), argumentando que a inclusão requer uma "ruptura fundamental em sua estrutura organizacional", o que implica em uma

mudança de perspectiva educacional. Em outras palavras, é um processo necessário para que a escola possa se reinventar, impulsionando sua capacidade formativa entre todos os indivíduos que a compõem.

é inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. (Mantoan, 2015, p.12)

## **2.7. Estado da Arte**

A fim de compreender as perspectivas e contribuições existentes na área de interesse, conduzimos uma pesquisa abrangente do estado da arte, um método que visa identificar as categorias envolvidas, além de analisar o conteúdo investigado e revelar as diferentes perspectivas e abordagens. Conforme observado por Soares (2000, p. 04), é fundamental considerar as “categorias que identifiquem, em cada texto e no conjunto deles, as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”. Este processo aprofundado não apenas aprimora a compreensão do panorama atual da pesquisa, mas também destaca as diversas nuances que enriquecem a análise do fenômeno em questão.

Para compreender melhor os estudos relacionados ao objeto de pesquisa proposto, realizamos uma busca em repositórios digitais e bibliotecas, pois reconhecemos que esses ambientes concentram e disponibilizam conhecimento produzido com rigor científico. São eles: Plataforma Sucupira, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Observatório ProfEPT.

Utilizamos os seguintes descritores em nossas buscas: 'cartografia', 'biblioteca', 'educação de surdos', 'surdez', 'educação inclusiva' e 'educação profissional e tecnológica', combinando alguns desses descritores para refinar os resultados. A gama de materiais recuperados incluiu teses, dissertações, artigos de periódicos, guias, produções audiovisuais, imagens e entrevistas. Delimitamos o período de busca para 5 e 10 anos, proporcionando uma visão abrangente e atualizada do conhecimento disponível. Essa abordagem temporal permite a captura das mais recentes contribuições acadêmicas e práticas no âmbito da cartografia, bibliotecas e temas relacionados à educação de surdos, surdez, educação inclusiva e educação profissional e tecnológica.

Os trabalhos científicos selecionados para compor o corpo teórico dos objetos

da pesquisa estão listados a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Produções acadêmicas referente aos objetos da pesquisa.

| Título / Ano                                                                                                                                                                                        | Autor(a)                                             | Tipo        | Instituição                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-------------|-------------------------------------|
| 1. Acessibilidade e serviços inclusivos para minorias sociais: A biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos / 2017                                                                      | Miglioli, S.; Santos, G. A. dos.                     | Artigo      | IBICT/UFRJ; UNIRIO                  |
| 2. Acesso de pessoas surdas em bibliotecas: Caminhos para equidade / 2021                                                                                                                           | Santos, Ícaro A.; Valério, E. D.                     | Artigo      | Universidade Federal de Goiás (UFG) |
| 3. Biblioteca inclusiva: Perspectivas internacionais para o atendimento a usuários com surdez.                                                                                                      | Coneglian, André Luís Onório; Silva, Helen de Castro | Artigo      | UNESP                               |
| 4. Biblioteca inclusiva: identificando estratégias e especificando recomendações para o suporte aos estudantes com deficiência visual no ensino profissional e tecnológico / 2021                   | Nunes, Ada Verônica de Novaes                        | Dissertação | IFPE/ProfEPT                        |
| 5. Bibliotecas universitárias federais brasileiras: acessibilidade/avaliação do INEP / 2021                                                                                                         | Stroparo, Eliane Maria; Moreira, Laura Ceretta       | Artigo      | UFPR                                |
| 6. As (d)eficiências na gestão de bibliotecas universitárias: Um olhar sobre a perspectiva da diversidade / 2022                                                                                    | Costa, Michelle Karina Assunção                      | Tese        | UFMG                                |
| 7. Panorama das pesquisas relacionadas à pessoa surda no contexto da educação profissional e tecnológica / 2020                                                                                     | AMR da Rocha, AJV Júnior                             | Artigo      | ProfEPT/IFMS                        |
| 8. A oferta da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica / 2020                                                                              | L Tillmann, J Almeida                                | Artigo      | ProfEPT                             |
| 9. Personalização de serviço de acesso ao acervo da biblioteca direcionado aos estudantes Surdos na Educação Profissional e Tecnológica: uma experiência no Curso Técnico Computação Gráfica / 2023 | Castro, Andréa Cardoso                               | Dissertação | ProfEPT/IFPE                        |
| 10. Percepções de estudantes com deficiência sobre integração, acessibilidade e inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Recife / 2020                | Abreu, Juliane Marques Santiago de                   | Dissertação | ProfEPT/IFPE                        |
| 11. Vibrações do silêncio na Educação Inclusiva: mediações possíveis no ensino de Música para pessoas com Surdez. 2022.                                                                             | Lucena, Rodrigo Oliveira de                          | Dissertação | ProfEPT/IFPE                        |

Fonte: Elaboração do autor (2025).

Esses trabalhos foram cuidadosamente selecionados por abranger amplamente as categorias e características desta pesquisa, mantendo um padrão de rigor científico. Eles nos fornecem possibilidades valiosas, fundamentos

epistemológicos e uma riqueza de reflexões. Compreendem artigos, dissertações e teses que exploram aspectos cruciais da acessibilidade e inclusão em bibliotecas, especialmente no contexto da educação profissional e tecnológica para pessoas com deficiência, com foco especial nas pessoas surdas.

Miglioli e Santos (2017) abordam o papel da biblioteca como propulsora do acesso e promoção da informação para minorias sociais, além de apresentar parâmetros de acessibilidade para surdos e propor medidas para a integração do indivíduo surdo na biblioteca. Santos e Valério (2021) refletem sobre a importância da presença de bibliotecários capacitados em Libras, para atender às necessidades informacionais de pessoas surdas nas bibliotecas. Coneglian e Silva (2015) identificaram quais são as medidas inclusivas e categorizaram os itens considerados inclusivos segundo diretrizes internacionais da IFLA, com foco nos usuários com surdez.

Stroparo e Moreira (2021) discutem indicadores de acessibilidade em bibliotecas universitárias federais brasileiras e processos avaliativos no contexto da inclusão realizados pelo INEP. Costa (2022) investiga a gestão dos sistemas de bibliotecas da PUC Minas e da UFMG, enfocando a diversidade de usuários para garantir o acesso à informação e a inclusão nas Bibliotecas Universitárias (BU). Seu estudo identifica, na política de desenvolvimento de acervo, guia do usuário, regulamentos e outros documentos normativos, aspectos que abordam as dimensões da acessibilidade, formação de acervo acessível, tecnologias assistivas, e a inclusão de usuários com deficiência, entre outros temas correlatos.

No contexto da educação profissional e tecnológica, diversos autores contribuem para a discussão sobre inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Nunes (2021) contribui a partir de um guia de recomendações para dar o suporte inclusivo das bibliotecas para estudantes com deficiência visual nos Institutos Federais, com ênfase no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Rocha e Júnior (2020) exploram o cenário dos estudos sobre surdez no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Tillmann e Almeida (2020) discutem a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), analisando legislações e documentos oficiais, bem como os discursos de teóricos sobre o processo de inclusão social e escolar. Castro (2023) investiga como um Catálogo em Libras, direcionado a discentes surdos, pode contribuir para viabilizar o atendimento e a oferta de serviços da biblioteca. Abreu (2020) avalia as condições

de acessibilidade e o processo de integração e inclusão no IFPE. Lucena (2022) contribui com um profundo e sensível trabalho a partir do ensino da música para pessoas surdas. o autor apresenta uma importante análise dos principais documentos que tratam da inclusão e os relacionam ao contexto histórico, político e educacional.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1. Tipo de Pesquisa**

Este trabalho adotou uma abordagem qualitativa de pesquisa, que conforme Minayo (2007), se configura nas Ciências Sociais, em um “nível realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”, onde se “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Portanto, é uma abordagem que possibilita explorar fenômenos complexos e contextuais, como também é o caso da inclusão de estudantes surdos em bibliotecas.

A pesquisa também se enquadrou no campo da pesquisa exploratória, conforme defendido por Gil (2018, p. 26), uma vez que proporciona uma maior familiaridade com o problema, revelando-o mais profundamente, e permite um planejamento flexível ao considerar diversos “aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado”. O caráter exploratório sugere uma variedade de métodos de coleta de dados, incluindo a pesquisa de levantamento de campo, entre outras formas de pesquisa.

Além disso, foi conduzida por meio de uma pesquisa de levantamento de campo, que se caracteriza, segundo Gil (2018, p 33) “pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”, ou seja, a partir das informações solicitadas a determinado grupo envolvidos com a problemática estudada, busca-se obter conclusões proveniente dos dados coletados. Esses dados serão expostos, analisados e discutidos na seção seguinte — Resultados e Discussão — e também apresentados sob a forma de uma cartografia, no produto educacional.

#### **3.2. Local de Investigação**

A Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias - IFLA (2016) considera as bibliotecas como espaços educativos que promovem aos estudantes o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, enfatizando a

interação com dados e informações por meio de processos de pesquisa e investigação, proporcionando um ambiente de ensino e aprendizagem.

Conforme (Campello, 2005, p. 49 apud Martins, 2023, p.30), uma biblioteca que integra seus programas de atividades aos projetos curriculares se torna um espaço coletivo essencial, oferecendo oportunidades significativas para o exercício da cidadania. Ao fazê-lo, amplia sua influência pedagógica, participando ativamente da formação integral dos indivíduos.

Nessa perspectiva, a IFLA (2016) descreve as bibliotecas escolares como ambientes de aprendizagem presentes globalmente, proporcionando espaços físicos e digitais, acesso a recursos, atividades e serviços para estimular e respaldar o aprendizado de alunos, professores e comunidade. Uma biblioteca escolar centrada no aluno não apenas apoia, mas também enriquece e personaliza o currículo escolar.

Em um clássico da biblioteconomia, Shiyali Ranganathan apresentou em 1931 as "Cinco Leis da Biblioteconomia", que permanecem pertinentes até os dias de hoje, como destacado por Costa (2022). A primeira dessas leis, "os livros são para usar", aborda questões essenciais relacionadas ao acesso e à acessibilidade para os usuários das bibliotecas. Embora Ranganathan não tenha tratado explicitamente da temática da acessibilidade, Sousa e Targino (2016) argumentam que essa lei reflete a importância de tornar o acervo das bibliotecas acessível a todos, incluindo pessoas com deficiência. Isso implica em garantir que os recursos estejam disponíveis em ambientes que eliminem as barreiras que possam impedir o uso por essas pessoas.

Para abordar a questão da acessibilidade, podemos novamente recorrer ao consultor em inclusão Romeu K. Sassaki (2009), que destaca as várias dimensões desse conceito. Ele as classifica em arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, ressaltando a importância de garantir essas dimensões também nas tecnologias assistivas e nas tecnologias de informação e comunicação.

Considerando que nosso foco está na pessoa surda, todas as dimensões da acessibilidade são relevantes, exceto a arquitetônica, a menos que a pessoa surda também tenha mobilidade reduzida, deficiência física ou surdocegueira. Portanto, Castro (2023) adaptou as dimensões propostas por Sassaki (2009) ao contexto da biblioteca da seguinte maneira: a dimensão atitudinal deve receber prioridade, pois ao superá-la, "se abre o caminho para superar as demais". Essa dimensão envolve preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações.

A autora referenciada analisa a acessibilidade comunicacional e instrumental, respectivamente, para o ambiente da biblioteca:

Sem barreiras na comunicação entre pessoas. A presença do intérprete é fundamental para quebra dessa barreira. No entanto, esse profissional não está presente em todos os ambientes escolares, incluindo a biblioteca. Recomenda-se que todos os funcionários da biblioteca estejam capacitados em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, de acordo com o Decreto 5.626/0516, artigo 26, parágrafo 1º.

Sem barreiras de instrumentos, ferramentas e utensílios. Para o suporte pedagógico aos estudantes Surdos é necessário disponibilizar, materiais didáticos acessíveis, assim como mecanismos para permitir acesso a informações como: sistemas de empréstimos/consulta ao acervo, normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), Bibliotecas Virtuais. A adaptação dos materiais mencionados deve ser realizada por intérpretes, no entanto, a utilização de tecnologias assistivas, pode ser um aliado nesse processo. Por exemplo, a utilização do VLibras para tornar as ferramentas mais acessíveis aos Surdos. (Castro, 2023, p.41).

No que diz respeito às dimensões metodológica e programática, Castro (2023) contextualiza esses aspectos de forma a eliminar as barreiras relacionadas aos métodos e técnicas educacionais, priorizando o uso de imagens em oficinas e treinamentos para facilitar a compreensão dos alunos surdos. Quanto à dimensão programática, que visa remover barreiras em políticas públicas, dispositivos legais e afins, a autora destaca a importância desse conhecimento para os profissionais que trabalham em bibliotecas e atendem às necessidades das pessoas com surdez.

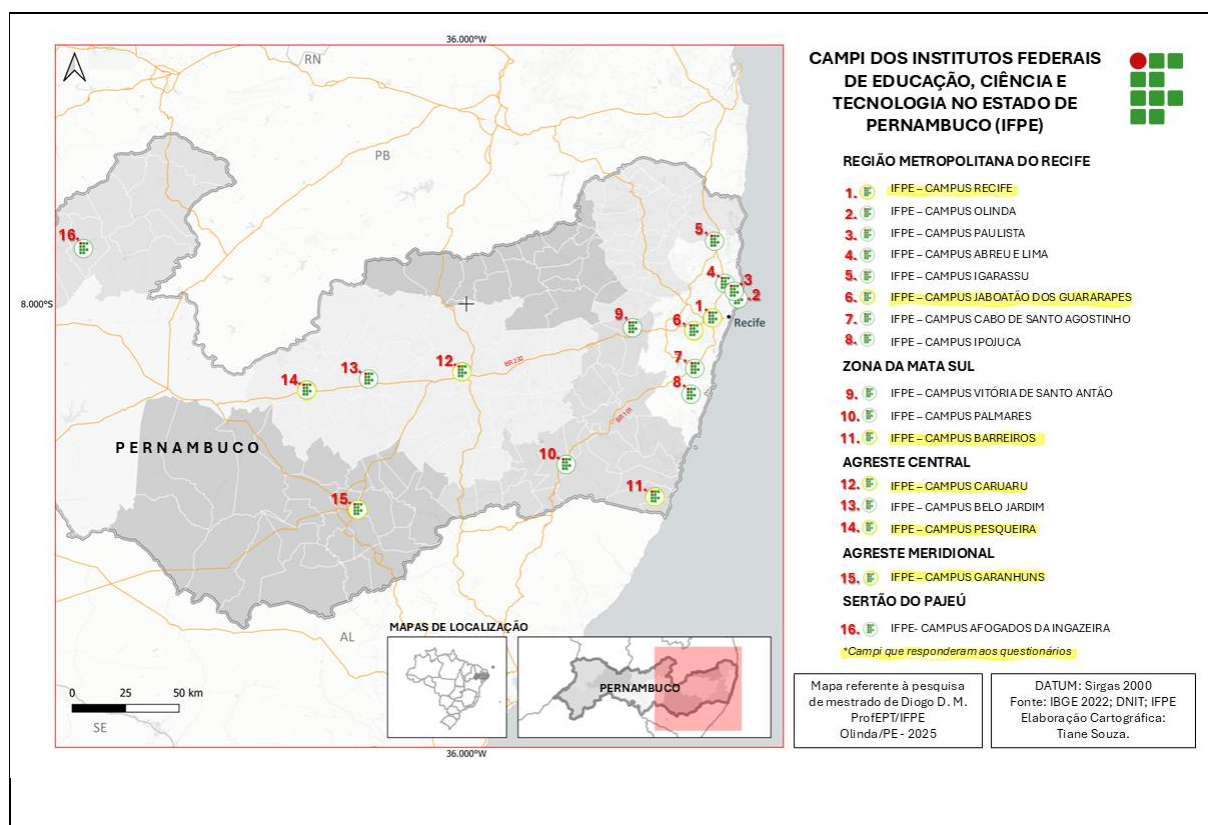
Sendo assim, a pesquisa deste estudo será realizada nas bibliotecas dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), com ênfase nos serviços voltados para a comunidade surda. O IFPE possui 16 campi distribuídos do litoral ao sertão pernambucano, além de uma extensa rede de Educação a Distância, composta por 11 polos. Com essa estrutura, o IFPE atende às demandas da economia local, contribui para o desenvolvimento científico e busca promover uma formação humana integral dos estudantes. Oferecendo 54 cursos em diferentes níveis e modalidades para mais de 17 mil estudantes, o IFPE desempenha um papel fundamental na educação da região.

Em função da distribuição dos campi do IFPE, em diversos municípios e regiões do Estado (metropolitana, zona da mata, agreste e sertão) selecionamos e organizamos os dados por “amostragem por conglomerados”, conforme Gil (2018, p. 101), entendendo que cada campus é um conglomerado e nos ajuda a dispor os dados levantados em um mapa, favorecendo a visualização das informações dispostas no campus, no município e na região.

O critério adotado para a escolha dos campi participantes foi o tamanho da população dos respectivos municípios, com base nos dados do Censo do IBGE de 2022. A partir dessa informação e considerando a relevância do IFPE em cada localidade, definiu-se inicialmente a participação dos(as) servidores(as) das bibliotecas de seis campi: Recife e Jaboatão dos Guararapes (representando a Região Metropolitana do Recife); Vitória de Santo Antão (representando a Mata Sul de Pernambuco); Caruaru e Garanhuns (representando o Agreste Central e o Agreste Meridional, respectivamente); e Afogados da Ingazeira (representando o Sertão do Pajeú).

Contudo, durante a etapa de contato com as unidades, enfrentamos dificuldades relacionadas a eventos institucionais, recesso de final de ano, férias de servidores e ausência de retorno aos contatos realizados, o que exigiu a substituição de alguns campi. Assim, a pesquisa foi conduzida com as bibliotecas dos seguintes campi: Recife, Jaboatão dos Guararapes, Caruaru, Garanhuns, Pesqueira e Barreiros. Portanto, ao analisar a ilustração a seguir (Mapa 1), poderemos compreender de forma mais ampla e detalhada o cenário estudado:

Mapa 1 – Localização dos Campi IFPE.



Fonte: Elaborado por Tiane Souza a partir dos dados da pesquisa (2025).

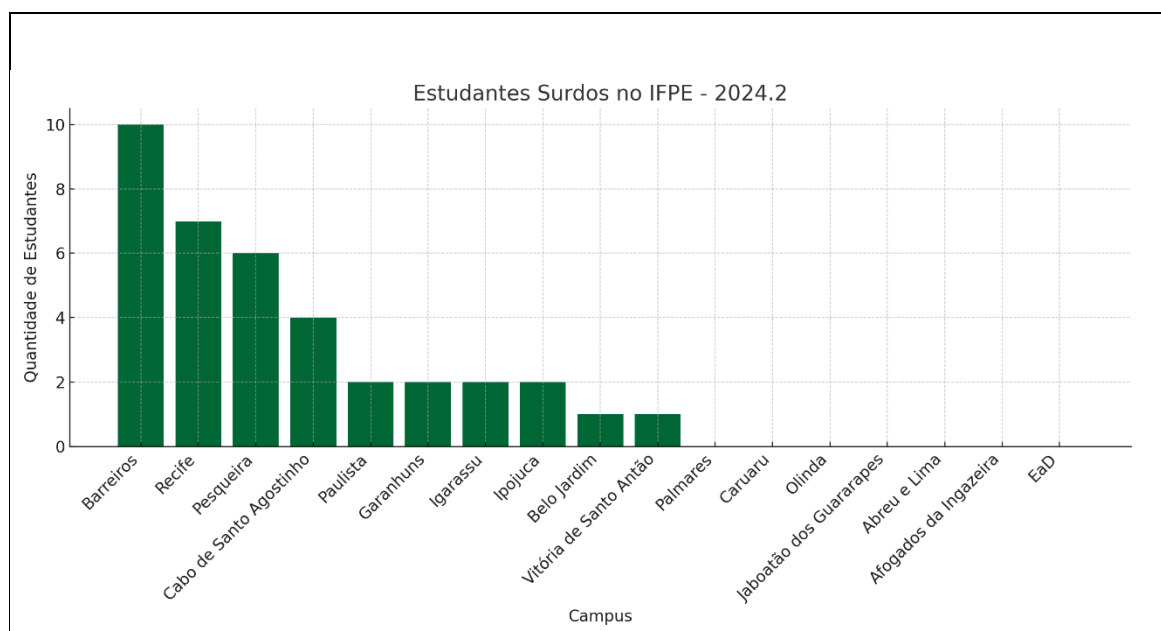
### 3.3. Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram integrantes da equipe da biblioteca, que podem ser coordenadores(as) de biblioteca, bibliotecários(as) e/ou outros profissionais como técnicos e/ou auxiliares administrativos. Dessa forma, participou um servidor ou servidora por biblioteca, ou seja, trabalhamos no total com seis servidores(as) de biblioteca.

Também participaram da pesquisa quatro estudantes surdos matriculados no IFPE, pois visamos abranger a “totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”, conforme a argumentação de Minayo (2007). Cabe destacar que a pesquisa considerou como critério de exclusão a participação de estudantes surdos com menos de 18 anos de idade.

A identificação da população e da localização desses estudantes na instituição foi realizada com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão do IFPE, cujos dados são apresentados (Gráfico 1) a seguir:

Gráfico 1 – População dos(as) estudantes surdos(as) do IFPE.



Fonte: Elaboração do autor (2025).

### 3.4. Procedimentos para Coleta de Dados

Para atingir os objetivos estabelecidos neste estudo, a técnica selecionada para a coleta de dados foi a aplicação de questionários, que emerge como uma das

técnicas para o levantamento de dados nesta pesquisa, sendo aparentemente a mais apropriada para o contexto, uma vez que será distribuído aos(as) servidores(as) dos campi do IFPE selecionados. Esse método se destaca por sua agilidade, baixo custo, simplicidade operacional e pela garantia de anonimato, conforme ressaltado por Gil (2018, p. 95).

Ainda de acordo com Gil (2018, p. 95), "a elaboração do questionário consiste em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos". Portanto, alinhado com objetivo estabelecido, buscou-se realizar um levantamento minucioso das bibliotecas do IFPE, destacando tanto os recursos disponíveis quanto os ausentes relacionados à inclusão de pessoas surdas.

Com base nas diretrizes da IFLA (2000) para serviços de bibliotecas voltados à comunidade surda, as questões que compõem o questionário (Apêndice A) foram adaptadas e elaboradas, sendo organizadas em quatro eixos temáticos: Pessoal, Comunicação, Coleções e Fomento.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários disponibilizados na plataforma Google Forms, direcionados aos(as) servidores(as) que atuam nas bibliotecas do IFPE, incluindo bibliotecários(as), técnicos(as) e auxiliares administrativos(as). O questionário contém 12 questões, com tempo estimado de resposta entre 30 e 40 minutos.

Para coletar dados com os(as) estudantes surdos regularmente matriculados no IFPE, tivemos como base uma entrevista semiestruturada, por se tratar de uma forma flexível, podendo "assumir as mais diversas formas" e "guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso", segundo Gil (2018, p.96).

O roteiro da entrevista (Apêndice B) foi elaborado com base nas questões centrais desta pesquisa — hipótese, problema e objetivos —, com foco na inclusão e acessibilidade em bibliotecas. As entrevistas foram previamente agendadas e contaram com o apoio de um(a) tradutor(a)/intérprete de Libras.

O roteiro consistiu em cinco perguntas e o tempo médio de duração foi de 10 a 20 minutos. As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento prévio dos(as) participantes, utilizando-se um aplicativo instalado no celular do pesquisador.

### **3.5. Procedimentos para Análise e Interpretação dos Dados**

Após a coleta, iniciamos a etapa de análise e interpretação dos dados com base no método de Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). De maneira acessível, a autora define essa técnica como um processo que “consiste em classificar diferentes elementos nas diversas ‘gavetas’ segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido dentro de uma ‘confusão’ inicial”. Em termos mais técnicos, Bardin (2011) a caracteriza como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Bardin, 2011, p. 48).

Valle e Ferreira (2024) destacam que a Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin “tem-se mostrado uma ferramenta metodológica robusta e amplamente aceita em pesquisas qualitativas na educação”, sendo frequentemente referenciada por sua relevância na capacidade de interpretar dados complexos com rigor e profundidade.

Dentre as técnicas propostas por Bardin, a análise categorial revelou-se a mais adequada à estrutura e aos objetivos desta pesquisa. Segundo a autora:

funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (Bardin, 2011, p. 201).

Nesse sentido, Valle e Ferreira (2024) observam que a análise categorial “se estabelece a partir da análise e exploração do material, compondo as categorias temáticas”, permitindo identificar os temas mais recorrentes presentes nos materiais ou enunciados pelos participantes da pesquisa. Para os autores:

O uso da técnica de análise categorial possibilita a criação de inferências sobre determinado conteúdo a partir da codificação do conteúdo, ou seja, a partir do agrupamento das semelhanças, dos elementos (códigos) parecidos, que, ao final do processo, se constituem em categorias. Essas categorias permitem compreender, descrever, explicar e evidenciar, a partir de um conjunto de contribuições e aproximações, o fenômeno de investigação. A análise categorial representa um processo de discussão e análise que contempla uma amplitude de informações que precisam ser organizadas de modo reflexivo e coerente, promovendo intersecções claras na busca de respostas para os objetivos propostos. (Valle; Ferreira, 2024, p.11).

Com a técnica definida, a análise dos dados foi conduzida conforme as três etapas fundamentais sugeridas por Bardin (2011): a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase de pré-análise, dedicamo-nos à organização do material reunido e coletado, com o intuito de alcançar o objetivo central desta etapa: “sistematizar as

ideias iniciais”, conforme orienta Bardin (2011), que ainda destaca ser este o momento propício para permitir-se às “intuições”. De acordo com Valle e Ferreira (2024), “esse contato inicial tem por intenção permitir ao pesquisador diferenciar a relevância, a pertinência dos materiais a serem utilizados daqueles que pouco agregam à pesquisa”.

Com base nisso, os dados provenientes dos questionários e das entrevistas foram organizados de forma sistemática. Os dados dos questionários foram reunidos em tabelas e consolidados em um arquivo específico, enquanto as falas dos(as) estudantes surdos(as) entrevistados(as) foram transcritas e também organizadas em tabelas, em outro documento, destinado à posterior análise. A partir desse material estruturado, avançamos para a chamada leitura flutuante, que, segundo Bardin (2011), consiste no primeiro contato com o corpus textual, permitindo que o pesquisador se deixe “invadir por impressões e orientações”, favorecendo uma aproximação exploratória com os dados.

Ainda no contexto da pré-análise, percorremos a importante e complexa etapa da seleção dos documentos teóricos que sustentariam a análise. Conforme Bardin (2011), essa escolha deve ser orientada pela busca de textos que forneçam “informações sobre o problema levantado”. Para nortear essa tarefa, a autora propõe quatro critérios fundamentais: exaustividade (todos os materiais relacionados aos critérios da pesquisa), representatividade (seleção de amostras que garantam a representação do tema investigado), homogeneidade (adoção de critérios que assegurem uniformidade na coleta, como tipo de fonte, por exemplo) e pertinência (adequação dos documentos aos objetivos da análise).

Nesse sentido, ao final desta etapa, já contávamos com importantes referências que fundamentam e possibilitam o desenvolvimento desta pesquisa, tais como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e demais dispositivos legais, além das contribuições de autores e autoras com ampla atuação na área, como Sassaki (1997, 2006, 2009, 2013) e Mantoan (2015). Também foram incorporadas diversas produções acadêmicas relacionadas à inclusão em bibliotecas, com ênfase nas práticas voltadas às necessidades específicas de usuários(as) surdos(as).

Outra referência de significativa contribuição para o desenvolvimento deste estudo foi a obra “Diretrizes para Serviços de Bibliotecas para Surdos”, publicada pela Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA). A IFLA é uma organização influente no campo dos profissionais da informação e documentação, representando os interesses dos serviços de bibliotecas, com a missão de “promover

o valor dos serviços das bibliotecas e da informação mundialmente”.

Segundo a própria IFLA (2000), as diretrizes recomendadas podem “servir como um guia no desenvolvimento de diretrizes nacionais para serviços de biblioteca para pessoas surdas, pois pode ser facilmente modificado para se adequar às circunstâncias locais”. Sua aplicabilidade abrange diferentes tipos de bibliotecas, como públicas, escolares, acadêmicas e especiais, incluindo aquelas vinculadas a governos, empresas, instituições culturais, entre outras.

A estrutura proposta pelas diretrizes possibilita uma análise abrangente dos diversos aspectos envolvidos na inclusão de estudantes surdos nas bibliotecas, funcionando como um guia para a abordagem de temas fundamentais, tais como a acessibilidade comunicacional, os serviços oferecidos, a formação dos profissionais, o uso de tecnologias assistivas, a sinalização acessível e a disponibilização de materiais voltados à inclusão, à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a outras temáticas relevantes para a comunidade surda.

Nas etapas seguintes da análise de conteúdo, Bardin (2011) propõe a (re)formulação das hipóteses e objetivos, bem como a referenciação de índices e a elaboração de indicadores. Contudo, tais procedimentos mostraram-se desnecessários no contexto desta pesquisa, uma vez que a hipótese e os objetivos já haviam sido estabelecidos previamente, revisados e discutidos durante o exame de qualificação, com a participação de professoras e professores experientes na condução de pesquisas acadêmicas. Além disso, a etapa de referenciação de índices e construção de indicadores, com foco na análise de repetições e frequências, não se mostrou adequada à estrutura desta investigação, cujo foco não está na mensuração quantitativa, mas na compreensão qualitativa das percepções e práticas relacionadas à inclusão de pessoas surdas nas bibliotecas do IFPE.

A fase seguinte corresponde à exploração do material coletado, iniciando-se com o processo de codificação. Bardin (2011), conforme interpretado por Valle e Ferreira (2024), descreve essa etapa como “o processo de transformação dos dados brutos, como textos, imagens ou áudios, em unidades de análises significativas para a pesquisa”. Os autores ressaltam que:

essas unidades de análise podem ser palavras, frases ou segmentos de texto que contenham informação relevante para o estudo em questão. A codificação envolve a criação de códigos ou etiquetas que representam conceitos importantes para a pesquisa. Esses códigos são atribuídos aos dados durante a fase de codificação. (Valle; Ferreira, 2024, p.10).

Valle e Ferreira (2024) também explicam que a codificação pode ser realizada de forma fechada, o que ocorre quando o(a) pesquisador(a) já possui categorias previamente definidas. Essa abordagem permite identificar a presença e/ou a frequência de determinados conceitos nos dados a serem analisados. Com base nisso, realizamos a codificação tanto dos dados oriundos dos questionários quanto das transcrições das entrevistas, identificando, dentro do material, os trechos que correspondiam às unidades de análise.

Na etapa seguinte, Bardin (2011) propõe o processo de categorização, que consiste na classificação dos elementos — neste caso, as unidades de registro — em grupos. Para a definição das categorias, a autora recomenda atenção a alguns princípios fundamentais: exclusão mútua (cada elemento não pode existir em mais de uma divisão); homogeneidade (um único princípio de classificação deve reger a organização); pertinência (as categorias devem estar adequadas ao objeto da análise e ao referencial teórico adotado); e objetividade e fidelidade (as partes do material devem ser codificadas de modo consistente, mesmo quando submetida a várias análises).

No caso desta pesquisa, optou-se por categorias a priori, conforme a definição de Bardin (2011), isto é, categorias estabelecidas previamente com base no referencial teórico adotado. Segundo Valle e Ferreira (2024):

são aquelas estabelecidas antes da análise dos dados, definidas com base em teorias, conceitos ou hipóteses preexistentes que orientam a investigação. Este tipo de categoria é utilizado quando o pesquisador já possui um entendimento prévio sobre o tema e deseja verificar se os dados coletados confirmam ou refutam essas hipóteses ou conceitos teóricos. As categorias são, portanto, preconcebidas e orientam a codificação dos dados conforme um quadro teórico estabelecido. (Valle; Ferreira, 2024, p.11).

Assim, as categorias utilizadas na presente pesquisa estão sintetizadas abaixo (Quadro 2) e são detalhadas posteriormente na seção de Resultados e Discussão:

Quadro 2 – Categorias utilizadas na pesquisa

| <b>Dimensão</b>                      | <b>Definição</b>                                                                                                                                         |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Acessibilidade Atitudinal</b>     | Eliminação de atitudes e comportamentos que excluem ou discriminam pessoas com deficiência. (Brasil, 2015; Sassaki, 2009; Silva, 2012)                   |
| <b>Acessibilidade Comunicacional</b> | Assegurar a comunicação acessível por diferentes meios e línguas, como Libras, tecnologia etc. (Brasil, 2015; Sassaki, 2009; Miglioli, 2017; IFLA, 2000) |
| <b>Acessibilidade</b>                | Adaptação de métodos, estratégias e recursos às formas                                                                                                   |

|                     |                                                                         |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <b>Metodológica</b> | de aprendizagem da pessoa com deficiência. (Sasaki, 2009; Brasil, 2015) |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaboração do autor (2025).

Por fim, a pesquisa alcança a fase de tratamento dos resultados e interpretação, etapa que conduz à construção das inferências, reforçado por Bardin (2011). Nesse momento, segundo Valle e Ferreira (2024), “o processo interpretativo pode ser compreendido como o momento em que o pesquisador dá sentido e significado às manifestações encontradas e estabelece o diálogo com o arcabouço teórico”.

O desenvolvimento desta etapa da pesquisa está sustentado no contexto descrito na citação de Abreu (2020):

[...]inferência e a interpretação dos conteúdos organizados em cada categoria, observando-se cuidadosamente os contextos aos quais os trechos analisados estavam vinculados. Esses procedimentos estão alicerçados na relação entre os dados empíricos e a fundamentação teórica, visando ultrapassar as aparências imediatas ou mais superficiais das expressões, e desnudar o real sentido e os fatores determinantes de cada um dos enunciados. (Abreu, 2020, p.64).

Como apoio metodológico a essa fase, foi elaborada uma planilha de sistematização dos dados (Apêndice C), que reúne as informações obtidas a partir da análise de conteúdo. Nessa planilha, encontram-se organizadas as unidades de registro, distribuídas por biblioteca e por tipo de acessibilidade, além da classificação do grau de presença das acessibilidades observadas: inexistente, insuficiente, parcialmente suficiente, e suficiente e efetiva.

Para essa classificação, foi desenvolvida uma escala de percepção das acessibilidades, fundamentada na lógica de uma escala ordinal. De acordo com Bermudes (2016), nesse tipo de escala, “as observações distribuem-se segundo uma ordem, que pode ser crescente ou decrescente, permitindo estabelecerem-se diferenciações”. Ainda segundo o autor, a escala ordinal permite distinguir valores da variável, hierarquizá-los e classificá-los segundo diferentes níveis, estabelecendo uma gradação entre os elementos observados.

Assim, a classificação proposta permitiu identificar e comparar o grau de acessibilidade nas diferentes bibliotecas, possibilitando análises por instituição, por tipo de acessibilidade e por categoria. Essa sistematização também possibilitou a geração de gráficos e de dados percentuais que contribuíram para a análise interpretativa dos dados.

### **3.6. Aspectos Éticos**

Considerando a resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, ligado ao Ministério da Saúde, este estudo visa respeitar os princípios éticos e científicos que regem as pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto de pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 83822324.5.0000.5586; do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Frassineti do Recife (UNIFAFIRE), através da Plataforma Brasil.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D) foi elaborado com as informações essenciais sobre a pesquisa proposta, incluindo título, objetivos, justificativa, descrição dos procedimentos, potenciais riscos e benefícios, além dos aspectos legais relacionados à participação dos(as) servidores(as) e estudantes surdos(as) do IFPE.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários na plataforma Google Forms e as entrevistas com os(as) estudantes surdos(as) foram utilizados exclusivamente para alcançar os objetivos da pesquisa e contribuir para a produção de conhecimento científico sobre o tema em estudo. A confidencialidade das informações coletadas e a preservação da identidade dos participantes foram rigorosamente garantidas.

A pesquisa não acarretou riscos à saúde física, psicológica ou moral dos participantes, uma vez que sua natureza é estritamente pedagógica. O risco mínimo associado refere-se ao constrangimento que poderia surgir da exposição das percepções dos participantes durante o preenchimento dos questionários e a possível manifestação de cansaço durante o questionário ou na entrevista, por parte dos(as) estudantes surdos(as).

Destacamos que a coleta de dados com os participantes da pesquisa só foi iniciada após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP).

## **4. PRODUTO EDUCACIONAL**

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabelece que, além da elaboração da dissertação, é condição indispensável para a conclusão dos cursos de Mestrado Profissional em Ensino o desenvolvimento e a

validação de um Produto Educacional (PE).

Uma definição recorrente de Produto Educacional, destacada pela CAPES, conforme Brasil (2019), indica que ele é resultante de um contexto de pesquisa e de suas possibilidades de criação, tendo como finalidade “responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo”.

Entretanto, Freitas (2021) propõe uma reflexão mais aprofundada, ao enfatizar que o Produto Educacional não deve ser compreendido apenas como um elemento físico, impresso ou digital, mas como uma construção que integra diversos componentes internos:

Produto Educacional não pode ser reduzido a um elemento físico, seja ele impresso ou virtual, mas que é composto por uma série de componentes internos que se referem aos sistemas simbólicos mobilizados, sua forma de organização, com conteúdos e conceitos a serem aprendidos, com organização didática e estrutura condizentes com o contexto para o qual se destina. (Freitas, 2021, p.6).

Freitas (2021) aponta que outras estruturas de conceber o produto educacional podem revelar “as formas que escolhemos para informar os seus elementos constituintes” e destaca que essas formas se manifestam a partir do eixo conceitual, pedagógico e comunicacional.

Com base nessas compreensões e reconhecendo que esta pesquisa se insere nesse escopo apresentado, propomos a construção de uma cartografia como Produto Educacional.

#### **4.1. Elaboração do Produto Educacional**

O Produto Educacional que emerge desta pesquisa consiste numa cartografia, para mapear as condições de acessibilidade e inclusão das pessoas surdas nas bibliotecas do IFPE. O recurso da cartografia é defendido pela possibilidade de favorecer a organização e visualização dos dados coletados, o que é relevante para contextualizar as dinâmicas sociais que afetam a inclusão de estudantes surdos nas bibliotecas do IFPE.

Tradicionalmente, os estudos cartográficos são compreendidos como a ciência de projetar e representar o mundo em uma escala distinta da real, por meio de representações como mapas, croquis e cartas. Trata-se de uma prática antiga, com múltiplas formas, objetivos e tecnologias, que acompanha o desenvolvimento da

civilização desde os mapas itinerários utilizados por populações nômades da antiguidade até os conflitos geopolíticos modernos, como as guerras mundiais, que demandaram maior precisão na representação gráfica da terra, conforme Anderson (1982, p. 19). Nesse contexto, os mapas se consolidam como instrumentos eficazes para espacializar e comunicar informações.

Segundo Anderson (1982, p. 14), “a cartografia como ciência vem do conhecimento de como comunicar, com quais instrumentos e técnicas, para que a realidade representada fique bem mais exata. É o conhecimento de quais símbolos colocar no mapa e quais itens omitir.” O autor enfatiza que a cartografia abrange tanto a comunicação quanto a análise, sendo, portanto, uma forma visual de expressão. Muito pertinente para o momento desta pesquisa, o aspecto visual é especialmente relevante quando se considera o público surdo, cuja apreensão da informação pode ser potencializada por representações não textuais. Ainda de acordo com o autor, a cartografia, enquanto forma de análise, dedica-se ao estudo da organização espacial dos fenômenos mapeados.

Três atributos fundamentais são destacados por Anderson (1982, p. 12) como constitutivos de qualquer mapa: (1) escala, (2) projeção e (3) simbolização. A eficácia e as limitações dos mapas decorrem da forma como esses elementos se articulam: os mapas reduzem e generalizam a realidade por meio da escala; comprimem ou expandem formas e distâncias por meio da projeção; e comunicam características visíveis ou invisíveis da paisagem mediante sinais que, embora não necessariamente semelhantes ao real, representam informações relevantes.

Diante disso, o recurso cartográfico foi incorporado a esta pesquisa como uma estratégia para sistematizar os dados coletados sobre o objeto de estudo, favorecendo a visualização e comunicação das informações de forma mais acessível e didática. A adoção de mapas possibilita representar, de maneira espacializada, os dados sobre acessibilidade das bibliotecas do IFPE, ao mesmo tempo que cria um suporte visual atrativo para análise e compreensão das dinâmicas sociais que afetam a inclusão da pessoa surda.

Nesse contexto, o Produto Educacional proposto é o e-book intitulado “Cartografias da acessibilidade para a pessoa surda em bibliotecas do IFPE” (Anexo A) organiza visualmente os aspectos de acessibilidade presentes e ausentes nas bibliotecas, a partir da percepção proveniente da análise da pesquisa. A cartografia deste trabalho cumpre um papel elucidativo, permitindo uma representação ampliada

dos dados e fortalecendo a capacidade de análise sobre o cenário estudado. Dessa forma, os mapas reunidos no e-book visam apresentar, de maneira sintética e visual, as dimensões da acessibilidade identificadas na pesquisa.

Espera-se que esse material possa servir como documento de apoio aos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) do IFPE, contribuindo com dados que respaldem ações e reivindicações por melhorias nas condições de inclusão das pessoas surdas nas bibliotecas. Além disso, o Produto Educacional tem potencial para ser um instrumento de articulação entre a comunidade surda e os gestores institucionais, estimulando o uso da cartografia como ferramenta crítica e participativa.

#### **4.2. Avaliação do Produto Educacional**

Para a avaliação do Produto Educacional, foi elaborado um questionário (Apêndice E) composto por três perguntas fechadas, com o objetivo de obter percepções relacionadas à cartografia apresentada. As questões buscaram compreender: (1) o conteúdo apresentado; (2) a forma como a comunicação do produto é percebida; e (3) a relevância das informações contidas no sentido de sensibilizar para mudanças que favoreçam a inclusão da comunidade surda nos espaços das bibliotecas.

Foram convidados(as) para essa etapa os(as) servidores(as) das bibliotecas que participaram da pesquisa. Assim, o questionário foi encaminhado por e-mail a seis servidores(as), acompanhado de uma breve contextualização sobre os objetivos e a importância da avaliação, além de um arquivo com o Produto Educacional. Na ocasião, a versão final ainda se encontrava em fase de editoração e design, sob responsabilidade da editora contratada. No entanto, o conteúdo textual e imagético já havia sido finalizado e foi disponibilizado em formato PDF, juntamente com o link de acesso ao formulário criado no Google Forms.

O formulário permaneceu disponível para resposta durante oito dias. No sétimo dia, foi enviado um e-mail de reforço, com o intuito de lembrar e incentivar a participação na avaliação. Ao final do prazo, foram registradas respostas de cinco participantes/servidores(as) da pesquisa, ou seja, apenas um(a) participante não avaliou o Produto Educacional.

Os(as) respondentes avaliaram que o Produto Educacional cartográfico

apresenta conteúdo textual e imagético de forma compreensível. Além disso, 80% afirmaram que a cartografia comunica de maneira eficaz a percepção sobre o grau de acessibilidade nas bibliotecas estudadas. Por fim, todos(as) concordaram que o produto fornece informações relevantes, capazes de contribuir para a sensibilização e promoção de mudanças voltadas à inclusão da comunidade surda nas bibliotecas.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para refletir sobre as diferentes dimensões da acessibilidade, reunimos as percepções obtidas a partir dos dados coletados por meio do questionário e das entrevistas, identificadas na análise de conteúdo, confrontando esses achados com os aportes teóricos apresentados por autoras e autores que tratam da temática.

Assim sendo, recorreremos à concepção de acessibilidade proposta por Sasaki (2009), que a define como “uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana”. A partir da sistematização elaborada pelo autor — que oferece uma base teórica sólida —, a acessibilidade é organizada em seis dimensões distintas. Com base nessa proposta, definimos essas dimensões como categorias a priori para a análise da pesquisa. São elas: acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, conforme Sasaki, (2009).

O referido autor também exemplifica que, em determinados contextos, essas dimensões poderão ser compreendidas em diversas formas de acessibilidade ao mesmo tempo, evidenciando como elas se articulam e se complementam no enfrentamento das barreiras existentes.

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade [acessibilidade arquitetônica, comunicacional e programática], a capacitação de recursos humanos [acessibilidade atitudinal], a flexibilização e adaptação do currículo [acessibilidade metodológica e instrumental][...] (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 17, apud Sasaki, 2009, p. 6).

Embora tenhamos abordado estas categorias relacionadas à acessibilidade, é importante destacar que as acessibilidades arquitetônicas, instrumentais e programáticas não são foco de nossa análise, como pontua Miglioli (2017), “no caso de acessibilidade para surdos em bibliotecas, fica clara a evidência na acessibilidade

comunicacional e atitudinal”. Dessa forma, outros tipos de acessibilidade serão mencionados poucas vezes ou poderão sequer aparecer. Feitas essas considerações, mencionaremos brevemente algumas categorias apenas para fins de registro, e seguiremos com o aprofundamento daquelas que se configuram como centrais para a pesquisa, concentrando nossa atenção nas dimensões mais relevantes aos objetivos do estudo.

A acessibilidade arquitetônica se refere ao espaço físico sem barreiras para a pessoas com deficiência. O autor destaca algumas normativas que visam eliminar as barreiras arquitetônicas nas instituições educacionais. Entre essas, temos:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos [acessibilidade arquitetônica] para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (Decreto nº 5.296, de 2/12/04, art. 24).

A acessibilidade instrumental descreve sobre a adequação de aparelhos, equipamentos, dispositivos e materiais que busquem facilitar o uso nos espaços educacionais inclusive na biblioteca:

Adaptação da forma como alguns alunos poderão usar o lápis, a caneta, a régua e todos os demais instrumentos de escrita, normalmente utilizados em sala de aula, na biblioteca, na secretaria administrativa (...) na quadra de esportes etc. (Sasaki, 2009, p. 5).

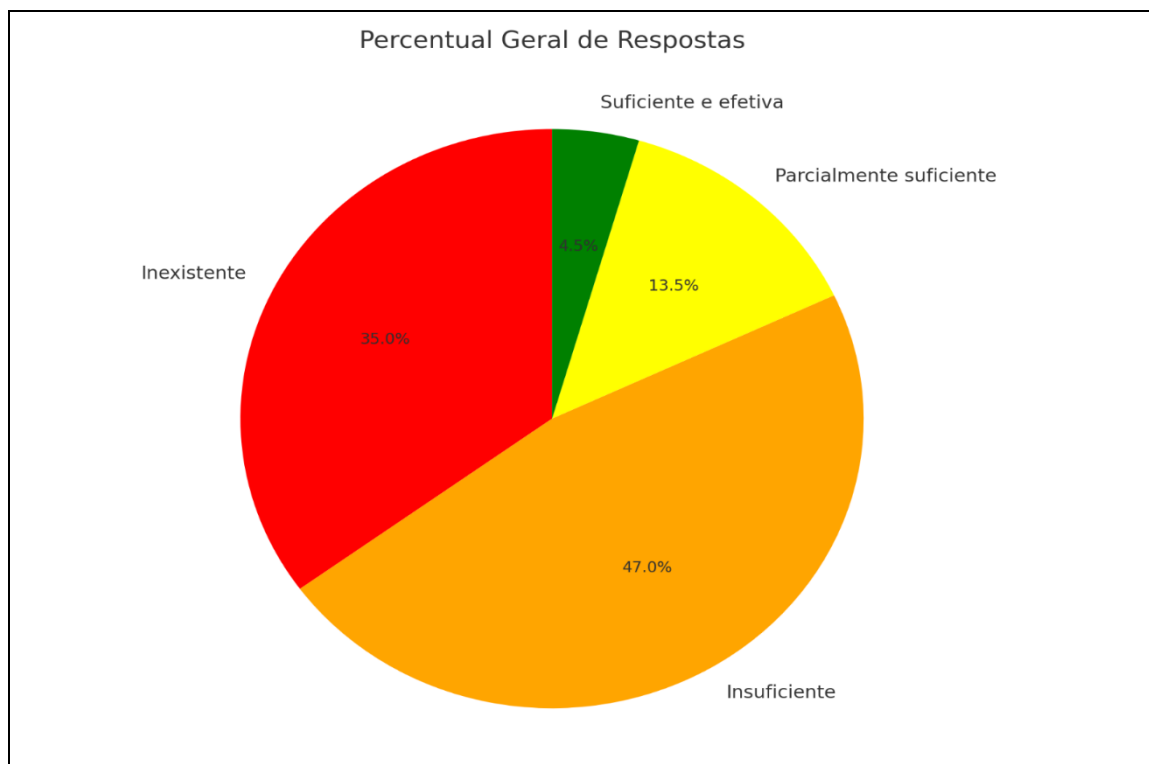
No que se refere a acessibilidade programática, Sasaki (2009) considera as barreiras invisíveis das regulamentações e normativas nos textos de leis para política pública:

Revisão atenta de todos os programas, regulamentos, portarias e normas da escola, a fim de garantir a exclusão de barreiras invisíveis neles contidas que possam impedir ou dificultar a participação plena de todos os alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar. Sem barreiras invisíveis nos regulamentos e normas para uso dos serviços e materiais disponíveis na biblioteca. (Sasaki, 2009, p. 5).

As outras três dimensões de acessibilidade – atitudinal, comunicacional e metodológica – serão exploradas em maior profundidade a seguir, no contexto da seção de resultados e discussão.

No entanto, a exposição dos dados da pesquisa tem início com os números (Gráfico 2) a seguir, construído com base na organização dos dados tabulados, classificados e disponibilizados no Apêndice C.

Gráfico 2 – Percentual Geral das Acessibilidades



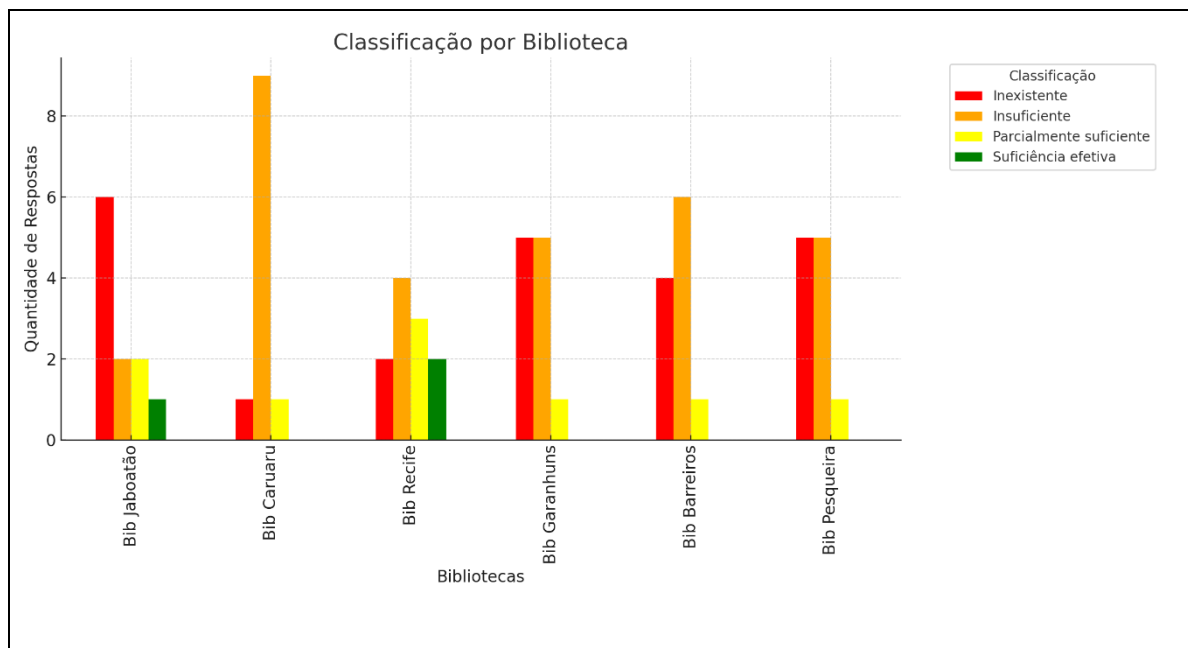
Fonte: Elaboração do autor (2025).

No Gráfico 2, é apresentado o percentual geral das respostas relativas às dimensões de acessibilidade — atitudinal, comunicacional e metodológica — nas bibliotecas participantes da pesquisa. Observa-se que a maioria das respostas foi classificada como “insuficiente” (47%) e “inexistente” (35%), totalizando 82% dos registros. Esse dado revela um cenário marcadamente precário ou de ausência de ações voltadas à inclusão da comunidade surda e comprometendo significativamente o direito ao acesso à informação.

As classificações “parcialmente suficiente” (13,5%) e “suficiente e efetiva” (4,5%) indicam que são poucas as práticas estruturadas nas bibliotecas que, de fato, contemplam as necessidades específicas dos(as) usuários(as) surdos(as). Esses percentuais reforçam a percepção de que as iniciativas inclusivas, quando existentes, ainda são pontuais e pouco efetivas.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição da percepção geral sobre as acessibilidades investigadas — atitudinal, comunicacional e metodológica — por cada uma das bibliotecas analisadas.

Gráfico 3 - Classificação das Acessibilidades



Fonte: Elaboração do autor (2025).

O gráfico 3 apresenta a distribuição das classificações atribuídas às dimensões de acessibilidade investigadas em cada uma das bibliotecas participantes da pesquisa. De modo geral, observa-se uma predominância das categorias “Inexistente” (vermelha) e “Insuficiente” (laranja) entre os campi analisados, evidenciando um cenário inquietante quanto à efetivação de práticas inclusivas voltadas à comunidade surda.

As bibliotecas dos campi Recife e Jaboatão dos Guararapes são as únicas que apresentam registros classificados como “Suficiente e efetiva” (verde), ainda que em número reduzido, o que sugere a presença pontual de alguma prática mais consistente voltadas à eliminação de barreiras às pessoas surdas. Contudo, vale destacar que a biblioteca de Jaboatão, apesar de possuir uma ação bem avaliada, apresenta também o maior número de registros na categoria “Inexistente”, revelando uma disparidade significativa entre ações pontuais positivas e a ausência de medidas que visem incluir os(as) estudantes surdos(as) na biblioteca do campus.

A biblioteca do campus Caruaru se sobressai por apresentar o maior número de registros classificados como “Insuficiente”, o que indica uma concentração de iniciativas que, embora identificadas, são falhas ou desorganizadas e, portanto, não atendem de forma satisfatória às necessidades de acessibilidade das pessoas surdas.

Já as bibliotecas dos campi Garanhuns, Barreiros e Pesqueira apresentam

padrões similares, com predominância das classificações “Inexistente” e “Insuficiente”, e apenas alguns registros na categoria “Parcialmente suficiente” (amarela). Esse panorama aponta para a existência de iniciativas pontuais razoáveis, mas insuficientes para configurar uma política consolidada de acessibilidade para a comunidade surda nesse importante espaço pedagógico dos campi do IFPE: as bibliotecas.

Em síntese, o gráfico 3 reforça o diagnóstico geral de que as ações de acessibilidade — sobretudo as voltadas à comunidade surda — são incipientes ou inexistentes nas bibliotecas estudadas, evidenciando a necessidade de políticas institucionais mais robustas, formação continuada de servidores e investimentos estruturais que garantam o acesso pleno à informação.

Dando continuidade à seção de resultados e discussão, aprofundamos a análise dos dados obtidos, articulando-os com os referenciais teóricos, com o objetivo de alcançar uma compreensão mais ampla e crítica a partir das acessibilidades investigadas.

### **5.1. Dimensão Atitudinal**

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) define as barreiras atitudinais como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”. No contexto educacional, essas barreiras se refletem em práticas excludentes que dificultam o acesso pleno à aprendizagem e à convivência escolar. Mantoan (2015) destaca que o princípio da inclusão implica garantir, desde o início da trajetória educacional, que nenhum estudante seja excluído do ensino regular. Para tanto, defende que o sistema educacional deve ser organizado com base nas necessidades de todos os estudantes, e reforça que “a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora”, Mantoan (2015, p. 20).

Nessa perspectiva, a acessibilidade atitudinal desponta como um dos pilares fundamentais para consolidar uma cultura educacional inclusiva, sendo compreendida, segundo Sassaki (2009), como a dimensão voltada à “eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações” por meio de ações permanentes de sensibilização e conscientização no ambiente pedagógico. De acordo com o autor, essa acessibilidade visa, sobretudo,

estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas

características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. Um ambiente escolar (e também familiar, comunitário etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade. Pessoal capacitado em atitudes inclusivas para dar atendimento aos usuários com deficiência de qualquer tipo. (Sassaki, 2009, p.6).

Nessa mesma linha, Silva (2012) aprofunda o debate ao destacar que as barreiras atitudinais consistem em “barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagem produzidos ao longo da história humana”. Segundo a autora, essas barreiras envolvem aspectos decorrentes de uma relação complexa, descrita como:

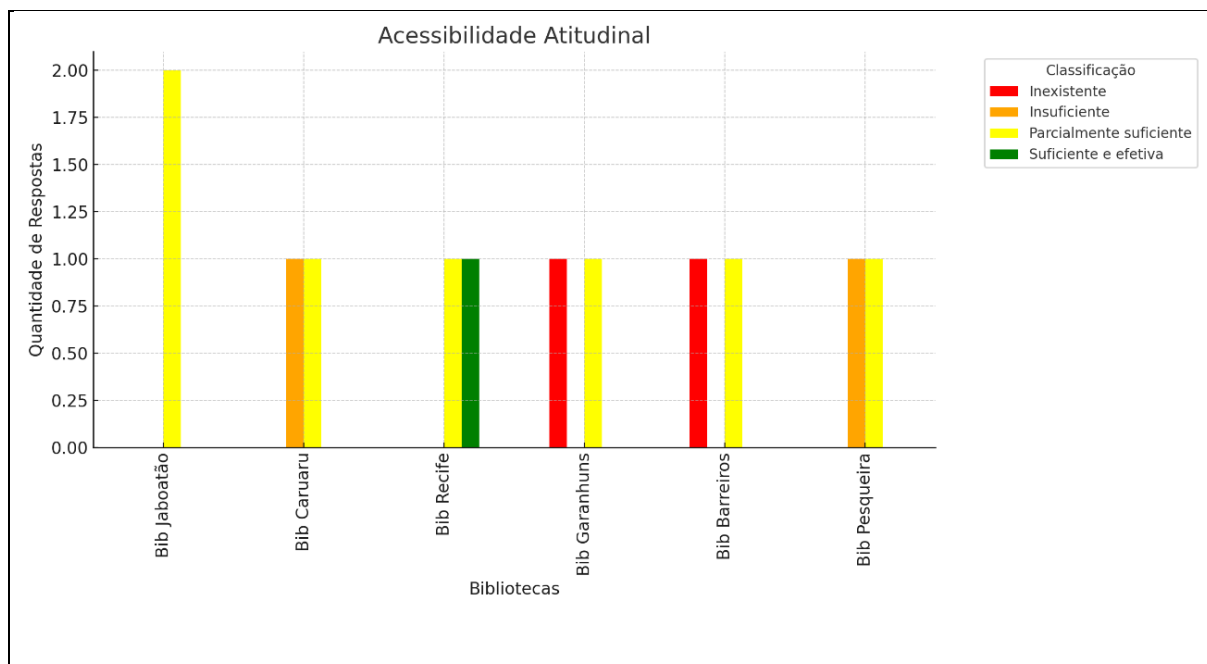
um processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos. (Silva, 2012, p. 15).

Miglioli (2017) aprofunda a discussão sobre a acessibilidade atitudinal ao situá-la no contexto da surdez no ambiente da biblioteca. A autora propõe um conjunto de ações que visam promover uma comunicação clara e precisa, evitando, assim, a ocorrência de dúvidas ou de interações desajustadas. As orientações incluem:

(a) estar ciente das indicações na linguagem corporal ou gestuais não-verbais; (b) direcionar o foco na pessoa e não na deficiência; (c) aproximar o usuário com respeito e aceitação, em oposição à desaprovação ou reserva; (d) evitar o sentimento de pena; (e) oferecer assistência, do mesmo modo como para qualquer outro usuário em dificuldade ao usar a biblioteca; (f) conhecer bem a coleção sobre o tema e as necessidades especiais dos usuários com deficiência; (g) utilizar serviços orientados pelo design e experiência do usuário (user experience), sempre que necessário, para atender às necessidades especiais dos surdos. (Miglioli, 2017, p.9)

Com base nesse referencial, buscamos compreender como os(as) servidores(as) das bibliotecas do IFPE percebem e praticam a acessibilidade atitudinal. Os dados coletados foram organizados na figura (Gráfico 4) abaixo:

Gráfico 4 – Classificação da Acessibilidade Atitudinal



Fonte: Elaboração do autor (2025).

O gráfico referente à acessibilidade atitudinal nas bibliotecas do IFPE revela um cenário predominantemente marcado por classificações intermediárias. A maioria das respostas concentra-se nas categorias parcialmente suficiente (amarelo) e insuficiente (laranja), com registros de inexistência (vermelho) em duas bibliotecas: Garanhuns e Barreiros. Apenas a Biblioteca do Recife apresentou uma resposta classificada como suficiente e efetiva (verde), o que evidencia a exceção em um panorama ainda limitado.

Ainda que unidades como Jaboatão e Recife tenham se saído melhor, a predominância de classificações intermediárias reforça a percepção de que os esforços empreendidos ainda são incipientes. Em muitos casos, não há registros de capacitações voltadas especificamente ao atendimento da comunidade surda. Em contrapartida, algumas iniciativas merecem ser reconhecidas, como mostram os relatos a seguir:

Sim, como já fiz alguns cursos de Libras e fiz o curso de tradutor intérprete então resolvemos fazer uma oficina para os bibliotecários e servidores da biblioteca com o objetivo de facilitar o atendimento à comunidade surda. (Biblioteca C)

Sim, o treinamento recebido foi a realização de curso online de Libras para iniciantes, mediante solicitação da Pró-reitoria de Ensino do IFPE. O curso foi concluído por 2 auxiliares de Biblioteca. Ainda, diante da abertura de curso oferecido pelo NAPNE, feito por 3 servidores, mas só 2 concluíram. O objetivo dos dois cursos foi iniciar a linguagem básica de sinais, incluindo alfabeto, números, saudações e algumas palavras básicas. (Biblioteca B)

Para essa mesma questão, uma das bibliotecas informou que dois servidores

apenas realizaram curso básico de Libras. Por outro lado, outras unidades relataram que os(as) servidores(as) não receberam nenhum tipo de capacitação para lidar com as questões relacionadas à prestação de serviços à comunidade surda.

No entanto, as perspectivas dos(as) estudantes surdos(as) entrevistados se mostram fundamentais, pois permitem uma compreensão mais aprofundada e contextualizada da realidade analisada. Ao serem questionados sobre suas experiências em relação ao acesso e uso da biblioteca, os(as) estudantes surdos(as) trouxeram relatos significativos, dos quais destacamos os seguintes:

[...] Ela pode chamar o atendente e dizer que quer o livro da disciplina do professor [...] aí como é que ela vai encontrar e como é que ela vai conseguir o livro se ela não consegue ter atendimento com a pessoa que trabalha lá, o funcionário. (Estudante1).

ele está falando que seria muito interessante, que ele visa muito, ele quer muito que isso aconteça, que os surdos possam ir na biblioteca, que eles possam pegar os livros, que eles possam entender, compreender e adquirir mais conhecimento. Mas ele disse que em um dos exemplos que ele deu, que ele não consegue ficar lá também, porque pôr as pessoas acharem que ele é surdo, ele não ouve nada. Mas querendo ou não, por exemplo, ele disse que quando ele está lá, as vezes tem alguns barulhos que acabam incomodando ele, porque ele é surdo mas não é totalmente surdo. E quando esses barulhos vêm, ele começa a ficar com dor de cabeça, ele começa a se sentir mal, porque ele não ouve. Então, quando o cérebro dele recebe essa vibração, esse som, isso causa dor e incomodo. Então, quando ele está na biblioteca, ele vê aquele alvoroço, aquela gritaria, ele não consegue ficar num ambiente assim. Então, ele disse que se a biblioteca fosse um ambiente mais calmo, que deve ser um ambiente mais calmo, que se tivesse acessibilidade para ele como surdo ter um intérprete disponível, ou alguém que soubesse libras para fazer essa comunicação, para esclarecer, isso tornaria o ambiente mais confortável, mais acessível para ele e para a comunidade surda. (Estudante 2)

Essas falas revelam sentimentos de exclusão e desconforto vivenciados nos ambientes das bibliotecas, principalmente pela ausência de preparo dos(as) profissionais para lidar com as demandas comunicacionais dos(as) estudantes surdos(as). Esse cenário reforça a concepção de Tavares (2012), segundo a qual essas barreiras “são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos”.

Nesse sentido, uma diretriz da IFLA (2000) ressalta a importância de um treinamento específico para a equipe da biblioteca, com o objetivo de promover a compreensão do atendimento à comunidade surda e de suas necessidades:

Para fornecer serviços adequados e apropriados às pessoas surdas, é necessário que os funcionários tenham compreensão de suas necessidades especiais, incluindo aquelas relacionadas às diversas necessidades de comunicação, cultura surda, coleções especiais de materiais, legendagem de programas de vídeo, dispositivos de escuta assistida, dispositivos de alerta especializados, auxílios de comunicação tecnológica, níveis de leitura etc. Em áreas metropolitanas, pode ser possível fazer arranjos com outros grupos locais que atendem pessoas surdas para fornecer treinamento de

conscientização do pessoal no local. Em outras situações, pode ser apenas possível enviar um membro da equipe para receber treinamento formal e ter essa pessoa responsável por fornecer treinamento para o restante da equipe da biblioteca. (IFLA, 2000, p.12).

Quando questionados sobre as condutas adotadas pelas bibliotecas no que se refere à acessibilidade comunicacional em eventos e na oferta de serviços voltados à comunidade surda, os(as) servidores(as) apresentaram respostas em sua maioria semelhantes. As falas destacadas a seguir ilustram as estratégias adotadas por algumas unidades:

O campus [...] possui uma servidora intérprete de Libras (no momento encontra-se afastada), e também duas funcionárias terceirizadas que auxiliam os dois estudantes surdos nas aulas, eventos, e solicitações diversas no SEAP - Setor de Atendimento ao Público (setor que abrange a Biblioteca e Registro Acadêmico). (Biblioteca D)

Nessa questão, é imprescindível a colaboração do NAPNE, que dispõe de uma servidora capacitada para essa atividade, sempre dentro da sua disponibilidade. Até então, esses serviços são mais solicitados em grandes eventos, principalmente formatura ou alguma cerimônia de posse ou algo nesse sentido. Os eventos da Biblioteca são geralmente pequenos e não são transmitidos online, assim, nunca solicitamos tradução em Libras. (Biblioteca B)

Quando a biblioteca oferece algum evento sempre é em parceria com os outros setores do Campus, pois se caso algum usuário surdo se inscrever pedimos apoio ao NAPNE para disponibilização de intérpretes de Libras. Mas já aconteceu uma oficina em que o Campus estava sem intérprete e eu fiz a tradução e interpretação. (Biblioteca C)

Esses relatos evidenciam que a presença de intérpretes de Libras e a mediação do NAPNE são elementos centrais para a viabilização de qualquer ação comunicacional voltada à comunidade surda. No entanto, observa-se que essa presença ocorre de forma eventual e, muitas vezes, restrita a situações específicas, como solenidades institucionais.

A esse respeito, a IFLA (2000) orienta:

As bibliotecas tornam-se, por natureza, importantes centros culturais em suas comunidades e frequentemente oferecem programas culturais e sociais. É essencial que todos os programas e reuniões públicas realizados nas bibliotecas sejam acessíveis mediante a disponibilização de intérpretes de língua de sinais, intérpretes orais, legendagem em tempo real assistida por computador ou anotação assistida por computador conforme solicitado. No entanto, alguns programas devem ser oferecidos para a clientela surda em língua de sinais, com intérpretes de voz para a clientela ouvinte. A oferta de programas em língua de sinais, por exemplo, contação de histórias e programas relacionados à cultura surda, seria de interesse e benefício para todos os grupos dentro da comunidade. (IFLA, 2000, p.20).

As recomendações destacam a necessidade de que as bibliotecas planejem suas ações de modo a incluir, de forma ativa, os(as) estudantes surdos(as), promovendo a acessibilidade atitudinal como base para garantir sua participação

plena nas atividades do IFPE.

## 5.2. Dimensão Comunicacional

Compreendido que a Libras é a principal língua da pessoa surda no Brasil — assumindo, inclusive, primazia em relação à língua portuguesa —, torna-se necessário aprofundar o olhar sobre a dimensão da acessibilidade comunicacional nas bibliotecas do IFPE. Entre as dimensões de acessibilidades, uma das mais importantes para a pessoa surda é a acessibilidade comunicacional, pois trata da capacidade das pessoas e lugares comunicar-se com a comunidade surda e que envolve sobretudo o uso da Libras.

Recorrendo às definições presentes no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), acessibilidade é entendida como a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, [...] de informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias”. No mesmo documento, a comunicação é compreendida da seguinte forma:

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

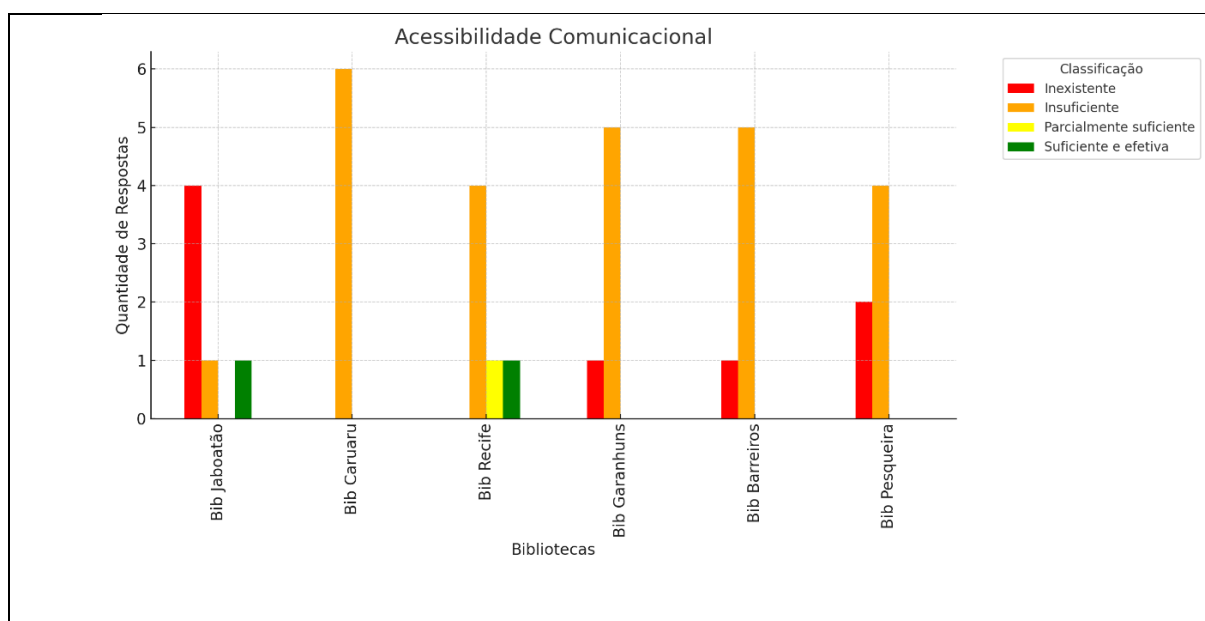
Sassaki (2009) pontua sobre preparar os locais com as devidas sinalizações, ter a disponibilidade de tradutores e intérpretes de Libras, oferecer a possibilidade das tecnologias assistivas para comunicação física e virtual. O Autor também destaca a necessidade do ensino de Libras e a utilização de recursos visuais (desenhos, fotos, figuras etc) para favorecer a comunicação com estudantes que tenham “estilo visual de aprendizagem”.

Miglioli (2017) indica alguns parâmetros para oferecer acessibilidade comunicacional para a comunidade surda nas bibliotecas, são eles: a biblioteca pode buscar e preparar um catálogo com livros relacionados à surdez, comunidade surda, problemas de audição, poluição sonora, sobre Libras e acessibilidades etc; estabelecer contatos com fontes externas, organizações de/para surdos ou editoras a fim de adquirir materiais gratuitos referentes a surdez e surdos, ferramentas de referência e catálogos sobre a temática; verificar a possibilidade de disponibilizar tecnologias assistivas para intermediar a comunicação com os estudantes surdos:

computadores, notebooks, tablets e celulares com o aplicativo VLibras, que é um aplicativo de tradução Português-Libras; e considerar a possibilidade de contratar funcionários surdos qualificados pois serão as pessoas mais indicadas para levar a orientação adequada aos atendimentos, por fazerem parte da mesma comunidade linguística.

Com base nessas referências, foram direcionadas aos(as) servidores(as) das bibliotecas do IFPE questões relacionadas à acessibilidade comunicacional — como a existência de capacitação para comunicação em Libras, a disponibilidade de recursos de tecnologia assistiva, a presença de sinalizações específicas voltada aos(as) estudantes surdos(as), além de aspectos referentes ao material disponibilizado no acervo. As respostas obtidas foram de grande contribuição para a compreensão do cenário atual e estão sistematizadas a seguir (Gráfico 5):

Gráfico 5 – Classificação da Acessibilidade Comunicacional



Fonte: Elaboração do autor (2025).

Os dados sistematizados no gráfico evidenciam um cenário marcadamente desfavorável no que diz respeito à acessibilidade comunicacional nas bibliotecas do IFPE. A maioria das respostas obtidas foi classificada como “Insuficiente”, especialmente nas bibliotecas de Caruaru, Garanhuns, Barreiros e Pesqueira, onde não há qualquer resposta nas categorias “parcialmente suficiente” ou “suficiente e efetiva”. Em Jaboatão e Recife, embora tenha registrado menções pontuais a iniciativas mais positivas, essas ações ainda não se consolidam para garantir uma

plena acessibilidade comunicacional para os(as) estudantes surdos(as). Apenas duas bibliotecas registraram ao menos uma resposta na categoria “suficiente e efetiva”, o que demonstra que, de modo geral, a dimensão comunicacional permanece como um dos maiores entraves para o acesso à informação pela comunidade surda.

Dessa forma, as falas dos(as) representantes das bibliotecas serão analisadas à luz dos aportes teóricos, da legislação vigente e das diretrizes da IFLA, com o objetivo de compreender e contextualizar o cenário observado.

Ao serem questionados sobre a participação de membros da equipe da biblioteca em capacitações em Libras, os(as) servidores(as) relataram experiências distintas, que refletem diferentes níveis de envolvimento e preparo para atender à comunidade surda:

Eu faço parte do grupo onde os servidores junto aos intérpretes praticamos semanalmente. (Biblioteca A)

[...] recebemos um treinamento online de Introdução à Libras, em um portal governamental. Ainda, tivemos oportunidade de participar de um curso oferecido pelo NAPNE [...]. Em conversa com os servidores, concordamos que a experiência foi por demais proveitosa, contudo, em razão de não praticarmos posteriormente, acabamos esquecendo, o que tira qualquer tipo de encorajamento para dizer que efetivamente poderíamos receber um estudante/usuário surdo na Biblioteca sem maiores problemas em nosso dia a dia. Certamente, iríamos tentar de outras formas conhecer a necessidade daquele usuário, inclusive indo buscar a responsável pelo NAPNE se possível. (Biblioteca B)

Sim, a experiência foi muito gratificante e nos mostrou a importância de aprender a Língua Brasileira de Sinais e de prestar um bom atendimento a todos os usuários. (Biblioteca C)

Já participei de um curso de Libras a distância. Mas acredito que um curso de 60 horas não é suficiente, pois aprende-se muito pouco, apenas o básico. É necessário estar em constante prática da Língua para conseguir de fato se comunicar com alguém. (Biblioteca D)

Recorremos às perspectivas dos(as) estudantes surdos(as) entrevistados(as), com o objetivo de confirmar, confrontar e ampliar a compreensão do contexto analisado. Durante as entrevistas, os(as) participantes relataram diversas situações que remetem à acessibilidade comunicacional, manifestadas em diferentes momentos, formas e contextos. A seguir, destacamos alguns desses relatos:

Lá não tem uma pessoa que saiba Libras para falar com ela. Aí ela precisou ir no banheiro da biblioteca. [...] Que o rapaz, ele sabe libras porque ele tem um irmão que é surdo. Só que pelo fato de ele ter um irmão surdo, não significa que ele saiba conversar. Que consiga ter uma comunicação certa. Ai não teve nenhuma comunicação. Foi isso. (Estudante 1).

Ele não pegou os livros porque ele acha que é proibido pegar os livros na biblioteca. É ele acha que é proibido. Ele disse que sente vontade de ir lá pegar, mas ele acha que é proibido ir lá. Ele disse que pode ter câmera de segurança e tal. E ele tem medo de ir lá. E assim, ele disse que como ele não tem uma comunicação com a bibliotecária, então ele não sabe o que pode e o que não pode fazer. Ele disse que não pode ir lá pegar livros, não [...] Ele disse que se ele for lá, ele tem medo de ir lá pegar e ser gravado e isso ser errado. E ele

acabar sendo prejudicado por causa disso. Ele vê muito alguns colegas brincando, que não são da turma dele, são do ensino médio. E assim, eles vêm, eles brincam lá, só que ele não entende o que está acontecendo e isso acaba causando um pouco de medo, sabe? (Estudante 2).

que nenhum funcionário sabe libras, no caso da biblioteca, ele sabe libras. Se sabe é tipo um básico, do básico, do básico, onde eles não conseguiriam sequer ter uma conversa. Então assim, ele disse que já teve vezes que ele não estava com o intérprete, de que ele foi na biblioteca, no caso dessa primeira tentativa. Chegou lá perguntando - está aberto? – tentando perguntar ao funcionário, no caso da limpeza. E a funcionária não sabia de comunicar com ele, não é a área dela. Só que ele seguia insistindo em tentar, só que a mulher disse que não sabia, não estava entendendo nada. E assim, se ele for lá falar com o pessoal da biblioteca também, eles não entendem o que ele quer dizer. Então assim, acaba que ele simplesmente ele não vai mais. Porque se ele for lá, ele já sabe que ninguém sabe libras. E se ele for para lá, ele precisa de um intérprete. E nem sempre o intérprete está no horário disponível. Por exemplo, a gente está trabalhando aqui de manhã, trabalha as seis horas. À tarde, a gente não trabalha. Então assim, ele fica como aluno aqui sem o intérprete, porque não é o horário de trabalho de aula. Aí se ele quiser ir nesse horário na biblioteca não tem o intérprete aqui para ele. (Estudante 2).

então, as pessoas não sabem libras, entendeu? Quando eu vou lá pegar o livro, aí eu faço em libras para elas me entenderem. Aí eu falo, desculpa, eu sofro, eu sofro. Eita, qual é o seu nome? Aí eu falo isso aqui, ela volta e me dá o livro, entendeu? Mas tem uma aluna que sabe libras, mas ela desistiu do curso e eu já lembro disso. Aí a gente não sabe mais. Aí ficou difícil. (Estudante 3).

as vezes eu tento conversar com eles, na maioria das vezes, eles não me entendem, sem os intérpretes, mas eu me esforço, eu tento mostrar alguma coisa e eles conseguem aprender. Também gosto de tentar ensinar para eles libras, para eles verem como é importante essa comunicação com os surdos, mas na maioria das vezes é bem difícil mesmo. Eu percebo que quando a gente está lá ou quando estou sozinho, com alguns colegas ainda consigo ter um pouco de comunicação quando vamos juntos, mas com a maioria dos funcionários é difícil. (Estudante 4).

Essas falas evidenciam uma barreira estrutural de comunicação, que vai além de momentos de ausência de intérpretes e alcança a falta de capacitação dos(as) servidores(as) das bibliotecas. Esse cenário contraria o que preconiza o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), que define a acessibilidade como “condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia”, nos espaços e inclusive no acesso à informação.

As diretrizes da IFLA (2020) também apontam para a necessidade de preparo técnico e sensibilidade por parte das bibliotecas quanto à diversidade comunicacional da comunidade surda:

Pessoas surdas se comunicam com pessoas ouvintes de várias maneiras. Dependendo de sua formação, grau de deficiência auditiva, identidade cultural e da situação, pessoas surdas podem usar língua de sinais, falar, escrever, gesticular ou usar qualquer combinação destes. Na prestação de serviços de biblioteca, é essencial que o pessoal da biblioteca esteja ciente dessa variedade e que tenham o treinamento necessário para saber o que fazer para entender e serem entendidos confortavelmente. Bibliotecas com uma grande clientela surda devem considerar seriamente garantir que pelo menos um membro da equipe, responsável pela prestação de serviços às pessoas surdas, seja pelo menos moderadamente fluente em língua de sinais e que outros

membros do pessoal de atendimento ao público tenham experiência com sinais básicos, conforme apropriado. (IFLA, 2020, p.14)

Ao serem questionados sobre a existência de recursos de tecnologia assistiva disponíveis nos espaços das bibliotecas, os(as) servidores(as) relataram cenários diversos, majoritariamente marcados por limitações estruturais. As respostas abaixo evidenciam a realidade enfrentada:

Infelizmente não dispomos de dispositivos tecnológicos assistivos. (Biblioteca A).

A Biblioteca possui 6 computadores, com uma boa conexão à Internet, contudo, ainda não temos softwares específicos instalados nos computadores em razão da obsolescência dos mesmos. Estamos aguardando a chegada de novas máquinas para instalação de software de leitura, ampliação de letras e som para um funcionamento adequado no próximo semestre. (Biblioteca B).

Na biblioteca possuímos conexão de internet. (Biblioteca C).

A biblioteca [...] possui 10 computadores com conexão de internet para pesquisa dos usuários. Já foi instalado em alguns computadores um dispositivo que auxilia os deficientes visuais. (Biblioteca D).

Só dispomos de conexão de internet acessível. (Biblioteca E).

A biblioteca dispõe de 5 computadores para tanto. (Biblioteca F).

Além disso, também foi investigado o uso de meios digitais como canais de comunicação entre biblioteca e usuários. Em todas as unidades pesquisadas, observou-se que o único recurso utilizado é o e-mail. O trecho abaixo resume esse panorama:

Não possui, especificamente a Biblioteca só se comunica com os usuários através de e-mail. A Biblioteca foi proibida de manter páginas em redes sociais em razão da política de comunicação institucional do IFPE, onde toda a comunicação é realizada pela Assessoria de comunicação local (Ascom). Tínhamos telefone, mas perdemos o contrato e o campus não renovou desde o ano de 2019. (Biblioteca B).

As entrevistas com os(as) estudantes surdos(as) também trouxeram importantes contribuições sobre o uso — ou a falta — de tecnologias assistivas e estratégias alternativas de comunicação no cotidiano:

E até para aqueles funcionários que não sabem libras, ele falou sobre um app que tem, onde você vai colocando e o bonequinho vai dando os sinais e dessa maneira também poderia facilitar a comunicação. No caso, é as pessoas terem, tipo, se conscientizar, entender que é necessária uma acessibilidade e começar a se moldar para isso. (Estudante 2).

[...] aí como é que ela vai encontrar e como é que ela vai conseguir o livro se ela não consegue ter atendimento com a pessoa que trabalha lá, o funcionário. Talvez ela possa mostrar no celular também, escrevendo no WhatsApp, mas a pessoa pode não entender a escrita dela, por ser uma escrita um pouco diferente das outras, aí a pessoa geralmente não entende. (Estudante1)

Esses relatos dialogam diretamente com o conceito de tecnologia assistiva estabelecido pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), que a define como:

Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à

atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil, 2015, art.3, III).

Ainda no artigo 28 da mesma legislação, é atribuído ao poder público o dever de “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”:

VI - Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva. (Brasil, 2015, art. 28, VI)

As diretrizes da IFLA apresentam recomendações que nos indicam caminhos possíveis para a promoção de uma biblioteca mais acessível no sentido da tecnologia:

As bibliotecas devem garantir que sua presença na internet seja totalmente acessível. [...] elas precisam garantir que todas as informações apresentadas sejam acessíveis aos usuários surdos. Todas as faixas de áudio devem estar legendadas e os arquivos de áudio também devem estar disponíveis como arquivos de transcrição para download. Onde quer que haja feedback de áudio para interações, por exemplo, um som de "clique" quando um botão de página da web é selecionado, também deve ser fornecido feedback visual, por exemplo, o botão pisca na tela. (IFLA, 2000, p.15)

Em outro ponto, a IFLA também enfatiza a importância da atualização tecnológica e da atenção às formas de comunicação preferidas pela comunidade surda:

As bibliotecas devem utilizar as últimas vantagens em tecnologia para se comunicar com pessoas surdas onde essa tecnologia tenha se mostrado benéfica dentro da comunidade surda. [...] Por exemplo, o correio eletrônico (e-mail) provou ser um modo de comunicação altamente eficaz entre pessoas surdas e entre pessoas surdas e ouvintes; e, onde quer que serviços de internet estejam disponíveis, o acesso ao e-mail à biblioteca deve ser disponibilizado. À medida que a tecnologia muda, as bibliotecas devem estar cientes dos modos de comunicação aceitos e amplamente utilizados por sua clientela surda, já que, com o tempo, o e-mail pode ser substituído por meios de comunicação mais novos e eficazes. (IFLA, 2000, p.16)

Como apontado anteriormente, o e-mail continua sendo o único canal de comunicação utilizado pelas bibliotecas do IFPE. No entanto, durante as entrevistas foi possível observar que todos(as) os(as) estudantes entrevistados(as) utilizam smartphones e fazem uso frequente de aplicativos de mensagens instantâneas, como o WhatsApp.

Durante a ida ao campo para realização das entrevistas, chamou atenção o fato de dois estudantes surdos se comunicarem entre si por meio de chamadas de vídeo em Libras, utilizando o WhatsApp. Esse episódio reforça a necessidade de considerar as formas reais de comunicação praticadas pela comunidade surda. Mais do que disponibilizar ferramentas, é preciso compreendê-las dentro de uma lógica cultural e funcional de uso.

Esse debate também é enriquecido por Miglioli (2017), que menciona o uso de tablets e celulares equipados com o VLibras, um aplicativo que realiza a tradução de conteúdos em Língua Portuguesa para Libras. Tais recursos, quando adotados de forma planejada e integrada ao cotidiano da biblioteca, podem ampliar significativamente o acesso à informação para usuários surdos.

Na sequência da pesquisa, buscou-se compreender de que forma as bibliotecas comunicam, em seus espaços, informações sobre o acervo, os serviços oferecidos e situações de emergência, considerando as necessidades específicas das pessoas surdas. O panorama observado a partir das respostas das bibliotecas revela lacunas significativas nesse aspecto:

A sinalização existente é alfanumérica, tanto para a identificação do prédio da Biblioteca, como de outros setores existentes no mesmo prédio. Todas as salas são devidamente identificadas, sendo que algumas possuem as regras de utilização por escrito, como é o caso das salas de estudo em grupo. No espaço destinado ao acervo, temos as sinalizações nas prateleiras e estantes, sendo especificamente as áreas e subáreas por assunto, com sinalização alfanumérica nas lombadas dos livros também. Existe um computador disponível para pesquisa do nosso catálogo online, onde é possível consultar um título de livro e buscá-lo no acervo mediante anotação da sinalização alfanumérica. No espaço do acervo mantemos um TV de 48 polegadas onde divulgamos livros novos, vídeos e informativos sempre com sinalização alfanumérica. (Biblioteca B)

As estantes da biblioteca são sinalizadas com a numeração e os assuntos, os avisos são fixados na porta, mas não possuímos sinalização específica para atender às necessidades de pessoas surdas. (Biblioteca C).

Diante das respostas, compreende-se que a afirmação feita por uma das bibliotecas — “A biblioteca não possui nada nesse sentido” —, apesar de parecer isolada, traduz com fidelidade a realidade das demais. Embora algumas unidades tenham apresentado mais detalhes sobre a sinalização presente, nenhuma indicou iniciativas voltadas especificamente à acessibilidade comunicacional em Libras ou recursos visuais acessíveis para a comunidade surda.

Essa ausência é confirmada também pelas falas dos(as) estudantes surdos(as), que relatam a dificuldade de compreender o funcionamento dos serviços, justamente pela inexistência de sinalizações acessíveis:

Então, assim, uma das maiores barreiras pra ele ali é a falta de comunicação. Porque ele não entende o que aquele ambiente está oferecendo para ele. Ele não entende quando pode pegar um livro, ele não entende se ali ele pode sentar para fazer um trabalho, porque ali não é comunicado. Ele não consegue ver isso no ambiente. E, por exemplo, se tivesse uma placa escrito em português, ele também não entenderia, porque ele tem dificuldade na língua portuguesa. (Estudante 2).

estava dizendo que seria interessante colocar, por exemplo, informações na biblioteca para que ele pudesse entender, por exemplo, para facilitar mais essa

comunicação. Por exemplo, placas inclusivas. Onde não só estivesse escrito em português, mas tivesse algum sinal em libras. onde ele pudesse, ah, perai, eu não sei essa palavra em português, mas tem um sinal ali e sei o que significa esse sinal. Aí seria até mais fácil para ele. (Estudante 2).

E também ela diz que fica com dúvida se pode entrar no banheiro, se não pode, porque a porta fica fechada, porque se a pessoa estiver estudando lá dentro da biblioteca, é longe o outro banheiro. Aí são dúvidas que ela teria que facilitaria o uso, o atendimento e os avisos que fossem mais claros. (Estudante1).

Esses depoimentos ilustram de forma clara como a ausência de sinalização acessível compromete o uso autônomo e seguro do ambiente por parte de estudantes surdos, gerando barreiras que atingem diretamente o direito à informação.

A IFLA recomenda que “as bibliotecas devem instalar sinais de alerta visíveis para alertar a clientela surda sobre problemas e emergências”. Embora a recomendação se refira a situações emergenciais, é possível — e necessário — ampliar essa orientação para o cotidiano da biblioteca. A sinalização deve contemplar informações básicas como normas de uso, orientações sobre o que é permitido ou não, horários de funcionamento e regras gerais, ou seja, as informações disponibilizadas em língua portuguesa, devem também estar acessíveis em Libras, respeitando o direito à informação na língua natural da comunidade surda.

A próxima questão da pesquisa buscou investigar de que forma as bibliotecas selecionam e integram, em seus acervos, materiais relacionados à surdez e à cultura surda. Esses materiais são imprescindíveis tanto no atendimento às demandas da comunidade surda quanto no incentivo à formação de leitores ouvintes interessados na temática. A seguir, apresentam-se algumas das respostas obtidas:

Como mencionado anteriormente, temos as revistas enviadas pelo Instituto Benjamin Constant e alguns poucos livros da área pedagógica que trata da educação para pessoas com surdez. Infelizmente, em razão da escassez de verba, ainda não tivemos a oportunidade de direcionar os recursos destinados à Biblioteca para compra de materiais relacionados à surdez, excetuando 1 ou 2 livros. O pouco material é utilizado apenas pelo NAPNE muito raramente. (Biblioteca B).

A biblioteca seleciona materiais através do PCC dos Cursos como temos cursos de licenciatura e Libras é uma das disciplinas dos cursos possuímos alguns livros relacionados ao tema, a utilização desse material depende muito do que é solicitado em sala de aula pelos professores. (Biblioteca C).

No acervo temos alguns títulos da área que foram solicitados pelas Coordenações de cursos superiores, pois encontram-se nas ementas desses cursos. Mas não é um material utilizado com frequência. (Biblioteca D).

Esses relatos demonstram que a presença de materiais sobre surdez, Libras e cultura surda nos acervos das bibliotecas do IFPE ainda é bastante limitada e por vezes, inexistente. Em alguns casos, os aspectos referentes à composição do acervo

estão condicionados à demanda curricular, especialmente de cursos de licenciatura. Observa-se, portanto, uma carência de políticas institucionais que assegurem a inclusão dessa temática de forma sistemática, contínua e estratégica nas coleções bibliográficas.

Dando continuidade à investigação sobre o acervo, procurou-se compreender também quais recursos as bibliotecas disponibilizam que possam despertar o interesse dos(as) estudantes surdos(as), especialmente aqueles que ofereçam uma experiência visual e demandem menor grau de leitura textual. As respostas mais significativas foram as seguintes:

A Biblioteca disponibilizar Mangá, HQ e livros em formato de quadrinhos que atende aos públicos mais interessados em vivenciar uma experiência de leitura menos cansativa e mais visual. (Biblioteca B).

Temos livros pop-up como o pequeno príncipe e alguns livros na área de literatura em cordel, em quadrinho entre outros. Não temos a frequência de usuários surdos na biblioteca então não tenho como exemplificar. (Biblioteca C).

As respostas mostram algumas iniciativas pontuais para diversificação do acervo em termos de formatos acessíveis, porém ainda distantes de uma política pensada para o público surdo.

Esse cenário é reafirmado pelas falas do(a) estudante entrevistado(a), que expressam tanto o desejo por materiais mais adequados às suas necessidades quanto as dificuldades de compreensão de conteúdos escritos:

então, eu queria que tivesse mais livros relacionados à Língua de Sinais, aos sinais também, e que fossem também livros visuais, que ajudasse não só a mim como surdo, mas alunos que também estão interessados na Língua de Sinais. Então, eu queria que tivesse isso, né? (Estudante 4).

sim, eu sinto algumas dificuldades na questão da comunicação mesmo. Eu não tenho uma boa leitura, então, para eu entender realmente o que os livros falam é bem difícil. Então, para mim, essa é a maior dificuldade na questão da atividade, a comunicação mesmo em livros. Com os intérpretes eu consigo entender melhor, mas na maioria das vezes, quando eu vou só, as vezes é difícil entender o que o livro está querendo dizer. (Estudante 4).

Esses relatos revelam não apenas a importância de incluir materiais acessíveis nos acervos, mas também a necessidade de ampliar os formatos de leitura, com foco em recursos visuais, linguagem simplificada e apoio tecnológico, a fim de promover o direito ao acesso à informação.

As diretrizes da IFLA (2000) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que:

O objetivo principal de qualquer programa para fornecer serviços às pessoas surdas será incorporar as pessoas surdas à clientela geral da biblioteca, fazendo uso de todas as coleções, programas e serviços da biblioteca. No entanto, as bibliotecas também devem colecionar materiais de interesse especial para as pessoas surdas e para as pessoas ouvintes que precisarão

de informações ou terão interesse geral na surdez. Esses materiais incluiriam materiais atuais e históricos relacionados à surdez, obras de e sobre artistas surdos e outras pessoas surdas famosas, materiais relacionados a línguas de sinais e outros modos de comunicação, documentos governamentais, materiais legais e periódicos relacionados à surdez, etc. Como a gama completa de recursos deve estar disponível para a clientela surda da biblioteca, esses materiais não devem ser mantidos como uma coleção fisicamente separada, mas devem ser integrados aos recursos totais da biblioteca. (IFLA, 2000, p.18).

Miglioli (2017) também indica alguns parâmetros para oferecer acessibilidade comunicacional para a comunidade surda nas bibliotecas, são eles: a biblioteca pode buscar e preparar um catálogo com livros relacionados à surdez, comunidade surda, problemas de audição, poluição sonora, sobre Libras e acessibilidades etc; estabelecer contatos com fontes externas, organizações de/para surdos ou editoras a fim de adquirir materiais gratuitos referentes a surdez e surdos, ferramentas de referência e catálogos sobre a temática.

Com base nesses referenciais, compreende-se que a construção de um acervo inclusivo exige um esforço deliberado e contínuo das instituições, que vá além da resposta a demandas pontuais. Trata-se de reconhecer a pluralidade de públicos e a diversidade de formas de acesso à informação, garantindo que os acervos reflitam o compromisso com a inclusão e a equidade.

### 5.3. Dimensão Metodológica

Ao investigarmos o que o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) estabelece sobre métodos e metodologias, identificamos uma conexão direta com a tecnologia assistiva. Essa relação está presente no artigo 3º e, respectivamente, no artigo 28, que trata do direito à educação, conforme os trechos a seguir:

III - Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, **metodologias**, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil, 2015, art.3, III, grifo nosso).

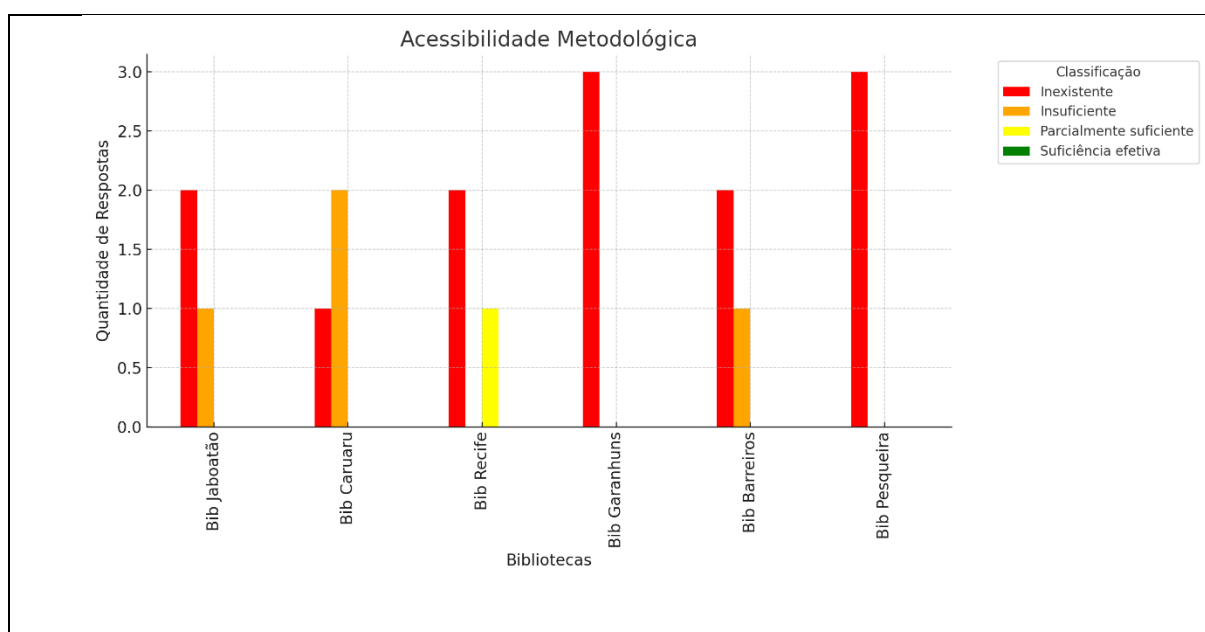
VI - Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos **métodos** e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva. (Brasil, 2015, art.28, VI, grifo nosso).

Nesse contexto, a acessibilidade metodológica, conforme sistematizada por Sassaki (2009), refere-se à adequação de métodos, estratégias e técnicas às diferentes formas de aprendizagem das pessoas com deficiência — o que inclui as especificidades da comunidade surda. No âmbito das bibliotecas, à luz das diretrizes da IFLA (2000), isso se traduz em práticas como: o modo como os(as) servidores(as)

planejam e executam serviços voltados ao público surdo; as parcerias estabelecidas com outras instituições para consultoria, orientação, referência ou apoio técnico; e a organização interna da biblioteca para viabilizar programas e ações inclusivas.

Com base nesse entendimento, buscou-se compreender como os(as) servidores(as) das bibliotecas do IFPE percebem e aplicam o conceito de acessibilidade metodológica em suas práticas. O gráfico a seguir ilustra esse panorama:

Gráfico 6 – Classificação da Acessibilidade Metodológica



Fonte: Elaboração do autor (2025).

O gráfico referente à acessibilidade metodológica nas bibliotecas do IFPE revela um quadro crítico e amplamente desfavorável. A maioria das respostas está concentrada na categoria inexistente (vermelho), com destaque para as bibliotecas de Garanhuns e Pesqueira, que apresentam três respostas nessa classificação. As bibliotecas de Jaboatão e Barreiros também registram percentuais consideráveis de ausência de ações nessa dimensão. Apenas a biblioteca do Recife apresenta uma resposta na categoria parcialmente suficiente (amarelo), e nenhuma unidade obteve classificação como suficiente e efetiva (verde).

A grande ausência de iniciativas nessa dimensão evidencia uma lacuna significativa na atuação das bibliotecas enquanto espaços educacionais inclusivos. Este panorama pode sugerir que a mediação da informação e a prestação de serviços

ainda não consideram as necessidades pedagógicas dos(as) usuários(as) surdos(as), o que compromete o princípio de equidade no acesso à informação.

Diante disso, buscamos aprofundar a análise a partir das respostas dos(as) bibliotecários(as), com o intuito de compreender como percebem seu papel no desenvolvimento, implementação e funcionamento de serviços voltados à comunidade surda. A seguir, destacamos algumas dessas percepções:

Infelizmente, a percepção que tenho é que as mínimas ações são condicionadas a eminência da avaliação do MEC ou provocadas por outros setores como o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) existente em vários campi [...] Ainda não tivemos nenhum aluno surdo no Campus, mas já tivemos um estudante cego e fizemos várias adaptações para recebê-lo. Assim, acredito que a experiência seria similar, excetuando as obrigações referente a avaliação pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, do Ministério da Educação (SINAES/MEC), que iremos implementar no próximo semestre. (Biblioteca B).

Eu percebo que é de extrema importância que eu como bibliotecária apresente ideias para que a biblioteca possua serviços voltados à comunidade surda. (Biblioteca C).

Não tenho capacitação na área. Estudantes surdos normalmente aparecem acompanhados de intérprete de Libras. (Biblioteca D).

O governo precisa capacitar as equipes para além os intérpretes que atuam nas salas de aula. (Biblioteca F).

Sobre essa questão, a IFLA (2000) compreende essa responsabilidade deve ser atribuída a um bibliotecário profissional que possua as capacitações a esse status profissional:

As bibliotecas se esforçam para fornecer o melhor serviço possível à sua clientela. É imperativo que o mesmo nível de serviço disponível para a comunidade em geral da biblioteca esteja igualmente disponível para a clientela surda. Para alcançar esse objetivo, a atenção de um bibliotecário treinado e profissional é necessária no design e na operação do serviço. O nível eventual de atenção profissional direcionada ao serviço dependerá de muitos fatores, incluindo o tamanho da biblioteca, o tamanho de sua comunidade em geral e o tamanho de sua comunidade surda. No entanto, a quantidade de tempo da equipe profissional dedicada ao serviço deve ser suficiente de acordo com as demandas e as praticidades das circunstâncias individuais de cada biblioteca. Em bibliotecas com uma comunidade surda muito pequena, o mínimo poderia ser que o design e a supervisão do serviço fossem realizados por um bibliotecário profissional responsável por um serviço maior no distrito. (IFLA, 2000, p.12).

No tocante a organização da biblioteca em relação a parcerias ou colaborações a partir da experiência de outra biblioteca ou instituições a fim de ter uma base de consultoria ou suporte na busca de aprimorar às acessibilidades voltadas para a comunidade surda em seus espaços pedagógicos, os(as) servidores(as) nos trouxeram a seguinte situação:

Não fazemos no momento. (Biblioteca A).

A Biblioteca recebe a Revista do Instituto Benjamin Constant, que acaba não sendo utilizada em razão de não termos estudantes surdos no Campus. As

demais medidas, são sinalizadas pelo NAPNE ou são provocadas pelas avaliações institucionais pelo MEC. (Biblioteca B).  
 Até o momento não estabelecemos nenhuma parceria nesse sentido. (Biblioteca C).  
 Não se aplica. (Biblioteca D).  
 Não estabelece parcerias. (Biblioteca E).  
 Esta iniciativa precisa partir do Governo Federal, pois sabemos que precisamos atender o público com necessidades especiais, mas o governo precisa nos dar condições financeiras para tanto. (Biblioteca F).

Para esse contexto, as recomendações da IFLA (2000) analisam e recomendam que:

bibliotecas que têm responsabilidades em nível nacional, ou, quando aplicável, em um nível regional apropriado, devem estabelecer um escritório ou departamento responsável pela prestação de serviços de consultoria e aconselhamento a todas as bibliotecas dentro de seus limites geográficos, a fim de ajudá-las na prestação de serviços à comunidade surda. (IFLA, 2000, p.13).

Diante dessa diretriz, não consideramos que as bibliotecas do IFPE ocupem esse papel de referência na promoção de serviços para a comunidade surda. Ao contrário, a reflexão aqui proposta se orienta pela possibilidade de essas bibliotecas buscarem articulações com outras instituições públicas ou especializadas para o desenvolvimento de práticas colaborativas que fortaleçam a acessibilidade comunicacional, atitudinal e metodológica.

Por fim, buscamos compreender de que maneira as bibliotecas promovem ações — como programas, serviços e eventos — voltadas à comunidade surda, a fim de identificar se há, de fato, uma intencionalidade no acolhimento e na inclusão desse público dentro do espaço pedagógico que a biblioteca representa. Para esta questão, temos como destaque as seguintes situações:

No momento, não promovemos serviços de nenhuma forma específica. Verdadeiramente, não estamos preparados para recepcionar um estudante com surdez no momento e tudo teria de ser adaptado uma vez que não temos nenhum estudante surdo até então. Esperamos incorporar novos computadores a partir do próximo semestre com softwares específicos para utilização da comunidade surdo/mudo. Contudo, toda essa movimentação já estava planejada em razão de avaliação do MEC que acontecerá no próximo ano. (Biblioteca B).  
 A biblioteca nunca promoveu programas ou serviços para a comunidade surda especificamente. (Biblioteca C).

Essa ausência se expande para as outras bibliotecas pesquisadas e é também muito sentida entre os(as) estudantes entrevistados que ao serem questionados sobre a realização de alguma iniciativa promovida pela biblioteca envolvendo a temática da surdez, os(as) estudantes apresentaram o seguinte panorama:

Não, ele nunca participou de nada, eu me sinto um pouco sozinho nessa questão, na tarde só tem eu como surdo. Mas nunca teve, não que eu lembre,

nenhuma iniciativa para mim não, nem para nada relacionado a Língua de Sinais. (Estudante 4)

nunca teve, não. Nenhum evento com foco na comunidade surda, não, de como melhor atender a pessoa surda, mesmo sabendo que aqui tem dois surdos. Nunca teve nada, não. (Estudante 1)

Ele disse que esse filme que teve na biblioteca foi avisado e convidaram alguns alunos surdos daqui do instituto para ir lá prestigiar esse filme junto com os alunos ouvintes. E o filme foi “Coda: O Som do Coração”, que é um filme voltado para a comunidade surda. E assim, no final, eles puderam falar, expor. Até teve intérprete que teve a oportunidade de dizer as situações que os alunos surdos passam aqui no instituto, situações de preconceito e tal. Então, assim foi uma manhã bem esclarecedora. (Estudante 2)

O relato dos(as) estudantes surdos(as) revela um cenário marcado pela ausência de ações voltadas à atenção e à conscientização sobre as demandas da comunidade surda nas bibliotecas pesquisadas, com exceção de uma biblioteca, que – uma vez - promoveu uma sessão de cine debate, iniciativa essa aparentemente bem avaliada pelo(a) estudante participante. Essa percepção também é compartilhada por um(a) bibliotecário(a) que, ao ser questionado(a) sobre estratégias para ampliar a inclusão de estudantes surdos(as) na biblioteca, pontuou que “fazer atividades e eventos que trouxesse a comunidade surda para dentro da biblioteca mostrando que ali também é um lugar acessível que pode ser frequentado por eles”.

Nesse aspecto, a IFLA (2000) recomenda que as bibliotecas promovam intensamente as ações voltadas à comunidade surda, argumentando da seguinte forma:

Porque pessoas que são surdas desde o nascimento ou de uma idade precoce frequentemente têm dificuldade com a leitura, elas tendem, em geral, a não usar bibliotecas. É essencial, portanto, que as bibliotecas direcionem seus esforços de marketing para sua clientela surda; caso contrário, o trabalho e os recursos alocados para fornecer serviços terão valor mínimo. Por essas mesmas razões, esse esforço precisará de um planejamento especialmente cuidadoso. (IFLA, 2000, p.22).

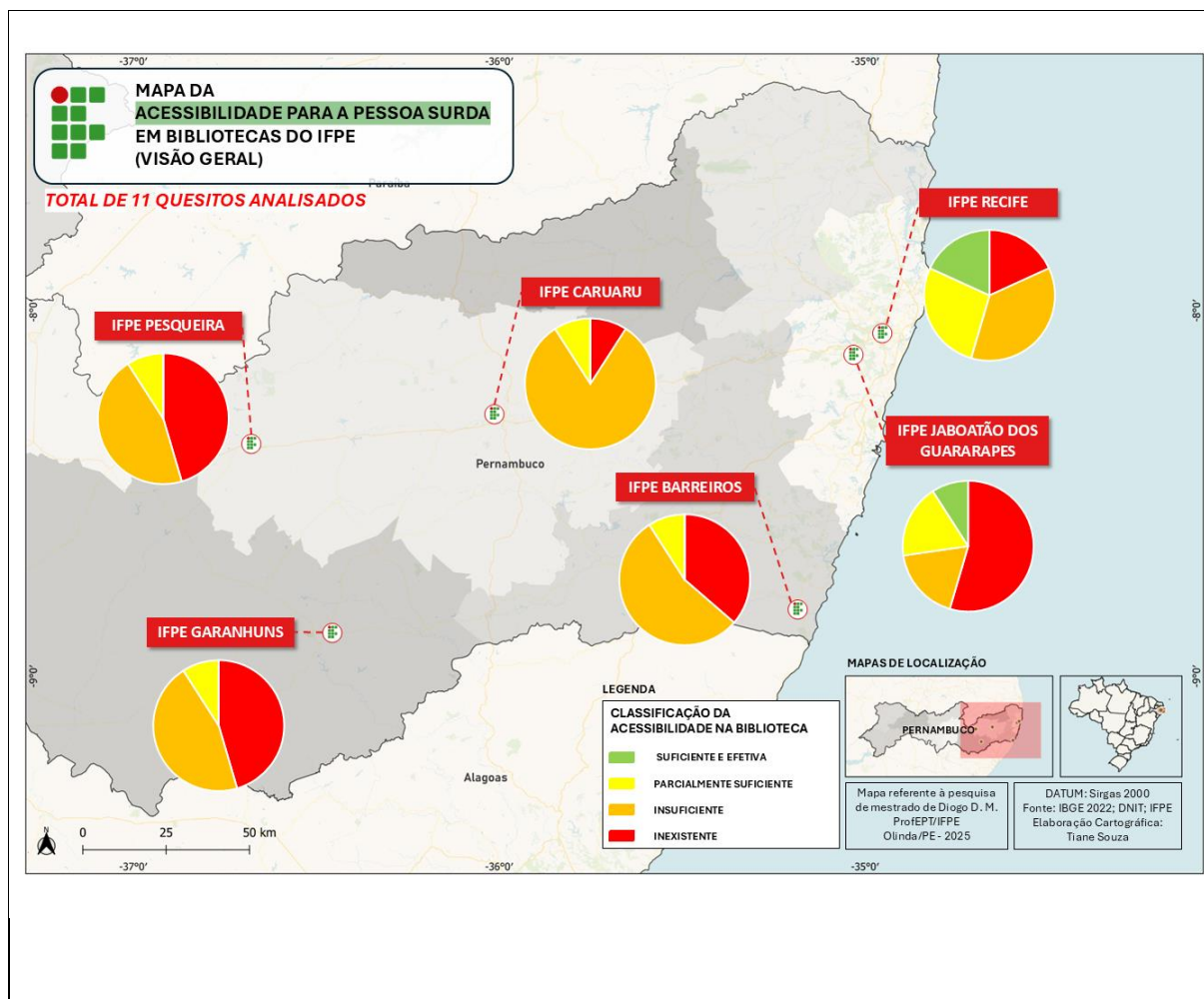
Por fim, destaca-se uma fala de um(a) estudante entrevistado(a), por expressar com sensibilidade e profundidade aspectos centrais que esta pesquisa se propõe a analisar — especialmente no que diz respeito ao papel das bibliotecas na formação de pessoas surdas e à importância de sua inclusão nesses espaços:

A biblioteca é muito importante, né? Ela é como se fosse um laboratório. Então, algumas pessoas podem achar que, por a maioria dos surdos, infelizmente a maioria dos surdos não sabem ler, eles não frequentam a biblioteca ou não usam os livros. Mas é um lugar que eu gosto muito de estar. E é isso que eu peço, que seja mais inclusivo, que tenha mais imagens dos livros e que pensem também no sujeito surdo. (Estudante 4).

Para encerrar esta seção, apresenta-se, na imagem a seguir (Mapa 2), uma visão geral integrada das dimensões de acessibilidade — atitudinal, comunicacional e

metodológica — investigadas nas bibliotecas participantes da pesquisa. O mapa reúne e sistematiza os dados coletados nas bibliotecas dos campi Recife, Jaboatão dos Guararapes, Caruaru, Garanhuns, Pesqueira e Barreiros, permitindo uma compreensão panorâmica do cenário analisado.

Mapa 2 – Visão geral integrada das acessibilidades.



Fonte: Elaborado por Tiane Souza a partir dos dados da pesquisa (2025).

Após essa análise, temos o subsídio necessário para refletir sobre o papel e a importância das bibliotecas não apenas para seus próprios estudantes da comunidade surda, mas também para os estudantes surdos de outras instituições, bem como para a comunidade local, o município e a região em que estão inseridas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o contexto de acessibilidade e inclusão da pessoa com surdez nas bibliotecas do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), à luz das normativas legais, autores(as) e organizações que tratam da temática; das práticas institucionais e das percepções de estudantes surdos(as) e profissionais atuantes nesses espaços. No quadro a seguir (Quadro 3) apresentamos uma síntese das principais dimensões abordada neste estudo, suas implicações nas bibliotecas do IFPE e as suas questões relativas:

Quadro 3 – Síntese das Análises

| Dimensão                      | Definição                                                                                                                                                | Implicações em Bibliotecas                                                                                                                                                        | Questões analisadas                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Acessibilidade Atitudinal     | Eliminação de atitudes e comportamentos que excluem ou discriminam pessoas com deficiência. (Brasil, 2015; Sassaki, 2009; Tavares, 2012)                 | Formação de postura inclusivas e acolhedoras em ações de sensibilização; oferecimento de assistência da mesma qualidade que a qualquer usuário.                                   | Capacitação relacionadas à prestação de serviços à comunidade surda; Como atende às necessidades de acessibilidade em eventos, programas e serviços oferecido pela biblioteca.                                                                                                  |
| Acessibilidade Comunicacional | Assegurar a comunicação acessível por diferentes meios e línguas, como Libras, tecnologia etc. (Brasil, 2015; Sassaki, 2009; Miglioli, 2017; IFLA, 2000) | Atendimento em Libras; disponibilidade de tecnologia assistiva; sinalização inclusiva; disponibilidade de livros e materiais referentes à temática e adequada a comunidade surda. | Possibilidade de atender a partir da Libras; formas de comunicação com o público; disponibilidade de tecnologia assistiva; disponibilidade de sinalização que inclua a pessoa surda; disponibilidade de livros e materiais referentes à temática e adequada a comunidade surda. |
| Acessibilidade Metodológica   | Adaptação de métodos, estratégias e recursos às formas de aprendizagem da pessoa com deficiência. (Sassaki, 2009; Brasil, 2015)                          | Planejamento e implementação de serviços específicos para a comunidade surda.                                                                                                     | Percepção do(a) servidor(a) para desenvolver ou implementar serviços; parcerias ou colaborações de outras instituições para ser de referência para aprimoramento dos serviços; promoção de programas e serviços que inclua a comunidade surda.                                  |

Fonte: Elaboração do autor (2025).

A partir da sistematização e análise das respostas dos questionários aplicados aos profissionais de biblioteca, bem como das entrevistas com estudantes surdos(as), foi possível traçar um panorama que aponta para a predominância das classificações “inexistente” e “insuficiente” nas ações voltadas à inclusão do público surdo. Tais resultados servem de pressuposto para (re)pensarmos o papel das bibliotecas como

espaços de formação, pesquisa e cidadania, reforçando seu caráter pedagógico, que precisa estar bem estruturado para incluir também, entre suas ações, uma população que, historicamente, vive às margens do acesso à informação — a comunidade surda —, especialmente em instituições públicas de ensino que assumem, por princípio, o compromisso com a inclusão.

Falando sobre essa comunidade, é fundamental destacar e valorizar a participação dos(as) estudantes surdos(as), cuja sugestão de inclui-los na pesquisa foi fortemente recomendada pelas professoras e professores durante a avaliação do projeto, na etapa de qualificação. Os(as) estudantes com suas colocações e experiências se mostraram elementos centrais e imprescindíveis para compreendermos tanto os dados que emergiram da análise dos questionários quanto as orientações presentes nas diretrizes da IFLA (2000) e em todo o aporte teórico adotado.

Também é necessário destacar o papel do NAPNE, núcleo responsável pela promoção, planejamento e execução de políticas voltadas às pessoas com necessidades específicas. Compete a esse núcleo desenvolver ações que viabilizem a implementação de políticas de inclusão, em consonância com as demandas dos campi do IFPE e com as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação. O NAPNE tem como objetivo promover uma educação voltada para a convivência, fundamentada no respeito às diferenças e na garantia da igualdade de oportunidades, buscando eliminar barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas nas unidades do Instituto (IFPE, 2016). Ressaltar esses aspectos é fundamental para evidenciar o compromisso institucional do IFPE com a inclusão de pessoas com deficiência, reforçando sua atuação na promoção da equidade no âmbito da educação profissional e tecnológica.

Ainda que o NAPNE exerça um papel fundamental nos campi do IFPE, é evidente que o núcleo, por si só, não consegue atender a todas as pessoas com deficiência durante todo o tempo em que permanecem nas dependências institucionais. No caso específico dos(as) estudantes surdos(as), nem sempre há a presença contínua de Tradutores e Intérpretes de Libras (TILs) para acompanhá-los. Essa lacuna foi evidenciada em uma das falas apresentadas por um(a) estudante entrevistado(a) - somando a uma observação feita pela intérprete -, além de ser reforçada por Castro (2023), ao apontar que “esse profissional não está presente em todos os ambientes escolares, incluindo a biblioteca. Recomenda-se que todos os

funcionários da biblioteca estejam capacitados em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”.

Ao longo do percurso investigativo, foram reunidos dados que evidenciam um cenário marcado por fragilidades e desigualdades no atendimento à comunidade surda, especialmente nas dimensões comunicacional, atitudinal e metodológica da acessibilidade. Os dados apresentados, portanto, reforçam a urgência de políticas institucionais mais consistentes, assim como da formação continuada de profissionais, a fim de garantir um atendimento acessível e de qualidade nas bibliotecas do IFPE.

Nesse contexto, destaca-se de forma nítida uma melhora nos índices de acessibilidade em um dos campi, associada à atuação de uma profissional capacitada para lidar com as demandas da comunidade surda. Ainda que algumas lacunas permaneçam, observam-se avanços significativos em diversas práticas, o que favorece não apenas a inclusão dessa comunidade, mas o fortalecimento do papel da biblioteca como espaço formativo e democrático dentro do campus.

Por outro lado, os resultados obtidos confirmam a hipótese levantada nesta pesquisa, segundo a qual as bibliotecas enfrentam desafios significativos para atender às garantias previstas nas normativas de inclusão e acessibilidade, especialmente no que se refere ao atendimento à comunidade surda. Os dados apontam para um cenário marcado por fragilidade estrutural e operacional na promoção da inclusão, comprometendo a eficácia e a abrangência do acesso à informação por parte desses(as) usuários(as).

As barreiras atitudinais, metodológicas e, sobretudo, comunicacionais — esta última identificada como a principal limitação enfrentada pela comunidade surda nas bibliotecas analisadas dos campi do IFPE — ainda geram impactos profundos na inclusão educacional desses(as) estudantes. Tal realidade reforça a necessidade urgente de ações institucionais mais firmes e sistemáticas que promovam a equidade no acesso à informação e à formação na educação profissional e tecnológica.

Diante desse cenário, evidencia-se a urgência de políticas institucionais que assegurem formações continuadas em Libras, a inclusão de profissionais com fluência na Língua Brasileira de Sinais e o fortalecimento do papel dos NAPNEs como instâncias articuladoras dessas ações, sobretudo nos espaços da biblioteca.

Sem essas medidas, a presença de estudantes surdos(as) tende a permanecer atravessada por limitações, distanciamento e até, como ocorrido, por desistência por parte dos estudantes de procurar a biblioteca. É, portanto, fundamental que o IFPE

invista em processos permanentes de capacitação, fomentando uma mudança atitudinal que vá além do mero cumprimento das exigências legais e se concretize em práticas inclusivas efetivas.

Essa transformação exige também o enfrentamento de barreiras invisíveis — trabalhada na acessibilidade atitudinal — como o capacitismo e o preconceito linguístico, por meio da valorização do respeito à diferença e do acolhimento à diversidade, pilares indispensáveis à promoção de uma educação inclusiva.

Também é necessário destacar as diretrizes recomendadas pela IFLA (2000), por se tratar de uma referência relevante que orienta todos os tipos de bibliotecas a refletirem sobre sua responsabilidade em garantir que suas coleções e serviços sejam acessíveis às pessoas surdas, assegurando que estas estejam cientes dos recursos que esses espaços podem oferecer.

No entanto, é importante contextualizar algumas dessas diretrizes, considerando que se trata de uma publicação feita há 25 anos. Observam-se, por exemplo, recomendações tecnológicas que se tornaram obsoletas, como a indicação do uso de telefones de texto, equipamentos que foram superados pelas inovações tecnológicas ou que, em muitos casos, sequer chegaram a ser disponibilizados à comunidade surda no Brasil. Atualmente, recursos de tecnologia assistiva como o software VLibras podem ser utilizados em dispositivos de uso cotidiano, como smartphones e tablets, ampliando as possibilidades de acessibilidade e inclusão nos ambientes informacionais.

Apesar dessas limitações pontuais, as diretrizes da IFLA permanecem como uma importante contribuição para o desenvolvimento de bibliotecas inclusivas voltadas à comunidade surda. Suas recomendações ultrapassam aspectos técnicos e reforçam que “o objetivo principal de qualquer programa especializado para a Comunidade Surda deve ser fornecer acesso igual a todos os programas e serviços desfrutados pelos clientes ouvintes da biblioteca”. Nesse sentido, há uma profunda sintonia com os princípios inclusivos defendidos neste trabalho, tais como autonomia, independência, emancipação, cidadania, justiça social, empoderamento e democracia.

Também é necessário registrar algumas limitações encontradas ao longo do percurso desta pesquisa, especialmente no que diz respeito ao recorte metodológico adotado, que contemplou apenas 6 dos 16 campi que integram o IFPE, além da não inclusão da modalidade de Educação a Distância (EaD). Durante a fase de definição

das unidades a serem analisadas, foi preciso fazer ajustes na seleção inicial, uma vez que algumas bibliotecas não corresponderam aos contatos estabelecidos. Essa ausência de retorno pode ser compreendida em função do período em que se realizou o trabalho de campo, que coincidiu com o recesso de final de ano, férias acadêmicas e período que alguns servidores(as) também entraram de férias, além da impossibilidade de comunicação telefônica, o que restringiu o contato exclusivamente por e-mail.

Em um cenário ideal, a realização do produto educacional a partir da participação de todas as bibliotecas — dos 16 campi — teria possibilitado uma aproximação ainda mais ampla e próxima à realidade institucional, ampliando a representatividade dos dados frente aos objetivos desta pesquisa. Ainda assim, os resultados obtidos oferecem subsídios relevantes para reflexão e para o aprimoramento das políticas de acessibilidade e inclusão da pessoa surda, no contexto das bibliotecas do IFPE.

Nesse sentido, a partir do comprometimento em contribuir com a transformação da realidade do IFPE, este trabalho não apenas reforça a urgência de políticas institucionais inclusivas em bibliotecas, como também se soma a outras importantes e qualificadas produções desenvolvidas no âmbito do ProfEPT/IFPE e do ProfEPT em nível nacional, as quais têm abordado a temática da eliminação de barreiras enfrentadas pela comunidade surda no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Ao refletir sobre o papel dos Institutos Federais na promoção de práticas mais inclusivas e democráticas, esta pesquisa contribui para o fortalecimento de políticas e ações que visem garantir o acesso e a permanência de forma plena, equitativa e com qualidade a todos(as) os(as) estudantes, em especial àqueles(as) com surdez.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Juliane Marques Santiago de. **Percepções de estudantes com deficiência sobre integração, acessibilidade e inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Recife**. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco IFPE, Campus Olinda, Olinda, 2020.

ALVES, J. C. M. **A Forma Humana no Direito Romano**. 1960. Tese (Concurso). Rio de Janeiro.

AMORIM AC, Gertner S, Amorim LA. **Cartografia histórico-conceitual da "deficiência": Construção Social feita de "invisibilidades/visibilidades" e de Utopias**. In: Uma Ponte ao Mundo - Cartografias Existenciais da Pessoa com Deficiência e o Trabalho. Goiânia: Kelps; 2018.

ANDERSON, Paul S. [org.]. **Princípios de Cartografia Básica**. Volume 1. 1982.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERMUDES, Wanderson Lyrio; SANTANA, Bruna Tomaz; BRAGA, José Hamilton Oliveira; SOUZA, Paulo Henrique. **Tipos de escalas utilizadas em pesquisas e suas aplicações**. Revista Vértices, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 7–20, 2016.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 08 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1). Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 939, de 26 de setembro de 1857**. Fixa a despesa e orça a receita para o exercício de 1858-1859. *Coleção das leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, parte 1, p. 70, 1857.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Lei de cotas**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 11 abril 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 6. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/640295/Estatuto\\_pessoa\\_deficiencia\\_6ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/640295/Estatuto_pessoa_deficiencia_6ed.pdf). Acesso em: 08 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Alteração da Lei nº 12.711. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 11 abril 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Educação bilíngue de surdos.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm). Acesso em: 13 abril 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm). Acesso em: 11 abril 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm). Acesso em: 08 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 abr. 2024.

BREITENBACH, F.V. **Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil.** 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005>.

CASTRO, Andréa Cardoso. **Personalização de Serviço de Acesso ao Acervo da Biblioteca Direcionado aos Estudantes Surdos na Educação Profissional e Tecnológica: Uma Experiência no Curso Técnico Computação Gráfica.** 2023. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT). Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/1163>.

COSTA, M.; OLIVEIRA, D. **Acessibilidade e as cinco leis de Ranganathan: diálogo com a Biblioteconomia e a Ciência da Informação.** Perspectivas em Ciência da Informação, v. 27, p. 160-189, mar. 2022. DOI: 10.1590/1981-5344/24988.

COSTA, Michelle Karina Assunção. **As (D)eficiências na Gestão de Bibliotecas Universitárias: Um Olhar Sobre a Perspectiva da Diversidade.** 2022. Tese - Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/49147>.

DA ROCHA, A. M. R., & JÚNIOR, A. J. V. (2020). **Panorama das pesquisas relacionadas à pessoa surda no contexto da educação profissional e tecnológica** / Panorama of researches related to the deaf person in the context of professional and technological education. Brazilian Journal of Development, 6(12), 100587–100601. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-522>

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. 89 p.

FLETCHER, Agnes. **Ideias práticas em apoio ao Dia Internacional das Pessoas com Deficiência**: Dezembro, 1996. Tradução por: Romeu Kazumi Sassaki. São Paulo: PRODEF/APADE

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Sofia. **Um olhar sobre a inclusão**. Revista da Educação, Lisboa, FCUL-Departamento de Educação, v. XVI, n. 1, 2008, p. 5-20. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/5299>>.

FREITAS, Rony. **Produtos educacionais na área de ensino da CAPES: o que há além da forma?** Educação Profissional e Tecnológica em Revista, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5–20, 2021.

GAYA, Adroaldo. **Ciências do movimento humano: Introdução à metodologia da pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 304 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOLDFELD, M. **A criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-Interacionista**. 7ª ed. São Paulo: Plexus, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Resolução nº 10/2016. **Regulamento dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência do IFPE**. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/regulamento-napne.pdf>. Acesso em 24 abr. 2024

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar**. 2. ed. rev., 2015 (versão em português Portugal, 2016). Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Guidelines for Library Services to Deaf People**. 2. ed. Edited by John Michael Day. The Hague: IFLA, 2000. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/62.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

KRYNSKI, S. **Deficiência Mental**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1969.

LUCENA, Rodrigo Oliveira de. **Vibrações do silêncio na Educação Inclusiva: mediações possíveis no ensino de Música para pessoas com Surdez**. 2022. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco IFPE, Campus

Olinda, Olinda, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Hermelinda Peixoto Pereira. **A biblioteca como espaço pedagógico na educação profissional e tecnológica: em busca do fio de Ariadne**, Vitória, 2023. Dissertação (Mestrado) — Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2023.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez. 1996.

MELO, Maria Lúcia Gomes Figueira de; RODRIGUES, Denise de Souza Simões. **Gramsci e a Educação**. In: I JOINGG – Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci, VII JOREGG – Jornada Regional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci, Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia. Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação. 2016. Anais da Jornada, ISSN 2526-6950. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/GRAMSCI-E-A-EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>.

MIGLIOLI, S., & SANTOS, G. A. dos. (2017). **Acessibilidade e serviços inclusivos para minorias sociais: a biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Revista ACB, 22(1), 136–149. Recuperado de <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1278>

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

NASCIMENTO, F. C. A; FARIA, R. **A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir da Ação TEC NEP**. In: NASCIMENTO, Franclin Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da. (org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. p. 13-23.

NUNES, Ada Verônica de Novaes. **Biblioteca Inclusiva: Identificando Estratégias e Especificando Recomendações para o Suporte aos Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Profissional e Tecnológico**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT). Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/337>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos**

**das Pessoas com Deficiência**, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. 1975. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf). Acesso em: 06 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 06 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU**. Resolução nº 48/96, de 20 de dezembro de 1993. Disponível em: <https://www.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/normas-para-equiparacao-de-oportunidades-para-pessoas-com-deficiencia-onu-1993.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015. 67 p.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

RAFANTE, Heulália Charalo; AMORIM, Joyce Fernanda Guilanda de; CAIADO, Katia Regina Moreno. **A organização política das pessoas com deficiência no Brasil e suas reivindicações no campo educacional**. Revista Educação Especial, Santa Maria (RS), v. 32, 2019.

RIBEIRO, Andrea da Silva. **Conscientização e Emancipação em Paulo Freire**. Sinergia: Revista Científica do Instituto Federal São Paulo, v. 19, n. 1, publicado em 03 jul. 2018. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia/issue/view/71>.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANCHES, C. **Vida para os surdos**. Revista Nova Escola, Rio de Janeiro, set. 1993.

SANTOS, Ícaro A., & VALÉRIO, E. D. (2021). **Acesso de pessoas surdas em bibliotecas: caminhos para equidade**. Revista ACB, 26(3), 1–11. Recuperado de <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1838>

SANTOS, José Carlos Amaral Silva dos. **Inclusão dos estudantes com deficiência visual na Educação Profissional e Tecnológica no IFPE – Campus Recife**. 2022.

129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco IFPE, Campus Olinda, Olinda, 2022.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. São Paulo: PRODEF, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Conceituação e adaptações na educação profissional e tecnológica**. In: NASCIMENTO, Franklin Costa do; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da. (org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. p. 25 - 41.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusa: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE)**. Recife, 2012. 595f.: Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2012.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000.

SOFIATO, C. G.; ANGELUCCI, C. B.. **Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 283–295, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201>>.

SOUSA, Maria Eliziana Pereira de; TARGINO, Maria das Graças. **Cinco leis da Biblioteconomia/cinco leis de Ranganathan: resistindo bravamente ao tempo**. Ci. Inf. Rev., Maceió, v. 3, n. 1, p. 11-29, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/2334>. Acesso em: 28 abr. 2024.

STIL. Independent living: **A Swedish definition**. In: RATZKA, Adolf. Tools for power. Estocolmo: Independent Living Committee of Disabled Peoples International, 1990.

STROPARO, E. M., & Moreira, L. C. (2021). **Bibliotecas universitárias federais brasileiras: acessibilidade/avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Educação, 46(1), e16/ 1–20. <https://doi.org/10.5902/1984644440029>

TILLMANN, L., & Almeida, J. (2020). **A oferta da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica.** Metodologias E Aprendizado, 1, 123–129. <https://doi.org/10.21166/metapre.v1i0.1123>

UNESCO. **Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos.** Incheon, Korea, 2015. 5 p. Documento ED/WEF2015/MD/3. Português.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. **ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PERSPECTIVA DE BARDIN: CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES PARA A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO.** SciELO Preprints, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.7697. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7697>.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A – Questionário para Servidores de Biblioteca**

Os participantes da pesquisa são integrantes da equipe da biblioteca, que podem ser coordenadores(as) de biblioteca, bibliotecários(as) e/ou outros profissionais como técnicos e/ou auxiliares administrativos.

#### **Pessoal:**

1. Como você percebe o seu papel no desenvolvimento, implementação e operação dos serviços de biblioteca voltados para a comunidade surda?
2. Você ou algum membro da equipe da biblioteca já recebeu treinamento específico voltado para lidar com as questões relacionadas à prestação de serviços à comunidade surda? Se sim, qual o objetivo do treinamento?
3. De que forma a biblioteca estabelece parcerias ou colaborações com outras bibliotecas ou instituições que oferecem consultoria, aconselhamento ou suporte para aprimorar os serviços voltados à comunidade surda?

#### **Comunicação:**

4. Poderia descrever se você ou algum membro da equipe da biblioteca já participou de treinamentos específicos para se comunicar em Língua Brasileira de Sinais (Libras)? Se sim, como foi essa experiência?
5. Quais recursos de acessibilidade, como tecnologias assistivas (ex. dispositivos de comunicação visual, softwares tradutores, dispositivos de amplificação sonora), computadores conectados à internet e uma conexão de internet acessível, estão disponíveis na biblioteca para atender às necessidades de pessoas com surdez?
6. A biblioteca disponibiliza um endereço de e-mail ou outro meio de comunicação digital para o público? Se outro meio, qual?
7. Como a biblioteca atende às necessidades de acessibilidade comunicacional em eventos e programas realizados, especialmente no que diz respeito à tradução e interpretação em Libras? Poderia descrever como esses serviços

são oferecidos, especialmente quando solicitados e em que situações eles são mais frequentemente solicitados?

8. Quais tipos de sinalização e alertas visuais a biblioteca utiliza para comunicar informações sobre o acervo, serviços e situações de emergência, especialmente para atender às necessidades de pessoas surdas? Poderia descrever como essas sinalizações são implementadas?

**Coleções:**

9. Como a biblioteca seleciona e integra materiais relacionados à surdez e à cultura surda no acervo, visando atender tanto usuários surdos quanto ouvintes? Poderia dar exemplos de como esses materiais têm sido utilizados ou recebidos pelos usuários?
10. Quais materiais a biblioteca disponibiliza que combinam alto interesse com baixo nível de leitura, visando atender às necessidades de usuários surdos? Poderia compartilhar exemplos de materiais populares entre essa comunidade?

**Fomento:**

11. De que forma a biblioteca promove programas e serviços para a comunidade surda?
12. O que poderia ser feito para melhorar a inclusão dos estudantes surdos na biblioteca?

## **APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para Estudantes Surdos do IFPE**

Qual o campus que você estuda?

Qual o seu curso e período?

- 1) Como é a sua experiência em relação ao acesso à informação na biblioteca?
  - a) Forma de uso: em quais momentos você recorre à biblioteca?
  - b) Serviços que utiliza: Empréstimos de livros? Utiliza os computadores para fazer trabalho? Cabines de leitura? Serviços técnicos de emissão de ficha catalográfica? Eventos?
- 2) Você tem alguma dificuldade ao utilizar os serviços da biblioteca? Se sim, quais?
  - a) Barreiras no acesso aos serviços oferecidos pela biblioteca: encontra barreiras no atendimento presencial, na utilização de tecnologias, ou mesmo na utilização da estrutura?
- 3) Como é a sua experiência de comunicação com funcionários(as) da biblioteca na ausência de um(a) intérprete?
  - a) Como você se comunica?
  - b) Libras: os(as) servidores(as) têm conhecimento de Libras?
- 4) Quais recursos ou serviços você gostaria de ver implementados na biblioteca para melhor atender às suas necessidades?
  - a) Recursos (tecnologias assistivas): softwares/equipamentos de tradução simultânea; avisos/sinalizações visuais; entre outros.
- 5) Você conhece ou já participou de alguma iniciativa na biblioteca do IFPE voltada para a comunidade surda? Se sim, como foi sua experiência?
  - a) Qual foi o objetivo da atividade?
  - b) Quem facilitou?
- 6) Teria alguma informação que você gostaria de compartilhar sobre o tema da pessoa surda e o uso da biblioteca?

### APÊNDICE C – Planilha de Sistematização dos Dados da Pesquisa

| Pergunta | Tipo de Acessibilidade | Bib Jaboatão                          | Bib Caruaru                               | Bib Recife                                | Bib Garanhuns                             | Bib Barreiros                              | Bib Pesqueira                         |
|----------|------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------|
| 1        | Metodológica           | insuficiente<br>UR: 4                 | insuficiente<br>UR: 6-9                   | parcialmente<br>suficiente<br>UR: 16, 17  | inexistente<br>UR: 20, 21                 | insuficiente<br>UR: 23-25                  | inexistente<br>UR: 27, 28             |
| 2        | Atitudinal             | parcialmente<br>suficiente<br>UR: 34  | insuficiente UR:<br>37-42                 | parcialmente<br>suficiente<br>UR: 44-46   | inexistente<br>UR: 48                     | inexistente<br>UR: 50                      | insuficiente<br>UR: 52                |
| 3        | Metodológica           | inexistente<br>UR: 58                 | insuficiente<br>UR: 60-63                 | inexistente<br>UR: 65                     | inexistente<br>UR: 67                     | inexistente<br>UR: 69                      | inexistente<br>UR: 71-73              |
| 4        | Comunicacional         | suficiente e<br>efetiva<br>UR: 79-80  | insuficiente UR:<br>82-90                 | suficiente e efetiva<br>UR: 92-94         | insuficiente<br>UR: 96-99                 | inexistente<br>UR: 101                     | insuficiente<br>UR: 103               |
| 5        | Comunicacional         | inexistente<br>UR: 111, 112           | insuficiente<br>UR: 114-118               | insuficiente<br>UR: 120                   | insuficiente<br>UR: 122-124               | insuficiente<br>UR: 126                    | insuficiente<br>UR: 128               |
| 6        | Comunicacional         | insuficiente<br>UR: 133               | insuficiente<br>UR: 135, 136              | insuficiente<br>UR: 142                   | insuficiente<br>UR: 144                   | insuficiente<br>UR: 146                    | insuficiente<br>UR: 148               |
| 7        | Atitudinal             | parcialmente<br>suficiente<br>UR: 156 | parcialmente<br>suficiente UR:<br>158-163 | suficiente e efetiva<br>UR: 165-169       | parcialmente<br>suficiente<br>UR: 171-175 | parcialmente<br>suficiente<br>UR: 177, 178 | parcialmente<br>suficiente<br>UR: 180 |
| 8        | Comunicacional         | inexistente<br>UR: 187                | insuficiente<br>UR: 198-200               | insuficiente<br>UR: 203, 204              | insuficiente<br>UR: 206-209               | insuficiente<br>UR: 211-212                | inexistente<br>UR: 214                |
| 9        | Comunicacional         | inexistente<br>UR: 221                | insuficiente<br>UR: 223-228               | parcialmente<br>suficiente<br>UR: 230-233 | insuficiente<br>UR: 235-237               | insuficiente<br>UR: 239                    | insuficiente<br>UR: 241-242           |
| 10       | Comunicacional         | inexistente<br>UR: 248                | insuficiente UR:<br>250-252               | insuficiente<br>UR: 254-256               | inexistente<br>UR: 258                    | insuficiente<br>UR: 260-261                | inexistente<br>UR: 263                |
| 11       | Metodológica           | inexistente<br>UR: 268                | inexistente<br>UR: 270-273                | inexistente<br>UR: 279-280                | inexistente<br>UR: 282                    | inexistente<br>UR: 284                     | inexistente<br>UR: 286                |
|          |                        | <b>UR: Unidade de Registro</b>        |                                           |                                           |                                           |                                            |                                       |
|          |                        | Inexistente                           |                                           |                                           |                                           |                                            |                                       |
|          |                        | Insuficiente                          |                                           |                                           |                                           |                                            |                                       |
|          |                        | Parcialmente suficiente               |                                           |                                           |                                           |                                            |                                       |
|          |                        | Suficiente e efetiva                  |                                           |                                           |                                           |                                            |                                       |

## APÊNDICE D – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido



### INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Participantes a partir dos 18 anos de idade)

Convidamos o (a) Sr. (a) \_\_\_\_\_ para participar da pesquisa “Sinais do Silêncio e a Biblioteca Inclusiva”: Cartografia das bibliotecas do IFPE na perspectiva da inclusão da pessoa com surdez no cenário da EPT, que está sob a responsabilidade do pesquisador Diogo Durand de Medeiros, residente no endereço: : Avenida São João de Deus, 40, Ap. 703, Torre B, Janga, Paulista – PE, CEP: 53437-050, telefone: (81) 99778-1121, e-mail: diogodurand@gmail.com, aceitamos inclusive ligações a cobrar.

Esta pesquisa está sob a orientação do Professor Doutor Kleber Fernando Rodrigues, telefone: (81) 99819-4756, e-mail: kleber@pesqueira.ifpe.edu.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, bem como assinale a opção de “Aceito participar da pesquisa” no final desse termo, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

**1-Título da pesquisa:** “Sinais do silêncio e a biblioteca inclusiva”: Cartografia das bibliotecas do IFPE na perspectiva da inclusão da pessoa com surdez, no cenário da EPT.

**2-Objetivo Primário:** O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar o contexto de acessibilidade e inclusão da pessoa com surdez nas bibliotecas do IFPE.

**3-Descrição de procedimentos:** Os dados serão coletados por meio de questionários no GoogleForms (para servidores que atuam nas bibliotecas do IFPE, incluindo bibliotecários ou técnicos). O questionário consiste em 12 perguntas e prevemos que respondê-lo dura entre 30 a 40 minutos. Para os estudantes surdos da instituição, desenvolvemos uma entrevista semiestruturada, que será agendada com antecedência, contando com o apoio de um tradutor/intérprete de Libras. A entrevista consistirá em 5 perguntas e deverá durar entre 10 a 20 minutos. Ressaltamos que as entrevistas serão gravadas por meio de um aplicativo do celular do pesquisador, após o consentimento dos participantes, para futura transcrição.

**4-Justificativa para a realização da pesquisa:** Mais de 18 milhões de pessoas no Brasil tem alguma deficiência, IBGE (2023), que além de enfrentar os desafios do cotidiano, também se depara com a falta de inclusão no sistema educacional. Considerando essa realidade, é plausível estimar que a pessoa com deficiência, ao buscar o ensino profissional e tecnológico, se depara com diversas limitações sociais impostas por sua condição. Dentro desse contexto, destacamos a pessoa com surdez, que normalmente é invisibilizada dentro das instituições de ensino pela ausência da acessibilidade comunicacional. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua natural da pessoa surda, mas profundamente esquecida no meio social, mesmo com uma série de dispositivos legais que garantam sua reprodução nos espaços públicos. As bibliotecas, que deveriam pautar-se pela disponibilização democrática e acessível de conteúdo, muitas vezes reproduzem a falta de acessibilidade. Isso se torna ainda mais evidente quando se considera a pessoa surda, que enfrenta obstáculos distintos devido à natureza específica de suas necessidades. Torna-se crucial abordar e superar essas barreiras para garantir um ambiente educacional mais inclusivo e acessível a todos, conforme está assegurada no também no Decreto nº 5.296/04, no artigo 24. Considerando que as bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) têm a responsabilidade de proporcionar acesso à informação aos estudantes, professores e técnicos, abrangendo diversos públicos, estima-se que atualmente essas bibliotecas enfrentem desafios para atender às garantias estabelecidas pelas normativas de inclusão e acessibilidade, especialmente para a comunidade surda. Se observada, essa lacuna compromete a abrangência do espaço de informação oferecido.

**5-Desconfortos e riscos esperados:** Os riscos envolvidos referem-se a possíveis constrangimentos, desconfortos e cansaço, que se observados buscaremos superá-los por meio de explicações ou reformulações de questões, pausas no andamento das entrevistas e possibilitando ao máximo uma abordagem sensível e tranquila.

Como medida minimizadora de quaisquer riscos, o pesquisador proporcionará um ambiente acolhedor, assegurando privacidade para o participante, podendo realizar uma pausa durante a participação, e possibilitando até mesmo a remarcação do agendamento para outro momento, caso necessário. Ainda assim, se houver desconfortos por parte dos participantes pedimos que esta situação seja comunicada ao pesquisador, a fim de que as devidas providências sejam tomadas e sanar essas dificuldades. É garantido o direito ao participante de pausar, interromper ou até mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade ou prejuízo.

**6-Benefícios esperados:** Nossa expectativa é obter dados significativos sobre a inclusão de pessoas surdas nas bibliotecas do IFPE, abrangendo uma área geográfica extensa, desde o sertão até a região metropolitana do Recife. Pretendemos analisar como as bibliotecas influenciam e impactam a vida das pessoas surdas. Esperamos que os resultados desta pesquisa possam beneficiar a comunidade surda de forma mais ampla, ao abordar questões que incentivem a busca por mudanças. Além disso, acreditamos que o material produzido será útil para o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs) dos Institutos Federais. Esse departamento desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de programas e ações para promover o acesso, a permanência e o sucesso de pessoas com deficiência, além de apoiar políticas inclusivas dentro das instituições.

**7-Informações:** Os participantes podem contar com a garantia de que todas as perguntas serão respondidas e quaisquer dúvidas relacionadas à pesquisa serão esclarecidas. Além disso, o pesquisador se compromete a fornecer informações atualizadas obtidas durante o estudo em andamento.

**8-Retirada do consentimento:** O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

**9-Aspecto Legal:** Este documento foi elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

**10-Confiabilidade:** Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

**11-Quanto à indenização:** Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização, caso se faça necessário.

**12-Os participantes receberão uma via deste Termo assinada por todos os envolvidos**

**(participante e pesquisador).**

**13-Dados do pesquisador responsável:** Nome: Diogo Durand de Medeiros; Endereço: Av. São João de Deus, 40, Ap – 703, Torre B, Janga, Paulista – PE, CEP: 53437-050; e-mail: diogodurand@gmail.com; Telefone: (81) 99778.1121

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do UniFAFIRE no endereço: Avenida Conde da Vista n 921– Boa Vista- Cidade Recife-PE, CEP: 50060-002, Tel.: (81) 2122.3504 – Whatsapp (81) 99150-0775 - e-mail: [comitedeetica@fafire.br](mailto:comitedeetica@fafire.br)

---

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “Sinais do silêncio e a biblioteca inclusiva”: Cartografia das bibliotecas do IFPE na perspectiva da inclusão da pessoa com surdez, no cenário da EPT, como participante. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

( ) Aceito Participar da pesquisa.

( ) Não aceito participar da pesquisa.

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

---

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

## **APÊNDICE E – Questionário para Avaliação do Produto Educacional**

Avaliação do Produto Educacional: Cartografias da Acessibilidade para a Pessoa Surda em Bibliotecas do IFPE

1. Você considera que o conteúdo (textos e mapas) do ebook é compreensível?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

2. Os mapas apresentados no e-book comunicam de forma clara a percepção sobre o grau de acessibilidade nas bibliotecas?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

3. Na sua opinião, o e-book fornece informações relevantes que podem contribuir para sensibilizar mudanças na inclusão da comunidade surda nas bibliotecas?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

## ANEXO A – Produto Educacional

# Cartografias da acessibilidade para a pessoa surda em bibliotecas do IFPE



Mestrando: Diogo Durand de Medeiros  
Orientação: Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues

Olinda/PE  
2025



## DESCRIÇÃO TÉCNICA

AUTORIA: Diogo Durand de Medeiros

ORIENTAÇÃO: Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues

ÁREA DO CONHECIMENTO: Ensino

CATEGORIA: E-book

REGISTRO DO PRODUTO / ANO: Biblioteca Carolina Maria de Jesus, do IFPE – Campus Olinda, 2025

AValiação DO PRODUTO: Realizada por cinco pessoas participantes da pesquisa

DIPONIBILIDADE: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais, assim como a proibição do uso comercial deste produto educacional

ELABORAÇÃO CARTOGRÁFICA: Tiane Souza

DIVULGAÇÃO: Meio digital

INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, Campus Recife

URL EM FORMATO DE E-BOOK: <https://editora.institutoidv.org/prova-cartografia/>

IDIOMA: Português

CIDADE: Olinda – PE

PAÍS: Brasil



M448c Medeiros, Diogo Durand de.

Cartografias da acessibilidade para a pessoa surda em bibliotecas do IFPE. / Diogo Durand de Medeiros. – Olinda, PE: O Autor, 2025.  
21 f.: il., color.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues.

Produto Educacional: Ebook. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

Inclui Referências.

1. Educação – Surdez. 2. Inclusão – Estudantes Surdos. 3. Inclusão – Biblioteca. 4. Biblioteca – Serviços Inclusivos. 5. Tecnologia assistiva. 6. Educação Profissional e Tecnológica. I. Rodrigues, Kleber Fernando (Orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Titulo.

371.912

CDD (22 Ed.)

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Andréa Cardoso Castro - CRB4 1789

## APRESENTAÇÃO GERAL

Este material é resultado da pesquisa de mestrado “*Sinais do silêncio e a biblioteca inclusiva*”: *cartografia das bibliotecas do IFPE na perspectiva da inclusão da pessoa com surdez no cenário da EPT*” do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

O trabalho analisou as percepções das condições de acessibilidade em bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), com foco na inclusão da comunidade surda, através da aplicação de questionários a profissionais das bibliotecas e da realização de entrevistas com estudantes surdos(as).

Parte dos resultados obtidos foi sistematizado em cartografias temáticas possibilitando um panorama visual e analítico dos desafios enfrentados no contexto da acessibilidade atitudinal, comunicacional e metodológica para estudantes surdos(as) em bibliotecas.

## **CARTOGRAFIA COMO INSTRUMENTO**

A estratégia de utilizar mapas nesta pesquisa foi adotada com o objetivo de sistematizar e comunicar as informações coletadas durante a investigação. Os mapas funcionam como um recurso que potencializa a visualização dos dados de forma espacializada e podem ser pano de fundo para análise e compreensão das dinâmicas sociais que influenciam a inclusão de estudantes surdos nas bibliotecas.

Segundo Anderson (1982), “a cartografia como ciência vem do conhecimento de como comunicar [...]. É o conhecimento de quais símbolos colocar no mapa e quais itens omitir”.

Nesse sentido, o conjunto de mapas apresentado busca revelar de forma geral e visual os aspectos presentes e ausentes envolvidos na percepção da acessibilidade da pessoa surda, trazendo a possibilidade de ser um documento base para fortalecer os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs/IFPE) e reivindicar transformações de acessibilidade.

## **CARTOGRAFIA COMO INSTRUMENTO**

Ao todo, aqui serão apresentados 5 (cinco) mapas, sendo eles:

Mapa 1 – Localização dos IFPE e Bibliotecas Pesquisadas

Mapa 2 – Acessibilidade Atitudinal

Mapa 3 – Acessibilidade Comunicacional

Mapa 4 – Acessibilidade Metodológica

Mapa 5 – Visão Geral Integrada das Acessibilidades

## **A INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NA EDUCAÇÃO**

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) tem como finalidade assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, garantindo sua inclusão social e cidadania. Em seu artigo 28, a Lei atribui ao poder público a responsabilidade de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar políticas educacionais inclusivas. Entre os incisos destacados, ressalta-se o inciso II, que trata do:

“Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.” (BRASIL, 2015)

## **A INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NA EDUCAÇÃO**

E a compreensão de inclusão atravessa a sociedade numa perspectiva de modelo que é descrito por Sassaki (2009) como “o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações”.

Para aprofundar a discussão sobre a inclusão nos espaços educacionais, recorreremos à autora Mantoan (2015), que destaca a escola como o ambiente mais adequado para romper com práticas discriminatórias, pois favorece a relação entre todos os estudantes — com ou sem deficiência —, promovendo um lugar oportuno para o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo. A autora conclui que “A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora.”

## ACESSIBILIDADE EM BIBLIOTECAS

As bibliotecas são espaços pedagógicos que se destacam por promover o acesso democrático à informação. A Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (2016) as considera como espaços educativos que promovem aos estudantes o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, enfatizando a interação com dados e informações por meio de processos de pesquisa e investigação, proporcionando um ambiente de ensino e aprendizagem.

A pesquisa tomou como referência três dimensões fundamentais da acessibilidade para a comunidade surda, são elas: acessibilidade atitudinal, comunicacional e metodológica.

## ACESSIBILIDADE EM BIBLIOTECAS

| Dimensão                         | Definição                                                                                                                              | Implicações em Bibliotecas                                                                                                                      |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Acessibilidade Atitudinal</b> | Eliminação de atitudes e comportamentos que excluem ou discriminam pessoas com deficiência. (Brasil, 2015; Sassaki, 2009; Silva, 2012) | Formação de postura inclusivas e acolhedoras em ações de sensibilização; oferecimento de assistência da mesma qualidade que a qualquer usuário. |

“ [...] Ela pode chamar o atendente e dizer que quer o livro da disciplina do professor [...] aí como é que ela vai encontrar e como é que ela vai conseguir o livro se ela não consegue ter atendimento com a pessoa que trabalha lá, o funcionário”

Essa fala de um(a) dos(as) estudantes entrevistados(as) reforça a diretriz da IFLA (2000) que ressalta a importância de um treinamento específico para a equipe da biblioteca, com o objetivo de promover a compreensão do atendimento à comunidade surda e de suas necessidades.

## ACESSIBILIDADE EM BIBLIOTECAS

| Dimensão                             | Definição                                                                                                                                                | Implicações em Bibliotecas                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Acessibilidade Comunicacional</b> | Assegurar a comunicação acessível por diferentes meios e linguas, como Libras, tecnologia etc. (Brasil, 2015; Sassaki, 2009; Miglioli, 2017; IFLA, 2000) | Atendimento em Libras; disponibilidade de tecnologia assistiva; sinalização inclusiva; disponibilidade de livros e materiais referentes à temática e adequada a comunidade surda. |

“ Ele não pegou os livros porque ele acha que é proibido pegar os livros na biblioteca. É ele acha que é proibido. Ele disse que sente vontade de ir lá pegar, mas ele acha que é proibido ir lá. Ele disse que pode ter câmera de segurança e tal. E ele tem medo de ir lá. E assim, ele disse que como ele não tem uma comunicação com a bibliotecária, então ele não sabe o que pode e o que não pode fazer.”

“ Às vezes eu tento conversar com eles, na maioria das vezes, eles não me entendem, sem os intérpretes, mas eu me esforço, eu tento mostrar alguma coisa e eles conseguem aprender. Também gosto de tentar ensinar para eles libras, para eles verem como é importante essa comunicação com os surdos, mas na maioria das vezes é bem difícil mesmo. Eu percebo que quando a gente está lá ou quando estou sozinho, com alguns colegas ainda consigo ter um pouco de comunicação quando vamos juntos, mas com a maioria dos funcionários é difícil.”

10

## ACESSIBILIDADE EM BIBLIOTECAS

As diretrizes da IFLA (2020) além de apontarem para a necessidade de preparo técnico, reforçam a importância de sensibilidade por parte das bibliotecas quanto à diversidade comunicacional da comunidade surda:

Pessoas surdas se comunicam com pessoas ouvintes de várias maneiras. Dependendo de sua formação, grau de deficiência auditiva, identidade cultural e da situação, pessoas surdas podem usar língua de sinais, falar, escrever, gesticular ou usar qualquer combinação destes. Na prestação de serviços de biblioteca, é essencial que o pessoal da biblioteca esteja ciente dessa variedade e que tenham o treinamento necessário para saber o que fazer para entender e serem entendidos confortavelmente. Bibliotecas com uma grande clientela surda devem considerar seriamente garantir que pelo menos um membro da equipe, responsável pela prestação de serviços às pessoas surdas, seja pelo menos moderadamente fluente em língua de sinais e que outros membros do pessoal de atendimento ao público tenham experiência com sinais básicos, conforme apropriado. (IFLA, 2020, p.14)

11

## ACESSIBILIDADE EM BIBLIOTECAS

| Dimensão                           | Definição                                                                                                                       | Implicações em Bibliotecas                                                    |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Acessibilidade Metodológica</b> | Adaptação de métodos, estratégias e recursos às formas de aprendizagem da pessoa com deficiência. (Sassaki, 2009; Brasil, 2015) | Planejamento e implementação de serviços específicos para a comunidade surda. |

Nesse aspecto, a IFLA (2000) recomenda que as bibliotecas promovam intensamente as ações voltadas à comunidade surda, argumentando da seguinte forma:

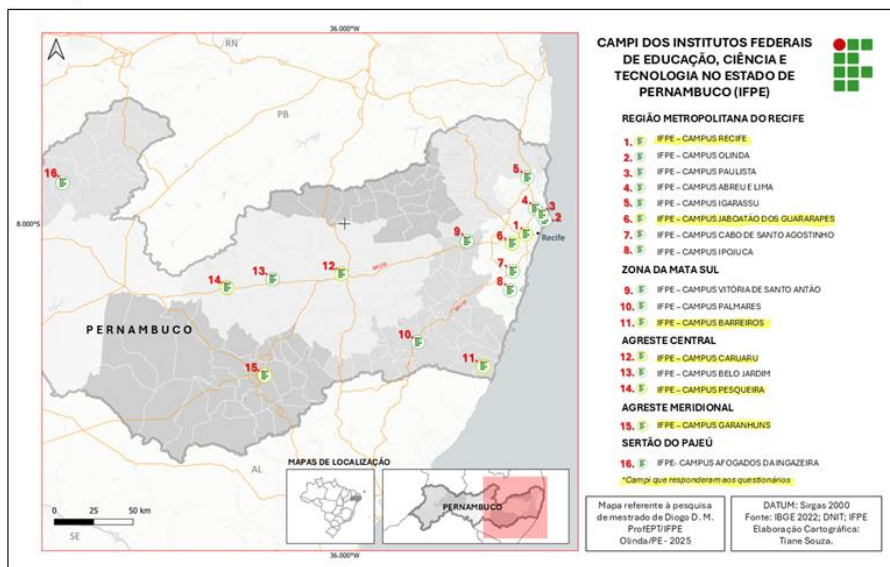
Porque pessoas que são surdas desde o nascimento ou de uma idade precoce frequentemente têm dificuldade com a leitura, elas tendem, em geral, a não usar bibliotecas. É essencial, portanto, que as bibliotecas direcionem seus esforços de marketing para sua clientela surda; caso contrário, o trabalho e os recursos alocados para fornecer serviços terão valor mínimo. Por essas mesmas razões, esse esforço precisará de um planejamento especialmente cuidadoso. (IFLA, 2000, p.22).

A seguir, cada mapa é apresentado como um instrumento visual que traduz e evidencia uma dimensão específica da acessibilidade, permitindo tanto uma leitura isolada quanto integrada dos dados.

12

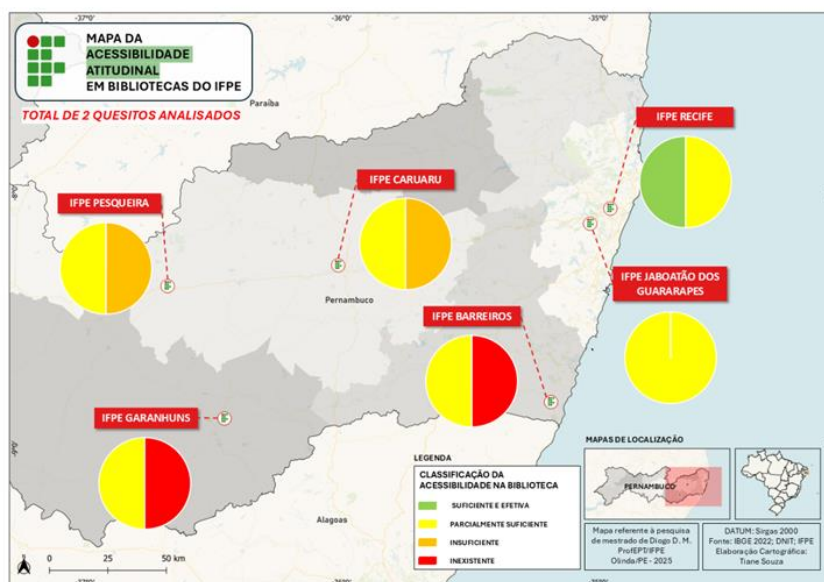
### Mapa 1 – Localização dos IFPE e Bibliotecas Pesquisadas

Este primeiro mapa da série apresenta a distribuição geográfica dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e, em destaque amarelo, estão as bibliotecas que participaram da pesquisa respondendo ao questionário.



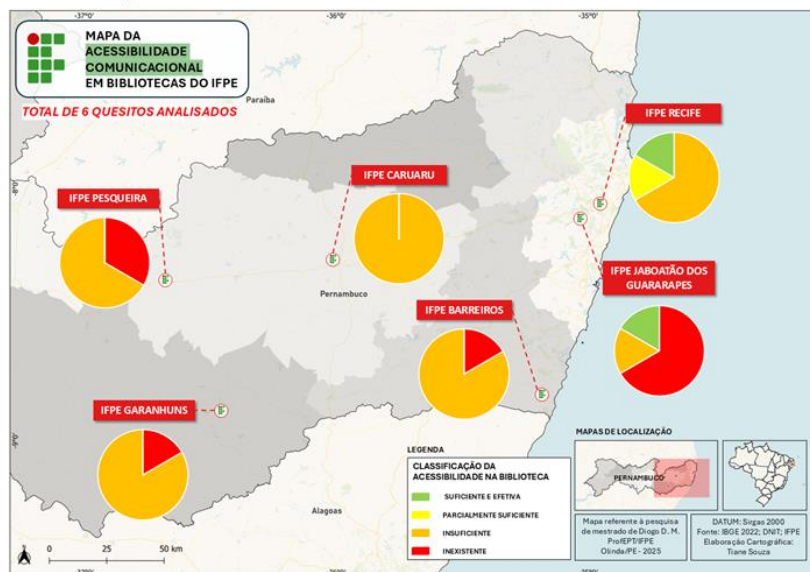
## Mapa 2 – Acessibilidade Atitudinal

Questões analisadas: capacitação relacionada à prestação de serviços à comunidade surda; como atende às necessidades de acessibilidade em eventos, programas e serviços oferecido pela biblioteca.



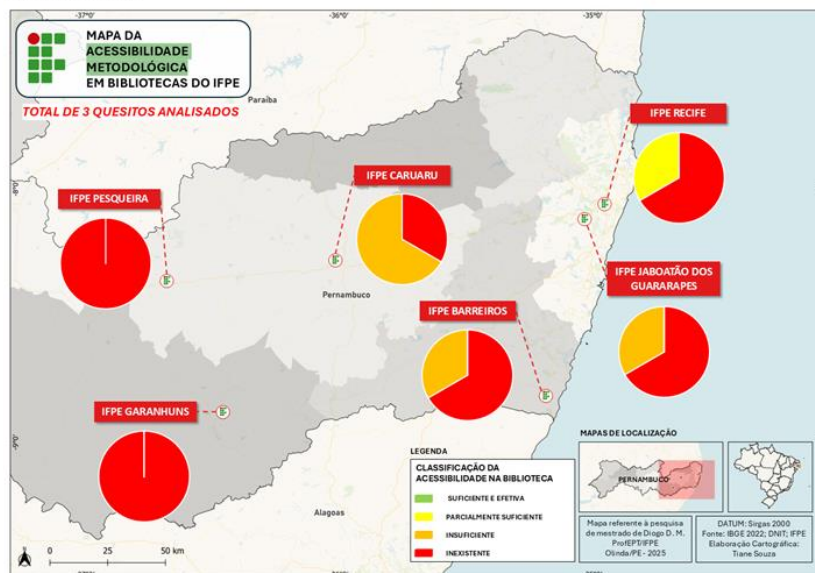
## Mapa 3 – Acessibilidade Comunicacional

Questões analisadas: possibilidade de atender a partir da Libras; formas de comunicação com o público; disponibilidade de tecnologia assistiva; disponibilidade de sinalização que inclua a pessoa surda; disponibilidade de livros e materiais referentes à temática e adequada à comunidade surda.



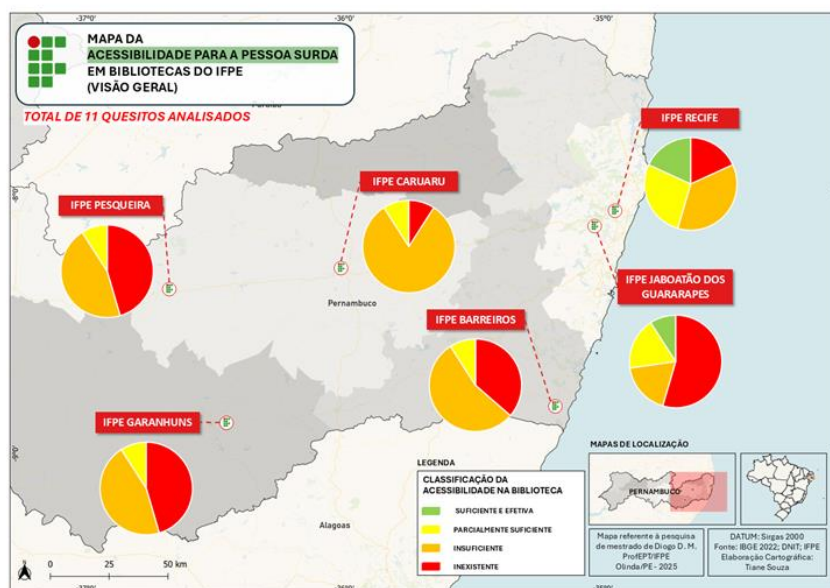
#### Mapa 4 – Acessibilidade Metodológica

Questões analisadas: percepção do(a) servidor(a) para desenvolver ou implementar serviços; parcerias ou colaborações de outras instituições para ser de referência para aprimoramento dos serviços; promoção de programas e serviços que inclua a comunidade surda.



#### Mapa 5 – Visão Geral Integrada da Acessibilidade

Visão geral da percepção das condições das acessibilidades (atitudinal, comunicacional e metodológica) para a comunidade surda nas bibliotecas do IFPE.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o contexto de acessibilidade e inclusão da pessoa com surdez nas bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), à luz das normativas legais, autores(as) e organizações que tratam da temática; das práticas institucionais e das percepções de estudantes surdos(as) e profissionais atuantes nesses espaços.

A partir da sistematização em cartografias e análise das respostas dos questionários aplicados aos profissionais de biblioteca, bem como das entrevistas com estudantes surdos(as), foi possível traçar um panorama que aponta para a predominância das classificações “inexistente” e “insuficiente” nas ações voltadas à inclusão do público surdo. Tais resultados servem de pressuposto para (re)pensarmos o papel das bibliotecas como espaços de formação, pesquisa e cidadania, reforçando seu caráter pedagógico, que precisa estar bem estruturado para incluir também, entre suas ações, uma população que, historicamente, vive às margens do acesso à informação — a comunidade surda —, especialmente em instituições públicas de ensino que assumem, por princípio, o compromisso com a inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos a seguinte reflexão trazida nas diretrizes da IFLA (2000):

As bibliotecas se esforçam para fornecer o melhor serviço possível à sua clientela. É imperativo que o mesmo nível de serviço disponível para a comunidade em geral da biblioteca esteja igualmente disponível para a clientela surda. Para alcançar esse objetivo, a atenção de um bibliotecário treinado e profissional é necessária no design e na operação do serviço. O nível eventual de atenção profissional direcionada ao serviço dependerá de muitos fatores, incluindo o tamanho da biblioteca, o tamanho de sua comunidade em geral e o tamanho de sua comunidade surda. No entanto, a quantidade de tempo da equipe profissional dedicada ao serviço deve ser suficiente de acordo com as demandas e as praticidades das circunstâncias individuais de cada biblioteca. Em bibliotecas com uma comunidade surda muito pequena, o mínimo poderia ser que o design e a supervisão do serviço fossem realizados por um bibliotecário profissional responsável por um serviço maior no distrito. (IFLA, 2000, p.12).

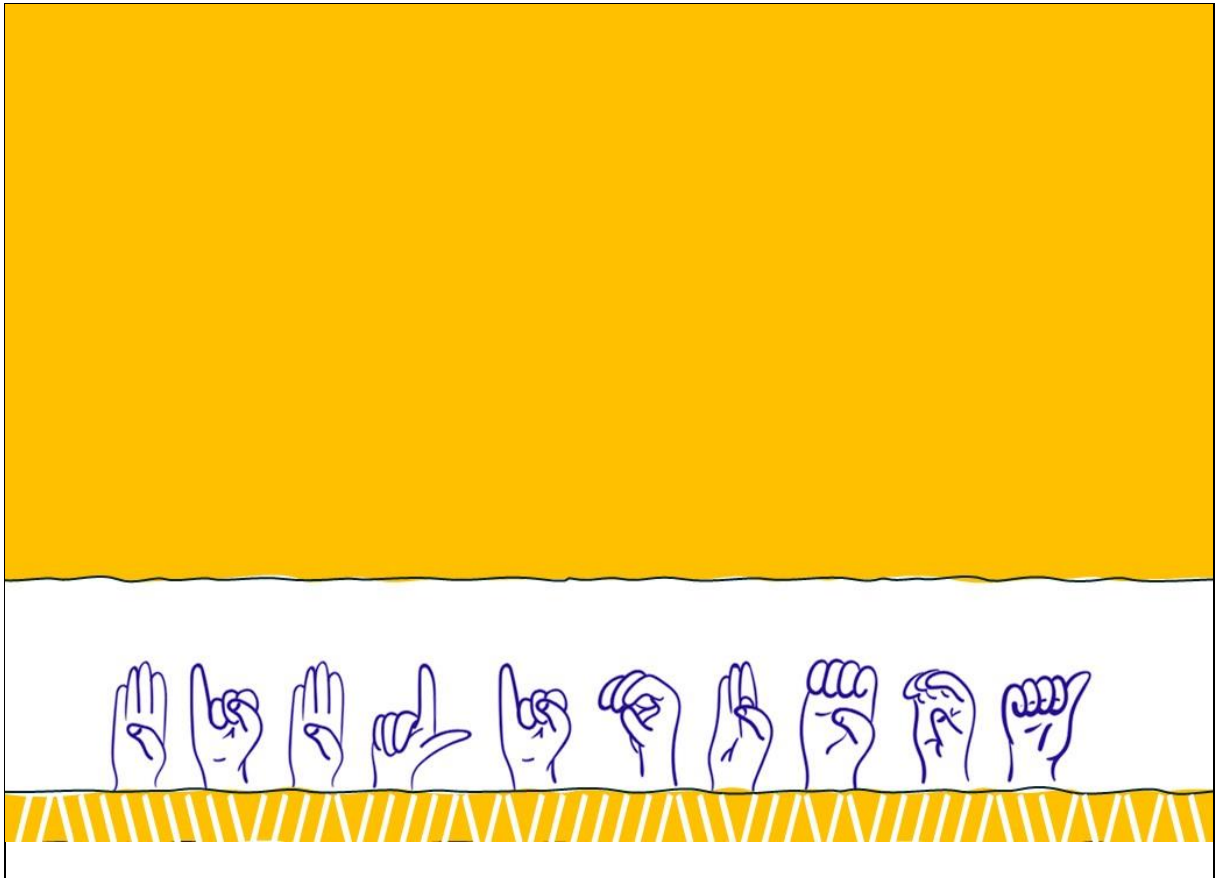
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, vale destacar uma fala de um(a) estudante entrevistado(a), por expressar com sensibilidade e profundidade aspectos centrais que esta pesquisa se propõe a analisar — especialmente no que diz respeito ao papel das bibliotecas na formação de pessoas surdas e à importância de sua inclusão nesses espaços:

“A biblioteca é muito importante, né? Ela é como se fosse um laboratório. Então, algumas pessoas podem achar que, por a maioria dos surdos, infelizmente a maioria dos surdos não sabem ler, eles não frequentam a biblioteca ou não usam os livros. Mas é um lugar que eu gosto muito de estar. E é isso que eu peço, que seja mais inclusivo, que tenha mais imagens dos livros e que pensem também no sujeito surdo.” (Estudante 4).

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Paul S. [org.]. **Princípios de Cartografia Básica**. Volume 1. 1982.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 6. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar**. 2. ed. rev., 2015 (versão em português Portugal, 2016).
- INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Guidelines for Library Services to Deaf People**. 2. ed. Edited by John Michael Day. The Hague: IFLA, 2000.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MIGLIOLI, S.; SANTOS, G. A. dos. **Acessibilidade e serviços inclusivos para minorias sociais**: a biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Revista ACB, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 136–149, 2017.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.
- SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusa**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). Recife, 2012. 595f.: Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2012.



## ANEXO B – Carta de Anuência IFPE



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco  
Reitoria

### CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos que o pesquisador **Diogo Durand de Medeiros** desenvolva o seu projeto de pesquisa “SINAIS DO SILÊNCIO E A BIBLIOTECA INCLUSIVA”: CARTOGRAFIA DAS BIBLIOTECAS DO IFPE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM SURDEZ NO CENÁRIO DA EPT, que está sob a orientação do **Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues**. O objetivo da pesquisa é analisar o contexto de acessibilidade e inclusão das bibliotecas do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), com foco na perspectiva da pessoa com surdez.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde 466/12, 510/16 e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados, o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife, 30 de setembro de 2024

(Assinado eletronicamente)  
JOSÉ CARLOS DE SÁ JUNIOR  
Reitor do IFPE



Documento assinado eletronicamente por **Jose Carlos de Sa Junior, Reitor(a)**, em 30/09/2024, às 17:41, conforme art. 6º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [https://sei.ifpe.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifpe.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0) informando o código verificador **1383466** e o código CRC **B88BCBBA**.