



Íris Carlota dos Santos Arraes

**O Acolhimento de Pessoas com Deficiência Visual em
Instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro**

**Avaliação sobre a acessibilidade nos processos
de interação humana relacionados**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Design da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Design.

Orientadora: Profa. Cláudia Renata Mont'Alvão Bastos Rodrigues

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2018



Íris Carlota dos Santos Arraes

O Acolhimento de Pessoas com Deficiência Visual em Instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro

Avaliação sobre a Acessibilidade nos processos de interação humana relacionados

Dissertação apresentada ao programa de pós-Graduação em Design da PUC-Rio como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Design. Aprovada pela comissão examinadora abaixo assinada.

Profa. Cláudia Renata Mont'Alvão Bastos Rodrigues

Orientadora
Departamento de Artes & Design PUC-Rio

Profa. Jackeline Lima Farbiarz

Departamento de Artes & Design PUC-Rio

Profa. Maria da Glória de Souza Almeida

Instituto Benjamin Constant – Rio de Janeiro

Profa. Maria Aparecida Mamede Neves

Departamento de Educação PUC-Rio

Profa. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro de teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 20 de Fevereiro de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Íris Carlota dos Santos Arraes

Graduada em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio em 2015. Capacitada pela Fundação CESGRANRO em 2017 para atuar com aplicadora especializada nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio; e pelo Instituto Benjamin Constant em 2017 para atuar como Audiodescritora. Dedica-se à pesquisa acadêmica em Ergonomia e Fatores Humanos para a acessibilidade; apresentando e publicando artigos relacionados ao tema desde 2014.

Ficha Catalográfica

Arraes, Íris Carlota dos Santos

O acolhimento de pessoas com deficiência visual em instituições de ensino superior do Rio de Janeiro: avaliação sobre a acessibilidade nos processos de interação humana relacionados / Íris Carlota dos Santos Arraes ; orientadora: Cláudia Renata Mont'Alvão Bastos Rodrigues. – 2018.

226 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2018.

Inclui bibliografia

1. Artes e Design – Teses. 2. Fatores humanos. 3. Acessibilidade. 4. Design de Interação. 5. Deficiência visual. 6. Instituições de Ensino Superior. I. Mont'Alvão, Cláudia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Artes e Design. III. Título.

CDD: 700

À minha filha Thalita, o amor que eu deixarei para o mundo, que me ensinou neste período com sua doçura, a ser resignada diante das circunstâncias que não tem solução, e solidária ao próximo, oferecendo o nosso amor.

Ao meu amor, Márcio Derenne, companheiro de uma vida, pelas importantes transformações que atravessei para chegar a esse momento; e por despertar para os meus valores investindo incondicionalmente nos meus sonhos.

Agradecimentos

Ao Professor Augusto Sampaio, pela generosidade com a qual acolhe minhas demandas desde os tempos da Graduação, acreditando e investindo na minha missão.

Ao Professor Renato Callado e ao Coronel Augusto, pela presença e orientação em todos os momentos que precisei.

À minha orientadora, disciplinadora, educadora, mentora, Cláudia Mont’Alvão, por acreditar na minha força de vontade e motivação, e por ter investido tanto tempo e dedicação, em me conduzir no caminho da pesquisa acadêmica;

Ao meu Pai Rogério de Moura Arraes, por me deixar como herança a persistência na educação;

À minha mãe Edna, minha luz, meu maior exemplo de caridade, que me ensinou o valor de contribuir por um mundo mais humano;

À minha irmã Luciane, por ser meu exemplo de determinação, força e superação, me ensinando a ser assertiva e a reconhecer a minha missão;

Ao meu irmão João Rogério, por ser o meu grande exemplo de pessoa com deficiência visual, que atravessou as barreiras de acessibilidade com sua competência; e por ter semeado em mim o interesse que me conduz nessa linha de pesquisa;

À minha querida amiga Bárbara Perez Franco, pelo amor, tempo e dedicação; sem os quais essa pesquisa não teria acontecido.

Aos diversos amigos com deficiência visual que fiz no período dessa pesquisa, que dedicaram seu tempo sempre muito dispostos a contribuir com suas ricas experiências;

Aos amigos do Laboratório de Ergodesign e Usabilidade de Interfaces – LEUI PUC-Rio, pela maravilhosa troca de conhecimentos que me enriquece desde 2013.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento – CNPq e à PUC-Rio por fomentarem e apoiarem o desenvolvimento desse trabalho.

Resumo

Arraes, / Íris Carlota dos Santos; Rodrigues, Cláudia Renata Mont’Alvão Bastos (Orienradora). **O Acolhimento de Pessoas com Deficiência Visual em Instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro**: avaliação sobre a acessibilidade nos processos de interação humana relacionados. Rio de Janeiro, 2018. 226 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

A acessibilidade é uma qualidade ainda pouco considerada na prática de projetos em Design, porém, cada vez mais necessária na nos diversos modos de interação entre o ser humano e os sistemas diversos. Existem nos dias atuais, muitas abordagens intencionadas a universalizar métodos para a produção de produtos, sistemas e ambientes que sejam acessíveis às pessoas com deficiências. A existência de tantas abordagens culmina, na mesma proporção, em frustrações no desenvolvimento de projetos em Design que objetivam o desenvolvimento produtos que sejam de fato eficazes, eficientes e que tragam satisfação aos usuários, no escopo da diversidade humana. Isto pode ser confirmado na rotina da pessoa com deficiência visual, que pode apresentar diferentes necessidade funcionais de acordo com o componente do olho que foi acometido. Essa dissertação se apresenta em uma pesquisa qualitativa, a partir de observação participante em campo, de caráter exploratório e experimental; fundamentada pela análise documental das leis relacionadas com a deficiência visual, acessibilidade, e com Educação Superior. Para investigar o usuário, foram utilizados questionários e entrevistas, que revelaram lacunas para as quais a Ergonomia apresenta métodos para a melhorar a qualidade na interação do usuário com deficiência visual, para as questões de Usabilidade e Interação Humano Computador; do Design Universal e do Design Universal para a Aprendizagem para as questões de acessibilidade.

Palavras-chave

Fatores humanos; Acessibilidade; Design de Interação; Deficiência visual; Instituições de Ensino Superior.

Abstract

Arraes, Íris Carlota dos Santos; Rodrigues, Cláudia Renata Mont'Alvão Bastos (Advisor). **The matriculation of People with Visual impairment in higher education institutions in Rio de Janeiro:** An evaluation about accessibility in related human interaction processes. Rio de Janeiro, 2018. 226 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The accessibility is a quality that is still under-considered in Design projects, but increasingly necessary in different ways of interaction between humans and systems. There are many approaches at present intended to universalize methods to design accessible products, systems, and environments for people with disability. The existence of so many procedures culminates, in the same proportion, in frustration in the development of Design projects that aim to develop products to be really effective, efficient, and bring satisfaction to users, in human diversity scope. It is possible to verify this fact by the routine of people with visual impairment that can present different functional necessities, according to the component of the eye that was affected. This dissertation presents qualitative research, outlined from participatory field observation, which character is exploratory and experimental, substantiated by the documentary analysis of the laws related to visual impairment, accessibility and also to Higher Education. Questionnaires and enquiries were used to investigate the users. This data showed up gaps where the Ergonomics features methods to improve quality in user interaction to usability issues and Human-computer interaction; and Universal Design and Universal Design for Learning can improve Accessibility issues.

Keywords

Human Factors; Accessibility; Interaction Design; Visual impairments; Higher Education Institution.

Sumário

1	Introdução	16
1.1	Tema	16
1.2	Problema	17
1.3	Questões de pesquisa	19
1.4	Objetivos	19
1.4.1	Objetivo geral	19
1.4.2	Objetivos específicos	19
1.5	Predições	20
1.6	Objeto	20
1.7	Justificativa	20
1.7.1	Para compreender e contextualizar a deficiência visual	21
1.7.2	A busca pela Educação Superior	21
1.7.3	Acessibilidade & Educação: leis e definições	21
1.8	Métodos	23
2	A deficiência visual, a Acessibilidade e o contexto nas leis brasileiras – uma breve apresentação cronológica	27
2.1	Compreendendo a deficiência visual através dos mecanismos do olho humano	29
2.2	O direito de acesso à Educação e os números da deficiência visual nesse contexto	30
2.3	A construção da acessibilidade: apresentando e reconhecendo diferenças	35
2.4	Convenções braile para uso na escrita e leitura - Lei Nº 4.169 de 4 de dezembro de 1962	36
2.5	O Símbolo Internacional da Acessibilidade - Lei Nº 7.405 de 12 de novembro de 1985	37
2.6	Constituição Federal de 1988	38
2.7	Apoio e Integração Social - Lei Nº 7.853 de 24 de outubro de 1989	39
2.8	Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência Decreto Nº 914 de 6 de setembro de 1993	39
2.9	Passe livre nos sistemas de transporte - Lei Nº 8.999 de 29 de junho de 1994	40
2.10	Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência - Decreto Nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999	41
2.11	Promoção da Acessibilidade - Lei Nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000	42
2.12	Convenção Interamericana Para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência - Decreto Nº 3.956 de 30 de outubro de 2001	43
2.13	Política Nacional do Livro - Lei Nº 10.753 de 30 de outubro de 2003	43

2.14	A Acessibilidade como requisito para credenciamento de cursos nas IES - Portaria nº 3.284 de 7 de novembro de 2003	44
2.15	Complementando o atendimento educacional especializado - Lei Nº 10.845 de 5 de março de 2004	45
2.16	Promoção da Acessibilidade - Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004	46
2.17	Direito de portar cães-guia	47
2.18	Regulação, supervisão e avaliação de IES - Decreto Nº 5.773 de 9 de maio de 2006.	47
2.19	Os direitos da Pessoa com Deficiência	48
2.20	Programa Nacional dos Direitos Humanos - Decreto Nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009	49
2.21	Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES - Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010	49
2.22	O dever do Estado com a Educação das pessoas com necessidades especiais - Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011	50
2.23	Acesso à Informação	52
2.24	Programa Um Computador por Aluno – PROUCA	53
2.25	Ingresso nas Universidades Federais - Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012	54
2.26	Instalações dos jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016 - Decreto Nº 7.823 de 9 de outubro de 2012	54
2.27	Inclusão da pessoa com deficiência - Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015	55
2.28	Inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior - Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016	57
2.29	2017: Um ano de poucas ações no cenário das leis brasileiras de acessibilidade	58
2.30	O novo símbolo internacional da acessibilidade	59
2.31	Reflexões sobre o capítulo	60
3	Dimensões da Acessibilidade: o campo de ação do Design	64
3.1	Design & Acessibilidade: breve histórico	66
3.2	Design Universal para a Aprendizagem	76
3.3	Dimensões e relações da Acessibilidade	79
3.4	Reflexões sobre o capítulo	80
4	Cognição, Educação e Deficiência visual	82
4.1	A transformação do modelo educacional	82
4.2	Compreendendo processos cognitivos de aprendizagem na ausência do sentido da visão	84
4.3	Refletindo sobre as práticas inclusivas: conclusões do capítulo	86
5	Chegando à Educação Superior: interação e complexidade	89
5.1	Educação Superior: formas de ingresso e acessibilidade	89
5.2	Do interesse por informações às inscrições: Avaliando o acesso à Informação	93
5.3	Faltam informações: avaliando a acessibilidade das IES pelo contato telefônico	97

5.4	Avaliação cooperativa: compreendendo a interação de uma pessoa com cegueira.	100
5.5	Refletindo (im)possibilidades: conclusões do capítulo	104
6	Compreendendo o processo por diferentes ângulos	106
6.1	Questionário	107
6.2	Entrevistas semiestruturadas	115
6.3	Análise e interpretação das informações	117
6.3.1	Sobre os entrevistados e as características da deficiência visual que convivem:	118
6.3.2	Sobre a Educação Básica dos entrevistados	120
6.3.3	Sobre a experiência dos entrevistados nos processos seletivos	123
6.3.4	Sobre a rotina dos entrevistados nas IES em que ingressaram	126
6.3.5	Sobre as barreiras vivenciadas na relação do entrevistado com a IES	127
6.3.6	Sobre a visão do entrevistado para a acessibilidade da IES	128
6.4	O que a entrevista destacou sobre a PCDV e sua inserção no ambiente escolar/ acadêmico	130
6.5	Entrando em ação: observação participante	130
6.5.1	A capacitação para a prova do ENEM	131
6.5.2	Indo além: capacitação em audiodescrição	134
6.5.3	Relato da pesquisadora sobre a atuação como aplicadora especializada na prova do ENEM	135
6.5.4	Relato com as impressões da candidata com cegueira, atendida pela pesquisadora no ENEM 2017	143
6.6	Reflexões sobre os métodos e técnicas utilizados no processo de investigação	144
7	Análises, conclusões e desdobramentos	147
8	Referências bibliográficas	155

Lista de Imagens e Figuras

Imagem 2-1 Notícia sobre acessibilidade para pessoas com deficiência nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio. Fonte: G1 em 8. mai. 2016	34
Imagem 2-2 Notícia relatando o alcance da pessoa com deficiência ao Ensino Superior no Brasil. Fonte: G1 em 10. jun. 2016.	34
Imagem 2-3 Notícia sobre o tema de redação do ENEM 2017, que expõe a ausência de políticas de inclusão no país Fonte: JB em 28. jan. 2018	35
Figura 2-1 O primeiro Símbolo Internacional de acessibilidade	38
Figura 2-2 Novo Símbolo Internacional da acessibilidade	60
Imagem 3-1 Imagem de representação do uso imparcial de um produto. Fonte: Copyright © 1997 NC State University, The Center for Universal Design	72
Imagem 3-2 Imagem de representação da flexibilidade no uso de um produto. Fonte: Copyright © 1997 NC State University, The Center for Universal Design	72
Imagem 3-3 Imagem de representação do uso simples e intuitivo de um produto. Fonte: Copyright © 1997 NC State University, The Center for Universal Design	72
Imagem 3-4 Imagem de representação da informação perceptível de um produto. Fonte: Copyright © 1997 NC State University, The Center for Universal Design	73
Imagem 3-5 Imagem de representação da tolerância ao erro que um produto deve apresentar. Fonte: Copyright © 1997 NC State University, The Center for Universal Design	73
Imagem 3-6 Imagem de representação do uso com baixo esforço físico que um produto deve apresentar. Fonte: Copyright © 1997 NC State University, The Center for Universal Design	73
Imagem 3-7 Imagem de representação do tamanho e espaço ideais que um produto deve apresentar. Fonte: Copyright © 1997 NC State University, The Center for Universal Design	73

Lista de Gráficos

Gráfico 6-1 Gráfico de representação da faixa etária dos respondentes	109
Gráfico 6-2 Gráfico de representação dos tipos de deficiência visual/ respondentes	109
Gráfico 6-3 Gráfico de representação dos modelos de IEB	110
Gráfico 6-4 Gráfico de representação dos modelos de processo seletivo vivenciados pelos respondentes	110
Gráfico 6-5 Gráfico de representação dos recursos optados pelos respondentes nos processos seletivos	111
Gráfico 6-6 Gráfico de representação da relação respondentes X questões em branco	111
Gráfico 6-7 Gráfico de representação das IES nas quais os respondentes ingressaram	112
Gráfico 6-8 Gráfico de representação do conhecimento dos respondentes sobre a existência de um núcleo de apoio na IES em que estudaram	112
Gráfico 6-9 Gráfico de representação do conhecimento dos respondentes sobre os recursos de apoio à aprendizagem oferecidos pelas IES em que estudaram	113

Lista de Quadros

Quadro 3-1 Representação dos três princípios do Design Universal para a Aprendizagem, que representam os três eixos verticais da organização de suas diretrizes: Engajamento, Representação, Ação & Expressão) Fonte: CAST, Inc. 2018	77
Quadro 3-2 Representação do eixo horizontal de acesso, que sugere meios de acesso à aprendizagem, promovendo o interesse (Engajamento), percepção (Representação, e ações físicas (Ação e Expressão) Fonte: CAST, Inc. 2018 (Tradução livre)	78
Quadro 3-3 Representação eixo horizontal de construção, sugere opções para alcançar o esforço e persistência do aluno (Engajamento), linguagem e símbolos (Representação), expressão e comunicação (Ação & Expressão). Fonte: CAST, Inc. 2018 (Tradução livre)	78
Quadro 3-4 Representação eixo horizontal de internalização, que encoraja o aluno à autonomia, promovendo opções para a auto regulação (Engajamento), compreensão (Representação), funções executivas (Ação & Expressão). Fonte: CAST, Inc. 2018 (Tradução livre)	78
Quadro 3-5 Representação do objetivo maior das diretrizes do Design Universal para a Aprendizagem (Alunos Especialistas), que desenvolve alunos determinados e motivados (Engajamento), sábios e engenhosos (Representação), estratégicos e direcionados ao objetivo (Ação & Expressão). Fonte: CAST, Inc. 2018 (Tradução livre)	78
Quadro 3-6 Representação da associação feita entre a classificação de barreiras exposta nas leis brasileiras e seu enquadramento nas dimensões de acessibilidade propostas por Sassaki.	80
Quadro 5-1 Lista de IES do Rio de Janeiro, escolhidas pelos maiores indicadores no Índice geral de Cursos - IGC.	96
Quadro 5-2 Avaliação das informações de acessibilidade, quanto à Lei de acesso à informação, contraste e ampliação de caracteres.	96
Quadro 5-3 Avaliação da acessibilidade do site das IES, quanto ao número de direcionamentos para as informações sobre os meios de ingresso.	96
Quadro 5-4 Avaliação da acessibilidade do site das IES, quanto ao número de direcionamentos para as inscrições nos processos seletivos.	97
Quadro 5-5 Avaliação da acessibilidade do site das IES, quanto à informação de existência de núcleo de acessibilidade	97
Quadro 5-6 Avaliação da acessibilidade das IES, quanto à informação fornecida em contato telefônico	99
Quadro 6-1 Quadro de categorização dos eixos temáticos relacionados às informações pessoais dos entrevistados	118

Quadro 6-2 Quadro de categorização dos eixos temáticos relacionados às informações sobre a deficiência visual dos entrevistados	119
Quadro 6-3 Quadro de categorização dos eixos temáticos relacionados às informações sobre a Educação Básica dos entrevistados	120
Quadro 6-5 Quadro de categorização dos eixos temáticos relacionados às informações sobre a rotina de aulas da IES	126
Quadro 6-6 Quadro de categorização dos eixos temáticos relacionados às informações sobre as barreiras enfrentadas na IES	127
Quadro 6-7 Quadro de categorização dos eixos temáticos relacionados às informações sobre a visão do entrevistado para a acessibilidade da IES	129

Abreviaturas e Siglas

AIPPD - Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência
ANSI - American National Standard Institute
AVA – Ambiente Virtual e Aprendizagem
CDPCD – Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CID - Classificação Internacional de Doenças
CPII – Colégio Pedro Segundo
EAD – Educação a Distância
EIDD - European Institute for Design and Disability
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IE – Instituições de Ensino
IEB – Instituições de Ensino Básico
IES - Instituição de Ensino Superior
IFE – Instituições Federais de Ensino
IFES – Instituições federais de Ensino Superior
IBC – Instituto Benjamin Constant
IGC – Índice Geral de Cursos
IHCD - Institute for Human Centered Design
NIDRR - National Institute on disability and Rehabilitation Research
ONU – Organização das Nações Unidas
PCD – Pessoa (s) com deficiência
PCDV – Pessoa (s) com Deficiência Visual
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
W3C - World Wide Web Consortium
WCAG - Web Content Accessibility Guidelines
WHO – World Health Organization
UDL - Universal Design for Learning.

1 Introdução

1.1 Tema

A inclusão social através da educação vem ao longo dos anos se afirmando como a realização dos direitos da pessoa com deficiência. Junto a isto, as leis brasileiras direcionadas à inclusão pela Educação trouxeram o suporte jurídico para resguardar a educação como direito fundamental de todo indivíduo, inclusive o que possui necessidades educacionais especiais, que são os principais sujeitos desse modelo de inclusão. A inclusão social e educação coexistem nos ambientes educacionais, sociais, religiosos entre outros. Essa coexistência no âmbito educacional teve seu grande marco em 1994, quando governos e organizações internacionais se reuniram na Conferência Internacional de Educação Especial (UNESCO, 1994), reconhecendo a necessidade e urgência em providenciar a educação para todos os cidadãos com necessidades educacionais especiais, dentro do sistema regular de ensino. Originária dessa conferência, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) documentou um acordo entre nações participantes, incluindo o Brasil, em que cada uma se comprometeria com a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE). O plano deveria assegurar a Educação Básica aos seus cidadãos que possuem necessidades especiais, e como consequência disto, surgiram as primeiras leis de inclusão social no âmbito educacional.

As estatísticas da OMS apontam que já existem 285 milhões de pessoas com deficiência visual no mundo, dentre os quais 39 milhões são totalmente cegos (WHO, 2014). Essa população cresceu nos últimos 10 anos, em uma Era em que os direitos das pessoas com deficiência ganham força e espaço nas políticas públicas.

Mesmo com todos os acordos e leis, o Brasil ainda se encontra em vias de tornar realidade o acesso à Educação. As experiências e dificuldades encontradas por pessoas com necessidades especiais podem ser lidas livremente, através de seus relatos postados em *Blogs* e páginas de acesso aberto das redes sociais, que apresentam observações, impressões; críticas e experiências de pessoas com deficiência visual relacionadas aos ambientes de instituições públicas e privadas.

Grande parte destas instituições, por força da lei, são obrigadas a oferecer condições diversas de acesso aos seus espaços e serviços, seja qual for a condição de quem os busca.

Essa dissertação se apresenta em uma pesquisa qualitativa, delineada à partir de observação sistemática em campo, de caráter exploratório e experimental; fundamentada pela análise documental das leis relacionadas com à acessibilidade para as pessoas com deficiência visual e com à Educação Superior; a partir métodos da Ergonomia, para as questões de Usabilidade e Interação Humano Computador; do Design Universal e do Design Universal para a Aprendizagem para as questões de acessibilidade.

1.2 Problema

A acessibilidade e a interação entre o ser humano e os sistemas são elementos indispensáveis a se considerar na elaboração de projetos em Design. Os estudos fundamentados nos métodos e técnicas da Ergonomia, vem ao longo dos anos se sedimentando como forte aliado para a viabilização de sistemas acessíveis.

No Brasil, a preocupação em tornar a comunicação acessível para o aprendizado de uma pessoa com deficiência visual tem seu primeiro registro legislativo em 1962 (BRASIL, 1962) quando surgiu a primeira lei que oficializava as convenções Braile para uso na escrita e leitura das pessoas com deficiência visual. Pouco adiante, a Constituição Federal traz uma definição muito ampla igualdade para todos os cidadãos (BRASIL, 1988), ainda sem muita preocupação com a inclusão social das pessoas com deficiência.

No âmbito da educação, as considerações acerca das necessidades educacionais especiais vieram a surgir oito anos depois de instituída a Constituição Federal de 1988, com a participação do Brasil na Declaração de Salamanca (UNESCO,1994). A preocupação com acesso à Educação foi posteriormente repensada e refinada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

A necessidade de aprimorar as leis para que o desenvolvimento escolar e acadêmico seja assegurado à pessoa com necessidades especiais, atravessa os anos a partir de então. Nos dias atuais, é algo que se encontra além da necessidade: é um direito individual do cidadão e dever do Governo Federal, muito embora as leis brasileiras tenham a característica de parecer mais discurso do que prática.

Nesse contexto, observa-se a necessidade de dedicação; atenção e profundidade ao realizar estudos que viabilizem práticas corretas e pontuais, para os projetos em Design que tenham a acessibilidade em seus objetivos. Entender quais são as necessidades peculiares a cada indivíduo, torna-se tarefa fundamental para o conhecimento espacial e cognitivo, que fogem do alcance de uma rotina comum de pessoas normalmente capazes. Esse é o conhecimento primordial e viabilizador da autonomia tão desejada pela maioria deles.

Compreender cada etapa desse processo de transição para a Educação Superior é importante para o desenvolvimento e entendimento propostos por essa dissertação. Visando construir esse entendimento de forma linear, ao longo dos capítulos dessa dissertação serão levantados dados de investigações acerca de:

- Entendimento sobre deficiência visual e seus diferentes níveis reconhecidos pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 2014);
- Como a acessibilidade foi vivenciada por cada um, nas Instituições de Ensino Básico pelas quais passaram - sejam elas inclusivas ou não;
- Quais as dificuldades e barreiras relatadas pelo candidato com deficiência visual ao vivenciar o processo seletivo ao qual foi submetido, e posterior rotina dentro de uma Instituição de ensino superior;
- O entendimento de acessibilidade para a pessoa com deficiência visual;
- A eficiência das abordagens em Design existentes, que são utilizadas no desenvolvimento de projetos para a acessibilidade.

O delineamento das barreiras dos constrangimentos encontrados pelas pessoas com deficiência visual, que são inerentes ao escopo dessa pesquisa, é por si um fator engrandecedor da pesquisa em Design. A deficiência visual se apresenta em muitos espectros, cada um com características próprias, demandando necessidades próprias. A relevância desse delineamento aponta para a escolha de métodos apropriados de avaliação de processos de interação humana, muito utilizados no campo da Ergonomia Física e Cognitiva para desenvolvimento e avaliação de projetos em Design, que são destinados a produzir acessibilidade para a deficiência visual.

1.3 Questões de pesquisa

Sob o entendimento dos campos de conhecimento apresentados para a investigação nessa dissertação, propõe-se uma reflexão sobre a relação do Design com a acessibilidade, sob os seguintes questionamentos:

- Quais os motivos que impedem tantas pessoas com deficiência visual a alcançar a Educação Superior no Brasil?
- Onde, e em qual dimensão da acessibilidade precisa ser observada, para que o candidato com deficiência visual tenha chances reais de ingressar na Educação Superior?
- O que falta às abordagens do Design, para que seus projetos possam contribuir com soluções de acesso à Educação Superior?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Essa pesquisa tem como objetivo geral investigar a acessibilidade disponível para a pessoa com deficiência visual, no processo de transição da Educação Básica até a Educação Superior.

1.4.2 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral, faz-se necessário o cumprimento dos seguintes objetivos específicos:

- Conhecer os aspectos da Educação Básica do candidato/ aluno com deficiência visual, e que conteúdo ele traz desse modelo de educação para seguir até a Educação Superior;
- Reconhecer, listando as etapas a serem cumpridas por estes candidatos até ingressarem nas IES;
- Investigar como se dá a experiência desse candidato nos processos seletivos em que se inscrevem;
- Verificar a acessibilidade, bem como os tipos de barreiras de cada etapa vivenciada;
- Analisar os pontos oriundos dessa associação, identificando como as abordagens Design e os métodos da Ergonomia podem contribuir.

1.5 Predições

- O não cumprimento de padrões de acessibilidade estabelecidos por lei, que se relacionam diretamente com as etapas do processo de transição investigado no escopo dessa dissertação;
- A acessibilidade deve ser aplicada à todas as etapas enfrentadas pelas PCDV que se candidatam aos processos seletivos das IES. Seja na relação com máquinas, ambientes ou pessoas. Isto envolve aspectos da acessibilidade física, instrumental, metodológica, programática, atitudinal; e comunicacional.
- O crescente número de abordagens no Design, que buscam a universalização dos seus métodos, nem sempre levam em consideração particularidades que precisam ser estudadas e entendidas separadamente.

1.6 Objeto

Essa pesquisa tem como objeto de investigação da acessibilidade nas etapas do processo de transição da Educação Básica para a Educação Superior no Rio de Janeiro, sob a perspectiva da experiência da pessoa com deficiência visual.

1.7 Justificativa

Compreende-se que a acessibilidade está em estágio constante de descoberta e atualização. Sendo assim, no Design, é importante a investigação cuidadosa que conduza à descoberta das barreiras presentes na rotina de uma pessoa com deficiência visual. Estes fatores são indispensáveis para o desenvolvimento da prática projetual, que venha a viabilizar projetos comprometidos com a eficácia de soluções para a acessibilidade.

Os métodos de investigação provenientes da Ergonomia quando associados às orientações provenientes das abordagens do Design para o desenvolvimento de projetos tem revelado processos e soluções eficazes quando aplicados às questões de acessibilidade. Fundamentando-se nessa relação, acredita-se na relevância dessa pesquisa para sedimentar descobertas já feitas e trazer novos questionamentos acerca do que hoje é discutido sobre a acessibilidade em instituições de Ensino, possibilitando a reorganização na prática dos projetos em Design direcionados ao tema.

1.7.1 Para compreender e contextualizar a deficiência visual

De acordo com a última revisão da Classificação Internacional de Doenças em 2006, existem 4 diferentes níveis de acuidade visual (WHO, 2014). São elas: visão normal; deficiência visual moderada, deficiência visual severa e cegueira.

Agrupam - se sob o termo “baixa visão” o grupo de pessoas com deficiência visual moderada somados ao grupo de pessoas com deficiência visual severa, e aponta-se como principal causa para essas deficiências, erros de refração que não foram tratados corretamente.

O grupo de pessoas com deficiência visual é aquele composto por cegos (total ausência de acuidade visual, que tem como maior de suas causas a catarata), e pessoas com baixa visão. Para os fins desse estudo, foram consideradas as pessoas com deficiências visuais severas e cegas.

1.7.2 A busca pela Educação Superior

Segundo dados extraídos do último Censo realizado em 2010 (IBGE, 2012), entre as pessoas que se declaram com qualquer deficiência, foi revelado que 837.076 pessoas possuem o Ensino Médio completo e o superior incompleto, e 338.128 concluem o Ensino Superior no Rio de Janeiro.

Em 2010 no Brasil, existiam mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual, sendo 582.624 mil cegas e 6.056.654 com baixa visão (IBGE, 2012). O levantamento de dados do mesmo Censo para o Estado do Rio de Janeiro, informa que 3.069.661 pessoas se declararam com deficiência visual, das quais 483.414 enxergavam com grande dificuldade (baixa visão) e 53.178 não enxergavam de modo algum (cegas). Ainda nestes dois grupos, 29.242 pessoas com baixa visão e 5.771 pessoas cegas se encontravam na faixa etária de 15 a 24 anos de idade, quando se dá o processo de preparação e transição do Ensino Médio para o Ensino Superior.

O Censo da Educação Superior (INEP, 2014) aponta que em 2013 eram quase 30.000 alunos com deficiências inscritos em cursos universitários, em sua maioria presenciais. É uma procura significativa que representa para as IES a necessidade de cumprir o disposto nas leis de acessibilidade, visando a inclusão.

1.7.3 Acessibilidade & Educação: leis e definições

Embora as normas da Organização Internacional de Padronização (ISO 9999 - 2011) estejam voltadas apenas à padronização para a definição de produtos

assistivos – que desconsideram itens como assistência pessoal e cães-guia, entre outras soluções não técnicas - a comunidade internacional tem reunido esforços em prol de colocar na agenda global a preocupação com pessoas portadoras de deficiência visual sob o escopo dos Direitos Humanos; e isso inclui a padronização de toda e qualquer assistência prestada à estes usuários específicos (BRASIL, 2008).

No Brasil, o primeiro Plano Nacional de Educação destaca o desenvolvimento escolar na Lei de Diretrizes e Bases, que *“disciplina a educação escolar, que se desenvolve predominantemente por meio de ensino em instituições próprias”* (BRASIL, 1996):

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), destaca a responsabilidade que o Poder Público tem em viabilizar a educação inclusiva em todos os níveis, o que inclui a Educação Superior:

Art.28. "Assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I- Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

...

V- Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

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)

Entende-se que a adaptação à realidade da deficiência visual virou um grande desafio depois de implementada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), tanto para os órgãos governamentais relacionados como para as instituições de ensino. Muitas foram as modificações sofridas pelas leis até a elaboração do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que contribuiu significativamente para a melhoria do acesso de pessoas com deficiência visual à Educação Superior. Ainda assim, as leis brasileiras revelam fragilidades quanto à sua eficiência.

O Projeto Livro Acessível (BRASIL, 2003), oriundo da Política Nacional do Livro (BRASIL, 2003) foi uma iniciativa direcionada ao ensino infantil, fundamental e médio rede pública de ensino. Esse projeto idealizava o acesso de alunos com deficiência visual à leitura. A iniciativa previa o acesso aos conteúdos por meio de laptops munidos com o recurso MecDaisy de leitura em formato digital,

e também por livros em braile. Além destes, era prevista também a presença de leitores nas salas destinadas aos recursos de acessibilidade.

A implementação do Projeto Livro Acessível idealizava assegurar o uso destes recursos somente na Educação Básica da rede pública de ensino, excluindo a Educação Superior dessa abrangência. Outro aspecto importante a ser considerado, é o tratamento dado às pessoas com deficiência visual, que são entendidas como “custo”. Isto, movimenta a reflexão sobre o posicionamento das instituições de ensino perante às leis, além de destacar o despreparo para oferecer a educação na diversidade. Pode-se verificar a ineficácia das ações das IES, através dos relatos de pessoas com deficiência visual, sobre as diferentes barreiras por eles vivenciadas, veiculados em notícias das mídias de comunicação.

1.8 Métodos

O crescimento da difusão da Informação observado a partir da década de 1990, proporcionou o fácil acesso aos conteúdos, através dos recursos tecnológicos digitais. Com isto, as experiências vivenciadas pelas pessoas com deficiência visual (também as que buscam informações sobre a Educação Superior em geral) ganhou notoriedade, ao passo que as leis de acessibilidade ganhavam refinamento, para a produção dos seus efeitos.

Diante de tantas dificuldades de acesso, o ato de relatar experiências por meio dos veículos digitais de informação tornou-se uma ação legítima, para pessoas com deficiência visual exporem pontos ineficazes da acessibilidade. Entre outras, essa é uma tentativa de ampliar a visibilidade para o que o que precisa ser modificado nas leis, e principalmente nas ações cotidianas, sejam elas individuais ou coletivas.

Tal qual às leis e ações, a pesquisa acadêmica também faz o uso do conteúdo de relatos presentes em veículos digitais de informação e redes sociais para análise, ao exemplo de Bukvova, Kalb, Schoop (2010). Nessa dissertação, o uso desse tipo de informação foi utilizado apenas como direcionamento, em fase inicial exploratória, dos caminhos à serem explorados por outras técnicas. Algumas das notícias extraídas dos veículos de informação, que se relacionam com o escopo dessa pesquisa contribuíram em adição aos dados obtidos através dos métodos de pesquisa qualitativa escolhidos, que melhor se relacionam com o escopo dessa pesquisa.

O Desenho Universal que é citado no texto do Decreto Nº 6.949 (BRASIL, 2009), é uma das mais reconhecidas abordagens do Design, que orienta os projetos para o desenvolvimento de produtos acessíveis. Neste mesmo Decreto foi promulgada a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, também presente na análise documental que será apresentada no capítulo dois dessa dissertação. Nele, a definição:

“Desenho Universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias”. (Brasil, 2009)

Em busca da compreensão do que significa a acessibilidade para a deficiência visual, essa pesquisa foi dividida em três etapas com a utilização de métodos e técnicas distintas, a compreender:

Fundamentação teórica:

- **Análise documental** das leis relacionadas em vigor;
- **Revisão** do conceito de acessibilidade;
- **Revisão** das abordagens do Design
- **Revisão** sobre conceito de cognição na educação de pessoas com deficiência visual

Usuários e interações:

- **Avaliação do acesso às informações** disponibilizadas nos sites das principais IES do Rio de Janeiro, realizada pela pesquisadora, com a utilização da técnica *cognitive walkthrough*;
- **Avaliação cooperativa dos sites** das principais IES do RJ, para observação da acessibilidade, realizado em parceria com uma pessoa com cegueira, **com avaliação dos protocolos verbais**;
- Coleta de informações sobre os processos seletivos das IES pelo contato telefônico, simulando a necessidade de uma candidata com deficiência visual;
- **Questionário piloto** para mapear possíveis questões à serem aplicadas em entrevistas com pessoas com deficiência visual;

- Desenvolvimento e aplicação de **entrevistas semiestruturadas** com pessoas com deficiência visual que tenham participado de todas as etapas da transição à que essa pesquisa se refere;
- Análise do conteúdo das entrevistas.

Ação

- **Plano de ação:** A pesquisadora faz a imersão nos processos: De capacitação para leitores, oferecido pela Fundação CESGRANRIO; Da oficina de audiodescrição, oferecida pelo Instituto Benjamin Constant; Da aplicação da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como aplicadora especializada, para contribuir com seu relato pessoal, que será adicionado ao resultado obtido nos métodos e técnicas aplicados anteriormente;
- Atuação da pesquisadora no Exame Nacional do Ensino Médio, no papel de aplicadora especializada;
- Coleta do relato da candidata com cegueira, atendida pela pesquisadora no ENEM 2017.

O Capítulo 2 aborda o entendimento sobre a deficiência visual e seu recorte para essa pesquisa; assim como a progressão cronológica das leis brasileiras de acessibilidade inclusão e educação.

O Capítulo 3 expõe a cronologia do surgimento das abordagens do Design hoje utilizadas, para o desenvolvimento de projetos voltados à acessibilidade. Delimita também as 5 dimensões da acessibilidade, que representam o campo de ação do Design.

O Capítulo 4 apresenta o comportamento do sujeito no cenário da pesquisa; explicitando o funcionamento dos processos cognitivos de aprendizagem e captação de informações, e como os mesmos se comportam na ausência do sentido da visão.

O Capítulo 5 apresenta as etapas a serem cumpridas para alcançar a Educação Superior no Rio de Janeiro, que se inicia com a busca por informações sobre os processos seletivos, até o suporte dado ao aluno/candidato com deficiência visual depois de matriculados. O capítulo apresenta o mapeamento e avaliação da acessibilidade às informações oferecidas pelos sites das IES, realizado pela

pesquisadora, para estruturar a avaliação cooperativa, efetuada posteriormente em parceria com uma pessoa com cegueira.

O Capítulo 6 apresenta os métodos e técnicas utilizados para a compreender as barreiras vivenciadas por pessoas com deficiência visual, na busca pela Educação Superior; e como foram aplicados. A partir do resultado destas etapas, foi elaborado um plano de ação, encerrando as etapas da pesquisa ação. O capítulo é concluído com o relato da pesquisadora sobre o processo de capacitação e a atuação como aplicadora especializada da prova do Exame Nacional do Ensino Médio, e de uma candidata com deficiência visual que participou do mesmo exame, no ano de 2017.

O Capítulo 7 Apresenta as análises, reflexões e desdobramentos do trabalho de pesquisa realizado para a dissertação.

2 A deficiência visual, a Acessibilidade e o contexto nas leis brasileiras – uma breve apresentação cronológica¹

O direito ao acesso movimenta discussões e questionamentos em diferentes campos de conhecimento, e não se limita às pessoas com deficiência. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) exemplifica esse posicionamento, quando levantou a discussão do direito ao acesso sob o escopo dos direitos básicos e fundamentais do indivíduo. O documento incitou o processo de reconceituação do assunto, quando ofereceu visibilidade ao fato de que a acessibilidade demanda fatores físicos, cognitivos e sensoriais. Com essa reflexão, direito ao acesso precisou de uma nova fundamentação teórica que produzisse efeitos para as leis, e consequentemente o resguardasse a quem necessitasse.

Com os olhos voltados ao desenvolvimento, o Brasil teve nos anos da década de 1990 uma abertura significativa à entrada de recursos tecnológicos, eletrônicos e digitais, que beneficiaram os meios de comunicação e difusão da Informação existentes à época. Esse fator também diversificou o acesso aos conteúdos, favorecendo consequentemente o desenvolvimento do sistema educacional, que passou a fazer o uso destes como suporte nas instituições de ensino. Desde então foi necessária a reformulação das leis brasileiras neste sentido, para que fosse exequível o direito de acesso ao sistema educacional brasileiro por pessoas com deficiência, ratificando o sentido de inclusão que o momento demandava.

Durante as décadas anteriores, o movimento - nomeado de Reintegração Social - tinha o objetivo de retirar pessoas que até então eram excluídas do convívio em sociedade, pelo simples fato de serem pessoas com deficiência. O movimento de reintegração revelou problemas sociais, que à época foram discutidos em sociedade e também estudados pelas políticas públicas, que culminou em pontuar estratégias na busca de solucionar o assunto. Os anos da década de 1990 trouxeram

¹ Parte do conteúdo desse capítulo foi publicado no artigo "Universidades Acessíveis do Rio de Janeiro: Eu não Consigo Ver", publicado nos anais do 16º Ergodesign: Congresso Internacional de Ergonomia, e Usabilidade de Interfaces Humano Tecnológica. São Paulo: Blucher: junho, 2017, num. 11, vol.3, p. 1715- 17123

para Brasil o palco para a experimentação destas estratégias, após o que foi alinhado pela comunidade internacional sobre o tema Inclusão.

Em 1994, a Declaração de Salamanca (UNESCO) refinou um pouco mais o direito à educação, ao inseri-lo no contexto da pessoa com deficiência. Pontuar as necessidades educacionais e prioridades de pessoas com deficiência representou um novo marco na linha do tempo do direito universal à educação. As nações participantes se comprometeram a elaborar novos planos de diretrizes, que dessa vez considerassem as demandas da educação especial no contexto da deficiência e das incapacidades. Isto incluía a consideração de premissas de inclusão e acessibilidade, dentro do escopo das necessidades que os diferentes tipos de deficiência viessem a apresentar – e o Brasil fazia parte desse acordo.

Em ação concomitante, a adoção de tecnologias facilitadoras da rotina diária de pessoas com deficiência, tal qual da rotina das pessoas ditas normais, era observada através do consumo. O mesmo foi percebido na rotina educacional, quando as instituições de ensino passaram a fazer o uso de recursos tecnológicos e digitais facilitadores do ensino.

As tecnologias digitais de informação poderiam solucionar, em parte, algumas das barreiras de acesso percebidas na rotina de educar na diversidade humana, imposta pelas leis às instituições ensino sem maiores cuidados. Não é tão simples como parece. Também não há simplicidade na transição que as pessoas com deficiência precisam atravessar, para sair da Educação Básica e alcançar a Educação Superior.

Esse cenário levanta alguns questionamentos. Entre os mais relevantes, os que se relacionam com os padrões unilaterais estabelecidos pelas IES para a inclusão, com a classificação e a avaliação dada às instituições de pelos órgãos pertinentes e, também com a maneira como as instituições aderem aos recursos tecnológicos. Ainda que no patamar do interesse, é observado o movimento lento e contínuo de produção de acessibilidade nos sistemas educacionais, que é verificada ironicamente como deficiente.

Entenderemos a seguir quem são estas pessoas e como elas vieram, ao longo dos anos, se posicionando no contexto de inclusão ao ensino.

2.1 Compreendendo a deficiência visual através dos mecanismos do olho humano

Os principais componentes do olho humano compõem cada um com sua respectiva função, o sentido humano da visão. O impedimento parcial ou total do funcionamento de cada um destes componentes incide diretamente na queda ou perda do sentido. Os componentes funcionais do olho humano são:

- **CÓRNEA:** trata-se de uma membrana de aspecto transparente, cuja localização é em frente à íris. Sua função é permitir a entrada de raios de luz no olho e, através disso, possibilitar a formação da imagem nítida na retina.
- **ÍRIS:** pode ser descrita como um círculo que apresenta cor, possuindo um orifício central, chamado PUPILA. É também conhecida popularmente como “menina dos olhos”. Possui como função o controle da quantidade de luz capaz de entrar no olho: um ambiente que apresente luz com muita intensidade faz a pupila se fechar. Já um ambiente que possua luz com pouca intensidade faz a pupila dilatar-se.
- **CRISTALINO:** trata-se de uma lente biconvexa, de aspecto transparente, com flexibilidade suficiente para ser capaz de ajustar sua forma. Está localizado atrás da íris e possui como função focalizar os raios de luz diretamente para um ponto específico da retina.
- **RETINA:** é uma camada com terminações nervosas, localizada na parte interna do globo ocular. Nela encontram-se as chamadas células fotorreceptoras. Estas células são classificadas como cones, que são responsáveis pela visão central e pela visão de cores, e como bastonetes, que são responsáveis pela visão periférica e pela visão noturna. A retina possui como função transformar estímulos luminosos em estímulos nervosos, para que sejam enviados para o cérebro pelo nervo óptico, e assim, possam ser transformados em visão.
- **COROÍDE:** trata-se de uma camada intermediária, responsável por nutrir a retina, apresentando grande quantidade de vasos sanguíneos.
- **HUMOR VÍTREO:** substância de textura viscosa e aspecto transparente, localizada entre o cristalino e a retina.
- **HUMOR AQUOSO:** substância líquida e transparente, localizada no espaço entre a córnea e a íris. Nutre a córnea e o cristalino, sendo também responsável por regular a pressão interna do olho.
- **ESCLERA:** Corresponde à parte branca do olho, apresentando como função a proteção ocular (ALBUQUERQUE, 2007).

Do ponto de vista educacional à que se refere essa dissertação, a visão desempenha o papel da coleta de informações, para então serem processadas cognitivamente, na experiência educacional. Nesse contexto a deficiência visual representa o comprometimento na captação de informações como cor, tamanho, forma, posição e movimentos, que são básicas e fundamentais no processo educacional. Em uma criança, estas informações são responsáveis pela construção o repertório-base de aprendizagem individual.

De acordo com Sá, Campos e Silva (2007), a cegueira é uma “*alteração, grave ou total, de uma ou mais de uma ou mais funções elementares da visão*”. Estas funções são desempenhadas separadamente por cada componente funcional apresentado acima, que em conjunto, são responsáveis pela captação das informações a serem processadas.

A baixa visão é classificada de acordo com o comprometimento parcial ou total, de um ou mais componentes visuais e suas respectivas funções, que ocasiona na redução do rol de informações a serem recebidas. O comprometimento dos componentes visuais pode causar alterações na percepção de luz, redução de acuidade visual e de campo visual, entre outros fatores.

Observa-se então, que eficiência do sentido da visão está condicionada ao amadurecimento e desenvolvimento dos fatores anatômicos e fisiológicos do olho, vias óticas e córtex cerebral, no uso de suas respectivas funções e no exercício de ver.

2.2 O direito de acesso à Educação e os números da deficiência visual nesse contexto

Em face da crescente necessidade de tornar os ambientes, os meios e as informações acessíveis a toda a diversidade de pessoas, e sob a consideração de que o advento da tecnologia veio a dar suporte à acessibilidade, avalia-se que, cada vez mais, a presença dos recursos tecnológicos eletrônicos e digitais é necessária.

Para melhor compreender a análise documental das leis brasileiras proposta neste capítulo, serão apresentados documentos que foram produzidos a partir de convenções internacionais, e se tornaram importantes para a movimentação das nossas leis.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), o primeiro deles, traz em seu texto considerações importantes sobre o direito e deveres concernentes à educação e instrução:

Artigo 26º

(...)

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado, o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

(...)

“A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a

compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”. (ONU, 1948).

Percebe-se que a iniciativa de incluir as necessidades educacionais especiais na agenda mundial foi decorrente de uma busca evidente das pessoas com deficiência ao seu direito de acesso à Educação. A validação desse direito estava diretamente condicionada ao compromisso das nações em reformular suas leis, de modo a produzir acessibilidade em seus sistemas educacionais que a DUDH pontuava como ideal.

Embora à ocasião de sua publicação em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos já previsse o acesso à Educação como direito fundamental a todos, foi necessário mais tempo para que as características particulares das deficiências emergissem, quebrando os paradigmas iniciais previstos. Dentro destas características estão as necessidades especiais, que se apresentavam no acesso aos ambientes escolares e universitários, que não estavam detalhadamente explícitos no corpo do texto.

Para pontuar a Educação como um direito fundamental também às pessoas com deficiência, foi promovida a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO, 1994), que deu origem a Declaração de Salamanca, o segundo documento importante, que dará subsídios à análise documental das leis brasileiras a que se refere essa dissertação.

O direito à educação especial é apresentado no documento pontuando, dessa vez, o cuidado às características e limitações apresentadas dentro da diversidade humana. A conferência documentou suas crenças da seguinte forma:

- *Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,*
- *Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,*
- *Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,*
- *Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,*
- *Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos, além disso, tais escolas proveem uma*

educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994)

Com relação às nações participantes, convocou seus governos à:

- *Atribuir 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,*
- *Adotar o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma,*
- *Desenvolver projetos de demonstração e encorajar intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva,*
- *Estabelecer mecanismos participativos e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais,*
- *Encorajar e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências, nos processos de planejamento e tomadas de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais,*
- *Investir maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.*
- *Garantir que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (UNESCO, 1994).*

Mesmo com todos estes tratados internacionais, é possível verificar que a educação especial ainda se encontra muito distante do contexto inclusivo, visto o grande número de barreiras de acesso verificadas. Segundo o Censo de 2010 (IBGE, 2012), entre as pessoas que se declararam com alguma deficiência aponta que 837.076 possuíam o Ensino Médio completo e o superior incompleto, e 338.128 concluíram o Ensino Superior no Rio de Janeiro.

O levantamento de dados do mesmo Censo, também para o Estado do Rio de Janeiro, informava que 3.069.661 pessoas se declararam com deficiência visual, das quais 483.414 enxergavam com grande dificuldade (baixa visão) e 53.178 não enxergavam de modo algum (cegas). Ainda nestes dois grupos, 29.242 pessoas com baixa visão e 5.771 pessoas cegas se encontravam na faixa etária de 15 a 24 anos de idade, quando se dá o processo de preparação e transição do Ensino Médio para o Ensino Superior.

A Organização Mundial de Saúde (WHO, 2017) lançou em 2005 na sua agenda internacional a campanha intitulada “*Vision 2020 – The Right to Sight*”,

com o objetivo de conter a progressão alarmante da cegueira no mundo. No ano de 2000, a Organização estimava em torno de 40 milhões de pessoas cegas no mundo, verificando o crescimento desse número para aproximadamente 185 milhões pessoas no ano de 2015.

As estatísticas apresentadas pela Organização Mundial de Saúde pontuam o crescimento da cegueira no mundo entre os anos de 2000 e 2015, é possível afirmar que o Estado do Rio de Janeiro acompanhou essa proporção. O Censo do ano 2000 (IBGE, 2012) apresentava 191.336 pessoas com baixa visão e 14. 418 pessoas cegas. Estes números quase quadruplicaram em 10 anos.

Diante das 29.242 pessoas com baixa visão e 5.771 pessoas cegas apresentadas no ano 2010 apresentadas pelo Censo populacional de 2010 (IBGE, 2012) que se encontravam idade de transição para a Educação Superior no Estado do Rio de Janeiro, já era alarmante a verificação que no ano de 2015 apenas 71 pessoas com baixa visão e 170 pessoas com cegueira tenham se matriculado em IES no Estado. Isto, considerando instituições privadas, e públicas federais, estaduais e municipais. Mais adiante, no ano de 2017 a Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2017), revelou que no ano de 2016, 204 pessoas com deficiência visual severa e 579 pessoas com cegueira foram inscritas em IES no estado do Rio de Janeiro. Os números cresceram, mas os questionamentos acerca da viabilidade do direito à educação para essas pessoas permaneceram, e são os principais motivadores das questões que conduzem essa pesquisa.

Como se pode conferir nas figuras 1, 2 e 3, mesmo com a crescente procura de pessoas com deficiência visual pela Educação Superior, ainda são frequentes as notícias sobre as dificuldades enfrentadas nos processos seletivos.

08/05/2016 07h23 - Atualizado em 08/05/2016 08h14

MPF apura falta de acessibilidade em provas do Enem em 12 estados

Para Procurador da República, MEC precisa prevenir este tipo de situação. Ministério diz que atendimentos específicos cresceram 226% em cinco anos.

Vanessa Fajardo
Do G1, em São Paulo



O Ministério Público Federal (MPF) analisa 28 procedimentos que envolvem problemas de acessibilidade nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 12 estados brasileiros.



Imagem 2-1 Notícia sobre acessibilidade para pessoas com deficiência nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio. Fonte: G1 em 8. mai. 2016

10/06/2016 12h31 - Atualizado em 10/06/2016 12h31

Cresce o acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior no país

Inep aponta que de 2004 e 2014 as matrículas aumentaram 518,66%. Entretanto, do total de ingressos nas instituições elas representaram só 0,42%.

Anderson Viegas
Do G1 MS



Imagem 2-2 Notícia relatando o alcance da pessoa com deficiência ao Ensino Superior no Brasil. Fonte: G1 em 10. jun. 2016.

JORNAL DO BRASIL

Domingo, 28 de janeiro de 2018 Fundado em 1891

Capa ▾ Colunistas ▾ País ▾ Rio ▾ Economia ▾ Internacional ▾ Esportes ▾ Ciência e Tecnologia ▾ Cultura ▾ Fotos e Vídeos ▾ J Blogs

País

07/11/2017 às 09h43 - Atualizada em 07/11/2017 às 13h29

Tema da redação do Enem expõe a ausência de políticas de inclusão no país

Educadores e pessoas com deficiência analisam repercussão da prova

Q buscar notícia

+ Lidas em País

1. Governador do Ceará anuncia força-tarefa para investigar chacina de Cajazeiras
2. Lula fala em ditadura e que grande objetivo é evitar sua candidatura
3. Em 4 anos da Lei Anticorrupção, União abre 183 processos e penaliza 30 empresas

Imagem 2-3 Notícia sobre o tema de redação do ENEM 2017, que expõe a ausência de políticas de inclusão no país Fonte: JB em 28. jan. 2018

2.3 A construção da acessibilidade: apresentando e reconhecendo diferenças

É necessário pontuar dois momentos/ fases relacionadas às práticas sociais, que foram importantes para o entendimento sobre acessibilidade. A primeira fase foi nomeada de **Integração** ou **Reintegração Social**. Utilizava-se o termo ‘reintegração’, sob o entendimento que a pessoa com deficiência vivia afastada do convívio social. Mundialmente, esse movimento já havia sido estabelecido, e seu crescimento teve seu ponto de maior força na década de 1960. (SASSAKI, 2010 p.41,42,43)

Nos anos da década de 1970 surge o primeiro centro de vida independente em Berkeley – CA, que favoreceu a expansão do desenvolvimento de pesquisas que envolviam as deficiências humanas reconhecidas à época.

A **Reintegração Social** surgiu, essencialmente, para substituir o momento de **Exclusão Social** que foi muito evidenciado em meados década de 1940 - anos subsequentes à Segunda Guerra Mundial. O movimento de Reintegração Social foi reconhecido inicialmente nos Estados Unidos quando, para sanar a necessidade de reintegrar os combatentes americanos atingidos durante as duas Grandes Guerras Mundiais à sociedade, reuniu esforços desenvolvendo o seu próprio modelo de reintegração. A intenção desse movimento estava direcionada a tirar as pessoas com deficiência de casa e trazê-las ao convívio social, com o intuito de fazer a sociedade perceber a existência delas, bem como as necessidades que por elas eram demandadas. A sociedade pode certificar que não eram apenas os militares que experimentavam a vida com alguma deficiência. Outras deficiências, que não a física (que era a mais discutida à época), podiam ser percebidas graças ao incentivo dado pelo movimento de reintegração social.

A Reintegração Social durou aproximadamente 40 anos até ser substituída de forma definitiva pelo movimento de Inclusão Social iniciado na década de 1980, e estabelecida nos anos 2000.

Essa outra fase - **Inclusão Social** surgiu por volta da década de 1980, quando a Organização das Nações Unidas iniciou o movimento mundial de promoção da acessibilidade realizando fóruns e conferências. A Fase de Inclusão Social trouxe em sua essência a transformação da sociedade, que buscou se adaptar para a inclusão das pessoas com deficiência. Essa transformação incluiu os ambientes e os indivíduos, no sentido de coexistência (SASSAKI, 1997).

Para compreender como se deu o desenvolvimento processo de inclusão social nas instituições de ensino brasileiras ao longo dos anos, no que tange a recepção de alunos com necessidades educacionais especiais, foi realizada a análise documental de uma seleção de leis brasileiras. Segundo Bardin, (2016, p.51) análise documental é uma técnica que objetiva formatar e apresentar, de outro modo, informações contidas em documentos acumulados. Segundo a autora, *“O Propósito a atingir é o armazenamento de uma forma variável e a facilitação de acesso ao observador, de tal forma que esse obtenha o máximo de informação com o máximo de pertinência”*. Diante disto, foram selecionadas as principais leis brasileiras que se abordam a Inclusão Social e acessibilidade em seus conteúdos, que por sua vez estejam relacionadas com a deficiência visual e com a Educação Superior.

Será apresentada adiante, de forma cronológica, a análise documental de leis selecionadas, no intuito de contextualizar a inclusão da pessoa com deficiência visual no sistema educacional brasileiro abordada no escopo dessa dissertação.

2.4 Convenções braile para uso na escrita e leitura - Lei Nº 4.169 de 4 de dezembro de 1962

Em 1962, a Lei 4.169 oficializou o Sistema Braille para a escrita e leitura na comunicação de pessoas cegas:

“Oficializa as convenções braile para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas braile”. (BRASIL, 1962).

Foi a primeira lei brasileira que trazia em seu conteúdo a preocupação com a comunicação entre as pessoas com deficiência visual e as instituições de ensino. Oficializava a obrigatoriedade do uso da escrita em braile em todo o território nacional em livros didáticos e obras de difusão cultural, literária e científica. Surgiu

após o Congresso Brasileiro Pró-Abreviatura Braile, realizado no Instituto Benjamin Constant em dezembro de 1957 no Rio de Janeiro, ainda sob o governo de João Goulart.

A lei havia sido apresentada, mas os prazos para a obrigatoriedade do uso das convenções em braile ainda não haviam sido regulamentados. Essa obrigatoriedade seria inserida gradativamente, após estipulados os prazos pelo Ministro da Educação e Cultura. A falta de assertividade nos prazos refletia o momento político, não muito diferente dos dias de hoje, no qual a velocidade do cumprimento estava diretamente ligada aos interesses e relações entre as partes.

Neste momento, não existiam termos capazes de expressar a ideia de acessibilidade existente nos dias atuais, tão pouco existiam leis que expressassem preocupação com a inclusão de pessoas com deficiência visual no sistema educacional.

A deficiência ainda não era vista como uma característica particular do indivíduo, e o seu entendimento estava intimamente relacionado à anormalidade.

Como todas as leis anteriores a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o conteúdo dessa lei também foi absorvido, o que sugere a ideia de continuidade do compromisso assumido.

2.5 O Símbolo Internacional da Acessibilidade - Lei Nº 7.405 de 12 de novembro de 1985

A lei 7.405 trouxe para a sociedade o reconhecimento e difusão do símbolo internacional de acessibilidade:

“Torna obrigatória a colocação do ‘Símbolo Internacional de Acesso em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências”. (BRASIL, 1985).

O ano de 1981 foi declarado o *Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência* (AIPPD) pela ONU. Essa ação tinha o objetivo de disseminar campanhas e alertas na comunidade internacional a fins de operacionalizar o que já havia sido discutido sobre reintegrar as pessoas com deficiência à sociedade.



Figura 2-1 O primeiro Símbolo Internacional de acessibilidade

Embora não esteja diretamente relacionada à deficiência visual, essa lei convencionou medidas de passagens para cadeiras de rodas em ambientes construídos.

O símbolo internacional de acessibilidade representava àquela época a necessidade latente acerca do sentido de Viabilidade de acesso: mobilizar a sociedade a observar e entender o que eram as barreiras arquitetônicas, e exigir não apenas a eliminação delas como também a não inserção de barreiras nos projetos futuros.

O símbolo com cadeira de rodas permaneceu, até o ano de 2015, internacionalmente reconhecido e convencionado como o ícone que representa a busca ao direito de acesso para todas as deficiências, mesmo aquelas que não se relacionavam com cadeiras de rodas.

2.6 Constituição Federal de 1988

Promulgada em 5 de outubro de 1988, a Constituição Federal texto trazia um teor de pacificar e regular os conflitos e interesses de todos os grupos que compõe

a sociedade brasileira, marcando um processo de redemocratização do país após o período da ditadura militar, que vigorou entre os anos de 1964 e 1985.

Entre as normas do texto dessa constituição que são consideradas irrevogáveis, estão os direitos e garantias individuais de todos os cidadãos, sem distinção.

2.7 Apoio e Integração Social - Lei Nº 7.853 de 24 de outubro de 1989

A lei 7.853 tratou o apoio e a integração social:

“Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências”. (BRASIL, 1989)

Nasciam os primeiros esboços de defesa e proteção aos direitos das pessoas com deficiência através de ações governamentais. Estas ações viriam a garantir direitos básicos e fundamentais previstos na Constituição Federal, que incluíam o direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade.

Percebe-se a intenção de promover valores básicos de igualdade de tratamento e de oportunidade. Na redação da lei, é utilizado o termo “portadores de deficiência”, remetendo, ainda que com intenção cautelosa, ao estereótipo de anormalidade.

O mais importante a se destacar é que haviam sido definidos e estabelecidos nas leis o acesso, a inclusão, a oportunidade e a oferta à educação, entre outras ações relacionadas às ações em prol da Viabilidade de acesso. A lei trata da educação especial e matrícula compulsória para pessoas com deficiência em ambientes regulares de ensino, sem muitas especificações para as diferentes deficiências existentes. Mesmo que o enfoque maior estivesse ainda na pessoa com deficiência física, a preocupação pela inclusão já podia ser observada no âmbito da Educação.

2.8 Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência Decreto Nº 914 de 6 de setembro de 1993

Revogada posteriormente pelo decreto nº 3.298, de 1999, *a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência* de 1993, objetivava assegurar

o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência que já haviam sido mencionados anteriormente.

Esse decreto - o primeiro a produzir o efeito das leis voltadas ao movimento de integração social no Brasil - foi sancionado poucos meses antes da Assembleia Geral da ONU (1993), que viria a originar o documento que estabelecia normas de equiparação de oportunidades, já no contexto de uma sociedade inclusiva. Destacava-se neste documento a menção à ‘pessoa com’ deficiência, já em seu título, tendo compreendido que ‘portar’ uma deficiência estereotipava e acabava por excluir as pessoas de oportunidades.

2.9 Passe livre nos sistemas de transporte - Lei Nº 8.999 de 29 de junho de 1994

No ano de 1994, a lei Federal n 8.999 tratou o passe livre para pessoas com deficiência nos sistemas de transporte.

“Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual”. (BRASIL, 1994)

Para essa lei, a igualdade de direitos discutida nas leis anteriores não se aplicava na íntegra, quando o acesso à Educação se tornava uma tarefa que afrontava a autonomia pessoal, dentro do universo de incapacidades que as deficiências poderiam apresentar. Não bastassem as limitações físicas para alcançar as instituições que os aceitassem, muitos dos indivíduos eram carentes de recursos financeiros para viajar muitas vezes de município para o outro, na busca por uma instituição de ensino que os acolhessem, para realizar o seu direito à educação previsto por lei.

Existiam ainda, outras implicações de deslocamento para as pessoas com deficiência, pois se pensava na pessoa com deficiência isoladamente, e não na necessidade particular que, parte considerável delas apresentava, de ter um acompanhante que as pudesse conduzir.

Essa lei levantava, essencialmente, a garantia de ir e vir, unida ao direito à educação, que excluía ironicamente as pessoas com deficiência que necessitavam de acompanhantes, como é o caso de grande parte das pessoas com deficiência visual e cegueira.

Estava clara a intenção de reintegração que o momento do país vivenciava. Contudo, as políticas públicas não alcançaram a sutileza das necessidades especiais

individuais. Para que houvesse a atitude que o momento de reintegração intencionava, seriam fundamentais a compreensão e o envolvimento por parte de toda a sociedade.

2.10 Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência - Decreto Nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999

Em nova edição, a Política Nacional de Integração das Pessoas com Deficiência, aborda e consolida normas de proteção:

“Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências”. (BRASIL, 1999)

Para o momento, foi uma verdadeira evolução no sentido de compreender o universo da deficiência. Foram elaborados e definidos, enfim, alguns parâmetros de classificação para todas às que eram conhecidas àquela época, não apenas a física. Foram estabelecidas 3 categorias: deficiências, deficiências permanentes e incapacidade.

Nessa lei, a deficiência física era classificada essencialmente por perda de membros, movimentos e deformidades congênitas ou adquiridas. A deficiência auditiva era classificada em seis níveis diferentes de surdez, variando de surdez leve à anaclisia em escalas de decibéis.

Neste momento, para estipular parâmetros de classificação para a deficiência visual, consideravam-se os níveis de acuidade previstos na tabela de sinais *Snellen* (BRASIL, 1994), que definia que a pessoa apresentava **visão normal** quando, ao ser posicionada a uma distância de 5 (cinco) metros em frente à tabela de sinais, conseguia ler as menores letras nela dispostas. Se diante da escala a pessoa não enxergasse uma ou mais letras, dizia-se que ela apresentava **limitação da visão**. O grau de limitação de visão aumentava na proporção da dificuldade em reconhecer os símbolos de maior tamanho apresentados na escala.

De maneira indireta, estes parâmetros iniciavam novas reflexões sobre a acessibilidade. O momento de Reintegração Social havia sido definitivamente substituído pelo de Inclusão Social. Esse movimento pelas políticas públicas na direção de conscientizar a sociedade, pouco a pouco, conduziu a sociedade a compreender que as diferentes deficiências que pessoas apresentavam, compunham suas características pessoais.

2.11 Promoção da Acessibilidade - Lei Nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000

Promover a acessibilidade foi a intenção da lei 10.098 de 2000:

“Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências” (BRASIL, 2000).

As definições para acessibilidade ganharam detalhamentos e parâmetros mínimos através dessa lei. Na maior parte dos países desenvolvidos e em desenvolvimento econômico ascendente, o sentido de Inclusão Social já se apresentava sedimentado. Faltava ao Brasil fazer da inclusão uma realidade. O esforço necessário para isto podia ser discretamente percebido no texto dessa lei, que descrevia acessibilidade como:

“Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, e dos sistemas de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2000).

Nem todos os esforços representavam avanço, e alguns mostravam verdadeiros retrocessos. Mesmo que a ONU já reportasse o uso do termo ‘pessoa com’ nessa lei, o termo que referenciava o tratamento a estas pessoas permanecia ‘portador de deficiência’. Ainda assim o cuidado com a classificação dos termos podia ser percebido, na intenção de que não fossem pejorativos e excludentes. As tentativas eram válidas, mas não havia como negar que os termos ainda carregavam um estereótipo de anormalidade. Era um assunto tratado pelos órgãos governamentais, sob a visão de um problema que precisava ser solucionado através da promoção à acessibilidade, ainda em contraponto ao que foi pontuado pela Assembleia Geral da ONU sobre sociedade inclusiva, sete anos antes.

Foi adotado o termo ‘barreiras’ para classificar entraves e obstáculos que limitassem as pessoas com deficiência, e tinha 3 das suas 4 classificações consideradas arquitetônicas:

- *Arquitetônicas urbanísticas – para classificar os entraves encontrados em vias públicas e outros espaços de uso público,*
- *Arquitetônicas na edificação – existentes nas construções e edifícios públicos e privados,*
- *Arquitetônicas nos transportes – para os entraves encontrados nos meios de transporte. (BRASIL, 2000)*

Com o texto muito voltado a regulamentar ações que viessem a solucionar os entraves de construções arquitetônicas, a lei trazia como novidade a preocupação com as barreiras que emergiam nos sistemas comunicacionais, com a expansão tecnologias digitais de difusão da informação.

Falava-se em tecnologias para assistência pessoal, porém, todo o elemento que viabilizasse às pessoas com deficiência qualquer grau de autonomia, acesso e uso de meios físicos era classificado sob o termo ‘ajuda técnica’.

2.12 Convenção Interamericana Para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência - Decreto Nº 3.956 de 30 de outubro de 2001

Em 2001, o decreto 3.956 definiu a eliminação da discriminação contra as pessoas com deficiência:

“Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”. (BRASIL, 2001)

Como o próprio nome, esse decreto reflete a intenção garantir às pessoas com deficiência os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, dentro do escopo de características pessoais que cada deficiência apresenta. Nota-se que o texto presente no decreto tem o cuidado de tratar a deficiência como uma **restrição**, e não mais como **incapacidade**.

A discriminação às pessoas com deficiência representava a exclusão social, portanto, era oposta ao movimento de inclusão desse momento da história, com caráter condenatório.

2.13 Política Nacional do Livro - Lei Nº 10.753 de 30 de outubro de 2003

O país precisava promover e incentivar a produção intelectual e o incentivo à leitura. Para os efeitos dessa lei, os livros impressos no Sistema Braille, e os livros em meio digital magnético e ótico, utilizados pelas pessoas com deficiência visual foram incluídos nas regras de incentivo. Por isto, em 2003, foi lançada a Política Nacional do Livro, considerando a PCDV.

Teoricamente, as pessoas com deficiência visual desfrutariam de mais acesso à cultura, educação e informação, principalmente na rede pública de ensino. Esse amplo acesso seria promovido através de programas de revisão e ampliação do

processo de alfabetização, que viriam não apenas incentivar, mas exigir do hábito da leitura.

Embora a intenção de receber o aluno com deficiência visual em Instituições de Ensino Regular já estivesse em movimento por força das leis, não existiam programas de capacitação e especialização dos profissionais para o acolhimento que a situação demandava. Logo, o despreparo óbvio em lidar com as situações surpreendentes, surgidas na rotina de lecionar para alunos com deficiência pode ser percebido. A realidade era que nem as leis, e muito menos a atitude dos envolvidos, era capaz de assegurar que o direito das pessoas com deficiência de acesso à Educação, fosse equiparado ao mesmo direito dos ditos capazes.

Esse é um exemplo clássico de como o momento de reintegração social ainda estava enraizado no comportamento social, conduzindo todos os envolvidos à impossibilidade do cumprimento das leis. A intenção de viabilizar o ingresso de pessoas com deficiência nas instituições regulares de ensino, não representou o acesso à Educação. Efetivamente, nenhuma das ações alcançou a acessibilidade que o momento de inclusão idealizava.

2.14 A Acessibilidade como requisito para credenciamento de cursos nas IES - Portaria nº 3.284 de 7 de novembro de 2003

Ainda no ano de 2003, a acessibilidade passou a ser requisito para a o reconhecimento de cursos e credenciamento de IES:

“Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições” (BRASIL, 2003).

Depois de tantos esforços frustrados em prol da inclusão de pessoas com deficiência, em instituições de Ensino Regular (nisto incluem-se os alunos com deficiência visual), surgiu uma nova atitude através dessa portaria. Nela, as IES passavam a ter a obrigatoriedade, de comprometimento formal, em viabilizar o acesso demandado, sob a pena de não conseguirem a autorização e o reconhecimento dos cursos à serem oferecidos, bem como o próprio credenciamento.

Aos alunos com deficiência visual precisassem de suporte, ficaria assegurado até que concluíssem o curso, a disponibilidade de uma sala de apoio. Nessa sala, em teoria, o aluno com cegueira teria acesso à máquina de datilografia em braile,

impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz e gravador. Para os alunos com visão subnormal (baixa visão), fica disponível para o uso máquina fotocopidora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos. A obrigatoriedade em oferecer, ao aluno que solicita outros recursos auxiliares tais como lupas, régua de leitura e scanner acoplado a um computador, também estava prevista nessa portaria.

A observância em adotar um plano de aquisição gradual, de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático nas IES, são fatores que denotam, mesmo que discretamente, um início de compreensão e de prática de inclusão, na qual se equiparam as chances de aprendizagem, pelo menos no texto das leis.

2.15 Complementando o atendimento educacional especializado - Lei Nº 10.845 de 5 de março de 2004

A lei 10.845 de 2004 trata do atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência:

“Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências” (BRASIL, 2004).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) direcionou recursos para esse programa de complementação, visando capacitar os profissionais e garantir o atendimento especializado aos alunos com deficiência que não pudessem ser recepcionados em classes de ensino regular.

Os profissionais participantes desse programa de capacitação estariam preparados não só a recepcioná-los com suas condições diversas, como também a avaliar e inserir nas classes comuns do ensino regular aqueles por eles julgados em condições de adaptação.

Em teoria, as instituições de ensino deveriam oferecer os recursos didáticos, dentro das exigências para a construção de ambientes que fossem acessíveis. Os profissionais habilitados a partir desse programa, viriam a complementar a inclusão idealizada nas IEB regulares, pois estariam direcionados, entre as outras funções que acumulam, a recepcionar os alunos com deficiência.

O programa previa a universalização do atendimento especializado por parte dos profissionais da área de educação. Observa-se que o termo ‘universalizar’,

começa a surgir no corpo das leis voltadas à acessibilidade, o que também começava a ser percebido nas abordagens do Design, que serão comentadas no capítulo seguinte, aproximadamente no mesmo período.

2.16 Promoção da Acessibilidade - Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004

Ainda em 2004, o decreto 5.296 regulamenta a promoção da acessibilidade:

“Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências” (BRASIL, 2004).

Os prazos para a implementação da acessibilidade foram estipulados, aos moldes definidos pela lei 10.048 de 8 de novembro de 2000. Em adição, o incentivo à oferta de equipamentos tecnológicos para acesso e de difusão da Informação foi promovido, a fim de que pessoas com deficiência tivessem condições de adquiri-los. Essa ação estava atrelada ao fato de que todo o conteúdo de sites da administração pública, ou financiados pelo poder público, deveria ser programado dentro dos padrões de acessibilidade para a web.

Criou-se então um comitê da Associação Brasileiras de Normas Técnicas – ABNT, incumbido de comparar as normas de acessibilidade de outros países, assim como analisar as diretrizes propostas pelo *World Web Consortium* – W3C. Desse comitê, nasceu o Modelo de acessibilidade Brasileiro para viabilizar a tarefa de tornar acessíveis os conteúdos dos sites governamentais brasileiros já existentes (FERREIRA, 2014).

As considerações acerca da avaliação e classificação das deficiências foi revista. Para a deficiência visual os termos haviam mudado. Lia-se:

*“Art. 5o § 1o Considera-se, para os efeitos desse Decreto:
(...)*

C) Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o, ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores”. (BRASIL, 2004).

Percebia-se a busca pela padronização pelos órgãos de saúde regulamentares. Essa busca movimentou também as leis para a saúde pública, que pouco adiante

incorporaram os padrões internacionais que nos dias de hoje podem ser encontrados na Classificação Internacional de Doenças – CID, em substituição aos padrões da tabela SNELLEN utilizados até então.

2.17 Direito de portar cães-guia

Em 2005 e 2006, a Lei 11.126 e o decreto 5.904 foram editados, regulando o direito de portar cão-guia às PCDV:

“Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia” (BRASIL, 2005).

“Regulamenta a Lei Nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências.” (BRASIL, 2006).

Visava assegurar às pessoas com baixa visão e cegueira, a entrada e permanência em estabelecimentos e veículos públicos e privados.

Dentro das diretrizes expostas para o comportamento do cão, exigia-se, entre outros requisitos, a identificação do animal e a comprovação de treinamento do usuário. Prevvia também o tempo de interdição para os meios de transportes e estabelecimentos que viessem a ser responsáveis por atos de discriminação.

Regulamentado em 2006, o decreto trouxe mais algumas especificidades a respeito da permanência do cão em estabelecimentos de saúde, lugares específicos nos transportes públicos para a ocupação de pessoas acompanhadas de cão-guia, e alguns requisitos de treinamento e de condição de saúde que o cão deve atender.

2.18 Regulação, supervisão e avaliação de IES - Decreto Nº 5.773 de 9 de maio de 2006.

Também em 2006, o decreto 5773 dispôs sobre a regulação, supervisão e avaliação de IES, reiterando a portaria 3.284 de 2003.

“Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino”.

Regulamenta a avaliação do Índice Geral de Cursos (IGC), que serviu como critério para a análise das universidades do Rio de Janeiro abordadas no escopo dessa pesquisa.

Pela primeira vez a preocupação em fiscalizar a acessibilidade nas IES é ressaltada, pois o reconhecimento e seu credenciamento de seus cursos estão

condicionados à adaptação e viabilização de elementos de acessibilidade, na infraestrutura física das instalações acadêmicas. Estes elementos estão dispostos no texto do plano de desenvolvimento institucional (subitem 2.12, anterior a esse).

Além da preocupação em viabilizar acesso às pessoas com deficiência visual nas IES, outros aspectos são pleiteados:

“Plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte, dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” (BRASIL, 2006).

2.19 Os direitos da Pessoa com Deficiência

Os anos de 2008 e 2009 foram importantes no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência. O Decreto Legislativo 186 aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPCD).

“Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007” (BRASIL, 2008).

A CDPCD, principal assunto da Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque em dezembro de 2006, foi aprovada por 127 países incluindo o Brasil, depois de cinco anos de trabalhos e discussões.

Tratou-se de um marco histórico. A Convenção representou um importante instrumento legal a favor do reconhecimento e promoção dos direitos das pessoas com deficiência. A proibição da discriminação a estas pessoas foi reforçada, com o surgimento de penalidades aos agressores. Temas como reabilitação e habilitação, educação, saúde, acesso à informação, serviços públicos, entre outros, também foram reforçados com a revisão do texto para o assunto, que esse decreto detalhou, visando aprimorar o direito em discussão.

A CDPCD tinha como propósito chamar à participação toda a sociedade na criação de condições que viessem a garantir os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Isto se daria ao estabelecer a área de abrangência da comunicação, o entendimento de ‘língua’, parâmetros de discriminação, adaptação mínima razoável – embutida na intenção do Desenho Universal que será apresentado no

próximo capítulo – dentro do contexto de necessidades demandadas por cada deficiência.

Em consequência ao disposto na Convenção Internacional sobre o direito das pessoas com deficiência, iniciaram-se as discussões dentro da sociedade brasileira acerca do que era entendido por desigualdade, discriminação e diversidade, para a garantia de um exercício de cidadania que fosse pleno. Foi essencialmente o que tratou o Decreto 6.949 de 2009:

“Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007” (BRASIL, 2009).

2.20 Programa Nacional dos Direitos Humanos - Decreto Nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009

O principal objetivo do Plano Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3 – era, entre outros eixos de discussão, estabeleceu diretrizes na tentativa de universalizar direitos em um contexto de desigualdades que podiam ser verificadas na diversidade de deficiências, raças e classes econômicas que o país apresentava.

“Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências” (BRASIL, 2009).

2.21 Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES - Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010

Novamente a inclusão social pela educação foi discutida neste decreto, que assegurou condições de permanência de jovens com deficiência na Educação Superior pública federal.

Essa ação se deu por conta do crescente número de alunos com deficiências cognitivas, superdotação e outros transtornos globais, ingressantes nas IES. A CDPCD veio resguardar direitos nunca antes previstos, servindo de jurisprudência para a defesa também de pessoas com deficiências cognitivas. Existe o entendimento de que o modelo de sala de aula, vivenciado após a chegada das tecnologias digitais nos ambientes educacionais, transformou o comportamento cognitivo por parte dos alunos, que veio a revelar novas deficiências e comportamentos relacionados à aprendizagem.

O quadro da deficiência cognitiva na Educação Superior foi um dos principais temas discutidos, para o desenvolvimento de ações de assistência estudantil que o PNAES buscava implementar. Entre estas ações, pode-se destacar, além da inclusão

social através da educação, a inclusão digital, que viria a beneficiar além de alunos com deficiência, alunos carentes de recursos financeiros, e o acesso e participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, e superdotação.

2.22 O dever do Estado com a Educação das pessoas com necessidades especiais - Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011

Entrou em pauta no decreto 7.166 de 2011 a preocupação em documentar nas leis o detalhamento de medidas de apoio técnico individualizado e efetivo, que eliminassem barreiras físicas, de comunicação e de informação, que restringissem o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais.

“Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”.

A mobilização do Estado pela garantia da educação especial efetivou diretrizes apresentadas logo no primeiro artigo desse decreto:

- *Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades,*
- *Aprendizado ao longo de toda a vida,*
- *Não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência,*
- *Garantia de Ensino Fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais,*
- *Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação,*
- *Adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena,*
- *Oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, e*
- *Apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011)*

A essência da DUDH pode ser percebida nas entrelinhas destas diretrizes, que representam os direitos básicos e fundamentais a qualquer cidadão, neste caso, com deficiência. Também é percebido o sentido de ‘igualdade entre os iguais’ defendido pelo princípio da isonomia que o artigo 5º da Constituição Federal resguarda.

É importante destacar, desse decreto, que a União ficou incumbida de prestar o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino do país. Entre as sete ações contempladas por esse apoio, estava a estruturação dos **núcleos de**

acessibilidade destas instituições, que na teoria, seriam o grande canal de alcance ao acesso demandado pelos candidatos e alunos com deficiência às IES.

Os núcleos de acessibilidade foram idealizados à ocasião do decreto 5.296/2004, para compor o Programa de acessibilidade na Educação Superior instituído em 2005 – *Incluir* – que tinha por objetivo principal a criação e consolidação destes núcleos nas Instituições Federais de Ensino Superior. Verifica-se então, que entre os anos de 2004 e 2011, os núcleos de acessibilidade existiam somente no plano do discurso das leis. Lamentavelmente, nenhuma das iniciativas que resguardavam o fomento à criação dos núcleos de acessibilidade, foi efetivada na grande maioria das IFES.

O descaso e a falta de comprometimento com a criação dos núcleos de acessibilidade ao longo destes sete anos reverberaram até os dias de hoje, gerando barreiras de acessibilidade à Educação Superior, num verdadeiro retrocesso dos esforços feitos pela conquista do direito de acesso à Educação Superior, e, sobretudo, do sentido de inclusão social pela educação.

Outra consequência do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência foi o Plano Viver sem Limites, que tratava o Decreto 7.612 de 2011. O Plano tinha a finalidade de promover através de articulações políticas, programas e ações nos quais os direitos das pessoas com deficiência fossem exercidos de forma plena.

“Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite” (BRASIL, 2011).

As diretrizes do Plano Viver Sem Limites estavam direcionadas às garantias proporcionadas pelos direitos da pessoa com deficiência, subdivididas em quatro eixos de atuação: Acesso à Educação, Atenção à saúde, Inclusão social e acessibilidade.

Suas diretrizes previam:

- *Garantia de um sistema educacional inclusivo,*
- *Garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado,*
- *Ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional,*
- *Ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza,*

- *Prevenção das causas de deficiência,*
- *Ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação,*
- *Ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade, e*
- *Promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva. (BRASIL, 2011)*

2.23 Acesso à Informação

A lei 12.527 de 2011, e o decreto 7.724 de 2012 trouxe a obrigatoriedade em manter as informações dos sites governamentais acessíveis também às PCDV:

“Regula o acesso às informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal, altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991, e dá outras providências” (Brasil 2011).

“Regulamenta a Lei no 12.527, de 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre o acesso às informações previsto no inciso XXXIII do caput do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição” (Brasil 2012).

O Governo Federal, obrigado a manter as informações dispostas em seus sites acessíveis, estipulou e implementou, através desse decreto os padrões para a acessibilidade web, ao exemplo de padrões em vigência em outros países.

Todas IES vinculadas ao portal do Ministério da Educação, foram obrigadas a partir de então, a aplicar estes padrões de acessibilidade em seus sites. Estes padrões podiam ser reconhecidos pelos ícones de aumento do tamanho de fonte nos textos, contraste de cores, e tradução para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O acesso aos conteúdos da web para pessoas com cegueira fica condicionado à programação dos mesmos, para que sejam decodificados pelos softwares leitores de tela, que transformavam o conteúdo textual em áudio. Trata-se de uma programação muito específica, que nem sempre alcança a acessibilidade. Neste caso, cada leitor de tela tem seu grau de eficiência, condicionado a ser programado de maneira específica para os diferentes sistemas operacionais. Alguns sistemas operacionais oferecem um formato de acessibilidade próprio, dispensando a utilização de softwares de leitura de tela.

A abrangência dos padrões de acessibilidade web presentes neste decreto não alcança as especificidades de programação para softwares leitores de tela.

2.24 Programa Um Computador por Aluno – PROUCA

Mais uma vez, a tecnologia foi referenciada como instrumento viabilizador da acessibilidade. Essencialmente, as diretrizes presentes no Plano Viver Sem Limites, foram voltadas a incentivar o desenvolvimento de tecnologias assistivas, para promover acesso às pessoas com deficiência especificamente.

Entre os objetivos do Plano Viver Sem Limites, destacou-se a promoção da inclusão digital da pessoa com deficiência. Com a temática da inclusão pela educação em evidência, as IE seriam o campo experimental.

O Decreto Nº 7.750 de 8 de junho de 2012 destaca as diretrizes e objetivos do Programa Um Computador Por Aluno:

“Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional – REICOMP” (BRASIL, 2012).

O Programa Um Computador por Aluno garantiu o acesso aos conteúdos em rede, nas escolas da rede pública de ensino. Para tal, o PROUCA previa a aquisição e a utilização de soluções de informática, que englobava os equipamentos, os programas para serem utilizados neles (*softwares*), o suporte e assistência técnica necessários para mantê-los. Estes equipamentos destinavam-se ao uso educacional, e deveriam ser utilizados pelos professores enquanto no atendimento aos alunos com deficiência, como instrumento de aprendizagem.

Embora parecesse um programa exclusivamente destinado aos alunos com deficiência, o PROUCA reservava em seu regulamento, apenas “*um percentual mínimo*” de máquinas adaptadas às pessoas com deficiência. Isto incluía máquinas e programas, como versa a lei Nº 12.715 de 2012:

“(...) institui o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional, o Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica e o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência, restabelece o Programa Um Computador por Aluno (...)” (BRASIL, 2012).

Para o momento, o Programa contribuiu para o progresso na Educação Básica do país, mas ainda muito distante de viabilizar a isonomia na Educação para as PCDV, dado o número restrito de computadores preparados para atendê-los, mesmo depois de sancionada a Lei de Acesso à Informação. Para a Educação Básica, talvez a lei não fosse tão relevante, mas beneficiaria as PCDV no processo de navegação em rede, em pesquisas e outros exercícios condizentes com essa etapa da Educação.

2.25 Ingresso nas Universidades Federais - Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012

Em 2012 surgiu a primeira lei que regulamentou as cotas de acesso aos grupos socialmente destacados. Essa lei assegurou o acesso às instituições federais de ensino superior, para estudantes que tivessem cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. As instituições tiveram que assumir a obrigatoriedade de reservar no mínimo 50% de suas vagas nos cursos de graduação, por curso e turno para estes alunos. Dentro dessa cota, 50% das vagas deveriam ser reservadas à estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita.

“Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”. (BRASIL, 2012)

As cotas foram destinadas também aos candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas na população da unidade da federação (estados ou DF) em que a instituição se encontra.

Para a pessoa com deficiência, essa lei não trazia vantagem alguma. Porém, iniciou uma enorme discussão acerca da necessidade de ingresso de grupos socialmente desfavorecidos, suas classificações e direitos.

2.26 Instalações dos jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016 - Decreto Nº 7.823 de 9 de outubro de 2012

“Regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, quanto às instalações relacionadas aos Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016” (BRASIL, 2012).

Em vias de sediar os jogos Olímpicos, o Brasil assumiu a responsabilidade de viabilizar acesso às pessoas com deficiência nas cidades-sede onde seriam realizados os jogos, para recepcionar pessoas de todo o mundo. Entre elas, muitas pessoas com deficiências diversas. O desafio inicial seria produzir acessibilidade nos estádios, ginásios e outras instalações que sediassem ou apoiassem a realização destes eventos, mas não somente para eles. As obras objetivavam produzir acessibilidade por meio de obras de ampliação destes ambientes, também, antes e depois dos jogos em questão, como destaca o Art. 2º do Decreto:

“Art. 2º Na construção reforma ou ampliação de estádios, ginásios de esporte e outras instalações que sediarão ou apoiarão a realização de eventos dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2016, antes ou após a realização desses torneios, será observada a destinação mínima de um por cento da capacidade total de espaços e

assentos do estádio, ginásio de esporte ou outra instalação para pessoas com deficiência.

Parágrafo único. Os espaços e assentos a que se refere o caput deverão ser situados em locais com boa visibilidade, sinalizados, e garantir a acomodação de, no mínimo, um acompanhante da pessoa com deficiência”. (BRASIL, 2012)

O decreto 7.283 de 2012 informou a destinação mínima de 1% da capacidade total de espaços e assentos para as pessoas com deficiência, na construção e reforma das instalações.

O país não vivenciava todas as dimensões previstas pela acessibilidade à ocasião dessa lei, mas muito em breve viria a encontra-las.

Esse decreto trouxe os efeitos à lei de promoção da acessibilidade, que teve sua redação modificada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que veremos a seguir.

Essa modificação se deu como consequência do interesse e aprofundamento do Governo Federal em experiências de Inclusão e acessibilidade vivenciadas por outros países—sede de jogos Olímpicos e Paralímpicos anteriores, entre outros fatores. Essa experiência, observada principalmente em países em estágio de desenvolvimento superior ao do Brasil, representava um peso diante da responsabilidade que o país teria até a realização dos jogos em 2016.

2.27 Inclusão da pessoa com deficiência - Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015

Faltando aproximadamente um ano para o Brasil sediar os jogos Olímpicos e Paralímpicos, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, trazia em sua redação, definições para acessibilidade. Tal acessibilidade já se encontrava em funcionamento há anos, em países mais desenvolvidos que o Brasil. O país se encontrava em um momento de equiparação a eles, para receber atletas e pessoas com deficiência de todo o mundo, com diferentes experiências de acessibilidade.

“Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)” (BRASIL, 2015).

A redação da lei conceituava acessibilidade como:

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

O indivíduo, antes foi tratado como ‘portador de deficiência’ no texto da lei, aqui o tratamento mudou para “Pessoa com Deficiência”, em uma nova definição da lei para pessoas com impedimentos. Outra novidade nessa lei foi a inclusão da natureza intelectual e sensorial, dentro da classificação dos impedimentos e deficiências. Com isto, a classificação passou a ser: de natureza física, mental, intelectual e sensorial. Nessa lei, o entendimento de pessoa com deficiência foi relacionado com impedimento de longo prazo, com o qual o indivíduo, em interação com as barreiras, tem a sua participação em sociedade restrita em igualdade de condições perante as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

A lei atualiza também a classificação das deficiências encontradas, que fazem referência à relação dos indivíduos com a utilização de meios (de comunicação, de informação e ambientes) e na relação com outros indivíduos, que envolve questões comunicacionais.

O termo ‘barreiras’ ganhou significativa mudança na classificação acerca de suas definições, perante as novas classificações para os impedimentos que a pessoa com deficiência enfrenta, explícitas no parágrafo anterior.

O termo ‘barreiras arquitetônicas’ antes utilizado para classificar entraves de vias e espaços públicos, de edifícios públicos e privados e de meios de transporte, agora se limitava a classificar as barreiras existentes nos edifícios públicos e privados, apenas.

O termo ‘barreiras urbanísticas’, passou a classificar barreiras encontradas nos espaços públicos e privados abertos, e a redação dessa lei incluiu em sua definição também os espaços de uso coletivo. As ‘barreiras nos transportes’, passou a substituir o que antes era classificado por ‘barreiras arquitetônicas de transporte’ que agora abrangia todos os **sistemas** de transporte, e não apenas os **meios**, como previsto inicialmente.

A era do acesso à informação por meios digitais para pessoas com deficiência já se encontrava sedimentada, e não menos crescente do que anteriormente. Contava com o investimento do Governo Federal para pesquisas voltadas ao desenvolvimento tecnológico. Em consideração a isto, ‘barreiras na comunicação e na informação’, passou a ser o termo utilizado nessa Lei para classificar entraves, obstáculos, atitudes e comportamentos, relacionados à expressão ou ao recebimento de mensagens e informações, por intermédio de sistemas de comunicação e tecnologias de informação.

Também em consequência do acesso à informação por meios digitais, surgiu a classificação para ‘barreiras atitudinais’ que trata a Lei, que se refere a atitudes e comportamentos que pudessem comprometer o convívio social das pessoas com deficiência, em igualdades de condições e oportunidades às demais pessoas. Por fim, o termo ‘barreiras tecnológicas’, que se referia ao impedimento de acesso à informação através do uso de tecnologias.

O termo ‘tecnologia assistiva’ assumiu definitivamente o lugar do que antes era classificado por ‘ajuda técnica’. Isto incluía produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, estratégias, práticas e serviços que objetivassem a inclusão social das pessoas com deficiência, entre outros aspectos relacionados.

A comunicação tomou um novo formato semântico, agregando novos tópicos ao entendimento de interação humana, a partir da nova classificação dada às deficiências. Pessoas com deficiência visual já consideravam para comunicarem-se com outros o Sistema Braille, os sistemas de sinalização e comunicação tátil e os caracteres ampliados. Neste momento, dispositivos multimídia, incluindo todas as tecnologias de informação e de comunicação existentes, foram incluídos.

Os sete princípios do Design Universal são citados no texto da Lei, dando subsídios aos métodos e técnicas de desenvolvimento de produtos, serviços, tecnologias, sistemas de administração entre outros. Essa lei descreveu o desenho universal como possível diretriz para:

“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”. (BRASIL, 2015)

2.28 Inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior - Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016

As pessoas com deficiência passam a ser incluídas no programa de cotas de instituições federais de Educação Superior, que já contemplava estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas, a partir da lei 13.409 de 2016.

“Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino” (BRASIL, 2016).

A cota para as pessoas com deficiência, tal qual nos outros grupos, regida pela proporcionalidade em relação à população, era medida pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Essa discussão, iniciada em 2012 com a entrada em vigor da primeira Lei de Cotas, direcionada às instituições federais de ensino, ganhou força e visibilidade com lei 13.146 de 2015, que regulamentou os parâmetros de inclusão da pessoa com deficiência. Essencialmente, essa lei defendia apenas questões de acessibilidade que eram mais urgentes aos eventos. Passados os jogos, o segmento da Educação foi o primeiro a ter suas leis de acessibilidade reformuladas.

2.29 2017: Um ano de poucas ações no cenário das leis brasileiras de acessibilidade

No ano de 2017 foram editados apenas dois Decretos e uma Portaria, que faziam menção aos direitos da pessoa com deficiência.

O Decreto 8.953 de janeiro de 2017 passa a considerar as definições de acessibilidade dispostas no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), para os efeitos do Plano Nacional de Consumo e Cidadania (BRASIL, 2013).

*“Altera o Decreto 7.963 de 15 de março de 2013, que institui o Plano Nacional de Consumo e Cidadania e cria a Câmara Nacional das relações de Consumo.
(...)”*

Art. 2

IV – Garantia de produtos e serviços com padrões adequados de qualidade, segurança durabilidade e acessibilidade” (BRASIL, 2017)

O Decreto destaca a garantia de acessibilidade como padrão para produtos e serviços, e destaca o entendimento sobre acessibilidade disposto no Estatuto da Pessoa com deficiência para estes fins.

Também considerando o Estatuto da Pessoa com deficiência, o decreto 8.954 de 2017 decreta a criação do Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que tinha a finalidade de:

*“(...) coletar, processar, sistematizar e disseminar informações georeferenciadas que permitam a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência e das barreiras que impedem a realização de seus direitos (...)”
(BRASIL, 2017).*

A Portaria Interministerial 1 de 2017 levanta a discussão sobre a acessibilidade em sítios, portais, sistemas e serviços que são mantidos pelos órgãos do governo federal.

Foi levando em consideração pela Portaria:

Art. 2

I - Ambientes digitais: sítios, portais, sistemas e serviços eletrônicos disponibilizados na internet;

II - Formulário eletrônico de acessibilidade digital: formulário eletrônico elaborado para colher informações padronizadas sobre a situação da acessibilidade nos ambientes digitais;

III - sítio institucional: ambiente digital que abriga as informações da instituição;

IV - Diretrizes de acessibilidade: instruções sobre as melhores práticas no desenvolvimento e na construção do conteúdo de ambientes digitais relacionadas à acessibilidade;

V - Conformidade com as diretrizes de acessibilidade: atendimento a todas as diretrizes de acessibilidade aplicáveis a um respectivo ambiente digital; e

VI - Relatório de Gestão: relatório anual apresentado aos órgãos de controle interno e externo como prestação de contas, a que uma unidade está obrigada, nos termos do art. 70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com as disposições da Instrução Normativa - TCU nº 63, de 1º de setembro de 2010, do Tribunal de Contas da União. (BRASIL, 2017).

Observa-se com preocupação em fiscalizar a acessibilidade aos conteúdos disponibilizados nos ambientes digitais geridos pela administração pública, desde a sua produção.

Os decretos e a Portaria foram editados no mês de janeiro de 2017, e não foram verificadas outras edições relevantes à essa pesquisa, posteriores a eles.

2.30 O novo símbolo internacional da acessibilidade

Nomeado “A acessibilidade” o símbolo foi idealizado e desenvolvido no intuito de retratar a acessibilidade para pessoas com deficiências nos dias atuais, que inclui acesso à informação, serviços, tecnologias de comunicação, além do acesso físico (ONU, 2015). O Símbolo passou a ser adotado em substituição ao antigo, que era representado pela figura de um cadeirante, e não mais corresponde ao entendimento sobre pessoas com deficiência dos dias atuais.

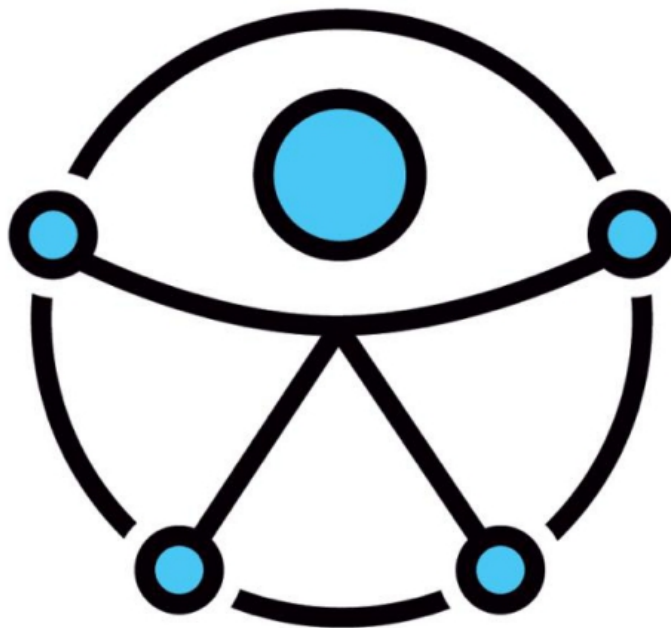


Figura 2-2 Novo Símbolo Internacional da acessibilidade

2.31 Reflexões sobre o capítulo

Da fase de Reintegração a fase de Inclusão, observa-se lentidão e ineficácia na edição das leis de inclusão e promoção da acessibilidade. O assunto já era fortemente explorado como objeto de pesquisa nos países Norte-americanos, que serve até os dias de hoje como modelo para o mundo. Une-se a esse fator, a falta de estrutura nas políticas públicas no Brasil, que viessem a dar suporte às leis.

No Brasil, não existia classificação para as deficiências na área da Saúde, que validassem necessidades específicas, fisiológicas inclusive, de pessoas com deficiência na luta pelos seus direitos.

Não havia investimentos, nem sequer de atenção, do Governo Federal para a construção de edificações espaços públicos acessíveis - isto ainda na fase de reintegração. A reintegração na realidade, começou a ser percebida no Brasil quando nações desenvolvidas e em desenvolvimento, já haviam mudado de comportamento, para o que correspondia à fase de inclusão.

A Política de Integração Nacional da **Pessoa Portadora de Deficiência** foi decretada no Brasil em setembro 1993. A ONU, três meses adiante documentava as Normas sobre Equiparação de Oportunidades para **Pessoas com Deficiência**. Para a ONU a fase de integração já havia sido superada, e a Inclusão se encontrava latente nas discussões e fóruns relacionados.

O entendimento buscado pela ONU para a equiparação de oportunidades nas nações, pontuava critérios que envolvia sociedade e ambientes no escopo da acessibilidade, em um processo de tornar disponíveis a todos os indivíduos serviços, atividades e informações para serem utilizados por todos, com deficiência ou não, no convívio comum. Essa era a essência da inclusão.

De forma discreta e ineficiente, as leis brasileiras sofreram pequenas modificações no ano seguinte, quando o direito ao passe livre nos sistemas de transportes foi implementado, na tentativa de integrar a pessoa com deficiência ao convívio social, e resguardar o seu direito de ir e vir. O sistema de transportes era ineficiente, assim como a política. A resolução não favorecia as pessoas com deficiência que precisavam de condutores/ acompanhantes. Muitas das pessoas com deficiência visual ficaram sem a cobertura desse benefício.

Em 2000 as leis brasileiras sofreram modificações de maneira a promover a acessibilidade. A promoção da acessibilidade era um dos fatores primordiais da inclusão social, prática que nosso país estava longe de alcançar nos anos da década de 1990. Naquela época, os recursos tecnológicos e digitais para difundir a informação não eram tão acessíveis como nos dias de hoje. O acesso à informação só começou a ser percebida pelas pessoas com deficiência, quando houve a promoção da acessibilidade através da inclusão digital.

Em 2004 foram estipulados os prazos para tornar os conteúdos da Administração Pública expostos na Web. Isto desencadeou a mudança do comportamento crítico dos cidadãos brasileiros, com deficiência ou não, diante da descoberta de como países em desenvolvimento (como o Brasil) tratavam a acessibilidade.

No ano de 2008 houve grande avanço nas leis brasileiras, com a aprovação do texto sobre a convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, protocolado pelas Nações Unidas no ano anterior. A inclusão social e a acessibilidade passaram então a ser percebidas na cultura, no lazer, na saúde, no transporte e – finalmente – na Educação.

A inclusão social no Brasil após o protocolo dessa convenção, ganhou força com a criação do Plano Nacional dos Direitos Humanos, aprovado em 2009, que viabilizou a criação de programas voltados à inclusão, nunca antes incluídos e tratados com seriedade pelo poder legislativo do país. A preocupação era pertinente.

No mesmo ano, o Brasil foi escolhido para compor o grupo de nações elegíveis a sediar os jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016.

Com a elegibilidade aos jogos, o Brasil precisou se manter mais próximo ao que era pontuado pela ONU sobre os temas Inclusão Social e acessibilidade. Foi então que, partir de 2011, os programas sociais começaram a ser implementados, na intenção de realizar, mesmo que minimamente, a dita “sociedade inclusiva”. O setor da Educação, consequentemente, se beneficiou disso. Entre as diretrizes do Plano Viver Sem Limites, estava a garantia de um sistema educacional inclusivo, que impulsionou a implementação de outros programas sociais voltados à inclusão pela Educação. Foi o caso do Programa Um Computador Por Aluno, implementado no ano seguinte, para ajustar o aprendizado e o acesso à informação de alunos pessoas com deficiência, nas escolas da rede pública de ensino. Esse movimento “urgente” nas leis brasileiras teve seu ápice em 2015, aproximadamente um ano antes dos jogos olímpicos, quando o Brasil absorveu para as suas leis o Estatuto da Pessoa com Deficiência, originando a primeira lei brasileira, voltada exclusivamente à pessoa com deficiência.

Surpreendentemente, a evolução nas leis de acessibilidade relacionadas à Educação brasileira não parou no discurso. Em 2016, as pessoas com deficiência finalmente ganharam o direito de ingressar na Educação Superior através do programa de cotas. De 2012 até a ocasião, a lei de cotas contemplava pessoas dentro dos parâmetros raciais estipulados, e pessoas de baixa renda, apenas.

É necessário sinalizar que a urgência para o desenvolvimento integral da acessibilidade se deu de forma prioritária nas cidades que sedariam os eventos dos Jogos. O desenvolvimento não foi considerado satisfatório, mas enfim o Brasil pode viver a experiência de se relacionar com as diferentes dimensões da acessibilidade, na busca por se tornar um país acessível e inclusivo aos olhos do mundo.

Fato é que nos últimos anos houve um avanço considerável no desenvolvimento das leis brasileiras que, no entanto, não representam a garantia de acesso. Seja pela inclusão social, ou por um simples direito ao acesso que esteja amparado pela lei.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência trazia em seu texto a definição para o termo “barreiras”. Muito antes de instituída a lei, as barreiras já eram objeto de estudos voltados à acessibilidade, sendo estes estudos documentados por campos da ciência, na experimentação de métodos e técnicas que pudessem ser

aplicados aos projetos relacionados. O Design desempenhou um papel importante neste processo científico revelando diferentes abordagens.

As dimensões da acessibilidade, assim como o desenvolvimento do Design como ciência e suas abordagens, serão assunto do próximo capítulo dessa dissertação, que tem o objetivo de elucidar o leitor sobre as áreas de atuação da acessibilidade, para que ele compreenda adiante, sua relação com a investigação feita em campo, e possa verificar as predições levantadas na estrutura da pesquisa.

3 Dimensões da Acessibilidade: o campo de ação do Design²

Ao longo de décadas muitas ações foram idealizadas e realizadas, até que a acessibilidade alcançasse esse significado abrangente que conhecemos nos tempos atuais. O Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência (AIPPD) decretado pela ONU – 1981 – não foi exatamente o ponto de partida destas ações, mas contribuiu significativamente para chamar à atenção do mundo para o assunto. O AIPPD trouxe visibilidade à existência e às necessidades das pessoas com deficiências, que eram muitas, e se encontravam fora do convívio social. Era necessário expor e esclarecer o peso que necessidade de acesso representava na vida delas, e a importância de reintegrá-las à sociedade.

O termo ‘deficiência’ carregava uma conotação pejorativa que, friamente, condenava o indivíduo à exclusão social sob um fardo de ‘anormalidade’, ou até mesmo ‘aberração’ social. Tantas classificações negativas dadas às pessoas com deficiência, unidas ao fato de que a reintegração dos militares norte-americanos mutilados se encontrava em pleno vigor, fizeram do AIPDD uma ação ainda mais necessária ao restante do mundo.

Após o ano de 1981, o termo ‘acessibilidade’ passou a ser utilizado no lugar do que antes era conhecido como barreiras arquitetônicas, que impediam o acesso e circulação dos cadeirantes, essencialmente. Grande parte das ações realizadas estava relacionadas às soluções para barreiras físicas. Fato é que, ainda nos dias atuais, percebemos a acessibilidade associada às soluções de acesso em ambientes construídos, ainda em decorrência dessa mudança de termos, e da falta de informação sobre a classificação que hoje é dada à deficiência (GIL, 2006).

Decorrente também desse momento da sua história, a acessibilidade ganhou o seu primeiro símbolo universal, de abrangência intercultural, apresentado no

² Parte do conteúdo desse capítulo foi publicado no artigo “Desafios De Acessibilidade E Inclusão No Ensino Superior: Uma Análise Sob O Olhar Do Design Universal Para A Melhoria Na Experiência De Aprendizado Dos Deficientes Visuais”, publicado nos anais do 12º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. São Paulo, Blucher: outubro, 2016, num. 2, vol.9, p.3408-3419

subitem 2.4 dessa dissertação. O símbolo, representado por um cadeirante, foi utilizado até o ano de 2015, para assegurar a os direitos das pessoas ao acesso – pessoas com qualquer tipo de deficiência. Incluíam-se na abrangência de sua representação, a deficiência física, visual, auditiva e cognitiva, incluindo toda a gama de transtornos globais. Após anos passando por reformulações em seu sentido, a acessibilidade também teve o seu símbolo de representação intercultural reformulado, como apresentado no subitem 2.29, no capítulo anterior dessa dissertação.

Garcia (2012), de forma abrangente, define que acessibilidade é o conjunto de características de que deve dispor um entorno produto e serviço utilizáveis em condições de conforto, segurança e igualdade por todas as pessoas. Esse significado, fortalecido com o passar dos anos, passou a representar também o direito de eliminação de barreiras em ambientes, máquinas, sistemas e até mesmo na comunicação entre pessoas. A autora classifica em 4 (quatro) os principais tipos de barreiras de acesso encontradas socialmente: barreiras de mobilidade, de comunicação, de compreensão e de uso.

Sassaki (2009), se aprofundou em detalhar a classificação de acessibilidade, seccionando-a em seis dimensões, cada uma relacionada à um tipo específico de enfrentamento de barreiras. São elas:

***Acessibilidade Arquitetônica** - Aquela que se relaciona à eliminação de barreiras físicas;*

***Acessibilidade Comunicacional** - relacionada à eliminação de barreiras na comunicação entre pessoas;*

***Acessibilidade Metodológica** - para a eliminação de barreiras nos métodos e técnicas do lazer, trabalho, educação, entre outros;*

***Acessibilidade Instrumental** - para eliminação de barreiras instrumentos, ferramentas e utensílios;*

***Acessibilidade Programática** - Para a eliminação de barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas e regulamentações;*

***Acessibilidade Atitudinal** - para a eliminação de preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações no comportamento da sociedade para pessoas com deficiência. (SASSAKI, 2009)*

Com a exceção da classificação ‘programática’ do autor, estas dimensões podem ser lidas na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) apresentado no subitem 2.26 dessa dissertação, que é resultado de anos de evolução na classificação dos termos e definições, apresentados inicialmente pela DUDH (ONU, 1948); e finalmente protocolados em dezembro de 2006 na Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque.

Observa-se através das definições e classificações de Gil, Garcia e Sasaki, que o progresso na conceituação do termo acessibilidade, partiu inicialmente do estudo de casos coletivos, verificando cada vez mais a necessidade de observar os atores da acessibilidade de forma individual. A intenção inicial de minimizar barreiras ganhou projeção a viabilizar atividades humanas indispensáveis, na relação com ambientes, sistemas e até mesmo na linguagem que os humanos se apropriam para a comunicação social.

Em movimento paralelo ao progresso da conceituação da acessibilidade, o Design movimentou discussões que permanecem até os dias atuais na busca de ser validado como ciência, que revelou sistemas e métodos dentro de abordagens projetuais, que vieram a contribuir para classificar as dimensões da acessibilidade. O desenvolvimento das abordagens do Design, que ao longo do tempo se associaram às questões oferecidas no campo da acessibilidade, serão o fio condutor do delineamento desse capítulo, como será apresentado a seguir.

3.1 Design & Acessibilidade: breve histórico

No processo de busca para se validar científico, o Design incitou questionamentos. Seus métodos e técnicas foram duramente questionados por serem de natureza subjetiva, nos anos da década de 1920. No princípio, nos anos marcados pelos movimentos modernistas, os críticos apresentavam um comportamento de hostilidade à especulação subjetiva, apresentada no campo das artes, da ciência e tecnologia. Para Cross (2001), as considerações surgidas da relação do Design com a Ciência, tiveram destaque em dois períodos de sua história: em 1920, na busca pela ciência para a concepção de produtos, e em 1960, na busca pela ciência para a concepção de processos. O autor observa um ciclo de 40 anos em que estas considerações históricas ganham força.

Nessa progressão cronológica, o próximo ciclo seria estabelecido por volta dos anos 2000, na virada do século, quando o Design de fato expandiu suas abordagens, que vieram a ser utilizadas outros ramos da ciência.

Os métodos do Design mesmo sem classificação distinta foram reconhecidos na expansão de sistemas de comunicação e informação, que ocorrera nos anos da década de 90. Estes sistemas faziam parte da expansão tecnológica, evidenciada nos primeiros anos do séc. XXI, que contribuiu significativamente para a produção do conceito de acessibilidade, diante das novas demandas de acesso apresentadas.

As primeiras abordagens do Design aplicadas à acessibilidade puderam ser percebidas na década de 1950 nos EUA ainda sob o conceito *'barriers free'* (livre de barreiras), como uma iniciativa de mudar as políticas públicas para viabilizar o retorno (em alguns casos a ida) de pessoas com deficiência ao convívio social. Em paralelo a isto, foram observados modificações e aperfeiçoamentos que fortaleceram a prática projetual do Design. Pouco a pouco essa sistematização começou a ser percebida e referenciada.

O Conceito 'livre de barreiras' foi originado em decorrência da promoção de acessibilidade, criado para reintegrar à sociedade o grande número de combatentes debilitados, retornados da Guerra do Vietnam. Inicialmente foi um trabalho realizado pelo *Committee on Employment of the Handicapped* em conjunto com *Veterans Administration* e outras associações, no intuito de elaborar novos padrões - livre de barreiras - a serem aplicados nas construções.

A intenção era fazer com que os combatentes debilitados pudessem usar os espaços comuns aos outros combatentes, promovendo a Educação e oportunidades de emprego, como uma maneira de institucionalizar a assistência à saúde daqueles debilitados dentro do exército americano (PERSON et al. 2014).

Afastados de suas atividades principais, o volume de soldados americanos atraiu interesse, na busca por soluções que viabilizassem independência pessoal. Os interessados não se limitavam aos designers. Os próprios combatentes, outras pessoas com deficiência presentes na sociedade, seus familiares, e até mesmo o governo se mobilizaram em grupos, pela busca de soluções (PERSON et. al., 2012).

Essa reunião ocasionou em uma rica troca de ideias que, organizadas por métodos sistematizados, alimentavam as investigações. As diferentes técnicas que surgiram desse encontro proporcionaram novas soluções de acesso que viriam a beneficiar todos, e não apenas as pessoas com deficiência.

A associação do Design aos métodos da Arquitetura e da Engenharia ocasionou nessa década, o crescimento da produção de tecnologias que facilitavam a vida cotidiana, não apenas das pessoas com deficiência, mas de todas as pessoas no convívio familiar. O Surgimento dos controles remotos, liquidificadores de mão, portas mais largas e com trilhos, entre outros benefícios, surgiram dessa associação. (PERSON et. al., 2012)

O poder social, legal e econômico do Design 'livre de barreiras', foi rapidamente notado pelos norte-americanos, que ficaram atentos às vantagens dessa

produção. Foi então que os profissionais de construção civil saíram em busca de padronização para a acessibilidade, o que ocasionou melhores construções de edificações e de ambientes públicos, comuns a todos. Essa preocupação representou o início de uma busca por padrões, ainda existente nos dias atuais, defendida pelo Design Universal (THE CENTER FOR UNIVERSAL DESIGN, 2008).

Logo à ocasião da publicação da ANSI A117.1 pela *American National Standard Institute*, em 1961, que regulava normas para a construção de prédios acessíveis a pessoas com deficiência física, algumas universidades americanas iniciaram as primeiras experiências de eliminação de barreiras arquitetônicas existentes em seus próprios recintos, áreas externas, estacionamentos, salas de aula, laboratórios, bibliotecas e lanchonetes (PERSON et al. 2014).

Nessa mesma época, consolidava-se um novo ciclo de 40 anos, na busca da ciência para o Design. Dessa vez, a busca se referia ao design de processos, que Cross (2001) havia observado, e que veio a ser discutido em 1962 na *Design Methods Conference* (CROSS, 2001). Outros ramos da ciência se voltaram a investigar as metodologias desenvolvidas e utilizadas pelo Design, que unidas aos métodos científicos e computacionais emergentes da época, tornaram reais as chances de solução para alguns dos problemas civis que a Segunda Guerra Mundial ocasionou.

Nos anos de 1970, foi criado o primeiro centro de vida independente do mundo (Berkeley, CA) que intensificou pesquisas que se baseavam nas deficiências, para viabilizar processos de acessibilidade. Segundo Sasaki (2009), nessa mesma década, os debates sobre a eliminação de barreiras arquitetônicas se fortaleceram, expandindo-se ao ponto de serem expostos à comunidade internacional, através conferências realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU). O principal intuito dessa era operacionalizar as soluções idealizadas e discutidas na década anterior, colocando-as em prática.

Em 1971, na universidade Wisconsin-Madison (EUA), nasce do curso de Engenharia um centro de estudos direcionado a investigar problemas de comunicação para pessoas mudas, que desempenhou um papel importantíssimo no desenvolvimento de tecnologias assistivas (WELCH, 1995 apud. PERSON et al. 2012). Discutia-se um novo tipo de acessibilidade, que se apresentava na comunicação entre pessoas, e com pessoas. O Design fazia o uso de técnicas experimentais que não possuíam nome ou classificação na ciência, mas eram

claramente utilizadas no campo da Engenharia e também contribuíram neste processo.

A cobrança pela eliminação das barreiras arquitetônicas em todo o mundo ganhou força ao longo dos anos da década de 1980. O Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência (AIPPD) citado no início desse capítulo, impulsionou o segmento de pessoas com deficiência. Isto ocasionou a emergência de alertas e campanhas que viessem a mobilizar a sociedade ao redor do mundo, a observar e entender o que eram as barreiras arquitetônicas. Esperava-se essa conscientização, não apenas para a eliminação de barreiras como também a não inserção delas em projetos futuros.

Logo foi possível perceber o crescimento do Design enquanto ciência, através das definições das abordagens do Design, utilizadas em projetos para acessibilidade. Os projetos que anteriormente eram desenvolvidos para viabilizar acesso nos ambientes físicos, passaram a ser utilizados também para o desenvolvimento de sistemas de comunicação e informação, sofrendo adaptações, mas sempre com a preocupação de solucionar barreiras de acesso.

Esse desenvolvimento no conceito do Design, que o permitiu nomear abordagens e métodos para a acessibilidade, caminhou lado a lado na transição do momento de **reintegração** - vivido a partir da década de 1950, para o momento de **inclusão** – surgido dos questionamentos emergentes na década de 1990, expostos no capítulo anterior.

Existiam dois métodos mais utilizados até então, para o desenvolvimento de projetos: **O Desenho Adaptável** – no qual a principal preocupação era adaptar os ambientes obstrutivos, e **Desenho Acessível** – que trazia em sua proposta, um direcionamento aos arquitetos, engenheiros, urbanistas e desenhistas industriais para não incorporem elementos obstrutivos nos projetos de construção, de ambientes e utensílios (TANGARIFE, 2007).

O desenho já era cuidadosamente pensado assim como a maneira de projetar. O Design já se encontrava incorporado pela acessibilidade, sendo amplamente utilizado pela Arquitetura e Engenharia, e em projetos de produtos.

Um fator relevante no desenvolvimento de projetos para a acessibilidade – principalmente no contexto da deficiência, é a inclusão do usuário para a sua validação. Neste contexto, foi inaugurado em 1978 o *Institute for Human Centered Design* (Instituto para o Design Centrado no Humano), ressaltando a importância

de incluir o usuário, na verificação de projetos que se fundamentavam as abordagens do Design para a inclusão e para a acessibilidade, cada vez mais utilizadas pela sociedade, ao passo de sua adaptação às leis.

Inicialmente o IHCD experimentou método colaborativo, de participação de pessoas com deficiências e idosos, para validar os métodos do Design Universal. A escolha pelos métodos do Design Universal, se deu talvez pela proximidade geográfica e legislativa. Atualmente o IHCD considera também os princípios e valores do Design para todos, assim como os conceitos do design Inclusivo que o precedeu. (IHCD, 2016)

Na segunda metade da década de 80, o conceito de inclusão, contrapondo-se ao de integração, ganhou força e espaço. Em 1989 Nasceu o termo Design Universal (*Universal Design*) oriundo de pesquisas desenvolvidas no *National Institute on disability and Rehabilitation Research* (NIDRR), na Universidade do Estado da Carolina do Norte. Foi possível observar aos poucos a mudança na utilização dos termos, para falar das abordagens que eram utilizadas em projetos. Essa mudança aconteceu em paralelo à transição da era de **integração** – na qual se falava de Desenho Acessível e Desenho Adaptável, para a era de **Inclusão** – na qual o Desenho Universal passou a ser considerado nos projetos para a elaboração de produtos e ambientes que pudessem ser utilizados da mesma forma, por todos os indivíduos. Fossem eles com deficiência ou não.

No ano de 1993 na Irlanda, uma rede de profissionais estudiosos em Design foi formada com o intuito de estudar soluções para as barreiras de acessibilidade, e foi nomeada *European Institute for Design and Disability* (Instituto Europeu para o Design e Deficiência). Durante anos de investigação e estudos em Design para a inclusão social e acessibilidade, o EIDD desenvolveu o **Inclusive Design** (Design Inclusivo), precursor do chamado **Design for All** (Design para todos), disposto na Declaração de Estocolmo (EIDD, 2004).

O Design Para Todos ou *Design For All* traz em seu conceito o Design voltado à inclusão social, que tinha o intuito de equiparar as oportunidades de participação de todos os cidadãos em todos os aspectos da sociedade. Basicamente, a construção de ambientes, objetos do dia-a-dia, serviços, cultura e informação deveriam ser idealizados e construídos por pessoas, para ser utilizado por pessoas (EIDD, 2004).

O *Design for All* teve sua origem na Irlanda em 1993 e era conceituado como design inclusivo. Somente após a Declaração de Estocolmo (2004), seu conceito foi reconhecido como ‘para todos’.

Direcionado à diversidade humana, a abordagem se posiciona como holística e inovadora por constituir um desafio ético para projetistas, designers, empreendedores administradores e líderes políticos.

A prática dessa abordagem faz o uso consciente da análise das necessidades humanas, observadas e extraídas da participação dos usuários em cada etapa do processo - de pesquisa e desenvolvimento de um produto, entorno ou serviço. Isto constitui o princípio do Design centrado no Humano.

O **Design Universal** tomou proporções, de maneira a fortalecer o conceito de inclusão latente no momento: expandiu a missão do NIDRR em 1994 para viabilizar o acesso aos ambientes domésticos e todo o seu entorno. O meio ambiente também passou a ser investigado e estudado sob o olhar da acessibilidade.

Em 1996, o até então centro de pesquisas do NIDRR, ganhou o nome *The Center for Universal Design* (Centro para o Design Universal - 1997), que no ano seguinte lançou os sete princípios para o Design Universal, que são diretrizes dentro do Design para o desenvolvimento de ambientes e produtos que possam ser utilizados por todas as pessoas.

Originado na Universidade do Estado da Carolina do Norte nos Estados Unidos, o Design Universal teve a sua missão estabelecida em 1994. Em 1996 se tornou um centro independente de estudos direcionados a desenvolver opções para moradias acessíveis, inovar as abordagens do Design, financiar e administrar modelos de acessibilidade e adaptação para moradias, investigar a aplicabilidade do Design Universal também em construções no entorno das moradias e outros ambientes.

“O Design Universal é o processo de desenvolvimento de produtos e ambiente acessíveis a todos, na maior extensão possível, sem a necessidade de adaptação. A intenção do Design Universal é simplificar a vida de todos, realizando produtos, comunicação, e construindo ambientes que possam ser utilizados por quantas pessoas forem necessárias sem investimento extra, sob o ideal de beneficiar pessoas de todas as idades e habilidades”. (The Center for Universal design, 2008, tradução livre).

O Design, tanto como prática projetual, como desenvolvimento de produtos, expandiu-se com a crescente abertura comercial através de tratados entre nações,

na década de 1990. Esse fator impulsionou da mesma forma o trânsito de ideias para novas criações que o mercado demandava.

Para produtos e serviços, fez-se necessária a experimentação com usuários nas mais diferentes condições físicas, com a intenção de alcançar parâmetros de criação e desenvolvimento, que pudessem ser utilizados por todos.

Em 1997, O Centro para o Design Universal lançou seus sete princípios, que funcionam como diretrizes para a construção de produtos e ambientes acessíveis:

Uso Equitativo: O projeto precisa ser útil e comercializável às pessoas com diferentes habilidades.



Imagem 3-1 Imagem de representação do uso imparcial de um produto. Fonte: Copyright © 1997 NC State University, The Center for Universal Design

Uso Flexível: O projeto deve alcançar o máximo de preferências e habilidades individuais



Imagem 3-2 Imagem de representação da flexibilidade no uso de um produto. Fonte: Copyright © 1997 NC State University, The Center for Universal Design

Uso simples e intuitivo: O projeto deve ser de fácil entendimento, independente da experiência que o usuário traz, seu conhecimento, habilidades idiomáticas ou nível de concentração.

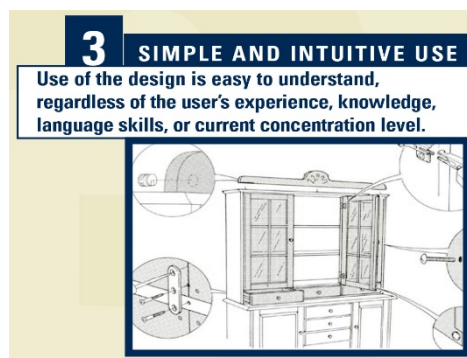


Imagem 3-3 Imagem de representação do uso simples e intuitivo de um produto. Fonte: Copyright © 1997 NC State University, The Center for Universal Design

Que tenha a informação de fácil percepção: O projeto deve comunicar efetivamente as informações necessárias ao usuário, independentemente das suas habilidades sensoriais ou das condições do ambiente.

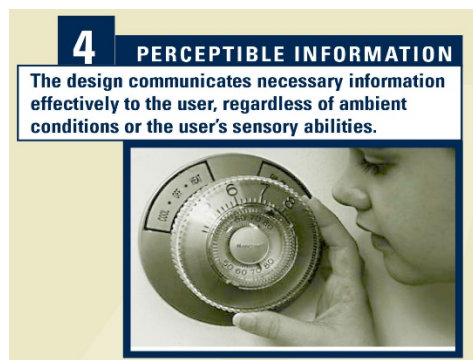


Imagem 3-4 Imagem de representação da informação perceptível de um produto. Fonte: Copyright © 1997 NC State University, The Center for Universal Design

Tolerância ao erro: O projeto deve minimizar o perigo e consequências adversas de ações acidentais ou sem intenção.

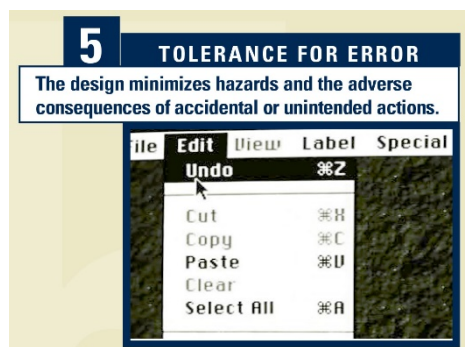


Imagem 3-5 Imagem de representação da tolerância ao erro que um produto deve apresentar. Fonte: Copyright © 1997 NC State University, The Center for Universal Design

Demande baixo esforço físico: O projeto deve ter a utilização eficiente, confortável e com o mínimo de fadiga.

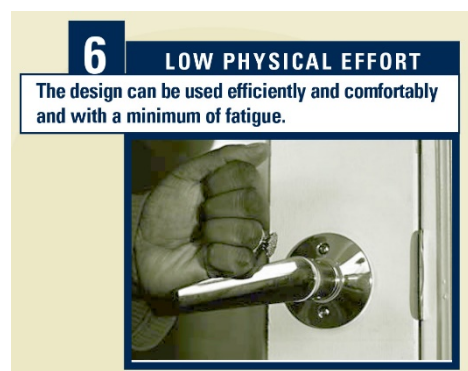


Imagem 3-6 Imagem de representação do uso com baixo esforço físico que um produto deve apresentar. Fonte: Copyright © 1997 NC State University, The Center for Universal Design

Dimensão e espaço favoráveis para a aproximação e uso: Não importando o tamanho do corpo, postura e mobilidade do usuário.



Imagem 3-7 Imagem de representação do tamanho e espaço ideais que um produto deve apresentar. Fonte: Copyright © 1997 NC State University, The Center for Universal Design

Na sequência, os sistemas de comunicação precisavam fornecer acesso às informações que por eles eram difundidas. As iniciativas para padronização da acessibilidade Web à conteúdos existem desde 1994, mas somente em 1997, passa a ser utilizada sob a coordenação do *World Wide Web Consortium* - W3C (1994). A iniciativa visava à criação de diretrizes que viabilizassem o conteúdo web de forma acessível a pessoas com deficiência, que foram publicadas formalmente através do *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG).

Sob o olhar da Inclusão Social, a década de 1990 mostrou que o paradigma da inclusão, assim como o novo olhar para a diversidade humana, tornou mais forte o conceito de acessibilidade, ocasionando na associação das dimensões de acessibilidade com a classificação de barreiras ditas por Sasaki (2009), que verificamos no texto das leis brasileiras.

Entende-se sobretudo, que as barreiras de acessibilidade que movimentaram a investigação e aplicação de métodos no Design estão além de construções arquitetônicas, tal qual exposto anteriormente por Garcia e Sasaki. O Século XXI posicionou a acessibilidade além dos entraves arquitetônicos, com o crescimento da utilização dos meios digitais de comunicação, e de difusão da Informação. Essa foi novamente a virada do ciclo de 40 anos em torno de descobertas que compõem a ciência do Design, que Cross (2001) previu, e o momento no qual o Design poderia apresentar novos métodos e técnicas, que trouxessem soluções para entraves no âmbito comunicacional e metodológico, também pontuados por Sasaki (2009).

As diretrizes para tornar o conteúdo web acessível a todos já existiam, porém havia um longo caminho a ser percorrido até que de fato a informação acessível funcionasse.

O Design precisava comprovar que seus métodos e técnicas eram de fato eficientes. O fato de a informação estar disponível não significava que ela estivesse acessível.

“Acessibilidade se trata de uma qualidade da experiência do usuário”, que traz à tona questionamentos acerca de usabilidade e interação, que já estavam sendo trabalhadas desde a década de 70 na Europa. O Design Centrado no Usuário toma então proporções mundiais”. (SLATIN, 2002 apud TANGARIFE, 2007)

De forma simplificada, o acesso à informação por meios digitais desvendou barreiras comunicacionais, que podem ser identificadas em duas direções:

- Na direção do conteúdo para a pessoa – quando o acesso à informação se encontra ineficiente – seja pelo sistema, pelo meio de acesso ou pelo conteúdo,
- Na direção da pessoa para o conteúdo - quando compreensão e os fatores cognitivos da pessoa se apresentam deficientes. Isto comprova uma

lacuna entre a comunicação e a compreensão humana, que precisou ser preenchida.

Esse modelo de interação entre o humano e a máquina, é conhecido como Modelagem Comunicacional do Sistema (Moraes e Mont’Alvão, 2010) que lida com a transmissão da Informação entre os subsistemas humanos e a máquina. Os subsistemas humanos podem ser classificados como:

- De tomada de informação/ percepção: que compreende os sentidos humanos (Tato, visão, paladar, olfato e audição),
- De resposta/ regulação: que compreende as ações realizadas (Palavras, gestos, deslocamentos e posturas).
- Os subsistemas da máquina podem ser:
- Os que fornecem informações para serem processadas pelo homem,
- Os que recebem as ações do homem.

Garcia (2012) definiu comunicação como um processo pelo qual a informação pode ser emitida, recebida ou trocada, por meio de linguagem falada, gesticulada, escrita ou de símbolos, entre duas ou mais pessoas, de forma direta ou indireta.

Para a autora, o acesso à informação se dá de forma completa quando a **livre movimentação física** (mobilidade) está garantida, seja no deslocamento do indivíduo até a fonte da informação, ou a entrega da fonte da informação para o indivíduo, assim como o **livre processo de comunicação** - a transmissão da informação do emissor até o receptor, e a **garantia da compreensão** – quando o indivíduo entende o significado daquilo que o emissor da informação quis transmitir.

No escopo da diversidade funcional humana em que a deficiência visual se encontra, é possível ampliar o conceito de comunicação para além da transmissão de informações, com a garantia de compreensão. A compreensão, neste sentido, ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, em busca de protocolos de interação/ ação, característicos da aprendizagem do ‘Homem Corporificado’, cujo conceito será melhor abordado no capítulo 4.

Para ilustrar esse processo cognitivo em que a compreensão ultrapassa o simples processo de emissão de e recepção de uma informação, Kastrup (2004)

discorre sobre a aprendizagem da atenção na cognição inventiva, na qual a compreensão e a aprendizagem deixam de acontecer através transmissão direta de um conteúdo/ informação entre um emissor e um receptor, para acontecer através da ação/interação na experiência estética:

“A aprendizagem de tocar um instrumento revela uma dimensão que ultrapassa aquela de solução de problemas e de adaptação a um mundo pré-existente, indicando a invenção recíproca e indissociável de si e do mundo, como no caso, do músico e da música. Aprender resta sendo antes uma questão de invenção do que de adaptação (...) a referência à experiência estética serve para revelar o exercício de uma atenção distinta daquela envolvida na realização de tarefas. A arte mobiliza e desenvolve, em sua aprendizagem, uma atitude atencional ao mesmo tempo concentrada e aberta.” (Kastrup, 2004)

Com o interesse em melhorar o processo de transmissão de conteúdos na área da Educação, em 2009, surgiu o *National Center on Universal Design for Learning*. Neste Centro são construídas metodologias direcionadas aos processos cognitivos de aprendizagem, nomeado *Universal Design for Learning* (Design Universal para a Aprendizagem). Os modelos apresentados pelo Design Universal para a Aprendizagem também são conhecidos pela Educação como Design de sala de aula, ou Arquiteturas pedagógicas.

O modelo de aprendizagem apresentado por Kastrup sintoniza com as diretrizes que conduzem ao objetivo maior do Design Universal para a Aprendizagem, que é o desenvolvimento de “*Alunos Especialistas*”, que são alunos, cada um à sua maneira, determinados e motivados, sábios e engenhosos, estratégicos e direcionados ao objetivo (fig.3.5) (CAST, 2018).

Em contraponto ao Design Universal e o *Design for All*, que tratam de soluções para as barreiras de acessibilidade físicas e instrumentais, O Design Universal para a Aprendizagem é direcionado aos processos de aprendizagem que apresentam barreiras de acesso comunicacional e metodológico.

3.2 Design Universal para a Aprendizagem

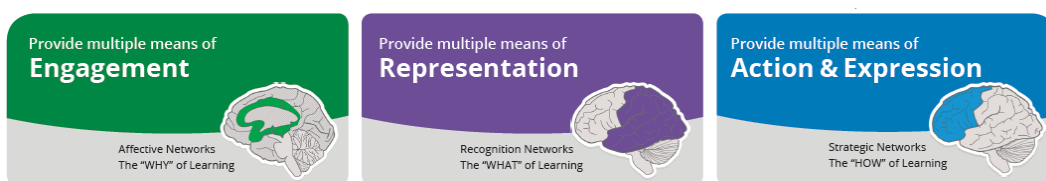
O modelo tradicional de sala de aula precisou ser reformulado com a mudança de comportamento do ser humano na busca de informações. Com a chegada das tecnologias digitais, os livros impressos deixaram de ser a principal fonte de conteúdo nas escolas, exigindo também a mudança na forma de ensinar. De certa forma, não só os alunos, como também os docentes, precisaram de adaptação o uso dos sistemas digitais de informação.

Os recursos tecnológicos estavam presentes, novos métodos de ensino foram desenvolvidos, e novas deficiências foram percebidas e evidenciadas: as deficiências cognitivas de aprendizagem.

Criado em 2009 para preencher essa lacuna de acessibilidade, o Design Universal para a Aprendizagem se transformou em uma abordagem cientificamente válida para guiar a prática educacional.

A abordagem prevê flexibilidade na maneira como a informação é apresentada, na maneira como o aluno responde ou demonstra sabedoria e habilidades, e na maneira como os alunos se mantêm engajados. Também tem a proposta de reduzir as barreiras encontradas no ambiente educacional, proporcionando acomodações, suporte e desafios ao alcance de todos os alunos com suas características individuais de aprendizagem. O fato de buscar a solução para o método de ensino certo para cada aluno, sem que o grupo seja desfeito pelas diferenças individuais de aprendizagem, faz do *Universal Design for Learning* o método mais engajado com o sentido de inclusão, presente nessa dissertação.

Para compreender o funcionamento e ação do Design Universal para a Aprendizagem, estrutura de organização de suas diretrizes sugere a leitura em dois eixos: vertical e horizontal. Os três eixos verticais representam, cada um, os princípios: Engajamento, Representação, Ação e Expressão. Os eixos horizontais representam cada um, pontos de verificação com sugestões para promover opções de acesso, construção, internalização e alcance dos conteúdos aprendidos.

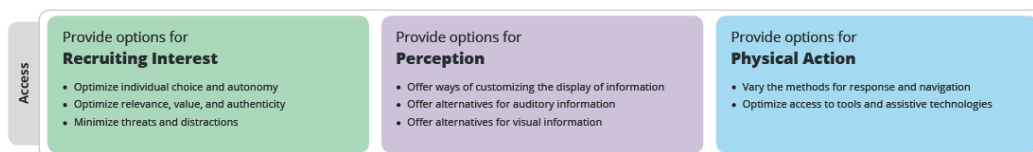


Quadro 3-1 Representação dos três princípios do Design Universal para a Aprendizagem, que representam os três eixos verticais da organização de suas diretrizes: Engajamento, Representação, Ação & Expressão) Fonte: CAST, Inc. 2018

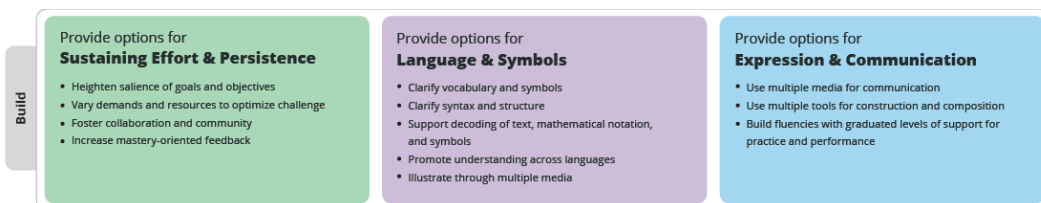
Os três princípios do Design Universal para a Aprendizagem são direcionados à promoção de:

- *Múltiplos meios de engajamento: trabalhando as redes afetivas, que representam "O porquê" nos processos de aprendizagem;*
- *Múltiplos meios de representação: trabalhando as redes de reconhecimento, que representam o "O Quê" nos processos de aprendizagem;*

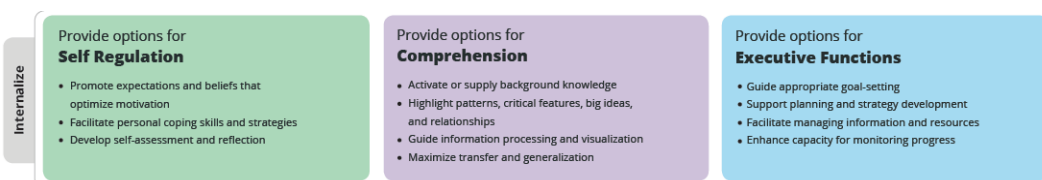
- *Múltiplos meios de ação e expressão, que representam o “Como” nos processos de aprendizagem. (CAST, 2018).*



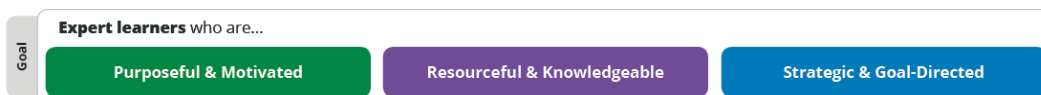
Quadro 3-2 Representação do eixo horizontal de acesso, que sugere meios de acesso à aprendizagem, promovendo o interesse (Engajamento), percepção (Representação), e ações físicas (Ação e Expressão) Fonte: CAST, Inc. 2018 (Tradução livre)



Quadro 3-3 Representação eixo horizontal de construção, sugere opções para alcançar o esforço e persistência do aluno (Engajamento), linguagem e símbolos (Representação), expressão e comunicação (Ação & Expressão). Fonte: CAST, Inc. 2018 (Tradução livre)



Quadro 3-4 Representação eixo horizontal de internalização, que encoraja o aluno à autonomia, promovendo opções para a auto regulação (Engajamento), compreensão (Representação), funções executivas (Ação & Expressão). Fonte: CAST, Inc. 2018 (Tradução livre)



Quadro 3-5 Representação do objetivo maior das diretrizes do Design Universal para a Aprendizagem (Alunos Especialistas), que desenvolve alunos determinados e motivados (Engajamento), sábios e engenhosos (Representação), estratégicos e direcionados ao objetivo (Ação & Expressão). Fonte: CAST, Inc. 2018 (Tradução livre)

O *Design for All*, o Design Universal e o Design Universal para a Aprendizagem, cada qual com seu respectivo campo de ação, buscam um modelo universal de aplicação do design para soluções em acessibilidade. De uma maneira abrangente e não menos satisfatória, os métodos e abordagens atendem à diversidade humana, mesmo nas particularidades que as deficiências apresentam, por considerarem a experiência do usuário, método proposto pelo Instituto para o Design Centrado no Humano (*Institute for Human Centered Design*).

3.3 Dimensões e relações da Acessibilidade

Os métodos e abordagens em design apresentados na seção anterior surgiram da necessidade de experimentação. Entende-se por experimentação, a verificação dos métodos, que em seguida pudessem solucionar os problemas que pouco a pouco eram impostos pela necessidade de acesso.

As barreiras, inicialmente descobertas no âmbito arquitetônico, passaram a ser o principal campo de experimentação e investigação destes métodos. A partir do reconhecimento de uma barreira encontram-se as necessidades. A investigação direcionada às barreiras viabiliza o surgimento de novas abordagens e consequente desenvolvimento das abordagens existentes em um movimento contínuo.

Um dos fatores que favorece o reconhecimento e consequente desenvolvimento destes estudos, é o constante refinamento dos termos usados para definir ‘deficiência’ e ‘barreiras’: quanto mais específica for a definição, melhor a busca por uma solução.

Observa-se essa evolução de termos quando voltamos os olhos para as leis brasileiras, que se relacionam com os temas acessibilidade e Inclusão, que foram analisadas no capítulo anterior dessa dissertação. Esse movimento é necessário também para os efeitos da lei, comprovando a eficácia ou não da mesma, e consequentes reformulações, como pode ser observado entre os anos de 1985 e 2016, no texto das leis brasileiras relacionadas ao assunto.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência n 13.146 de 2015 também apresentou definições para o termo ‘barreiras’, apresentadas no subitem 2.26 dessa dissertação, que são apresentadas de forma bem próxima a se relacionar com as dimensões da acessibilidade propostas por Sasaki:

Ao relacionar a classificação de barreiras apresentadas na legislação brasileira com as dimensões de acessibilidade propostas por Sasaki, percebe-se uma lacuna:

Sasaki 2009	Lei 13.146 2015
Acessibilidade arquitetônica (Barreiras físicas)	Barreiras urbanísticas Barreiras arquitetônicas Barreiras nos transportes
Acessibilidade comunicacional (Barreiras na comunicação entre pessoas)	Acessibilidade comunicacional (Barreiras na comunicação entre pessoas)
Acessibilidade metodológica (barreiras nos métodos e técnicas do lazer, trabalho, educação)	Barreiras nas comunicações e na informação

Acessibilidade programática (Barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas e regulamentações)	
Acessibilidade atitudinal (Eliminação de preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações)	Barreiras atitudinais

Quadro 3-6 Representação da associação feita entre a classificação de barreiras exposta nas leis brasileiras e seu enquadramento nas dimensões de acessibilidade propostas por Sassaki.

Para Sassaki (2009), todas as dimensões devem funcionar em equilíbrio. Ao observar no texto das leis brasileiras a ausência de classificações de barreiras para a dimensão programática proposta, retorna-se ao ponto no qual vigora a falta de estrutura das políticas públicas, que são essenciais ao suporte das leis e a prática de seus efeitos.

Para o Design, essa falta de estrutura pode tanto representar uma oportunidade de desenvolvimento para seus métodos e abordagens, como um abismo para a sua prática. Por um lado, a pesquisa em Design ganha mais um campo de investigação, e por outro, a prática projetual perde pela insegurança que envolve certos requisitos de sua prática.

Serão observados nos próximos capítulos alguns modelos de barreiras de acesso que foram produzidos a partir da falta consideração da acessibilidade programática no âmbito legislativo brasileiro, no qual é possível visualizar a enorme dificuldade de acesso da população no cumprimento das leis.

3.4 Reflexões sobre o capítulo

A construção do Design enquanto ciência não pode ser considerada concluída. Sua ampla compreensibilidade ainda levanta questionamentos e discussões como se pode conferir neste capítulo.

Para a Universidade da Carolina do Norte, que sedia o Centro para o Design Universal, o Design pode ser entendido como prática de projetos para a concepção de produtos de uso universal – Uma abordagem que contribuiu para a construção do Estatuto da Pessoa com Deficiência no Brasil (BRASIL, 2015).

Ao reconhecer a interdisciplinaridade do Design, verifica-se a potencialidade com a qual os projetos podem alcançar soluções para a falta de acessibilidade. As abordagens apresentadas nesse capítulo, são apenas uma seleção diante de inúmeros

exemplos de caminhos já explorados (e nem sempre nomeados) no desenvolvimento de projetos em Design.

O Design se desenvolveu, caminhando em parceria inicialmente com a Engenharia e a Arquitetura, identificado ‘prática projetual’, ‘desenho’, ‘desenvolvimento de produtos ou processos’, entre outras tantas nomenclaturas que, ainda nos dias de hoje, contribuem para a grande discussão que demanda a construção de uma definição sobre o Design.

Embora a discussão sobre a classificação do Design enquanto Ciência ainda apresente muitos questionamentos e críticas, seu caráter interdisciplinar permanece intocável, contribuindo com a geração destas e outras muitas abordagens que hoje são indispensáveis no campo da Engenharia, Administração, Educação, Medicina entre outros.

A seleção das abordagens feita para compor a fundamentação teórica e servir de embasamento para as conclusões desse trabalho evidenciam o Design como um campo em constante desenvolvimento e transformação, que estuda conduz e constrói e amplia a acessibilidade seja qual for a dimensão que a demande: Arquitetônica, Comunicacional, Metodológica, Programática e Atitudinal.

Os sete princípios do Design Universal, os três princípios do Design Universal para a Aprendizagem e a análise das necessidades humanas sob o olhar do *Design for All*, foram apresentados neste capítulo com o intuito de guiar a análise dos dados levantados pelos métodos e técnicas utilizados na pesquisa de campo, que serão apresentados a seguir.

4 Cognição, Educação e Deficiência visual

Com o intuito de esclarecer a importância da visão nos processos cognitivos de aprendizagem, assim como a mudança no formato do ensino ao longo das décadas, esse capítulo apresentará uma breve revisão bibliográfica sobre os temas, que servirão de base para a compreensão do roteiro elaborado para os questionários e entrevistas, que foram os métodos escolhidos para obter informações, da experiência de pessoas com deficiência visual que alcançaram a Educação Superior, na etapa de pesquisa de campo.

4.1 A transformação do modelo educacional

A chegada das tecnologias digitais para a comunicação fez com que alunos e professores descobrissem novas competências, revolucionando nas nações mais desenvolvidas, o modelo de sala de aula que até então era vivenciado pela pedagogia tradicional do séc. XVII no contexto “Taylorista” de escola e de hábitos de ensino (GAUTIER; TARDIF, 2014 p.155). Esse modelo previa ordem e silêncio absolutos, para que o conteúdo pudesse ser passado pelo professor aos cerca de 250 alunos presentes em classe, sem muita liberdade para questionamentos. O professor – detentor do conhecimento registrado em raros documentos – era o responsável por transmitir conteúdos para gerações de professores seguintes. Essa transmissão de conhecimento funcionou por anos até a chegada dos livros impressos, que permitiu o avanço na difusão do conhecimento entre docentes, e em sala de aula.

Depois da chegada dos livros, o cotidiano educacional sofreu outras transformações, no que se refere aos meios de transmissão de conteúdo. Isto se deu com a entrada, aos poucos, de tecnologias analógicas e digitais, que facilitaram a reprodução de materiais e conteúdos, ao longo dos anos. Consequência disto, a modificação comportamental do relacionamento entre professores e alunos refletiu demanda dessa rápida reprodução, que tornou ágil a disseminação e o consumo de conteúdo.

A chegada da TV, o surgimento de novos dispositivos, a internet, entre outros fatores, mostrou a adaptação do ser humano à interatividade com os meios digitais,

se encontra ainda nos dias de hoje muito presente nos sistemas educacionais. Essa interatividade viabilizou também a disseminação conteúdos de maneira mais ágil, permitindo aos alunos, o acesso aos conteúdos fornecidos em sala de aula de forma direta, sem o intermédio do professor.

Todo desenvolvimento levantou reflexões, e logo a administração da veracidade dos conteúdos disponíveis na internet tornou-se necessária. Os caminhos fornecidos para a aprendizagem e para a docência precisaram passar por reformulações, diante da relação usuário x tecnologia que transformou o consumo de conteúdos e a construção de saberes.

Antes mesmo da interatividade com tecnologias digitais nos ambientes educacionais, uma mudança na maneira de ensinar em sala de aula pode ser percebida, nos anos pós - Primeira Guerra Mundial, no continente europeu. A necessidade de reformular a construção do ser humano através da educação fez surgir nos ambientes escolares práticas pedagógicas, preocupadas essencialmente em transformar tradição de ensino. É possível sentir ainda nos dias atuais os seus prolongamentos (GAUTIER; TARDIF, 2014 p.166 e 167), seja na atualização dos preceitos de Anísio Teixeira, da filosofia de Paulo Freire, nas práticas de Freinet e Montessori, por exemplo.

A geração de alunos que o século XXI revela, vem dotada de saberes complementares que não mais se limitam ao ambiente escolar. A aprendizagem do aluno passa a mobilizar novas habilidades cognitivas, proporcional à necessidade do desenvolvimento docente em busca de inovações. Isto gera um movimento contínuo e sequencial de descobertas e mudanças no eixo ensino-aprendizagem.

A capacidade de distribuir a atenção mediante estímulos sensoriais permite que o aluno inicie seu aprendizado por informações mais complexas e menos concretas, para então ir à busca de seus respectivos fundamentos. Essa é uma das características do novo modelo de aluno, que desafia os paradigmas impostos pela sala de aula da pedagogia tradicional. Inclui-se neste novo “modelo de aluno”, o aluno com deficiência visual, que vem conquistando esse espaço através das leis que resguardam seus direitos.

A ideia de que a aprendizagem é um processo que deve limitar (ou até mesmo excluir) os estímulos sensoriais concernentes à natureza humana, se contrapõe ao conceito de homem corporificado (BANNEL et. al. 2016 p. 14), que faz o uso de todos os seus sentidos em prol de uma aprendizagem ampla. O ‘homem

corporificado’ observado nas salas de aula da atualidade pode ser conferido no modelo de aluno pós-tecnologia digital, com deficiência visual ou vidente; que tanto desafia os docentes em suas habilidades criativas, e que em muito contribuíram para o surgimento das conhecidas arquiteturas pedagógicas que são referenciadas e praticadas na sala de aula da atualidade.

A análise dos processos cognitivos de aprendizagem de pessoas com deficiência visual, conduz à reflexão do posicionamento das tecnologias como questionadoras e renovadoras de modelos de ensino-aprendizagem. As tecnologias contribuíram significativamente para as mudanças que hoje são reconhecidas, tanto na captação de informações e conteúdo, como no processamento e significação dos mesmos na mente humana.

4.2 Compreendendo processos cognitivos de aprendizagem na ausência do sentido da visão

Como apresentado no capítulo 2 dessa dissertação, a visão é o sentido responsável por coletar as informações imagéticas para compor o processamento cognitivo. Estas informações, quando unidas à percepção, favorecem a construção de significados dentro do repertório de raciocínio individual. Esse processo também pode ser reconhecido como estratégias cognitivas e metacognitivas (DEMBO, 1994 apud. LINS E ALCHIERI, 2016).

Bannel et. al. (2016) apontam a percepção como uma atividade de habilidades corporais, em que o indivíduo precisa ter o conhecimento das suas capacidades sensorio-motoras em dois aspectos: para movimento e para pensamento. Isto significa que as estimulações sensoriais através dos movimentos físicos, apenas, não são suficientes para compor a percepção. O autor exemplifica a teoria com pessoas que retornam de cirurgia de catarata, em um estado de “quase cegueira”, revertido com a cirurgia. Neste exemplo, o autor esclarece que não há nada de errado com o aparelho sensorio do indivíduo. O comprometimento está na falta de capacidade em integrar a estimulação sensorial com os padrões de movimento e pensamento. É necessária a adaptação para a construção de repertórios nessa integração, e em alguns casos, até mesmo aprender novos padrões, que favoreçam a percepção.

A relevância do sentido da visão na habilidade de perceber e na consequente construção de repertórios e significados – que é fundamental na relação do

indivíduo com o mundo, é do conhecimento de todos. Segundo Campos e Nakano (2014) alguns exemplos de habilidades humanas, tais como processamento visual, capacidade de leitura e escrita; memória de curto e longo prazo; entre outras que demandam o sentido da visão; compõe o grupo de variáveis para a avaliação da capacidade cognitiva, e da inteligência de um indivíduo. Esse tipo de avaliação faz parte do repertório de métodos, encontrados em grande parte nas teorias do campo da Psicologia e da Educação. Sendo assim, avaliar a capacidade cognitiva de um indivíduo com deficiência visual representa um grande desafio para as áreas de conhecimento relacionadas, e principalmente para as instituições de ensino; que hoje tem a incumbência de incluir esse aluno, de maneira que o rendimento e aprendizagem dele se equiparem aos dos videntes.

Ainda de acordo com Campos e Nakano (2014), existe uma escassez de material especializado para a realização destes testes, que pode ser justificada pela dificuldade de adaptação e padronização, dentro da realidade da deficiência visual, das exigências que são impostas para que o teste seja realizado. As autoras propõem, então, um modelo que aplica os subtestes:

De inteligência verbal (Analogias): Avalia a capacidade de identificação de analogias verbais, compreensão e associação do conhecimento verbal de uma criança com deficiência visual (Baixa visão e cegueira);

De memória: Avalia a capacidade de memória em curto prazo;

De pensamento lógico-espacial: Avalia a capacidade da criança em estabelecer relações, por meio de duas sequências lógicas apresentadas em figuras de EVA. (CAMPOS; NAKANO 2014)

A construção de avaliação proposta pelas autoras reflete a importância em considerar que os mecanismos de captação de informações e da memória de um ser humano – no caso com deficiência visual, enquanto na atividade dos processos de aprendizagem. Neste contexto, Iida (2016 p. 107) aponta que a Ergonomia apresenta técnicas de análises, que contribuem na identificação de problemas em realização de tarefas que demandam o esforço cognitivo. Entre estas técnicas, destacam-se:

Análise de Cognição Distribuída: A Cognição distribuída descreve como a informação é apresentada (por meio de palavras, textos, mapas, diagramas e instrumentos) e se transmite sequencialmente ao longo de uma cadeia constituída de vários indivíduos, com o uso de diferentes instrumentos que compõe o sistema. Essa análise ajuda a identificar problemas que emergem neste processo, e refletir sobre soluções.

GOMS (Goals, Operators, Methods and Selection): É uma família de modelos preditivos do desempenho humano, que pode ser utilizado para aumentar a eficiência do sistema humano-máquina-ambiente, para identificar e eliminar ações desnecessárias.

Análise de Protocolos Verbais: Captura verbalizações do pensamento do indivíduo, durante o desempenho de uma tarefa cognitiva, entrevistas, comunicação entre outros indivíduos e histórias contadas. Estas verbalizações são separadas em classes, e codificadas para análise.

Mapas Cognitivos: Desenhos ou diagramas que representam a compreensão da atividade por parte do indivíduo que a exerce, que podem ser elaborados por softwares ou manualmente.

Entende-se que o processo de aprendizagem de um indivíduo está diretamente relacionado ao desenvolvimento e funcionamento pleno de suas capacidades sensório-motoras. Neste sentido, a percepção ativa de uma pessoa com deficiência visual é muito maior, dada a sua capacidade de construir repertórios através de atividades corporais, na exploração de ambientes; e táteis na exploração de informações através das mãos.

Almeida (2013 p.63), elucida:

*“A Construção e a representação de imagens concebidas fora da visão ocorrem a partir da conjugação dos chamados **sentidos remanescentes** (tato, audição, olfato e paladar, mediados pelo sistema sinestésico – movimentos corpóreos) É imprescindível, pois, que tais sentidos sejam refinados. A relação entre a pessoa cega e o mundo vincula-se por meio desses mecanismos, e neles o ‘mundo do conhecimento’ faz-se presente e materializa-se na sua ascensão intelectual e humana”.*

Trentin (2013, p.30) defende que a aprendizagem da pessoa com deficiência visual funciona sob o mecanismo de reorganização preceptiva. A autora exemplifica a reorganização preceptiva “quando um órgão possui algum tipo de problema ou falha, o indivíduo tenta solucionar a falha utilizando os outros órgãos”. Considerando esse modelo nos mecanismos de aprendizagem de uma pessoa com deficiência visual, os outros sentidos recebem os estímulos e os combinam com as funções superiores, como a atenção e a memória, para elaborar repertórios, compensando a falta parcial ou total da visão.

4.3 Refletindo sobre as práticas inclusivas: conclusões do capítulo

Entre as predições apresentadas na proposta de investigação dessa dissertação, está a falta de consideração das particularidades que a deficiência visual apresenta, na universalização dos métodos sugeridos pelas abordagens em Design para a acessibilidade.

Conforme foi apresentado no capítulo 2, existe série de considerações a serem feitas sobre deficiência visual, que apontam para o fato de que a solução que contempla a necessidade de um indivíduo com cegueira, pode não contemplar um indivíduo com baixa visão – que pode ser consequência de catarata, retinopatias e outras deficiências. Isto se dá por conta dos diferentes órgãos que compõe a visão, existentes no olho humano, com diferentes aspectos e funções.

Neste sentido, percebemos a evolução das abordagens em Design. É possível verificar isto através da adaptação do Design Universal aos preceitos da aprendizagem; que gerou o Design Universal para a Aprendizagem, apresentado no capítulo 3. Dentro do exposto neste capítulo, o Design Universal para a Aprendizagem representa um grande passo, na descoberta de métodos que alcançam a compreensão do indivíduo, e que se encaixam em muitas das demandas de aprendizagem de pessoas com deficiência visual. O Design Universal para a Aprendizagem defende a compreensão dos mecanismos de aprendizagem individual, para que sejam fornecidos os materiais e técnicas que melhor se relacionem.

Embora a iniciativa seja pertinente, é notório que as instituições de Ensino Básico, ainda enfrentam dificuldades para executar estes métodos. Pode-se atribuir a isto, a falta de preparo de docentes para aplicar estes métodos em uma sala de aula com videntes e PCDV. Mesmo não sendo o principal foco desse trabalho, vale destacar a importância do preparo dos docentes para os diferentes tipos de mecanismos de aprendizagem que pessoas com deficiência visual apresentam. Em raras exceções, professores se dedicam em contra turno suplementando o ensino que faltou ao aluno com deficiência, buscando de forma autônoma uma maneira de alcançar a compreensão do aluno, através de experimentos que muitas vezes não acompanham técnicas específicas ou metodologias predeterminadas.

Outra razão pela qual pode-se atribuir a ineficiência das instituições de ensino no trato com alunos com deficiência visual, é a falta de fiscalização, para incentivar as instituições a executarem as leis de acessibilidade à Educação. A assertiva de que nunca serão punidas, coloca em prioridade o investimento de outras necessidades, à frente de iniciativas para a acessibilidade, atrasando o desenvolvimento das instituições neste aspecto.

Serão apresentados no próximo capítulo, exemplos dessa falta de consideração das leis de acessibilidade, por parte de algumas IES do estado do Rio

de Janeiro; que fere a autonomia, o desenvolvimento educacional, e por consequência o futuro profissional das pessoas com deficiência visual. O relato de candidatos com deficiência visual no processo de transição do Ensino Médio para o Ensino Superior evidencia que muitas das leis são apenas discurso, e o que de fato é acessível às pessoas com deficiência visual, no ambiente das IES, nem sempre está relacionado com o que a lei diz, e sim com a necessidade que foi apresentada, e contornada pela boa vontade de professores e demais partes que se interessaram em solucionar, muitas vezes buscando entender os processos cognitivos dos alunos.

5 Chegando à Educação Superior: interação e complexidade

Do momento das inscrições até a efetivo alcance à Educação Superior, o processo demanda atividades físicas e cognitivas na comunicação dos candidatos/alunos, com os sistemas, máquinas, tarefas e ambientes construídos concernentes. No cenário da Educação a demanda cognitiva é ainda mais significativa, dados os processos de captação da informação, raciocínio e memória que as atividades relacionadas exigem.

Com o objetivo de esclarecer o leitor sobre as etapas necessárias para alcançar a Educação Superior no Rio de Janeiro, esse capítulo apresentará cada uma delas, bem como os fatores humanos demandados, pontuando os momentos em que a deficiência visual e a ausência da visão comprometem o indivíduo que a atravessa.

A ampla atuação da Ergonomia, unida a outros métodos, técnicas e abordagens do Design, compõe a fundamentação da pesquisa realizada para essa dissertação. Os seus preceitos servirão como principal guia nas considerações desse capítulo.

5.1 Educação Superior: formas de ingresso e acessibilidade

A Educação Superior no Brasil é oferecida através de Instituições de Ensino Superior (IES), que podem ser universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centro de educação tecnológica, que oferecem cursos de graduação e pós-graduação. Dentro dos cursos de graduação, é possível optar por entre formação tecnológica, bacharelado e licenciatura. (MEC, 2014).

Os cursos de graduação e pós-graduação são em maioria presenciais, nos quais é exigida a frequência mínima de 75% das aulas e avaliações por aluno. Alguns cursos podem ser encontrados na modalidade semipresencial. Parte do conteúdo pode ser oferecido através dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA's) das IES e também à distância (EAD) sem a exigência da presença do aluno.

A unidade do Ministério da Educação (MEC) responsável por garantir o cumprimento da legislação educacional nas IES é a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES). A ação da SERES visa garantir a qualidade dos cursos nas IES do país, que é medida através do Índice Geral de Cursos (IGC), obtido através da média dos conceitos do curso de graduação, ponderada a partir do número de matrículas, adicionadas às notas de pós-graduação de cada IES. (MEC, 2016).

Para ingressar em uma IES, o candidato pode optar pelo Vestibular, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou pela Avaliação Seriada, podendo também ser submetido a entrevistas ou testes de habilidade específica em etapa posterior.

O Vestibular por muitos anos foi o principal meio de exame para seleção para ingresso nas IES até o ano de 2009, quando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), passou também a ser utilizado como critério. No Vestibular, o candidato tem seus conhecimentos adquiridos no Ensino Médio, avaliados através de uma prova que pode ser oferecida tanto pelas IES, quanto por empresas terceirizadas.

Criado em 1998, ENEM passou a ser o exame pelo qual o Ministério da Educação verifica o conhecimento dos estudantes que concluem o Ensino Médio. De início, o exame foi criado para averiguar a qualidade do Ensino Médio no país, e nos dias atuais é o principal meio de ingresso para grande parte das IES. De acordo com o Censo promovido pelo Guia do Estudante em 2016, aproximadamente 70% das instituições do país consideram de alguma maneira o desempenho no exame (Eler e Toledo, 2017).

A prova do ENEM é composta por 4 provas objetivas e uma e uma proposta de redação. Através do ENEM os candidatos podem participar de outros programas governamentais, tais como:

- **Sistema de Seleção Unificada – SISU:** Seleciona alunos para as IES públicas do país;
- **Programa Universidade para todos – Pro Uni:** Oferece bolsas de estudo para candidatos com renda familiar baixa, ou que tenham cursado o Ensino Médio em escola pública, ou privada com recurso de bolsa de estudo integral;

- **Fundo de Financiamento Estudantil – FIES:** Concede bolsas de estudo no formato de empréstimo aos alunos das IES carentes de recursos financeiros, para ser pago após a conclusão do curso com juros baixos.

Além do Vestibular e do ENEM, a Avaliação Seriada é adotada por pouquíssimas IES no país. Consiste na aplicação de provas para avaliar o desempenho do estudante, ao final de cada ano do Ensino Médio. O exame, em geral, aplica provas objetivas e dissertativas voltadas à área de conhecimento do curso que o candidato quer ingressar (MEC, 2016). Atualmente nenhuma IES no Rio de Janeiro adota esse critério de seleção.

As entrevistas são outro critério de avaliação, menos utilizado pelas IES, e geralmente apresentam o caráter eliminatório no processo seletivo. No Rio de Janeiro esse critério é adotado para o curso de Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. No processo de seleção, o candidato é condicionado à entrega de um memorial descritivo relatando o porquê do interesse pelo curso, entre outros aspectos relacionados ao estudo da Teologia. A entrevista vem em seguida do memorial para avaliar se o candidato se encontra apto ou não para o ingresso (PUC-Rio, 2017).

Outros programas e ações do governo visam a facilitar o acesso de alunos às IES, não necessariamente condicionados ao ENEM, tampouco ao sentido de inclusão.

Muito foi dito sobre educação especial, até que fosse reconhecida como excludente. As ações que visavam entender quem era o aluno que precisaria ser contemplado pela educação especial nunca alcançaram o ideal, visto que o entendimento e as definições acerca das deficiências humanas iam pouco a pouco mudando, ampliando cada vez mais o sentido. Em meio às muitas necessidades funcionais humanas, que estão presentes no cotidiano dos ambientes educacionais, definir a inclusão através da educação passou a ser uma tarefa a ser desenvolvida continuamente.

É notório o crescimento de matrículas de pessoas com deficiências em IES a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPCD) (BRASIL, 2009). A convenção trouxe melhor detalhamento às leis, ocasionando maior compreensão dos aspectos comunicacionais que cada tipo de deficiência demanda. As melhorias nas leis, no entanto, não representaram a

garantia de compreensão sobre a educação inclusiva. Santos (2009, p.33), observa que a educação inclusiva no Ensino Superior precisa alcançar dados qualitativos, diante da falta de respeito à legislação sobre acessibilidade nos ambientes de IES. Isto inclui o atendimento às especificidades que cada deficiência funcional humana apresenta.

As especificidades cognitivas da deficiência visual demandam atenção essencialmente na utilização de aparelhos e sistemas digitais, largamente utilizados nas práticas educacionais da atualidade, por professores e alunos videntes em salas de aula. Não surpreendem os relatos de alunos com deficiência visual que perdem conteúdos apresentados por vídeo, slides, e apresentações sem o recurso audiodescritivo necessário. O sentido da inclusão, reitera viabilidade de utilizar um mesmo recurso, que contemple a diversidade de deficiências em iguais condições, por todos. A não observância destes aspectos fere o previsto na CDPCD, que prevê no artigo 24º:

“1. 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, com os seguintes objetivos:

(...)

b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais

(...)

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

(...)

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (Brasil 2009).

A velocidade com a qual as leis de acessibilidade evoluíram dimensionou a luta pelo direito ao acesso, desafiando as IE em suas obrigações.

A complementação ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2004), previa que as IES viabilizassem núcleos, no intuito de quantificar, mapear as deficiências, compreender necessidades demandadas, e dar suporte às pessoas, dentro da área de alcance das respectivas necessidades. Com estes insumos, a instituição passaria a ter a responsabilidade de viabilizar a inclusão e o acesso ao

seu sistema como um todo. Fato, ainda nos dias atuais, muitas das instituições não cumprem essa obrigatoriedade, e como consequência não dispõem de conhecimento para atender com clareza o candidato com deficiência visual, que busca o processo seletivo das IES.

De volta à consideração dos fatores humanos, quando aplicados à processos e redução de custos – neste caso, humanos - é possível observar que, a falta de consideração dos aspectos da cegueira e da baixa visão nos processos seletivos, fazem com que as IES invistam em recursos obsoletos, como demonstração de cumprimento das leis. Muito se investe em treinamento de pessoal para ler e transcrever as provas dos processos seletivos, bem como em equipamentos para impressão em braile, no lugar de investir na padronização da acessibilidade aos conteúdos digitais, que faz parte da rotina atual comum às pessoas com deficiência visual e aos videntes.

Com o intuito de compreender a responsabilidade das IES neste aspecto, serão apresentadas a seguir as etapas relevantes no processo para o alcance à Educação Superior, no Estado do Rio de Janeiro. Também serão pontuadas algumas das barreiras de acesso comunicacional evidenciadas no momento da inscrição, que ferem a autonomia do candidato com deficiência visual e cegueira.

5.2 Do interesse por informações às inscrições: Avaliando o acesso à Informação

As IE representam o papel social na construção do sentido de inclusão que as leis brasileiras defendem, através da educação, desempenhando o papel correspondente ao de um laboratório de experimentações. Neste sentido, essa pesquisa foi iniciada intencionalmente pela análise documental das leis relacionadas, a fim de identificar a acessibilidade que é assegurada por lei às pessoas com deficiência visual.

Sob a compreensão da construção dos direitos que lhes são assegurados, a etapa seguinte foi direcionada à uma análise dos quesitos de acessibilidade que precisam estar presentes nos sites das IES, bem como o suporte à acessibilidade - seja ele operacional ou pedagógico – fornecido pela instituição, de acordo com as leis brasileiras.

Para analisar os sites das IES, foram utilizados:

1. Um modelo de Análise Cognitiva da Tarefa (ACT), adaptado pela pesquisadora, levando em consideração a combinação entre as técnicas *Cognitive walkthrough* (no primeiro momento, por parte da pesquisadora),
2. Avaliação Cooperativa com Análise de Protocolos Verbais (em etapa posterior, com uma pessoa com deficiência visual).

A Análise Cognitiva da Tarefa (ACT) é aplicada em atividades que envolvem esforço cognitivo, em tarefas como: tomadas de decisão, solução de problemas, memória, atenção ou julgamento. A ACT, em síntese, permite ao especialista a avaliação do desempenho de pessoas, em atividades que exigem carga mental para processamento de informações, quando associadas a interfaces e controles complexos (Iida 2016, p.105).

O processo do *cognitive walkthrough*, foi utilizado como primeira avaliação, na primeira etapa. De acordo com Iida (2016, p.109), a técnica *Cognitive walkthrough* é utilizada pelos Ergonomistas, em que analistas executam a tarefa levando em conta a perspectiva do usuário, como o sistema será entendido por ele. Não se trata de uma análise feita pelo usuário final, na qual se mede a satisfação do mesmo. Neste momento, o especialista estuda a sequência de ações, com o objetivo de entender como o sistema poderá ser interpretado pelo usuário final.

Esse processo de avaliação de usabilidade é feito através de uma exploração pelo sistema, com a perspectiva de avaliação da primeira tentativa/ primeiro contato do usuário com a interface, e deve levar em consideração os seguintes critérios:

- *Se o usuário vai alcançar o objetivo corretamente;*
- *Se o usuário perceberá a melhor maneira de atingir seu objetivo na interface proposta;*
- *Se o usuário pode identificar corretamente a opção desejada, quando for necessário;*
- *Uma vez realizada a ação, se o usuário compreende os feedbacks recebidos através da interface, indicando o progresso da realização da tarefa. (DZIAK, 2016)*

A avaliação levou em consideração, inicialmente, os seguintes critérios:

1. A clareza na acessibilidade do site – tanto no funcionamento dos botões de ampliação de caracteres e outros atalhos para a acessibilidade, quanto na disponibilidade das leis de acesso à informação;
2. O acesso às informações sobre as formas de ingresso,
3. O acesso às informações sobre inscrições e

4. Informações sobre suporte operacional e acadêmico, para os alunos/candidatos com deficiência visual e cegueira.

Isto significa dizer que o site da instituição deveria apresentar as informações sobre o suporte que fornece, dispostas em alguma das páginas do seu site, de maneira que pudessem ser alcançadas com autonomia pelos mesmos. Os objetivos a serem alcançados na tarefa, foram estipulados com base na análise documental das leis relacionadas, que foi apresentada no capítulo 2 dessa dissertação.

A tarefa de mapear os sites foi dividida em duas etapas. A primeira, destinada a investigar o acesso às informações nos sites das IES, foi realizada pela pesquisadora, em um Macbook modelo Pro do ano de 2012, munido do sistema operacional Mac OS Sierra, utilizando o navegador Safari, entre os dias 2 de maio e 6 de julho de 2017

Optou-se por não aprofundar a investigação nos aspectos relacionados à programação computacional e tecnologia da Informação, dada a amplitude de variáveis à serem analisadas, dentro de um curto espaço de tempo a ser dedicado.

Foram selecionadas as 19 IES do estado do Rio de Janeiro, com maior pontuação no Índice geral de Cursos (IGC), para terem seus sites avaliados. A escolha do Índice Geral de Cursos como critério se deu por ser um indicador de qualidade, de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado das IES. O IGC é construído com base numa média ponderada, das notas dos cursos de graduação e pós-graduação, de cada instituição (MEC, 2017).

As instituições selecionadas são apresentadas no quadro 5.1:

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	ENDEREÇO ELETRÔNICO	FAIXA DO IGC
Pontifícia Univ. Católica do Rio de Janeiro PUC-Rio	http://www.puc-rio.br	4
Univ. Católica de Petrópolis UCP	http://www.ucp.br	3
Univ. Federal do Rio de Janeiro UFRJ	https://ufrj.br/ acesso-graduação	5
Univ. Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ	https://portal.ufrrj.br	4
Univ. do Rio de Janeiro Uni RIO	http://www.unirio.br	4
Univ. do Estado do Rio de Janeiro UERJ	http://www.uerj.br	4
Univ. federal Fluminense UFF	http://www.uff.br	4
Univ. Veiga de Almeida UVA	https://www.uva.br	3
Univ. Cândido Mendes UCAM	http://www.ucam.edu.br	3
Univ. Estácio de Sá UNESA	http://portal.estacio.br	4
Centro Universitário Augusto Mota Uni SUAM	https://www.unisuam.edu.br	3
Univ. Severino Sombra USS	http://www.uss.br	3
Univ. Castelo Branco UCB	http://www.castelobranco.br	3
Univ. Santa Úrsula USU	http://www.usu.br	3
Univ. Iguaçu UNIG	http://www.unig.br	3
Univ. do Grande Rio Professor José Souza Herdy UNIGRANRIO	http://www.unigranrio.com.br	3

Univ. Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro UENF	http://www.uenf.br	4
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense IFF	http://portal1.iff.edu.br/	3
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro IFRJ	http://www.ifrj.edu.br	4

Quadro 5-1 Lista de IES do Rio de Janeiro, escolhidas pelos maiores indicadores no Índice geral de Cursos - IGC.

Dentro do site de cada universidade, foram avaliados os seguintes aspectos:

- Disponibilidade de informações de acessibilidade do site conforme disposto na lei de acesso à informação (BRASIL, 2011) (APÊNDICE 5.1)
- Quantas direcionamentos, a partir da página inicial, são necessárias para alcançar as informações sobre os meios de ingresso (APÊNDICE 5.2)
- Quantas páginas/direcionamentos são necessárias para alcançar a sessão de inscrições (APÊNDICE 5.3)
- Se a universidade informa seu núcleo de acessibilidade, conforme o Programa de acessibilidade à Educação Superior, disposto no decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004)

Os resultados de cada avaliação são apresentados resumidamente nos quadros 5.2, 5.3, 5.4 e 5.5 a seguir.

INFORMAÇÕES SOBRE ACESSIBILIDADE NO SITE	IES
Não apresentam	PUC-Rio, UCP, UERJ, UVA, UCAM, UNESA, Uni SUAM, USS, UCB, USU, UNIG, UniGRANRIO
Links para a lei de acesso à informação	UFRJ, Uni RIO, UFF, UENF, IFF, IFRJ
Botões (alto contraste/ ampliação de caracteres)	UFRJ, Uni RIO, UFF, IFF (apenas alto contraste), IFRJ

Quadro 5-2 Avaliação das informações de acessibilidade, quanto à Lei de acesso à informação, contraste e ampliação de caracteres.

NÚMERO DE DIRECIONAMENTOS	IES
1	PUC-Rio, UCP, UFRJ, UVA, UCB, UniGRANRIO, UENF
2	UFRJ, Uni RIO, UFF, UCAM, UNESA, Uni SUAM, USS, USU, UNIG
3	IFF, IFRJ
4 OU MAIS	PUC-Rio, UFRJ, Uni RIO, UFF, IFF

Quadro 5-3 Avaliação da acessibilidade do site das IES, quanto ao número de direcionamentos para as informações sobre os meios de ingresso.

NÚMERO DE DIRECIONAMENTOS	IES
1	UNESA, UniGRANRIO
2	UVA, UCB, USU, UNIG
3	UCP, Uni SUAM, USS, IFRJ
4	PUC-Rio, UFRJ, Uni RIO, UFF, IFF

5 OU MAIS	UFRRJ, UERJ, UCAM, UENF
------------------	-------------------------

Quadro 5-4 Avaliação da acessibilidade do site das IES, quanto ao número de direcionamentos para as inscrições nos processos seletivos.

INFORMA NÚCLEO/ APOIO À ACESSIBILIDADE	IES
SIM	PUC-Rio (RAE) UFRJ (DAE)
NÃO	UCP, UFRRJ, UVA, UCAM, UNESA, USS, UCB, USU, IFF, IFRJ
PARCIALMENTE	UFF - Ações Afirmativas – SENSIBILIZA UFF (Notícias) UniGRANRIO – acompanhamento especial (Notícias)
FERRAMENTA DE BUSCA DO SITE/ GOOGLE SEM OBTER INFORMAÇÃO DE EXISTÊNCIA DO NÚCLEO	Uni RIO (INCLUIR) - Google UERJ (Rompendo Barreiras) - Busca Uni SUAM (NAPP) - Busca UNIG (NAE/ inacessível) - Busca UENF (NAP/ inacessível) - Busca

Quadro 5-5 Avaliação da acessibilidade do site das IES, quanto à informação de existência de núcleo de acessibilidade

Em síntese, nenhuma das IES atendeu ao conjunto de todos os critérios que haviam sido estipulados para a avaliação. Entre os critérios de avaliação, a busca por informações sobre as formas de ingresso de inscrições foram as que mais apresentaram resultados positivos, embora haja um número considerável de sites que solicitem mais de 4 direcionamentos para alcançar tais informações (PUC-Rio, UFRJ, Uni RIO, UFF, IFF para informações sobre os meios de ingresso e UFRRJ, UERJ, UCAM, UENF para alcançar informações sobre inscrições). Diante desse panorama de dificuldades, a verificação de que apenas duas entre todas as IES apresenta informações sobre os núcleos de acessibilidade (PUC-Rio, UFRJ), possíveis veículos de comunicação e informação para as PCDV em alternativa aos sites, levanta reflexões sobre as dificuldades de uma PCDV em executar essa tarefa com autonomia neste modelo de interação.

5.3 Faltam informações: avaliando a acessibilidade das IES pelo contato telefônico

Com os resultados insatisfatórios da avaliação inicial, foi percebida a necessidade de buscar esclarecimentos sobre os objetivos que não foram alcançados. Faltavam as informações sobre a existência dos núcleos de acessibilidade e sobre o suporte que a IES oferece ao aluno depois que ele se encontra matriculado no curso escolhido, na grande maioria dos sites explorados, que foram buscadas em uma segunda etapa. A outra possibilidade possível neste estágio de buscas por informações, seria o contato telefônico com as IES.

Na segunda etapa da avaliação da acessibilidade das IES, foi realizada a busca das mesmas informações, dessa vez pelo atendimento ao telefone, no qual foi simulado o interesse de uma candidata com cegueira em ingressar em determinado curso da IES contatada. O contato telefônico foi realizado pela pesquisadora, no período de 3 a 13 de junho de 2017. Os números de telefone das instituições - que são as mesmas que tiveram os sites mapeados – foi obtido através da ferramenta de busca do Google, utilizando os termos: “nome da IES + telefone de contato”.

Essa etapa surgiu da necessidade de se obter mais informações e esclarecimentos sobre comprometimento das IES com as leis de acessibilidade, que contemplam as pessoas com deficiência visual em cada instituição. Partiu-se do pressuposto, que as instituições devem dar algum tipo de suporte para o candidato com deficiência através de um núcleo de acessibilidade, ou centro de apoio, como dispõe o decreto nº 5.296 de 2004.

No caso das instituições que informavam o núcleo de acessibilidade no site – PUC-Rio e UFRJ, foram solicitadas as informações sobre inscrições e suporte para realizar a prova do processo seletivo, matrículas nos cursos escolhidos, e rotina de aulas, uma vez matriculados.

Foi realizado o contato telefônico com 18 das 19 IES. O contato pelo telefone não foi estabelecido apenas com a UFRJ. As instituições com seus respectivos contatos telefônicos, bem como o número de tentativas até a efetivação do primeiro contato podem ser verificados no apêndice 5.4 dessa dissertação.

Foram solicitadas através do contato telefônico, às instituições que não mencionam o núcleo de acessibilidade em seus sites, as seguintes informações:

- Informações sobre a existência de um núcleo de apoio à acessibilidade;
- Suporte operacional fornecido pela IES ao candidato com deficiência visual para a realização das provas do processo seletivo;
- Informações acerca do suporte oferecido ao aluno com deficiência visual, depois de efetivada a matrícula do mesmo no curso escolhido.

Os resultados podem ser verificados de acordo com o quadro 5.5 a seguir:

IES	NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE	SUPORTE NOS PROCESSOS SELETIVOS	SUPORTE NA ROTINA ACADÊMICA
PUC-RIO	Informado pelo site Ligação transferida ao NAIPD	Ledor, transcritor	Solicitam visita antes do início do período letivo para avaliação.
UCP	Desconhece	Sem informações	Sem informações
UFRJ	Informado pelo site No contato telefônico, a IES informa que desconhece a existência de um núcleo	É permitido acompanhante e cão-guia	“Pode ser” que o departamento escolhido ofereça suporte
UFRRJ	Sem contato	Sem contato	Sem contato
UNIRIO	Programa Incluir	Sem informações	Sem informações
UERJ	Desconhece. Informaram telefone do setor de matrículas para maiores esclarecimentos.	Ledor	Em contato com o setor de matrículas, pedem para entrar em contato com o núcleo, mas não sabem informar o telefone.
UFF	SENSIBILIZA	Ledor, transcritor	Além dos ledores e transcritores, oferecem acompanhamento e ambientação aos espaços da universidade
UVA	Sala de recursos	Ledor, transcritor, provas em braile	Fornecem o e-mail de duas coordenadoras de curso que lidam com alunos com deficiência visual
UCAM	Desconhece	Ledor, o candidato tem a possibilidade de levar o próprio material	A IES solicitou que o candidato se apresentasse presencialmente, para obter esclarecimentos
UNESA	Desconhece	Desconhecem	A IES informou que o candidato deve dirigir-se presencialmente à unidade escolhida, para obter essa informação.
UNISUAM	NAPP	Ledor, sala com recursos especiais, tempo adicional	A IES oferece trilhas táteis nos ambientes, transformam arquivos digitais em formatos acessíveis leitores de tela, visita de reconhecimento de campi antes, relato pessoal de alunos com deficiência visual que já estudam na instituição.
USS	Desconhece	Ofereceram prova ampliada, uma vez apenas.	A IES informa que nunca houve essa demanda
UCB	Desconhece	Desconhecem	A IES informa e-mail para obter informações
USU	Desconhece	Desconhece	A ligação foi direcionada à um funcionário administrativo da pós-graduação que se prontificou a colaborar.
UNIG	Desconhece	Ledor, transcritor	Desconhece
UNIGRANRIO	Desconhece	Desconhece	A IES pede que o candidato se dirija pessoalmente a coordenação do curso para solicitar auxílio
UENF	Em implementação	Ledor, transcritor, prova em braile, tempo adicional	Impressora Braille, funcionários com deficiência visual voltados ao suporte tecnológico.
IFF	NAPNEE	Sem informações	A IES não sabe informar, mas afirma que tem alunos com deficiência visual cursando
IFRJ	NAPNE	Sem informações	Coordenação técnico-pedagógica de suporte à aprendizagem

Quadro 5-6 Avaliação da acessibilidade das IES, quanto à informação fornecida em contato telefônico

Embora a obtenção de informações sobre o suporte à acessibilidade nas IES tenha sido melhor e mais esclarecedora pelo contato telefônico, 10 entre as 18 IES contatadas informaram que desconhecem qualquer iniciativa, centro de apoio ou núcleo de atendimento que seja voltado à PCD.

Observa-se que a obrigatoriedade de implementação de núcleos de apoio existe desde 2003, como foi apresentado no subitem 2.13 dessa dissertação. Ainda com a obrigatoriedade estipulada, mais da metade das IES melhores avaliadas pelo IGC no Estado do Rio de Janeiro afirmam desconhecer a existência desse recurso.

5.4 Avaliação cooperativa: compreendendo a interação de uma pessoa com cegueira.

Os mecanismos e processos cognitivos apresentados no capítulo 4 dessa dissertação, reportam a diferença de habilidades sensório-motoras entre pessoas videntes e pessoas com deficiência visual, na realização de tarefas. Isto denota que a satisfação desse tipo de usuário não pode ser comparada à de uma pessoa vidente, dados os diferentes processos de percepção envolvidos. A satisfação do usuário, nessa etapa, foi considerada como critério para validar a experiência realizada pela pesquisadora, na avaliação inicial.

Por meio da avaliação dos sites das IES nos subitens anteriores desse capítulo, foi verificada a complexidade do acesso às informações buscadas. Essa complexidade, até então, foi verificada por meio de uma pessoa vidente na realização da tarefa de mapear as informações dos sites, com base na análise documental das leis que foi apresentada no capítulo 2 dessa dissertação.

Com as informações mapeadas e organizadas, foi necessário verificar essa complexidade, dessa vez, por intermédio de uma pessoa com deficiência visual, em realização da mesma tarefa.

A avaliação dos websites realizada anteriormente serviu de base para a descrição da tarefa a ser realizada pela pessoa com deficiência visual. Foram levados em consideração:

- O usuário deveria ter deficiência visual severa ou cegueira;
- O equipamento de realização da tarefa deveria ser do usuário, adaptado à necessidade do mesmo, munido com o mesmo sistema operacional que foi realizada a avaliação anterior (Mac Os Sierra);

- Os objetivos a serem alcançados seriam os mesmos da primeira etapa da avaliação;
- A satisfação no alcance dos objetivos, por parte do usuário com cegueira.

Essa etapa foi realizada com uma voluntária com cegueira total, congênita, no equipamento da própria. O equipamento utilizado foi um Macbook Air, munido com o sistema operacional Mac Os Sierra, e o sistema *voice-over* de acessibilidade, do costume de utilização da mesma. Essa etapa precisou ser dividida em dois dias: 26 de outubro e 8 de novembro de 2017, de acordo com a disponibilidade da voluntária.

Foi enviado por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com as informações sobre os procedimentos e riscos da atividade. A voluntária sugeriu que retornasse o consentimento dela, após ler o texto, através de um texto redigido no corpo do e-mail de resposta, alegando que esse procedimento costuma ser válido, diante da impossibilidade e falta de costume da mesma em assinar documentos. Assim foi feito. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado à voluntária, bem como o e-mail com o consentimento enviado em resposta, podem ser verificados nos apêndices 5.7 e 5.8 dessa dissertação.

Foi proposto pela voluntária, que a tarefa fosse realizada pela manhã, com a finalidade de chegar disposta e descansada para a realização. Mesmo optando por esse procedimento, a tarefa demandou muito esforço cognitivo da voluntária, gerando cansaço, e a mesma optou por solicitar outro dia para concluí-la.

De acordo com Muller et. al. (1997) a Avaliação Cooperativa é uma prática participativa para apoiar a avaliação, oferecendo logo um feedback, em ciclos iterativos e rápidos de Design, que compõe um conjunto de técnicas provenientes do Design Participativo.

O Design Participativo oferece técnicas para incluir os usuários em diferentes fases do processo de desenvolvimento de um projeto em Design em que é possível, em caráter colaborativo, identificar e esclarecer problemas, estipular requisitos para análise, avaliar processos, entre outros aspectos (MULLER et. al., 1997). Santa Rosa (2012), pontua que neste processo, a participação do usuário vai além da experimentação, testes, ou da participação de métodos qualitativos para medir a satisfação, usabilidade ou aceitação de um produto. (SANTA ROSA, 2012) No Design Participativo, o projeto é desenvolvido em colaboração com o usuário

engajado em todas as etapas, favorecendo a visualização ampla do contexto de uso nas atividades do usuário. (MULLER et. al. 1997) Embora não tenha sido contextualizado junto às outras abordagens citadas no capítulo 3, julgou-se necessário exemplificar através do Design Participativo como a Avaliação Cooperativa é utilizada entre as práticas que são aplicadas na área de conhecimento que rege essa pesquisa, oferecendo subsídios para avaliação.

Neste contexto, a avaliação cooperativa realizada para essa pesquisa, teve o objetivo de analisar a interação de uma usuária com cegueira na navegação dos sites das IES selecionadas, observando as barreiras no processamento das informações que eram procuradas.

Nessa pesquisa, essa técnica foi adotada após a avaliação das informações dos sites pela pesquisadora, o que viabilizou a escolha e definição dos objetivos que deveriam ser alcançados, na tarefa realizada pela pessoa com deficiência visual.

Foram propostos pela pesquisadora os mesmos objetivos: a clareza na acessibilidade do site – tanto no funcionamento dos botões de ampliação de caracteres e outros atalhos para a acessibilidade, quanto na disponibilidade das leis de acesso à informação, o acesso às informações sobre as formas de ingresso, sobre inscrições e sobre suporte operacional e acadêmico. Também foi informado à voluntária que ela teria liberdade de tempo para realizar a tarefa, podendo optar por desistir do alcance dos objetivos, caso julgasse conveniente. Durante a realização da tarefa, a pesquisadora fazia a observação anotando em tempo real as palavras, impressões e observações da voluntária, que ao final concluía informando se o site cumpria satisfatoriamente ou não a acessibilidade às informações procuradas.

Foram enviados os links das IES através do chat do Facebook, para que ela pudesse acessar. Os links foram exatamente os mesmos consultados pela pesquisadora anteriormente.

A voluntária inicialmente fez a exploração livre dos sites, com a finalidade de identificar links, direcionamentos e atalhos disponíveis. Depois de ter conhecido o site, ela retornava para os pontos nos quais ela entendia que pudesse alcançar os objetivos propostos.

No primeiro dia foi realizada a busca no site das instituições PUC-Rio, UCP, UFRJ, UFRRJ, Uni-Rio, UERJ, UFF e UVA. A atividade durou de 11:35hs até 19:18hs, com breves pausas entre as consultas de cada site, e uma pausa maior de aproximadamente 1h para o almoço.

No segundo dia, após explorar todo o site e não encontrar as informações, a voluntária decidiu fazer a busca por palavras-chave através da barra de buscas, ao invés de tentar entrar em links e botões. Essa foi uma decisão da voluntária, visando não se cansar tanto quanto no primeiro dia. As IES que tiveram seus sites inspecionados neste dia foram UCAM, UNESA, UniSUAN, USS, UCB, USU, UNIG, UniGRANRIO, UENF, IFF, IFRJ. Neste dia a atividade durou de 10:20hs às 18:50hs, e também teve breves pausas entre as consultas, e uma pausa maior de aproximadamente 1:10h para o almoço.

O tempo destinado à realização da análise de cada site, variou entre 4'58" (menor tempo), e 22'58" (maior tempo).

Considerando os objetivos estipulados, foi observada a predominância de acesso às informações sobre meios de ingresso, que pôde ser verificada em 11 dos 19 sites das IES selecionadas. Em segundo lugar, as informações sobre inscrições nos processos seletivos. Em 6 IES, foi possível acessar a seção de inscrições. Apenas 2 das IES apresentavam informações sobre a acessibilidade do site, e não foi possível verificar em nenhum dos sites das IES investigadas, informações sobre os núcleos de acessibilidade, nessa etapa de análise.

A tabela contendo os protocolos verbais, parecer de satisfação e o tempo de realização da avaliação cooperativa pode ser acessada no apêndice 5.6 dessa dissertação.

É necessário pontuar que durante os dois dias, foi observado o aumento da irritabilidade e cansaço, variáveis intervenientes que certamente contribuíram, ao longo da realização da avaliação, para a queda de desempenho da voluntária. Sob o ponto de vista da pesquisadora, a voluntária foi extremamente persistente e dedicada, ainda que sob o efeito do cansaço. Foi possível observar a mudança no ritmo da fala, que foi ficando mais lenta com o passar do tempo. Somente no segundo dia a voluntária verbalizou o cansaço, mesmo o demonstrando com corpo. Ao longo da avaliação, que nos dois dias começou a ser realizada em uma mesa, a voluntária foi adaptando a forma como encostava as costas no encosto da cadeira, levantou poucas vezes para ir ao banheiro, e depois perguntou se podia sentar no sofá que era mais confortável, e dava a opção de suspender as pernas.

Com exceção de um, todos os outros sites foram explorados até esgotar as opções. Cinco entre os 19 sites atingiram o conceito de satisfatório, na opinião da voluntária, quanto à busca pelos objetivos propostos. Entre os critérios verbalizados

que a fizeram considerar o site satisfatório estavam o rápido acesso à barra de buscas, o bom posicionamento dos links mais relevantes (que se relacionavam com os objetivos), a agilidade em encontrar informações quando estão dispostas por ordem alfabética (observada nas vezes que a voluntária precisou buscar pelos cursos), o tamanho do site (quando era pequeno) e linearidade da navegação (quando seus links, botões e menus estão dispostos de forma linear, podendo ser acessados com o uso apenas das setas direcionais ‘para cima’ e ‘para baixo’).

Vale pontuar que, especificamente neste sistema operacional, é possível ao usuário com cegueira navegar com as quatro setas direcionais, para buscar links, botões e campos, dentro de uma página. Diante dessa opção, é importante que as informações sejam organizadas e padronizadas, para o fácil acesso e isto fica a critério da programação do site pelo desenvolvedor.

Entre os critérios verbalizados com maior incidência pela voluntária, que contribuíram para caracterizar a navegação pelo site insatisfatória, estão a impossibilidade de interação com os botões, o tamanho do site (quando grande em relação à quantidade de informações e disposição das mesmas), a desorganização e falta de linearidade, com as quais o site disponibiliza seus links, botões e menus, imagens sem descrição, que funcionam como hyperlinks que direcionam para outras páginas, e a impossibilidade de retornar de um redirecionamento.

Em apenas dois dos sites, a voluntária conseguiu ter acesso às informações sobre o funcionamento da acessibilidade, sendo que em nenhum deles, no sistema operacional que estava sendo utilizado, a voluntária obteve sucesso tentando utilizar as teclas de atalho propostas.

5.5 Refletindo (im)possibilidades: conclusões do capítulo

Para o candidato com deficiência visual, o desafio se torna ainda maior antes mesmo do processo seletivo. As inscrições são oferecidas, em sua grande maioria, por meios digitais, o que caracteriza o início de um longo processo de superações de barreiras, e desafios à autonomia. Vencida essa etapa das inscrições, o candidato com deficiência visual encara novos desafios, dessa vez, para conseguir realizar as provas dos processos seletivos.

Foi possível compreender o quanto a tarefa de buscar informações sobre os processos seletivos e inscrições é trabalhosa, do ponto de vista de uma pessoa vidente. Depois de muito esforço, pró atividade, vontade e dedicação, foi possível

alcançar a informação da existência de um núcleo de acessibilidade na maioria das IES, sem a garantia de que o devido suporte em sala de aula possa ser proporcionado à pessoa com deficiência visual. No que tange às informações sobre os processos seletivos e suas respectivas inscrições, as IES Federais, Estaduais e Municipais são as que mais apresentam complexidades, quando deveriam apresentar mais clareza, dadas as exigências impostas pela Lei de Acesso à Informação, à todas as IES vinculadas ao Ministério da Educação. (BRASIL, 2011).

Do ponto de vista da pessoa com deficiência visual, a realização da tarefa beira o intangível, e revela a força e resignação do indivíduo em meio à diversidade humana, no desafio de completar uma tarefa com autonomia.

Não foi possível obter informações, que poderiam conduzir a voluntária à uma navegação justa pelos sites das IES selecionadas. Nas duas vezes que estas informações foram acessadas, não puderam ser verificadas, pois não havia resposta dos comandos no sistema operacional que estava sendo utilizado.

Pouco mais da metade das IES mostravam as informações sobre os seus processos de seleção acessíveis, de modo a serem compreendidas pela voluntária. Raras, dentre estas, ofereciam um campo, link ou botão, que viabilizassem a inscrição ao candidato. Nenhuma das IES informa que existe suporte ou assessoria a esse candidato, para que ele possa desfrutar de autonomia na realização das provas dos processos seletivos, e na rotina diária depois que estiver matriculado. Nem mesmo com o disposto na Portaria 3.273 de 2003, e no Decreto 5.296 de 2004, apresentado nos subitens 2.13 e 2.15 dessa dissertação. Ambos visavam compor o Programa de acessibilidade na Educação Superior, com a criação dos núcleos nas IES.

Mesmo diante de tantos resultados negativos, a voluntária declarou ter navegado satisfatoriamente em 5 dos 19 sites consultados, o que denota a influência que o sentido da visão exerce, sobre o limiar de esforço cognitivo, e o julgamento particular da satisfação, na realização de uma tarefa.

6 Compreendendo o processo por diferentes ângulos

A necessidade de conhecer de perto a realidade dos processos seletivos para ingresso nas IES, a partir da perspectiva de uma PCDV, foi sentida ainda no momento da análise dos sites. Naquela etapa foi revelado que embora uma pessoa vidente tenha o conhecimento da teoria, a prática nos processos traz muitas revelações e aprendizados.

Os métodos propostos para a verificação das predições dessa pesquisa, foram escolhidos por serem de avaliação qualitativa de dados. No período próximo ao final da pesquisa de campo, novamente foi verificada a necessidade de acompanhar de perto as ações das PCDV, para verificar alguns pontos de destaque entre os dados coletados dos questionários e entrevistas.

Uma vez compreendida a interação com os sites, faltava analisar melhor a interação com os ambientes construídos, que foi outro ponto relevante da coleta de dados. Para isto, seria necessário planejar outra ação que viesse a verificar tais informações.

Tanto a formulação do problema quanto a construção das predições, foram apresentadas nos primeiros capítulos da pesquisa, e já estruturavam desde o início a proposta submetida para o projeto que guiaria essa dissertação. Durante a fase exploratória foi realizada a análise documental das leis, apresentada no capítulo 2, a avaliação cooperativa dos sites da IES, apresentada no capítulo 5, questionário e entrevistas semiestruturadas, de dos quais foram selecionados os dados para análise qualitativa.

Para melhor compreender a coleta de dados, primeiro foi elaborado e distribuído online o questionário, que se mostrou uma técnica superficial quanto à qualidade das informações que foram fornecidas pelos respondentes. Diante dessa situação, optou-se por utilizar o modelo semiestruturado de entrevista, que possibilitou a coleta de informações com maior qualidade, dado o benefício de interagir diretamente com o entrevistado e poder perceber as reações dos respondentes.

Estas duas técnicas foram apresentadas, ao longo desse capítulo, bem como se deu o processo de coleta e interpretação dos dados.

6.1 Questionário

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 201-203), o questionário é um instrumento de coleta de dados no qual o participante responde uma série ordenada de perguntas, sem a presença do pesquisador, e compõe uma etapa de observação direta extensiva, na pesquisa. Na elaboração do questionário, o pesquisador deve considerar o seu conhecimento acerca do tema investigado, afim de estrutura-lo de maneira a alcançar informações válidas. As autoras também pontuam que a estrutura deve ser dividida em 10 a 12 temas, com aproximadamente 3 perguntas em cada tema, para não causar fadiga e desistência no voluntário.

O questionário foi elaborado com perguntas abertas, e apresentado através da plataforma de edição online de formulários do *Google*. Foi destinado às PCDV severa e cegueira, que vivenciaram o processo de transição da Educação Básica para a Educação Superior. O questionário ficou aberto para respostas entre os meses de maio de 2016 e novembro de 2017.

Considerando o modelo de estrutura proposto pelas autoras, o questionário foi elaborado com sete temas/seções:

- 1) Apresentação e concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido,
- 2) Informações pessoais,
- 3) Informações sobre a Educação Básica,
- 4) Informações sobre a forma de ingresso escolhida pelo respondente,
- 5) Informações sobre a IES que estuda/estudou,
- 6) Informações sobre o suporte dado pela IES diante das barreiras de acessibilidade enfrentadas pelo respondente,
- 7) Comentários adicionais.

A estrutura e as respostas dos voluntários podem ser conferidas nos apêndices 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6 e 6.7 dessa dissertação.

O link gerado pela plataforma Google para acessar o questionário, foi compartilhado em grupos de PCDV do Facebook, e com pessoas próximas através do WhatsApp. Embora tenha sido disponibilizado por esse longo período, o questionário se mostrou logo no início um método não muito eficiente, uma vez que

poucas pessoas participaram, sem aprofundamento nas respostas. Um dos resultados precisou ser descartado, pois o mesmo foi respondido por uma pessoa com deficiência auditiva, e em alguns aspectos as respostas não poderiam ser consideradas. Mesmo que a escolha dessa técnica não tenha se mostrado a melhor, o questionário serviu, por outro lado, como referência para melhorar o conjunto de dados a serem coletados para análise. Ao todo, 15 voluntários responderam o questionário.

Logo no início da distribuição do questionário, momento no qual foi observada a maior participação dos respondentes – algumas respostas chamaram a atenção para aspectos que foram considerados superficialmente no momento em que o questionário foi estruturado. Foi verificada, por exemplo, a importância de aprofundamento em alguns pontos, e novas ações foram planejadas.

O primeiro deles foi a variedade de deficiências visuais que precisavam ser compreendidas. Foi necessário retornar à revisão bibliográfica, para compreender cada componente do olho humano com sua respectiva função. Isto gerou a reflexão de que a solução para a deficiência de um dos componentes do olho humano, não necessariamente contemplaria a demanda da deficiência de outro. Para melhor compreender essa reflexão, as ações que dão suporte à uma pessoa com baixa visão (deficiência visual que pouco demanda o aprendizado do Sistema Braille, e raras pessoas se preocupam em aprendê-lo nessa situação), não necessariamente atendem às necessidades de uma pessoa com cegueira (pessoas que nascem nessa condição, em grande parte buscam a alfabetização ainda através do Sistema Braille), e também para pessoas com retinopatias que afetam a absorção de luz para a formação da imagem (as retinopatias condicionam as pessoas à cegueira na ausência de luz, fora dessa condição, dependendo do tipo de do grau da retinopatia, as pessoas conseguem interagir sem o apoio de outros recursos).

Observou-se também que a maior parte dos respondentes estudou em instituições regulares de Ensino Básico, apenas três declararam ter estudado em escola especializada. Não foi observada a tendência de escolha de cursos. Foram declarados cursos de diferentes áreas de conhecimento, como pode ser conferido no apêndice 6.5 dessa dissertação.

Respondentes por faixa de idade

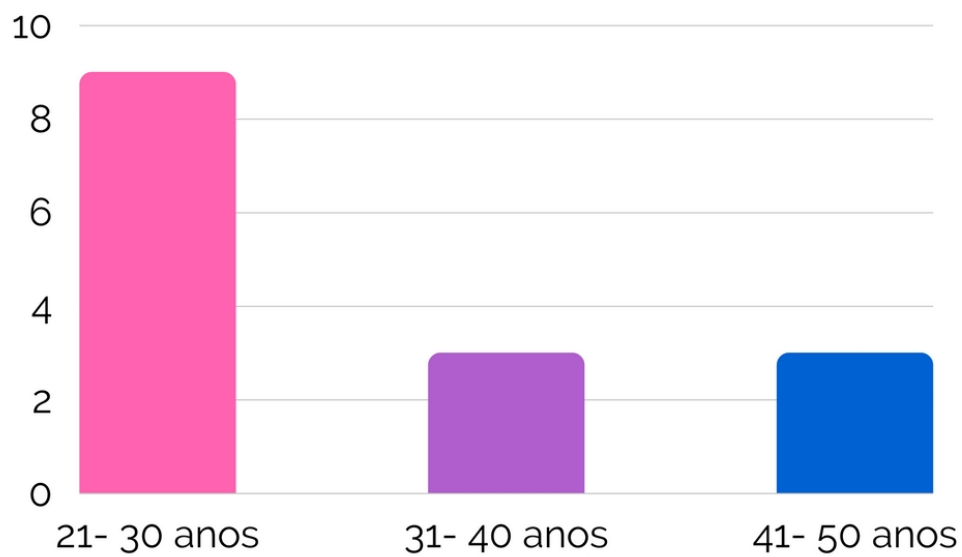


Gráfico 6-1 Gráfico de representação da faixa etária dos respondentes

Respondentes por deficiência

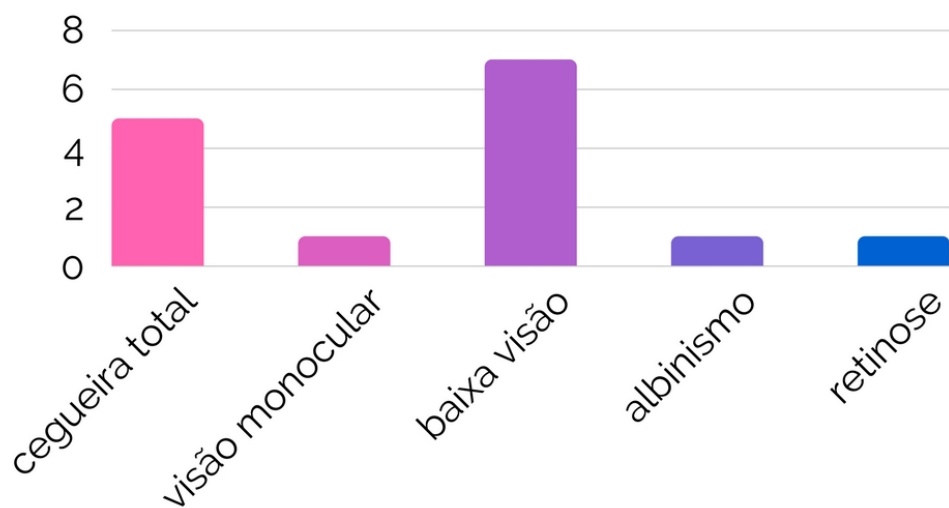


Gráfico 6-2 Gráfico de representação dos tipos de deficiência visual/ respondentes

Educação Básica

Modelo de Instituição de Ensino



Gráfico 6-3 Gráfico de representação dos modelos de IEB

Formas de Ingresso

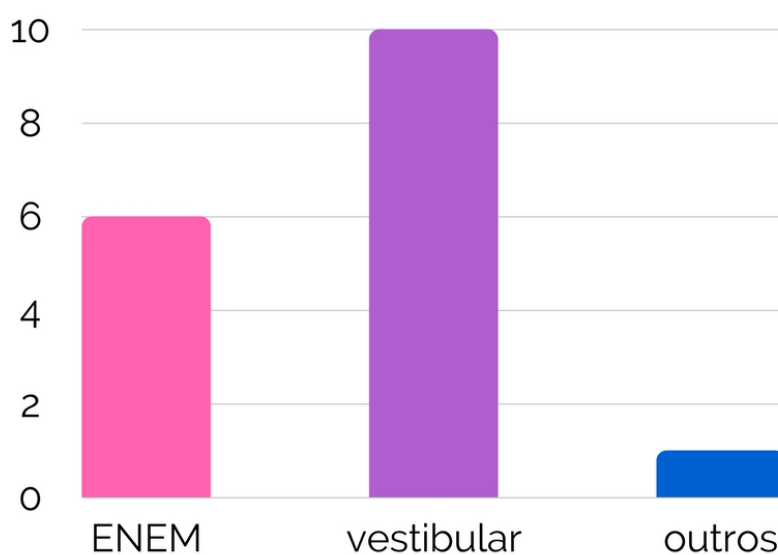


Gráfico 6-4 Gráfico de representação dos modelos de processo seletivo vivenciados pelos respondentes

Recursos

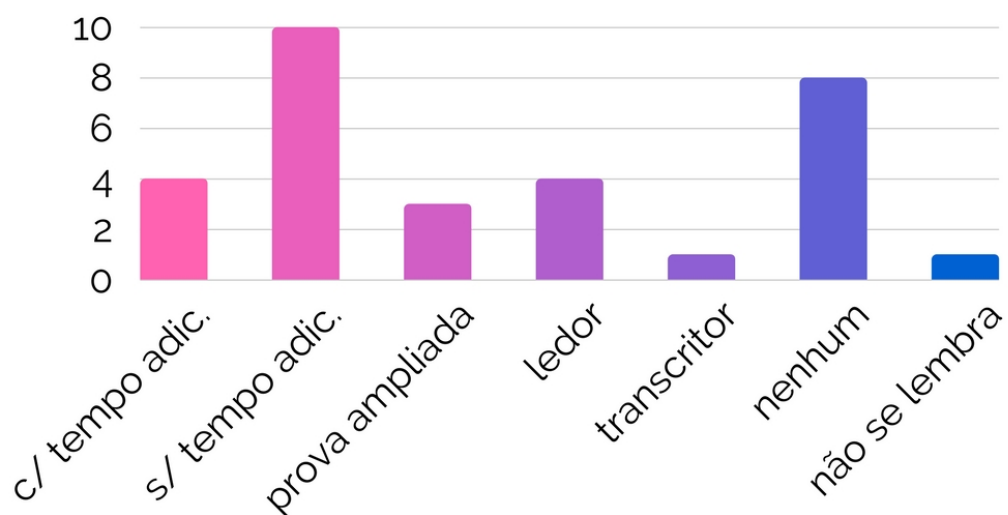


Gráfico 6-5 Gráfico de representação dos recursos optados pelos respondentes nos processos seletivos

Deixou questões em branco?

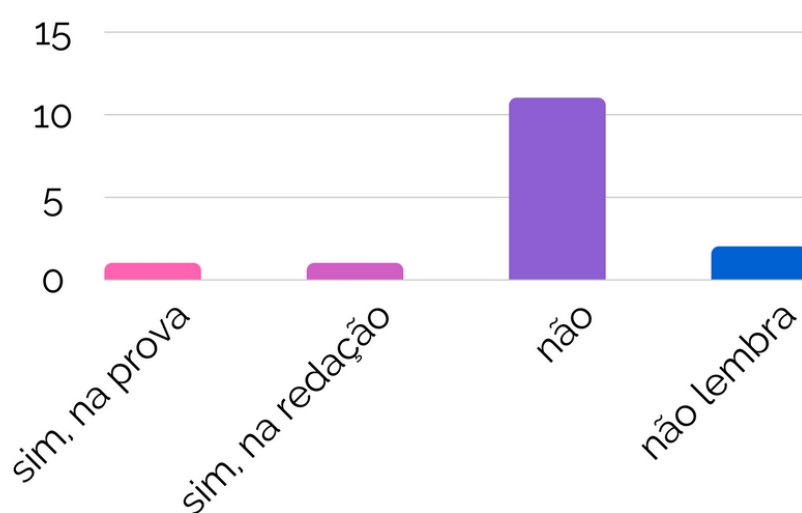


Gráfico 6-6 Gráfico de representação da relação respondentes X questões em branco

IES em que ingressaram

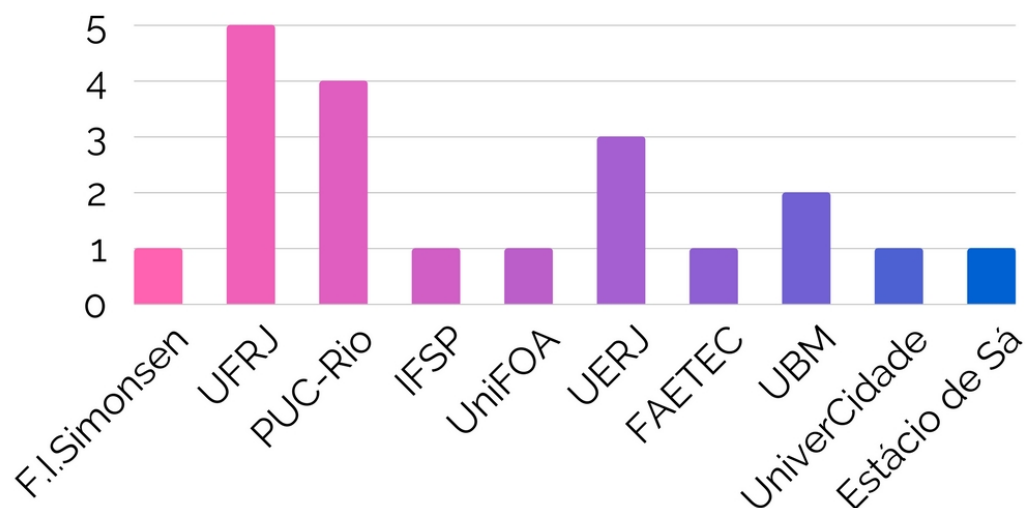


Gráfico 6-7 Gráfico de representação das IES nas quais os respondentes ingressaram

Sobre a existência de um Núcleo de Apoio na IES

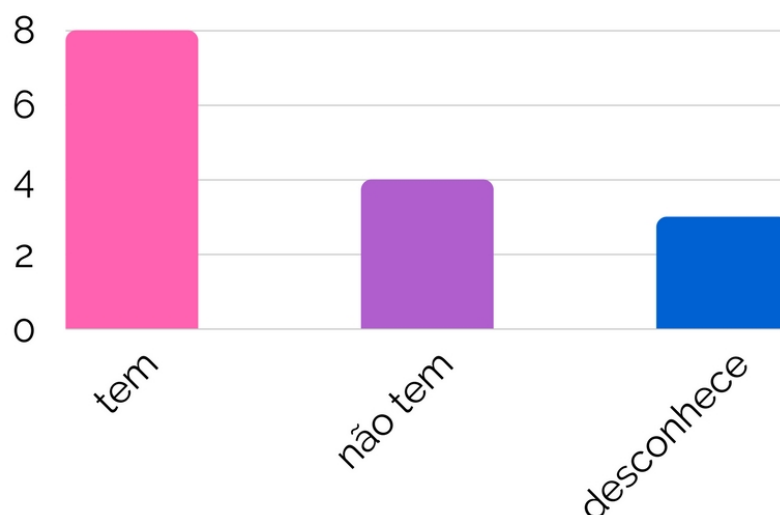


Gráfico 6-8 Gráfico de representação do conhecimento dos respondentes sobre a existência de um núcleo de apoio na IES em que estudaram

Sobre os recursos para acessibilidade oferecidos pela IES

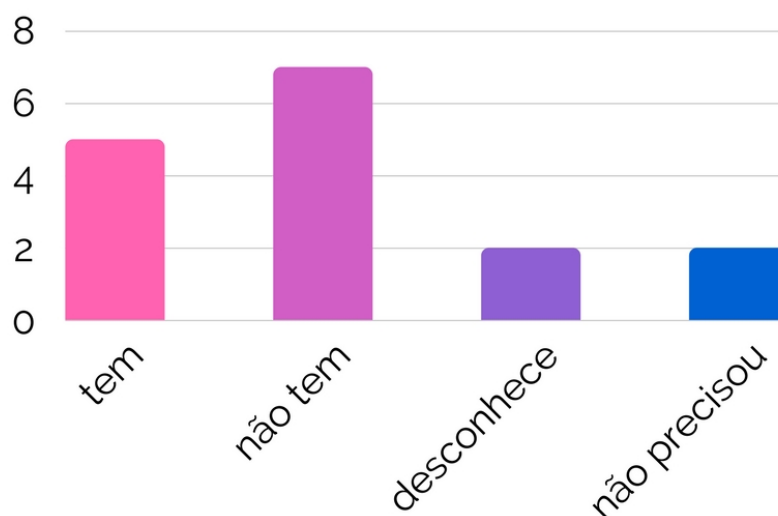


Gráfico 6-9 Gráfico de representação do conhecimento dos respondentes sobre os recursos de apoio à aprendizagem oferecidos pelas IES em que estudaram

Outra observação feita sobre a escolha do modelo de IE é que a viabilidade do uso de computadores pessoais e tecnologias assistivas para a comunicação melhorou a interação de PCDV com outras pessoas, que ocasionou a queda no interesse em compreender e utilizar o Sistema Braille.

O termo ‘Tecnologias Assistivas’ identifica todo o arsenal de produtos e serviços que promovem a vida independente e a inclusão, proporcionando ou ampliando as habilidades funcionais de pessoas com deficiência. O termo também é definido como *“uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências”* (COOK & HUSSEY, 1995).

No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT, 2006) propõe o seguinte conceito para a tecnologia Assistiva:

"Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social".

Existem diferentes tecnologias, entre equipamentos e recursos, que nos dias atuais oferecem suporte no universo educacional de uma pessoa com deficiência visual. O próprio Sistema Braille é o primeiro deles, regulamentado na década de 1960, conforme foi pontuado no capítulo 2 dessa dissertação. Entre os equipamentos manuais mais utilizados pelas PCDV que se relacionam com essa pesquisa, destacam-se:

- Reglete – máquina manual que precisa de um instrumento complementar denominado punção, espécie de furador que imprime no papel, através de sua perfuração os pontos em relevo que constituem o Sistema Braille;
- Máquina de datilografia braille de estrutura mecânica – Perkins é uma das várias marcas desse tipo de produto;
- Sorobã – aparelho de cálculo manual. A pessoa precisa saber fazer operações matemáticas; ele equivale ao lápis, a caneta etc. É um meio auxiliar;

Entre os recursos digitais, destacam-se os leitores de tela (DosVox, NVDA) e os assistentes de voz (Siri, Cortana entre outros), e o sistema *Voice-Over*.

Quatro dos respondentes disseram acerca das dificuldades que vivenciaram no momento do processo seletivo. Apenas um respondente declarou ter deixado questões em branco na prova do processo seletivo. Esse fator surpreendeu, dado o volume de declarações negativas, em redes sociais e mídias de informação, referentes aos recursos de acessibilidade permitidos e autorizados na realização das provas. Entre estes recursos está o tempo adicional de 1 hora que vem sendo muito criticado por candidatos que optam por fazer a prova em braille, sem a ajuda dos leitores/ transcritores.

Outra surpresa foi verificar que 7 entre os respondentes, não tinham o conhecimento de que a IES em que estudam/ estudaram fornecia suporte à acessibilidade através de um núcleo.

Após a observância destes fatores foi elaborado o roteiro para a entrevista, que seguiu a mesma seleção de temas/ seções do questionário. O diferencial dessa técnica ficou a cargo do modelo semiestruturado para as entrevistas, que permitiu um pouco mais de liberdade de respostas à pessoa que estava sendo entrevistada.

Isto viabilizou a reformulação do roteiro para entrevistas futuras, a partir de novos assuntos que surgiram.

6.2 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas foram realizadas entre os meses de julho de 2016 a março de 2017, com voluntários com deficiência visual severa e cegueira. Novamente, foi considerado como requisito a participação em todas as etapas selecionadas, que finalizam com a efetivação da matrícula no curso escolhido. Não precisariam tê-lo concluído.

A entrevista semiestruturada é um dos métodos que compõe uma etapa de observação direta intensiva da pesquisa, caracterizada pelo encontro de duas pessoas. A principal finalidade desse método é obter informações que contribuam no diagnóstico de um problema social (LAKATOS & MARCONI, 2003 p.195 e 196). No modelo semiestruturado de entrevista, as perguntas se apresentam de forma aberta, podem ser respondidas dentro de uma conversação informal, e o pesquisador tem a liberdade de condução das questões, de acordo com a ordem das respostas dos voluntários.

A maneira de coletar o consentimento dos voluntários neste método, também precisou de adaptação. Para isto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi elaborado em formato de texto que pudesse ser lido pelos leitores de tela e respectivos sistemas operacionais utilizados pelos voluntários. Foi elaborado um modelo de texto de autorização, que estava localizado ao final das informações no TCLE. Assim, os voluntários tiveram a possibilidade de copiar esse modelo para o corpo do e-mail de resposta à pesquisadora, completando-o com as informações pessoais necessárias. Somente após o recebimento desse e-mail de resposta, entrevista foi realizada.

A estrutura da entrevista também foi dividida em seções/temas, de acordo com os objetivos específicos propostos pela pesquisa. As perguntas, porém, foram utilizadas como um roteiro de assuntos à serem abordados. Muitas vezes os voluntários respondiam mais de um assunto em uma mesma questão, ou adiantavam assuntos que seriam abordados adiante, agilizando o processo e enriquecendo as informações.

Participaram da entrevista, 12 voluntários, sendo 9 voluntários com cegueira e 3 com baixa visão. As seções foram divididas em blocos de informações pessoais

relevantes, informações sobre inclusão e acessibilidade, vivenciados na Educação Básica, informações sobre a acessibilidade nos processos seletivos que participou, informações sobre a acessibilidade na estrutura do curso escolhido, e informações sobre o suporte dado pela IES para as barreiras encontradas.

Uma entrevista, das 12 realizadas precisou ser descartada. A entrevista descartada estava sendo realizada através do aplicativo de mensagens do Facebook, quando voluntário enfrentou problemas de acesso à rede. Foram feitas algumas tentativas de retomada da entrevista, sem sucesso.

O texto do TCLE que foi apresentado, a estrutura do roteiro, e o consentimento dos voluntários, podem ser conferidos do apêndice 6.8 e 6.9 dessa dissertação. A transcrição do conteúdo das entrevistas pode ser conferida a partir do apêndice 6.10 dessa dissertação.

Encontrar os voluntários para serem entrevistados, novamente, não foi fácil. A pesquisadora inicialmente se dirigiu à uma IE especializada – Instituto Benjamin Constant, localizado no Rio de Janeiro. Foi solicitado pela instituição, que a pesquisa fosse submetida a um comitê de ética, através da Plataforma Brasil. A Plataforma Brasil foi criada pelo Governo Federal para sistematizar o recebimento de projetos de pesquisa que envolvam seres humanos, pelos comitês de ética do país. Por se tratar de uma pesquisa no campo do Design, não foi possível adequá-la, de maneira a receber a autorização do Instituto Benjamin Constant para prosseguir.

Em alternativa, a pesquisadora recorreu aos grupos do Facebook compostos por PCDV diversas, solicitando a participação de voluntários através das postagens feitas nos murais dos grupos, e também por convites enviados individualmente. Dessa vez, surgiram candidatos dispostos a participar e contribuir. Alguns em resposta ao convite que foi feito, outros por indicação de quem já havia sido entrevistado.

A maior parte destes voluntários optou por conceder a entrevista remotamente. Entre os principais motivos declarados estão a insegurança em ir a um encontro presencial e desaprovação da família. Foi observada a preferência pelo conforto em utilizar os meios digitais. O conforto e a segurança são dois aspectos considerados de grande relevância, para o alcance das informações pretendidas por esse método.

Outro fator que pesou para a escolha do modelo remoto de entrevista, foi o fato de que 5 das 12 das pessoas que se voluntariaram, vivem fora do Estado do Rio de Janeiro. Julgou-se então que seria razoável viabilizar a entrevista por meio do aplicativo de conversas instantâneas, sem descartar a possibilidade da entrevista presencial quando fosse possível. Em pergunta aos voluntários sobre quais aplicativos eram utilizados por eles, surgiram opções como Facebook e Skype e WhatsApp. Foram selecionados os dois primeiros, dada a possibilidade, até aquele momento, de realizar conversas através do recurso de áudio, e a melhor interação dos voluntários com a versão dos aplicativos em equipamentos do tipo desktop. Essa medida facilitou enormemente o acesso aos voluntários.

Finalizadas as entrevistas, a pesquisa avançou para análise e interpretação das informações coletadas.

6.3 Análise e interpretação das informações

Cada entrevista teve o seu conteúdo transcrito, no qual foram considerados os aspectos de confidencialidade e ética da pesquisa, de acordo com TCLE. Foram suprimidas toda e qualquer informação que viesse a identificar ou expor o voluntário de alguma forma, o que estava fora dos objetivos buscados através desse método.

O tratamento do conteúdo das entrevistas considerou as seguintes etapas: categorização, codificação, tabulação (Gil, 2003 p.146). Bardin (2016, p.125) classifica a análise de conteúdo, como um conjunto de técnicas de análise aplicadas à comunicação, para descrever de maneira sistemática e objetiva o conteúdo de mensagens. Estas mensagens, que podem ser apresentadas de forma escrita, oral, icônica, sonora entre outras formas, são o veículo principal para a obtenção de indicadores quantitativos ou não quantitativos, para a realização de inferências desse conteúdo.

A análise de conteúdo, conforme a autora, é dividida em 3 etapas:

A pré-análise: organização da análise propriamente dita: a seleção dos documentos, a formulação das predições e/ou objetivos e a elaboração dos indicadores (as unidades a serem codificadas),

A exploração do material: Aplicação sistemática dos indicadores elaborados, o estabelecimento de regras de enumeração (contagem) e a categorização, e

O tratamento dos resultados e interpretação: É a apresentação dos resultados e a análise (inferências e interpretação) do material". (BARDIN, 2016 p.125)

Duarte (2004, p. 215) esclarece que é necessário relatar minuciosamente os procedimentos que foram adotados, para fazer da análise de conteúdo um instrumento confiável, seja no uso do método, ou na análise do material recolhido. Sob essa consideração, o conteúdo das entrevistas foi dividido em sete categorias, que foram subdivididas em 50 eixos temáticos, separados de acordo com a categorização das respostas dos participantes. Alguns eixos não foram absolutamente preenchidos, mas foram considerados pela relevância diante dos objetivos específicos da pesquisa.

A estrutura para a coleta destas informações, foi fundamentada a partir das questões de pesquisa e predições apresentadas na estrutura inicial do projeto de pesquisa, e podem ser conferidos na introdução dessa dissertação. Com isto, a organização das categorias e eixos temáticos levou em consideração a fundamentação teórica apresentada nos capítulos 2 e 3, unido aos objetivos específicos determinados, no que tange a análise do conteúdo coletado das entrevistas.

Os resultados foram tabulados para melhor visualização, para melhor visualização e análise do conteúdo. Essa organização possibilitou a descoberta de novos assuntos que ainda não haviam sido pensados inicialmente. As categorias e eixos temáticos ficaram estruturadas da seguinte forma, após a transcrição e releitura de cada uma das entrevistas:

6.3.1 Sobre os entrevistados e a as características da deficiência visual que convivem:

CATEGORIA 1: INFORMAÇÕES PESSOAIS

Objetivos específicos	Eixos temáticos	ocorrências
	Cidade Natal	5
	Cidade atual	11
Aquecimento da entrevista	Idade	11
Conhecendo o voluntário	Tempo que convive com a deficiência	11
	Aprendeu/ utiliza o Sistema Braille	9
	Tecnologias que mais utiliza atualmente	11

Quadro 6-1 Quadro de categorização dos eixos temáticos relacionados às informações pessoais dos entrevistados

CATEGORIA 2: características da deficiência visual

Objetivos específicos	Eixos temáticos	ocorrências
Aquecimento da entrevista	Congênita	10
	Adquirida	7
Conhecendo o voluntário	Possui memória/ lembranças de referenciais visuais	6
	Possui referenciais luminosos/ funcionalidade	8

Quadro 6-2 Quadro de categorização dos eixos temáticos relacionados às informações sobre a deficiência visual dos entrevistados

Em sete das onze entrevistas válidas, os entrevistados declararam viver no Rio de Janeiro, RJ. Entre os entrevistados remanescentes, dois vivem em Belo Horizonte, MG; um em Governador Valadares, MG; e um em Campina Grande, PB. A idade dos entrevistados variou entre 19 e 31 anos de idade, no momento em que a entrevista foi realizada.

Entre os entrevistados, onze declararam conviver com a deficiência visual desde criança, sendo que apenas dois declararam terem sido diagnosticados com cegueira no momento em que nasceram.

Os entrevistados com cegueira declararam as seguintes patologias: Amaroze Congênita de Leber (que ocasiona a queda da acuidade visual), atrofia do nervo óptico, Microftalmia decorrente de Citomegalovirose adquirida na gestação, e glaucoma.

Entre os entrevistados que declararam ter adquirido a deficiência visual, quatro declararam que a deficiência surgiu em decorrência de cirurgias para o controle do glaucoma, e um informa ter adquirido após a retirada de um tumor do cérebro.

Sete entre os onze entrevistados declararam ter aprendido o Sistema Braille de leitura e escrita, sendo que três, entre estes, só o utilizaram durante a Educação Básica.

Sobre as tecnologias que utilizam rotineiramente: sete entrevistados fazem o uso de leitores de tela nos seus computadores, dois outros entrevistados, o sistema *voice-over*. Entre os entrevistados com baixa visão, a tecnologia mais utilizada é a lupa, que pode ser normal ou eletrônica. Também foi citado neste último grupo, o uso de aparelhos mp3 e inversão de cores nas telas do computador.

Sobre os referenciais imagéticos e de luminosidade, quatro entrevistados declararam ter referenciais luminosos que ajudam na locomoção, e um entre estes quatro declarou visualizar imagens com cores, e pontuou que estas o auxiliam no deslocamento e em cálculos.

Foi possível verificar que há uma preferência de utilização de tecnologias digitais entre os entrevistados. Mesmo os entrevistados com baixa visão, o uso do computador para os fins de estudo e comunicação foi apontado como o principal meio. Esse fator revela a importância de considerar estes instrumentos, no momento de estruturar o modelo educacional para a pessoa com deficiência visual. Constatou-se que a interatividade com computadores e celulares faz parte da rotina diária destas pessoas, e por muitas vezes, viabilizam o acesso que antes não existia: para estudos, para obter informações, e para se comunicarem com o mundo de uma forma geral.

6.3.2 Sobre a Educação Básica dos entrevistados

CATEGORIA 3: informações sobre a Educação Básica

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EIXOS TEMÁTICOS	OCORRÊNCIAS
Conhecer os aspectos da Educação Básica, e o que ele traz desse modelo para a Educação Superior	Cursada em escola regular privada	7
	Cursada em escola regular pública	8
	Cursado em escola especializada	5
	A escola oferecia sala com recursos?	7
	O aluno fazia o uso de instrumentos?	8
	Qual foi o comprometimento sentido na aprendizagem?	5
	Recebeu suporte em outra instituição, fora da escola?	3
	Qual a cidade que cursou a Educação Básica?	11

Quadro 6-3 Quadro de categorização dos eixos temáticos relacionados às informações sobre a Educação Básica dos entrevistados

Entre os eixos temáticos dessa seção, estão os modelos de IE Básico:

- **Regular** (modelo que atende todos os tipos de aluno – com deficiência ou não – não necessariamente oferecendo atendimento especializado para os alunos com deficiência),
- **Especializado** (instituição dedicada ao acolhimento e ensino especializado, para pessoas com deficiências),

- **Privado** (mantida por mensalidades que são pagas pelos alunos) e
- **Público** (mantida por recursos dos governos federal, estadual e municipal).

Além da IE especializado, existem instituições de apoio, que não são caracterizadas como escola, mas oferecem serviços, cursos e atividades de apoio à alunos com deficiência que estejam matriculados em IE regulares. Nestas instituições de apoio, os alunos aprendem essencialmente a utilização do Sistema Braille, o deslocamento com autonomia, adaptação aos ambientes regulares de sala de aula, além do suporte para adaptar materiais de leitura para braile, entre outros serviços de apoio.

Observou-se variedade entre modelos de IE Básico que foram optados pelos entrevistados. Uma possível causa desse fenômeno é a adaptação – seja do aluno ou das instituições. Algumas instituições são mais favoráveis a adaptação de seus métodos pelo aluno do que outras.

Todos os entrevistados cursaram a Educação Básica completa ou parte dela, antes da aprovação da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

É importante pontuar que a única IE especializado declarada entre os entrevistados foi o Instituto Benjamin Constant (IBC), que é uma escola mantida com recursos do Governo Federal. O IBC é tido como modelo de instituição no atendimento de PCDV, e múltiplas deficiências que compreendem a visual. Além de atender aos alunos da Educação Básica, mantém núcleos de pesquisas, oferece cursos de reabilitação para pessoas que ficaram cegas na fase adulta, cursos de especialização em necessidades educacionais especiais para docentes, entre outros.

O Instituto Benjamin Constant atende os alunos até o final do Ensino Fundamental II (9º ano), somente. Para complementar a educação especializada no Ensino Médio, existe o convênio entre o IBC e o Colégio Pedro Segundo (CPII), que também é uma instituição mantida com recursos do Governo Federal. O CPII é uma instituição reconhecida como a que mais oferece suporte ao aluno com deficiência visual no Rio de Janeiro, no modelo regular-público de IE. Os alunos com deficiência visual costumam ser agrupados na maior das unidades, localizada no bairro de São Cristóvão no Rio de Janeiro, pois lá se encontra a Sala de Recursos

da rede, que dispõe de equipamentos como impressora-braile, telégrafos, oferecendo um suporte de qualidade aos alunos com deficiência visual.

Oito entrevistados declararam ter estudado apenas no modelo regular-privado de IE. Destes oito, três estudaram somente neste modelo, buscando adaptações próprias e instituições de apoio. Dois entrevistados tiveram a experiência de passar pelos três modelos de instituição: regulares-públicos, regulares-privados e especializado. Três outros entrevistados conheceram os modelos regular-privado e regular-público. Um entrevistado conheceu os modelos regular-privado e especializado.

Todos os três entrevistados que não tiveram a experiência em instituições do modelo regular-privado estudaram em instituição especializada durante o Ensino Fundamental. Um entre os três estudou em escola de modelo regular-público até o terceiro ano do fundamental, seguindo para a instituição especializada do quarto ano em diante.

A sala de recursos de acessibilidade das instituições de Ensino Básico foi um dos pontos de maior destaque nessa seção das entrevistas. Apenas dois entrevistados declararam tê-la conhecido. Fora estes, dois outros entrevistados declararam que foram atendidos pela instituição, mas não através de salas de recursos. Em uma delas, o professor buscou aprender o braile para atender as necessidades do aluno, e na outra a escola tentava adaptar imagens e gráficos, mesmo sem o conhecimento de técnicas específicas para isto. Funcionou, neste caso, a boa vontade da instituição.

Entre os recursos próprios utilizados pelos entrevistados em sala de aula, foram citados a lupa (duas ocorrências) e computadores próprios (quatro ocorrências). Um, entre os que utilizam computador, fez o uso de máquinas Perkins, Reglete e punção, antes de adquiri-lo.

Três outros entrevistados também declararam ter utilizado recursos próprios, porém, estavam condicionados à ajuda do professor, de colegas ou familiares para ditar ou transcrever o conteúdo.

Cinco entrevistados afirmaram que a aprendizagem foi comprometida. Entre os motivos mais citados, está o despreparo dos professores. Quatro destes declararam o comprometimento de aprendizagem em Química, Física e Matemática.

6.3.3 Sobre a experiência dos entrevistados nos processos seletivos

CATEGORIA 4: informações sobre o processo seletivo escolhido

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EIXOS TEMÁTICOS	OCORRÊNCIAS
	Ano do último processo seletivo	10
	Ano de conclusão/ tempo de curso	8
	ENEM	5
	Vestibular	11
	Outros processos seletivos	4
	Recursos oferecidos que foram utilizados	11
Listar as etapas as serem cumpridas	Outros recursos autorizados utilizados	6
	Vantagens na utilização dos recursos autorizados	5
Investigar a experiência dos candidatos nos processos seletivos	Desvantagens na utilização dos recursos autorizados	8
	Arrependimento em não solicitar/ utilizar os recursos	3
	Deixou questões em branco?	7
	IES/ Tentativas: quais cursos?	8
	IES que ingressou: qual curso?	11
	Critério de escolha do curso e da IES	10
	Outras observações	10

Quadro 6-4 Quadro de categorização dos eixos temáticos relacionados às informações sobre a experiência dos entrevistados nos processos seletivos

Os entrevistados tiveram sua última participação em provas de processos seletivos entre os anos de 2004 e 2014. Dois entrevistados ainda cursavam a Educação Superior (até o momento em que a entrevista foi realizada). Seis declararam tê-la concluído, em tempo que variou de dois a sete anos. Três entrevistados não declararam informações para essa unidade de registro.

Todos os entrevistados declararam ter optado pela prova do vestibular próprio da IES, dos quais seis optaram também por fazer a prova do ENEM. É importante pontuar que o ENEM só passou a ser critério para admissão nas IES a partir do ano de 2009. Nos anos anteriores a esse, o ENEM servia apenas para avaliar a qualidade do Ensino Médio no país. Apenas um entre os entrevistados fez o exame em caráter de avaliação da qualidade do Ensino Médio. Três entrevistados optaram por não fazerem a prova do ENEM.

Quatro entrevistados experimentaram outros modelos de processos seletivos, para IES. Dois entre estes, participaram de processos seletivos para cursos de pós-graduação, que constitui outro modelo de avaliação.

Todos os entrevistados fizeram a solicitação dos recursos oferecidos pelas IES. O mais solicitado nestes processos seletivos foi o apoio de ledores/ transcritores. Todos os entrevistados fizeram a solicitação desse recurso. Um entre

estes, teve o pedido indeferido, pela IES, pois esse recurso não estava disponível para o processo seletivo de pós-graduação. Três entrevistados, solicitaram somente esse recurso, dispensando quaisquer outros.

Após o atendimento de leitores/ transcritores, o tempo adicional de uma hora foi o recurso mais solicitado entre os entrevistados (oito ocorrências). Quatro entrevistados solicitaram a prova em braile, e um solicitou o modelo ampliado de prova.

Fora estes recursos, alguns entrevistados fizeram o uso de instrumentos próprios, autorizados pelas IES. Três entrevistados utilizaram reglete e punção, dois entre estes, utilizaram também o soroban para fazer cálculos. Apenas um entrevistado utilizou máquina Perkins. Para dois dos entrevistados ainda nessa unidade de registro, a IES autorizou o uso dos próprios computadores, diante da impossibilidade de oferecer os recursos no processo seletivo. Os dois casos aconteceram em processos seletivos para cursos de pós-graduação, *Strictu sensu*. Cinco entrevistados não forneceram informações para essa unidade de registro.

Entre as vantagens em utilizar os recursos oferecidos pela IES que foram declaradas, a utilização prova em braile é a mais citada, por quatro destes cinco entrevistados. Entre as justificativas está o fato de oferecer suporte quando a atuação do leitor é falha, além de possibilitar melhor compreensão de gráficos. Os gráficos na prova em braile vêm desenhados em pontilhado de alto-relevo, como a escrita em braile.

Apenas um entrevistado declarou que foi vantajoso solicitar o atendimento do leitor/ transcritor, por conta do baixo contraste de cores da prova, que dificultava a compreensão de figuras. Esse entrevistado também declarou que se sentiu confortável e tranquilo quando o leitor/ transcritor preencheu o cartão-respostas, dada a incapacidade de preencher, no pequeno espaço apresentado.

Em contraponto à única declaração sobre a vantagem de solicitar o atendimento do leitor/ transcritor, sete entrevistados declararam que solicitar esse recurso não foi vantajoso. Estes entrevistados declararam motivos diversos: falta de eloquência, falta de domínio do idioma nas provas de língua estrangeira, lentidão na leitura, o que atrapalha o raciocínio do entrevistado nos processos cognitivos, poucos leitores por candidato, o que afeta o desempenho do leitor que se divide na função, falta de confiança e segurança na atuação do transcritor. Outros pontos de

desvantagem relacionados com o atendimento especializado, foi a interferência da voz de outros leitores e o barulho de máquinas Perkins em outras salas.

Ainda sobre as desvantagens, um entrevistado declarou que foi cansativo ter que ditar para o leitor, a redação e que optou por escrever em braile, fazendo a utilização de recursos próprios que foram autorizados.

Três candidatos declararam o arrependimento em não solicitar os recursos oferecidos. O suporte da prova em braile foi citado por dois. Um entrevistado declarou arrependimento em ter descartado a utilização computador que a IES ofereceu para o processo seletivo.

Sobre o desempenho dos entrevistados, no tempo de execução da prova, dois candidatos afirmam que deixaram questões em branco, um declarou não saber se deixou, um declarou ter utilizado a técnica de eliminação e sorte, para não deixar questões em branco. Três declararam que não deixaram questões em branco.

Da mesma forma que ocorreu nas respostas dos questionários há uma diversidade entre as escolhas de cursos. Percebe-se uma predominância de escolha para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. É possível que estas escolhas estejam associadas ao comprometimento de aprendizado na Educação Básica, nas disciplinas de Matemática, Química e Física, como foi relatado pelos entrevistados. Entre as preferências estão: Administração, Pedagogia (duas ocorrências), Psicologia (3 ocorrências), Ciência da Computação, Ciência da Informação, Marketing e Direito. Dois entre os entrevistados declararam ter escolhido o curso de Letras, em tentativas feitas anteriormente ao ingresso na IES, embora tenham decidido pela outra opção que tentaram.

Sete entre dez entrevistados declararam ter escolhido o curso e a IES por afinidade, dois afirmam ter optado pela IES por terem conhecimento de que a IES era acessível, e dois por comodidade, pela IES ser próxima à residência e pela facilidade do processo seletivo.

Entre as observações feitas, um entrevistado fez questão de pontuar que o principal modo de leitura e raciocínio dele está na utilização do computador. Esse fator conduz a compreensão de que nenhum recurso é melhor do que aquele que o candidato está familiarizado. Verifica-se, então, que existem meios e recursos ao alcance da IES, para a construção de um formato acessível e justo de processo seletivo.

6.3.4 Sobre a rotina dos entrevistados nas IES em que ingressaram

CATEGORIA 5: rotina na IES escolhida

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EIXOS TEMÁTICOS	OCORRÊNCIAS
Listar as etapas as serem cumpridas	Sentimento nos primeiros dias de aula	9
	Deslocamento casa - IES - casa	8
	Existência do núcleo de acessibilidade na IES	11
	Eficiência do núcleo de acessibilidade da IES	5
	Recursos oferecidos pelo núcleo de acessibilidade	6
	Recursos utilizados pelo aluno	6
	Outras observações	5

Quadro 6-5 Quadro de categorização dos eixos temáticos relacionados às informações sobre a rotina de aulas da IES

A sensação de insegurança é predominante, no que se refere à impressão dos entrevistados sobre os primeiros dias de aula. Esse sentimento surgiu em decorrência da falha na comunicação da IES com os entrevistados, o que ocasionou surpresas no primeiro contato com os ambientes construídos da IES e em sala de aula. Apenas uma entrevistada declarou ter se sentido tranquila.

Três, entre os entrevistados que declararam como se deslocavam para a IES, o faziam com autonomia, sem ajuda de alguém que os conduzisse. Cinco, se deslocavam por meio de transporte coletivo, na maioria ônibus. Por vezes, os que tiveram apoio de acompanhante declararam a dificuldade em se deslocar dentro da IES, e era necessária a condução até a sala de aula.

Quatro entrevistados declararam nunca ter tido o conhecimento da existência de um núcleo de apoio na IES que estudaram. Entre os entrevistados que tiveram contato com o núcleo, dois foram contatados pelo núcleo no momento da inscrição para o processo seletivo. Um dos entrevistados fez a observação de que na IES em que cursou, existia uma sala de recursos, que não chegava a caracterizar um núcleo, e não contribuiu muito para a aprendizagem.

Sobre a eficiência do núcleo de apoio existente nas IES, apenas três entrevistados relatam o atendimento pessoal e satisfatório, além do fornecimento de recursos operacionais.

Os poucos recursos declarados, oferecidos pelo núcleo das IES, se concentram na transformação de materiais, para que fiquem acessíveis à leitura e compreensão. Duas IES entre as declaradas oferecem o auxílio de leitores nas provas do semestre. Apenas três entre os entrevistados declararam ter usufruído dos

recursos oferecidos. Dois declararam ter feito o uso do próprio notebook, exercitando a própria autonomia.

Alguns dos entrevistados também fizeram observações relevantes sobre o exercício de autonomia. Nestas eles reportaram o ambiente da IES como um ambiente de superação para pessoa com deficiência visual, onde é preciso ter a aceitação da condição imposta pela deficiência, para que haja o conhecimento das necessidades, para então encarar a maneira de solucioná-las. É possível pontuar a partir das respostas, que o exercício de autonomia da pessoa com deficiência visual, no âmbito educacional, se encontra em grande parte na superação das barreiras que ela vivencia, através das quais a instituição evidencia seu comportamento de negligência, ou apenas se omite diante das demandas.

6.3.5 Sobre as barreiras vivenciadas na relação do entrevistado com a IES

CATEGORIA 6: barreiras declaradas na relação aluno x IES

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EIXOS TEMÁTICOS	OCORRÊNCIAS
Verificar as barreiras vivenciadas	Barreiras nos sistemas de transporte	1
	Barreiras urbanísticas	8
	Barreiras na comunicação de informações	9
	Barreiras atitudinais	8
	Observações	5

Quadro 6-6 Quadro de categorização dos eixos temáticos relacionados às informações sobre as barreiras enfrentadas na IES

Nessa categoria, as barreiras de acessibilidade foram consideradas e categorizadas de acordo com a consideração dada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 13.146 de 2015, apresentada no subitem 2.26 dessa dissertação:

Foi possível verificar no relato dos entrevistados que existem barreiras de todas as dimensões, como classificadas no texto das leis brasileiras. A unidade de registro que trata das barreiras nos transportes foi a que apresentou o menor número de ocorrências. Apenas um entrevistado relatou o fato de nunca saber se o ônibus coletivo que utilizava, parava no ponto de maneira correta e segura para o desembarque, e a inconstância nos horários.

O maior número de ocorrências foi registrado nas barreiras de comunicação e informação. Sete entre as nove ocorrências, foram referentes ao relacionamento interpessoal, de funcionários e professores com os entrevistados. As declarações apontam para o descaso de professores com a acessibilidade das aulas e provas,

funcionários sem preparo ou orientação para atender às solicitações dos entrevistados, e a falta de equipamentos que viabilizem métodos acessíveis, à leitura e compreensão dos conteúdos aplicados em sala de aula.

Nessa categoria, embora o número de ocorrências seja elevado, foram considerados os relatos de comportamentos e atitudes que causaram prejuízos ao entrevistado, mesmo que tenha sido apenas um exemplo. Alguns dos entrevistados fizeram questão de relatar, mesmo que fosse o único exemplo negativo.

Mesmo sem configurar discriminação ou estereótipo ao entrevistado, o que caracteriza uma barreira atitudinal, o comportamento ou atitude nestes relatos representou o fator crucial de comprometimento da comunicação, gerando assim, uma barreira comunicacional. Algumas vezes o comportamento se refere ao descaso e à falta de cuidado no atendimento das necessidades que eram apresentadas, sem representar discriminação.

É importante pontuar que os relatos das entrevistas compõem as impressões pessoais, de pessoas que se sentiram prejudicadas de alguma forma, sendo necessário averiguar as atitudes dos funcionários, para melhor avaliação. Entretanto, o número de ocorrências que apontaram para a questão comportamental, no relacionamento entre PCDV e professores/ funcionários das IES, evidenciou a necessidade de um preparo mínimo para atendimento que viabilize a comunicação mínima necessária para a aprendizagem.

Entre as observações feitas pelos entrevistados a importância da adaptação da instituição é ressaltada, além da questão legal. Isto demanda aprofundamento no tema acessibilidade, para que seja prestado o atendimento adequado. Muitas vezes, as PCDV acabam recebendo apoio de pessoas dispostas, mas nem sempre preparadas. Diante das circunstâncias o atendimento é válido, mas não representa a solução. Esse é um comportamento recorrente, e representa uma das principais razões no comprometimento da aprendizagem.

6.3.6 Sobre a visão do entrevistado para a acessibilidade da IES

CATEGORIA 7: visão do aluno sobre a acessibilidade da IES

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EIXOS TEMÁTICOS	OCORRÊNCIAS
	Acessibilidade Arquitetônica	3
	Acessibilidade Comunicacional	3
	Acessibilidade Metodológica (métodos inclusivos/ adaptativos)	1

Verificar a acessibilidade	Acessibilidade Instrumental	7
	Acessibilidade Atitudinal	7
	Observações	1

Quadro 6-7 Quadro de categorização dos eixos temáticos relacionados às informações sobre a visão do entrevistado para a acessibilidade da IES

Nessa categoria, foram selecionados os relatos positivos sobre as impressões dos entrevistados para a acessibilidade da IES. A acessibilidade Instrumental e a acessibilidade Atitudinal apresentaram o mesmo número de relatos. De certa forma, estes dois modelos de acessibilidade se encontram atrelados. Em três das sete ocorrências relatadas, a acessibilidade Instrumental ocorreu por intermédio da atitude do professor, em apresentar os materiais, conteúdos ou informações em formato acessível.

Novamente foi levado em consideração o texto do Estatuto da Pessoa com Deficiência apresentado no subitem 2.26 dessa dissertação.

Nessa categoria, o entendimento sobre acessibilidade Comunicacional está relacionado ao comportamento de pessoas da IES em prol de viabilizar a comunicação entre PCDV e a Instituição. Qualquer atitude proativa da IES para eliminar barreiras, seja na comunicação interpessoal ou através dos sistemas de informação e sinalização, foi considerada.

A compreensão acerca de acessibilidade Instrumental está relacionada aos instrumentos fornecidos pela IES que viabilizam a aprendizagem, ou o acesso aos conteúdos aplicados em sala de aula. Textos em formatos digital, leitores de tela, e provas adaptadas são exemplos dos instrumentos que foram relatados.

A acessibilidade Atitudinal pode ser compreendida através de atitudes e comportamento de pessoas da IES, fora do escopo da aprendizagem, mesmo que venha a favorecê-la. Boa vontade, acolhimento, disponibilidade, compreensão, empatia e sensibilidade, são palavras extraídas das entrevistas que contextualizaram a atitude acessível neste cenário.

A trilha tátil, que favorece o deslocamento com autonomia de PCDV nos ambientes IES, apareceu em dois dos três relatos para a acessibilidade Arquitetônica.

Apenas um relato apresentou a acessibilidade Metodológica da IES. O entrevistado relatou que o professor criou um método pelo qual era possível acompanhar o conteúdo da aula com os colegas em sala de aula, em tempo real, através do computador pessoal.

6.4 O que a entrevista destacou sobre a PCDV e sua inserção no ambiente escolar/ acadêmico

De maneira abrangente, a análise do conteúdo das entrevistas apontou para pontos relevantes da comunicação dos entrevistados com pessoas e sistemas, tanto positiva como negativamente. A comunicação é fundamental para alcançar a acessibilidade no processo de aprendizagem de PCDV.

Ao final da análise do conteúdo, muitas dúvidas permaneceram, principalmente sobre os sistemas que são utilizados pelas PCDV. O conhecimento da teoria não bastou para compreender de forma clara os processos vivenciados por elas.

Na ausência de um instrumento tecnológico, os leitores desempenham o canal de interação da PCDV com a prova do processo seletivo. São eles que viabilizam a acessibilidade desse processo. Até esse ponto da pesquisa, não haviam sido consideradas barreiras na interação humano-humano. A atuação “falha” dos leitores, bem como o comportamento de funcionários das IES são exemplos disto.

A questão comportamental pode ser considerada como característica humana, e podemos verificá-la em atitudes de preconceito, estereótipos, inseguranças em lidar com situações atípicas, e até mesmo a ausência de iniciativa das pessoas, em um contexto amplo do convívio em sociedade.

A atuação dos leitores é algo restrito aos processos seletivos e alguns outros processos de avaliação. Não é comum presenciar alguém lendo tecnicamente para uma PCDV, fora desse contexto. Essa inquietação, conduziu a pesquisadora à elaboração de um novo plano de pesquisa, que viabilizasse a compreensão que faltava, e que será compreendido a seguir.

6.5 Entrando em ação: observação participante

Como foi verificado no conteúdo das entrevistas, a atuação dos leitores/transcritores nos processos seletivos, demanda aspectos de acessibilidade Comunicacional, metodológica, instrumental e atitudinal, que influenciam diretamente no desempenho do candidato nos processos seletivos.

Sentiu-se a necessidade de compreender a atuação no atendimento de um leitor/transcritor, e quais são as diretrizes que fundamentam essa atividade. De acordo com a experiência dos entrevistados, entre as desvantagens da utilização dos recursos autorizados, foram citados alguns exemplos que se relacionaram com a

capacitação dos leitores/transcritores, tais como: a falta de conhecimento dos conteúdos, a eloquência na atuação, a interferência externa na leitura – seja do próprio leitor ou de outros fatores, bem como a sensação de insegurança transpassada pelos leitores atuantes.

Por outro lado, foi declarado que o leitor contribui com a agilidade de leitura da prova, minimizando o tempo em comparação com a prova em braile. A prova em braile, nestes casos, serve como suporte quando o leitor não consegue se expressar. Entre as declarações positivas, estava a atuação de 3 leitores para um candidato, e uma leitora com conhecimento de língua estrangeira.

Outras declarações criticam a atuação dos leitores. Foram destacadas declarações sobre a falta de confiança na atuação do leitor/ transcritor no momento de transcrição das respostas e da redação, sobre o cansaço que quebra a dinâmica de raciocínio no candidato que está ditando o conteúdo da redação, e o fato de o candidato sentir a insegurança na atuação do leitor/ transcritor, precisando seguir com a angústia de ter que confiar o texto da redação e as respostas a ele.

Foi declarado ainda que a extensão da prova, dos conteúdos de cada enunciado e de cada alternativa de resposta, influenciava no raciocínio e consequentemente no desempenho do candidato. Adiciona-se a isto, declarações negativas sobre a descrição das imagens e sobre o tempo adicional para concluir a prova. Surgiu então a reflexão da pesquisadora de que existe uma conexão entre estes pontos e a atuação do leitor/transcritor

6.5.1 A capacitação para a prova do ENEM

Para compreender a atuação dos aplicadores especializados (leitores e transcritores), seria necessário compreender a formação da atividade e observá-los. Por se tratar de um fenômeno único e confidencial que acontece uma vez por ano, a pesquisadora optou por participar do grupo para compreender as questões surgidas durante as entrevistas. Inicialmente a pesquisadora buscou o setor responsável pelo Vestibular da PUC-Rio, para compreender como é elaborada e aplicada uma prova para PCDV. A informação obtida foi que esse modelo de prova é elaborado e aplicado pela Fundação CESGRANRIO, que presta esse tipo de serviço para o ENEM, e alguns outros vestibulares e concursos.

A capacitação dos leitores também é oferecida pela Fundação CESGRANRIO. É oferecida apenas às pessoas que são indicadas internamente por

funcionários, e realizada uma vez ao ano. Sendo o ENEM o principal meio de avaliação para o ingresso nas IES do Brasil, seria a oportunidade de compreender o sistema de avaliação para PCDV.

Coincidentemente, no ano de 2016, a pesquisadora conseguiu ter a indicação de uma funcionária. Após essa indicação, a pesquisadora recebeu um e-mail, no qual foram solicitados documentos e o preenchimento de um formulário para a inscrição. O envio e preenchimento foram feitos, mas por motivos de saúde da pesquisadora foi necessário desistir do curso. No ano seguinte, 2017, a pesquisadora fez nova tentativa através do mesmo e-mail de comunicação que havia recebido, dessa vez sem a indicação, e teve a solicitação atendida.

A partir do momento em que a pesquisadora ingressou no curso de capacitação para atuar como aplicadora especializada, a técnica que inicialmente consistia simplesmente em observar o fenômeno, passou a configurar o modelo de observação participante. De acordo com Lakatos e Marconi (2003 p.194) a observação participante consiste na participação real do pesquisador, através da qual ele se incorpora à um grupo participando de suas atividades. Gil (2002 p.103) reafirma que a observação participante é o meio pelo qual o pesquisador chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Uma das primeiras revelações obtidas através da participação no curso, foi de que capacitação do ledor é feita de maneira que ele possa atender pessoas com quaisquer deficiências, com exceção da auditiva que requer outra especialização. O ledor é capacitado para atender pessoas com autismo, baixa visão, cegueira, deficiências Físicas, deficiências intelectuais (mentais), déficit de atenção, discalculia, dislexia, e visão monocular. As deficiências ou incapacidades podem ser temporárias ou permanentes. É necessário apresentar um laudo médico no ato da inscrição para solicitar o atendimento especializado. A solicitação passa por análise antes de ser autorizada.

Entre os objetivos da capacitação estão a apresentação dos tipos de atendimento especializado que o ENEM oferece, as respectivas técnicas de atuação, e a capacitação do ledor para identificar a deficiência do participante e então escolher as melhores ações de atendimento.

Nos módulos, há a apresentação superficial da característica de cada deficiência, e os tipos de atendimento especializado para cada uma delas. Também são abordados os recursos que podem ser **solicitados** (oferecidos pela organização

do ENEM) e os que são **autorizados** (que podem ser trazidos pelo candidato com deficiência). Por fim, a capacitação online apresenta as técnicas de leitura e as técnicas de transcrição.

Para frequentar a aula presencial, o capacitando precisa concluir todos os módulos e as avaliações da capacitação online. Mesmo com essa obrigatoriedade, boa parte dos capacitandos não havia completado a etapa online do curso, até o momento da aula presencial. Muitos nem sabiam como fazê-la. O processo de capacitação para leitores do ENEM foi realizado entre os dias 22 de julho e 02 de agosto de 2017, por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, e um dia de aula presencial, totalizando 14 horas de aula. Estas aulas foram apresentadas por uma instituição terceirizada pela Fundação CESGRANRIO, nomeada Grupo Incluir.

As aulas realizadas através do ambiente virtual foram separadas em módulos, todos com avaliações ao final, e exigia uma pontuação mínima para prosseguir de um módulo para outro. As avaliações foram apresentadas com questões do tipo múltipla escolha nas quais eram dadas três chances para o acerto.

A aula presencial foi realizada em um sábado, no Centro de Convenções de um hotel no bairro do Catete, no Rio de Janeiro, e teve o enfoque em atividades práticas de leitura e de transcrição, fazendo a utilização das técnicas apresentadas no módulo online. Aproximadamente cem capacitandos participaram, divididos em três salas.

A prática foi realizada em duplas, nas quais um integrante ditava um conteúdo qualquer, para o outro transcrever, dentro de um tempo determinado. Depois, as posições se inverteram entre os componentes da dupla. Também foi realizado um exercício para descrever imagens, no qual foram apresentados pontos importantes para uma descrição clara. Para esse exercício, foram selecionados alguns voluntários aleatoriamente, para descrever figuras, enquanto os outros capacitandos assumiam o papel de desenhar o que estava sendo descrito. A descrição das figuras, realizada pelos voluntários selecionados, foi ineficiente. Nenhum dos capacitandos que desenhavam, foi capaz de alcançar a imagem real ou aproximada da figura.

A pesquisadora observou que muitos dos capacitandos não liam com eloquência, além de não possuírem conhecimentos técnicos para descrever situações e gráficos, e isto a surpreendeu. Na aula presencial houve uma rápida e superficial abordagem das técnicas, mais na condição de esclarecimento de dúvidas.

Mesmo assim, a necessidade de clareza na leitura e descrição era ressaltada constantemente, nas práticas de leitura que foram realizadas.

Para encerrar a capacitação, a avaliação final consistiu em gravar um vídeo, lendo tecnicamente uma questão de Matemática da prova do ENEM. Esse vídeo foi enviado para a organização do curso de capacitação. Após aproximadamente um mês, o Grupo Incluir disponibilizou no ambiente virtual onde foi feita a capacitação online as notas, e os certificados para aqueles que foram aprovados.

Todos os leitores, quando solicitados a atuar, recebem um modelo de prova que apresentava gráficos e imagens previamente descritos, porém, estas descrições nem sempre correspondem ao ideal. Até o exame de 2016, os leitores tinham acesso às imagens e gráficos das provas, que possibilitava a análise para melhorar a descrição enviada pela organização. No exame de 2017, o modelo de prova dos leitores passou a vir somente com a descrição, mas essa informação não havia sido fornecida no curso de capacitação.

6.5.2 Indo além: capacitação em audiodescrição

Ficou evidente a responsabilidade do leitor no exame, e seu comprometimento com a leitura e descrição dos conteúdos para que o candidato realize o exame confiante. Diante disto, a pesquisadora verificou a necessidade de aprendizado, das técnicas para audiodescrever imagens. Foi necessário buscar outra capacitação para isto, separadamente.

A pesquisadora participou de uma oficina de audiodescrição oferecida pelo IBC no Rio de Janeiro. A oficina aconteceu no dia 19 de outubro de 2017, e teve a carga horária de 8 horas de aula. Mesmo com poucas horas de duração, a oficina foi capaz de apresentar muitos métodos e técnicas para descrever ações, pessoas e figuras, em contextos diversos, de maneira precisa e ágil. Ao final da apresentação das técnicas foi realizado um exercício prático, que consistiu em descrever um filme no formato de animação de aproximadamente três minutos. A tarefa foi realizada em pouco mais de uma hora.

Tanto no curso de capacitação para leitores do ENEM, quanto na oficina de audiodescrição, foi alcançado rendimento acima do solicitado para a obtenção do certificado. Os certificados de ambos os cursos podem ser verificados nos anexos 6.1 e 6.2 ao final da dissertação.

Ainda no mês de outubro a pesquisadora recebeu a convocação para atuação na prova do ENEM. A pesquisadora respondeu à convocação se comprometendo com a atuação nos dois dias do exame. A atuação da pesquisadora como aplicadora especializada da prova do ENEM 2017 poderá ser compreendida a partir do relato da mesma, que será apresentado a seguir.

6.5.3 Relato da pesquisadora sobre a atuação como aplicadora especializada na prova do ENEM

No mês de outubro do ano de 2017, a pesquisadora foi contatada por telefone pela Fundação CESGRANRIO, para atuar como aplicadora especializada na prova do ENEM, que aconteceria nos dias 5 e 12 de novembro, do mesmo ano. No mesmo telefonema confirmou a participação, e o local em que iria atuar – nas dependências da PUC-Rio.

Na semana seguinte à confirmação, a pesquisadora recebeu um e-mail do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, que tratava do alinhamento entre todos os colaboradores envolvidos com o ENEM, que foi nomeado “Evento Alinhamento”. Neste e-mail foi enviado um link para cadastro e acesso à plataforma de estudos à distância, similar à do curso de capacitação.

O objetivo do “Evento Alinhamento” foi informar a todos os colaboradores sobre as funções que cada colaborador, e testar novamente os conhecimentos, em preparação para exercer as funções em alinhamento com o grupo no dia do exame.

A plataforma apresentou muitos problemas de acesso até a última semana de outubro. Para comparecer no dia da atuação, foi necessário concluir essa etapa. A pesquisadora precisou insistir em muitas tentativas até conseguir acesso para iniciar o alinhamento das funções, que nada mais era do que uma capacitação a distância, dividida em 9 módulos, nas quais os conteúdos são apresentados em formato de animações e vídeos, com avaliações ao final. Abaixo, o relato pessoa da pesquisadora sobre as impressões durante o período:

“Enfrentei muitos problemas com a plataforma, no decorrer das aulas e avaliações. Desde o início, procurei me comunicar com os telefones e e-mails que disponibilizaram. Os contatos iniciais por e-mail não foram respondidos, então busquei ajuda através de contato telefônico, pelo qual o atendente me orientou com um passo-a-passo para acessar a plataforma. O único e-mail que recebi neste período, foi um e-mail da organização informando que várias pessoas tiveram problemas em acessar a plataforma para realizar os módulos e avaliações, enfatizando a necessidade de iniciar o alinhamento o quanto antes, pois os módulos eram extensos, com uma demanda de tempo considerável para a conclusão.”

Depois de algumas dificuldades, consegui dar início aos módulos. Já no segundo módulo, percebi que o sistema não estava considerando nenhuma das minhas respostas como corretas, o que ocasionou a queda da minha pontuação. Após as três tentativas de cada questão que era apresentada ao final dos módulos, se o colaborador não houvesse acertado, era informado o gabarito, junto com um material informativo de apoio. Percebi que minhas respostas estavam corretas, mas o sistema não as aceitou, mesmo assim. Para mim, não importava a pontuação. Eu queria ter a certeza de que estava entendendo o conteúdo, e isto me confundiu um pouco. Eu precisava concluir todas as etapas até a semana seguinte, e a plataforma ainda apresentava esse tipo de erro.

Por diversas vezes fui direcionada ao material de apoio e ao gabarito. Antes de alcançar o terceiro módulo, eu fiquei impedida de prosseguir. Recebi uma mensagem pop-up me informando que eu não havia alcançado a pontuação necessária. Escrevi para a organização, informando o que estava acontecendo, mas antes mesmo de receber a resposta eu insisti e consegui dar continuidade.

Concluí os módulos ao longo de quatro dias, dedicando aproximadamente 3 horas do meu tempo em cada dia.”

Cada módulo se referia à um tema importante:

1º Módulo: Apresentava a estrutura da equipe de colaboradores e suas respectivas funções:

- Coordenadores Estaduais: responsáveis pela coordenação e pelo acompanhamento de todas as atividades relacionadas ao exame, em âmbito estadual,
- Coordenadores Municipais: responsáveis por garantir as condições necessárias para a aplicação do exame, nos municípios,
- Coordenadores Locais: Responsáveis pela coordenação, segurança e aplicação do exame, nos locais determinados,
- Assistente Locais: responsáveis por auxiliar as atividades dos coordenadores, nos locais determinados para o exame,
- Chefes de Sala: responsáveis por aplicar as provas e permanecer nos locais durante todo o tempo de aplicação. Também preenche os materiais administrativos e cuida da segurança na sala de aplicação, para evitar fraudes,
- Aplicadores: Auxiliam o chefe de sala na aplicação da prova, inclusive na fiscalização dos participantes e seus respectivos volumes.
- Aplicadores Especializados: Além de auxiliar as funções do chefe de sala, reparados para auxiliar os participantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, no dia do exame,

- Fiscais Volante: Colaboram com a segurança e com a organização nos corredores dos locais do exame,
- Fiscais de Banheiro, Cuidam da fiscalização dos participantes e manuseiam os detectores de metais nos banheiros.

O primeiro módulo também informava os horários de chegada e de saída de cada colaborador, a documentação, e o que será trabalhado em cada equipe no dia da aplicação.

2º Módulo: Apresentava os procedimentos a serem executados nos dias da realização do exame. Os colaboradores deveriam chegar com aproximadamente 4 horas de antecedência para prepararem-se em conjunto.

3º Módulo: apresentava a divisão das funções dos colaboradores após a abertura dos portões, a sequência em que deveriam ser realizadas, desde a recepção dos candidatos até o horário estipulado para o início da prova. Também apresentava toda a sequência de atendimento dos aplicadores especializados, para cada modelo de deficiência ou transtorno global.

4º Módulo: apresentava a documentação que os participantes deveriam apresentar, exemplificando quais documentos são autorizados e os casos de exceção.

5º Módulo: Apresentava as orientações para os procedimentos de identificação de coleta de materiais biométricos dos participantes, bem com as exceções relacionadas, tais como os nomes sociais utilizados por travestis e transexuais.

6º Módulo: Informava as situações em que o candidato fica impedido de realizar a prova.

7º Módulo: Informava a rotina de procedimentos a serem adotados após o início do tempo de realização das provas.

8º Módulo: Apresentava um jogo de perguntas e respostas sobre todo o conteúdo que foi apresentado, para testar novamente os conhecimentos.

9º Módulo: Apresentava vídeos de colaboradores do ENEM que atuaram em outros anos, compartilhado suas experiências, e um formulário pedindo que fosse relatada a experiência de quem participou anteriormente, e um relato de avaliação do “Evento Alinhamento”. No caso de quem não havia participado, pediram apenas o relato de avaliação.

No primeiro sábado de atuação no exame, dia 5/11/2017, a pesquisadora chegou um pouco antes do horário nas dependências da PUC-Rio, em tempo de uma última preparação. Ela considerou e fazer uma última leitura da tabela com os símbolos de Química e Matemática, pois estas eram disciplinas com as quais não tinha contato há anos.

A coordenadora de local reuniu todos os aplicadores especializados (incluindo intérpretes de libras), os coordenadores de sala, os fiscais de banheiro e de corredor, em uma sala para novamente serem passados os procedimentos. Foram passados dois vídeos, recapitulando o conteúdo apresentado para o alinhamento. Logo após a coordenadora de local deu algumas informações, organizou os coordenadores de sala com as duplas de atuação. Alguns aplicadores são capacitados apenas para transcrever, o que pode acontecer em decorrência de não possuírem domínio de idiomas estrangeiros para atuarem na leitura, ou terem sido avaliados no curso de capacitação para atuarem somente na transcrição. Sendo assim, foi necessário organizar duplas de atuação que se complementem, e essa tarefa foi desempenhada pela coordenadora de local. A coordenadora de local, então, distribuiu os envelopes com as provas para os coordenadores de sala junto com as duplas de atuação devidamente organizadas.

Para atuar nas duas funções, é preciso alcançar o rendimento mínimo necessário no curso de capacitação de leitores e transcritores. A pesquisadora só tomou o conhecimento sobre isto no dia do exame: *“Confesso que fiquei um pouco mais aliviada, pois havia verificado no curso de capacitação que muitas pessoas não liam com eloquência, e certamente isto pesaria no rendimento do candidato”*.

Foi solicitado que os aplicadores especializados ficassem nos portões de acesso, para que pudessem identificar os possíveis candidatos com deficiência, e os conduzissem desde os portões até a sala. Logo eu me posicionei em um dos dois portões de acesso, recepcionei dois candidatos que visualmente apresentavam deficiências, mas fui surpreendida depois que eles me informaram não solicitaram o atendimento.

Quando o candidato com deficiência não solicita o atendimento especializado no ato da inscrição, é possível atendê-lo em caráter excepcional, desde que tenham aplicadores especializados que ociosos, em consequência da ausência de outro candidato que tenha solicitado tal atendimento.

Quando um candidato falta, o aplicador deve ficar o período completo do exame na sala da coordenação local. Essa é uma iniciativa que visa dar suporte a possíveis leitores que, por falta de aplicadores, esteja atuando sozinho. Os leitores/transcritores atuam em dupla, revezando-se na leitura e na transcrição. Como citei anteriormente, existem aplicadores especializados que atuam apenas como transcritores. Neste caso, o outro aplicador atua na leitura sozinho. Neste dia, a única pessoa que solicitou o atendimento de intérprete de LIBRAS faltou. Foi informado que os aplicadores poderiam até ir embora, mas não receberiam o valor da diária de trabalho (R\$ 180,00), e as aplicadoras decidiram ficar. Os valores das duas diárias são pagos juntos, no segundo dia de atuação.

Abaixo, o relato da pesquisadora sobre a atuação no primeiro dia do Exame:

“Os portões fecharam à 13:00 do horário de Brasília. Eu me direcionei para a sala em que estava o meu grupo, composto por uma leitora/transcritora que não dominava um idioma estrangeiro, e um chefe de sala. A candidata que atendi neste dia tinha dislexia, mas visualmente não percebi qualquer alteração, até mesmo na comunicação. O tempo regular de prova é de 5h e 30min., iniciado à 13:30hs do horário de Brasília. A candidata que eu estava atendendo teve a solicitação de tempo adicional deferida, então a prova dela terminaria à 20:00hs. Eu comecei a leitura pela prova de inglês, lendo todas as questões. Eu e a minha dupla combinamos revezar quando a outra estivesse cansada, então não vi problemas, e continuei lendo, depois que as questões de idioma estrangeiro terminaram. Passados aproximadamente 50 min. em que eu lia a prova, a outra leitora pediu para revezar, pois é angustiante ficar sem poder fazer nada enquanto o outro leitor atua. Ela leu uma questão, e a candidata informou que não precisava mais do atendimento. No início da prova, ela informou que precisaria mais de ajuda no momento de transcrever a redação, mas ela dispensou até esse auxílio. Faltando aproximadamente cinco minutos para encerrar o tempo adicional, a candidata entregou o material, assinou os documentos e o chefe entregou o formulário para que ela fizesse a avaliação do atendimento especializado. Neste momento, eu percebi que ela ficou um pouco desconfortável, com toda a razão, pois estávamos presentes no ato da avaliação. O chefe de sala fechou o envelope com todos os formulários preenchidos e as provas, e os dirigimos para a sala da coordenadora de local.”.

A coordenadora de local apontou a falha da avaliação. É necessário, neste momento, que o chefe retire os aplicadores especializados da sala, para que o candidato os possa avaliar com mais tranquilidade. *“Percebi que aquela avaliação poderia ser útil no futuro... eu poderia saber algum dia o porquê de ela ter dispensado a leitura e a transcrição da redação, mas perdemos essa chance.”.*

No domingo seguinte, 12/11/2017, segundo dia do exame, novamente a pesquisadora chegou antes do horário solicitado, que neste dia foi às 10:00hs. A coordenadora de local novamente reuniu toda a equipe na sala, passou novamente

os mesmos vídeos sobre os procedimentos, e reservou um tempo para comentar os erros cometidos no primeiro dia do Exame, para conhecimento de todos os colaboradores.

Além da falha na avaliação dos aplicadores, outras foram apresentadas. O falatório nos corredores, foi o que a coordenadora mais enfatizou. Muitos dos aplicadores que ali estavam, já trabalharam juntos em outros anos, além de serem conhecidos uns dos outros, pois alguns trabalham juntos na Fundação CESGRANRIO. Alguns, no momento em que não estavam atuando, se dirigiam para a porta, mesmo tendo sido informados de que essa prática não é autorizada. No revezamento de aplicadores e coordenadores para intervalo do o lanche, também ocorreram encontros e conversas no corredor, que interferiram no raciocínio de alguns candidatos mais dispersos. Por conta disto, a coordenadora de local combinou com todos os colaboradores que o lanche deveria ser feito na sala da coordenação.

A coordenadora de local alterou o procedimento de revezamento entre os aplicadores especializados no segundo dia do exame, que é um procedimento determinado pela organização. Ela alegou que o atendimento do primeiro dia cria um vínculo de confiança com o candidato. Isto traz à reflexão, que o candidato que não teve fluidez na interação com os aplicadores no primeiro dia, fica de mãos atadas.

Em conversa com a coordenadora de local, a pesquisadora explicou as motivações pessoal e acadêmica, que a conduziram a ser aplicadora especializada. Mesmo não havendo o revezamento no segundo dia, a coordenadora de local conduziu a troca, para que a pesquisadora pudesse atuar com uma candidata com cegueira.

A pesquisadora no primeiro dia que as aplicadoras que receberam o envelope informando o atendimento à uma pessoa com cegueira total, ficaram um pouco apreensivas, pois era a primeira vez que exerciam aquele tipo de atendimento. Após esse primeiro impacto, todos os colaboradores que tiveram contato com a candidata com cegueira no primeiro dia, a elogiaram reconhecendo seu carisma, simpatia, e agilidade no raciocínio. As aplicadoras que aplicaram a prova para ela no primeiro dia entenderam que não era necessário colher a assinatura dela nos documentos, uma vez que havia sido feita a coleta dos dados biométricos. A coleta de dados biométricos é feita através da impressão digital do dedo polegar, em geral. Só não

é feita dessa forma se o candidato não tiver os dedos das mãos. Ao final do primeiro dia do exame, a candidata com cegueira foi abordada quase na porta de saída, pois a coordenadora de local insistiu que era necessário.

“Presenciei o momento em que ela foi tomada pelo braço, no susto, sendo avisada de que deveria retornar para assinar os documentos. Ela ainda questionou se a coleta da impressão digital não era suficiente, pois ela não tinha o costume de assinar, mas foi levada mesmo assim.”.

A pesquisadora observou que, de fato, a candidata com cegueira é uma candidata que surpreende com sua capacidade cognitiva, resiliência e simpatia. A Troca entre as aplicadoras especializadas, que favoreceu a pesquisadora no segundo dia do exame, só ocorreu após a concordância da aplicadora da candidata com cegueira. A aplicadora em questão iria aplicar a prova para a pessoa com dislexia, atendida no primeiro dia pela pesquisadora, em parceria com a própria irmã.

“Percebi que a equipe havia se entrosado bastante, o que causou uma certa estranheza comigo, inicialmente, também pelo motivo de que somente eu estava trocando de posição. No momento em que fomos para a porta recepcionar os candidatos, conversei mais um pouco com a outra aplicadora, buscando maior interação. Logo nossa candidata chegou e fomos com ela para a sala. Antes de iniciar o horário da prova ficamos conversando informalmente. A aplicadora que revezou comigo passou neste momento para falar com a candidata, demonstrando o carinho que ficou depois do primeiro dia. Foi possível perceber isto também com a outra aplicadora e com a chefe de sala.”.

Iniciado o tempo da prova, a pesquisadora teve as primeiras percepções de que esse vínculo poderia não ser tão benéfico para a candidata. O primeiro ponto, foi na atuação da chefe de sala, que tinha excelentes habilidades matemáticas, e passou a resolver as questões enquanto as aplicadoras liam a prova.

“A chefe fazia os cálculos murmurando bem baixinho... não sei se isso atrapalhou em algum momento a candidata, mas me desconcentrou bastante enquanto me preparava para atuar.”.

A pesquisadora e a outra aplicadora combinaram de revezar a cada questão, isto favoreceu o preparo antes da leitura de cada questão. Enquanto uma atuava, a outra se preparava.

Outra interferência que nitidamente atrapalhou por mais de uma vez o raciocínio da candidata, foi o barulho das pessoas entrando na sala, por diversas razões. Por duas vezes, a aplicadora que aceitou a troca, passou pela nossa sala abrindo a porta sem cerimônia, perguntando se “estava tudo bem”.

“Na segunda vez, eu não estava atuando, e sinalizei que ela estava atrapalhando o raciocínio da candidata, e depois disso ela não passou mais.”.

Em outras ocasiões, os fiscais volantes e de corredor entraram na sala para receber informar o pagamento e o intervalo para o lanche. Os fiscais tiveram mais cuidado com o tom de voz, mas a porta da sala, por si só, era barulhenta.

O desempenho da candidata ao realizar os cálculos foi surpreendente. Ela foi capaz de estruturar funções e realizar cálculos enormes das muitas operações da função.

“Mesmo sob a orientação de que não se deve ajudar o candidato, eu me questioneei internamente, se não era o caso, nós armazenarmos e informarmos resultados parciais que ela alcançava, para depois ela os concluir. Me deparei com essa situação quando ela construiu uma função, sabendo claramente quais operações deveria realizar primeiro, realizando uma a uma. Mas quando precisava retornar para unir esses resultados em outras operações, não se lembrava mais dos resultados das operações que já havia realizado.”.

Essa situação trouxe a compreensão sobre o tempo adicional de 1h ser insuficiente. Somente nessa questão, a candidata levou mais de 20 minutos, entre a leitura dos enunciados e a realização dos cálculos. Muitas das questões eram longas, e era preciso repetir a leitura do enunciado e das respostas. A candidata, em um tom de desabafo, chegou a dizer que não tinha o hábito de fazer cálculos daquela maneira, e que há muitos anos ela faz o uso do computador pessoal.

“Me pareceu injusto ela ter que passar pelo processo seletivo fazendo cálculos de cabeça.”.

Faltando uma hora para acabar o tempo regular de prova, as aplicadoras perceberam que candidata ainda não havia chegado na metade da prova, por conta dos cálculos da prova de Matemática. Foi feita então essa observação a ela, para que pudesse decidir o que deveria ser feito. A candidata decidiu pular as questões que ainda não havia resolvido para fazer algumas de Química e Física. Nestas duas outras disciplinas, o desempenho da candidata foi melhor. Ela foi mais ágil nas respostas, mas não foi o suficiente para concluir toda a prova. A pesquisadora e a outra aplicadora procuraram ser mais ágeis na leitura dos enunciados, o que um pouco de ansiedade na candidata, que somada ao cansaço, pesou no desempenho de alguma forma. Quando começou a correr o tempo adicional, a outra aplicadora sugeriu priorizar a leitura das questões menores, saindo da ordem, para que a

candidata tivesse chances de completar mais questões. A candidata concordou com a sugestão.

Faltando 10 minutos para acabar o tempo adicional, a candidata foi informada de que ainda teria 5 minutos para concluir a prova, pois os outros 5 seriam destinados à assinatura dos formulários e à avaliação do desempenho das aplicadoras. Ela então optou por escolher aleatoriamente as respostas de aproximadamente 15 questões.

Após isto, as aplicadoras saíram da sala para que a candidata fizesse a avaliação.

“Depois eu conduzi a candidata ao banheiro, pois ela não havia solicitado por isto em nenhum momento durante as 6:30 min. da duração da prova, e depois disto eu a conduzi até a responsável por ela que estava aguardando nos pilotis do prédio em que a prova foi realizada.”.

A pesquisadora deixou as dependências da PUC-Rio por volta das 20:30hs.

“Estava bem cansada por conta da demanda da atividade. A experiência desse dia me mostrou como o processo é injusto para o candidato com deficiência visual que está acostumado a realizar as operações e cálculos no computador. Tanto é estudado e investido em treinamentos, para ao final das contas poucas ações contribuírem com a isonomia do processo. Também compreendi o lado do aplicador especializado. A atividade demanda muita atenção, concentração e dedicação. Acredito que as pessoas que desempenham esse papel precisam estar engajadas na causa de corpo e alma, pois o cansaço compromete sim o desempenho na leitura da prova.”.

6.5.4 Relato com as impressões da candidata com cegueira, atendida pela pesquisadora no ENEM 2017

Passadas duas semanas, a pesquisadora fez contato com a candidata atendida por ela no segundo dia do Exame, perguntando sobre a possibilidade de relatar as impressões pessoais sobre a experiência da realização da prova. Essa ação se deu a partir da reflexão de que esse relato poderia ser enriquecedor, sobre o atendimento especializado no processo, englobando todas as questões de acessibilidades associadas ao processo, em tempo de associá-lo a essa pesquisa.

Abaixo, segue o relato, na íntegra, que foi enviado à pesquisador por e-mail:

“Meu nome é (OMITIDO), sou deficiente visual e fiz o ENEM esse ano não apenas para testar meu conhecimento, mas também para entender o funcionamento da prova. Acredito que críticas são importantes para haver sempre melhoras quanto aos recursos e a acessibilidade. Sou extremamente otimista em relação às mudanças e, ao abordar sobre os pontos positivos e negativos da avaliação, venho na intenção de ajudar e deixar mais acessível as questões da prova. Nós, deficientes visuais,

somos completamente capazes de realizar as avaliações, quando recebemos a nossa independência. Sendo assim, gostaria de propor algumas ideias e espero poder contribuir não só para o INEP, mas também para a realização das provas para qualquer deficiente visual, que enfrenta as mesmas dificuldades que eu. Estive na PUC nos dois domingos de prova e fiquei extremamente satisfeita com a recepção das pessoas e com o conforto do lugar. Vi-me super acolhida, rodeada por pessoas extraordinárias e queridas. Todos se esforçaram ao máximo para me ajudar, repetindo milhares de vezes as questões quando necessário. Em nenhum momento me senti nervosa ou desconfortável, pois as meninas que me acompanharam deixaram o ambiente muito tranquilo e agradável. Fui recebida com muito carinho e agradeço demais pela atenção e por toda ajuda. Em cada dia de prova havia duas meninas para me orientar, que revezavam durante a leitura das questões. Além de lida, a avaliação foi escrita pelas acompanhantes, o que, de fato, me atrapalhou. Não tenho nada a reclamar da leitura das meninas, afinal essa estava clara e com boa entonação. Entretanto, realizo as provas na escola no computador desde pequena. Dessa forma, sinto-me mais independente, pois sou capa de ler e digitar minhas próprias respostas. É evidente que deve haver alguém responsável por me orientar e, quando necessário, tirar alguma dúvida minha relacionada à alguma imagem. Quando escrevo no computador, sinto-me mais confortável e mais livre. Minhas ideias se desenvolvem muito melhor do que ditando para que alguém escrava, afinal, trata-se de um raciocínio, que funciona de maneira mais eficiente quando eu digito. Fazendo a redação, passei por algumas situações de bloqueio quanto as ideias, pois é extremamente difícil passar algo para o papel que eu não estou escrevendo. Sempre gostei de escrever e, apesar de achar que tive um resultado satisfatório na redação, considero-me capaz de realizar um texto melhor. Para 2018, gostaria de sugerir um computador para nós, deficientes visuais que, para obter maior independência, precisamos desse recurso para mostrarmos nossas verdadeiras habilidades e capacidades. A prova seria a mesma sem dúvidas, porém, posta em um pendrive, para ser lida no computador, basta tirar o acesso à internet. No segundo dia de avaliação realizei provas de Química, Física e Matemática, que exigiam cálculos complexos impossíveis de serem desenvolvidos de cabeça. Pelo fato de eu não estar escrevendo e acompanhando meu raciocínio, tive bastante dificuldade na realização das contas e, como demorei muito em cada questão, não terminei a prova. Nessas horas, um computador é fundamental para que eu possa desenvolver meus cálculos de maneira ágil. Sei que existe a possibilidade de fazer a avaliação em Braille, porém não me sinto confortável por não dominar esse recurso o suficiente. Quanto a descrição das imagens, fiquei muito feliz com o resultado. Consegui compreender os gráficos, as estruturas, os circuitos, as tirinhas e as paisagens de maneira clara. É bom saber que está havendo uma grande evolução em relação à acessibilidade. Com um computador e comas devidas descrições dentro da minha prova, sentirei-me pronta e confortável para fazer o ENEM.”

6.6 Reflexões sobre os métodos e técnicas utilizados no processo de investigação

Na proposta elaborada para o projeto dessa pesquisa, foram apresentadas técnicas de investigação que posicionam o pesquisador como expectador do assunto. Na proposta inicial elaborada para essa pesquisa, foram técnicas como revisão bibliográfica, observações sistemática e assistemática, inquirição contextual, entre outras. No decorrer da pesquisa de campo, estas técnicas foram sendo substituídas por outras (análise documental das leis, avaliação dos sites,

questionários online), nas quais a pesquisadora atuou com expectadora da mesma forma como atuaria nas anteriores, mas logo foi observado que isto não seria suficiente.

Houve a inquietação em conhecer melhor os processos que são utilizados para viabilizar a acessibilidade para PCDV. Também foi percebido que não existem métodos ou técnicas que contemplem o pleno esclarecimento para solucionar as demandas da deficiência visual. Foi necessário entrar em ação na pesquisa para desvendar um pequeno pedaço do que não pode ser esclarecido com a análise documental das leis e a revisão bibliográfica sobre abordagens do Design para a acessibilidade. A parte de investigação teórica da pesquisa foi importante para as avaliações que foram feitas posteriormente, embora seja importante dizer que nenhuma das abordagens apresenta um roteiro completo para investigação ou avaliação de interações produtos, sistemas, ambientes, ou o que mais se posicionar no escopo da deficiência, por motivos óbvios.

Simplesmente acompanhar as ações de PCDV não bastou, pois logo surgiu a compreensão de que o mais importante seria compreender a interação destas pessoas com o que havia sido proposto para investigação.

O recorte feito nessa pesquisa, não representa a amplitude das necessidades que PCDV vivenciam no dia a dia, em suas diversas interações sem utilizar o sentido da visão, em um universo de interações visuais que a vida apresenta, mas foi possível alcançar pontos de extrema relevância, que evidenciam como o Design pode agir em prol da acessibilidade.

Após a conclusão dos métodos de participação que foram utilizados, ficou a reflexão de que cada vez mais é necessário investigar segmentos menores de interação, para que seja possível desenhar separadamente pequenos campos de ação para o Design.

Cada vez mais é possível compreender o papel da Ergonomia em adaptar tarefas, ambientes, e sistemas ao ser humano. No escopo da deficiência visual, nenhuma solução será efetiva sem a consideração da Ergonomia nos processos. A Ergonomia esclarece que o usuário precisa estar presente na idealização, na elaboração, no processo de desenvolvimento e na validação para que a usabilidade seja entendida por válida.

Conclui-se então, após os métodos de verificação utilizados nessa pesquisa, que claramente faltou a participação de PCDV na verificação dos processos, e isto será apresentado no capítulo a seguir, na análise dos objetivos propostos.

7 Análises, conclusões e desdobramentos

Perto do início da investigação para essa dissertação foi observada a constante movimentação nas leis de acessibilidade dada a proximidade dos jogos Olímpicos e Paralímpicos e a consequente necessidade de adaptação da legislação brasileira para viabilizá-los. De fato, o Estatuto da Pessoa com Deficiência apresentado no subitem 2.26 dessa dissertação, foi um marco que favoreceu a acessibilidade que já era esperada há anos no país, pelo menos em parte.

Nunca, antes disso, as abordagens do Design foram tão comentadas. Algumas delas sequer eram conhecidas, e agora são referenciadas como caminhos para solucionar questões de acessibilidade que nem sempre são contempladas pelas leis. O *Design for All* e o Design Universal foram ao longo dos anos ganhando desdobramentos e adaptações para contemplar o maior número de soluções para as deficiências que vinham sendo descobertas. Como apresentou o capítulo 3 dessa dissertação. Exemplo disto, é o Design Universal para a Aprendizagem, uma abordagem que adapta as metodologias de ensino à aprendizagem adequada ao aluno.

Sobre os modelos educacionais da atualidade: percebe-se o quanto sofreram transformações, por diversos motivos. O principal a ser citado entre eles, foi a descoberta dos mecanismos cognitivos de aprendizagem do aluno, que funcionam de acordo com a construção do repertório de mundo que o indivíduo constrói dentro de suas capacidades, individualmente, como foi apresentado no capítulo 4 dessa dissertação. Essa consideração foi um dos principais fatores que beneficiaram o panorama de aprendizagem da PCDV, e o Design Universal para a Aprendizagem está aí para demonstrar que é possível adaptar os métodos de ensino, a partir dos modelos mentais que um aluno apresenta.

O objetivo geral da pesquisa era investigar a acessibilidade na transição da Educação Básica para a Educação Superior, sob a perspectiva da pessoa com deficiência visual. Para isto, foi necessário conhecer os aspectos da Educação Básica que as PCDV atravessaram, o que foi obtido através dos questionários e entrevistas semiestruturadas. Também foi necessário compreender o sistema

educacional brasileiro, para delinear as etapas que a PCDV precisa atravessar. Esse detalhamento foi apresentado no capítulo 5 dessa dissertação, que também apresentou o início do processo, apresentando a experiência de uma pessoa com cegueira, na tentativa de busca por informações nos sites das IES que foram selecionadas, que foi feita a partir de uma avaliação cooperativa.

Sobre a experiência da PCDV nas outras etapas do processo de transição que foram delineadas, a análise do conteúdo das entrevistas pontuou as barreiras de acessibilidade existentes. Por fim, a análise documental das leis apresentada no capítulo 2, serviu para pontuar que muito do que é proposto por nossas leis, para promover a acessibilidade à Educação Superior ainda não é operacionalizado, e pode vir a ser solucionado utilizando o conhecimento oriundo das práticas e das abordagens do Design que foram apresentadas no capítulo 3.

Diante do exposto, destaca-se novamente as questões iniciais dessa pesquisa, com suas respectivas predições, seguidas de uma breve análise final, a seguir:

Questão de pesquisa: Quais os motivos que impedem tantas pessoas com deficiência visual a alcançar a Educação Superior no Brasil?

Predição: O não cumprimento de padrões de acessibilidade estabelecidos por lei, que se relacionam diretamente com as etapas do processo de transição investigado no escopo dessa dissertação.

Foi possível compreender, antes mesmo de verificar essa predição, que as leis brasileiras que resguardam os direitos das PCDV, em sua grande maioria foram elaboradas sem a participação de pessoas com deficiência.

Somente no ano de 2015, a Câmara dos Deputados aprovou a criação da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, cuja formação foi proposta por uma deputada cadeirante. Aparentemente, foi o início da inclusão de PCD nos processos legislativos que tratam de PCD.

No que tange as demandas da deficiência visual, ainda é observada a superficialidade nas leis que alcançam as barreiras vivenciadas por elas na rotina diária, e consequentemente na rotina dentro de uma IES. Raros ambientes, produtos e sistemas que são elaborados para atender PCDV, alcançam os parâmetros mínimos apresentados nas normas técnicas. Estes parâmetros, que são minuciosamente estudados e testados antes de serem publicados, mostram especificações que são superficialmente abordadas no texto das leis. Nelas é feita a

referência ao número da norma ou padrão em que a fiscalização irá se fundamentar, sem muito a esclarecer.

Verifica-se neste aspecto que os parâmetros corretos de acessibilidade, que deveriam ser aplicados aos projetos, ficam posicionados em um patamar de vulnerabilidade, principalmente por não existir a fiscalização e cobrança dos órgãos competentes para autorizar o processo. Muitas destas normas técnicas se destinam a viabilizar a acessibilidade arquitetônica, que foi a primeira a ser reclamada mundialmente, quando apenas a deficiência física era reconhecida. Neste momento, a deficiência física ainda era relacionada apenas com os aspectos de mutilação física, ou má formação de partes do corpo.

Falta ainda o esclarecimento sobre todas as deficiências que hoje são consideradas para efeitos jurídicos. Esse conhecimento irá favorecer a elaboração e implementação de diretrizes com todas as dimensões da acessibilidade, não apenas nas IES, mas em todos os ambientes onde a acessibilidade for reclamada.

Os exemplos verificados nos dias atuais, que são utilizados para construir a acessibilidade para a PCDV, ganharam força depois de publicados os relatórios de recomendações da ONU, que em teoria deveriam ser considerados por todas as nações que participaram das convenções nas quais se discutiu os direitos das PCD. O Brasil se encontra entre elas.

Outro ponto de verificação que a pesquisa alcançou, foi que o Rio de Janeiro, em especial, se encontra em descaso pelas autoridades públicas, em consequência de atos de corrupção e desvio de verbas que atingiram o funcionamento dos serviços públicos no Estado, e resultaram em uma crise nunca antes sentida. Se antes a fiscalização da acessibilidade nos ambientes de IES acontecia superficialmente, de modo apenas a autorizar o funcionamento de cursos, com crise ela simplesmente parece ter deixado de acontecer.

Questão de pesquisa: Onde, e qual dimensão da acessibilidade precisa ser observada, para que o candidato com deficiência visual tenha chances reais de ingressar na Educação Superior?

Predição: A acessibilidade deve ser aplicada à todas as etapas enfrentadas pelas PCDV que se candidatam aos processos seletivos das IES. Seja na relação com máquinas, ambientes ou pessoas. Isto envolve aspectos da acessibilidade física, instrumental, metodológica, programática, atitudinal; e comunicacional.

Pouco a pouco o acesso à informação por meios digitais revelou barreiras comunicacionais e tecnológicas, que podem ser identificadas em duas direções: Do conteúdo para a pessoa (quando a informação é exposta de forma ineficiente: seja pelo sistema, pelo meio de acesso ou pelo próprio conteúdo), e na direção da pessoa para o conteúdo (quando compreensão e os fatores cognitivos da pessoa se apresentam deficientes). Isto revela um espaço entre a comunicação e a compreensão humana, que na atualidade é trabalhado pelo Design Universal para a Aprendizagem.

Da mesma maneira que o acesso à informação revela barreiras comunicacionais e tecnológicas, vivenciar os processos seletivos revela barreiras arquitetônicas, urbanísticas de transportes e até mesmo atitudinais.

Embora existam muitos tipos de barreiras, a adaptação humana é algo a se considerar, seja de PCDV em seus processos pessoais de adaptação ou de videntes dispostos a ajudar.

A acessibilidade para PCDV precisa estar presente nos ambientes construídos das IES, com sistemas de informação acessíveis e claros, nos ambientes de aprendizagem, sejam físicos ou virtuais, nos sistemas digitais fornecidos pelas IES, no comportamento de funcionários de IES, para recepcionar PCDV adequadamente, e por fim, nos métodos utilizados pela IES, para viabilizar a aprendizagem de PCDV.

A análise do conteúdo das entrevistas permitiu verificar que não existe uma preocupação com a acessibilidade, e poucas pessoas compreendem as suas dimensões. Foi possível compreender a relação entre as dimensões da acessibilidade com os modelos de interação. A interação humano-humano desempenha o campo de investigação e validação da Acessibilidade Atitudinal e Comunicacional, as interações humano-máquina/ ambientes construídos, validam a Acessibilidade Instrumental e Física, e por fim, a interação humano-sistema fica responsável por validar os processos de Acessibilidade Programática e Metodológica.

Nestas três relações, a Ergonomia contribui com métodos de análise de processos humanos. Fica a cargo da Ergonomia física a avaliação dos processos humanos na interação com ambientes construídos e instrumentos, da Ergonomia cognitiva, os processos humanos de comunicação interpessoal, seja na relação direta ou através de sistemas. Fica o desafio, para a Ergonomia Organizacional, de

elaborar técnicas de avaliação para os processos humanos que se relacionam com elaboração e organização das leis brasileiras, normas técnicas e diretrizes de acessibilidade.

Questão de pesquisa: O que falta às abordagens do Design, para que seus projetos possam contribuir com soluções de acesso à Educação Superior?

Predição: O crescente número de abordagens no Design que buscam a universalização dos seus métodos nem sempre levam em consideração particularidades que precisam ser estudadas e entendidas separadamente.

A busca pelo Design que seja de fato universal, fez designers e outros profissionais que atuam pela acessibilidade, voltarem-se à construção de processos que solucionassem o problema de PCD. Aos poucos foi sendo observado o surgimento de uma “deficiência social”, na qual as pessoas na sociedade em geral não se adaptaram aos sistemas idealizados como adaptativos ou inclusivos. Um dos exemplos disto, revelado na pesquisa para essa dissertação, foi a verificação da falta de acessibilidade na programação dos sites das universidades.

Existe um protocolo apresentado pela W3C, com diretrizes mínimas para viabilizar a acessibilidade à PCDV, numa navegação simples para o acesso às informações disponibilizadas em um website. Essa é uma iniciativa inclusiva, e a maior parte das pessoas videntes que navegam pela internet não imagina que exista.

A avaliação dos sites das IES selecionadas para essa pesquisa foi uma técnica que inicialmente não estava prevista. Surgiu da curiosidade e inquietação em saber como uma PCDV busca as informações sobre os cursos e inscrições, que compõe uma das primeiras etapas do processo de transição para a Educação Superior. A mesma avaliação mostrou que uma pessoa vidente, também enfrenta barreiras relevantes na busca por informações diversas em sites de IES, sejam elas sobre cursos, mensalidades, campi ou inscrições.

Acompanhar a avaliação cooperativa dos sites realizada pela voluntária com cegueira foi surpreendente. Por mais que haja um protocolo determinado e exista o conhecimento para a construção de um site acessível, um vidente que não esteja envolvido com esse processo nunca imaginará o funcionamento do sistema para uma pessoa com cegueira. Ao analisar os protocolos verbais nessa técnica, foi possível aprender que a navegação para PCDV por algum tempo era feita de forma linear, de cima para baixo ou vice-versa, acessando o HTML básico dos sites. Com a entrada do sistema operacional iOS da Apple para seus dispositivos, foi

disponibilizada a navegação com as 4 setas direcionais, que permitem a leitura das linhas da programação em várias colunas.

Mesmo com essa evolução para a navegação em rede por PCDV, protocolos simples como a descrição básica de imagens e de links, que deveriam estar presentes ao menos nos sites das IES Federais, Estaduais e Municipais foram claramente ignorados.

A avaliação dos sites corroborou a “deficiência social” consequente da elaboração de protocolos para acessibilidade. Entende-se que no início, o Design para a acessibilidade estava voltado a solucionar barreiras de ambientes construídos, onde pessoas com deficiência física participaram do processo. Nos processos atuais, de produção de acesso à informação por meios digitais, é raro encontrar PCDV incluídas nos processos de ideação e elaboração de projetos, e em poucos casos se encontram PCDV validando os sistemas executados. Compreende-se que são raras as PCDV capacitadas a atuar nessa área, ficando à cargo de pessoas videntes a grande massa de trabalho a ser executado nos projetos de construção de sites.

A partir dessa reflexão, verifica-se que a “deficiência social” é consequente da tentativa de universalizar os processos. Uma pessoa vidente também precisa ser capacitada para elaborar projetos para PCDV, e somente PCDV podem contribuir com suas reais necessidades, para realizar esse modelo de capacitação de videntes.

Para universalizar um método, é necessário o trabalho colaborativo entre os usuários finais (no caso as PCD), especialistas e designers, e a validação do produto desse trabalho sairá da inclusão da PCD em todas as etapas do processo, bem como versam o Design Centrado no Usuário, o Design Inclusivo, e o *Design for All*.

Desdobramentos

A observação participante com a qual a pesquisadora descobriu a atuação dos aplicadores especializados foi fundamental. Os métodos escolhidos inicialmente para a investigação, estavam limitados à obtenção de dados para compreensão análise, que conduziram novos questionamentos e inquietações na busca por corroborar as predições. Foi trilhado um caminho cheio de surpresas, inquietação e insistência, que conduziram à transformação do caráter observatório e analítico inicialmente proposto para o caráter exploratório experimental.

Durante a pesquisa de campo, a pesquisadora foi desafiada pelas tarefas em diferentes momentos. O maior deles foi quando decidiu assumir o papel de ledora para uma pessoa com cegueira, que demandou dedicação e empenho para reaprender disciplinas com as quais não tinha contato desde o Ensino Médio. Outro desafio nessa mesma tarefa foi descrever tecnicamente para PCDV termos que, aos videntes, uma simples expressão informa.

Os desafios foram encarados com alegria e dedicação, e renderam a descoberta de novos caminhos para viabilizar a acessibilidade às PCDV a partir da Educação de pessoas videntes.

É notório que nem todos estão dispostos a se reeducarem, mas ter a possibilidade de desenvolver uma pesquisa como essa, em um ambiente educacional, onde existe o sentimento de que o acolhimento é primordial, não tem preço.

O trabalho não acabou. A descoberta da necessidade de preparar pessoas videntes para atividades que envolvam PCDV, agora, é a grande motivadora para que novos modelos de acessibilidade sejam idealizados, projetados, testados e implementados colaborativamente, incluindo a PCDV.

Em conclusão, essa pesquisa oferece insumos para a verificação dos diversos modelos de interação humana. Para as IE, fica o desafio de validar os modelos de interação que hoje são disponibilizados. Entre os desdobramentos futuros dessa pesquisa, pode-se listar:

- Obter mais impressões de PCDV sobre os processos seletivos, incluindo aquelas que não solicitam atendimento especializado;
- Investigar com mais profundidade a falta de acessibilidade nos sites e ambientes virtuais de aprendizagem das IES, envolvendo especialistas, designers e PCDV;
- Estruturar um modelo de capacitação integrada entre funcionários de IES e alunos com deficiência visual, com o objetivo principal de reconhecer os pontos críticos de compreensão nessa relação, para que seja possível projetar modelos a serem testados até que as barreiras comunicacionais sejam solucionadas.
- Analisar, no campo do Design, como a acessibilidade é discutida em projetos, e como ela é implementada nas disciplinas dos cursos de Design

das IES, para propor modificações na maneira de produzir produtos, sistemas, ambientes e serviços que sejam universais, no futuro.

8 Referências bibliográficas

ABERGO, Associação Brasileira de Ergonomia, **O que é ergonomia?** Disponível em: http://www.abergo.org.br/internas.php?pg=o_que_e_ergonomia Acesso em 29, abr. 2016.

ALMEIDA, Maria da glória de Souza; **Ver Além do Invisível: A imagem fora dos olhos**, Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 238 fl. Rio de Janeiro, 2017.

ALBUQUERQUE, Priscila Pecchio Belmont; Biometria, **Características do globo ocular**, Rede de computadores 2, Universidade federal do Rio de Janeiro, 2007, disponível em: https://www.gta.ufRJ.br/grad/07_2/priscila/index.html Acesso em 25. Set. 2017

BANNEL, R.I.; DUARTE, R.; CARVALHO, C.; PISCHELOTA, M.; MARAFON, G.; CAMPOS, G.H.B.; **Educação no Século XXI: Cognição, tecnologias e aprendizagens**, 1. Ed., Petrópolis – RJ: Editora vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

BARDIN, Laurence, **Análise de Conteúdo**, 3ª reimpressão da 1ª edição de 2016, ed. 70, São Paulo, 2016, p. 51.

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Lei nº 4169 de 4 de dezembro de 1962**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4169.htm Acesso em: 26 out. 2016

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**, disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viwTodos/509f2321d97cd2d203256b280052245a?OpenDocument&Highlight=1,constituicao&AutoFramed> Acesso em: 26 out. 2016

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Lei nº 7.405 de 12 de novembro de 1985**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1980-1988/L7405.htm Acesso em: 26 out. 2016

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm Acesso em: 26 out. 2016

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto nº 914 de 6 de setembro de 1993**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0914.htm Acesso em: 26 out. 2016

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Lei nº 8.899 de 29 de junho de 1994**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8899.htm Acesso em: 26 out. 2016

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm Acesso em: 26 out. 2016

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm Acesso em: 26 out. 2016

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto nº 3.956 de 30 de outubro de 2001**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm Acesso em: 18 jun. 2017

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.753compilada.htm Acesso em: 26 out. 2016.

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Lei nº 10.845 de 30 de outubro de 2004**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm Acesso em: 26 out. 2016

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em: em 26 out. 2016

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Lei nº 11.126 de 27 de junho de 2005**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11126.htm Acesso em: 26 out. 2016

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto nº 5.904 de 21 de setembro de 2006**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5904.htm Acesso em: em 26 out. 2016

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm Acesso em: em 18 de jun. de 2017

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto nº 186 de 9 de julho de 2008**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm Acesso: 23. Nov. 2016

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm Acesso em: 18 set. 2017

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009**, disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm
Acesso em: em 26 out. 2016

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto nº 7.234 de 21 de dezembro de 2010**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm
Acesso em: em 18 jun. 2017

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
Acesso em: em 18 jun. 2017

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm Acesso em: em 26 out. 2016

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm Acesso em: em 6 fev. 2017

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto nº 7.724 de 16 de maio de 2012**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7724.htm Acesso em: em 6 fev. 2017

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto nº 7.750 de 8 de junho de 2012**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7750.htm Acesso em: em 26 out. 2016

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm Acesso em: 6 fev. 2017

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Lei nº 12.715 de 17 de setembro de 2012**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12715.htm
Acesso em: 26 out. 2016

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto nº 7.823 de 9 de outubro de 2012**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7823.htm Acesso em: em 26 out. 2016

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto nº 7.963 de 15 de março de 2013**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7963.htm Acesso em: em 22 jan. 2018

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 26 out. 2016

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**, disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm Acesso em: 6 fev. 2017

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto nº 8.953 de 10 de janeiro de 2017**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D8953.htm Acesso em: em 22 jan. 2018

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto nº 8.954 de 10 de janeiro de 2017**, disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d8954.htm Acesso em: em 22 jan. 2018

BRASIL, Ministério da educação, **Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM**, apresentação, portal MEC 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791> acesso em 22 fev. 2017

BRASIL, Ministério da Educação, **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf> Acesso em 18 de jun. de 2017

BRASIL, Ministério da educação, **Sistema de Seleção Unificada SiSU**, o que é o SiSU, portal MEC 2017. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/> acesso em 22 fev. 2017

BRASIL, Ministério da Justiça e Cidadania, Gabinete do Ministro, **Portaria Triministerial nº 1 de 12 de janeiro de 2017**, disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27275930_PORTARIA_INTERMINISTERIAL_N_1_DE_12_DE_JANEIRO_DE_2017.aspx acesso em 22 jan. 2018

BRASIL, Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência à Saúde, Coordenação de Doenças Crônico-Degenerativas. **Informações básicas para a promoção da saúde ocular**, vol. 2, Série A - Normas e manuais técnicos, p. 50. Brasília, 1994.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, **lei Nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/_ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4169.htm Acesso em: 28. Set. 2016.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, **Lei Nº 9.394 de Diretrizes e bases da educação Nacional**, 20 dez. 1996. disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 11 mar. 2016.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, **lei nº 13146 de 6 de julho de 2015, Lei de Inclusão da Pessoa Com Deficiência**, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 11 mar. 2016.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da república SDH/PR, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência SNPD, Coordenação Geral do Sistema de Informações Sobre a Pessoa com Deficiência, **Cartilha do Censo 2010 de Pessoas com Deficiência, 2012.**

CAMPOS, Carolina Rosa; NAKANO, Tatiana de Cássia; **Avaliação da Inteligência de Crianças Deficientes Visuais: Proposta de Instrumento**, Psicologia, Ciência e Profissão, 34 (2), 406-419, Pontificia Universidade Católica de Campinas, 2014, disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000272013> acesso em 01. Nov. 2017

CAST, **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**, disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/> acesso em 01.fev.2018

Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), **ATA VII – Tecnologia Assistiva**, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República, Nov. 2006

Cook e Hussey, **Assistive Technologies: Principles and Practices**, Mosby – Year Book, Inc., 1995

Cross, Nigel, **Designerly ways of knowing: Design discipline versus Design science**, Design Issues: Volume 17, Number 3, p. 49-55

DEMBO, M. H., **Applying educational psychology**, New York, Longman Publishing Group, 1994.

Dicionário de Português Licenciado pela Oxford University Press, **Definição de Design**, Versão 2.2.1 (194), 2005–2016 Apple Inc. Acesso em: 21, fev. 2017

DUARTE, Rosália, **Entrevistas em pesquisas qualitativas**, educar em Revista, nº 24, p. 213 a 225, Ed. Universidade Federal do Paraná, 2004, Paraná, Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155017717012>> ISSN 0104-4060 Acesso em 20 nov. 2017

DZIAK, M., Cognitive Walkthrough. *Salem Press Encyclopedia*. 2016. Disponível em: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=a55698aa-eb0b-425e-ba99-c08dc5e316ee%40sessionmgr4006&bdata=Jmxhbm9cHQYnImc2l0ZT1lZHMt bGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#db=ers&AN=109056987> acesso em 10. Nov. 2017\

Eler, Guilherme; Toledo, Simone, Guia do Estudante, Universidades, **De quantas maneiras dá para entrar na universidade?** Artigo publicado em 25 nov. 2016 atualizado em 16 mai. 2017, disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/de-quantas-maneiras-da-para-entrar-na-universidade/> Acesso em 17 set. 2017

European Institute for Design and Disability, **The EIDD Stockholm Declaration Adopted on 9 May 2004**, at the Annual General Meeting of the European Institute for Design and Disability in Stockholm. “Good design enables, bad design disables”, disponível em: <http://dfaeurope.eu/what-is-dfa/dfa-documents/the-eidd-stockholm-declaration-2004/> Acesso em: 11.dez. 2016

FERREIRA, Simone Bacellar Leal; NUNES, Ricardo Rodrigues; **e-Usabilidade**, Alguns Conceitos de E-Acessibilidade, cap.9, Pags.134 e 135, Ed. LTC, 2014

GARCIA, Carla Cristina, **Sociologia da Acessibilidade**, IESDE - Brasil, 2012, p. 69

GAUTIER, Clermont; TARDIF, Maurice, **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**, 3. Ed., Editora vozes, Petrópolis– RJ, 2014.

GIL, Antônio Carlos, **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 4ª Edição, São Paulo, ed. Atlas, 2002

GIL, Marta. **Acessibilidade, Inclusão social e Desenho Universal: Tudo a ver**, artigo de 22. out. 2006 publicado no site Bengala Legal, disponível em: <http://www.bengalalegal.com/martagil> acesso em 23. out. 2016.

IBGE, **CENSO Demográfico 2000 - População residente, por tipo de deficiência, segundo as Unidades da Federação**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2003 disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/censo2000_populacao.pdf Acesso em: 18 set. 2017

IBGE, **CENSO Demográfico 2010 - Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2012 disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf Acesso em: 1 jun. 2016

Iida, Itiro; Buarque, Lia; **Ergonomia, Projeto e Produção**, 3ª edição, São Paulo, ed. Blucher, 2016, p. 2; 657

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**, Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, Cegueira e baixa visão, Rio de Janeiro, IES públicas federais, estaduais e municipais e IES privadas – 2015, Rio de Janeiro, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> acesso em 18 set.2017

Institute for Human Centered Design, **About us, Background and Qualification**, 2016, Disponível em: <http://www.humancentereddesign.org/about-us/background-qualifications> acesso em 11. Dez 2016

International Organization for Standardization, **ISO 9999/2008, Assistive Products for Person with Disability: Classification and Terminology**

KASTRUP, Virgínia. **A aprendizagem da atenção na cognição inventiva**. *Psicol. Soc.* [online]. 2004, vol.16, n.3, pp.7-16. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822004000300002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-7182. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822004000300002>. Acesso em 22.mar.2018

LINS, Manuela.; ALCHIERI, João Carlos, **Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes cegos e videntes**, Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara/SP, v. 11, n. 3, p.1221-1241, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.7311>>. E-ISSN: 1982-5587.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade, **Fundamentos da Metodologia Científica**, 5ª edição, São Paulo, editora Atlas, 2003. Ministério Da Educação, Portal Brasil, **Saiba como funciona o sistema de ensino superior no Brasil**, 27 jun. 2014, disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/ensino-superior> Acesso em 17 set. 2017

Ministério Da Educação, Portal Brasil, **História do MEC**, Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2
Acesso em 15 set. 2017

Ministério da Educação, Portal MEC, **Índice Geral de Cursos – Apresentação**, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/igc> acesso em 23 out. 2017

Miranda, Terezinha Guimarães; Filho, Teófilo Alves Galvão; **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**, Salvador, EDUFBA, 2012

Moraes, Anamaria de; Mont’Alvão, Cláudia, **Ergonomia, Conceitos e Aplicações**, Rio de Janeiro, 2AB, 2009, 4.a edição ampliada, p. 121

MULLER, M., et. al., Handbook of Human-Computer Interaction, **Participatory Practices in the Software Lifecycle**, 2nd ed., p. 258/ 261/ 275, Elsevier Science BV, 1997.

Organização das Nações Unidas, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 10 dez. 1948, disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>
Acesso em 23.10.2016

Persson, Hans; Åhman, Henrik; Yngling, Alexander Arvei; Gulliksen, Jan; **Universal design, inclusive design, accessible design, design for all: different concepts—one goal? On the concept of accessibility—historical, methodological and philosophical aspects**, Universal Access of Information Society Journal (2015) 14:505–526

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, **Vestibular 2018**, Manual do candidato <http://www.puc-rio.br/vestibular/201712/pdf/manual201712.pdf>

Sá, E.D.de; Campos, I.M.de e M.B.C. Silva (2007). Atendimento educacional especializado: Deficiência visual. Brasília: Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf acesso em 26. out. 2017

SLATIN, John M. & RUSH, Sharron; **Maximum Accessibility: Making Your Web Site Usable for Everyone**, Addison Wesley Professional, 1st Ed., 2002.

SANTA ROSA, Guilherme, MORAES, Anamaria, **Design Participativo: Técnicas para a inclusão de usuários no processo de ergodesign de interfaces**, 1.a ed., p. 18 e 19, Rio de Janeiro, Rio Books, 2012

Santos, Elias Souza; Díaz, Feliz; Bordas, Miguel; Galvão, Nelma; Miranda, Theresinha; **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**, Salvador, EDUFBA, 2009, p. OBJETIVO: Apresentar ao leitor o cenário da pesquisa

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, 41- 43.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**, Rio de Janeiro, WVA, 8ª ed. 2010, p. 10-16, 30-40.

TANGARIFE, Timóteo Moreira, **A acessibilidade nos websites governamentais: um estudo de caso no site da Eletrobrás**, Dissertação de Mestrado, Departamento

de Artes e Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – DAD PUC-Rio, capítulo 3, p. 34-35, Rio de Janeiro, 2007

The center for Universal Design, Universal Design History, **Barrier-Free to Universal Design**, North Carolina State University, College of Design, 2008, disponível em: https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udhistory.htm acesso em: 26 out. 2016

TRENTIN, Denise Gregory; **Análise dos Caminhos Isotrópicos Adotados por Pessoas com Deficiência Visual em um Curso de Educação a distância na Perspectiva Inclusiva**; Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação; Faculdade de Ciência e Tecnologia – UNESP, Presidente Prudente, 2013.

UNESCO, Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação nas Áreas de Necessidades Educativas Especiais**, SALAMANCA, Espanha 7-10 jun. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 01. Jun. 2016

United Nations, **Accessibility guidelines for United Websites, A New Symbol of Accessibility**, disponível em: <http://www.un.org/webaccessibility/logo.shtml> acesso em 23. Nov. 2016

United Nations, **The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Person with Disabilities**. Adopted by the United Nations General Assembly, forty-eighth session, resolution 48/96, annex, of 20 December 1993 Disponível em: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm> acesso em 23.10.2016

Welch, P., Palames, C.: A brief history of disability rights legislation in the United States. In: Welch, P. (ed.) **Strategies for Teaching Universal Design**. Adaptive Environments Center, Boston MA, 1995.

World Health Organization, **Blindness: Vision 2020 – Global Initiative for the Elimination of Avoidable Blindness**, WHO fact sheet nº 213, disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs213/en/> acesso em 18 set. 2017

World Health Organization, **Statistics for Visually Impairment**, Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/#>, Acesso em 29 abr. 2016.

APÊNDICE 5.1 Disponibilidade de informações de acessibilidade do site conforme disposto na lei de acesso à informação

IES	DISPOSIÇÃO	FUNCIONAM?
PUC-RIO	Não	-
UCP	Não	-
UFRJ	Sim	Link para lei Lei Acesso à Informação, alto contraste e VLibras
UFRRJ	Sim	Comandos de Atalho para o site, Link para lei Lei Acesso à Informação, alto contraste e VLibras
UNIRIO	Sim	Comandos de Atalho para o site, Link para lei Lei Acesso à Informação, alto contraste e VLibras
UERJ	Não	-
UFF	Sim	Link para lei Lei Acesso à Informação, alto contraste e VLibras
UVA	Não	-
UCAM	Não	-
UNESA	Não	-
UNISUAM	Não	-
USS	Não	-
UCB	Não	-
USU	Não	-
UNIG	Não	-
UNIGRANRIO	Não	-
UENF	Sim	Link para a Lei de Acesso à Informação
IFF	Sim	Comandos de Atalho para o site, Link para lei Lei Acesso à Informação, alto contraste e VLibras
IFRJ	Sim	Comandos de Atalho para o site, Link para lei Lei Acesso à Informação, alto contraste e VLibras

APÊNDICE 5.2 Número de direcionamentos, a partir da página inicial, necessários para alcançar as informações sobre os meios de ingresso

IES	NÚMERO DE DIRECIONAMENTOS	CAMINHO
PUC-RIO	1	Página inicial> Vestibular
UCP	1	Página inicial> Ingresso
UFRJ	1	Página inicial> Acesso à graduação
UFRRJ	2	Página inicial> Graduação> Acesso aos cursos
UNIRIO	2	Página inicial> Ingresso> Graduação
UERJ	4	Página inicial> SR1> Arquivos> Catálogo de Graduação> direcionamento para a revista online do vestibular
UNESA	2	Página inicial> Admissão> Graduação
UNISUAM	1	Página inicial> Vestibular, ENEM, FIES
USS	2	Página inicial> graduação> Manual do aluno
UCB	2	Página inicial> como ingressar> opções
USU	2	Página inicial> Graduação> Matrículas
UNIG	2	Página inicial> formas de ingresso> vestibular
UNIGRANRIO	1	Página inicial> vestibular social, ENEM
UENF	2	Página inicial> Vestibular USU> Inscreva-se Já
IFF	2	Página inicial> Vestibular> Inscrição online
IFRJ	1	Página inicial> Vestibular
	1	Página inicial> Ingresso
	3	Página inicial> Seleções e concursos> seleção Vestibular> Link para edital
	3	Página inicial> Concursos> Processo seletivo discente para cursos de graduação> Link para informação SISU

APÊNDICE 5.3 Número de direcionamentos, a partir da página inicial, necessários para alcançar a seção de inscrições nos processos seletivos

IES	NÚMERO DE DIRECIONAMENTOS	CAMINHO
PUC	4	Página inicial> Vestibular> Manual do candidato (Download)> Informa a necessidade de preencher o requerimento de inscrição disponível no site OU Página inicial> Requerimento de inscrição
UCP	3	Página inicial> Ingresso> [Forma de ingresso]> Inscreva-se
UFRJ	4	Página inicial> Acesso à Graduação> [Link: www.acessoagraduacao.ufrj.br]> [Botão para o Portal SISU], [Botão para o portal ENEM]> inscrição
UFRRJ	6	Página inicial> Graduação> Acesso aos cursos> Acesso SISU-UFRRJ> Edital de acesso aos cursos de graduação UFRRJ> [Link SISU]> Inscrição
UNIRIO	4	Página inicial> Ingresso> Graduação> Link SISU> inscreva-se
UERJ	5	Página inicial> SR1> Arquivos> Catálogo de Graduação> direcionamento para a revista online do vestibular> inscrições
UFF	4	Página inicial> Admissão> Graduação> [links para SISU, ENEM, e relação de documentos para transferência]> inscrição
UVA	2	Página inicial> Vestibular> Inscreva-se
UCAM	5	Página inicial> Processo seletivo> Unidade> Curso> Inscreva-se
UNESA	1	Página inicial> Inscreva-se
UNISUAM	3	Página inicial> Graduação> Matrículas> Inscreva-se
USS	3	Página inicial> formas de ingresso> vestibular> inscreva-se já
UCB	2	Página inicial> vestibular UCB, vestibular social, seleção GISSONI, vestibular cidadão> inscreva-se

USU	2	Página inicial> Vestibular USU> Inscreva-se Já
UNIG	2	Página inicial> Vestibular> Inscrição online
UNIGRANRIO	1	Página inicial> inscreva-se já
UENF	5	Página inicial> Ingresso> Botão SiSU> edital> Inscrição OU Página inicial> Ingresso> Botão para Vestibular CEDERJ> Edital> Link para inscrição
IFF	4	Página inicial> Seleções e concursos> seleção Vestibular> Link para edital> redirecionamento para a página de inscrição
IFRJ	3	Página inicial> Concursos> Processo seletivo discente para cursos de graduação, Link para informação SISU, Link para os editais> inscrição

APÊNDICE 5.4 Instituições, números de telefone e número de tentativas até o primeiro atendimento

IES	NÚMEROS DE TELEFONE INFORMADOS	CONTATO TELEFÔNICO ESTABELECIDO/ TENTATIVAS
PUC-RIO	21 3527-1341 (DAR) Direciona para o NAIPD	Sim/ 1
UCP	24 224404003/4004 Informa o nº 24 2244-3968 que estava desligado	sim/ 3
UFRJ	21 39389600 e 21 39389430	Sim/ 2
UFRRJ	21 2682-1080/ 1090/ 1120/ 26814611	Não/ 3 em cada
UNIRIO	21 2542-7814/ 7589/ 7836/ 7577	Sim/ 4
UERJ	21 2334-0275/ 0669/ 0239	Sim/ 4
UFF	21 2629-5000 informa o COESAC 21 2629-2805 informa o PROAS 21 36747299 informa o Sensibiliza 21 36747639	Sim/ 4
UVA	21 2574-8888	Sim/ 3
UCAM	21 3543-6412 Direcionou para o setor de matrícula	Sim/ 5
UNISA	21 4003-6767	Sim/ 1
SUAM	21 3882-9797 Informa o nº 21 3976-9913	Sim/ 3
UNESP	24 2471-8200 informa o nº 21 3559-2011 (ECON Rio - processo seletivo), que informa o nº 24 2471-8307 (Coordenação); que informa o nº 24 2471-8309 (vestibular); que informa o nº 24 24718378 (reitoria)	Sim/ 7
UNICAMP	21 3216-7700/ 21 24067700/ 2199496-6060	Sim/ 2
UNICORP	0800 039 1228 - Direcionaram o atendimento para um funcionário com deficiência visual	Sim/ 1
UNIG	0800 021 2013	Sim/ 1
UNIGRANRIO	21 32194040	Sim/ 1
UNIF	22 27241300; informou 22 27397000 (PROGRAD); informou 22 27397199 (CEDERJ); informou 22 27397002 (REITORIA); informou 22 27397002 (professor responsável)	Sim/ 6
UNIRIO	22 38339850 direcionou para assistente social	Sim/ 3
IFRJ	21 32936000 (geral), informou 21 32936070 (Pró reitoria de extensão)	Sim/ 5

APÊNDICE 5.5 Análise cooperativa: Objetivos propostos e resultados alcançados

IES	INFORMAÇÕES SOBRE A ACESSIBILIDADE DOS SITES	INFORMAÇÕES SOBRE MEIOS DE INGRESSO	INSCRIÇÕES NOS PROCESSOS SELETIVOS	INFORMAÇÕES SOBRE NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE
PUC-RIO	Não (links e botões)	Sim	Não	Não
UCP	Não	Sim – pela barra de busca	Sim – pela barra de buscas	Não
UFRJ	Não	Sim	Não	Não
UFRRJ	Não – botões de contraste de Vlibras	Não	Não	Não
UNIRIO	Não – botões presentes, mas não eram acessíveis	Não – não pode acessar por ser um PDF imagem	Não	Não
UERJ	Não	Não – estava disposta, mas era uma imagem sem descrição	Não	Não
UFF	Não	Sim – Pela barra de buscas	Não	Não
UVA	Não	Não	Não	Não
UCAM	Não	Sim	Não	Não

UNESA	Não	Sim	Sim	Não
UNISUAM	Não	Sim	Sim	Não
USS	Não	Sim	Não	Não
UCB	Não	Não	Não	Não
USU	Não	Sim	Sim	Não
UNIG	Sim	Não	Não	Não
UNIGRANRIO	Não	Sim	Sim	Não
UENF	Não	Sim	Sim	Não
IFF	Não	Não	Não	Não
IFRJ	Sim	Não	Não	Não

APÊNDICE 5.6 Análise cooperativa: Satisfação, protocolos verbais e tempo de realização

IES	PROTOCOLOS VERBAIS	PARECER DE SATISFAÇÃO	TEMPO DE REALIZAÇÃO
PUC-RIO	"A falta de padronização dos campos em cada site deixa a tarefa mais trabalhosa." "Em cada site, as setas se comportam de uma maneira". "O site não oferece o HTML básico para navegar".	Insatisfatório	14'28"
UCP	"A barra de busca foi o primeiro item. Isto ajudou. Está bem posicionada."	Satisfatório	11'43"
UFRJ	"Site muito grande para ser explorado, com muitas imagens sem descrição." "O site organiza os cursos por ordem alfabética, o que facilita a busca. "As setas não seguem uma ordem, para a busca de botões e links a serem selecionados. Eu me perco"	Insatisfatório	17'40" (desistiu antes de terminar de explorar o site)
UFRRJ	"A disposição dos botões e links é confusa... não é possível navegar com um botão direcional só" "os botões não selecionam"	Insatisfatório	18'13"
UNIRIO	"O site é grande, mas é melhor de navegar, comparando com os anteriores" "A hierarquia é um pouco confusa" "Nem todos os botões clicáveis funcionam"	Insatisfatório	17'34"
UERJ	"O layout de colunas e linhas é pequeno, apenas com notícias"	Insatisfatório	11'34"
UFF	"Toda vez que se faz uma seleção, ao sair, retorna para o topo da página" "Vejo muitas notícias sobre acessibilidade, de eventos realizados pelo Sensibiliza" "Os botões não têm identificação por áudio"	Insatisfatório	14'17"
UNESP	"Quando busco por acessibilidade na barra de busca, o site me direciona para notícias e não me dá as informações" "Fiz a busca por 'formas de ingresso 2018', e apareceram 7650 resultados que eu não consigo acessar"	Insatisfatório	10'03"
UNAM	"legal! Tudo em hiperlinks, melhor de navegar" "O link de inscrição é um dos primeiros. Não precisa clicar em nada para ter as informações sobre os cursos, encontrei tudo logo na página inicial" "Não tem barra de busca, mas nem precisa" "Tem 3 botões 'inscreva-se agora', mas nenhum responde, não consegui interagir"	Satisfatório	9'22"
UNISA	"Consegui entrar para me inscrever, de cara. É a primeira coisa." "Parece que tem uma sobreposição de telas que confunde a navegação. Não consigo sair, fechando abas" "O site é grande. Tem muita coisa. Não consigo voltar para o link que eu vi antes e fiquei de passar depois"	Insatisfatório	22'58"
UNISUAM	"Não encontrei informações sobre o núcleo e a acessibilidade do site, mas encontrei as outras informações bem rápido e fácil. O site é pequeno com informações diretas e claras. motivador"	Satisfatório	11'41"
UNISUL	"Site trabalhoso para explorar... abre muitas abas" "Foi preciso entrar em um dos cursos para conseguir a informação sobre as formas de ingresso"	Insatisfatório	12'01"
UNISUL	"Não encontrei informações sobre o núcleo e a acessibilidade do site, mas encontrei as outras informações bem rápido e fácil. O site é pequeno com informações diretas e claras. motivador"	Insatisfatório	12'22"
UNIG	"Não encontrei todas as informações, mas isso não é novidade..., mas foi rápido de explorar. Aqui, pelo menos, eles oferecem um e-mail para tirar dúvidas"	Satisfatório	8'39"
UNIGRANRIO	"Consegui achar um link que esclarece os atalhos para a acessibilidade do site, mas não entendi bem como deve ser utilizado. Agora não consigo voltar"	Insatisfatório	6'03"
UNIGRANRIO	"O site tem um botão com a descrição 'Posso ajudar?', mas não consegui interagir com ele."	Insatisfatório	10'50"
UENF	"A modulação do site é boa. Eu consigo navegar de forma linear. Só não achei a barra de busca para tentar encontrar as informações que faltaram."	Satisfatório	7'37"
IFF	"Rápida exploração sem nenhuma informação. Nem barra pra buscas. Estou cansada"	Insatisfatório	4'50"
IFRJ	"É a primeira vez que eu consigo acessar as informações de acessibilidade de um site, compreendo como deve estar disposto... e os atalhos. Pena eu não conseguir fazer isso pelo meu computador. Esta configuração deve funcionar no Windows."	Insatisfatório	10'58"

APÊNDICE 5.7 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Análise cooperativa com a pessoa com deficiência visual



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: MAPEAMENTO LIVRE EM SÍTIOS DE IES PARA OBSERVAÇÃO DE ACESSIBILIDADE



Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Design | PPG Design PUC-Rio
Orientadora: Cláudia Mont'Alvão | E-mail: cmontalvao@puc-rio.br
Mestranda: Íris Carlota dos Santos Arraes
E-mails: cmontalvao@puc-rio.br ou ergonomiapuc@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“O Fluxo de acessibilidade para as pessoas com deficiência visual no processo de transição para a Educação Superior no Rio de Janeiro”** (título provisório). Esta é uma pesquisa realizada pelo Laboratório de Ergodesign e Usabilidade de Interfaces da PUC-Rio.

Qualquer dúvida a respeito dos procedimentos, dos resultados e/ou de assuntos relacionados à pesquisa será esclarecida pela aluna pesquisadora **Íris Carlota dos Santos Arraes** e/ou por sua orientadora Cláudia Mont'Alvão, no telefone (21) 3527-1594 ou através dos e-mails: iriscarlotavib@gmail.com (pesquisadora) cmontalvao@puc-rio.br ou ergonomiapuc@gmail.com (orientadora).

O objetivo da pesquisa é investigar a acessibilidade nas etapas que a pessoa com deficiência visual precisa atravessar da educação básica até a educação superior.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: A pesquisadora irá orientar o voluntário a mapear de forma sistemática os sites de 19 instituições de ensino superior do Rio de Janeiro, propondo que o voluntário verbalize o processo de busca sobre as informações de acessibilidade dispostas para navegação no site; informações sobre as formas de ingresso, a possibilidade de se inscrever nos processos oferecidos; e informações sobre a existência de um núcleo de apoio à acessibilidade demandada por uma pessoa com deficiência visual. Durante a realização deste mapeamento, a pesquisadora irá protocolar as informações verbalizadas pelo voluntário, para posterior análise.

Os dados coletados através deste procedimento, irão contribuir ao final da pesquisa com a criação de um modelo de acessibilidade no processo em questão, fundamentado nos dados do Design Universal e do Design Universal para a Aprendizagem. Acredita-se que com esta contribuição, seja iniciado um processo de melhorias para as pessoas com deficiência visual, nos processos seletivos e rotina acadêmica discente, nas instituições de ensino superior.

BENEFÍCIOS: A presente pesquisa busca contribuir com a melhoria do fluxo de acessibilidade nos processos seletivos, formas de ingresso e práticas em sala de aula, nas instituições de ensino superior, que contemplem o candidato/ aluno com deficiência visual

RISCOS: Por tratar-se de um procedimento de livre navegação nos endereços fornecidos, a mesma é considerada com possibilidade quase nula de riscos para os voluntários. Em caráter remoto, pois, serão adotados os procedimentos para resguardar a identidade dos voluntários, pode esse sentir algum constrangimento pelo fato de alguém reconhecer sua fala no decurso da pesquisa ou quando de sua publicação.

RESSARCIMENTO: Os voluntários dessa pesquisa não serão remunerados por essa participação e nem tampouco correrão riscos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, especificados nesse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Íris Carlota dos Santos Arraes e sua orientadora Cláudia Mont'Alvão, do projeto de pesquisa intitulado **“O Fluxo de acessibilidade para as pessoas com deficiência visual no processo de transição para a Educação Superior no Rio de Janeiro”** (título provisório), a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

O (A) Sr. (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Agradeço, desde já, pela sua atenção e valiosa colaboração!

Íris Carlota dos Santos Arraes
iriscarlotavib@gmail.com

APÊNDICE 6.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Questionário

Muito prazer!

Meu nome é Íris Carlota e sou aluna do programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio, no qual desenvolvo minha pesquisa de Mestrado junto ao LEUI - Laboratório de Ergodesign e Usabilidade de Interfaces, e gostaria de convidá-lo (a) a participar.

Esta pesquisa visa entender de forma qualitativa, a trajetória acadêmica da pessoa com deficiência visual, que sai da Educação Básica em busca da Educação Superior. Para isso, eu gostaria que você respondesse calmamente algumas perguntas. Não muitas. Vai tomar em torno de 20 minutos do seu tempo. Todas são muito importantes. Os dados coletados serão estudados, no intuito de melhorar todo o tipo de assistência que possa vir a ser prestada na intenção de melhorar a experiência de aprendizado.

Suas declarações serão tratadas de forma sigilosa e confidencial. A apresentação dos resultados será feita de maneira a não permitir a identificação das pessoas envolvidas.

Caso você tenha o interesse em participar, por favor, preencha o questionário a seguir.

Ao continuar, **você concorda em disponibilizar informações anônimas** para fins acadêmicos tais como: Artigos, aulas, apresentações em simpósios ou congressos relacionados ao tema. Para receber a cópia do Termo de Consentimento, abaixo, coloque o seu e-mail no campo solicitado.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está convidado como voluntário (a) a participar da pesquisa "O Fluxo de Acessibilidade para a Educação Superior no Rio de Janeiro". Esta é uma pesquisa realizada pelo Laboratório de Ergodesign e Usabilidade de Interfaces da PUC-Rio.

Qualquer dúvida a respeito dos procedimentos, dos resultados e/ou de assuntos relacionados à pesquisa será esclarecida pela pesquisadora Íris Carlota dos Santos Arraes e/ou por sua orientadora Cláudia Mont'Alvão no telefone (21) 3527-1594 ou através do e-mail: iriscarlotavib@gmail.com.

O Objetivo da pesquisa é compreender a acessibilidade das etapas de alcance à Educação Superior para a pessoa com deficiência visual, a fim de elaborar diretrizes que viabilizem melhorias interação destes indivíduos com a assistência prestada pelas universidades em seu aspecto mais amplo.

Para este estudo, a investigação se dará através de observações sistemáticas, entrevistas e questionários - você contribuirá com este último apenas.

BENEFÍCIOS: A presente pesquisa busca contribuir com a melhoria na interação das pessoas com deficiência visual na experiência da transição da Educação Básica para a Educação Superior, sob o entendimento de acessibilidade para este aspecto particular.

RISCOS: Por se tratar de uma metodologia cuja técnica pauta-se em levantamento de dados demográficos, a mesma é considerada com possibilidade quase nula de riscos para o entrevistado. Em caráter remoto, pois, serão adotados os procedimentos para resguardar a identidade dos entrevistados. Pode esse sentir algum constrangimento pelo fato de sua fala ser reconhecida no decurso da pesquisa ou quando de sua publicação.

RESSARCIMENTO: Os voluntários dessa pesquisa não serão remunerados por esta participação nem tampouco correrão riscos.

Para participar desse estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr. (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar desse estudo.

Agradeço imensamente, desde já, pela sua atenção e valiosa colaboração.

Íris Carlota dos Santos Arraes
iriscarlotavib@gmail.com

A | DICE 6.2 Questionário – Informações pessoais

IE	IDADE	DESCRIÇÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL	E-MAIL PARA ENVIO DO TCLE
PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612256/CA	31	Visão subnormal, com perda total do olho direito e 20% de visão do olho esquerdo	omitido
	40	Retinose Pigmentar Leve	omitido
	22	Possuo provável albinismo ocular ligado ao cromossomo X, com redução de acuidade visual (no melhor olho 20/125 e no pior olho 20/500). Possuo miopia e estrabismo. Faço uso de teluplas para enxergar de longe e apresento posição funcional da cabeça, para realização de atividades visuais de perto.	omitido
	24	Cego total	omitido
	25	Visão subnormal com 50% da visão do olho esquerdo e 70% do direito. Deficiência no nervo óptico. Astigmatismo e miopia.	omitido
	44	Baixa - visão - com CID H 54.2 31.0 - visão - subnormal	omitido
	23	Baixa visão (Deterioração do campo visual devido a Retinose pigmentar)	omitido
	23	Deficiente visual total.	omitido
	23	Perda de cerca de 87% da visão esquerda e necessário utilizar óculos devido à 9,5 graus no olho direito com miopia, astigmatismo e visão dupla.	omitido
	42	Cegueira congênita	omitido
	29	Eu tenho baixa visão, tenho miopia e astigmatismo, de miopia tenho 8,5 no olho esquerdo e 6,5 no olho direito, e de astigmatismo tenho 2,75 no olho esquerdo e 2,5 no olho direito.	omitido
	Q12	Visão monocular. Baixa visão em olho esquerdo decorrente de Ceratocone e formação de Catarata pós-traumática.	omitido
	Q13	Perda visual progressiva com sintomas apresentados após aos 15 anos de idade. Atualmente baixa visão severa. Não lê mais e não escreve mais. Leitura e escrita penas por tecnologia assistiva. alfabetização regular	omitido
	Q14	Tenho cegueira total eu nasci prematuro, isto afetou a minha retina.	omitido
	Q15	Retinose pigmentar, baixa visão até 21 anos e cegueira plena desde 2012.	omitido

APÊNDICE 6.3 Questionário – Ensino Básico

NOME	NO ENSINO BÁSICO, VOCÊ ESTUDOU EM ESCOLA INCLUSIVA OU REGULAR?	QUAL O NOME DA INSTITUIÇÃO E EM QUAL CIDADE SE LOCALIZA?	PÚBLICA OU PARTICULAR?
Q1	Regular	Faculdades Integradas Simonsen, Rio de Janeiro	Particular
Q2	Regular	Colégio Nossa Senhora do Rosário, Rio de Janeiro	Particular
Q3	Regular	Na pré-alfabetização: Meu primeiro amor, Brooklin, São Paulo - SP; Da 1ª a 3ª série: Pequénópolis, Brooklin, São Paulo - SP; Da 3ª série ao 9º ano, EDEL - Escola Dinâmica de Educação e Lazer.	Particulares
Q4	Regular a inclusiva	EE José Franco Craveiro - Socorro, provisão - Campinas	Pública
Q5	Regular	Instituto Agostinho Moreira Rio de Janeiro	Particular
Q6	Escola Pública - Ensino Fundamental até o Ensino Médio Técnico	E.M Levy Miranda - Pavuna/ RJ - Fundamental ao Ginásio - Escola Estadual Oscar Tenório - Ensino Médio Técnico: Em Contabilidade - Marechal Hermes	Pública

Q7	Regular	Colégios Princesa Isabel e Q.I., Rio de Janeiro, Botafogo.	Particular
Q8	Parte no Benjamin e parte no regular.	Benjamin constante, RJ/RJ, colégio municipal professora Nilza, Nova Iguaçu/RJ	Pública
Q9	Regular	Colégio Volta Redonda, Colégio Nossa Senhora do Rosário, Volta Redonda, Rio de Janeiro Brasil.	Ambas Particulares
Q10	Especializada e regular.	Instituto Benjamin Constant e Inácio Azevedo do Amaral, ambos no Rio de Janeiro.	Pública
Q11	Regular	ASFA Ensino Fundamental, Clotilde Rato Ensino Médio, CEET Vasco Coutinho ensino técnico, todas no Espírito Santo.	Todas públicas
Q12	Regular	Colégio Antônio Huback, Nova Iguaçu-RJ	Particular
Q13	Regular	Colégio Metropolitano Rio de Janeiro	Particular
Q14	Regular	Maria Florinda Paiva da Cruz Cidade do Rio de Janeiro.	Pública
Q15	Regular	EEPG Prof. Cid de Oliveira Leite em Ribeirão Preto-SP	Pública

APÊNDICE 6.4 Questionário – Formas de ingresso

NOME	ENEM OU VESTIBULAR? NO CASO DE SUA RESPOSTA FOR DIFERENTE DESTAS DUAS OPÇÕES, POR FAVOR ESPECIFIQUE:	QUANTO TEMPO TEVE A REALIZAÇÃO DA PROVA? FOI FORNECIDO TEMPO ADICIONAL?	FEZ UTILIZAÇÃO DE RECURSOS ESPECIAIS? QUAIS?	DEIXOU ALGUMA QUESTÃO EM BRANCO POR NÃO POSSUIR RECURSOS PARA ENTENDÊ-LA? QUAL A NATUREZA DA QUESTÃO (MÚLTIPLA ESCOLHA, DISCURSIVA)?	EXISTE ALGUMA OUTRA DIFICULDADE VIVENCIADA NESSE PROCESSO SELETIVO QUE GOSTARIA DE RELATAR? QUAL?
Q1	Vestibular	Tempo igual aos demais. Não	Não.	Não	Apesar de ter realizado o exame dentro do tempo estimado, seria ideal o acréscimo de alguns minutos.
Q2	Vestibular	2 dias. 4h cada. Não	Não. Não preciso de recursos especiais.	Não.	Não.
Q3	ENEM e THE	5 horas no primeiro dia e 6 horas no segundo. Sim, foi fornecido tempo adicional.	Sim, prova ampliada.	Não.	Apresentei fortes dores de coluna, devido a uma carteira baixa e desconfortável e o longo tempo de duração de prova. Preenchi o cartão resposta incorretamente em algumas questões, por acidente. O local de realização de prova era muito distante da minha casa. Tive que retornar do Centro da Cidade num domingo, anoitecendo, com pouca condução, depois de ter feito 6 horas de prova e estar muito cansado e atordoado.
PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612256/CA	ENEM	umas 4H, com tempo adicional	não	não lembro, acho que não	gráficos, redação que é feito de uma forma "abstrata"
	Vestibular	cerca de 3 horas sem tempo adicional	Não	Não	Não
	ENEM	SIM	PROVA AMPLIADA	Múltipla escolha - Redação - Transcrição do cartão - Resposta	Não
Q8	Vestibular	Tempo igual ao dos demais candidatos	Não	Não que me lembre	Em 2010, ano em que fiz vestibular, minha doença não tinha se desenvolvido tanto, portanto, minha visão era mais próxima do "normal", motivo pelo qual não tive grandes dificuldades nos exames.
Q9	2 Vestibular	não me recordo ao certo quanto tempo foi, mas teve sim tempo a mais.	ledor e transcritor.	não	não
Q10	ENEM e Vestibular	Tempo usual e prova igual para todos, tendo certa dificuldade de leitura.	Não	Não no vestibular, mas isso é um problema recorrente na universidade em que estudo, geralmente em questões de múltipla escolha devido à proximidade dos itens. Geralmente um professor senta ao meu lado e dita a questão ou refaz em uma folha em branco à mão com uma letra maior.	Não
Q11	Vestibular	Não lembro.	Ledor	Não.	Não
	ENEM	5 horas de prova e não foi	Não fiz.	Não deixei nenhuma questão em branco, mas foi muito difícil	O tamanho da letra.

		oferecido tempo adicional		fazer a prova pois ficava com a cara dentro da prova praticamente	
Q12	ENEM	10 horas, divididas em duas rodadas, uma com 4:30 e outra com 5:30. Não houve tempo adicional.	Não.	Não.	Por ter, também, deficiência auditiva e fazer uso de aparelhos auditivos, fui forçado a realizar as provas sem os aparelhos e, portanto, não pude exercer com plenitude, a comunicação com os fiscais de provas.
Q13	Vestibular	4h não solicitado tempo adicional	Prova ampliada	Não	Não
Q14	Vestibular	Fiz a prova em Quatro horas E não solicitei tempo adicional.	Não! Fiz a prova com ledor.	Não!	Não!
Q15	Pelo vestibular particular da Universidade	Não tive tempo adicional	Apenas um ledor	Respondi a todas as perguntas	Despreparo dos ledores

APÊNDICE 6.5 Questionário – IES

NOME	EM QUAL UNIVERSIDADE VOCÊ ESTUDA/ ESTUDOU?	QUAL O CURSO ESCOLHIDO? POR QUE?	EM QUAL ANO INGRESSOU?	STATUS	DESCREVA COMO FORAM SEUS PRIMEIROS DIAS DE AULA:	QUAL O MEIO DE TRANSPORTE VOCÊ UTILIZA PARA IDA E VOLTA DA IES? SÓ OU ACOMPANHADO?	
PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612256/CA	Q1	Faculdades Integradas Simonsen	Tecnologia em Processamento de Dados, devido a acessibilidade.	2004	Você concluiu o Ensino Superior.	Desde sempre precisei desenvolver meu lado autodidata, pois devido a deficiência não conseguia acompanhar o conteúdo apresentado no quadro, apenas ouvindo atentamente a aula.	Utilizei bicicleta e posteriormente moto, mesmo sem habilitação.
		UFRJ	Odontologia. Afinidade.	1994	Concluí.	Tranquilos. Tudo novo.	Ônibus sozinha ou carona de amigos.
		UFRJ	Desenho Industrial - Projeto de Produto. Porque eu tinha habilidades artísticas, especialmente para Desenho, desde pequeno; Porque eu já possuía experiência com Design Gráfico, tendo feito curso técnico, enquanto estava no Ensino Médio, e desenvolvido alguns projetos de identidade visual; Porque eu tinha interesses bastante variados na escola e o Design se apresentava para mim, como um área de estudo bastante abrangente, envolvendo disciplinas de humanas, arte e tecnologia; Porque eu enxergava o Design como uma forma de conciliar meus interesses e aptidões artísticos com uma carreira profissional.	2012	Cursando	Senti um pouco de insegurança, especialmente porque havia passado na reclassificação e por isso, perdido a primeira semana de aula, além do trote. Contudo, consegui me integrar socialmente com facilidade e aproveitar muito bem as festas do início do período. Me senti muito estimulado com a aula dos professores e conteúdo das disciplinas. Tive um pouco de dificuldade na disciplina Oficina Básica. Demorei mais da metade da aula para conseguir cortar um pedaço de acetato, usando o estilete. Mas apesar disso, tive muito apoio dos professores, que me ajudaram a superar minhas dificuldades e logo, passei a fazer as coisas com mais independência. Consegui fazer amizades e tirei ótimas notas.	Ônibus. Vou e volto sozinho.
	Q4	IFSP - Instituto Federal de São Paulo	Análise de Sistemas, porque eu sempre tive afinidade com tecnologia	2012	cursando	relativamente tranquilo, com "curiosidade" por parte de todos, afim de buscar alternativas para o andamento do curso	fretado, vou sozinho
	Q5	PUC-Rio	Engenharia Química Interesse em conhecer os processos químicos industriais, desde de a matéria prima ao produto final, bem como a	2012	Cursando	Foram bons, estava entusiasmada em começar o curso, porém sempre houve a preocupação quanto à necessidade de sentar nas primeiras	Metrô e metrô na superfície. Não ando de ônibus normal, pois não consigo enxergar de longe o

		importância da Química no desenvolvimento científico e tecnológico.			cadeiras a fim de conseguir enxergar o quadro. As primeiras aulas em sala multimídia foram ruins, pois é difícil enxergar quando o quadro é do tipo branco, comum nestes tipos de sala. Além disso, costuma-se usar projeto para que os alunos acompanhem a tela do PC do professor, o que é péssimo devido as letras pequenas comuns em ferramentas computacionais.	número. Na maioria das vezes vou sozinha.
Q6	Estudo na Pontifícia Universidade Católica	Pedagogia - Gosto da área de Educação	2014	Curso atualmente o 5º período	No ano de 2014, fui bem acolhido pela Coordenadora da época, como trabalhava pedir alguma flexibilidade de horário para alguns professores e percebi que o início não seria nada fácil é realmente não foi. Mas perseverando cheguei ao 5º período.	Ônibus
Q7	Ingressei na PUC em 2011.1, mudei para a UFRJ em 2011.2 e voltei para a PUC em 2012.1	Engenharia Civil. Interesse por Matemática e construção.	2011,1	Cursando.	Nada fora da normalidade a ponto de me lembrar	Ônibus
PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612256/CA	PUC-Rio	ciências sociais. escolhi, pois, gosto muito de política, e esse curso me ajuda a compreender melhor a sociedade e suas questões.	2012,1	cursando	foram bem tranquilos	pego Ônibus, trem, metro e moto táxi.
	Atualmente estudo na UniFOA (Volta Redonda, RJ), já estudei na UBM (Barra Mansa, RJ) e na Estácio de Sá (Juiz de Fora, MG)	Design, apesar da dificuldade visual, criação de estéticas inovadoras é um tópico que me atrai,	2010	Cursando	Normais, com exceção de muita papelada a ser preenchida para comprovar a deficiência visual.	Transporte Público, Sozinha.
	UERJ	Pedagogia, porque sempre apreciei o magistério.	1999	Conclui o curso.	Fui me enturmando e tudo era novidade. Estava muito feliz! Não acreditava que eu era aluna de uma universidade pública.	Metro e ônibus e eu ia sozinha.
	Q11 UFRJ	Física Médica. Porque é uma área que posso atuar e até pesquisar para ter a cura da minha doença.	2012	Cursando	Foram difíceis. A universidade não possui acessibilidade nenhuma.	Ônibus e vou sozinho
Q12	Já estudei: UERJ e FAETERJ. Estudo: UFRJ.	Microbiologia e Imunologia, escolhido por afinidade.	2014	Cursando	Difíceis, pois entrei por reclassificação, já no período de provas e sem base acadêmica, tive dificuldade em acompanhar o ritmo da turma e recuperar o atraso.	ônibus. Vou e volto sozinha.
Q13	Uerj	Licenciatura em Química relações públicas mudança de curso devido perda visual	2005	Transferência interna sem conclusão da conclusão em 2016	Não lembro	Ônibus e metrô
Q14	UniverCidade	Direito, pois eu sempre quis ser advogado.	2000	curso concluído.	No início foi difícil. Porque os professores ficavam perdidos. Por não saber lidar com a situação. Mas eu sempre mostrava o caminho. E a coisa flui ia.	Eu ia Hora de carro. Ou andando.

					Eu tive preconceito de alguns. Mas consegui contornar a situação.	
Q15	Universidade Barão de Mauá	Biologia por vocação	1997	Conclui o curso	Difíceis pela apresentação única de um aluno com deficiência visual	Enquanto aluno, sozinho

APÊNDICE 6.6 Questionário – Suporte da IES às necessidades especiais

NOME	A SUA UNIVERSIDADE DISPONIBILIZA ALGUM NÚCLEO DE APOIO AOS ESTUDANTES? VOCÊ JÁ CONTATOU ESSE NÚCLEO?	QUAIS AS FACILIDADES NO AMBIENTE FÍSICO VOCÊ ENCONTRA PARA AJUDAR O SEU DESLOCAMENTO DENTRO DA UNIVERSIDADE?	QUAIS SÃO AS SUAS PRINCIPAIS QUEIXAS NESSE DESLOCAMENTO?	QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS POR VOCÊ EM SALA DE AULA?	A UNIVERSIDADE OFERECE RECURSOS TECNOLÓGICOS QUE AUXILIEM VOCÊ NO APRENDIZADO? QUAIS?
Q1	Até minha formação não havia nenhum núcleo específico.	No meu caso não foi necessário, mas poderia haver mais equipamentos que auxiliassem no deslocamento não só de deficientes visuais.	Não há.	Dimensão da sala poderia ser menor, para menos alunos.	Não.
Q2	Não sei.	Não observo.	Não tenho.	Não tenho.	Não.
Q3	Sim. O Núcleo Interdisciplinar de acessibilidade. Nunca fiz contato e só conheci sobre sua existência recentemente. Minha coordenadora de curso, não soube me orientar a respeito, quando fiz a matrícula. Descobri recentemente por razões de pesquisa. Como sou independente, isso não me gerou maiores problemas.	Nenhuma grande facilidade a ser destacada. Na UFRJ haviam guardas de trânsito, que me ajudavam a atravessar a avenida, parando o trânsito com apito. Contudo, infelizmente esse serviço não tem sido mais oferecido, devido às dificuldades financeiras da Universidade.	O deslocamento da minha residência até o ponto de ônibus possui uma calçada extremamente esburacada e mal iluminada, tornando-se bastante perigosa a noite; tenho dificuldade para ler o letreiro do ônibus a tempo, mesmo utilizando a telelupa. Já perdi e peguei o ônibus errado algumas vezes, tendo chegado atrasado na aula, por causa disso.	Como as turmas e as salas de aula são pequenas, não tive grandes dificuldades para acompanhar o quadro nas aulas teóricas. Minhas maiores dificuldades estão relacionadas ao tempo demandado para a execução de certos trabalhos práticos, especialmente envolvendo marcação com régua e esquadro, e corte, utilizando o estilete. Jamais me arrisquei a fazer uso de máquinas de corte perigosas, como serra de fita, furadeira, tico-tico de bancada, etc. Peço sempre, a ajuda de um técnico, contudo, como nem sempre eles estão disponíveis, isso também acaba me atrasando na execução dos trabalhos.	Recursos específicos, não. Infelizmente, a universidade carece de recursos tecnológicos até mesmo para auxiliar o aprendizado das pessoas que não tem deficiência. Mais do que interesse, falta verba realmente. Contudo, a maioria dos meus professores utiliza slide-show como recursos pedagógico, enviando o PDF, por e-mail para o acesso de todas os alunos da turma. Isso é sempre muito bom.
	sim	auxílio humano	O campus é meio confuso, principalmente com pessoas fazendo barulho nele	professores que não conseguem lecionar disciplinas que usam de recursos gráficos de uma forma que eu consiga abstrair os mesmos	sim. Linha braille
Q5	Possui, sim.	Minha visão é baixa, mas tenho facilidade de me deslocar. Não enxergo bem mesmo em distâncias curtas, o que impede principalmente a leitura e o reconhecimento de pessoas, mas isso não compromete meu deslocamento.	Para andar não tenho dificuldade alguma.	Quadro branco é péssimo, pois com caneta a letra fica pequena. Quadros são muito extensos, possuí dificuldade, mesmo na frente, em enxergar as extremidades. Algumas salas multimídia têm distância muito grande entre as mesas e o quadro. Algumas aulas as pessoas correm para sentar na frente. É horrível ter que entrar na corrida para pegar um lugar. Como minha deficiência não é evidente e de fácil compreensão, as pessoas não entendem de verdade minhas necessidades, o que me	Recursos tecnológicos específicos não preciso.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612256/CA	Q6	Sim, o Naipd / PUC - RIO - supervisionado pela professora Renata Mattos	A sala precisa de tecnologias assistivas, aparelhos de áudio descrição e tradução de filmes ou em seminários em língua estrangeiras, a numeração das portas que tem baixa - Visão, os horários das aulas na porta, não é visível, quando mudava de aula, cheguei a perder aula.	A falta de uma impressora no RDC, que possa ampliar os meus textos ou de outros que necessite desse apoio, pois temos direito pela Universidade 100 cópias por semestre.	deixa inibida em me expor. A sala de aula poderia ser adaptada, melhor aparelhada com Tecnologias Assistivas.	No departamento Educação há um Mezanino onde há salas com vários computadores, algumas aulas são ministradas, como tenho baixa - visão, não visualizo de forma confortável, pois tenho que fica curvado, com a mesa, o teclado e o monitor. Uma base não muito grande para o teclado e o monitor. A dificuldade no RDC e na Biblioteca Central, As nomenclaturas e os títulos nas estantes poderiam ter ampliadas. Uma mesa em formato de "J" o aluno fica -se mais próximo do monitor.
	Q7	Não que eu saiba. Não.	Nenhuma, pelo contrário. Pessoas sentam nas escadas, no meio dos corredores, ficam paradas no meio do caminho e não gostam quando acabo esbarrando nelas.	Ausência de piso tátil e má iluminação noturna no campus.	Enxergar o que está escrito no quadro negro e nas projeções / slides. Trabalhar em grupo.	Não que eu saiba.
	Q8	sim	até o momento nem um. só agora que estão começando a colocar Piso tátil.	alguns obstáculos, a falta de recursos que indiquem os caminhos e a falta do braille indicando o número das salas e banheiros.	não tem nem uma que eu me lembre no momento.	não
	Q9	Sim, contatei, preenchi todos os formulários, falei com a coordenadora do curso, não adiantou de nada, a prova continua sendo a mesma de todos para mim, com um corpo de fonte mínimo, trazendo desconforto para mim e o professor no caso, que em sua maioria das vezes tem que ler a prova para mim. Causando até uma diminuição na nota pois realizar questões de múltipla escolha com alguém ditando é basicamente impossível de se acertar corretamente.	Nenhuma	Nenhum	Leitura de Quadro, realização de provas	Supostamente, ela oferece provas nos computadores permitindo um zoom que se adequa à sua necessidade, isso é o que foi acordado em minha papelada do núcleo de apoio a pessoas com deficiência, porém a secretaria do meu curso se recusa a fazer, não importa quantas vezes é pedido.
PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612256/CA	Q10	A UERJ possui até hoje, o Programa Rompendo Barreiras, que foi um facilitador na conclusão da minha graduação.	A organização dos blocos.	Caminho para o metrô deserto.	Professores despreparados.	Computador com leitores de tela.
	Q11	Não possui	Só corrimão mesmo	O caminho é muito acidentado e eu tenho o risco de cair	Letras pequenas nos livros e nos quadros. O professor não disponibiliza provas com letras grandes. Eu não tenho laptop com recursos de acessibilidade.	Não oferece e necessito deles.

Q12	Até aonde eu sei, desconheço grupos assim.	Prédios baixos.	Ausência de elevadores e falta de sinalização.	Ouvir os professores.	Desconheço recursos dessa natureza.
Q13	Sim	Rampas	Falta de piso tátil	Acompanhar aula escrita em lousa pelo professor	Sim computador adaptado solicitado por mim
Q14	Não.	Nenhuma!	Lá não havia nenhum tipo de acessibilidade.	A maioria dos professores não falava para mim o que eles escreviam no quadro. Era sempre um colega que fazia a leitura.	Naquela época não.
Q15	Não possuía na ocasião	nenhuma	acessibilidade estrutural e arquitetônica	Reconhecimento da deficiência por professores e limitações inclusivas	Nenhum

APÊNDICE 6.7 Questionário – Informações adicionais

NOME	ENQUANTO RESPONDE ESTE QUESTIONÁRIO, VOCÊ ESTÁ FAZENDO O USO DE ALGUMA FERRAMENTA DE AUXÍLIO OU TECNOLOGIA ASSISTIVA? CASO SUA REPOSTA SEJA AFIRMATIVA, ESPECIFIQUE:	EXISTE ALGUMA SITUAÇÃO DIFÍCIL VIVENCIADA POR VOCÊ NO AMBIENTE DA UNIVERSIDADE QUE VOCÊ QUEIRA RELATAR?	EXISTE ALGUM ASSUNTO RELACIONADO À SUA ROTINA UNIVERSITÁRIA QUE NÃO TENHA SIDO ABORDADO NESTA PESQUISA E QUE GOSTARIA DE RELATAR?
Q1		Não.	Não.
Q2	Não.	Não.	Não.
Q3	Não	Não	Não
Q4	sim. NVDA (LEITOR DE TELAS)	não lembro	não lembro
Q5	não	Um professor, que mesmo sabendo da minha necessidade, disse que eu tinha que correr para pegar lugar na frente. Colegas que também sabem, não cederam lugar quando pedi. Já fui embora de aulas por não conseguir lugar na frente. É inútil ir a uma aula sem enxergar o que está sendo escrito ou feito no computador.	Seria muito importante, sobretudo num meio acadêmico, que as pessoas entendessem que existem diferentes níveis de deficiências visuais sérias, que nem sempre são aparentes, mas que comprometem a rotina. Eu não consigo chamar ônibus, por exemplo. Mas posso andar sozinha, ir sozinha a qualquer lugar, mas muitas vezes peço ajuda para enxergar e ler de longe, como placas e avisos de direção nas ruas. Basta as pessoas entenderem e respeitarem as limitações visuais e que nem tudo se resolve colocando óculos! Os óculos apenas corrigem defeitos visuais comuns, não uma porcentagem de visão baixa. A minha lente corrige apenas astigmatismo e miopia, porém isso não muda o limite da minha capacidade visual.
Q6	Sim, ganhei um iPad, no concurso de ilustração em 2012. Ele que ajuda até hoje. um grande amigo.	Um dia que as minhas cópias, não poderia ser na hora, pois são ampliadas, e conversando com o núcleo (Naipd) não poderia fazer nada. O local não responde a PUC, deixando de ampliar com frequência e com isso prejudicando os meus estudos, nem sempre os textos são online.	Uma comunicação entre os Departamentos, professores e pensar esse aluno com necessidades especiais que ingressando na universidade como acolher uma capacitação.
Q7	Não.	Desisti de estudar na UFRJ principalmente por não conseguir enxergar o que era escrito nos quadros e mostrado nas projeções (as salas eram muito grandes e a primeira fila muito distante do quadro).	Não.
Q8	sim. estou usando um leitor de tela chamado NVDA.	não	não
Q9	Não	A falta de sensibilidade da coordenação, que afirma que vai ajudar, esquece ou simplesmente não faz e quando a prova aparece errada e são questionados à resposta é simples "Não posso fazer nada por você".	Não sei se isto se encaixa no tópico, mas devido à minha deficiência visual prefiro a utilização de notebooks como caderno devido ao zoom e aumento da tipografia para maior compreensão.

Q10	Utilizando o NVDA.	Não	A minha entrada e trajetória no mestrado. Estou tentando o doutorado.
Q11	Sim. Computador com letras grandes.	Sim. A exposição da minha pessoa nas aulas quando o professor pergunta se eu estou enxergando, eu sou tímido e isso é prejudicial a mim e eu não sinto vontade de ir as aulas.	Não existe.
Q12	Sim, aparelhos auditivos.	Sim. Certa vez, durante a aula, minha amiga me repassava a explicação do professor, já que não conseguia ouvi-lo. Levamos uma advertência do professor em questão, quando minha amiga explicou a situação. O professor não deu muita atenção e continuou sua aula, sem alterar seu tom de voz. Minha amiga continuou repassando a explicação para mim.	Em relação à deficiência visual, não.
Q13	Sim leitor de telas para celulares	Algumas situações devido ao despreparo de professores e alunos que acham que a pessoa com deficiência possui privilégios	Não
Q14	Sim! Voice-over, leitor de tela do iPhone.	A maior dificuldade é a disponibilização de material para leitura.	Não
Q15	Sim, leitor de tela NVDA	Compreensão dos docentes para uma inclusão e inserção	Não

APÊNDICE 6.8 Entrevista

1. Termo de consentimento Livre e Esclarecido

Olá, muito prazer!

Meu nome é Íris Carlota e sou aluna do programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio, no qual desenvolvo minha pesquisa de Mestrado junto ao LEUI - Laboratório de Ergodesign e Usabilidade de Interfaces, e gostaria de convidar-lo (a) a participar.

Esta pesquisa visa se aprofundar e entender de forma qualitativa, a trajetória acadêmica da pessoa com deficiência visual; no processo de transição da Educação Básica para a Educação Superior. Para isto, eu gostaria que você respondesse calmamente algumas perguntas importantes para a minha investigação. Os dados coletados serão utilizados para análise qualitativa, que visam melhorar todo o tipo de assistência que possa vir a ser prestada, relacionadas à acessibilidade e melhoria da experiência de aprendizado.

Suas declarações serão tratadas de forma sigilosa e confidencial. A apresentação dos resultados será feita de maneira a não permitir a identificação das pessoas envolvidas.

Caso você tenha o interesse em participar, por favor, confirme respondendo o e-mail enviado, colocando no corpo do e-mail o modelo de texto que se encontra no final desse documento.

Ao continuar, você concorda em disponibilizar informações anônimas para fins acadêmicos tais como: Artigos, aulas, apresentações em simpósios ou congressos relacionados ao tema.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está convidado como voluntário (a) a participar da pesquisa para a dissertação de mestrado da aluna Íris Carlota dos Santos Arraes, realizada pelo Laboratório de Ergodesign e Usabilidade de Interfaces LEUI-PUC-Rio.

Qualquer dúvida a respeito dos procedimentos, dos resultados e/ou de assuntos relacionados à pesquisa será esclarecida pela pesquisadora Íris Carlota dos Santos Arraes e/ou por sua orientadora Cláudia Mont'Alvão no telefone (21) 3527-1594 ou através do e-mail: iriscarlota@gmail.com.

O Objetivo da pesquisa visa diagnosticar ergonomicamente o panorama atual de acessibilidade para a pessoa com deficiência visual que busca a Educação Superior, a fim de elaborar diretrizes que viabilizem melhorias interação destes indivíduos com a assistência prestada pelas IE Superior.

Para esta etapa do estudo, serão adotadas técnicas de entrevista que podem ser realizadas presencialmente, via chat de voz ou vídeo do Skype ou via chat de voz ou vídeo do Facebook, através dos quais o entrevistado relatará acontecimentos que considera importantes, com maior liberdade, sobre a sua experiência com o curso de capacitação de ledores.

BENEFÍCIOS: A presente pesquisa busca contribuir com a melhoria na interação dos deficientes visuais com a assistência prestada a eles pelas IE Superior

RISCOS: Por se tratar de uma metodologia cuja técnica pauta-se em levantamento de dados demográficos, a mesma é considerada com possibilidade quase nula de riscos para o entrevistado. Em caráter remoto, pois, serão adotados os procedimentos para resguardar a identidade dos entrevistados. Pode esse sentir algum constrangimento pelo fato de sua fala ser reconhecida no decurso da pesquisa ou quando de sua publicação.

RESSARCIMENTO: Os voluntários dessa pesquisa não serão remunerados por esta participação nem tampouco correrão riscos.

Para participar desse estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou

interromper a participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr. (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar desse estudo.

Agradeço imensamente, desde já, pela sua atenção e valiosa colaboração.

Íris Carlota dos Santos Arraes - mail: iriscarlottavib@gmail.com

Texto de confirmação:

EU, _____ Portador do CPF número: _____

Concordo em disponibilizar informações anônimas para fins acadêmicos tais como: Artigos, aulas, apresentações em simpósios ou congressos relacionados ao tema.

Roteiro:

Informações pessoais:

- Nome
- Idade
- Descrição do tipo e grau de deficiência visual que convive

Sobre a Educação Básica:

- Estudou em escola inclusiva ou regular?
- Nome e localidade da instituição?
- Pública ou particular?

Sobre o meio de ingresso na IES:

- Qual processo de - ENEM ou vestibular? No caso de outra resposta, especificar
- Tempo de realização da prova? Foi fornecido tempo adicional?
- Fez utilização de recursos especiais? Quais?
- Deixou alguma questão em branco? Por que? Qual a natureza da questão (múltipla escolha, discursiva)?
- Existe alguma outra dificuldade relativa a este processo que gostaria de relatar? Qual?

Sobre a IES:

- Em qual IES estuda/ estudou?
- Qual o curso escolhido? Por que?
- Em qual ano ingressou? Status.
- Descreva suas impressões dos primeiros dias de aula:
- Qual o meio de transporte utilizado na ida e na volta da universidade? Vai sozinho ou acompanhado?

Sobre o suporte da IES às barreiras enfrentadas:

- A IES disponibiliza algum núcleo de apoio? Já entrou em contato com esse núcleo?
- Quais as facilidades percebidas, para deslocamento dentro dos ambientes construídos da IES?
- Quais as suas principais queixas sobre a acessibilidade nos ambientes construídos?
- Quais as principais dificuldades enfrentadas nos ambientes de sala de aula?
- A IES oferece recursos tecnológicos que auxiliem o seu aprendizado? Quais?

Comentários Adicionais:

- Que tecnologias você costuma utilizar, rotineiramente?
- Existe alguma situação marcante, vivida por você na IES, que queira relatar?
- Existe algum assunto relacionado à sua rotina universitária que não tenha sido abordado?

Agradecimentos

APÊNDICE 6.9 Entrevista – Categoria 1 – informações pessoais

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	AQUECIMENTO DA ENTREVISTAS/ CONHECER O VOLUNTÁRIO					
EIXOS TEMÁTICOS	Cidade Natal	Cidade atual	Idade	Tempo com a def. Vis.	Aprendeu sistema braile?	Tecnologias que utiliza na atualidade
E2	BH	RJ	31	20 anos	Sim	Computador + JAWS
E3	BH	BH	23	8 anos	Sim	Computador + Windows 7+ NVDA
E4	Governador Valadares MG	RJ	28	Desde que nasceu	Não	MP3, inversão de cores, lupa

E5	BH	BH	19	Desde que nasceu	Sim	convencional e eletrônica
						Até fund. 1: Perkins, reglete e punção. Atualmente: Computador + JAWS
E6	Campina Grande PB	Campina Grande PB	29	Pouco mais de 8 anos	—	Computador com leitor de tela
E7	RJ	RJ	25	Desde que nasceu	Sim	Notebook + Voice-over
E8	RJ	RJ	23	Desde que nasceu	Sim	Voice-over
E9	RJ	RJ	19	13 anos	Sim	Computador + Windows+ NVDA
E10	Vitória ES	RJ	32	26 anos	Não	Computador com leitores de tela, Ampliação de caracteres em Tablets, scanner conversor para PDF
E11	RJ	RJ	23 anos	Desde que nasceu	Sim	Óculos, binóculos e lupas
E12	Niterói - RJ	RJ	29	Desde que nasceu	sim	Impressora Braille, computador com NVDA, DosVox e assistentes de voz do celular

APÊNDICE 6.9 Entrevista – Categoria 2 – Característica da deficiência visual

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

EIXOS TEMÁTICOS

	DV CONGÊNITA	DV ADQUIRIDA	POSSUI MEMÓRIA DE REF. VISUAIS	ENXERGA LUMINOSIDADE/ AJUDA?
PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612256/CA	Microcórnea e estrabismo	Deslocamento da Retina e Glaucoma	Formas e cores	—
	Glaucoma – Baixa visão	Cegueira	Imagens. Luzes, manchas e formas produzidas pelo córtex	Embora os olhos não absorvam luzes externas, declarou que as imagens que vê auxiliam na mobilidade, facilitam na realização de cálculos
	Amarose Congênita de Leber	Não	Não	Não
	Atrofia do nervo ótico	Catarata e glaucoma	Organização de cálculos e funções	Vultos e luzes que ajudam no deslocamento
	Miopia alta	Deslocamentos da retina e Glaucoma	—	Percepção mínima de luminosidade que não ajuda muito no deslocamento
	Cegueira	—	Não	Nenhum
	Acuidade mínima nos dois olhos e Microftalmia decorrente de Citomegalovirose	—	—	Vultos, luzes e algumas cores que ajudam no deslocamento
	—	Perdeu a visão em decorrência de um tumor no cérebro	Lembra superficialmente de cores e formas	Não
	Visão central subnormal, decorrente de Doença de Startgardt	Miopia	Consegue enxergar, porém, detalhes pequenos, Nuances e contrastes próximos não são percebidos	Sim, mas doença provoca fotofobia, logo não ajuda.
	Cegueira total	—	—	10% de luminosidade
E12	Glaucoma	Queima do globo ocular na incubadora, quando bebê, e catarata	Não	Até os 6/7 anos enxergava a claridade, via vultos até os 17/18 anos, e nos dias atuais só sabe se está claro ou escuro.

APÊNDICE 6.9 Entrevista – Categoria 3 – Ensino Básico

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

CONHECER A DEFICIÊNCIA VISUAL DO VOLUNTÁRIO PARA AVALIAR AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO QUE ELE TEVE

EIXOS TEMÁTICOS	Escola Regular Privada	Escola Regular Pública	Escola Espec.	Tinha sala de recursos	Fazia uso de instrumentos?	Comprom. da Aprendizagem?	Teve auxílio de Instituição de apoio?	cidade
E2	-	Até o 3ºdo fundamental	Do 4º do fund. Em diante	Não	-	-	-	BH
E3	Sim	-	-	Não	Computador próprio	Matemática e Física, por conta do despreparo dos professores. Foi o primeiro caso de aluno com cegueira na escola	Sim. APADV/ Instituto São Rafael (braile, apoio psicoped., orientação espacial)	BH
E4	Sim: Mater et Magistra	-	-	-	Lupa	-	-	Gov. Valadares
E5	Sim. (EM com bolsa de estudos)	Sim	-	Não	Reglete, Punção e Perkins	-	Sim (braile)	BH
E6	Sim	Sim	-	-	-	-	-	Campina Grande
E7	-	Sim EM	sim, EF, IBC	Sim	Reglete e punção	-	-	RJ
E8	Sim EM	Sim, até o 9º	Sim, EF	Sim	Reglete, punção Perkins	Matemática, Química e Física	-	RJ
E9	Sim, EB	Sim, EM	-	-	Perkins (EB), computador próprio (EM)	-	IBC (O Padrasto foi aprender braile para ensiná-la)	RJ
	Sim	-	-	Não	Lentes de aumento, lupa, computador próprio.	-	Sim, na mudança de escola no EM	Teófilo Otoni - MG
	-	Sim, EM	Sim, EF, IBC	Sim	Notebook	Física e Química	-	RJ
	-	Sim, EM	Sim, EF, IBC	Sim	-	Química, Física e Matemática	-	RJ

A DICE 6.9 Entrevista – Categoria 4 – Processos seletivos

ETIVOS ECÍFICOS	INVESTIGAR A EXPERIÊNCIA DO CANDIDATO E LISTAR AS ETAPAS A SEREM CUMPRIDAS PARA INGRESSAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR							
EIXOS TEMÁTICOS	Ano do último proc. seletivo realizado	Ano de conclusão/ tempo de curso	ENEM	Vestib.	Outros processos	Recursos autorizados por lei	Outros recursos utilizados	Vantag.
E2	2005	2011/ 2012/ 7 anos	sim	sim	sim	Ledor, transcritor, prova em braile, tempo adicional	-	Suporte na prova em braile, quando o ledor não é claro
E3	2010	-	Sim (Para tentar a bolsa PROUNI)	Sim	Sim	Ledor, transcritor, prova em braile, tempo adicional	-	Possibilidade de recorrer à prova em braile para entender tabelas, imagens e gráficos. Teve a sorte de ter bons ledores nos processos seletivos.
E4	2007	2012	-	Sim	-	Ledor, transcritor e tempo adicional	-	-

E5	2014	-	-	Sim	Ledor	-	-	-
E6	2006	2011	-	Sim	Mestrado	Ledores	Computador – autorizado pela IES para o processo seletivo do mestrado	-
E7	2012	-	Sim	Sim	-	Ledor e transcritor	Reglete e Punção -	RJ
E8	2010	2016	Sim	Sim	-	Ledor, transcritor, prova em braile, tempo adicional	Reglete, punção e soroban	" Na prova da UFRJ tinha 3 ledores só para mim, mais um gravador para evitar fraudes" "No ENEM a coisa melhora porque a prova em braile é só sua, e conta com transcritores."
E9	2014	-	Sim	Sim	-	Ledor, transcritor, prova em braile e tempo adicional	Perkins	Ledora com domínio do idioma, e gráficos em desenho pontilhado
E10	2004 (Graduação)	2008 (Graduação)	-	Sim	PAIES; processos seletivos para Mestrado e Doutorado da UFRJ	Ledor, prova ampliada, tempo adicional	Computador (processo seletivo do doutorado)	auxílio do leitor para preencher o abarito e na escrita de mapas e guias de estudo
	2013	2015	-	Sim	-	-	-	A Prova em braile fez falta
	2015	-	Sim	Sim	-	Ledor, transcritor e tempo adicional	Reglete, punção e soroban	-

Em vista – Continuação da categoria 4 – Processos seletivos

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612256/CA	ATIVOS	INVESTIGAR A EXPERIÊNCIA DO CANDIDATO E LISTAR AS ETAPAS A SEREM CUMPRIDAS PARA INGRESSAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR						
	ATIVOS	Desvantagens	Desv. Por não utilizar os recursos	Questões em branco	IES – nº Tentativas/cursos	IES escolhida	Critério de escolha	Outras observações
E2		Loteria: se o ledor tem bom desempenho em ler língua estrangeira, não o tem em Química, Física ou Matemática e vice-versa. Ditar para o ledor escrever a redação.	-	Muitas	PUC-Minas – sistemas de informação (Vest.)	PUC-Minas Adm. (ENEM), ESPM- pós em Marketing	Nota de corte e horário que podia frequentar	"De 3 a 5 questões de 60, não é possível fazer por causa da complexidade."
E3		Na realização de outras provas da jornada acadêmica foi atendido por ledores muito mal capacitados	-	As questões que não sabia, fez eliminação e tentou a sorte. Geralmente eram questões de Matemática e física.	PUC-Minas - Pedagogia (Vestibular e ENEM)	PUC-Minas - Pedagogia (ENEM)	Saber que esta IES tinha núcleo de apoio, e motivação pessoal pelo curso escolhido	"O meu principal modo de leitura e escrita é o computador. Não podem me forçar a ser avaliado de um modo que foge ao meu hábito comum (...) Estamos brigando para que incluam um modelo digital acessível na prova do ENEM e dos

							vestibulares (...). O Braille é importante, mas a tecnologia é muito mais eficiente"
E4	Ledor despreparado (isto causou angústia)	-	-	-	Uni VALE – Psicologia	Afinidade com assuntos relacionados a comportamento/ relacionamento humano	-
E5	-	-	-	-	FUMEC – Ciência da Computação	A vontade de aprender a programar e falta de materiais / aprender de forma independente	Com exceção do ledor, não fez uso de outros recursos. Relata que não precisou do tempo adicional
E6	-	-	-	Letras	UEPB – Comunicação Social (Graduação) e Mestrado em Literatura	-	Desconhecia o direito de solicitar recursos de apoio. Chama a atenção para a importância da capacitação dos leitores, embora não tenha tido o apoio desse recurso.
E7	Ter que confiar no ledor, e a falta de proficiência no idioma estrangeiro causa insegurança	Ter a prova em braille como suporte facilitaria na compreensão de textos que não eram lidos de forma eloquente	-	Letras – UERJ e PUC	Pedagogia UVA	Paixão pela educação. IES que foi aprovada	"Adoraria ter feito a prova do processo seletivo em Braille, mas concorda que o tempo hábil é impraticável. Relata ter sentido desconforto em ter que ser gravada na realização da prova da PUC-Rio".
	"Quando ele (ledor) lia a letra D eu já não lembrava mais o que era a letra A. São horas intermináveis" Relata também que, embora saiba que a ortografia dela não seja impecável, confiou o texto dela à transcritora, que eventualmente a pedia para soletrar palavras que ela julgava importantes."	-	Sim	UFRJ	UVA – Psicologia	Procurou pela IES que fosse mais acessível	Relata que a falta de conhecimento das escolas regulares em adaptar os conteúdos de geometria e Matemática, compromete a aprendizagem e consequentemente o desempenho nos processos seletivos.
E9	Não foi atendida com tudo o que solicitou, sentiu a insegurança da ledora. A entrevistada foi prejudicada porque a transcritora passou do espaço permitido para a escrita da redação. Tempo adicional	-	Não	Psicologia – ENEM, UERJ e UVA	Psicologia - UVA	Por afinidade, e pela IES ser perto de casa	A mãe ajudou com a inscrição do ENEM e do vestibular da UERJ, pelo site. A candidata nem tentou realizar por si a inscrição.

	insuficiente para.						
E10	Interferência da voz dos ledores de outras salas; dividiu o ledor com outros candidatos, a pauta da redação era de tamanho regular, e não ampliada	O entrevistado declinou a possibilidade e de fazer a prova no computador (doutorado), diante da receptividade e da IES, mas se arrependeu.	Não que ele lembre, mas declarou que não tem segurança em afirmar que o ledor não pulou questões sem o consentimento dele	Ciência da Computação UniBH e PUC-Minas e Ciência da Informação PUC-Minas	Ciência da Computação e Ciência da Informação PUC-Minas (desistiu do primeiro curso pela falta de compreensão dos professores) e Mestrado e Doutorado em Ciência da Informação	Ciência da Computação - gostava de computadores e tinha experiência de modelagem de banco de dados; Ciência da Informação – se identificou mais com a área.	O tempo adicional concedido ao entrevistado à época foi inferior ao tempo que foi concedido às pessoas cegas que fizeram a mesma prova que ele.
E11	Não	-	-	-	Tecnólogo em Marketing na IBMR	Tinha o sonho de trabalhar com marketing esportivo	Teve dificuldade por não ter o suporte da prova em braile, principalmente para interpretar gráficos e figuras
E12	Cansaço em ter que ditar o conteúdo que havia sido escrito em braile	-	Não	Direito – PUC-Rio e UniSUAN	Direito UniSUAN	Facilidade na forma de ingresso/ identificação com o curso	Recebeu auxílio para se inscrever em todos os processos seletivos. Declarou que a prova do ENEM foi muito cansativa e que na prova da PUC ele reconheceu não ter o conhecimento exigido. Desistiu de solicitar prova em braile por que os ledores/ transcritores não são habilitados a ler e escrever em braile, e isto acaba dificultando e atrasando o processo de preenchimento do cartão de respostas. Achou site da PUC-Rio "horroroso", não funciona nos leitores de tela; pior do que o site da UERJ, onde ninguém consegue achar nada.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612256/CA

APENDICE 6.9 Entrevista – Categoria 5 – Rotina na IES escolhida
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
LISTAR AS ETAPAS A SEREM CUMPRIDAS PARA INGRESSAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

EIXOS TEMÁTICOS	Sentimento nos primeiros dias de aula	Deslocamento casa – IES – Casa	Existência de Núcleo de Acess. (NA)	Eficiência do NA	Recursos oferecidos pelo NA	Recursos utilizados pelo aluno	Outras observações
E2	-	Com autonomia, de transporte público coletivo. A partir do 3º período passou a fazê-lo de Van	Sim	-	Máquina Perkins	Transcritor para as provas que escrevia em braile, monitor de disciplinas	

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612256/CA	E3	"Meus primeiros dias de aula foram bem difíceis. Ainda carregava aquele ranço do EM. Não sabia me posicionar. Era muito retraído (...) não conhecia ninguém, não sabia me deslocar pelo local"	Nos primeiros dias foi acompanhado do primo, do deslocamento à sala de aula. O pai adquiriu uma moto e passou a transportá-lo em seguida. Depois passou a andar de ônibus de forma independente	O núcleo entrou em contato assim que o entrevistado efetuou a matrícula	Nos primeiros dias de aula ofereceu o acolhimento, e foi informado das necessidades do entrevistado. Em ocasião de professores que esqueciam de levar a prova em Pendrive, enviava leitores às pressas.	Ledor, adaptação de materiais em formato digital, audiodescritor para acompanhar os filmes;	Ledor, adaptação de materiais em formato digital, audiodescritor para acompanhar os filmes;	Declarou ter exercido muito a própria autonomia, mesmo com o apoio do núcleo. "Eu conseguia fazer (com suporte do computador) minha avaliação dentro de sala de aula junto com todo mundo, utilizando o mesmo tempo hábil. Isso é inclusão!"
	E4	A adaptação ao espaço físico foi difícil	Com a mãe, de ônibus	Não	-	-	Fazia o uso de gravador MP3 e lupa, fornecidos pela IES. As provas vinham com a fonte tam. 16.	-
	E5	Se sentiu tranquila	De ônibus, 2 para ir e 2 para voltar	Sim	Solicita pouco, e sempre é atendida	Ledores para as provas e leitores de tela nos laboratórios	O próprio notebook	Relata que as pessoas precisam conhecer o assunto que estão lendo para ter eficiência em descrever as partes gráficas que ela não alcança
		Relata a negação em aceitar a cegueira e por isso sentiu-se constrangido	Com auxílio da mãe	Sim	-	Computadores com leitores de tela, e scanners para converter livros em arquivos acessíveis	Computadores com leitores de tela	Relata a superação em verbalizar pela primeira vez a condição de cegueira, quando solicitou ajuda ao colega que estava do lado para assinar a lista de presença, no primeiro dia de aula do Mestrado.
	E7	Relata que a IES não a recepcionou de forma inclusiva, e isto causou insegurança	Nos primeiros dias foi com a mãe até a sala de aula, depois declarou ir de metrô e voltar com as amigas.	Declarou ter conhecido de uma sala de recursos, que não é um NA	-	-	-	Relata negligência da IES com aspectos inclusivos
	E8	Relata que os primeiros períodos forma difíceis, por conta de conteúdos apresentados através de slides nas aulas, livros	-	Não. A entrevistada declarou que lutou por isso até deixar a IES	Após conversar com o departamento jurídico da IES, a entrevistada conseguiu scanner e computadores com leitores de tela	-	-	

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612256/CA	E9	que não eram acessíveis e professores que colaboravam pouco					
		A IES escolhida não a recebeu com o senso de inclusão. Nem a coordenadora sabia que ela cega. Todo semestre era necessário se apresentar ao professor em busca de uma maneira ideal de realizar as avaliações. Quando buscou ajuda na IES, foi orientada a procurar outro aluno com deficiência visual	Vai de carro com a mãe e volta de Táxi	Não, tem alguns recursos disponíveis em uma sala na biblioteca	Não recebeu atendimento, mas utilizou os recursos	Computador com leitor de tela NVDA, teclado em Braille, DosVox; leitor de livros; scanner que converte para áudio, impressora Braille - Que a entrevistada declara nunca ter visto)	-
PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612256/CA	E10	"Muito normal", embora não tivesse tido comunicação com o NA. A IES não tinha o conhecimento da condição do entrevistado	-	Sim. Um departament o chamado NAI	No ato da inscrição na IES, o entrevistado precisou declarar em seu cadastro a condição da deficiência visual, que automaticamente entra para o sistema de gestão integrada da IES. Mesmo com isto, não houve uma recepção por parte do núcleo. O núcleo também não informou à coordenação do curso nem aos professores a existência dele. O Núcleo não interferia nos processos pedagógicos, ocorridos na relação entre o aluno e o professor. Não era fácil saber que existia um núcleo de apoio, pois não era informado. Ficou sabendo da existência doo núcleo no meio do curso de Ciência da Informação, através de um colega que era voluntário,	Recrutava ledores - que eram voluntários, alunos de outros cursos da própria universidade - quando o aluno solicitava.	-
							-

intérprete de
libras.

E11		Não existia	-	Computadores	O próprio Notebook
E12	Sozinho de ônibus e trem	Sim. NAP – Conheceu logo no processo seletivo	-	Material em braile e PDF, transcritor de Braile para a escrita cursiva, e leitores. Também tinha uma impressora braile que foi devolvida por falta de uso.	-

APÊNDICE 6.9 Entrevista – Categoria 6– Relação aluno x IES – barreiras de acessibilidade

OBJETIVOS ESPECÍFICOS		VERIFICAR AS BARREIRAS DA RELAÇÃO			
EIXOS TEMÁTICOS	Barreiras de transporte	Barreiras urbanísticas	Barreiras na comunicação de informações	Barreiras atitudinais	Observações
E2	Dúvidas sobre os horários de passagem do ônibus no ponto, e se parava no local certo	O rebaixamento do meio fio: referência do final da calçada/ início da rua; dentro da IES: Não havia trilhas táteis; da entrada da IES até o prédio de destino era preciso atravessar estacionamentos e jardins. Nunca aprendeu a ir à biblioteca com autonomia.	Ambiente EAD nem sempre acessível - não era possível identificar alternativas, o início e final de questões, lia caracteres de maneira errada, dificultando a compreensibilidade das palavras; o locutor não descrevia as imagens, comprometendo o desempenho na realização da tarefa, não tinha conhecimento do suporte de tutores online.	"Professores que te ignoram, que não se preocupam se você aprende ou não, que não flexibilizam sua própria aula com atividades/dinâmicas e materiais que permitam nossa aprendizagem. Tipo, dinâmicas com espelho, filmes legendados, etc. e a falta de q a universidade cobre desse professor também. Tem professor que chega a falar que não é pago para dar aulas para cegos" "O pior mesmo é a atitude de alguns professores. Isso é o mais difícil de se contornar." - professores com tratamento hostil; o monitor que por vezes atrapalhava (mexia com os brios do professor)	Precisava contar com a ajuda de pessoas (nem sempre funcionários da IES) no deslocamento para o prédio da biblioteca
E4		O espaço físico da universidade é muito grande e ela não estava acostumada a se deslocar em ambientes como aquele. Contava com a ajuda da mãe e amigos até se adaptar ao ambiente da IES.	Declarar ter feito a maioria das provas no próprio computador. Professores esqueciam de levar o conteúdo da prova em um Pendrive para que pudesse ser feita em computador. A cada nova aula o entrevistado precisava apresentar suas necessidades ao professor	Em vésperas de provas, relata ter que lembrar os professores de levarem a prova ampliada.	Relata que a adaptação à universidade é de extrema importância, e acredita que com a presença do Núcleo essa adaptação deve ser mais eficiente
E5		Muitos obstáculos e buracos pelo Campus e	Os funcionários do núcleo que liam as		

	na rua que dá acesso à IES	provas de cálculo não eram capacitados, e não sabiam descrever os gráficos		
E6		A IES não pode atender a solicitação de leitores para aplicar as provas do processo seletivo do mestrado, e não dispunha de computadores com leitores de tela.	(Barreira imposta pelo próprio). Na graduação, ainda em negação com a cegueira, temia ler avisos e fluxogramas em painéis, pois se sentia constrangido em pedir ajuda. "eu neguei minha deficiência durante esses anos, completamente... meio orgulho, meio vergonha, porque esse estigma da deficiência pesa demais sobre quem tem qualquer condição física ou sensorial que fuja do padrão estabelecido".	"ter intimidade com textos, independente do conteúdo, é o que torna o leitor habilidoso, pelo menos na minha concepção, mas eu não tenho leituras muito aprofundadas sobre isso, só experiência empírica mesmo. Muitos leitores sequer conseguem ler palavras muito grandes ou pouco usadas no dia a dia.... gaguejam, hesitam, isso atrapalha o fluxo do raciocínio de quem está ouvindo e precisa compreender o contexto todo." "leitor não é uma profissão muito incentivada, porque não é vista como tal, é tida ainda equivocadamente como apenas uma adaptação passageira"
E7	Os pisos táteis da IES não garantem a acessibilidade; o elevador para cadeirantes é precário	A entrevistada prefere recorrer à Biblioteca Nacional ou ao IBC para digitalizar conteúdos e imprimir conteúdos em Braille, do que solicitar aos funcionários da IES.	Relata má vontade de leitores em descrever conteúdos importantes para a interpretação do enunciado das questões. Alguns "se resguardam" sob a desculpa de que não podem dar cola. Relata o comportamento dos docentes, que pregam uma teoria e agem de forma oposta. Relata que as inseguranças pessoais, nos primeiros dias de aula acabaram por conduzir à auto exclusão, nas primeiras semanas de aula.	Sugere que deveria haver treinamento para lidar com a didática de descrever para cegos
	Os pisos táteis presentes na IES serviam para "constar"		"Alguns professores colaboravam muito, muito mesmo. Mas outros, em compensação, não faziam nem questão que eu tivesse lá." Relata que pessoas não tinham educação para não colocarem obstáculos nas trilhas táteis ou saírem delas para que ela funcionasse.	
E9		A coordenadora do curso, diante da situação de não saber lidar com a aluna com deficiência visual, passou o e-mail de outra aluna com deficiência visual que estava terminando o curso, para que elas pudessem conversar e trocar experiências"... Neste início de período eu até mandei uma mensagem para ela (a coordenadora do curso de psicologia), pedindo ajuda para uma inscrição de matéria. Ela	"Eu penso que não precisa de um núcleo de atendimento que não funciona. É preciso ter uma pessoa que esteja disposta a adaptar os materiais. Adaptar um texto em PDF, para passar para DOC; um slide... transformar em DOC; descrever uma imagem; buscar um livro na Internet que eu preciso ler"	

E10

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612256/CA

O entrevistado declara que tinha pisos táteis, que apareceram no processo de adaptação da IES às leis. Existiam prédios históricos na IES, que não podiam sofrer intervenções, para serem adaptados à acessibilidade que era solicitada à época. A numeração dos prédios dentro da IES não tinha uma lógica que fosse apresentada aos alunos - o que atrapalhava o deslocamento no trajeto, antes de se acostumar. Também relata a incongruência de ter banheiros adaptados para cadeiras de rodas nos andares, que não tinham acesso por rampas ou elevadores. Na UFRJ, os prédios passaram por adaptações ao longo dos anos, mas ainda é possível observar que alguns elevadores são pequenos para o tamanho das cadeiras de rodas, e algumas portas de vidro dentro da IES são pesadas.

visualizou a mensagem e não me respondeu. Então eu deixei par lá." Os professores não aceitam materiais em Braille, porque não existem pessoas capacitadas à leitura

O curso escolhido envolvia o desenvolvimento de fórmulas e cálculos que eram apresentados no quadro branco, em sala de aula, e o entrevistado precisava "decifrar" o conteúdo pela fala dos professores. Em Ciência da Informação, ficou reprovado em uma disciplina, também por este motivo e pela atitude do professor que parecia cansado, por estar no final da carreira. O entrevistado também declarou ter dificuldades em aprender os conteúdos de Física, pois não conseguia encontrar o que o professor ensinava em sala, nos livros que conhecia. O professor então indicou 4 livros que tinham em torno de 500 páginas, que precisavam ser estudados em 6 meses. Na pós-graduação, os livros em formato digital, nem sempre eram acessíveis. por vezes era necessário passar do formato PDF para ACR, sem o auxílio da IES

Diante da dificuldade em ler o conteúdo "massante" indicado, o entrevistado solicitou auxílio ao professor de Física, que o orientou à "se virar e pedir ajuda aos outros alunos". Então o entrevistado foi recorrer ao coordenador do curso, que também não levou a necessidade de acesso à sério, dizendo que dar a informação de forma diferente da que o professor apresentava seria beneficiá-lo diante dos outros alunos da classe. N UFRJ os discentes se reúnem para discutir questões de acessibilidade da IES, apresentam estas questões ao colegiado, que não as leva muito a sério.

"(...)Falo que existe uma questão legal, estrutural, institucional que está no meio e é importante, mas sabe aquela coisa de barreira atitudinal? A atitude das pessoas, para mim, junto com os professores é que gerava uma maior barreira. O professor tem conteúdo para dar, tem mais ou menos como deve dar, mas tem uma certa liberdade em sala de aula. Então, a atitude que ele vai tomar para como lidar com o aluno e como vai adaptar à situação, aí é que está a grande diferença para mim." A falta de verba na UFRJ, faz com que IES priorize outras necessidades antes da acessibilidade.

Calçada da faculdade irregular; poucos caminhos para passar As salas de aula não têm acessibilidade, as carteiras não estão em dia com a manutenção. Observa que no seu deslocamento até a IES não existem sinais de trânsito sonoros.

Os computadores da UniSUAN não são acessíveis, e os leitores de tela são "impraticáveis".

"(O ensino inclusivo) É atrasado no sentido de que não há uma conscientização de jovens sobre o recebimento de um aluno cego". Preconceito nas relações interpessoais.

APÊNDICE 6.9 Entrevista – Categoria 7– Visão do entrevistado para a acessibilidade da IES

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VERIFICAR A ACESSIBILIDADE VIVENCIADA PELO ALUNO						
	Acessibilidade Arquitetônica	Acessibilidade Comunicacional	Acessibilidade Metodológica	Acessibilidade Instrumental	Acessibilidade Programática	Acessibilidade Atitudinal	Outras Observações
EIXOS TEMÁTICOS E2				Dependendo do professor, o material poderia ser disponibilizado em formato digital		Alguns professores buscaram estratégias diferentes das de costume. "Quando há vontade do professor, sempre dá certo"	

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612256/CA	E3	Após a orientação, o ambiente da IES é de fácil adaptação. Existem trilhas táteis, mas nada muito significativo.	Os professores forneciam materiais adaptados pelo núcleo em formato digital.	Professores, que apesar da falta de experiência acolheram o entrevistado muito bem, que foi essencial para o seu desenvolvimento no curso	Acredita que a capacitação do aluno para saber utilizar os recursos leitores de tela é crucial para ter um bom desempenho acadêmico
	E4		A IES disponibilizou provas com fonte 16 (adaptadas), e também escaneava materiais	O coordenador do curso pediu que fosse informado de todas as necessidades, e se dispôs a fazer o possível para atendê-las. Os professores, na maioria das vezes se mostraram tranquilos e dispostos a ajudar.	
	E5		os professores disponibilizam o material utilizado em sala para que ela possa acompanhar a aula em tempo real no próprio computador. Na disciplina de cálculo, os próprios professores e monitores da disciplina aplicavam a prova, por terem conhecimento do assunto	a IES disponibilizava computadores com leitor de tela	Declara que os professores em geral se mostravam particularmente dispostos para a ajudar
		A comissão do processo seletivo foi ao encontro dele para saber qual seria o melhor método. Na falta de leitores, ofereceram a oportunidade de utilização de computador com leitor de telas para fazer a prova do processo seletivo. Permitiu que o candidato fizesse o uso do próprio computador, na presença de um fiscal		Professores em maioria compreensivos que perguntavam sobre adaptações necessárias	
	E7		IES oferece leitores NVDA e DosVox, scanner e Impressora Braille. Agilidade em	Descreve os docentes como empáticos, solidários e humanos, quanto às	

		saber os graus pelo sistema, em contraponto com a morosidade dos professores em informá-la. "O advento da internet e a ampliação das tecnologias auxiliam sem igual nisso também"	dificuldades da entrevistada
E8 E9		A IES dispõe de uma sala na Biblioteca, para atendimento/ uso preferencial de pessoas com deficiência - que dispões de computador com leitor de tela NVDA, teclado em Braile, DosVox, leitor de livros e scanner que converte textos impressos para áudio. Também dispõe de sala para reuniões em grupo	
PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1612256/CA	<p>"O Campus estava começando a ser adaptado, mas a adaptação era muito mais física e motora, do que visual e auditiva"</p>	<p>Nos processos seletivos para o Mestrado e para o doutorado, foi oferecida a realização da prova por computador, em condição adaptativa, pois não existiam convenções na IES, que determinassem o processo. Na pós-graduação todos os professores já ofereciam os livros em formato digital.</p>	<p>O entrevistado usou como exemplo o professor da disciplina de Cálculo 1, que era um senhor, professor de carreira, tranquilo, calmo, explicava bem. Declarou que este professor nunca foi de "passar a mão", porém era sensível à condição dele, e tentava sempre demonstrar os conteúdos demonstrando-os oralmente. Precisou muitas vezes recorrer aos livros, que à época não eram digitais, e eram muito grandes.</p>
E11 E12	<p>A IES dispunha de pisos táteis</p>	<p>A IES solicitou ajuda para saber quais informações em braille deveria existir, e aonde elas deveriam estar.</p>	

APÊNDICE 6.10 Entrevistas – Conteúdo E1 (Incompleta e descartada)

APÊNDICE 6.11 Entrevistas – Conteúdo E2

E2: 31 anos – Belo Horizonte e Rio de Janeiro

IC: Vou começar perguntando sobre você, para que eu possa te conhecer um pouco melhor. Me diz seu nome completo, idade, de que cidade você é e com qual deficiência visual que você convive:

E2: meu nome completo é E2 mesmo. Sou de Belo Horizonte, residindo há 7 anos no Rio, e tenho 31 anos. Sou cego total desde os 11 anos.

IC: E como você ficou cego?

E2: Tive má formação congênita (Microcórnea e estrabismo), mas via até bem. Com 8 anos tive uma queda da gangorra, bati a cabeça e tive descolamento de retina. Daí, até os 10 anos, desenvolvi glaucoma também.

IC: Você tem referenciais visuais ainda na sua lembrança?

E2: Sim: cores, formas...

IC: Luz e claridade? Você ainda percebe?

E2: não.

IC: Me conta um pouquinho da sua trajetória escolar, do Ensino Básico até o Ensino Médio. Você estudou em escolas inclusivas ou regulares

E2: Até segundo ano (hoje terceiro), estudei em escola regular. A partir do terceiro (hoje quarto), em escola especial.

IC: Fram públicas ou privadas?

E2: sempre públicas

IC: n Belo Horizonte ou no Rio?

E2: -l.

IC: m qual ano você fez processo seletivo para ingressar na ur sidade?

E2: uuumm.... Acho que em 2005.

IC: i Em BH também?

E2: n

IC: i por meio de ENEM ou vestibular?

E2: iz os dois. Fiz vestibular na PUC-Minas, para sistemas de iniação, mas não tive como pagar, então não continuei. Eu ganhei ur bolsa para fazer ADM pelo ENEM.

IC: i PUC mesmo?

E2: n

IC: estava acostumado à PUC antes de mudar de curso?

E2: la verdade eu nem me matriculei, então minha primeira experiência como aluno mesmo foi já com a bolsa.

Quando fiz vestibular eu não trabalhava, então fiz para o período da manhã. Passei, mas comecei a trabalhar, então não me matriculei.

Na mesma época, pelo ENEM, ganhei uma bolsa de 50% para fazer psicologia, mas ainda assim ficava muito caro para mim, então não fiz.

No segundo semestre tentei uma bolsa de 100% e consegui para adm.

IC: Parabéns E2!! Passou para três cursos diferentes!

E2: Mas não adiantou muito.... Sem \$\$\$... kkk

IC: Acho que essa é a grande questão de todos né? Principalmente na PUC que é uma universidade muito concorrida e com a mensalidade salgada..., mas seu desempenho foi bom demais!

E2: Sim. Principalmente aqui do Rio. A de minas ainda é mais acessível. E minas só é das mais concorridas, mas não das mais caras.

IC: Você estudou aqui, ou na de Minas?

E2: Na de Minas

IC: Me conta um pouco da sua experiência nas provas dos processos seletivos? No ENEM e nos vestibulares.

E2: Não me lembro muito, mas costuma ser sempre igual. Com ledor. Daí é uma loteria. Dificilmente o ledor consegue ler toda a prova bem. Por exemplo, quem lê bem língua estrangeira, normalmente não lê bem Química, Física ou Matemática, e. Vice-versa.

No vestibular da PUC além do ledor, tinha a prova em braile, então facilitava um pouco.

No ENEM só tinha o ledor mesmo.

IC: Você se sentiu prejudicado pela falta de experiência (ou técnica) do ledor?

E2: Sempre acontece. Muito raro darmos sorte de pegar um bom ledor.

Por isso, quando vou fazer uma prova assim, sempre peço ledor, braile, computador e o que mais tiver.

IC: Quais recursos você prefere utilizar?

E2: Computador, mas a depender de como é elaborada a prova, até mesmo no computador pode ficar difícil se forem gráficos e figuras. Uma prova tipo a do ENEM em braile é quase impossível de se fazer. É muita coisa.

IC: Tenho essa curiosidade! Como é feito, nesse caso, com funções e algoritmos?

E2: Nesse caso, o melhor seria que tivesse em braile mesmo. Mas havendo uma boa descrição textual, também dá certo. Em algumas bancas de concursos eles já mandam a descrição da questão. Só para o ledor ler mesmo. Mas é raro também.

IC: Você se lembra de ter deixado alguma questão em branco?

E2: Muitas vezes.

IC: Lembra da natureza delas?

E2: Química, Física, Matemática.... Onde o ledor não conseguia me explicar ou eu não conseguia entender.

IC: Você utilizou o tempo adicional nesses processos?

E2: Olha, sempre peço, mas nem sempre uso. Não me lembro se utilizei para vestibular e ENEM.... Acho que não. Normalmente a gente sabe que dá ou não dá para fazer uma questão, então não perde muito tempo.

IC: Quanto mais você faz, mais entende o que deve ou não fazer!

E2: Sim. Normalmente, pelo menos umas 3 ou 5 questões, não dá para fazer.

Isso numa prova de umas 60 questões.

IC: 60 questões? Não imaginava que pudessem ser tantas! Fora a redação?

E2: Sim, outra dificuldade também. Uma coisa é a gente escrever, outra bem diferente é ditar para outra pessoa escrever. Mas isso, para alguns cegos, é até bom. Já eu preferia eu mesmo escrever.

IC: Era possível levar Perkins ou reglete nesses processos?

E2: sim, normalmente sempre é, mas aí entra o fator tempo.... Eu prefiro ditar que fazer em braile na hora, mesmo porque não escrevo braile com tanta regularidade, então acabo ficando lento para ler e escrever.

IC: Verdade! E por que você escolheu esses três cursos?

E2: Bom, na verdade, o que eu escolhi mesmo, foi sistemas de informação, quando fiz o vestibular. Já Psicologia e Adm., eu fui pela nota de corte! rsrsrs

Ah! E pela PUC, e o curso no horário que eu podia frequentar as aulas.

IC: E qual você gostou mais?

E2: Na verdade, só fiz mesmo adm. então...

IC: É verdade! Você já concluiu?

E2: sim.

IC: Em que ano?

E2: Huuumm.... Acho 2011 ou 2012.

IC: Você se lembra dos seus primeiros dias de aula? Como foi chegar à universidade, nas questões de acessibilidade pertinentes à sua deficiência?

E2: minha maior dificuldade era ir da entrada da universidade até meu prédio, porque tinha de atravessar estacionamento, jardins...

IC: Tinha trilhas táteis?

E2: Não. Ir à biblioteca também era complicado. Aliás, era até mais porque era mais longe ainda. Essa, eu nunca aprendi mesmo não!

IC: Mas você precisava ir eventualmente, não? Como fazia?

E2: É... Eventualmente, mas teve uma época que eu precisava ir muito porque tinha de encontrar com uma amiga minha para estudar. Acho que teve uma ou duas disciplinas que também eu fiz no mesmo prédio, onde tinha os laboratórios com computadores. Precisava pedir alguém, ou tentar ir e dar a sorte de ser achado por alguém que fosse para mesmo destino.

IC: A Universidade oferecia algum núcleo de acessibilidade para suporte ao aprendizado?

E2: Sim, inclusive ficava nesse prédio da biblioteca... rs

IC: E no que esse núcleo efetivamente te ajudou?

E2: Ah.... Transcrição de prova quando eu fazia em braile.... Arrumando ledor para aplicar prova quando não era em braile. Basicamente isso. Arrumaram um monitor certa vez também. Às vezes atrapalhava também.

IC: Para te ajudar em sala de aula?

E2: Sim, em uma disciplina específica, que o professor erra muito "hostil". Kkk

IC: Jura que existe isso!?

E2: Tem demais...

IC: Quando você diz que atrapalhava, era em que sentido?

E2: Atrapalhavam porque alguns professores achavam que eu tinha de aprender com eles, que mandando o material, para eles já estava tudo resolvido.

IC: Os professores se preocupavam em digitalizar ou converter para .p s conteúdos das aulas?

E2: Depende muito do professor. Mas, até mesmo pela praticidade, eles acabavam fornecendo material digital para a turma toda, então nem era bom também.

IC: Mas nas questões do ambiente físico da universidade o núcleo deixava a desejar?

E2: Quanto a isso, pelo menos no meu tempo, nunca fizeram nada né?

IC: Seu deslocamento de casa para a faculdade, e o retorno. Como era?

E2: É ônibus.

IC: Você ia sozinho?

E2: Para ir, eu ia do trabalho, então pegava um só. Para voltar, eram dois, sozinho.

IC: E no terceiro (período), em diante período eu comecei a voltar de ônibus?

IC: Como você julga o sistema de transporte de BH, nas questões de acessibilidade à pessoa com deficiência visual?

E2: Hoje ou na época?

IC: Na época e hoje! Me conta o que você percebeu de mudanças.

E2: Bom, na verdade, tem o problema de saber que ônibus está parando no ponto... o horário dos ônibus. Hoje em dia, em BH, desenvolveram um aplicativo para isso. Eu ouvi falar, mas não usei na prática ainda. Em BH também começaram a adotar esses BRT's tipo aqui do RJ, que o pessoal lá tem reclamado bastante. Mas quando vou lá, não costuma usar muito transporte público não.

Uma coisa que piorou muito em BH nos últimos anos foi que rebaixaram o meio-fio, então os cegos não têm muito como saber onde termina e começa a pista dos carros. Qualquer dia morre um lá...

IC: Isso é sério mesmo! Você saberia dizer que aplicativo é esse?

E2: SIU mobile belo horizonte. Nele, tem como o cego avisar ao motorista do ônibus que está aguardando o ônibus também, tipo, chegando ponto, abre o aplicativo, avisa que está no ponto; e quando o ônibus estiver chegando perto do ponto o motorista será avisado de que tem um deficiente visual aguardando ônibus naquela parada.

IC: Nossa! Deve ser bem legal..., mas as linhas de ônibus todas estão conectadas a esse aplicativo? Os motoristas respeitam direitinho? Será?

E2: As linhas de BH estão. Se todos respeitam, não sei. Acho que ele precisa ligar uma espécie de tablet, para funcione. Não sei se já resolveram isso. Parece ser bem interessante mesmo.

IC: Deixei de te perguntar se a PUC oferecia recursos tecnológicos para o seu aprendizado, tipo audiolivros, leitores de tela, computadores com outros recursos, Perkins e reglete.... Ou outras tecnologias assistivas para o aluno com deficiência visual.

E2: hhuuummm. Eu tinha meu notebook então não sei. Acho q não. Só lembro de ter utilizado a máquina braile do Núcleo mesmo.

IC: Era impressora?

E2: Não, Perkins mesmo.

IC: Existe alguma situação difícil, que tenha te marcado no ambiente da universidade, que você tenha vivenciado e que gostaria de relatar?

E2: O pior mesmo é a atitude de alguns professores. Isso é o mais difícil de se contornar. Professores que te ignoram, que não se preocupam se você aprende ou não, que não flexibilizam sua própria aula com atividades/dinâmicas e materiais que permitam nossa aprendizagem. Tipo, dinâmicas com espelho, filmes legendados, etc. e a falta de q a universidade cobre desse professor também. Tem professor que chega a falar que não é pago para dar aulas para cegos, e tchau.

IC: Meu Deus....

IC: Agora conversando comigo, que tecnologia você está utilizando no seu computador?

E2: JAWS, um leitor de telas.

IC: O Jaws descreve imagens?

E2: de uma forma geral não. Mas é possível fazê-lo reconhecer em determinadas situações, tipo: posso configurá-lo para ler emoticons. Se há um ícone muito importante em determinado programa, posso criar uma espécie de legenda para a imagem. A gente usa muito, mas mais no WhatsApp.

IC: E2, tem algo mais que você se lembre da sua rotina universitária que eu não tenha abordado aqui, mas que considere importante falar?

E2: Bom, só gostaria de falar que também tive excelentes professores que se interessavam e esforçavam para que eu entendesse a matéria. Professores que até buscaram estratégias diferentes da aplicada na turma como um todo. Nesses casos, quando há boa vontade do professor, sempre deu certo. O problema é quando o professor parece que não nos vê na sala de aula.

Hoje, vejo também um problema que eu particularmente não tive na graduação, mas tive um pouco nos pós, e que cada vez mais pode atrapalhar ou até ajudar muito, dependendo dos cuidados tomados: Temos muitos ambientes virtuais para ensino a distância ou online, e nem todos são acessíveis.

IC: Você faz o uso de algum deles, na Pós?

E2: Hoje não, mas já utilizei na Pós. Algumas atividades eram impossíveis de serem feitas.

IC: Você se importa de me falar um pouquinho disso?

E2: tranquilo.

IC: Que tipo de barreiras você encontrou nos ambientes virtuais? E quais o que você utilizou?

E2: Poxa... eu usei o da ESPM, e lembro que se chamava Blackboard. Mas não sei se o nome do sistema é esse mesmo não. Em algumas questões, era muito difícil identificar as alternativas, onde começava uma e terminava a outra, onde selecionar. O leitor de telas, não sei o porquê, lia tudo errado, tipo: ";" no lugar de "ç", "^^^" no lugar de "ã"... E por aí vai... era um parto. Também tinha atividade que era preciso fazer com o mouse. Tipo: arrastar coisas na tela.

No caso do curso, tinha uma espécie de locutor que ia falando e mostrando os slides. Como era de se esperar, as vezes ele falava "conforme nessa imagem". Ou coisas assim que para quem não está vendo, não fazem sentido.

IC: Você, sem as imagens, não tinha mesmo como acompanhar, nesse caso...

E2: É triste porque esses ambientes poderiam até ser uma forma de superar barreiras de uma sala de aula, com os conteúdos audiodescritos por exemplo.

IC: Tinha algum professor de suporte para tirar dúvidas? Tipo algum chat online?

E2: Tinha não. Essas atividades eram preparatórias para as aulas presenciais.

IC: Suas dúvidas, ao final, eram tiradas em sala de aula? Ou ficava por isso mesmo?

E2: Se eu me lembrasse delas na sala de aula. Na maioria das vezes não me lembrava não, porque as aulas online eram textos e perguntas sobre o texto. Daí o professor dava uma aula não necessariamente com o mesmo conteúdo.

IC: Você já concluiu a Pós?

E2: Já sim.

IC: Em que área?

E2: Marketing aplicado a empresas globais de petróleo, gás e energia.

IC: Eduardo, chegamos ao final... infelizmente por um lado, pois estou adorando ler a sua trajetória, mas felizmente por outro pois já te tomei DUAS HORAS!!! Me perdoa esse tempo que passou!!!

E2: tranquilo, qualquer coisa é só falar!

IC: Queria registrar aqui minha infinita gratidão por esse tempo e pela paciência, assim como a minha enorme admiração pela sua garra e trajetória! É por pessoas como você que estou me preparando para ser professora de universidade. Sua contribuição hoje foi muito rica para a minha pesquisa... MUITO OBRIGADA DE TODO O CORAÇÃO!

E2: Ah, não tem a ver com seu trabalho não, mas só queria lhe pedir uma coisa, já que você está no meio acadêmico e na área do Design. Para sugerir a seu orientador ou orientadora ou colegas ou ainda futuros orientandos para fazerem pesquisas também na área da usabilidade de equipamentos domésticos, tipo micro-ondas, lavadoras, geladeiras... porque a coisa está ficando feia para o nosso lar também! Comprar um micro-ondas é um parto hoje!

IC: Usabilidade é tudo mesmo nesse sentido! Sabe que eu sou tão ligada às questões voltadas para a Educação que isso que você está citando puro Design, e eu nunca parei para perceber.... Se alguma pesquisa a respeito, você gostaria de ser voluntário lá do laboratório? E se lembrares de algo mais que queira dizer, e não se importe de dizer, pode chamar a qualquer momento!

E2: Sim, claro! Esses equipamentos, que na maioria são acessíveis, deixando de ser para nós cegos.

IC: E a parte tátil, eu imagino...

E2: Televisões, micro-ondas, máquina de lavar, geladeira, rádios, sem falar na conta da tela de toque.

IC: Eles "falam", mas não se fazem claros... Conte com a minha presença no que eu puder contribuir também!

E2: Muito obrigado. E boa sorte em seu trabalho também!

IC: Obrigada mais uma vez, obrigada por tudo! Bom finalzinho de Domingo para você!

APÊNDICE 6.13 Entrevistas – Conteúdo E3

E3: 23 anos - Belo Horizonte - Pedagogia

IC: E3, tudo bem? Já estou por aqui.... Quando puderes me chamar!!

E3: Também já estou à disposição. Vou abrir o aplicativo no celular que fica melhor.

IC: Quando estiveres pronto me avise!!

E3: Pronto

IC: Antes de qualquer outra coisa quero te agradecer por você ter se voluntariado! Gostaria de registrar, para que se sinta o máximo à vontade possível, que em momento algum eu vou emitir juízo de quaisquer informações que você venha a relatar. Combinado?

E3: Perfeito!

IC: Gostaria de começar sabendo sua idade, a cidade na qual você vive, e qual a deficiência visual que você convive:

E3: Tenho 23 anos, moro em Belo Horizonte - MG. Sou deficiente visual, cegueira adquirida em ambos os olhos devido ao glaucoma congênito

IC: Você enxerga ou percebe a claridade?

E3: Não. Eu enxergo frequentemente luzes, imagens, cores, manchas, formas, porém são todas imagens produzidas pelo córtex visual. Meu olho absorve zero de luz.

IC: Isso nas duas vistas?

E3: Sim.

IC: Desde quando você se lembra de enxergar dessa forma?

E3: Começou em 2009 quando eu comecei a perder a visão completamente. Para ser mais claro, vou voltar um pouco na história.

IC: Vou adorar! Pode me contar tudo! hehehe

E3: Eu nasci com glaucoma, fui diagnosticado logo no nascimento. Foram 13 cirurgias durante a minha infância para controlar a pressão dos olhos. Em uma dessas cirurgias perdi a visão do olho direito. Ele é esbranquiçado e levemente atrofiado devido ao não uso. Consegui manter uma boa visão no olho esquerdo, mas tive minhas limitações, não enxergava no quadro, precisava fazer uma escrita mais forte. Era uma baixa-visão que eu conseguia contornar. Em 2008 a visão começou a cair, eu estava com 15 anos. Provavelmente depois de uma bolada jogando futebol a coisa começou a desandar. Em 2009, com 16 anos marco como o início da minha cegueira. Estava enxergando apenas luzes e cores, com dificuldade de distinguir formas. E aí começaram minhas imagens mentais. Mesmo de noite com tudo escuro eu continuava a ver luzes. Era até difícil dormir. Aos poucos fui me acostumando com essas luzes, cores e imagens

IC: Você é o primeiro que me dá esse relato. Maravilhoso para a pesquisa, pois sempre ouvi dizer das imagens mentais, mas ninguém me relatou.

E3: Eu sou fascinado com as imagens mentais. Desde que elas surgiram elas me intrigaram. Comecei a pesquisar muito sobre isso. Eu precisava entender que coisa era essa que estava acontecendo comigo... Hahaha

Encontrei diversos relatos, do ponto de vista neurológico, patológico e psicológico.

IC: Patológico? Talvez você trabalhe com o hemisfério criativo do cérebro...

E3: Tenho alguns relatos de colegas que apresentam a mesma condição.

IC: Deve ser algo sensacional, ter os referenciais visuais tão presentes.

E3: Pois é, o patológico trata como uma síndrome que atinge cerca de 15% dos deficientes visuais. Mas não gosto dessa abordagem. Eu prefiro encarar do ponto neurológico, criativo e espiritual.

IC: Você quer me contar um pouco? Se não for tomar demais o seu tempo.

E3: Sobre o que exatamente?

IC: Sobre a abordagem como você encara as imagens mentais, e como elas contribuem no seu dia a dia...

E3: Sim, sem problemas!

Depois que me acostumei com essas imagens, conheci diversas abordagens que as explicam, passei a reparar mais ainda nelas, como se comportam, como eu me porto frente a elas. Elas me auxiliam muito na minha mobilidade. Quando eu conheço bem o local por onde estou andando, eu praticamente estou vendo o local. Mapeio tudo ao meu redor em um desenho mais ou menos abstrato, pouco definido, mas que me permite deslocar com maior facilidade. Onde não conheço é tudo mais cinza, mais escuro e complexo. Diversos fatores influenciam na construção dessa imagem.

IC: É sempre a mesma?

E3: Humor: Quando não estou bem essas imagens se tornam pouco nítidas, sempre cinzas.

O dia nublado ou chuvoso me deixa de baixo astral. Consequentemente essas imagens são também cinzas e pouco nítidas

IC: Mas dias nublados nos deixam mesmo pra baixo, os dias ficam assim visualmente... cinzas, tristes... isso te ajudou na época de escola? Digo, no seu aprendizado.

E3: Agora, por exemplo, estou no meu quarto, o sol está radiando pela janela em mim, estou ouvindo uma música que me traz ânimo e paz. As imagens estão claras. Eu vejo minha janela, vejo meu computador e minhas mãos sobre ele, vejo nosso chat e as palavras surgindo à medida que digitamos.

Na escola não, pois eu ainda não tinha aprendido a lidar com isso. Era muito recente. Mas eu lembro de algumas atividades de geometria onde eu conseguia formar a imagem de formas geométricas mais complexas nessa imagem virtual, facilitando realizar cálculos. Foi uma pena na escola eu ainda não saber lidar muito bem com isso e os professores não saberem estimular.

IC: A sua escola era regular ou especializada?

E3: Sim, regular. Continuei na mesma escola de quando eu enxergava. Na mesma turma. Mas meu aprendizado nestes dois últimos anos do Ensino Médio foi falho, muito falho. Eu estava perdido, poucos professores sabiam como dar aula para mim, a escola tinha total abertura, tentava fazer algo, mas não sabia exatamente como.

IC: Era uma novidade para a escola ter um aluno com deficiência visual? Você foi o primeiro?

E3: Sim, o primeiro com alguma deficiência. Quando eu tinha baixa-visão eu me virava, copiava do caderno dos colegas, era mais tranquilo. Mas com a cegueira, a escola ficou perdida. Tivemos o apoio de algumas instituições daqui da cidade, mas quando as coisas começaram a melhorar e já estava formando.

IC: Em quais aspectos você se sentiu mais limitado?

E3: Basicamente em todo o conteúdo escolar. Eu não tinha acesso às aulas, não copiava a matéria. Era apenas ouvinte em sala de aula. Sem contar que eu me tornei muito retraído. Não conseguia falar na aula, não tinha voz, era difícil me expor a qualquer momento. Só fui superar isso no meio da faculdade. No último ano do Ensino Médio foi menos difícil. Eu aprendi a utilizar o computador, então quando o professor ditava eu podia copiar tudo. Conseguia realizar as provas e ter acesso à alguns livros. Nas matérias como Português, literatura, história e Química tive um bom aproveitamento. Em outras eu era esquecido, ou apenas fingiam que davam um jeito.

IC: A escola era pública ou particular?

E3: Particular.

IC: E o BH mesmo?

E3: Sim.

IC: Como foi a sua transição para a faculdade? Você fez vestibular ou foi pelo ENEM? Em que ano?

E3: Em 2010 eu estava me formando, e devido a diversos fatores escolhi fazer pedagogia na PUC Minas. Fiz o ENEM pois era obrigatória e poderia conseguir bolsa do PROUNI, mas entrei pelo vestibular.

IC: Para pedagogia mesmo?

E3: Sim, passei em 4º lugar!

IC: Você fez utilização de recursos especiais nas provas do ENEM e do Vestibular?

E3: Sim, em ambas as provas utilizei da assistência de um leitor/transcritor, prova em braille e tempo adicional.

IC: Quando você aprendeu Braille?

E3: Outra longa história... Hahahahaha

IC: kkk

E3: Lá em 2009, quando não teve mais jeito. Teve um dia que sentei para fazer uma prova de biologia, e eu passei 1 hora olhando para a folha tentando entender o que estava acontecendo. Eu não estava enxergando nada, parecia que tinham me entregado um papel em branco. Entreguei a prova ao final da aula do mesmo jeito que eu recebi.

Contei isso na instituição APADV que me dava o apoio em contra turno. Ao sair da sala da psicopedagoga dessa instituição eu falei para minha mãe: Mãe, eu acho que a moça está querendo me falar que eu preciso do braille, mas ela não está sabendo como me falar isso, está rodeando, rodeando... Hahahahaha

IC: kkkkkkkk

E3: Então eu fui para o Instituto São Rafael ter a aula de Braille, eu já fazia aula de orientação e mobilidade com a bengala lá. A instituição sempre me teve um ar de precariedade, de desleixo, sei lá...

Fui para minha primeira aula de Braille.

Cheguei lá às 13h. Fui apresentado para a professora e sentei em meu lugar. Aos poucos foram chegando mais alunos. Quando vi, estava numa sala lotada, uns 20 alunos, das mais variadas idades, cada um em um nível de leitura, cada um fazendo uma atividade diferente, e uma professora rodando a sala.

Uma gracinha de pessoa, atenciosa... me mostrou a reglete e o punção, me deu a folha e me ensinou o básico. O que são as células, os pontos, letras... Me ensinou a letra "A" e me deixou lá furando uma página toda. Me mostrou a letra "E" e mandou furar mais. Me mostrou a letra "I" e mandou furar mais. Saí de lá às 17:30 e no outro dia não sabia po**a nenhuma! Falei: Mãe, eu não volto para lá não, o lugar é uma bagunça e eu não aprendi nada. Foi então que conhecemos uma pessoa que iria me ensinar, me deu aulas particulares. Ela utilizou o método correto, ensinando a lógica de construção do braille. A primeira ordem de A à J, a segunda ordem de K à T, a terceira de U à Z, e os demais caracteres. Com uma aula eu já estava lendo e escrevendo palavras simples. Em 1 mês decorei o alfabeto e já transcrevia textos.

IC: Parece ser mesmo eficiente.

E3: Se não me engano, tive uns 6 meses de aula, onde aprendi o português, Matemática, Química e Física. Aí, eu lembro que um cara lá no São Rafael que disse que estava aprendendo Braille há dois anos. É pura lógica... é um absurdo o método A, E, I, O, U. E foi isso. Hoje utilizo pouco o Braille, por pouca prática não tenho uma leitura ágil. Mas tenho domínio total e uma ótima transcrição.

IC: Mas foi importante no vestibular?

E3: Sim. Preferi utilizar mais do apoio do leitor, deixando a prova em Braille de lado, mas sempre que haviam tabelas, gráficos, esquemas e algumas figuras eu recorria a prova em Braille.

IC: Você se lembra de ter deixado alguma questão em branco?

E3: Não, pois eram todas de múltipla escolha, e a redação. As que eu não sabia fiz eliminação ou chutei.

IC: Quais eram mais difíceis de resolver, na sua opinião?

E3: As de Matemática e Física. Muito conteúdo dessas áreas do conhecimento eu não tive acesso na escola ou tive um acesso medíocre.

IC: E existe alguma outra dificuldade que você tenha vivenciado no processo seletivo que queira relatar? Que considere importante dizer?

E3: Olha, se fosse hoje eu teria utilizado o recurso da informática para realizar a prova. Infelizmente isso ainda não é uma realidade. Estamos brigando para que incluam um modelo digital acessível como forma de realização da prova do ENEM e dos vestibulares. Por sorte, nas provas eu tive bons leitores, ou eu não era tão exigente na época. Mas eu já realizei outras provas em minha jornada acadêmica e tive leitores muito mal capacitados. Hoje, meu principal modo de leitura e escrita é o computador. Não podem me forçar a ser avaliado de um modo que fuge ao meu hábito comum.

IC: Você sente as pessoas respeitarem a sua escolha pelo computador?

E3: Não. Ainda acham que o cego só precisa de Braille. O Braille é importante, mas a tecnologia é muito mais eficiente. A maioria das minhas provas na faculdade eu fiz com o suporte do computador. Eu conseguia fazer minha avaliação dentro da sala de aula, junto com todo mundo, utilizando o mesmo tempo hábil. Isso é inclusão! Na verdade, inclusão é permitir que cada um utilize o que lhe é mais

adequado. Tenho amigos que usam o Braille para tudo e se dão muito bem. Outros nem sabem utilizar o Braille e se viram muito bem também

IC: A PUC te oferecia algum núcleo de apoio? Permite essas escolhas?

E3: Sim, foi justamente por saber que a PUC possuía um núcleo de apoio que eu decidi fazer o vestibular para entrar lá. A PUC MG sempre foi reconhecida por dar esse suporte. Mas muitas vezes as coisas para darem certo não dependem só do núcleo. Quantas vezes fui fazer prova e o professor não tinha levado no pendrive para mim.... Várias vezes deixei de fazer prova, ou tive que digitar todas as questões antes de responder ou fazer em dupla com alguma colega... ou ainda: Ter que ligar em cima da hora para o núcleo enviar um ledor. Meus primeiros períodos foram bem difíceis. Eu ainda carregava aquele ranço do Ensino Médio. Não sabia me posicionar, ainda era muito retraído. Aos poucos fui conquistando minha autonomia. Aprendendo a cobrar do professor e a dialogar com o núcleo. Criei uma relação muito boa com minhas colegas. Acho que a partir do 3º período eu estava mais adaptado.

IC: E como foram os primeiros dias de aula? Como chegou à PUC, e como ela te recebeu?

E3: O núcleo entrou em contato comigo assim que efetivei a matrícula. Fui até o núcleo para ter um acolhimento, saber das minhas necessidades e etc. Mas um dia antes da aula eu chorei muito, estava com muito medo.

IC: Quais eram seus maiores medos?

E3: Eu estava saindo de um colégio onde eu conhecia todo mundo e estava começando a me adaptar para entrar em um local que eu não sabia nada de ninguém, não conhecia ninguém, não sabia andar pelo local.... foi muito difícil!

IC: Você foi acompanhado por alguém?

E3: Meu primo que me deu a maior força. Ele foi para dentro da sala e aula junto comigo. Assistiu aula comigo e me ajudou no momento. Ele nem podia ter feito isso. Um professor até chamou a presença dele na sala, mas entendeu a situação. No dia seguinte ele foi comigo, mas não ficou na sala, ficou do lado de fora esperando acabar cada horário.

Essencial para mim. Acho que eu não teria conseguido ir sem ele. Nos outros dias eu já comecei a interagir com as colegas. A cada nova aula eu tinha que me apresentar ao professor e falar das minhas necessidades. Tive professores que apesar da falta de experiência com um aluno cego, me acolheram bem, foram essenciais para a minha evolução dentro do curso. Apenas 1 foi extremamente negligente: ignorou completamente minha necessidade. Fico tranquilo porque ele foi um péssimo professor para todo mundo. Eu acabei sendo mais prezado, é claro. Ao final do semestre ele foi cortado do quadro de professores do curso.

IC: O comportamento do Ser Humano ainda precisa ser muito estudado para ser compreendido...

O seu primo ia desde a sua casa contigo?

E3: Sim. Ele já dirigia, então me levou e me trouxe de volta nesses primeiros dias. Depois meu pai me levava e voltava para me buscar. Outro fator que foi essencial para mim! Essa disposição do meu pai em me levar para todos os lugares. Ele comprou uma moto, então ele conseguia sair do serviço, me levar e voltar dentro do tempo dele. Eu era muito dependente para me locomover pela cidade. Isso eu só consegui superar no ano passado.

IC: Você já se desloca sozinho hoje?

E3: Sim, vou para todo lado.

IC: E por que a escolha por pedagogia?

E3: Como te falei, eu comecei a fazer as aulas de mobilidade no Instituto São Rafael. Aprendi a utilizar a bengala na rua, mas estava sendo desgastante ir ao instituto, chegar lá e não ter professor. Foram diversas vezes. Quando eu ia aprender a andar de ônibus, eu desisti. Resolvi que iria aprender sozinho, ao meu tempo. Aprendi a andar alguns quarteirões do bairro da minha avó, depois no meu bairro. Aos poucos fui aprendendo a andar dentro da PUC que é muito grande. Até que apareceu uma oportunidade do meu pai ir trabalhar no interior, eu senti que ele não pretendia ir para não

me deixar. Então marquei um dia de ir para a PUC de ônibus com ele, para ele me ensinar aonde eram os pontos de ônibus. Ele foi um pouco relutante, cheio de protecionismo, mas foi.

IC: Desafiador!

E3: Aprendi onde eram os pontos e voltamos para casa no dia seguinte eu liguei para ele e falei: Fica ligado aí que eu estou dentro do ônibus indo para casa. Se der merda eu te ligo.

Hahahhaah

IC: E o seu pai? Enfartou!

E3: A família inteira! Hahahahaha

IC: KKKKK

E3: Dia 21 agora completa um ano que isso aconteceu. De lá para cá papai não me leva mais em lugar nenhum. hahahaha

IC: E por que escolheu pedagogia?

E3: Moça, você quer ouvir história???? Hahahaha

Essa, é outra grande.

IC: Se você quiser e puder me contar eu quero! Todas! Não me dá corda que eu me enforco! Hahahahaha

E3: E eu já não gosto de falar né? hahahahahahah

Então bora lá!

Eu sempre pensei em ser professor.... Não sabia exatamente do que. História, Sociologia, Filosofia.... Não sabia, mas gostaria de trabalhar em escola.

No ano do vestibular eu comecei a pensar que eu deveria trabalhar com escola. Tinha uma psicóloga na minha escola que me deu muito apoio, então comecei a pensar na psicologia. Até que minha escola recebeu um diretor novo, ele se apresentou como psicopedagogo. Eu pensei: "não sei o que é isso, mas ele é diretor de escola, então parece ser algo interessante".

Ele levou para o colégio um novo coordenador que também era psicopedagogo. Fiquei muito amigo desse cara. Fiquei naquela: pedagogia ou psicologia? Mesmo sem saber nada dessas profissões sabia que em ambas poderia me encaixar no âmbito escolar.

Eu havia lido alguns livros de Rubem Alves e estava decidido a trabalhar com a Educação. Queria que outros deficientes visuais não estivessem naquela situação escolar que eu estava. Aí eu descobri que o curso de pedagogia da PUC oferecia o aprofundamento em Necessidade Educacionais Especiais. Aí eu pensei: "Bom, mesmo que eu não saiba o que é pedagogia, tem necessidades educacionais especiais. Vou encarar isso aí!".

Lembro que fui em uma unidade da PUC onde estava acontecendo a PUC aberta - uma amostra dos cursos oferecidos. Nessa unidade não tinha pedagogia, então fui assistir a amostra da psicologia com 10 minutos de palestra eu comecei a sentir um sufoco, uma falta de ar...

IC: Por que??

E3: Então eu cutuquei a professora que estava me acompanhando e falei: "Preciso sair daqui".

Ela: "Mas agora?"

Eu: "Sim, não estou bem".

Do lado de fora eu falei: "Pronto! Decidi: Vou fazer pedagogia".

IC: Foi o bastante!

E3: Foi, e não me arrependi. Não existia outro curso para mim.

IC: A Universidade te ofereceu recursos tecnológicos de apoio ao aprendizado? Não só tecnologias assistivas, mas tudo o que viabilizasse sua acessibilidade? Desde necessidade Física até a cognitiva?

E3: Olha, quanto a estrutura Física, para um deficiente visual é fácil de se adaptar, desde que ele seja orientado. Eu não recebi esse suporte de forma sistemática lá dentro. Um rapaz com deficiência visual lá do núcleo me deu algumas dicas, mas não foi nada muito significativo. Eu também não corri atrás dele para me auxiliar. Fui aprendendo aos poucos, sozinho ou com ajuda dos meus pais. O piso tátil é essencial, mas até com ele é necessária

uma orientação de alguém. Hoje tem alguns pisos táteis espalhados pelo campus, nada muito significativo.

Nos estudos eu recebia, sempre que o professor colaborava, os materiais em formato digital, adaptado pelo núcleo. Tinha o apoio de um áudio-descritor quando haviam filmes. O núcleo sempre deu apoio, mas quando paro para pensar, eu exerci muito a minha autonomia, não ficava preso somente ao apoio do núcleo. Aprendi a lidar com os professores e colegas, então conseguia ter o suporte deles mesmos em sala de aula.

O principal apoio do núcleo foi em me oferecer os materiais adaptados, e o suporte de áudio-descritor e leitor.

IC: Agora, respondendo ao meu monte de perguntas, você está fazendo o uso de que tecnologia?

E3: Agora estou em um Windows 7, utilizando o software leitor de tela NVDA

IC: Tem algum assunto sobre a sua rotina universitária que eu não tenha abordado, e que você ache importante dizer? Alguma situação que foi marcante tanto positiva quanto negativamente?

E3: Cada vez mais evidente quanto mais eu me aliava a tecnologia.

O suporte de um leitor de tela, a capacitação do aluno para lidar com o uso desse leitor eu hoje acredito ser crucial para um bom desempenho acadêmico.

Quando eu entrar para o mestrado quero abordar justamente isso.

Aprender a utilizar estes softwares não é uma tarefa simples. Mas quanto mais os domina, mais autonomia se adquire.

Hoje eu trabalho na PUC e dou suporte aos alunos justamente na tecnologia. E o ganho que eles têm quando dominam essa ferramenta é muito significativo.

O núcleo já existe há 12 anos, mas nos últimos 2 anos tivemos uma reestruturação interna, e estamos oferecendo um suporte cada vez mais adequado aos alunos.

E3: Você está em qual PUC??

IC: Eu sou da PUC-Rio, e estudei Design lá também. Hoje faço mestrado em Design também.

E3: Agora estou muito curioso como você fará para relacionar todo esse conteúdo a área de Design.

IC: Ainda estou encontrando os caminhos, mas o Design tem muito a contribuir... na usabilidade dos sistemas. acessibilidade Física e digital.

E3: Não saco nada da área de design, então fico na expectativa por seu trabalho! Eu domino um pouco das recomendações da W3C para o desenvolvimento de páginas digitais acessíveis, mas quero aprimorar, quero saber mais dessa área.

IC: Gabriel, quero agradecer toda a sua disponibilidade de hoje! É um prazer com você foi simplesmente incrível!

E3: Que bom deixar essa sensação e contribuir com sua pesquisa! Foi muito legal para mim também!

IC: Beijo enorme e tenha um restinho de dia lindo por aí!!

E3: Obrigado! Você também! Beijinhos

APÊNDICE 6.14 Entrevistas – Conteúdo E4

E4: Governador Valadares – MG – Psicologia

IC: Olá! Muito obrigada antes de qualquer outra coisa, pela sua disponibilidade à essa entrevista.

E4: Por nada

IC: Gostaria que você respondesse as perguntas com a maior liberdade possível, entendendo que em nenhum momento tenho a intenção de emitir julgamento a ti ou à instituição que estudou. Combinado

E4: ok!

IC: Para começar, me diz seu nome completo, idade, e se está cursando, ou já cursou o Ensino Superior.

E4: E4, 28 anos, sou graduada em Psicologia com especialização em Neuropsicopedagogia.

IC: Qual a descrição da deficiência visual que você possui?

E4: Amaurose Congênita de Leber. Baixa acuidade visual. Enxergo cerca de 5%.

IC: Há quanto tempo você convive com esse nível de acuidade visual?

E4: Desde que nasci.

IC: E aonde você se graduou? Cidade e universidade:

E4: Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE, em Governador Valadares - MG.

IC: E no Ensino Médio, você estudou e em escola inclusiva ou regular?

E4: Regular

IC: Era pública ou particular?

E4: particular

IC: Também e Governador Valadares? Qual era o nome da escola?

E4: Sim. Escola Mater Et Magistra

IC: Em que ano você passou para a universidade?

E4: ingressei em 2008

IC: E por qual motivo você escolheu o curso de Psicologia?

E4: Por gostar de assuntos relacionados a comportamento e relacionamento humano.

IC: Parabéns!

E4: Obrigada! Rs!

IC: Você fez vestibular ou ENEM? Ou entrou por algum outro processo seletivo?

E4: Fiz apenas o vestibular.

IC: Você se lembra quanto tempo levou para realizar a prova?

E4: Às 4 horas mais 1 hora de tempo adicional que eu tinha direito.

IC: O tempo adicional era de 1 hora?

E4: sim

IC: Fora o tempo adicional, fez uso de algum outro recurso especial, tipo: tecnologias, leitores e transcritores...

E4: Fiz a prova com uma pessoa que leu toda a prova para mim e transcreveu as respostas, inclusive a redação.

IC: Você se lembra de ter deixado alguma questão em branco?

E4: Não deixei nenhuma

IC: E teve alguma dificuldade vivenciada nesse processo seletivo que queira relatar? Alguma barreira que tenha incomodado?

E4: Não teve. Graças a Deus foi muito tranquilo. Mas acredito que a postura do leitor é fundamental, pois já vivi situações (que não tem a ver com o ambiente acadêmico) em que o leitor parecia não estar bem preparado, e isso me causou certa angústia.

IC: Sempre me falam dos primeiros dias de aula, do ambiente físico e deslocamento... E sobre esses aspectos? Como você encarou?

E4: É muito importante!

Deslocamento e locomoção, no início foi difícil, pois o espaço físico da universidade é muito grande e eu, além de não conhecer, não estava acostumada com esse tipo de ambiente. Nos primeiros dias de aula, tudo era adaptação, e tive que explicar minha condição visual a todos os professores e encarar suas reações. Na maioria das vezes se mostraram tranquilos e dispostos a colaborar. Considerando que tudo aquilo era muito novo para mim, acredito que a adaptação até que não demorou muito, tanto com as pessoas quanto com o espaço físico.

IC: A Universidade oferecia algum Núcleo de apoio?

E4: Não

IC: E como fazia para conhecer a universidade e as salas onde precisava assistir as aulas?

E4: Minha mãe foi comigo alguns dias para me mostrar o caminho entre o ponto de ônibus e minha sala de aula, até eu aprender. Banheiro e bebedouro ficavam no mesmo corredor da sala de aula, então foi fácil aprender. A biblioteca, a xerox e a clínica-escola do estágio, aprendi com o tempo através das amigas da turma. E quando tínhamos, esporadicamente, que nos dirigir a uma sala específica, eu ia com colegas de sala.

IC: E em sala de aula, a universidade oferecia recursos tecnológicos que te auxiliassem no aprendizado? Digo: Você sentia que aprendia plenamente o conteúdo que o professor ensinava?

E4: Nenhum! Eu tive que "me virar", como sempre fiz. Eu gravava as aulas num mp3 e depois digitava no computador. O conteúdo da lousa, algum colega ditava para que eu copiasse. Eu já combinava com os professores para que me enviasse por e-mail tudo que fosse possível. E minhas provas eram ampliadas, então, na véspera da prova, eu tinha que ficar mandando e-mail para lembrar os professores de ampliar.

IC: Você precisava lembrá-los então...

E4: Sim!

IC: Você sabe dizer se a sua prova ampliada era no formato A3 ou A4?

E4: Era uma folha normal, só que com fonte maior. Como já estou acostumada a usar lupa, a fonte 16 já era suficiente para mim.

IC: Você utilizou durante o curso algum outro recurso além da Lupa?

E4: Usava a lupa convencional mesmo na universidade, e em casa, para estudar e ler o material, usava a lupa eletrônica. Depois que comecei a comprar meu notebook, também levava ele para a faculdade, para ficar mais fácil acompanhar as aulas.

IC: Como era a utilização do computador? Você faz uso de programas? Ou amplia a tela?

E4: Amplio a fonte e inverte as cores (fundo preto com letras brancas), para aumentar o contraste da tela.

IC: Estamos acabando!!!! Esqueci de te perguntar em que ano você concluiu a graduação.

E4: 2012

IC: Tem alguma coisa mais sobre a sua rotina acadêmica que ache interessante falar? Algo que gostaria de ter tido, ou vivido?

E4: Olha, eu cheguei até a universidade graças a um amigo cego que também fazia Psicologia, mas nós dois tivemos um problema, que era a dificuldade da universidade em estar apta a nos receber. Quando ingressei, o coordenador do curso pediu para eu falar sobre tudo o que precisava, que a universidade se esforçaria em atender minhas necessidades. Esse meu colega pedia, durante a graduação dele, para que o material dele fosse escaneado, a fim de ser lido no computador, e eu tentei ir pelo mesmo caminho. Ocorre que foram escanear o material para eu estudar, só que este material chegou até mim depois da avaliação. Então, não querendo passar por este tipo de coisa toda vez que eu precisasse de material, acabei me adaptando por mim mesma. Então, a adaptação da universidade é de extrema importância! Eu não tenho a vivência de estar em uma universidade que conta com um núcleo de apoio, mas acredito que seja bem melhor quando há uma equipe que pode atender, ainda que minimamente, as necessidades básicas de quem tem uma limitação sensorial.

IC: A sua deficiência é igual nos dois olhos?

E4: No olho direito enxergo menos que no esquerdo.

IC: Os 5% que vi enxerga é a soma então?

E4: Isso eu não sei exatamente. Acho que nem os médicos sabem explicar, rsrs

IC: Queria te agradecer de todo o meu coração por esse tempo que você me dispôs para esta entrevista.

E4: Não há de quê! Nós precisamos de pessoas assim, dispostas, como você!

IC: Beijo enorme e mais uma vez muito obrigada!

APÊNDICE 6.15 Entrevistas – Conteúdo E5

E5: 19 anos – Belo Horizonte - Ciência da Computação

IC: Vamos lá então.

Me diz um pouco de ti: idade, em que cidade você vive, e qual a deficiência visual que você convive.

E5: Sou E5, 19 anos, vivo em Belo Horizonte - MG. Sou deficiente visual de nascença, tenho atrofia no nervo óptico, por isso não tenho nenhuma chance de cura para o meu caso. Em 2010, também descobri glaucoma e catarata, em ambos os olhos. Já retirei a catarata em 2014, e o glaucoma é controlado com colírios. Mesmo assim, vejo um pouco de vultos e luz, que me auxiliam muito no meu dia a dia, principalmente na locomoção.

IC: Você estudou o Ensino Médio aí em Belo Horizonte?

E5: Sim, meu Ensino Médio foi todo cursado em BH.

IC: Em qual escola? Era inclusiva ou regular? Pública ou particular?

E5: Bom, o Ensino Médio eu consegui cursar em escola particular, graças a uma bolsa de estudos integral que eu consegui. Se não fosse isso, seria em escola pública, já que sou pobre e não tenho a mínima condição de pagar.

IC: Você aprendeu Braille? Como fazia na escola?

E5: Sim, aprendi Braille aos 5 anos de idade, foi o único período da minha vida que estive em um instituto de cegos. Mesmo assim ia lá só para aprender Braille, meus estudos continuavam a ser em escola comum. Até o fim do Ensino Fundamental eu usava Braille mesmo. Até a 5ª série usando reglete, e depois minha mãe conseguiu comprar uma máquina Perkins para mim, usada mesmo. E fui até o fim do fundamental assim.

IC: Você conseguia estudar no ensino regular depois com esses recursos?

E5: Eu consegui, sim. Estudei a vida toda em ensino regular. Poucos foram os professores que sabiam Braille. Uma aprendeu por boa vontade, alguns outros porque foram obrigados pela prefeitura. Mas a maioria não sabia, minha mãe fazia a transcrição de todo meu material Braille, os deveres de casa, etc.

Ela aprendeu Braille comigo para poder me auxiliar.

IC: E no Ensino Médio ela te acompanhava também? Digo: Buscava transcrever a matéria toda para a sua compreensão?

E5: Ela transcrevia para os professores compreenderem, os que não sabiam Braille. E lia os livros para mim, pois eu não tinha a maior parte deles acessível. Mas no Ensino Médio tudo mudou. Entrei no colégio particular, e consegui que eles me permitissem utilizar o notebook em sala de aula, facilitando para mim e os professores. Era muita matéria, em Braille seria praticamente impossível conseguir.

IC: Que escola era essa, a do seu Ensino Médio?

E5: Estudei no Colégio Salesiano. Um excelente lugar, ainda tenho contato com as pessoas lá, gente maravilhosa. Pelo menos lá, fui muito bem recebida, e mesmo com a falta de preparo dos professores, eles se desempenharam muito bem.

IC: E como você entrou na universidade? Por qual dos processos?

E5: Bom, eu entrei por meio do vestibular. Tudo comum, nada específico, não. Apenas tive alguém para ler a prova para mim, como sempre.

IC: Teve tempo adicional de prova?

E5: Bom, eu tenho esse direito garantido, mas nunca preciso dele, para falar a verdade.

IC: Qual o curso que você escolheu? Por que?

E5: Estou cursando Ciência da Computação, início o 4º período no próximo semestre. E, não sei exatamente o porquê. Sempre gostei

de tecnologia, mas até o último ano do Ensino Médio não sabia o que fazer. Decidi, de súbito, e não mudei mais de ideia.

Via alguns amigos estudando e programando, fazendo coisas legais. Queria aprender, mas não tinha quem me ensinasse, e tinha um pouco de dificuldade de encontrar materiais acessíveis para estudar. Acho que isso me levou a escolher meu curso. Estou amando.

IC: Ainda no processo seletivo: Você se lembra de ter deixado alguma questão em branco, ou de não ter respondido por que a deficiência te impedia?

E5: Não, eu fiz tudo, sem problemas.

IC: Teve alguma dificuldade de outra natureza no processo seletivo que você gostaria de relatar?

E5: Não, no processo foi bastante tranquilo. Inclusive quem me aplicou a prova foi uma funcionária do setor de inclusão da universidade.

IC: E para qual universidade você foi?

E5: Universidade FUMEC.

IC: Ingressou em que ano?

E5: Ingressei no primeiro semestre do ano passado.

IC: E como foi mudar de ambiente escolar para você? Como foram os primeiros dias de universidade? Como esse núcleo de acessibilidade te orientou nisso?

E5: Olha, para mim foi bastante tranquilo. Só tinha medo de não gostar do curso, de não ser o que eu gostaria. Mas desde a primeira aula me apaixonei. E o núcleo de acessibilidade deu bastante apoio, sempre que preciso eles estão lá, tanto eu como meus professores. Meus amigos eles não têm muito trabalho.

Pr: ...io mais deles para me aplicar as provas, apenas.

IC: Como você calcula as funções? E como faz com as lógicas e álgebras?

E5: ...do de cabeça, acredita? Por isso sou às vezes para fazer esse tipo de coisa. Para ler para mim, tem que ser uma pessoa que sabe do assunto, para eu poder entender a parte gráfica da coisa. Já programação é fácil, fazendo os códigos todos no computador, dá para acompanhar o resto dos alunos sem problemas.

IC: Como se você então fizesse um desenho da função na tela?

E5: ...m, tudo na cabeça. Até tem material para isso, mas para mim, nunca tive como comprar. Então, desde sempre, todo tipo de coisa envolvendo gráfico, ou mesmo a Matemática básica, eu faço de cabeça. Até em Química e Física no Ensino Médio era assim.

IC: Como o deslocamento de casa para a faculdade e a volta? Como é feito?

E5: Eu ando sozinha agora. Vou de ônibus. São dois para ir, e dois para voltar.

IC: Sua cidade tem estrutura para você chegar a esses ônibus? Digo: Alguma sinalização de pontos de ônibus em Braille, pisos táteis...

E5: Praticamente nada. Pisos táteis até tem, mas se concentram no centro da cidade. No restante, são poucos os locais que o possuem.

IC: E dentro da sua universidade? Consegue se deslocar com autonomia? Que facilidade a universidade te oferece?

E5: Olha, lá a estrutura não é muito boa. Existe o piso tátil em muitos locais, mas o campus é bastante esburacado, e existem muitos obstáculos. A rua que dá acesso ao campus também é um desastre, cada dia eu consigo encontrar buracos novos por lá. Mas sim, consigo me deslocar facilmente, apesar de tudo.

IC: E em sala de aula? A Universidade oferece que recursos? Você consegue compreender claramente o conteúdo que os professores dão?

E5: Sim, eu assisto às aulas sem nenhum acompanhamento externo, dá para pegar tudo facilmente. E quando passam conteúdo

escrito, os professores já escrevem, então não tenho problemas. Se precisar, também tem meus colegas para ajudar.

IC: Você faz uso de tecnologias assistivas nas aulas? Suas ou da universidade?

E5: Bom, eu utilizo meu próprio notebook em sala para copiar os conteúdos, ou mesmo acompanhar quando o professor está usando um livro ou slide. E quando vamos para os laboratórios, os computadores têm leitor de telas instalado para eu poder utilizar.

IC: Agora, conversando comigo, você está usando que tecnologia?

E5: Bom, aqui no meu notebook, estou via navegador, Mozilla Firefox, meu predileto. Com o auxílio do leitor de tela Jaws. Estou pela página móvel do Facebook, m.facebook.com. Ela é mais acessível que o site em si. Com total certeza, eu amo esse leitor.

IC: O Facebook pelo celular?

E5: Ah, estou pelo PC mesmo, no celular é possível, mas não gosto muito de digitar nele. Eu amo o teclado pequeno, mas é um tormento para digitar, prefiro no PC, vou nas teclas certas sem precisar pensar.

IC: Existe alguma situação difícil que você tenha vivenciado no ambiente da universidade que você queira relatar?

E5: Ah, não tive muita dificuldade, de modo geral. Só às vezes alguns transtornos, por exemplo, para fazer provas de cálculo. O pessoal do núcleo de inclusão não sabe muito de Matemática, era complicado, porque não conseguiam me descrever os gráficos direito. Conversei com meus professores. No 1º e 2º períodos minhas professoras me aplicaram as provas, já no 3º o monitor de cálculo da faculdade se dispôs a me ajudar, me aplicando a prova.

Sempre tem um amigo disposto. Sabe, às vezes isso me frustra. Por mais que nós, deficientes, saibamos as coisas, sempre dependemos da boa vontade de alguém para conseguir. Enquanto quem enxerga tem tudo nas mãos, livros e internet, e não dão valor.

IC: Chegamos ao final! Quero te agradecer de todo o meu coração por esse tempo que você me dispôs para realizarmos a entrevista!

E5: Nossa, mas já? Espero sinceramente ter ajudado.

IC: AJUDOU MUITO!!!

E5: E pessoas como você que fazem toda a diferença. Agradeço imensamente!!! Trabalhando juntos, conseguimos progresso.

IC: Beijo enorme! Fique com Deus!!!

APÊNDICE 6.16 Entrevistas – Conteúdo E6

E6: 29 anos - Campina Grande PB – Comunicação Social

IC: Quero começar então conhecendo um pouquinho de ti: idade, em que cidade você vive e qual a deficiência visual que convive.

E6: E6, 29 anos, Campina Grande, Paraíba. Eu sou completamente cego, há pouco mais de quatro anos, fui baixa visão durante outros 4 anos disso, por conta de sucessivos descolamentos das retinas e de um glaucoma em um dos olhos.

IC: Hoje em dia nem referenciais de luz você tem?

E6: no meu laudo, o médico escreve que eu tenho percepção luminosa no olho esquerdo, mas é tão pequena que preciso me esforçar e prestar muita atenção se eu quiser perceber a luz, geralmente só consigo, com algum esforço, reparar se uma luz apagada foi acesa se eu estiver olhando para ela, portanto, essa percepção luminosa é mínima e não é funcional

IC: No seu Ensino Básico, até o Ensino Médio, você já convivia com a baixa visão?

E6: não, até os 20 anos eu enxergava normalmente, eu tinha alta miopia, claro, mas isso não é baixa visão, então eu não tinha deficiência visual no período do meu Ensino Básico, não... foi apenas depois que eu já estava na universidade que começou a condição de perda da minha visão.

IC: Em Campina Grande mesmo? E o Ensino Básico?

E6: toda minha carreira escolar e acadêmica foi aqui em campina mesmo, do jardim de infância até o mestrado

IC: Em que momento da sua trajetória na universidade você começou a enfrentar as barreiras como pessoa com deficiência visual?

E6: eu estava no terceiro semestre do curso de Letras, em 2006, quando tive o primeiro descolamento da retina do olho direito, perdi a visão desse olho imediatamente, atrasei um pouco o andamento das disciplinas... no fim daquele ano, com visão monocular, prestei vestibular e passei pra comunicação social, fui cursar as duas ao mesmo tempo em 2007, mas em maio desse ano acabei descolando a retina do olho esquerdo, fiquei com baixa visão e larguei letras, pra continuar apenas com comunicação social, que é o curso em que me graduei em 2011 pensei que era hora de me adaptar somente quando perdi completamente a visão, em 2012, até então eu estava em negação e não me considerava pessoa com deficiência, já que minha baixa visão, apesar de muito restrita, ainda me permitia disfarçar que eu tinha alguma deficiência.

IC: O Vestibular para Comunicação Social foi regular? Ou você declarou a sua visão monocular?

E6: Foi só diante da cegueira total que me vi encurralado e tive que me remodelar para outra dinâmica de vivência. Foi regular, eu sequer sabia que eu poderia requerer qualquer coisa na época

IC: Quando então você se entendeu e aceitou na cegueira total, como passou a ser sua rotina na universidade?

E6: Quando perdi totalmente a visão, de dezembro de 2011 para janeiro de 2011, me frustrei, pois, meu plano era pegar o mestrado na sequência do término da minha graduação. De modo que eu passei todo o 2012, entre uma cirurgia e outra, frustrado por não ter podido seguir com meu plano. Perto de setembro, abriu novamente inscrição para o programa que eu queria fazer, como eu já estava com o diagnóstico de que era irreversível, achei que teria que fazer algo que tudo o que eu poderia ter feito para evitar de perder a visão eu fiz e não funcionou. Então, diante dessa irreversibilidade, e de outro plano, eu resolvi seguir o plano que já tinha feito e a seleção para o mestrado, com a intenção apenas de me preparar para ver como eu lidaria fazendo uma seleção sem ter... acabei passando, para minha própria surpresa. Costumo dizer que o meu mestrado foi minha reabilitação, pois desde o tema do projeto até o fato de eu precisar estar fora de casa, acompanhado de parentes ou pessoas próximas me forçou a aprender a lidar com essa nova condição que para mim era tão diferente.

O deslocamento foi relativamente simples, meus pais ou irmãos me guiaram até a universidade, lá eu ficava até a hora de voltar, mas não tem aula todo dia, de modo que isso foi facilmente gerenciável. Meus colegas de mestrado me ajudaram muito também, nunca me faltavam ombros por lá.

Quanto ao aprendizado, durante o tempo em que fiquei de molho não perdi completamente a visão, aprendi sozinho a usar o computador com leitor de telas, pois eu já tinha tido a curiosidade, no meu tempo de baixa visão, de saber como seria a alternativa se eu perdesse a visão. então eu já sabia o que era um leitor de tela, só precisei me adaptar ao uso dele. livros para o mestrado e para as provas de seleção tive que digitalizar e converter em texto no computador, coisa que também aprendi sozinho, pesquisando sobre softwares de OCR na internet. Então toda minha etapa de adaptação à tecnologia foi auto didática

IC: Tanto a graduação quanto o Mestrado são na UEPB?

E6: sim, ambas, só que a graduação é em comunicação, e o mestrado é em literatura, que faz parte do núcleo de letras da upe

IC: Conta um pouco para mim do seu processo seletivo para o mestrado? Sei que é diferente de um vestibular ou ENEM, mas tem suas etapas nas quais é necessário escrever, apresentar o projeto... como foi passar por essas etapas já com a deficiência? Como a universidade tornou esse processo acessível a ti?

E6: Fiz um requerimento pedindo leitores para as etapas de prova escrita, que eram duas. A universidade não dispunha de leitores, então a comissão do processo me ofereceu que eu fizesse essas provas por computador, usando leitor de telas... de modo que, nessa parte, eu não tive grandes dificuldades, pois a comissão do programa do mestrado foi muito receptiva e procurou saber comigo qual seria a melhor forma de eu participar do processo.

Como eles também não tinham computadores com leitores de tela, perguntaram se eu poderia levar o meu computador, de modo que fiz as provas em uma sala separada, com alguém fiscalizando a tela de meu p.c.... essa parte foi meio desconfortável, mas eu também não tinha outra alternativa, já que eles não tinham como instalar o leitor nos computadores de lá...

Um leitor é um profissional que faz a leitura do material textual e, em caso de prova discursiva, escreve para a pessoa aquilo que for ditado como resposta.

O Leitor precisa ter especialização... peguei um leitor muito ruim num concurso que fiz certa vez. Eu vi que ele não era leitor, era um professor de Matemática que a comissão do concurso incumbiu de ler.

Na verdade, não é uma questão de entender o conteúdo, porque nenhum leitor vai saber de todas as disciplinas, é mais uma questão de ser profícuo em ritmo e compreensão de texto

IC: A leitura é muito da compreensão mesmo!

E6: ter intimidade com textos, independente do conteúdo, é o que torna o leitor habilidoso, pelo menos na minha concepção, mas eu não tenho leituras muito aprofundadas sobre isso, só experiência empírica mesmo. Muitos leitores sequer conseguem ler palavras muito grandes ou pouco usadas no dia a dia.... gaguejam, hesitam, isso atrapalha o fluxo do raciocínio de quem está ouvindo e precisa compreender o contexto todo

IC: Falta de preparo?

E6: é, mas isso a gente vê que tem em todo ramo profissional, né?

Mas leitor não é uma profissão muito incentivada, porque não é vista como tal, é tida ainda equivocadamente como apenas uma adaptação passageira

IC: E me conta o porquê das escolhas dos cursos que você escolheu na graduação?

E6: essa pergunta é tão difícil... heheh bem, eu escolhi letras, logo depois de ter terminado o Ensino Médio, adolescente que era, porque eu gostava muito do curso de inglês que eu fazia, e minha pretensão era ter habilitação em língua inglesa lá. Mas fui vendo que, por ser uma licenciatura, eu acabaria caindo em sala de aula e, na época, eu tinha pavor da ideia de ser professor, de modo que fugi pra Comunicação Social, que aqui na UEPB só habilita em jornalismo, por vislumbrar uma perspectiva melhor profissional, visto que eu adorava trabalhar com comunicação e ler e escrever... Terminei comunicação com vontade de me tornar escritor, aí fui pra o mestrado em Literatura porque eu quis, ironicamente, esse retorno às Letras que eu tinha abandonado. Não me tornei escritor, até porque vi que como profissão, isso não seria para mim também, já que minha escrita é muito diletante, então acabei indo trabalhar no campo da inclusão de pessoas cegas em informática, já que minha dissertação tinha a ver com isso.

IC: Só para eu entender: Você já se qualificou no Mestrado ou ainda não?

E6: concluí o mestrado em junho do ano passado

IC: E Até concluir, o que a universidade te ofereceu de tecnologia assistiva ou materiais de apoio ao aprendizado?

E6: A UEPB tem um núcleo de Educação especial (esse nome horrível que dão para a gente...), uma sala que dispunha de computadores com leitores e scanners para digitalizar e 'acessibilizar' livros. Mas eu nunca fiz uso de lá, porque eu conseguia adaptar o material por conta própria, em casa mesmo. Os professores com que cruzei foram bem compreensivos, me perguntavam sobre quaisquer adaptações que eu precisasse, pelo menos a maioria deles. Mas eu nunca precisei de muito, visto que a dinâmica de um mestrado é bem diferente da de uma graduação. Eu suponho que eu pudesse ter tido muito mais dificuldades se eu fosse completamente cego na graduação.

Na graduação, com minha baixa visão, o máximo que eu precisava, às vezes, era pedir que o professor trouxesse provas com fontes maiores. Meu maior pavor, na época, porém, era ler avisos e fluxogramas em painéis, na época de matrículas, pois tudo muito pequeno e longe, eu tinha sempre que pedir para alguém ler para mim, e isso era muito constrangedor.

IC: Em que momento a cegueira total apareceu na sua vida?

E6: quando eu ceguei total, eu já tinha defendido minha monografia, estava apenas cumprindo créditos que faltavam, poucos. Então foi

quase como se eu tivesse perdido totalmente a visão só depois de ter me formado

IC: Era a sua etapa de adaptação?

E6: eu não me adaptei à baixa visão que tive durante 4 anos, eu neguei minha deficiência durante esses anos, completamente... meio orgulho, meio vergonha, porque esse estigma da deficiência pesa demais sobre quem tem qualquer condição Física ou sensorial que fuja do padrão estabelecido

IC: Existe alguma situação vivida por ti durante o Mestrado, que você ache importante relatar? Tipo uma experiência nova à época em que tenha se superado, ou algo que te deixou muito indignado, no ambiente da universidade?

E6: no mestrado eu não sofri nenhum tipo de discriminação, não nítida, não que eu me recorde..., mas a experiência mais marcante que eu tenho de lá foi o primeiro dia de aulas, eu estava pela primeira vez sozinho fora de casa sem enxergar e sem ninguém conhecido comigo, pois minha mãe lá me deixou e voltou, já que seriam 3 horas de aula. Conto isso numa parte dos agradecimentos de minha dissertação, porque ali ninguém sabia que eu não enxergava, minha cegueira não é óbvia, já me disseram isso muitas vezes... ao final da aula, foi passada uma lista de presença e eu fiquei apavorado, porque assinar eu assino, mas precisaria que alguém colocasse minhas mãos no lugar onde eu precisaria assinar. Então eu tive que abrir minha situação para o colega que estava sentado ao meu lado, uma coisa tão banal, que para mim foi a coisa mais corajosa que eu precisei fazer desde que tinha ficado cego. O colega, muito prestativo, aliás, tenho tanto carinho por ele quando me lembro disso, compreendeu, não fez pergunta nenhuma, simplesmente colocou a caneta na minha mão e a levou ao lugar da linha. Assinei, agradei. Na saída, nos demos tchau, ele foi embora, eu fiquei no corredor, esperando que minha mãe voltasse para me buscar, sozinho, chorei ali, não sei se de alívio, não sei se de vergonha, mas alguma coisa tinha sido bruscamente mexida no meu interior. Até hoje conservo essa lembrança, engasgo quando falo, e não sei se é uma lembrança agradável ou desagradável, mas ainda me comove bastante. Não sei o que isso significa. Mas sei que foi o ponto de partida para meu processo de adaptação à minha nova condição, processo esse que dura até hoje, e que provavelmente perdurará durante o resto de minha vida.

Foi a primeira vez que eu tive que dizer para alguém, eu sou cego, não tinha precisado antes verbalizar isso...

IC: Que lindo E6! Consigo sentir a sinceridade das tuas palavras!

Obrigado, eu precisava saber de ti para a entrevista, você já me ajudou. Estou aqui sem palavras para agradecer o carinho, a atenção e disponibilidade com os quais você me recebeu!

E6: Não, imagina, foi muito agradável conversar com você!

IC: Muito obrigada e tenha um finalzinho de noite lindo por aí!

DICE 6.17 Entrevistas – Conteúdo E7

E7 – 25 anos - Rio de Janeiro – UVA - Pedagogia

IC: Antes de qualquer coisa eu queria te agradecer por tudo: Pela sua disponibilidade, pela sua gentileza e doçura, e por teres me aceitado entre seus amigos, enriquecendo a minha pesquisa!!

E7: Aaaaaah que isso! Estamos aqui para isso nesse planeta, contribuir para o enriquecimento pessoal de cada um. Quem não visa isso, sinceramente não sei em que consiste tais propósitos...

IC: Gostaria de começar perguntando um pouquinho de ti: Sua idade, Cidade onde vive, com qual deficiência visual você convive, e desde quando?

E7: Bom, me chamo E7, tenho 25 anos, vivo no Rio de Janeiro cidade, Rio de Janeiro mesmo, capital. Eu tenho minha deficiência visual diagnosticada desde meu nascimento, mas está se deu inteiramente após seis meses de nascida, devido a isto, não acumulei memória ou vocábulos visuais, então eu tenho minha própria lógica visual e subjetiva do mundo.

IC: Você tem algum referencial de luz? Enxerga alguma claridade?

E7: Não, não enxergo nada..., mas se houver um holofote, refletores ou o próprio calor emitido pela luz solar, isso é perceptível sensorialmente. Apenas a intensidade da luz, isso eu não percebo.

IC: Me conta um pouquinho de como foi a sua vida escolar... até o Ensino Médio? Foi aqui no Rio mesmo?

E7: Sim. Nasci, cresci e me desenvolvi como sujeito, indivíduo, intelectualmente, biologicamente falando. Todos os meus processos se deram aqui mesmo no estado no qual resido. Estudei no Instituto Benjamin Constant desde minha Educação infantil até a conclusão do meu fundamental II.

IC: Foi em escola Especializada ou Regular?

E7: Após, fui para uma escola maravilhosa, tradicionalíssima, Pedro Segundo. Lá eu era a única deficiente na minha turma. O Benjamin Constant é ou era até então especializado em atendimento a pessoas com diversas acuidades visuais que perpassam a baixa visão até a cegueira total.

IC: Você estudou lá até que ano?

E7: Esta outra escola para onde fui no meu Ensino Médio, também tenta mesmo praticar o conceito de inclusão e integração dos deficientes que lá estudam, conta com um núcleo de apoio muito eficaz. Bom... A antiga oitava série que agora é o nono ano.

IC: Ah, sim!! Você precisou prestar o concurso para o CPII?

E7: não me sentiria nenhum pouco preparada para isso, rs. Neste período, ainda contava a classificação pelas notas, como minha turma era excelente neste quesito, passaram quatro de nós. Fiquei maravilhada quando soube que eu havia entrado lá. Era o sonho dos meus pais que eu estudasse lá. Não poderia ter estudado em nenhum outro lugar. Minhas amigas passaram por esta desleal concorrência. Conversávamos muito sobre isso quando eu as conheci

IC: Você sente que saiu de lá plenamente preparada para realizar os processos seletivos nas universidades?

E7: Com certeza. Creio que posso fazer prova para qualquer lugar, lá eu realmente consegui adquirir confiança no meu arcabouço cultural, pensava assim: "Bom agora vejo que não sou assim tão desprovida de inteligência..."

Mesmo que esta confiança tivesse sido um pouco abalada quando não passei pra PUC, que era o meu sonho de consumo, mas tudo bem, nada é por acaso e tudo tem uma razão de ser. Ainda mais no nosso país em que os índices de desigualdades acadêmicas são frustrantes e lastimáveis. Sabemos que as escolas públicas, sendo Educação Básica ou Ensino Superior contam com a elite, a nata dos estudantes egressos de escolas renomadas, em sua maioria religiosas.

IC: Você fez ENEM ou Vestibular?

E7: Bom, fiz tudo o que eu podia. Meus professores apostavam muito em mim e isso me rendeu uma cobrança extra, maior do que a que eu já carregava sobre meus ombros por sempre querer sempre apresentar meu melhor.

IC: Desculpe! Pode escrever o quanto precisares!

E7: Fiz então ENEM e vários vestibulares. Se eu estiver sendo muito prolixa, você pode avisar ok? rs

IC: Quero que você se sinta o máximo à vontade, mesmo que isso nos faça fugir do tempo, se não for te prejudicar!

E7: Não me prejudica não, estou sintetizando muito porque escrevo e falo demais

IC: Conta como foram as provas do ENEM e dos vestibulares.... Quais recursos para a deficiência visual você utilizou? Qual foi mais difícil?

E7: liiiiiiii gente, nossa deu o que falar isso... Bom, para minha maior comodidade eu amaria ter realizado todas as provas em Braille, mas como sabemos que tudo que é impresso em Braille se torna impraticável pelo volume e espaço, então eu utilizava leitor e transcritor para mim. Depois veio a possibilidade de realizar provas em computadores, é um dos recursos utilizados na minha faculdade diga-se de passagem. Mas voltando as provas, eu levava minha Reglete porque eu não consigo ditar a redação e as respostas das perguntas discursivas diretamente para os leitores, então eu preferia escrever eu mesma no meu mundinho particular para depois passar com mais segurança para eles as respostas finais dos meus raciocínios. Mas o problema sempre eram as provas de língua estrangeira, devia ter na ficha de inscrição online uma opção

para que as provas fossem alternadas, por exemplo eu sou a favor de fazer a prova toda com ledor, mas ter a prova em Braille para a língua estrangeira, somente como um plano B, pois sofri muito com as pronúncias dificultosas de muitos ledores que se diziam fluentes em determinados idiomas.

E7: Algum desses processos oferecia a prova em Braille, se você escolhesse fazer?

BP: Tinham sim, todos os processos de classificação ou pelo menos a maioria deles, tinham esta opção acho que inconscientemente eu fugia dessas provas em braile, porque como as provas no CP II eram imensas, então eu preferia somente ouvir e escrever em seguida.

Muitos professores do núcleo de apoio lá, eram favoráveis a que se reduzissem os enunciados das questões, pois fazíamos provas em sala diferente das nossas turmas, porque nosso tempo tinha algumas modificações, principalmente quando havia tabelas e gráficos.

IC: Como você fez com as tabelas e gráficos?

E7: Cara, detesto aquela máquina Perkins! Sei que ela é excelente para pessoas com problemas de coordenação motora, mas aquilo me irritava, então, reglete ou computador mil vezes!

IC: O Barulho?

E7: Nossa, outra coisa linda isso.... Minha turma era simplesmente algo inexistente nesse planeta, eu tenho uma tela que ao colocar o papel na superfície e desenhar qualquer contorno com giz de cera aparece logo o que se desenhava em alto relevo

IC: Como nomeavam esse processo de fazer o alto relevo? Você sabe?

E7: Então eu levava essa tela e meus professores desenhavam as tabelas e gráficos para mim lá, ou meus amigos também faziam isso. Eles amavam fazer isso, era tudo muito divertido para eles, meu aprendizado dependia disso, não sei se hoje eles ainda lembram, ou fazem dimensão disso.

R2256/CA: Respondendo à pergunta da Perkins: Sim, o barulho é infernal!

IC: Imaginei que fosse por isso!

E7: Sim, minha turma era linda, até aqueles que não eram tão bons sempre estavam disponíveis para me auxiliar... eu tinha todo recreio com meu professor de Química orgânica, para me ajudar a entender os símbolos, estruturas, ligações... eu tinha que fazer no meu cérebro um processo muito insólito, de interpretar praticamente no tato coisas visuais, facilíssimas para vocês. Quanto às máquinas, eu agradeço muito a existência de uma delas aqui em casa, meu pai sempre foi um apaixonado por elas, graças a ela que eu me desenvolvi muito rápido no computador sem nem ao menos precisar de curso de digitação. O pai também contribuiu, claro!

IC: Você se lembra de quanto tempo levou para fazer a prova? Ou melhor: As provas. Vestibular e ENEM.

E7: Isso foi algo audacioso que eu fiz na minha vida, toquei durante uns dois anos me apresentando em conservatórios fluminenses da vida, mas quando fui para o CP II, tive que deixar essa paixão de lado infelizmente. Bom, as provas sempre eram feitas numa média de quatro a cinco horas pra ENEM, como o tempo é regulamentado, não queria mais tempo em acréscimo. Para isso, se todos fazem nesse tempo por que eu "diferentona" iria fazer em uma hora mais?

IC: Você conseguia fazer no mesmo tempo dos demais, então?

E7: As provas escolares eram um pouco diferentes. Tínhamos cerca de uma hora e meia para realização de duas por dia, mas para nós, cegos, o tempo era um pouco maior devido as tabelas gráficos e textos absurdamente grandes, que bem ou mal, na leitura em braile tem outro ritmo. Tentava me adequar o melhor que eu conseguia. A chateice era para corrigir, me sentia absolutamente chateada porque eu fazia a prova no mesmo dia que meus colegas, no entanto eu sempre recebia minhas notas bem depois deles. Era deprimente ver todos com suas provas nas mãos comentando sobre seu desempenho e eu lá com cara de boba esperando ansiosa pelas minhas. Eram poucos os professores que me davam a nota no mesmo dia.

IC: Gerava ansiedade?

E7: Não somente ansiedade desnecessária, era uma obrigação deles quanto aos prazos. Coisas da pseudoinclusão, não é?

IC: Os professores passavam dos prazos exclusivamente com você, por conta da sua condição?

E7: É um pedacinho do que eu chamo de violência simbólica.

Isso, era sempre cometido em pequenos atos que muitos faziam de conta que não viam, ou não viam mesmo ou super racionalizavam para não se sentirem marginalizados mais do que o normal.

Bom, eles não ultrapassavam o prazo real, pois precisavam entregar as notas para o fechamento do trimestre, mas minhas notas sempre saíam nos últimos segundos. É o bônus que vejo na minha faculdade, por ser particular, minhas notas são entregues para mim as vezes no mesmo dia, quando não, são entregues no sistema no mesmo momento que as dos meus colegas.

O advento da internet e a ampliação das tecnologias auxiliam sem igual nisso também.

IC: Existe alguma dificuldade que não tenhamos abordado aqui sobre as provas para ingresso na universidade, que você ache importante, ou queira me contar? Sempre fico com a sensação de que deixei passar algo... kkkk

E7: Normal essa sensação, tem muita coisa para contar que sempre vai faltar algo. Acho que quando você não tem oportunidade de frequentar um bom pré-vestibular, ou ter acesso as provas dos anos anteriores, ou ter contato com provas com um estilo de enunciado igual aos que são abordados nas provas de processo seletivo; você já fica numa desvantagem muito grande. Outra coisa terrível que já ouvi de alguns cegos é a má vontade de alguns ledores em descrever conteúdos que são importantes para interpretação do que se encontra lá, implícito para nós e explícito para vocês. Muitos, tem a desfaçatez de dizer que não podem dar cola de nada.

Então vejo que devia haver um treinamento para lidar com a didática de descrever ou ler provas para cegos. Não é somente se alistar porque tem vontade de saber como é, por mera curiosidade ou capricho pessoal.

Tem muito mais... Nossa! Chega a ser uma piada, mas creio que esses sejam os principais pontos para se ter a compreensão real.

Nossa! E o vestibular da PUC, gente! O que é aquilo? Até gravar ou filmar a prova!!

Paranoicos! Uma prova normal como todas as outras, mas são muitas regrinhas burocráticas entre essa questão de gravar ou filmar o candidato...

IC: Eu não sabia que filmava não!

E7: Mas, gosto muito do pessoal que aplica prova lá. Tem uma boa didática e são imparciais. Olha, não sei se isso é geral, mas foi o que eu ouvi de alguns, no meu caso só gravaram, só.

IC: Em todos os processos seletivos tem gravação?

E7: Acompanha um dia um processo de vestibular se você souber que tem algum cego para fazer a prova lá! Rs. Só o da PUC.

IC: E para qual universidade você entrou?

E7: Então... Antes de entrar pra Veiga de Almeida eu fiz vestibular pra UERJ e passei pra letras, mas não quis. Então eu faço pedagogia na Veiga de Almeida desde 2013.

IC: Por que você escolheu pedagogia? E por que desistiu de Letras?

E7: Porque eu não gostava de letras até então... e entrei para a pedagogia porque foi a única coisa que eu passei.

IC: Mas você chegou a começar o curso de Letras?

E7: Durante a faculdade eu fui descobrindo a minha paixão latente pela Educação. Não irei intervir diretamente como docente, não quero isso. Hoje eu presumo que fiz bem em aceitar a pedagogia na minha vida. Ela me modificou muito político, sócio e historicamente. Não, não comecei letras não, nem cheguei a me inscrever.

IC: Então você pode dizer que se encontrou?

E7: Não, não me encontrei não. Kkk.... Ando muito decepcionada com minha universidade, muito desmotivada mesmo. Quero fazer fonoaudiologia. Ando muito encantada com isso devido ao meu

tema que escolhi para começar a monografia do TCC, aliás.

IC: O que te desmotiva na UVA?

E7: Primeiramente uma desconsideração do curso perante a direito, Engenharia, odontologia, etc. Talvez a posição da Educação no meu país, exatamente por ser algo imprescindível e por ser ameaçada politicamente é tão desvalorizada. Outra coisa é a negligência da universidade em aspectos inclusivos.

IC: Me fala mais um pouquinho dessa negligência?

E7: Outra coisa também, é a postura dos docentes perante os conteúdos e teorias abordados no meu curso. Agem de uma forma totalmente contrária ao que pregam, isso é, totalmente sem nexos. Fora o abismo entre a teoria e a prática, dentro e fora dos espaços acadêmicos. As negligências para mim acontecem na infraestrutura do ambiente físico, eles acham que só em ter piso tátil, representa acessibilidade propriamente dita. O elevador para os deficientes é arcaico, velho, e eles alegam que há manutenção; mas sinceramente eu é que não vou pagar para ver. Graças à Deus eu posso subir de escadas. Os cadeirantes, coitados, tem que ficar sempre dependendo de alguém para auxiliá-los numa tarefa que podia ser mais simples. Rampas são mínimas, nos laboratórios de informática, ter um DosVox ou um NVDA para eles já é muito. Recentemente, eles criaram lá uma sala que intitularam de sala das tecnologias assistivas. Nossa! Quando eu fui lá um dia para testar se era realmente um ambiente funcional, eu tive que rir. O scanner que tem lá, não é o mais moderno, tem uma impressora que custou os olhos da cara, e sinceramente, quem a utiliza são videntes.

rs

IC: Nossa!

E7: Eles ainda estão na era das tecnologias assistivas primárias, que fazem um documentário sobre diversidade humana e acessibilidade, tentando passar uma imagem ilusória dos progressos quanto a inclusão assistiva, mas eu não laborei para apoiar a parte final do documentário. Jamais iria criar um processo que de fato não ocorre lá!

IC: Universidade tem núcleo de apoio? Eles te convidaram a participar?

E7: Não! O núcleo de apoio somos nós mesmos! Os amigos mais próximos e parentes! kkkk

IC: Como eles te receberam, nos primeiros dias de aula? Como foi participar?

E7: Sim, eu participei para falar da minha experiência e contribuir com o respeito à diversidade dentro do ambiente educacional, com a parte de tecnologia assistiva. Acho que ficaram com medo das minhas opiniões. Poxa, logo eu que tenho posicionamentos tão ligados a esse respeito... kkkkkkkkk

IC: KKKKKKKK

E7: Não me lembre, foi horrível, durante toda minha vida eu fui estudante do âmbito público. Mudar para o particular gerou na minha mente uma gama de inseguranças incertezas, não sabia nada dessa tribo...

IC: Quais eram essas inseguranças?

E7: Me receberam normal, sem nenhum tratamento especial. Na época a coordenadora veio explicar para mim e para minha mãe, que me acompanhou, como funcionavam as coisas. Logo eu iria descobrir que o mundo lá era bem diferente do que era pintado em cor de rosa. rs. Olha, eu nem tenho tanto que reclamar assim, porque meus colegas sempre me ajudam muito, e não sei se é pelo fato de ser na Educação, mas a maioria dos docentes sem mostram muito empáticos, solidários e humanos quanto as minhas dificuldades.

IC: Sua mãe te acompanha ainda?

E7: aaaaaah! Tinha inseguranças no tocante aos amigos se iriam me receber bem, se iriam me aceitar como eu sou, se iriam me rejeitar, não sei... se eu iria me adaptar... então eu acabei me excluindo nas duas ou três primeiras semanas de aula. Eu não saí do Ensino Médio e mergulhei logo na universidade como muitos fazem por aí, não quis esse destino para mim. Sabia que tinha um mundo de possibilidades para eu abraçar e eu quis fazer muitas outras coisas antes de ir para a faculdade.

IC: Que legal!

E7: Não, não! Minha mamãe linda só me levou e ficou comigo no primeiro ou segundo dia de aula, logo após isso, ela vai comigo todos os dias até a universidade, por ser caminho do trabalho dela. Eu quando chego lá, encontro minhas amigas e ela vai trabalhar. Na volta, eu venho sozinha para casa.

Sim, eu aproveitei para fazer cursos, me engajar em outros projetos.

IC: Como era esse seu deslocamento de casa para a faculdade, e vice-versa?

E7: Eu moro perto da minha universidade, ainda bem. Somente duas estações de metrô. Optei por ela exatamente pela comodidade, não queria pegar vários transportes.

Saio eu e minha mãe, pegamos o metrô, saltamos perto da faculdade e rapidinho estamos lá. Na volta eu também vou com minhas amigas até o metrô, salto na minha estação e venho andando uns dez minutos para casa. Às vezes quando está muito calor, eu fico com preguiça... desanimada mesmo, então eu pego um táxi. rs

IC: É no campus da Tijuca?

E7: Isso! Tijuca! Lá na rua Ibituruna. Conheci um louco aí que me saía de Nova Iguaçu para ir para PUC todos os dias! kkkk

IC: Você se sente segura de voltar sozinha? Se fosse outro meio de transporte, você voltaria sozinha também?

E7: Se eu tivesse que vir de trem, trem mesmo eu não voltava não. Aqui no Rio de Janeiro isso não representa a segurança que eu gostaria. Ônibus, bom, depende da linha e da distância. Quando eu estudava no Ensino Médio eu ia e vinha de ônibus, mas era apenas cinco minutos de casa, logo eu não sofria com metrô cheio ou calçadas despavimentadas. Rs Bem ou mal a maior distância percorrida para estudar por mim era quando eu estudava no IBC. Lá é bem longe de onde eu moro e eu não ia e nem voltava sozinha.

IC: Tem isso! Além da falta dos pisos táteis nas ruas você passeia com emoção entre os buracos e desníveis! rssss

Meu Deus!!

E7: Só comecei a andar só quando eu fiz quinze anos. Então senta para não cair: Não gosto de piso tátil! Detesto isso! Só atrapalha o sem noção!

IC: Jura? O que te incomoda?

E7: Andar de salto alto nele! kkkkk

IC: kkkkkkk

E7: Dependendo do tipo de piso que é, ele começa a descolar. Aquilo pode provocar acidentes quando é em forma de tapete.

IC: Feminices!!!

E7: Claro!! Mas nem é só isso. Acho engraçado como as pessoas tem a errônea noção de que cego precisa andar ali sempre ali... gente, que coisa!!

IC: Esqueci de te perguntar como você faz para absorver o conteúdo dado nas aulas.

O que a universidade faz em prol disso para ti?

Eu vejo muito cego fora do piso tátil, mas nunca imaginei que a ineficiência pudesse ser o motivo.

E7: Eu gosto muito de ser participativa dependendo das aulas. Nos assuntos que me interessem eu sou mais atuante, claro! Então isso me dá uma vantagem... ter a preparação do CPLL também me traz benefícios quanto à absorção de conteúdos complexos. Eles me mandam os textos por e-mail quando eu solicito para os colegas ou professores. Quando há slides, eu consigo sempre alguém para digitalizar os conteúdos ali sem as imagens. Quando há sugestões ou recomendações de livros, eu ou baixo na internet. Leio muito, muito mesmo, resenhas e resumos. Gravo aulas ou pego os livros com alguém que já comprou pra escanear para mim.

IC: Mas quem digita são os amigos ou alguém da faculdade?

E7: Bom, muita coisa hoje tem em .doc., .docx ou pdf, que não pode ser o pdf imagem. Isso, não é lido pelo meu leitor de tela. As impressoras hoje digitalizam, né? Fica mais fácil.

IC: Ia te perguntar sobre isso agora... como que é feito? Escaneia em PDF?

E7: Ou eu vou escanear apostilas e livros na Biblioteca Nacional que tem um scanner fantástico, ou no Próprio Benjamin mesmo, na biblioteca de lá. Quando são conteúdos de línguas estrangeiras, eu peço para imprimir.

IC: Imprimir em Braille? Desculpa a minha curiosidade... To fascinada com isso!

E7: Esses scanners têm opções pra .txt ou .rtf, pode ser tudo .doc, .docx .pdf, mas só texto. Imagem, nunca.

IC: Ninguém havia me relatado antes!!

BP: Tem muita coisa que você desconhece! rrsr

Nunca será o suficiente, somente convivendo por muito tempo... inclusive é isso que geram desentendimentos entre cegos e videntes. Em relacionamentos mais estreitos. E amorosos também.

IC: Assim eu desejo! Fiz um monte de amigos!!! kkkk

E7: Bom, noto que muitos cegos se excluem. Sei lá... se segregam

IC: Agora, quando estamos conversando, que tecnologia você está usando?

E7: Estou no Macbook falando com você. Usando meu leitor de tela Voice Over. Ele já vem em qualquer produto da maravilhosa Apple.

É o meu preferido por ser mais completo, mais acessível, amplitude de recursos é fenomenal. IOS foi um bom sistema operacional, e é até melhor não é?

IC: Estamos bem no finalzinho! Existe alguma situação entre as mães que você vivenciou no ambiente da faculdade, que tenha te surpreendido positiva ou negativamente, que vi ache importante relatar?

E7: Professores considerados mais introspectivos, menos sensíveis aos problemas dos alunos. Me ajudaram muito, me davam atenção, escreviam as aulas, liam os slides do quadro e do Datashow. Encontrado lá uma professora bem ativista na causa da inclusão, foi algo surpreendente. Ela é mais voltada para os casos de deficiência, mas é super engajada nos projetos de inclusão. Já foi para uma centena de eventos juntas, não somente tratando-se de inclusão quanto a outros simpósios e congressos acadêmicos. Aí quando convivemos com as diferenças nos tornamos amigos. Ela tem um filho autista, então explica-se a sensibilidade dela. não sei...

Tem algumas pessoas que são inexplicáveis, tive uma professora de psicologia que era um docinho, tudo bem que as técnicas de psicologia a fizeram lidar melhor comigo, mas o jeito que ela me abraçava quando eu chegava na aula dela, sei lá... me deixava comovida!

IC: Ah que lindo, E7! Me emociono de ler! De verdade!

E7: Eu tenho muito mais aspectos positivos... eu geralmente sempre estou sendo convidada a participar em projetos de pesquisas, TCC e outros tantos eventos de outros cursos, não sei como. Dizem que sou muito visada lá, então eu faço o que posso para contribuir com as colegas do Serviço Social, da Moda, da Engenharia... eles são muito criativos querem sempre fazer aplicativos. Tudo bem que os fins primários são pra pesquisas e para adquirir visibilidade na área junto aos docentes, mas todos nós saímos beneficiados, né?

IC: E eu fui agraciada e sortuda de te ter contribuindo par a minha pesquisa também! Muito obrigada!!

E7: Eu que agradeço, Flor!

APÊNDICE 6.18 Entrevistas – Conteúdo E8

E8: Rio de Janeiro – UVA – 23 anos – Psicologia.

IC: E8! Já estou por aqui!

E8: Eu também!

IC: Vamos então?

E8: Vamos, claro!

IC: Me diz um pouco de ti: Seu nome completo, idade, em que cidade você vive, e qual a deficiência visual que você convive.

E8: E8, cidade do Rio de Janeiro, 23 anos, Citomegalovirose.

IC: Me fala mais da Citomegalovirose? Você tem alguma acuidade visual? Enxerga um pouquinho que seja em alguma das vistas?

E8: Minha mãe adquiriu citomegalovírus na gravidez, durante os primeiros meses, daí me afetou. Na verdade, a citomegalovírus geralmente afeta outros órgãos ou todos ao mesmo tempo, mas no meu caso só afetou a visão. Eu tenho uma acuidade mínima nos dois olhos e microftalmia.

IC: Você consegue me descrever como, ou o que consegue enxergar?

E8: eu enxergo vultos, luz, algumas cores... não serve para ler ou escrever em tinta, mas dá para usar isso que eu tenho para me locomover melhor

IC: No Ensino Básico você estudou em escola especializada ou regular?

E8: Eu estudei no Instituto Benjamin Constant (escola especializada) dos 08 meses aos 09 anos e depois fui para a escola regular (município) e fiquei até o nono ano. Depois fui para uma escola privada.

IC: Quais foram essas escolas?

E8: Instituto Benjamin Constant, Escola Municipal Marcílio Dias, Escola municipal Ary Barroso, Escola Municipal Miguel Ângelo e colégio Expressivo.

IC: Nessas escolas que não eram especializadas, como vi fazia para guardar a matéria e aprender o conteúdo? Digo: Você era acompanhada? recebia algum auxílio? fazia o uso de alguma tecnologia ou material de suporte?

E8: Nas escolas municipais os deficientes contam com as professoras itinerantes e as salas de recurso multifuncionais. Independente disso, eu escrevia em Braille a matéria, e em caso de dever de casa, minha mãe transcrevia a tinta para que os professores pudessem ler. A Matemática, a Química e a Física foram muito comprometidas, pois eu tinha de visitar a sala de recurso para aprender e nem sempre era possível, por ser localizada fora da escola e por estar em um lugar perigoso. Na escola privada eu usava o notebook para copiar a matéria e conseguimos as apostilas digitais. As provas eu fazia em Braille mesmo, e eles usavam minha mãe para transcrever, isso na escola privada. Na do município quem transcrevia as provas era a professora itinerante. Alguns professores gostavam de prova oral, mas eu nunca gostei.

Quem ditava a matéria do quadro eram os colegas. Nas escolas do município os professores faziam rodízio assim que eu cheguei, para facilitar a inclusão, depois eu fiz meus próprios amigos. De qualquer jeito, eles revezavam para não ficar muito pesado para ninguém.

IC: E na passagem para a universidade, você fez vestibular ou ingressou pelo ENEM? Ou algum outro meio de ingresso?

E8: Eu fiz todas as provas UFRJ, UFRJ, Enem. é um horror, francamente. São provas enormes, e tirando a prova do Enem, que tem em Braille, as outras são orais, com ledor. Passei para um segundo semestre desses da vida na UFRJ, mas não fui. Pesquisei as faculdades particulares pensando que talvez fossem dar um melhor suporte em relação as minhas necessidades. Aí entrei na Uva.

IC: Como você se sentiu com os ledores/ transcritores nessas ocasiões?

E8: Eu era muito mais tímida do que eu sou hoje. Estava querendo morrer. Os caras são formados. Na prova da UFRJ eu tinha 03 ledores só para mim mais um gravador para evitar fraudes. Quando ele lia a letra D eu já não sabia mais qual era a letra A. São horas intermináveis. No Enem a coisa melhora porque a prova em Braille é só sua, mas a privacidade é de todos, igual a prova com Ledor. A diferença é que a prova do Enem conta com os transcritores. Então você lê sua própria prova, responde na sua Reglete ou na sua Perkins e depois você é obrigado a, na última hora de prova, ditar as respostas que você deu para uma pessoa que marca no cartão resposta.

IC: Você se lembra de ter deixado alguma questão em branco?

E8: Deixei com certeza... e fiquei com medo na redação, porque embora eu tenha a certeza de que a ortografia de um cego não é nem um pouco impecável porque ele geralmente não lê por falta de acesso, eu estava deixando nas mãos de uma pessoa que eu não conhecia o meu texto, porque ela não ficava me perguntando como se escrevia tudo. Algumas palavras que ela julgava importantes ela pedia para eu soletrar.

IC: Você falou anteriormente que a Matemática, a Química e a Física ficaram comprometidas.... Você conseguiu fazer essas questões?

E8: Consegui bem pouco. Temos direito a mais uma hora de prova, mas não adianta muita coisa, já que: ou precisamos ditar para quem transcreve, ou perdemos muito tempo no Soroban.

IC: Tenho uma especial curiosidade com as funções Matemáticas e algoritmos.... Como era para você?

E8: é uma loucura. Tudo tem como, sabe? existem os gráficos, a parte geométrica..., mas eu perdi isso por ter saído do IBC cedo. As escolas regulares não sabem adaptar. Eu recebia o material, mas professor não sabia usar.

De qualquer forma, acho que é meio lúdico para todo mundo. A gente aprende porque precisa aprender. E existem os matemáticos cegos e tal que trabalham adaptando livros ou criando métodos para facilitar a nossa vida. Mas tirando eles, não consigo imaginar mais alguém que ache funcional.

IC: Existe mais alguma dificuldade que você tenha vivenciado no processo seletivo que eu não tenha vivenciado nesses processos seletivos que eu não tenha te perguntado e você gostaria de comentar? Sobre a acessibilidade local, preparo, estruturas...

E8: Uma pessoa não tem estrutura, né? É bem improvisado, mas dão conta. Os Leitores é que não são improvisados, são preparados para isso mesmo. As provas também são bem adaptadas porque são ditadas por impressas Braille e aí recebem as notas de transcrição adaptadas a qualquer questão que precise ser adaptada, tipo na questão de figuras.

IC: Na UVA? Qual o curso você escolheu? Quando iniciou?

E8: Bem que ser bem criativo. A gente usa por assimilação e adaptação. Então é vermelho como o fogo, azul da cor do mar... vai Eu fiz psicologia. Terminei em 05 anos e meio.

IC: Em que ano ingressou?

E8: 2011 e terminei agora, nesse período.

IC: Você se lembra como foram seus primeiros dias de aula?

E8: Bem, foram difíceis. Na verdade, os primeiros períodos foram difíceis. Eu tinha poucos colegas para ajudar, os professores colaboravam pouco porque todas as matérias ou a maioria delas são através de slides, os livros não são eletrônicos, minha mãe participou durante a graduação inteira.

IC: A Universidade não tinha um núcleo de apoio?

E8: Não. Eu lutei até sair por isso, conversei com reitor, com assistente jurídico, o máximo que a gente conseguiu foi uma biblioteca com um scanner para digitalizar os livros e alguns computadores com leitores de tela.

IC: E como os professores faziam?

E8: Temos também algumas trilhas táteis pelo chão, mas serve mais para a galera que faz turismo saber o que é. A pessoa não tem Educação para não colocarem obstáculos em cima de uma trilha tátil ou para não saírem de cima dela.

Não tive auxílio de nada. Alguns professores colaboravam muito, muito mesmo. Mas outros, em compensação, não faziam nem questão que eu tivesse lá.

IC: Como você se deslocava de casa para a universidade e vice-versa?

E8: meu pai me levava, voltava de metro.

IC: E o acesso à sala de aulas, uma vez na universidade? Como fazia com uma aula em cada sala?

E8: os colegas levavam, ou pessoas aleatórias, ou bengala.

IC: Você conseguia ter o conhecimento espacial do Campus?

E8: Sim, embora fosse muito cheio

IC: Em algum momento você se sentiu muito prejudicada pela falta de acessibilidade? Você se lembra de alguma passagem nesse sentido que queira relatar?

E8: acho que em todas as aulas com Slides eu me sentia prejudicada, e entediada também. Mas não sinto que seja tão relevante assim. Eu recuperava dando um jeito depois. Claro que a falta de livros sempre atrapalha muito.

IC: como você adaptava essa situação?

E8: Ou eu lia pela visualização rápida do Gmail, ou minha mãe passava para o formato Word. Quanto aos livros, o que não tinha na internet e o que eu não conseguia escanear limpo, eu ficava sem.

IC: Tem algum assunto sobre a sua rotina universitária que nós não tenhamos abordado aqui? Que você gostaria de relatar?

E8: Não. não estou lembrando de nada.

IC: Acesso aos banheiros, postos médicos, alguma emergência que você tenha vivido dentro da universidade...

E8: Não, lá dentro não.

IC: Fazia o uso Perkins ou reglete durante o período da universidade?

E8: Não. só notebook, iPad. Minha vida passou a ser eletrônica depois do Ensino Médio.

IC: Que recursos tecnológicos você utiliza hoje em dia? digo de tecnologias assistivas à programas e aplicativos

E8: hoje eu só uso o sistema iOS.

IC: Você considera esse sistema completo?

E8: muito mesmo.

IC: Chegamos ao fim, E8!!

E8: Ah, ok! É sempre um prazer conceder essas entrevistas, porque existem poucos deficientes trabalhando pela causa, e muitos de fora querendo abraça-la. Beijos!! E ótimo trabalho!!!

APÊNDICE 6.19 Entrevistas – Conteúdo E9

IC: Eu se que já conversamos previamente, mas agora falamos para gravar a entrevista, ok?

Me diz a sua idade, E9:

E9: 19

IC: Me fala um pouquinho da deficiência visual que você convive, e desde quando que você convive:

E9: Como assim, que eu convivo?

IC: Qual é a deficiência visual que você tem? Desde quando que você convive com ela? Ela é total? É parcial? Enfim... há quanto tempo você convive com essa situação? O que você se lembra, né?! Se foi a vida toda... se você perdeu gradativamente... e como é que foi isso?

E9: Tá! Eu tenho deficiência visual total, perdi com seis anos, por causa de um tumor no cérebro. E, assim... eu acho que eu fui perdendo... foi um gradativo, só que um gradativo muito rápido, sabe? Foi um gradativo de menos de um ano. E aí, assim... eu convivi... eu aprendi a perder a visão, aí depois eu aprendi o Braille em casa.

IC: Então assim... Só para entender: Você tem ainda algum referencial de cor, de imagem? Você se lembra de alguma coisa?

E9: Cor é assim... claro que se falar para mim: Ah! É um azul esverdeado... marrom avermelhado... aí fica um pouquinho mais difícil de eu entender. As outras são tranquilas.

IC: Entendi. Mas você tem ainda algum referencial visual na sua memória?

E9: Do mundo? Eu tenho! Das pessoas... como são as pessoas... de como é uma árvore... dessas coisas eu tenho, entendeu?

IC: Entendi! E no seu Ensino Básico: Você estudou em escola inclusiva ou regular?

E9: Regular. Todo o meu ensino foi em escola regular.

IC: E na época que você aprendeu Braille? Como foi? Já que não foi numa escola inclusiva ou especializada?

E9: Então: Meu padrasto foi no Benjamin (Constant), aprendeu como é que era o Braille e levou para casa aquela "Celinha" braille e tal; e daí ele me ensinou, entendeu?

IC: Entendi! Então fala para mim quais foram as escolas que você estudou?

E9: "Tá"! Eu estudei no Colégio Patrícia Vieira... ah, sim! Eu primeiro estudei no Centro Educacional Professora Mariana Jardim, quando eu ainda tinha a visão. Depois que eu perdi, eu fui para o Colégio Patrícia Vieira, aí eu fiquei lá até o quinto ano. No sexto ano eu voltei para o Centro Educacional Professora Mariana, e aí, no Ensino Médio, eu fui para o Pedro Segundo.

Eu usava máquina no Colégio Patrícia Vieira. Máquina de escrever. É... E usei máquina de escrever também no fundamental II. E no Ensino Médio eu comecei a usar o computador. E daí eu uso o computador até hoje.

IC: E qual a tecnologia, no computador, você utiliza, para a tua deficiência?

E9: Eu costumo usar o NVDA, Leitor de tela.

IC: É o Windows, o sistema operacional que você usa?

E9: Windows.

IC: Nessas suas escolas eram todas daqui do Rio?

E9: Na em Bangu, outra em Padre Miguel, e o Pedro Segundo em São Cristóvão.

IC: Pedro segundo é federal, né? E as outras duas? Eram municipais, municipais ou estaduais?

E9: Municipais.

IC: Quando você foi para a Universidade, por qual processo você ingressou? Pelo ENEM ou pelo Vestibular?

E9: Eu fiz o ENEM, e fiz a UERJ.

IC: Vestibular regular da UERJ, no caso? Sem ser pelo ENEM?

E9: Sim.

IC: Faltava um pouquinho como foi esse processo, para você: Desde a inscrição para a prova do ENEM e desse vestibular da UERJ – que você realizou essa inscrição – até o dia da prova: Como foi? Como era o conteúdo; que recursos que você utilizou.

E9: Então: "pra" fazer a inscrição...

IC: UERJ... E9?

E9: Então, "pra" fazer a inscrição realmente...

IC: Ai! E9... falhou um pouquinho...

E9: "Tá" me ouvindo?

IC: "Tá" falhando um pouquinho... deixa eu ver aqui:

E9: Pera aí... "Tá" me ouvindo?

IC: "Estou"! Estou ouvindo, mas ainda "tá" falhando "um tico".

E9: Ainda "tá" falhando?

IC: Agora "tô" ouvindo! Agora "tá" bem bom!

E9: "Tá"!

IC: Daí me fala um pouquinho como que foi da sua inscrição até você realizar a prova... todas as suas impressões, de tudo o que você passou. O que você achou fácil; o que você achou bom; o que você achou ruim... me conta um pouquinho disso:

E9: "Tá"! Quando eu me inscrevi "pra" UERJ, eu fiz... eu pedi tudo o que tinha lá, de possibilidades, que eu podia pedir. Pedi leitor... pedi transcritor... perguntei se tinha prova em Braille... pedi tudo o que tinha lá, possível.

Quando eu cheguei na prova, só tinha uma pessoa que ficava lendo a prova para mim. Não tinha nenhum acompanhamento em

braille, enfim... não me senti muito preparada. Só deram uma pessoa com a prova na mão pra ler pra mim.

IC: Na hora de escrever, você escrevia a prova em Braille? Devolveu a prova em Braille?

E9: Não. Eu falava pra ela. A primeira fase da UERJ é discursiva. Oh! Objetiva! Então, eu só falava as opções que eu queria marcar. E assim... ela... a pessoa, né... tinha algumas questões que eram de imagem na primeira prova. Não tinha nenhum recurso... ela tentava mostrar assim, pelo dedo, desenhando assim... pra ver se eu conseguia entender, sabe? Tinha até uma.... Aquelas descrições da imagem, sabe? Eles fizeram uma prova com descrição de imagem. Tinha isso, só que não tinha como entender muito bem pelas descrições, às vezes.

IC: No caso, ela que tentava descrever pra você? O eles que mandavam descrito, para ela ler?

E9: Eles mandavam descrito para ela ler, mas não ajudava muito. Assim, ela não tinha como entender direito, algumas coisas. Daí ela tentava também. Entendeu?

IC: Entendi! Isso na prova da UERJ, né?

E9: Isso! Na primeira fase. Na segunda fase da UERJ eu também pedi tudo o que tinha de possível lá para pedir; mas... quando eu cheguei lá eu fiz: Biologia, Português e Inglês.

A Minha ledora não tinha nenhum conhecimento, pelo menos que ela lembrasse, de Biologia. Então foi muito difícil, porque ela não conseguia me explicar as imagens direito... as figuras, os círculos... ela ficou bem enrolada. Ela tentou fazer a mesma coisa que a outra menina tentou fazer, tipo pegar meu dedo e deslizar pela figura para poder me explicar, mas não me ajudou muito não. Daí eu fiquei muito confusa, sim.

Na hora do Inglês até teve uma ledora, que sabia inglês, que foi lá só pra ler a parte de inglês pra mim. Essa parte foi muito interessante, mas na parte de Biologia eu tive problema.

IC: Na prova de Inglês você foi bem...

E9: Fui! Entendi direitinho a prova, mas a de biologia não. Por causa disso.

IC: Por causa das imagens? E era só a de Biologia que tinha imagens? Só nessa (de Biologia) você não conseguiu captar direito o que a ledora estava dizendo?

E9: Não... Na de Inglês até tinha, mas são imagens menos específicas, são imagens tipo charges, então é mais fácil de descrever, né? Imagens só tipo, "O menino está sentado com um cartaz na mão dizendo não sei o quê".

IC: Você lembra de ter deixado alguma questão em branco na provada UERJ?

E9: Não, não deixei não. E tentei responder todas elas na medida que eu tentava entender, inclusive, teve a primeira questão que ela passou do quadrado que era permitido... passar do quadrado, que era definido lá para colocar a resposta. Então assim, eu senti um pouco de... precisa de preparo, sabe?

IC: O leitor que tem que sinalizar no papel? Ela que escreve?

E9: Ela que escreve! Eu dito e ela escreve. Ela podia dizer: "está acabando o quadrado" ... Entendeu?

IC: e então eles não consideraram essa questão?

E9: Não sei se eles consideraram, ou se eles consideraram só até onde estava o quadrado. Não sei...

IC: E daí você não buscou uma revisão para rever isso?

E9: Não, porque eu já sabia que tinha ido mal, mesmo. Mesmo acertando essa questão eu acho que...

IC: Não caberia...

E9: É.

E aí o ENEM foi mais tranquilo. Eu fiz um pouco mais. Eu fiz no segundo ano, né... pra poder ver como é que era e tal. Aí foi bem parecido com o que aconteceu no terceiro ano também.

Minha mãe me ajudou a me inscrever.

IC: Foi pelo site?

E9: Foi pelo site.

IC: E a UERJ? Também foi pelo site?

E9: A UERJ também.

IC: E foi sua mãe quem fez a inscrição pra você?

E9: Isso.

IC: Mas você tentou fazer por você mesma? Digo, sozinha?

E9: Não... não tentei.

IC: Você chegou a ver se o site era inacessível, antes de pedir para ela fazer?

E9: Não, mas eu imaginei que fosse. Geralmente é assim.

IC: tem coisas que você já sabe que vai acontecer, né?

E9: (Risos)

Não..., mas eu nem testei mesmo. Ela que fez pra mim. Aí ela... aí a gente pediu as três opções que tinham lá: Ledor, transcritor e prova em Braille. Vieram direitinho as três coisas.

Só que a prova é, obviamente muito "maçante" né? Eu não consegui ter tempo para fazer tudo no segundo dia. No primeiro eu até fiz, mas no segundo dia não tive tempo de fazer tudo. Eles me deram uma hora à mais, como é a lei.

Os dois (...) eram muito bons (Ledor e transcritor). Não tinham conhecimento assim, da matéria. Não sabiam de Química, não sabiam de Biologia...

Tem um problema aí, sabe?

Mas, pelo menos em Inglês, tinha um que sabia falar em Inglês. Ele leu direitinho as questões em Inglês. Mas, enfim.

A prova em Braille do ENEM ela vem com (...) ideias né? Então a gente tenta entender ali como é a ideia do desenho e tal...

IC: Como vem o desenho na prova em Braille? É descrito?

E9: Não. Ele vem desenhado com pontinhos. Tem máquina Braille que faz desenho em Braille.

IC: É uma forma furadinha??

E9: É a forma do desenho toda de pontinhos.

IC: Mas eu ainda não conhecia, sabia?

E9: É.

IC: Então fica melhor de compreender né?

E9: É! Fica bem legal!

IC: Mas, pelo menos, pra entender melhor do que com a pessoa tocando o seu dedo em cima de alguma coisa que você não consegue sentir, né?

E9: (Risos) Verdade. Então eu acho que o ENEM estava bem mais próximo do que a UERJ nesse sentido.

IC: Então você usou a máquina de escrever... respondi. Respondia e falava pra ela (transcritor) escrever.

IC: Você tinha que ditar ao mesmo tempo que usava a Perkins? É o nome da máquina de escrever? Me corrige se eu estiver errado...

E9: Não, mas como era objetiva, era só falar assim: letra A letra B.

Na hora da Redação, eu escrevi a redação em Braille, passei à limpo também em Braille, aí depois eu ditei pra ela (transcritora), e com isso eu perdi um pouco mais de tempo também, né? Tempo que eu poderia estar ali resolvendo umas dez questões, eu estava ali, passando pra ela a redação em braille.

IC: E você se sentia à vontade com a máquina de escrever? Tranquila, segura?

E9: Sim, sim.

IC: E por que você teve que ler a prova para ela? Ela precisava reescrever tudo o que você já tinha escrito em braille?

E9: É, porque a redação eu tinha escrito em Braille, e ela precisava passar para a folha de redação. Entendeu?

IC: ok

E9: Daí eu tive que ditar pra ela o que estava escrito na redação em Braille, e isso leva um bom tempinho....

IC: Pois é! Mas eles consideram o que você está escrevendo em Braille ou o que ela escreveu na folha de redação? É para bater uma coisa com a outra?

E9: Não. Eles consideram o que eu ditei para ela e ela escreveu.

IC: Jura? Para mim, se você respondesse a prova em Braille, seria contratada uma pessoa para ler o que você escreveu em Braille.

E9: Não. Esse transcritor, é exatamente para isso! Eles marcam na prova as opções, direitinho. Se você falar: "Essa é letra A; essa é letra B, essa é letra C" ... E daí, na hora da redação eles transcrevem. Daí eles corrigem a minha prova como a de todo mundo. Minha prova vai junto com o bolo, lá.

IC: E vai com esse material em Braille que você digitou/escreveu?

E9: Vai, vai anexado, mas eu sei que ninguém vai ler o meu material, sabe? Risos

IC: Que dó!

Me conta então em qual universidade você ingressou efetivamente?

E9: Então: Eu fui pra Veiga de Almeida. Eu queria muito ir para a UFRJ, só que minha pontuação não foi suficiente.

IC: Você pediu o mesmo curso, em todas as opções de escolha?

E9: Eu pedi o mesmo curso. Eu queria Psicologia na UFRJ. Eu pedi na primeira opção Psicologia na UFRJ, e segunda opção, a UFF. Se eu tivesse posto a UFF na primeira opção, talvez eu passasse. Mas como eu não botei, eu não posso reclamar das dores (Risos).

No ENEM, quando você bota a primeira opção, você fica na lista de espera. Na segunda opção, você não fica.

IC: Então na UFF, se você tivesse colocado a primeira opção, com os pontos que você alcançou, você teria entrado?

E9: Ficaria na lista de espera e entraria.

IC: Mas seria "OK" pra você, se deslocar até a UFF?

E9: Eu acho muito longe, né? A Veiga de Almeida é 1Km daqui de casa. São 850m. é uma comodidade bem grande.

IC: Se quiser dá para ir a pé, né?

E por que você escolheu Psicologia?

E9: Ah. Porque todo mundo me procurava pra desabafar, contar a vida.... De repente a pessoa sentava e se abria, vinha desabafar, e eu comecei a gostar disso.

Eu sempre dizia que queria uma profissão que eu pudesse conversar, sabe? Não gosto de escrever... não gosto de... de... quero conversar! (Risos)

IC: Excelente, né? (Risos) E você está feliz com a escolha?

E9: Estou. Estou curtindo bastante!

IC: Quando foi que você começou a estudar. Quando que você ingressou no curso?

E9: Comecei no início do ano passado. 2015.1.

IC: Está então no 4º período, né?

E9: Isso.

IC: Para a Psicologia, são cinco anos?

E9: É. É isso. Cinco anos. Se der pra fazer tudo em cinco anos, né? Tanta matéria... (risos)

IC: Né? (Risos)

E como você vai de casa para a universidade, e volta? Você tem a autonomia de ir sozinha?

E9: Não. Ainda não tenho essa autonomia.

Eu vou com a minha mãe, porque a minha mãe vai para o trabalho de carro, aí ela me deixa lá. Na hora do almoço, em geral, ou ela me busca ou eu volto pra casa de táxi. E às vezes, em dias específicos eu vou de táxi também, pra lá. Mas sozinha... andando... eu nunca fui não. Nem de ônibus.

IC: Mas você já andou sozinha de ônibus, ou algum outro meio de transporte?

E9: Não, não. Eu lá andei, sim, mas com alguém. Sozinha, de ônibus, não. Só de taxi mesmo.

IC: E pra pedir o táxi, como você faz? Tem alguém de confiança? Chama no aplicativo?

E9: Lá em frente à faculdade tem um ponto. Então alguém me leva até o ponto e eu pego o táxi. Mas aqui em casa tem uma companhia, que eu gosto muito e tal, então eu ligo pra eles.

IC: E na hora de pagar o táxi? Como você faz? Você vai com o dinheiro pronto?

E9: O meu dinheiro na carteira vai todo dobradinho. Cada nota é dobrada de um jeito. Então, quando ele fala o valor; eu tenho uma ideia mais ou menos de quanto vai dar. Ele fala o valor e daí eu dou o dinheiro mais ou menos certo pra ele. E confio no troco! (Risos)

IC: Você arrumou um mecanismo seu!

E9: É, e quando eu estou meio na dúvida tem um ledor de dinheiro no celular. Tem que tirar a capa para poder ele (o aplicativo) ler.

IC: Como é que a Veiga (de Almeida – Universidade) te recebeu nesses primeiros dias de aula. Você se lembra?

E9: Olha, eu fui recebida de uma maneira assim, muito, muito, muito inclusiva. Tão inclusiva que nem parecia que eu existia. Ninguém sabia que eu estava lá... eu que fui aparecendo, fui mostrando. Nem a Coordenadora sabia que eu era deficiente visual. Foi uma loucura!

Todo semestre eu tenho que chegar no professor no final do primeiro dia e falar: "Professor, eu sou deficiente visual, e eu preciso conversar com o Senhor para saber como que a gente vai fazer a prova". Daí eu falo que costumo entregar um Pendrive na semana anterior; que costumo responder a prova no computador antes de entregar. Só que é assim: ele pode falar 'pode ser'... e daí a gente segue o período dando o nosso jeito.

A coordenadora só descobriu que tinha uma aluna deficiente visual no curso dela quando um professor foi lá disse: 'Olha, a gente tem uma aluna deficiente visual que está terminando o curso. Se você quiser, você pede o contato dela para a coordenadora'.

IC: Então ele estava te falando de uma outra aluna com deficiência visual?

E9: Isso! Ela estava terminando o curso de Psicologia. Aí eu mandei um e-mail para a coordenadora, e daí que ela foi ter ciência das minhas condições e me deu o e-mail da Nathalia, que era a menina que estava terminando.

A Nathalia me ajudou pra caramba!!

IC: E o que a coordenadora te deu como resposta, assim que você entrou em contato com ela depois? Como foi essa comunicação de vocês duas?

E9: Eu mandei um e-mail pra ela falando que 'eu sou a aluna nova do curso, que tenho deficiência visual, e fui informada que tem outra aluna que está terminando o curso que tem deficiência visual'. Teria como me passar o contato dela? 'Eu falei isso. Aí ela falou: "Ah! Seja bem-vinda... e 'não sei o quê'... qualquer coisa eu estou à disposição". Daí passou o e-mail da Nathalia. E daí eu falei mais falei com a coordenadora não!

IC: No início de período eu até mandei uma mensagem pra ela pedindo ajuda por causa de uma inscrição de matéria. Ela visualizou a mensagem e não respondeu. Então... deixei pra lá.

IC: Na sua faculdade tem algum núcleo de atendimento à pessoa com deficiência? Qualquer deficiência. Você tem conhecimento de algum núcleo de lá?

E9: Não, não tem.

IC: Tem biblioteca algumas salinhas de reuniões que a gente pode pedir duas horas, pra poder fazer trabalho em grupo. Uma dessas salas é de atendimento especial, que eu tenho o direito de ter acesso se não tiver ninguém especial lá dentro.

Nessa sala tem o computador com leitor de tela – o NVDA, tem um teclado em Braille, não sei pra quê! Tem Dos-VOX, tem leitor de livros – que você bota o livro e ele vai lendo, e tem um scanner que converte pra áudio, lá.

IC: Tem alguma impressora – Braille?

E9: Tem uma impressora Braille que eu nunca vi na vida, mas eu sei que tem. E ninguém nunca chegou para mim e perguntou: "Você quer que imprima alguma prova em Braille"? Ninguém nunca perguntou isso para mim em nenhum momento.

IC: Mas se você fosse imprimir uma prova em Braille, o professor aceitaria receber essa prova em Braille?

E9: Não. Receber uma prova em Braille... não dá, né? Não tem ninguém especializado para ler.

Eu penso que não precisa de um núcleo de atendimento que não funciona. É preciso ter uma pessoa que esteja disposta a adaptar os materiais. Adaptar um texto em PDF, pra passar para DOC; um slide... transformar em DOC; descrever uma imagem ou até buscar um livro na Internet que eu preciso ler.

APÊNDICE 6.20 Entrevistas – Conteúdo E10

E 10 – Vitória e RJ – Ciência da Computação e Ciência da Informação

IC: E10, me fala sua idade e um pouquinho da deficiência visual que você convive.

E10: Hoje eu tenho 32 anos. Minha deficiência visual é como a visão subnormal. Tenho um tipo de doença, chamada Doença de Startgardt, que afeta a região central da visão e, com isso, ela causa uma dificuldade para enxergar detalhes. Então, basicamente, tudo que é detalhe, coisas pequenas, nuances, e também causa uma certa fotofobia.

IC: Distinção de cores próximas você também...

E10: Afeta também. Principalmente cores com contrastes próximos. Se tiver um azul e um verde com contraste próximo tenho dificuldade de distinguir. Por exemplo, se tiver um marrom e um vermelho com contraste próximo tenho dificuldade de distinguir. Então, vai muito nesse sentido.

IC: Agora puxando um pouco para o lado da sua história escolar e acadêmica. O Ensino Básico, você estudou em escola regular ou especializada? E desde quando, voltando, antes dessa pergunta, desde quando você convive, descobriu essa sua deficiência? Ou foi desde sempre?

E10: Ela começou com cinco para seis anos de idade, eu morava em Vitória, no Espírito Santo. E, na verdade, minha mãe que percebeu. A gente assistia TV e ela foi vendo que, em vez de assistir no sofá, eu assistia a meia distância entre o sofá e a TV, então assistia no chão, sentado mais próximo da TV. Minha mãe tem miopia alta e já estava alerta um pouco a essa possibilidade de eu ter herdado alguma questão de miopia, dificuldade de enxergar de longe. A partir de uns seis anos, mais ou menos, comecei a usar óculos, só que daquela época até meus doze anos não foi diagnosticado como sendo Doença de Startgardt, foram sempre outras coisas: miopia, presbiopia, ambliopia, e mais um monte de outras coisas.

IC: Entendi. E você, então, nesse período dos seis anos que você fez a primeira consulta pra descobrir se tinha alguma deficiência, você usou óculos normalmente? Como foi? Como você fez essa correção?

E10: Eu usei. Inicialmente era com óculos. Para te falar a verdade, eu não sei se a melhora foi efetiva, até porque a questão não era a causa. Mas usei durante muito tempo. E, óbvio, tenho também um pouco de miopia. Hoje em dia, não tenho mais, mas, na época, eu tinha um pouco de miopia e um pouco de astigmatismo. Então, possivelmente, ele dava um auxílio por corrigir esse tipo de deficiência, de problema de refração. Mas não exatamente a doença em si. Desde os seis anos, mais ou menos, eu uso óculos. Hoje em dia não, porque eu uso lente.

IC: E quando você percebeu que os óculos não estavam funcionando, quando foi diagnosticado que você tinha Doença de Startgardt?

E10: Na verdade, é uma doença gradativa, uma doença degenerativa que vai perdendo aos poucos. Então, aos poucos...

IC: E aos poucos você foi sentindo?

E10: Eu não percebia tanto. Quem enxerga, muitas vezes não tem a memória visual. Então, você não tem muito bem claro o quanto você enxergava. Você consegue ter uma noção de que antes conseguia andar sozinho e hoje não consegue andar sozinho, mas não é uma lembrança da visão. Vai da sua capacidade de execução de atividades. No caso específico, eu não me lembro exatamente como era a visão, minha mãe que foi identificando. Porque, na verdade, foi fazendo os tratamentos e não foi dando muito resultado, não foi melhorando. Pelo contrário, foi tendo uma piora. É lento o processo, mas ela foi percebendo isso.

IC: Que, aos poucos, você ia mudando o comportamento. Ela foi percebendo nesse seu comportamento.

E10: É.

IC: Entendi.

E10: E aí, eu não lembro muito bem, acho que por volta dos nove, dez anos de idade, ela me levou para um médico oftalmologista que era bem famoso lá em Belo Horizonte. A gente morava, na verdade, em Teófilo Otoni e ia para Belo Horizonte para as consultas.

IC: É Minas também, né, Teófilo Otoni?

E10: É nordeste de Minas, próximo de Valadares.

IC: É tão grande.

E10: É grande. 130km, mais ou menos, depois de Governador Valadares.

IC: É quase na Bahia, então?

E10: É quase na Bahia. Depois dela tem Nanuque, que faz fronteira com a Bahia. São cento e poucos quilômetros antes. Basicamente, saindo de Belo Horizonte, você passa por Valadares, Teófilo Otoni e Nanuque.

IC: Nanuque eu conheço, tenho uma amiga que é de lá.

E10: Lá já é perto da Bahia.

IC: Quase Bahia, né?

E10: Esse médico, na verdade, durante uns dois, três anos, dos meus nove até os doze, dos dez até os doze, não me lembro muito bem, foi fazendo os testes, pesquisando e tudo mais, mas não conseguia ainda identificar o que era.

IC: Mas ele que se dedicou a estudar, a investigar o que você tinha?

E10: Foi. Ele foi um dos. Na verdade, cada um com sua especialidade. Uns achavam que eu tinha vista cansada, outros achavam que eu tinha uma questão muscular.

IC: Do nervo?

E10: É. Vista cansada. Eu não sei muito qual era a causa, eu era muito novo pra poder lembrar. Mas lembro que eu fazia terapia, porque eu tinha um pouco estrabismo, e achavam que a causa era isso. Eu fiz tratamento.

IC: Eles foram investigando.

E10: Foram investigando. E essa doença é uma doença relativamente recente, então acredito que naquela época estava começando a se descobrir melhor e se entender melhor.

IC: Então, você descobriu aos seis e por volta dos doze, você chegou à conclusão de que era essa doença, o médico. E aí nesse período, de seis a doze anos, como foram suas atividades escolares? Você estudava perto de casa?

E10: Eu estudava.

IC: Nesse período, você ia com sua mãe para a escola, né?

E10: Mais ou menos. Quando eu morava em Vitória – eu saí aos seis anos de Vitória, seis, sete anos, eu terminei a alfabetização, o primeiro ano, e aí mudei para Teófilo Otoni. E aí, a partir do primeiro ano, já comecei em Teófilo Otoni. E lá eu estive numa escola, da primeira à quarta, muito perto de casa, em duas quadras.

IC: Você ia sozinho?

E10: No início, fui uma ou duas vezes com ela, mas a lembrança que eu tenho é de ir sozinho mesmo. Até porque é uma cidade pequena, tranquila, não tinha muito...

IC: Cidade do interior não tem esses mistérios, né?

E10: É, o perigo. O trânsito, hoje em dia está um pouco mais, mas não era nada. Então, era comum, tranquilo, nada demais.

IC: Então, você conseguia se deslocar sozinho, mesmo com a deficiência?

E10: Conseguia. É porque o grau era bem leve. Por exemplo, eu era capaz, nessa idade, de ler o que estava no quadro do meio da sala.

IC: Aí você já tinha que sentar na frente?

E10: Eu sentava, mais ou menos, no meio. Naquela época, nem tanto. Eu sentava mais no meio da sala de aula, era razoavelmente tranquilo. A deficiência ainda era pouca, razoavelmente.

IC: E quando foi que ficou complicado pra você enxergar? Que você se lembre.

E10: Vai dificultando...

IC: Na idade escolar.

E10: Acredito que também junte algumas coisas. Eu lembro quando mudei dessa escola que fiz da primeira à quarta pra uma escola que fiz da quinta até a oitava série.

IC: Isso em Teófilo Otoni?

E10: Sim. Todas elas foram particulares. E aí era uma escola que tinha a tradição de ser mais puxada.

IC: Qual era o nome da escola?

E10: A da primeira à quarta se chamava Dom Quixote.

IC: Era particular, que você falou. Perto de casa.

E10: É, era perto de casa. A outra se chamava Pequeno Príncipe.

IC: Essa que tinha tradição de ser mais rigorosa?

E10: É. Ela é até hoje uma escola mais elitizada, mais de elite. Por conta disso também eu tive um certo choque. Porque uma tinha uma abordagem talvez mais "construcionista", mais construtivista de ensino, e a outra tinha uma pegada mais tradicional.

IC: Naturalmente já seria mais difícil pra você se adaptar à nova rotina de estudo.

E10: Já foi um choque. Aí eram colegas totalmente diferentes, materiais didáticos bem diferentes. Na época, ainda se usava bastante mimeografia, o mimeógrafo.

IC: Verdade. Eu peguei isso.

E10: E aí, por isso também acho que já um embate. Até hoje. Foi uma escola que eu nunca tive muita afinidade, nunca gostei muito.

IC: E você estudou durante quais anos lá?

E10: Da quinta a oitava série. E eu me lembro, a questão toda é que os livros também, a medida que vai aumentando a faixa etária, tendem a ficar com tamanho de letra menor.

IC: E aí você sentiu...

E10: E menos figuras. Então, isso, além do fato de eu ter a deficiência, essa progressão também levou. Eu não sei bem dizer, hoje em dia, se foi por causa da idade ou se foi por conta da... Porque também foi a época que começou a se instituir mais o livro. Então, teve uma questão tecnológica também que pode estar envolvida, das impressões.

IC: Você chegou a pegar computador na escola?

E10: Não. Nessa época, não.

IC: Foi um conjunto. Você trocou de escola, já foi um baque de aprendizado que você teve que mudar, os métodos eram diferentes, e isso já foi um fator desestimulante.

E10: É. Na escola não tinha computador, mas desde 1995, mais ou menos, eu tenho contato com computador.

IC: Em casa você tinha?

E10: É. Desde 95. Desde meus onze anos, acredito que seja isso, tenho contato com computador. Então, não é também assim. Na escola não tinha prática, era tudo na base do livro mesmo.

IC: E exercícios, né?

E10: Exercícios. Eu lembro muito que tinha muita atividade, por ser um processo mais tradicional, era muito baseado em decorar. Então, tinha muito ditado, muita escrita no quadro. Eu lembro das aulas de História, por exemplo. Depende muito de professor para professor, mas basicamente era muito categórico. Nas aulas de História eu tinha que ficar lá, eram praticamente 40, 50 minutos de aula tendo que escrever o que ela ditava ou escrevia no quadro. Então, já era um ponto "dificultador" essa questão de eu ter que ler o quadro.

IC: Pra você, então, você tem essa distinção de cor, de detalhes que você falou, mas você tem algum ponto do campo visual? Isso chegou a alguma perda disso? Periférico, central...

E10: Não. Não tem muito, não. Como ela afeta mais a região central, a parte periférica fica mais preservada. Há uma certa redução, mas não chega a atrapalhar. A minha grande questão é o tamanho das letras, a claridade do ambiente que me incomoda, ambientes mais claros. Tanto que final da tarde e noite são períodos em que me sinto confortável. De andar.

IC: De sair na rua...

E10: E também a relação de contraste. Tamanho da letra, claridade do ambiente e contraste.

IC: Nessa época, você já fazia uso desses recursos de computador ou não tinha ainda?

E10: No computador, não. E aí é mais uma vez aquela questão tecnológica. Na época, a gente tinha monitor que era de 14 polegadas, mas tinha uma resolução de, sei lá, que a boa era de 640, 480.

IC: Aquela coisa muito "pixelada".

E10: É. Então, querendo ou não, conseguia chegar perto e ler, mais ou menos. A visão foi piorando um pouco e também a resolução foi

aumentando. E aí, na época, eu ficava meio no conflito: deixa a resolução antiga?

IC: Você não sabia como se comportar.

E10: É. E aí que comecei a usar as lentes de ampliação no computador.

IC: Esse foi sem Ensino Básico até o oitavo ano. No meio do ginásio, você já estava usando o computador. Aí teve o segundo grau, que foi a preparação já para o vestibular. Foi em que escola?

E10: Na verdade, meu segundo grau não foi preparatório para vestibular. Eu fiz o curso técnico. Eu fiz o curso técnico, foi o primeiro lá da... Não foi o primeiro não, já tinha da parte agrária. Mas foi o primeiro curso de administração. Eu, na época, estava na dúvida. Eu não queria, acho que já estava meio traumatizado com aquele ensino meio tradicional, pensei: "Pô, vou entrar agora no segundo grau pra ficar três anos me preparando para o vestibular". Sabe? Só isso. Eu queria ter alguma experiência, alguma coisa um pouco diferente. Principalmente profissional, técnico, alguma coisa. Pensei em ir, na época, para Belo Horizonte para tentar no CEFET. Eu já gostava de tecnologia, gosto, mas, na época, eu mexia mais. Podia mexer mais. Abrir os computadores. Eu que comprava os componentes, instalava, testava.

IC: Com esses detalhes todos pequenos, você conseguia?

E10: É. E, também, as tecnologias, a coisa foi "miniaturizando".

IC: Foi diminuindo com o tempo, é verdade. As placas, os circuitos.

E10: É. É bem notório. O chip de telefone antes era maior e hoje é minúsculo. Então, até o manuseio é outra coisa hoje.

IC: Aí você fez esse tecnológico.

E10: Na verdade, eu pensei em fazer, só que era em outra cidade, eu ainda estava um pouco inseguro. E acredito que mãe e pai também estavam um pouco inseguros.

IC: Mas você chegou a ir para Belo Horizonte?

E10: Não, não cheguei a ir. Nesse período que eu estava pensando em ir, chegou na cidade o curso técnico em administração de empresas, que era um curso de uma franquia da Sebrae, que era a Técnica de Formação Gerencial Sebrae-MG. Alguns chamam por ETEG, outros chamam o curso de Sebrae. Aí falei: "Será que vou tentar por aqui?". E aí passei pelo processo seletivo.

IC: Como foi esse processo do curso técnico?

E10: Foi bem tranquilo. Teve uma prova escrita. Na época, eu pedi pra ser amplificada. Só que, na época, mesmo o normal eu conseguia enxergar com pouca dificuldade, as letras não eram tão pequenas. Então, eu pedi amplificada, mas daria pra fazer com a normal. Era uma prova, uma entrevista e uma dinâmica.

IC: E aí você passou pelas três etapas?

E10: Passei pelas três etapas. Foi relativamente tranquilo.

IC: Nessa época, você lembra o ano? Sabe se já tinha aquela coisa de fazer mais tempo pra realizar a prova?

E10: Na época não tinha isso.

IC: Mas você teve a possibilidade de ampliar.

E10: Eu fiz o processo em 1998 e entrei em 99. É possível. Não sei muito bem se dentro da legislação já existia essas obrigatoriedades. De qualquer forma, é aquela coisa, você pode procurar pelo meio legal ou pelo meio pessoal mesmo. Então, era uma relação muito tranquila.

IC: Você podia conversar e pedir.

E10: É. As pessoas entenderam minha condição muito fácil. Bom, foi um processo muito natural.

IC: E eles, tranquilamente, o que você solicitava, você podia dialogar que você tinha?

E10: É., mas na época, o máximo que pedi foi isso, a prova amplificada. Nem tempo adicional eu pedi.

IC: Você conseguiu fazer no tempo normal?

E10: É. Na verdade, eu não tinha conhecimento desse recurso, e nem sei se na época existia.

IC: Eu acho que em 98 ainda não.

E10: De toda maneira, não era um problema. Não foi um limitador efetivo para o meu caso. E aí eu fiz o processo, entrei tranquilo. Foi muito natural lá.

IC: Era técnico em administração?

E10: Técnico em administração de empresas. Tinha uma linha bem diferente dessa linha tradicional. Tinha algumas disciplinas e focava muito na prática.

IC: Era o que você estava buscando, né?

E10: Sim. No primeiro ano, tinha a tutoria, um empresário vira seu tutor e você começa a ter os primeiros contatos com a prática administrativa. No segundo ano tinha o que chamavam de empresa simulada. Como era uma franquia, existiam várias escolas em várias cidades, e aí cada escola tinha algumas empresas simuladas.

IC: Tipo empresa júnior, que tem na PUC?

E10: Bom, a empresa júnior que eu conheço trabalha com empresas reais. Nesse caso, era uma simulação. Você trabalhava na empresa, fazia uma rotação pelos setores, e nessa rotação tinha atividades que eram desempenhadas. Você recebia o salário e o gastava comprando produtos de outras empresas. Era um microsistema ali.

IC: Era um sistema reduzido, mas da forma que funciona.

E10: Aí tinha feira anuais, onde você conseguia, talvez, o maior volume de dinheiro, de verba. Todo mundo se reunia em BH, em Valadares, algumas cidades sediavam e todas empresas estavam ali e a gente fazia um comércio. Na época, não tinha muito isso. Tinha um site, mas na época ainda era meio incipiente. Tinha o portfólio de produtos.

IC: Era um processo muito manual, né? A seleção de funcionários no papel.

E10: É, mas você entendia, mais ou menos, como era o processo de compra, o marketing, o financeiro, o setor de vendas, tinha todas as etapas ali, a coordenação geral.

IC: Aí você fez o curso técnico inteiro.

E10: Com relação a parte educacional, uma das dificuldades que tive foi a mudança do que seria o quadro-negro para o quadro branco.

IC: Você pegou isso. O contraste foi pior do quadro branco?

E10: É. O fundo branco, pra mim, é bem pior.

IC: E a linha da caneta é mais fina. O giz era mais grosso.

E10: É. Então isso já trouxe uma dificuldade grande. Minha visão também já estava sendo reduzida, e aí foi um ponto complicador nesse processo.

IC: Depois do curso técnico, você chegou a fazer vestibular, ir para a universidade?

E10: Fiz.

IC: E como foi o processo de se inscrever para o vestibular, desde a parte de se inscrever – entrar no site ou ir à universidade, não sei como funcionava.

E10: Na época tinha o que chamavam de SISU. Não, desculpa, chamava PAIES. Já era um embrião. Você fazia ano a ano a prova; em vez de fazer um vestibular único, você fazia a cada ano uma prova.

IC: Dependendo do seu desempenho, número de pontos, você escolhe pra onde quer ir.

E10: E aí tinha algumas universidades que estavam adotando esse padrão e consideravam essa nota. Só que eu não fiz. Não lembro se não fiz porque, quando começou, eu já estava no segundo ano. De toda maneira, eu não fiz ele. Eu estava me formando, não queria fazer administração e em Teófilo Otoni não tinha muita opção de cursos dentro do que eu queria. Tinha administração.

IC: Do lado da administração mesmo que você queria? Você não queria fazer administração, mas queria algo relacionado?

E10: Não. Eu estava mais tendendo a fazer uma parte tecnológica. Na verdade, eu queria a parte tecnológica ou, talvez, psicologia. Era bem oposto.

IC: Coisas que você se identificava. E não tinha tanta opção também.

E10: Dentro da cidade não tinha, mas eu já estava um pouco decidido a não tentar na cidade, tentar fora mesmo. Em BH, que era minha primeira opção mesmo. Na época, fiz pra três instituições: UFMG, PUC-Minas e UniBH.

IC: Então você não participou daquele processo e fez a prova de vestibular mesmo? Você teve que se inscrever em cada universidade. E como foi esse processo?

E10: Eu tinha dado uma olhada nas melhores, decidi tentar no que dava pra tentar.

IC: E quais cursos você escolheu em cada uma?

E10: Na verdade, eu me decidi na hora que peguei o formulário de inscrição e tinha que ver qual. Eu marquei quase que...

IC: Na sorte.

E10: É, foi no impulso. Aí marquei pra ciências da computação nas três. Na UFMG, na época, poderia fazer a prova não só em BH, mas em outro lugar. Aí tinha como fazer em Valadares.

IC: Perto de onde você estava.

E10: Pertinho. Aí lembro que cheguei numa noite, era prova de um dia inteiro, dormi lá, e no dia seguinte fui fazer. Nas três instituições me inscrevi como portador de deficiência.

IC: Então, já estava classificado? Quando foi que classificou: você tem uma deficiência e você pode fazer uso dos benefícios? Foi antes de fazer as provas, tanto do curso técnico quanto do vestibular.

E10: Acredito que foi entre o segundo grau e o vestibular. Meu curso técnico durou quatro anos.

IC: Foram quatro anos de curso?

E10: Sim.

IC: E aí depois desses quatro anos, você fez vestibular pra essas três. E foram três provas diferentes, você não fez uma só para as três?

E10: Foram três provas diferentes, cada uma tinha uma dinâmica um pouco diferente. Da UFMG lembro que teve uma mudança de local pra prova, gerou um pouco de dificuldade na hora. Mas até que foi bem solícitos, tinha uma van que pegou todo mundo, já sei que tinha trocado o lugar.

IC: Nas três provas você fez em Governador Valadares?

E10: Não, só da UFMG. Foi uma prova até bem difícil, foi um ano de experiência grande para a Ciência da Computação.

IC: Tinha crescendo, as pessoas estavam buscando muito Ciência da Computação.

E10: Foi uma condição complicada, muito menos pela prova em si, a sala estava ampliada, mas porque estava muito quente, eu estava numa sala separada fazendo prova com ledor.

IC: Tinha um ledor?

E10: Lá. Ele nem ficava lendo pra mim, ele ficava acompanhando a prova.

IC: E se você tivesse alguma dificuldade...

E10: Recorria a ele. Mas eu estava junto com outras pessoas que estavam na sala e lembro que tinha uma menina grávida.

IC: Pessoas em condições especiais. Então, você não teve uma dedicação só pra você?

E10: Não, na verdade, eu tinha uma sala só pra mim, só que como estava muito calor, a gente deixava a porta aberta. Pessoas passavam mal na prova pelo calor.

IC: Aqui no Rio acontece bastante. No meu vestibular teve.

E10: Teve um pouco de distração. Minha preparação no segundo grau não foi muito específica pra vestibular, era bem tecnológico, então lógico que eu ficava em condição um pouco de desvantagem, inclusive tiveram matérias que eu não passei. Lembro que log eu tinha dado muito superficialmente, então tive que estudar.

IC: Você chegou a fazer um preparatório?

E10: Fiz um intensivo daqueles de três, quatro meses. Só que eu não aguentei. É um pouco de teimosia, meu perfil também, eu não gosto desse negócio de ficar decorando, ir passando por tudo. Por convenções.

IC: E preparatório é isso. Completamente decoraba, exercício.

E10: Lembro que não passei sequer da primeira etapa da UFMG. Aí fiz pra PUC e pra Uni.

IC: Pra essas provas, você teve que ir pra BH?

E10: Sim. Fiquei em casa de amigos. Na época, tinha vários amigos que tinham feito técnico e estavam tentando PUC também. Aí tinha

um que tinha uma irmã que já morava em BH, aí ficamos lá. Era bom porque todo mundo tinha que ir no mesmo horário, voltar também.

IC: Você foi em grupo, então foi fácil pra você se deslocar.

E10: É. Na UniBH tinha outro colega que tentou também, então a gente foi meio que junto. Mas menos pessoas foram.

IC: Todos tentaram Ciência da Computação?

E10: Não. Acho que fui o único que tentou Ciência da Computação. Do resto, muitos tentaram...

IC: Área administrativa, né?

E10: Na verdade, cada um tentou um. Um tentou turismo, alguns tentaram psicologia, um tentou relações internacionais, economia. Administração acho que foram poucos. Foi bastante correlato, né?

IC: Qual foi sua motivação pra escolher Ciência da Computação?

E10: Era porque eu gostava de computador. Mas, na verdade, eu tive experiência com modelagem e banco de dados, porém era em Access. Eu não lidava com a linguagem, e sim com a modelagem visual. Então, era mais fácil. E nunca tinha lidado com outras linguagens de programação.

IC: E você queria aprender.

E10: Na verdade, eu nem sabia que existia essas coisas, o que vinha pela frente.

IC: Era uma época ainda que estava formando, mais ou menos, a estrutura do curso. A informática já existia pelo mundo, a tecnologia, mas no Brasil estava começando.

E10: Foi legal, foi uma experiência boa. Eu entrei, teve um choque de cidades. Ah! Desculpa, eu pulei etapas.

IC: Voltando, você fez o vestibular pra PUC e pra Uni. Isso foi perto? Essas duas provas você teve que ir duas vezes pra BH?

E10: Sim. Foram períodos diferentes.

IC: Me conta um pouquinho da PUC e depois um pouquinho da Uni.

E10: As duas foram relativamente parecidas.

IC: Você fez uso de recursos?

E10: Foram ambas provas ampliadas, tempo adicional e o apoio do ledor. Eu tinha que tentar. Eu tinha essa possibilidade de os recursos pra poder tentar, então resolvi tentar pra tudo que eu tinha direito pra se precisasse no meio do caminho, eu poder usar. Então pedi. O auxílio do ledor pedi muito mais pra poder preencher o gabarito.

IC: Era uma pessoa só pra ler e escrever pra você?

E10: É. Basicamente eu lia a prova, aí você tem aquela prova grande, ela era em A3, eu ia fazendo e quando tinha uma dúvida, às vezes, quando o texto era muito extenso eu pedia pra ele ler, pra eu poder descansar um pouco. Aí eu marcava na prova e depois a pessoa pedia pra eu conferir se tinha marcado tudo e eles transcreviam para o gabarito.

IC: Ah, tá. Era o cartão-resposta. Era objetiva, né?

E10: É. E na UFMG, a segunda etapa só que era descritiva.

IC: São duas etapas então na PUC?

E10: Não. Na UFMG que tinha uma objetiva e uma aberta. Como não passei na primeira etapa, não cheguei a fazer. Na PUC, era toda de marcar; somente a redação era aberta.

IC: E como foi a redação?

E10: Foi tranquila. Foi uma prova – não me lembro, mas acho que foi – em tamanho maior também. As pautas eram mais abertas.

IC: Pra escrever, você escreve maior?

E10: A minha letra é maior. Eu preciso conseguir ver também o que estou escrevendo, então ela é maior. E foi relativamente tranquilo, só que há uma dificuldade grande porque, por mais que eu consiga ler, eu leio com muita dificuldade a minha letra. Então, basicamente, eu praticamente não rascunho. Eu já escrevo de uma vez. Então lembro que tive uma rasura, no final tive que correr pra fechar o conteúdo no tamanho de linhas.

IC: E o espaço? Você preencheu todo? Faltou?

E10: Faltou assim, forcei pra terminar. Lembro que rasurei.

IC: E você lembra de ter deixado na prova, sem ser a redação, alguma questão em branco?

E10: Não. Que eu tenha esquecido, não. Na verdade, é uma complicação porque o ledor, ao mesmo tempo em que ele tem que me dar o apoio de certa maneira, ele também não pode ser parcial a ponto de... Então, ele fala: "Olha, tem certeza que você não esqueceu alguma coisa? Está tudo certinho?" "Ele sempre me perguntava. Eu não me lembro de ter esquecido nada, de ter deixado alguma questão pra trás. Tiveram questões que foram um pouco mais complicadas, principalmente geografia.

IC: Que não tinha relação com o que você estava estudando.

E10: Não era nem essa questão. Em Matemática, caiu uma questão de log, mas por indução eu respondi. Não me lembro se acertei ou não.

IC: De qualquer maneira, você respondeu, não deixou em branco.

E10: É. A questão de geografia, pensando em acessibilidade e tudo mais, foi uma questão mais complicada porque geografia envolve, muitas vezes, a leitura de mapas. Aí tinha um mapa lá e tinha tracejados diferentes, e eram finos. Um era pontilhado, na diagonal, outro era na horizontal, outro na vertical. Aí complicou um pouco.

IC: Figuras principalmente no preto e branco.

E10: Até que no preto e branco não me complica. Sendo preto e branco é até bom. Porque o contraste fica bom.

IC: Como se fosse impressão de xerox, era essa sua dificuldade?

E10: Não. Era uma qualidade de impressão boa, porém os traços do mapa eram finos. Era um tracejado que não era preto, era cinza. Eu conseguia ver que estava tracejado, mas tinha um pedacinho do mapa que estava tracejado na horizontal, em vez de na diagonal.

IC: E era ali que você tinha que ver a questão, né?

E10: É. E aí lembro que usei bastante a, era uma ledora, e aí eu apontava o ponto e perguntava o tipo de tracejado e ela me respondia, e perguntava qual era o tipo de tracejado na legenda e ela respondia. Foi esse tipo de ajuda que eu tive.

IC: Então, você teve tempo adicional também:

E10: Não. Tive. Era meia hora a mais. Era um tempo a mais, mas não tanto tempo a mais. Mas, de qualquer forma, a prova, hoje em dia não é assim, mas na época dava pra se fazer muito bem. Não me lembro se eram 4 horas. No tempo da prova dava pra se fazer muito bem. Eram dois dias. Dava pra se fazer muito bem. Não tive dificuldade em relação a tempo por conta disso. Eu terminei rapidamente porque, pra mim, eu estava me sentindo confortável e tranquilo pra responder as questões. Mas teve gente que ficou lá até mais tarde, gente que estava fazendo prova oral. Cegos, que não enxergavam nada.

IC: Você chegou a ver alguém realizando uma prova em braille?

E10: Não. Não, não. Não ouvi. Estava na sala do lado.

IC: A pessoa estava com a Perkins respondendo?

E10: Não só isso, mas a gente fazia em salas pequenas. Eram salas pra atendimento pra fisioterapia e psicólogo lá na PUC. Mas não sei que tem.

IC: Tem tipo um "consultóriozinho", uma coisa menorzinha?

E10: São várias salinhas pequenininhas, uma do lado da outra, que eles fazem um trabalho voluntário. E tem, inclusive, pra Odonto lá. Pra comunidade.

IC: Aqui também tem. Tem o de psicologia. Acho que imagino como seja, é como se fossem uns "consultóriozinhos" e eles usaram isso pra fazer as salas de prova.

E10: É um prédio, um andar só que tem várias salinhas. Tem uns corredores. E ali do lado do meu, não sei se era do lado ou de frente, tinha um rapaz que era cego e estava fazendo. Tinha o barulhinho da Perkins, mas era tranquilo. Mas a questão toda era que o rapaz que era o ledor estava lendo alto. Então, por várias vezes ouvi ele narrando.

IC: Era a mesma prova?

E10: Eu não me lembro. Eu lembro que tinha provas diferentes.

IC: Às vezes, ele estava fazendo uma prova pra outra...

E10: Era um pouco complicado, imagino, pra ele. A questão toda é que confunde. Não sei se a mesma pessoa que estava usando a Perkins era a mesma que estava usando o ledor. Não me lembro se tinha prova em braille.

IC: Você nunca precisou fazer uso do braille? Você chegou a estudar.

E10: Não, nunca fiz, eu não sei braille.

IC: Você não precisa.

E10: É. Tenho noção de como funciona, mas eu não sei. Não tenho a habilidade.

IC: A gente tem que desenvolver. O pessoal faz um treinamento. A gente parou no processo seletivo da PUC.

E10: Até não lembro muito bem como foi pra eles. Na verdade, estávamos falando que não leio braille e não precisei usar. É uma coisa que acho que até vale a pena.

IC: Você acha que vai precisar?

E10: Acho que sim. Mais como uma questão preventiva. Essa doença é pouco recente, tenho sentido algumas dificuldades que eu não tinha antes.

IC: Quando você sentiu piorar?

E10: Na verdade, de tempo a tempo piora. Mas tem picos de consciência, que a gente tem a noção de que realmente, aquela que bate assim: "Agora estou tendo consciência de que está muito diferente". Principalmente com fotofobia sensibilidade a luz.

IC: E estudando você faz muita leitura, né?

E10: É.

IC: Mas vamos chegar aí.

E10: E aí, assim, eu uso muito a parte do áudio. Leitor de tela. Leitor de tela nem tanto, uso pra ler documento, mas eu navego pelo computador, tablets e celular olhando mesmo, ampliando. Mas eu uso assim: tem um livro em PDF com texto acessível, aí vou lá quando posso, principalmente quando é em português, porque quando é em inglês, quando tem muito termo técnico, tenho mais dificuldade.

IC: Nesse processo seletivo, voltando um pouquinho lá, você definitivamente entrou pra qual universidade?

E10: Passei pra UniBH e na PUC fiquei em excedente, em lista de espera. Se não me engano, na UniBH fiquei em nono ou oitavo e na PUC acho que fiquei como 12º excedente. Na época, se não me engano chamavam 40. Como, geralmente, melhor do que a PUC, só UFMG, muitas pessoas tentavam PUC e UFMG. Então, muita gente que passa na PUC tende a passar também na UFMG.

IC: E aí faz a escolha.

E10: Isso. Lembro que teve uma primeira chamada, e aí, numa segunda chamada, me ligaram. De um dia para o outro eu tive de arrumar documentação. Eu já estava no meu primeiro dia de aula na UniBH. E fui na correria. Terminei a aula, que era de manhã, na UniBH, passei em casa, peguei as coisas, fui pra PUC. Lembro que tive que sacar dinheiro de urgência para pagar matrícula, aquelas coisas todas. Mas sempre fiquei um pouco no dilema se ia pra uma ou pra outra.

IC: E, as duas, Ciência da Computação.

E10: É. A PUC tem mais nome. A Uni tinha uma estrutura muito boa, só que era mais recente. Só que uma professora minha do curso técnico tinha falado que a UniBH estava muito boa, e até melhor em certos aspectos. Mas fiquei pensando as duas. A PUC tinha o reconhecimento, eu já tinha conhecido o campus, achei bem interessante, senti confiança.

IC: Qual era o campus?

E10: Era o principal, Coração Eucarístico.

IC: Eu conheci.

E10: É grande, mas não tão grande.

IC: É grande, achei bem grande.

E10: Se for comparar com as federais, não é. Mas pra uma particular, é bem grande.

IC: Só voltando um pouco, a gente estava falando do processo seletivo, o da PUC foi o que você sentiu interferência. E o da UniBH? Como foi o processo?

E10: O da UniBH foi mais tranquilo, acho que por já ter feito o da UFMG e o da PUC. Deu mais tranquilidade por já conhecer um pouco o processo.

IC: Foi até mais rápido.

E10: Foi. Olha, vou te falar que não tenho grandes lembranças, é sinal de que foi mais tranquilo. Lembro que o "dificultador" é que foi num lugar, não lembro, mas saindo do centro e indo pra Pampulha.

Era numa região chamada Lagoinha, que tem muito usuário de crack próximo, é perigoso, tem muito viaduto. Lembro que peguei um táxi e fui pra lá. Foi tranquilo, mas o lugar era um pouco estranho. Minha prova foi nesse lugar, mas eu estudaria em outro campus. De qualquer forma foi tranquilo.

IC: Foi o último processo seletivo que você prestou, aí você já estava mais ambientado, né?

E10: É. E foi relativamente tranquilo, eu acho, o processo.

IC: O ledor foi tranquilo?

E10: Todos eles foram pessoas muito tranquilas.

IC: Se bem que no seu caso, você que lia, e só recorria a ele numa necessidade, né?

E10: É, na necessidade e no gabarito. Fora isso...

IC: Você fez o processo seletivo.

E10: Comecei a estudar na UniBH.

IC: Como foi o primeiro dia? Como te receberam lá?

E10: Muito normal.

IC: Sabiam que você tinha deficiência visual?

E10: Não. Até hoje.... Quer dizer, hoje em dia, não, mas na minha época, tanto na Uni quanto na PUC não tinha uma comunicação muito forte do que era o Núcleo de Apoio à Inclusão, que era quem era responsável pelas questões de deficiência visual.

IC: Em que ano você entrou na universidade?

E10: 2003.

IC: Então, já existia um núcleo?

E10: Já, mas existia provavelmente por força de lei, e também por uma questão de simpatia da direção em ter isso, mas ainda não tinha uma força e uma influência tão fortes. Tinha um departamento se dedicado. Lembro que apoiava na inclusão, ele apoiava ali, mas o que tinha que recorrer. Ele não tinha um papel muito forte no processo. Por exemplo, eu passei no processo seletivo. Na hora que você passa, você entra no sistema de gestão integrada, computador. Você se cadastra e se autodeclarou como deficiente, qual tipo de deficiência tem, mas não tinha um contato com você, uma recepção deles. Na PUC. E também não teve um contato direto do NAI com a coordenação do curso, no sentido de dizer que estava entrando um aluno com deficiência e informar aos professores para que eles soubessem. Hoje em dia, não sei se é diferente. Sei que para o auditivo é diferente, mas é porque as necessidades são diferentes.

IC: Você te contar como está lá, está bem bonito.

E10: Aí me declarei, entrei e lembro que eu ia até os professores e falava que tinha uma deficiência visual que, geralmente, não me atrapalhava muito, mas que para ler no quadro, às vezes, eu tinha dificuldade. Falava da minha condição e, em geral, era muito tranquilo.

IC: Qual foi a maior dificuldade que você sentiu em sala de aula depois que você declarou para os professores que tinha uma deficiência visual?

E10: Minha maior dificuldade foi na época do...

IC: Quadro branco, né?

E10: É, tinha o quadro branco. E principalmente porque eu lidava com uma ciência exata que tinha muita fórmula, muita demonstração de fórmula e de algoritmo sendo feita no quadro. Eu não conseguia enxergar. Eu tinha que, pela fala dele, entender o que estava sendo escrito.

IC: Você se sentiu prejudicado?

E10: Depende muito do professor.

IC: Como foi, de professor pra professor?

E10: Pois é. Acho que depende muito do professor porque, por mais que a instituição não esteja preparada ou não tenha leis e regulamentos muito rígidos, o professor, com sua sensibilidade, consegue perceber uma coisa ou outra. O professor de Cálculo I, por exemplo, era um senhor, um professor de carreira, muito tempo e tudo mais, mas ele era uma pessoa supertranquila, calma, explicava bem e entendia minha condição. Nunca foi de passar mão, mas ele sempre tentava demonstrar falando. Os de Algoritmo, os dois que eu tive, foram também bem tranquilos. Tive minhas dificuldades, às vezes eu tinha que recorrer a livro, porque às vezes

escreviam uma sintaxe, mas uma mudança de vírgula, ponto, ponto e vírgula, que é diferente, não dá certo, aí eu tinha que ir até o livro dar uma olhada. Os livros eram, geralmente, muito grandes. Ainda não tinha livro digital muito bem. Eu tinha que pegar uma lupa pra ampliar e ir copiando.

IC: E como o professor... Ele percebia sua dificuldade, você conversava com ele, você sentia boa vontade deles?

E10: Sentia. Dificuldade eu tive; foi, inclusive, o motivo de eu ter mudado. Que foi na época que fiz a disciplina de Física, no terceiro período.

IC: Tem muitas equações, funções, tem meio que um desenho, né?

E10: É, mas eu tinha feito Cálculo I e II, Algoritmos, e tinha parte de programação 1 e 2, que passei também. Agora, a questão toda foi que, na Física, colocaram um professor que era da escola de Física, que estava, talvez, substituindo alguém, que não sei quem, ele tinha que passar todas as Físicas – mecânica, cinemática, eletromagnética – em seis meses. O que basicamente eram 4 livros de 400, 500 páginas resumidos em seis meses. Até então, eu só ia até o professor, não ia até a coordenação. Mas aí o professor estava começando a dar os conteúdos e, pela primeira vez, não tinha nenhuma amarração com os livros ou com uma literatura básica. Aí falei pra ele que ele estava colocando as fórmulas e eu estava com uma dificuldade, então perguntei se tinha algum livro que tinha aqueles conteúdos ou se ele podia disponibilizar de algum jeito. Aí ele me passou 4 livros de muitas páginas. Eram duas mil páginas em seis meses. Falei que era muita coisa e que, inclusive, teria muita coisa no livro que eu não veria em sala de aula. Ele falou: “Se vira aí, pede ajuda aos alunos”. Nessa hora fui recorrer ao coordenador. Falei que estava com um problema, que estava com muito conteúdo que o professor tinha passado, sendo que boa parte não seria dado, ele está escrevendo tudo no quadro e eu queria só uma forma de deixar isso bem claro pra poder me ajudar a ter acesso aos conteúdos.

IC: Fazer uma “peneiragem”, tirar o que você realmente precisava dali.

E10: É. Ele estava num estresse danado, acho, estava olhando para o computador, tomando uma Coca-Cola, não olhando pra mim.

IC: Aí ele começou a te ignorar em sala de aula?

E10: Não, eu fui no gabinete do coordenador. Aí ele falou que se fizesse isso estaria me beneficiando. Eu disse que era algo necessário. Aí ele disse que estaria facilitando minha vida. Eu disse que o que eu queria era nada além de ter acesso ao que estava sendo escrito no quadro pra poder acompanhar o que o professor estava falando. Em síntese, ele meio que bateu com a porta na minha cara.

IC: Você foi, então, na coordenação, e o Núcleo nem estava no meio disso.

E10: Na verdade, eu fui saber do Núcleo depois, porque ele não tinha uma interface com o aluno, e sim com o processo. Então, se alguém com deficiência que precisasse de ledor, por exemplo, fosse fazer vestibular, o NAI recrutava alguém e falava que alguém precisava, mas não entrava em contato direto comigo. E ainda era um pouco incipiente, era pontual. Durante o processo pedagógico não tinha o acompanhamento do NAI. Nem tinha uma recepção deles falando: “A gente existe, recorre à gente”. Tanto que, naquela época pontualmente, eu não sabia que existia enquanto um departamento.

IC: E como foi nessa matéria?

E10: Quanto tive essa recepção foi um choque, e eu estava em período cansativo, meio frustrado. Culminou ser no período em que mudei de curso. Em parte, teve uma responsabilidade por conta disso.

IC: Você viu que não ia ter ajuda.

E10: Um amigo meu estava fazendo computação e ele dividia comigo, mais ou menos, as mesmas frustrações. Ele disse que via uma área muito técnica que tinha apelo dentro da Matemática, da Física, muito forte, mas ainda era pouco aplicada ao contexto. Eu pensava muito em aplicar no contexto gerencial, de negócio, que era muito mais sistemas de informação. Só que eu não conhecia essas diferenças.

IC: Acho que nem era tão claro nessa época.

E10: Não sei nem se tinha muito bem definido.

IC: Até hoje tem coisas a serem desvendadas, que eu sinto um espaço, a informação está sendo mais segmentada acho que de 2008 pra cá.

E10: Esse colega estava com essa frustração e falou que achava que não ia mais fazer computação.

IC: Foi o incentivo que você precisava, né?

E10: Eu conversei com uma coordenadora de um curso, Ana Maria Cardoso, ela foi bem receptiva, me passou o que era o curso por alto, que era uma área que lidava também com tecnologia, mas pensa nos usos sociais dela. Então, não vai lidar com programação, mas com os requisitos necessários pra programação pensando no usuário, em que tipo de informação e não propriamente a ferramenta ou instrumento que vai ser desenvolvido.

IC: Era mais a sua praia?

E10: Sim. Aí conversei com ela, ela foi muito receptiva. Gostei e mudei.

IC: Então você saiu de Ciência da Computação para...

E10: Ciência da Informação. Tive que fazer o vestibular de novo, porque no primeiro período eu não passei numa disciplina, Geometria Analítica e Álgebra Linear, que também usa muito o quadro pra poder traçar. E o professor era um professor de final de carreira, muito bronco, que não estava nem aí. Depois peguei ele de novo pra explicar Cálculo II, foi meio barra. Acho que juntou.

IC: Isso foi te cansando.

E10: É. Não passei com o professor, peguei ele de novo no terceiro período, estava meio cansado já. Ainda tive esse de Física. Eu estava sentindo que ia cair muito para o lado da programação, muito tecnicista, e eu queria ver uma coisa mais aplicada. Aí mudei. Fiz o vestibular de novo nas mesmas condições – prova ampliada e tudo mais. Foi bem mais tranquilo, até porque eu já conhecia todo o processo, já conhecia o campus. A mesma ledora minha na primeira prova foi a dessa outra prova. No início, ela estava no meio do curso de biologia e, na época, ela já estava pra formar.

IC: Eram pessoas da universidade que liam? Eram voluntários?

E10: Sim.

IC: Não era ninguém preparado pra isso?

E10: Eu não sei como é. Eles tinham um preparo básico do que é do que não podia provavelmente por ser psicólogo tem as disciplinas voltadas a lidar com necessidades especiais. Foi com pessoas bem tranquilas. Ela foi uma pessoa muito tranquila, simpática.

IC: Foi receptiva.

E10: Basicamente são pessoas contratadas pela instituição, elas recebem um dinheirinho lá.

IC: Mas é da própria instituição, da PUC mesmo, não é gente de fora?

E10: Não, são alunos.

IC: Que bacana. Quanto tempo você de Ciência da Computação até desistir?

E10: Fiz um ano e meio, foram três períodos. No terceiro período, eu já estava meio decidido. Aí, fui arrastando até o final. umas disciplinas eu passei, outras não.

IC: Você pode fazer o aproveitamento de disciplinas quando passou para a Ciência da Informação?

E10: Aproveitei algumas, principalmente as ligadas a programação, lógica de programação.

IC: O início de período é parecido, né?

E10: Mais ou menos. Um pouco. A minha é uma ciência social, só que lá está ligado ao instituto de informática. É uma coisa meio complexa. Tinha uma pegada muito forte. A proposta eram pessoas que entendessem, é análogo ao que é o designer. O designer não é um especialista em programar, em criar plataformas, mas é capaz de traduzir o que o usuário quer, o que seria bom para ele, e traduzir isso dentro do sistema, talvez seja uma interface boa.

IC: O designer trabalha muito na intersecção das coisas.

E10: A gente trabalhava muito assim. Existia o administrador, que sabe o que quer.

IC: A informação está no meio de tudo também.

E10: É. Existe o programador que sabe como fazer. Mas eles não se comunicam muito bem. Então, precisa daquele que vai ajudar a fazer a análise de requisitos, pensar um pouco na Arquitetura da Informação. Tem uma base de design, mas não no visual, e sim no estrutural. A estrutura de informação.

IC: Aí você entrou na ciência de informação. Fez em quantos anos?

E10: Fiz no tempo regular. São quatro anos. Algumas disciplinas eu abonei; uma, duas por semestre, no máximo.

IC: E em relação ao campus da PUC, as salas de aula, o ambiente físico, como foi pra você chegar na PUC, antes, o primeiro contato que você teve com a PUC? Você já sentia dificuldade de deslocamento nessa época?

E10: Não, não sentia muito, não.

IC: Hoje você sente?

E10: Um pouco mais. Hoje, eu ando um pouco mais devagar, com um pouco mais atenção. Com calma.

IC: Você programa um horário maior?

E10: É.

IC: Nessa época era tranquilo.

E10: Era tranquilo. O campus lá estava começando a ser adaptado, mas a adaptação era muito mais Física e motora do que visual e auditiva. Tanto que no meio do processo tinha piso tátil, mas só em partes. Um pedaço tinha e outro não. São prédios históricos, então tem toda uma questão com cuidado com preservação. Pode adaptar, mas nem tanto. Tem prédios antigos e novos, então era mistura um pouco diferente. Mas nunca foi uma dificuldade. Uma vez que eu sabia onde estava o prédio... A numeração, a questão toda é que as numerações não seguem, então você tem o prédio 43, o prédio 15. Tem prédios com números, mas não são exatamente... O 15 está de um lado e o 14 de outro lado.

IC: Sem lógica nenhuma.

E10: Existe uma certa lógica, mas a gente não era apresentada a ela. A estrutura, como era uma estrutura orgânica, tinha um espaço no meio que era um gramado, poderia montar um prédio novo e se montou. Aí ali no meio foi colocada uma numeração que bagunçou tudo. Existia prédio histórico, aí tinha numeração normal, aí foi crescendo pela lateral, um lado era ímpar, que eram as engenharias, e do outro lado era par, que eram as economias, contabilidade, administração, serviço social, ciências sociais aplicadas. Pra cima cresceu as biológicas, só que no meio veio um prédio, que era o laboratório de biologia, uma parte virou de Arquitetura, uma outra parte de computação.

IC: Bem grande.

E10: É.

IC: Aqui, a PUC é pequena. Quer dizer, eu sempre descobri uma coisa nova, mas é muito menor do que a estrutura de lá.

E10: Com relação a estrutura, não foi problema. Pra deficiência motora sei que tinha certos problemas. Tinha vários prédios que tinha muita escada, era um morro.

IC: A cidade é muito de sobes e desces, né?

E10: Tem até um aspecto natural geográfica que complica. Lembro que na época estava começando a colocar rampas, alguns acessos assim. Já havia alguns cadeirantes, inclusive na época da computação. As aulas tinham que ser deslocadas para o andar de baixo, porque meu prédio tinha fosso pra elevador, mas o fosso foi transformado numa sala no meio do processo. E era engraçado, porque não tinha elevador nem rampa, só escada, e todos os andares tinha banheiro adaptado, então era uma incongruência. Mas você via que no meio do processo eles mudaram, tiraram elevador, tanto que depois tiveram que fazer um elevador externo, uma estrutura adaptada no meio.

IC: Tipo esses do metrô agora, que eles fazem do lado de fora.

E10: Ele era até daquele normal, mas fica uma estrutura feia. Você olha e vê que não foi pensado, foi adaptado.

IC: Quando você saiu do curso, o núcleo já tinha aparecido?

E10: Já existia, já tinha lugar fixo, mas a força dele... Eu não sei porque não conhecia, quando passei a conhecer foi quando entrei pra Ciência da Informação.

IC: Me conta como foi.

E10: Foi uma coincidência. Eu já sabia que ele estava lá, mas eles também não intermediaram por mim nem recorri a eles. Entrei, fiz o primeiro período e no final do primeiro período abriu uma iniciação científica e eu me inscrevi pra começar, assim, nas férias, do primeiro para o segundo período. E aí entrei nessa iniciação científica e entrei junto com um colega que também era bolsista. Esse colega já estava no quinto período, se não me engano, mais avançado, e ele teve contato com NAI porque ele trabalhou voluntariamente, ele sabia linguagem de sinais, uma parte, e já fazia uma intermediação do NAI. Por ele que passei a saber mais fortemente. Tanto que vi intervenção do NAI pra motor e auditivo mais forte, mas pra visual não via. Na verdade, eu nunca vi. No período em que eu estava lá nunca vi, mas nunca tive contato com deficiente visual lá dentro.

IC: Você não conheceu nenhum outro enquanto você estava lá? Não tinha nenhum colega com deficiência visual?

E10: Não. Sabia da existência, mas nunca tive contato. Vi um trabalho bem legal, até por esse colega ser voluntário do NAI, com o deficiente auditivo, até de fazer tradução em libras, em sala de aula, do que o professor estava falando. Via as adaptações Físicas sendo montadas lá, arquitetônicas. Mas não para deficiente visual.

IC: Você estudou na PUC de 2003 até quando?

E10: Até 2008. Fiz 2003 inteiro, 2004, na metade de 2004 decidi que ia mudar de curso, aí tive que fazer o processo de vestibular, só que já tinha passado o do meio do ano, então fui tentar só no final do ano. Aí voltei pra Teófilo Otoni, passei seis meses, alguns meses, lá estudando, ficando junto com a família. Voltei pra BH, fiz vestibular, passei, aí fiz de 2005 até final de 2008.

IC: Você conseguiu aproveitar alguma coisa, né?

E10: Consegui. E foi bem tranquilo lá. Graças a Deus, meu processo foi muito bom, tive bom desempenho lá, tive uma certa tranquilidade. Os professores tinham uma vida tranquila de ensinar.

IC: Você se sentiu melhor recepcionado?

E10: Não. Na computação também senti em alguns professores, com o tempo não. Por isso que falo que existe uma questão legal, estrutural, institucional que está no meio e é importante, mas sabe aí a coisa de barreira atitudinal? A atitude das pessoas, pra mim, junto com os professores é que gerava uma maior barreira. O professor tem conteúdo pra dar, tem mais ou menos como deve dar, mas tem uma certa liberdade em sala de aula. Então, a atitude que ele tem pra lidar com o aluno e como vai adaptar à situação, aí é que está a grande diferença pra mim.

IC: Você tem muito da vontade da pessoa.

E10: Encontrei mais abertura na Ciência da Informação, mas também me senti mais identificado pela área.

IC: Você foi para a pesquisa, fez iniciação científica, e quando você começou a usar os leitores de tela? Foi na faculdade?

E10: Nesse período, eu estava usando computadores de terceiros. Eu ficava no laboratório de informática participando da pesquisa, e comecei a usar alguns recursos de ampliação. A gente dividia a sala com o pessoal do laboratório de informática que desenvolvia várias coisas, tinha alguns projetos paralelos. E uma delas era a que desenvolvia parte de ensino a distância pra PUC. E, ao mesmo tempo, ela perdeu o interesse, ela já tinha interesse, mas desistiu mais interesse por acessibilidade, pelo contato que tinha comigo. Então, a gente trocava um pouco de figurinha, às vezes ajudava a instalar um software. Tinha um, Medical Glasses, uma coisa assim, que, na época, não existia a ampliação nativa. Durante o período até surgiu a lupa de ampliação do Windows, mas era uma lupa estática. Ficava na parte superior da tela e não se deslocava conforme o movimento do mouse. Ele seguia o movimento do mouse, o cursor, mas ficava num ponto fixo da tela e muito pequeno.

IC: Você ia passar pelo texto, mas tinha que olhar para aquele pedaço.

E10: É. Você imagina que você ampliava a tela e já tinha uma área reduzida, então ficava muito incômodo. Então, tinha esse outro que você instalava, seguia o mouse e ia seguindo a área da tela. Como se fosse uma lupa. Junto com o mouse. Então eu conseguia habilitar e desabilitar, aumentar ou diminuir a área de zoom, aumentar ou diminuir o zoom, e inverter ou não as cores. Se chamava Medical Glasses, era pra Windows 98, se não me engano.

Estava na fase do Windows 98, Millennium. Eu usava muito ele e funcionava, dava conta.

IC: Nessa época, já estava melhor.

E10: Já estava melhor, já estava bem mais severo do que antes. Eu tinha que usar, eu já dependia de ter que ampliar bastante ou reduzir a resolução, aumentar o tamanho das fontes. Sempre gostei de ter uma visão geral, panorâmica pra não me atrapalhar muito. Sempre deixei resolução na nativa e preferia usar a lupa.

IC: Hoje em dia, você faz uso de quais recursos? Porque você entrou pra mestrado, doutorado, teve que ler mais, né?

E10: Quando comecei a fazer o estágio, no início de 2008, já senti uma dificuldade porque teve mudança de sistema. Se não me engano, era o XP que estava vigorando. Eles mudaram internamente a interface. Não sei se por conta disso ou pelo aplicativo não ter continuado, não estava compatível. Aí comecei a usar a lente de aumento do Windows e percebi que não estava mais na janelinha restrita, já tinha mudado. É parecido com o que está hoje em dia.

IC: Eu achava que tinha que passar o cursor pelo texto e tinha uma caixa fixa no início.

E10: Antes tinha essa caixa fixa. Aí essa caixa começou a seguir o mouse. Aí depois descobriram que, em vez de criar uma área assim, por que não ampliar a tela toda? Foi o que aconteceu e hoje é o que segue.

IC: E hoje você faz leitura de livro muito ainda?

E10: Livro físico não. Já usei lupa eletrônica.

IC: Telelupa.

E10: Se não me engano, a Telelupa é pra distância. Por exemplo, quero ver um letreiro, aí uso a Telelupa. Tem as lupas para a leitura de perto, existe vários modelos. Na época comprei uma que tinha que ligar na TV e tinha uma espécie de mouse que você ia passando e lia na TV. Naquela época, as coisas eram muito assim, existia uma empresa só que oferecia, ainda era com conector RCA e aqui já estava substituindo o RCA pelo S-Vídeo, aquele de três pinos. Aí mudaram as tecnologias as plataformas e, com isso, deixei de usar. Ele era muito bom. Então, comecei a recorrer muito ao digital, a escanear.

IC: Você tem acesso à scanners que transformam em PDF?

E10: Tenho.

IC: Mas você tem em casa ou na universidade?

E10: Em casa. Não tinha aqui no Rio, tinha em BH. Porque, na verdade, eu passei para o mestrado aqui para o Rio, pra UFRJ.

IC: O processo de seleção do mestrado já é diferente, né?

E10: O processo de seleção foi bem tranquilo, as normas eram um pouco mais abertas.

IC: Você pode dialogar mais também.

E10: É, no final, não existia um processo instituído. Que eu me lembre, foi a primeira vez que teve alguém com deficiência visual solicitando.

IC: É mais fazer a avaliação do projeto, você fez o seu projeto.

E10: É. Basicamente você envia seu projeto com a documentação, faz a prova escrita, dissertativa, que tem pouca leitura e mais escrita.

IC: E como foi essa escrita pra você? Você pode fazer no computador?

E10: No mestrado, não. Foi escrito a mão. Na verdade, a professora até me perguntou uma época, mas declinei porque eles já estavam sendo bem receptivos, eu achei que conseguia dar conta. Dei conta até, mas poderia ter sido melhor se tivesse feito no computador.

IC: Aí para o doutorado você já...

E10: Pro doutorado, ela veio com a possibilidade. A cada semestre tem uma comissão que se instaura para poder fazer o processo seletivo e essa comissão, nas duas circunstâncias – mestrado e doutorado, foram na mesma instituição para Ciência da Informação, foram bem tranquilas. Então, transcorreu muito tranquilamente. E eu acho até pelo fato de não ser muito rígido o edital, com pontos muito pré-estabelecidos.

IC: Eles podiam avaliar da forma que quisessem.

E10: Foi um pouco mais tranquilo, mais natural.

IC: Hoje você tem recursos tecnológicos lá que te ajudam? Como foi isso? O lugar tem?

E10: Não. Com relação a adaptação...

IC: Você foi expondo sua necessidade e, à medida que você ia expondo...

E10: É. Na verdade, eles foram bem sensibilizados com relação a isso. Não sei se já era uma política antes, mas todos os professores estavam disponibilizando os conteúdos em digital. Só que quando em digital, estou falando digitalizado e, muitas vezes, é com texto não acessível. Só imagem. Gera o PDF de uma imagem, então você não consegue selecionar o texto. Para mim, que consigo ler sem auxílio do leitor de tela, tudo ok. Mas para o deficiente visual, cego, já não é acessível. Então, pra mim, pra minha condição, estava atendendo bem. Depois, veio a surgir uma outra aluna que até tive contato, trabalhou com a mesma temática, se formou, fez o mestrado lá, trabalhando na área de acessibilidade, não sei como foi o trajeto dela, mas ela teve mais dificuldade por conta disso. Que eu me lembre, ela conseguia os textos e pegava o PDF e conseguia transformar em ACR. Tinha que ter uma qualidade mínima de impressão, ela levava lá.

IC: Mas isso dentro da universidade, não era dela?

E10: Não, era ela. Infraestrutura técnica própria para isso nem na PUC encontrei muito. Na federal também não. E, principalmente, porque na federal os recursos são reduzidos, sucateados, o processo é mais demorado. As coisas acontecem muito mais pela iniciativa das pessoas, espontâneas, voluntárias.

IC: acessibilidade acredito que não.

E10: Mais uma vez acho, é um ponto de encontro. Tanto que hoje uma das questões que foi levantada não foi por mim nem pela Sarah, que é essa que tem deficiência visual, mas pelos discentes, pelos representantes dos discentes, que é de montar agora uma estrutura de acessibilidade.

IC: É bacana. Você está fazendo parte disso?

E10: A gente está começando a discutir.

IC: É bom que tem gente como você, como referência.

E10: Tem a Sara também, que tem outro padrão, também tem deficiência visual. Tem outro rapaz que também tentou o processo, não sei se passou ou não, mas ele tem questões Físicas, de espaço, de ser um corredor estreito.

IC: Onde é seu campus da UFRJ?

E10: Na Praia Vermelha. Só que a gente fica num prédio antigo, DICE, que é onde fica o CBPF, o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas.

IC: É tombado?

E10: Não, não é, não. É um prédio até mais ou menos novo. Ele tem algumas adaptações, tipo tem uma rampa, aí tem uma parte que tem uma escadinha, mas tem um elevador. Só que, ainda assim, tem algumas questões que esbarram. O elevador é pequeno, algumas questões de manobras da cadeira de rodas são um pouco complicadas porque tem umas portas de vidro que são um pouco pesadas.

IC: Aí depende sempre de uma outra pessoa, né?

E10: É. A questão era começar a discutir isso, que era uma proposta. Aí veio dos próprios alunos.

IC: E como a universidade recepcionou isso?

E10: Só que lá as coisas andam muito devagar, os interesses são muito poucos.

IC: Dos alunos tem, né.

E10: Você sente que o fôlego acaba na hora que chega no colegiado. Eles falam "que bom", dão um tapinha nas costas, falam "legal". Aí tem que ser um aluno propondo. Já não tem verba direito para a instituição.

IC: Só se chegasse uma fiscalização. Imagina se tivesse. Eu penso que tinha que ter uma fiscalização, porque aí eles iam ter que se movimentar. Enquanto não tem, eles colocam o mínimo que pode.

E10: E, mesmo assim, tem toda uma conjuntura estrutural que é difícil. As verbas são provisionadas pra passar pra universidade, são rateadas e enviadas para o departamento, são rateadas e enviadas para os cursos. E já são todas pré-estabelecidas. O que não é, tem que ver via edital pra poder fazer algo. E o edital demora pelo

menos um ano. Tem todo um assunto paralelo aí administrativo que faz. Às vezes a gente passava meses sem ter, por exemplo, café. Filtro de água não era trocado por falta de verba. Aí você vai falar de querer acessibilidade, montar uma estrutura, fazer uma obra, comprar um computador mais moderninho, comprar um software. Gera coisas pormenores.

IC: Mas na questão da entrevista é isso. Adorei ouvir todo seu processo até chegar no mestrado. Muito obrigada.

E10: Que isso...

APÊNDICE 6.21 Entrevistas – Conteúdo E11

E11 UERJ – Educação Física

IC: Entrevista Carla Regina, dia 15 de janeiro. Me fala um pouco o seu nome, sua idade, me fala um pouco da sua deficiência visual, me descreva um pouco, e a tua experiência com ela. Desde quando você lembra de conviver com ela?

E11: Meu nome é E11, tenho 27 anos. E em relação a minha deficiência, eu nasci com ela. É catarata congênita. E com 3 meses eu operei à primeira vista pra não ficar cega e com 1 ano e 2 meses operei a segunda vista, porque nasci com as duas vistas. Normalmente, quem nasce com catarata congênita nasce nas duas vistas. E a operação ocasiona a hipermetropia.

IC: Já uma deficiência de refração.

E11: Isso. O que acontece? Você, é diferente da catarata tardia. A catarata tardia, o cristalino, você sempre enxergou e você, simplesmente, vai remover a catarata. Na catarata congênita, não. O cristalino é defeituoso e não pode implantar outro porque a criança ainda está em formação. Quanto mais rápido operar e quanto mais rápido a criança começar a usar óculos, menos danos ela vai ter.

IC: E aí você conseguiu perceber... Você enxerga. Quanto você enxerga?

E11: Eu enxergo, sem óculo, 20%, tenho perda visual de 80%, e com óculos tenho perda visual de 60%.

IC: E aí isso é considerado baixa visão?

E11: É considerada baixa visão. Na verdade, eu enxergo 20 por 200, que seria o que uma pessoa enxerga, se essa pessoa enxerga a 200m normal, eu só vou enxergar aquilo a seis metros.

IC: Entendi. 20 partes desse pedaço.

E11: Isso. Aí os óculos vão corrigir, mas não corrige 100%. E aí.

IC: Com...

E11: Pode falar.

IC: Não, pode falar. Você conseguiu, então, corrigir a tempo. A catarata poderia te dar uma cegueira se não fosse corrigida nesse tempo que você falou?

E11: Sim. Ou poderia me deixar mais limitada ainda. Poderia não me deixar cega, mas eu poderia ficar mais limitada nessa parte visual.

IC: Entendi.

E11: Então é bom que a criança já saia da maternidade operando, e já saia da operação utilizando os óculos. Porque a gente enxerga com o cérebro. O olho, na verdade, é só um canal, mas a imagem é formada no cérebro. Se a imagem chega no cérebro distorcida, a criança não vai conseguir entender o que é uma imagem normal. Por isso que precisa operar e utilizar os óculos o mais rápido possível.

IC: Então, quando você começou a estudar, que você foi pra escola, você já foi com óculos e já operada. Você fez com 1 ano e 3 meses a segunda operação.

E11: Isso.

IC: Você fez mais alguma depois disso?

E11: Não. Comecei a estudar com três anos. Dos meus três aos meus cinco anos, dos três aos seis, estudei em escola normal, regular, que hoje em dia é chamada de regular.

IC: Qual é a escola? Foi aqui no Rio?

E11: Foi aqui no Rio, mas foram escolinhas de Educação infantil. Amigos da Terra, Vivendo e Peraltinha. Escolinhas... Creches.

IC: Aquelas primeiras escolas.

E11: E eu já apresentava dificuldades ali, assim, pra identificar algumas coisas. E minha mãe resolveu me colocar no Benjamin Constant porque era uma escola voltada para deficientes visuais. Naquela época – em 96 que entrei no Benjamin –, ainda não se tinha chamado a escola de inclusão, então eram escolas especiais, que era o Benjamin pro cego, pro deficiente visual em si ou pessoas de baixa visão, e o INES para...

IC: Deficiência auditiva.

E11: Exatamente.

IC: Entendi.

E11: O Benjamin eu fiz dos seis aos quinze anos, que foi do antigo CA, que hoje em dia é o primeiro ano, ao oitavo ano, que hoje em dia é o nono ano.

IC: Mudou. Você então já pegou o novo currículo?

E11: Não, não. Eu peguei o antigo, CA à oitava série.

IC: E aí o segundo grau...

E11: O segundo grau eu fiz no Pedro II, foi do primeiro ano ao terceiro ano.

IC: Tudo aqui no Rio, né? Sua escolinha também?

E11: Tudo aqui no Rio.

IC: E o Pedro II foi o de São Cristóvão?

E11: Sim, foi o de São Cristóvão.

IC: Essas escolas... Você tinha um suporte no Benjamin pra toda a sua deficiência. Você fez ainda, existia uma reabilitação ou um processo pra te preparar para o Pedro II?

E11: Não. No Benjamin não existe isso, pelo menos eu não me lembro de prepararem a gente pro...

IC: A receber uma escola que era inclusiva.

E11: Exatamente. No Benjamin, eu era a pessoa com menos, dos deficientes visuais, eu era a que tinha uma deficiência mais branda.

IC: E seu grupo ali.

E11: Do meu grupo. E quando a gente chegou no Pedro II, eu e alguns colegas, a gente se deparou com uma realidade totalmente diferente, uma realidade em que os professores não conseguiam entender o quanto você enxergava. Porque para o cego é mais fácil, porque a pessoa olha uma pessoa cega, ela não enxerga nada.

IC: É assim.

E11: Ok, ela é cega, as pessoas já estão pré-preparadas para tentar entenderem aquela pessoa. Agora, o “baixa visão” não é porque o “baixa visão”, assim como não tenho noção do que é uma pessoa sem baixa visão, que está normal, enxerga, ela também não tem noção do que eu enxergo. Ou vai achar que eu enxergo muito pouco ou vai achar que eu enxergo muito. Algumas pessoas falam: “Ah, você usa óculos e você...”

IC: É, não parece.

E11: “Mesmo assim você não consegue enxergar o quadro?” “Aí eu tenho que explicar que mesmo com óculos não consigo enxergar o quadro.”

IC: E aí como você fazia entrando nesse contexto do Pedro II? Como foi esse seu segundo grau?

E11: Olha, pra mim, particularmente, foi horrível. Primeiro porque acho que eu tinha preconceito comigo mesma, então acho que foi algo que foi trabalhado com o tempo.

IC: Adolescente, né?

E11: Adolescente, você quer ser aceito. E eu mesma não me aceitava, então era mais difícil para as pessoas entenderem. Em relação aos estudos, eu mesma dei meu jeito, porque o Pedro II, principalmente o de São Cristóvão, embora ele receba muitos deficientes visuais, ele não está preparado para aquele deficiente, diferente do Pedro II de Realengo, que, na época, era um Pedro II novo, tinha acabado de ser inaugurado. Eu tive uma amiga que foi pra esse Pedro II e recebeu todo apoio. E tipo, era uma escola nova que nunca tinha recebido nem aluno, muito menos aluno com deficiência. Os professores queriam inseri-la, queriam trabalhar com ela.

IC: Era menor esse Pedro II? Porque o de São Cristóvão é enorme.

E11: Na verdade, hoje em dia, ele está enorme. Cheguei a fazer uma pesquisa de campo já na universidade, no de Realengo. Mas, na época, eles começaram com primeiro ano, segundo ano, terceiro ano. É, na época, era só um ano para cada série. Então foi o primeiro ano da Educação infantil, que acho que é Jardim, antigamente era Jardim 1, o CA e o primeiro ano do Ensino Médio. Hoje em dia não; hoje em dia, eles já conseguiram se estabilizar. Na época, eles ainda estavam recebendo os alunos.

IC: Entendi.

E11: E essa minha amiga, que era cega total, teve todo o apoio, que a gente, no Pedro II de São Cristóvão, não teve. E eles já estavam super acostumados a receber pessoas com deficiência.

IC: Pois é. Quais os aspectos que você percebeu de diferença entre o que você viveu no Pedro II de São Cristóvão e do que ela falava do Pedro II de Realengo?

E11: A direção queria aqueles alunos lá. A direção de São Cristóvão achava que estava fazendo um favor para os alunos deficientes de São Cristóvão. (risos) Os professores queriam aprender com ela, os professores do Pedro II de São Cristóvão também achavam que estavam fazendo um favor. Não todos, mas uma boa parte. E não queriam aprender, não queriam entender o mundo daquele aluno. Era aquele pronto: “Essa é minha verdade e ponto final”.

IC: Eita. Você não se sentia muito à vontade.

E11: Não.

IC: Das pessoas, dos professores.

E11: Um professor ou outro, entendeu? Mas a maioria, não.

IC: E como você sobreviveu a isso?

E11: Então, em relação a eles ditarem o que estava no quadro, eles não faziam isso. Eles achavam que isso era responsabilidade dos alunos que estudavam comigo. E eu não, eu achava que era responsabilidade do professor, porque, para mim, a escola que tem que se adaptar ao aluno. Hoje em dia, eu já entendo que é uma coisa mútua, não dá também pra escola se adaptar totalmente àquele aluno. Mas tem que haver uma boa-vontade. (risos)

IC: Qual foi o ano que você entrou no Pedro II?

E11: 2006.

IC: 2006. Já tinha as leis de inclusão.

E11: Sim, já tinha.

IC: Já existia.

E11: E, assim, pra ver o quadro, eu comecei a usar um binóculo. Pedi emprestado para um amigo meu e fiquei três anos com o binóculo.

IC: (risos)

E11: Passei a usar.

IC: O binóculo virou seu. (risos)

E11: (risos) É. Depois eu devolvi pra ele, mas passei a usar. E aí os professores começaram a me ver com outros olhos: “Ah, ela é esforçada, vamos dar um apoio pra ela”. Mas isso foi um passo meu e não um passo deles.

IC: Você sentia que eles... Aí sim eles voltaram a atenção pra te ajudar? E tinha alguma pessoa, algum deficiente visual total lá? E você sentia que eles ignoravam ou ajudavam mais?

E11: Que eles ajudavam mais sim, principalmente quem era cego total.

IC: Aí eles tinham boa vontade de falar, ler o texto?

E11: Sim. Pra cego total, sim.

IC: E você que tinha que correr se quisesse, sentar com seu coleguinha?

E11: Exatamente. A diferença do “baixa visão” pro cego total lá é bem grande. Eles acham que a pessoa cega é uma heroína, e o baixa visão, eles não têm dimensão do grau de deficiência.

IC: Entendi. E essa coisa de... Você teve contato com o Pedro II de Realengo depois. Você percebeu essa mudança? Depois que você já saiu do, quando você foi fazer sua pesquisa de campo uma vez, já na faculdade. Você foi no de Realengo, mas você foi só no ensino infantil ou conseguiu perceber isso na outra parte do ensino?

E11: Não, eu fui só no ensino infantil e na quadra mesmo. Foi uma pesquisa de altura e massa corporal das crianças. Então, a gente só ia medir mesmo, verificar... (pensando)

IC: Você não conseguiu ter contato, né?

E11: Não. Não consegui ter contato.

IC: Entendi. E aí, agora entrando já... Saindo do Pedro II pra fazer o processo seletivo para as universidades. Quais foram os processos seletivos que você participou?

E11: Eu participei do da UERJ e da UFRJ. Na época, o da UFRJ, a gente fazia a primeira fase, no ano que eu fiz virou ENEM, e a segunda fase virou prova específica da universidade.

IC: E aí você fez a prova do ENEM então também?

E11: Fiz. Fiz a prova do ENEM.

IC: Me fala um pouquinho desses processos seletivos. Como é que foram? Você fez uso dos direitos que você tinha? Já tem uma classificação na CID, né, pelo que entendi. Visão subnormal, você tem como comprovar isso. E como foi? Me conta desde o momento e que você foi fazer essa inscrição. Você fez como? Pelo computador? Pediu pra alguém fazer? Até de fato chegar nessa prova do ENEM, da UFRJ e da UERJ.

E11: Eu fiz tudo sozinha. Fiz tudo pelo computador da minha casa. Fiz tudo sozinha. E, enfim, não tive dificuldade pra fazer inscrição de nada. Nem pra pegar o laudo pra provar pra eu poder fazer a prova, poder participar da cota. Na época, a UFRJ não tinha, mas a UERJ já tinha, há bastante tempo, as cotas para negro, pra deficiente e para estudante de escola pública.

IC: Qual era o ano?

E11: Eu fiz em 2009.

IC: Tá. Regulamentaram agora a cota de deficiente, você viu?

E11: Regulamentaram agora em outras universidades, mas na UERJ já existia e para concurso público também já existia.

IC: Pra concurso eu sabia. Tá certo. Ah, que legal. Aí, então, você es-
eu a cota? De deficiente.

E11: Sso.

IC: Aí como foi essa prova de UERJ, a realização? Desde que vc saiu de casa, me fala toda sua experiência que você se lembra de casa pra fazer a prova, foi perto, foi longe, se conseguiu ir sozinho ou precisou de ajuda. Chegando lá, conseguiu encontrar a sala ou precisou de ajuda das pessoas pra chegar na sala ou não ou de ajuda. Me fala um pouco.

E11: Pra mim foi supertranquilo, porque eu já andava sozinha desde os anos. Já me locomovia sozinha.

IC: Você já tem essa independência então desde os 12 anos?

E11: Sim. E foi pertinho da minha casa, fui andando tanto pra prova do ENEM, que foi a primeira fase da UFRJ, quanto pra prova da UERJ. Então foi tranquilo encontrar a sala. A única coisa que não gostei foi tanto em uma quanto em outra é que eles põem todos os deficientes... Na verdade, todos os deficientes visuais eles põem juntos. E tem pessoas que necessitam de ledor. E, gente, estudar sozinho, para mim, é a pior coisa do mundo.

IC: Pra mim também.

E11: Então, agora não lembro se foi na primeira fase da UERJ ou se foi na primeira fase da UFRJ que eu pedi pra trocar de sala e as meninas conseguiram me mudar de sala. E eu contei no tempo a hora que eu parei de fazer a prova e a hora que eu retornei e eu falei que eu queria aquele momento a mais.

IC: E eles concordaram?

E11: Concordaram. Eu sempre me impus muito. Porque assim, independentemente de você ter uma deficiência ou não, da cor que você tem, se você não se impuser, as pessoas te engolem.

IC: Você então não fez o uso do ledor e do transcritor?

E11: Não.

IC: Teve algum outro recurso que você fez uso?

E11: Prova ampliada.

IC: A prova ampliada.

E11: A prova ampliada e o cartão de marcação também ampliado.

IC: E o tempo adicional.

E11: Não usei, porque eu nem sabia que podia usar tempo adicional, então não usei nem um nem outro.

IC: Que bom. Então, foi só a ampliação?

E11: É, mas se eu soubesse que existia, eu teria pedido.

IC: E aí talvez você nem precisasse contar esse tempo.

E11: Mas é sempre bom a gente ter, né?

IC: Verdade. Nessas provas, nossa, eu saía até doida, tonta, com dor de cabeça. E, assim, nesse processo seletivo então você não fez o uso... A sua relação com as pessoas foi com o fiscal da sala, pelo que você falou.

E11: Isso. Sim. Você só pode se relacionar, na verdade, com o fiscal, não pode ter contato com os outros concorrentes.

IC: Você sentiu assim, essa pessoa sabia que você tinha deficiência visual? Ela te encarou como pessoa...

E11: (interrompendo) Eu acho que eles achavam que eu não tinha deficiência nenhuma. (risos) ou se achava que eu tinha alguma deficiência, no início, quando elas e vira de primeira, eu acho que elas não achavam que eu era deficiente visual. Depois que elas me entregaram a prova que perceberam que eu tinha alguma coisa na visão.

IC: Até porque você estava numa sala com todos os outros concorrentes também portadores de deficiência.

E11: Isso.

IC: Não só deficiência visual, mas auditiva, cognitiva também.

E11: Acho que tinha todas as deficiências. Cognitiva eu não sei, mas tinha mais... Não, tinha outras deficiências sim, tinha uma pessoa em cadeira de rodas.

IC: Ah tá, então tá. Eles reuniram tudo numa salinha?

E11: Tudo numa sala.

IC: Fazer a prova com o ledor de outro deve ser desesperador.

E11: Ah, é horrível.

IC: E outro *timing*, né? Aí, enfim, você fez processo seletivo pra UFRJ e pra UERJ só.

E11: Só.

IC: E o ENEM.

E11: É, mas o ENEM era a primeira fase da UFRJ.

IC: Entendi. E aí você passou...

E11: Eu passei para os dois. Na verdade, na UFRJ, eu passei pra Fisioterapia, e pra UERJ passei pra Educação Física. E a UFRJ eu perdi a data de matrícula. Na verdade, eu estava numa competição de natação, uma competição a nível nacional, e minha mãe que me ligou falando que eu tinha passado na segunda reclassificação. Porque vi a primeira reclassificação e eu não tinha passado, aí falei: "Ah, não vou mais passar". E ela me ligou, lembro que foi num domingo, dizendo que eu tinha perdido a matrícula porque o último dia foi na sexta-feira. As eu já tinha iniciado na UERJ, já estava há dois meses na UERJ, porque a UFRJ vinha de uma greve, então iniciariam as aulas depois. Eu estava gostando de Educação Física, de qualquer jeito não mudaria pra Fisioterapia, então foi indiferente ter perdido a matrícula.

IC: E por que você escolheu esses cursos, Educação Física e Fisioterapia?

E11: Porque eu era atleta na época. Eu fui atleta dos 14 aos 20 anos; aos 22 anos, na verdade.

IC: Nossa. Ontem, né? (risos) Era natação?

E11: Era natação que eu fazia. E eu escolhi, na verdade, Fisioterapia porque eu queria trabalhar com fisioterapia desportiva, e Educação Física porque eu queria trabalhar no comitê Paralímpicos, na parte de atletas.

IC: Gente, que legal.

E11: Só que aí, no meio do caminho, eu acabei mudando. (risos)

IC: E hoje em dia você está na UERJ. Desde que ano, 2009?

E11: 2010.

IC: Vamos lá. Primeiros dias de aula, seu primeiro dia de aula. Você chegou lá...

E11: No primeiro dia de aula, a gente chega, eles levam todo mundo pra (pensa) uma reunião. Então, o Instituto de Educação Física faz uma reunião com os alunos, explica mais ou menos como vai funcionar o curso, depois a gente vai pra parte do trote.

IC: E aí?

E11: Foi tranquilo. O trote, pelo menos, o trote de Educação Física na época que entrei era mais um trote solidário do que um trote que

humilhe o calouro, a gente fez doação de sangue, quem quisesse fazer.

IC: Ah, que bacana.

E11: Doação de agasalhos. Tivemos algumas brincadeiras. Foi algo bem lúdico. Nada violento. E do trote, cara, o trote foi muito tranquilo. Eu cheguei até a pedir dinheiro na rua, só fui um dia porque, sinceramente, não era pra mim.

IC: (risos)

E11: (rindo) eu fui um dia só pra passar pela experiência. (sem rir) depois eu não quis mais. E o trote também era opcional, se você quisesse participar, você participava, se não, você não participava. Eu participei dois dias de trote e era uma semana. Mas depois eu também não quis mais.

IC: E aí ok, né? E assim, quando você chegou na faculdade que teve contato com o campus mesmo pra conhecer, você teve muita dificuldade nessa questão de ambientes físicos: de chegar na sua sala de aula? Quais foram as suas percepções?

E11: Não. Não tive dificuldade. Na verdade, eu já sou perdida por natureza.

IC: (risos)

E11: Então, se eu puder me perder, com certeza; acredite, eu vou me perder. Mas vou me achar... Foi supertranquilo, tirando que assim... Mas todo mundo ia pro lado errado. Seu curso era pro outro lado, a gente vai pro lado errado. Mas isso é supertranquilo. Isso aconteceu não só comigo, mas com todos os calouros.

IC: E aí você chegou nas suas primeiras aulas lá. Os professores sabiam?

E11: Não.

IC: Eles tinham sido avisados?

E11: Não. Nenhum professor tinha sido avisado. Acho que nem o In de Educação Física, nem as secretarias sabem quais são os alunos cotistas, isso não é contado, porque tem alguns cursos que tem muito preconceito com aluno cotista, seja de qualquer (tipo de)

IC: Não existe isso.

E11: Direito, menina, é o campeão. Tive um amigo que foi de Direito...

IC: (rindo) Ah, eu acredito. Eu acredito. Eu vi o começo das coisas nascendo, eu cheguei a ver.

E11: É algo absurdo. Não sei como está agora, mas há algumas coisas, algumas lendas da UERJ que Direito não é legal. Mas eu acho que as secretarias não sabiam, não tenho certeza. Os meus professores não sabiam.

IC: Como você fez?

E11: Eu preferi não contar pra ninguém, porque no Pedro II era muito luta pra vir prova ampliada, vir algum texto ampliado; a gente tinha que lutar muito pra escola ser acessível. E na faculdade eu falei que não ia mais passar por isso, que ia dar meu jeito.

IC: Meu Deus, e como foi o seu jeito?

E11: Supertranquilo. No curso de Educação Física, todas as salas têm Datashow, então as aulas são dadas em PowerPoint. Maravilha, você não precisa copiar do quadro. O professor disponibiliza pra você por e-mail ou por pendrive, ele deixa você colocar seu pendrive no computador dele.

IC: Em Educação Física eu ainda não tinha conhecido ninguém que tivesse ingressado, e é mesmo, essa parte de fisiologia tem muita imagem. Essas imagens, essas coisas, você já conhecia um pouco da época da escola? Imagem você consegue definir direitinho?

E11: Dependendo da distância, sim.

IC: Então, a sua deficiência fica melhor quando você se aproxima ou quando você se afasta?

E11: Os dois, porque com a hipermetropia você não enxerga nem de longe nem de perto. Então você precisa ter óculos para longe e óculos para perto. Eu, sinceramente, quando estou sem lente de contato não enxergo borrão, enxergo as coisas mais longe de mim. As pessoas dizem que enxergam borrão ou embaçado, mas eu não tenho essa percepção, eu enxergo as coisas distantes de mim. E quando eu ponho os óculos elas se aproximam. Por exemplo, uma pessoa, eu vou enxergar o formato do rosto, mas não vou enxergar

a cor dos olhos. Dependendo da distância, eu vou enxergar a cor dos olhos.

IC: Entendi. É um super exercício pra você então, você vai e volta. Você deixa pra perceber nas duas...

E11: Geralmente eu ando de óculos porque a gente, tu não "está" toda hora lendo, então os óculos de longe é melhor nesse ponto.

IC: E no dia a dia você usa lente?

E11: Não, eu uso óculos. Na verdade, eu uso lente mais pra sair, festa.

IC: Entendi.

E11: Pra trabalhar e pra faculdade eu preferi usar os óculos.

IC: Nesse período que você entrou não tinha núcleo de acessibilidade? Um espaço pra recepcionar as pessoas com deficiência?

E11: Não. A gente teve uma recepção pra todos os cotistas, não importa qual foi a sua cota – negro, escola pública ou deficiente. A gente, não sei se foi no primeiro dia ou na primeira semana, não lembro, foi recepcionado por esse núcleo, o cotista ganha uma bolsa, a gente fez o cartão pra ganhar a bolsa. Eles falaram de todas as atividades que o cotista poderia participar. Mas eles não perguntam por qual cota você entrou; todos são cotistas, todos são iguais.

IC: Mesma coisa.

E11: Mesma coisa. Eu sei que tem um núcleo na UERJ, no 12º andar, que é um núcleo de inclusão, mas eu nunca fui lá. Eu só fui porque eu tive Educação Inclusiva, então eu vi como funcionava o núcleo, mas nunca fiquei lá.

IC: Isso dentro da sua...

E11: Dentro da universidade.

IC: Dentro da sua graduação você teve uma aula de Educação Inclusiva?

Carla Regina: Isso.

IC: Todo mundo teve ou você escolheu?

E11: Não, não. Todo mundo tem, é uma aula obrigatória. Todos os cursos de licenciatura têm.

IC: Entendi. E aí tem que passar por esse núcleo no 12º andar. É no prédio de... É aonde?

E11: De Pedagogia. Prédio de Pedagogia.

IC: Lá no Maracanã?

E11: Isso.

IC: Tá. Entendi. E em nenhum momento esse núcleo teve conhecimento de que você era uma aluna com deficiência visual?

E11: Não. Eu que teria que ir até esse núcleo. Mas quando eu era aluna do Pedro II, a gente até tinha um núcleo lá. E os deficientes só ficavam naquele núcleo e, assim, meio separado do resto da escola, e eu não queria mais isso, não queria mais ser...

IC: Se segregar.

E11: É. Ficar estigmatizada. Então passei a falar: "Sou igual a todo mundo". Porque isso já tinha sido superado, já estava saindo da adolescência, então eu já estava me aceitando e eu nem procurei esse núcleo. Mas se eu tivesse procurado, acho que eu teria todo o apoio.

IC: Lá na UERJ ou no Pedro II?

E11: Lá na UERJ.

IC: Você sabe de alguém, você conheceu alguma outra pessoa com deficiência visual no seu curso?

E11: No meu curso, não. Tem um menino que era do Colégio de Aplicação da UERJ que não tem os dois braços e ele quis fazer Educação Física e ele está lá na UERJ. Mas no meu curso, fora ele, eu não conheci ninguém. Tem algumas pessoas que têm um grau de miopia alto, mas coisa que é corrigida.

IC: E esse menino faz uso do núcleo? Você sabe?

E11: Eu acho que não.

IC: Então o núcleo não é uma coisa muito óbvia pra quem está entrando?

E11: Não, pra quem está entrando, não.

IC: É aquela coisa que, se você quiser, se você precisar, você vai ter que catar pra saber se existe um lugar que vai te ajudar.

E11: Exatamente

IC: Porque você sabe que tinha que ter.

E11: No meu curso, sinceramente, eu não senti... Assim, tive dificuldades que todo deficiente visual tem, dificuldade nas aulas práticas com jogos coletivos. Agora, tirando isso, não tive dificuldade na faculdade.

IC: Foi tranquilo?

E11: Foi.

IC: Recurso tecnológico tinha o Datashow, né?

E11: Tinha o Datashow. A tecnologia também foi avançando muito. Eu consigo baixar livros pelo celular.

IC: Você faz uso de leitor de tela?

E11: Não. Faço uso de ampliador de tela.

IC: Ampliador. Você usa telulupa?

E11: Não. Não me adapto.

IC: Mas ela caberia para a sua deficiência?

E11: caberia, mas eu não me adaptei.

IC: Entendi. E aí o que você faz são os óculos mesmo, a lente.

E11: Óculos, lente, lupa e... (pensa) leio livros, que eu costumo ler por ali, o DosVox que é um...

IC: Sei, é um DOS, DosVox.

E11: Não. DosVox transforma PDF em áudio. Eu não gosto do DosVox. Não uso.

IC: É um projeto lá da UERJ, não é, o DosVox?

E11: Não, acho que é da UFRJ.

IC: É. É o que está nas escolas públicas. E assim, em casa, você tem... Se você tivesse alguma dificuldade na sala de aula, você tem... Vamos lá, o Datashow, não teve aula no Datashow, você já viu essa coisa do professor ler ou passar um texto pra você ler e você não conseguir? Você já passou por alguma coisa assim?

E11: Teve uma vez que o professor passou pra gente ler e eu falei pra ele: "Ah, professor, eu não enxergo, eu vou ter que ler com a lupa ou vou ler um pouco devagar. Então, eu não me sinto à vontade pra ler". Ele falou que tudo bem e passou para outro aluno.

IC: Foi tranquilo. Isso uma leitura que estava passando de aluno para aluno, e cada um lia um pouco?

E11: É. E aí eu falei com ele. Mas acho que isso só aconteceu uma vez pra ele foi supertranquilo. A faculdade... Porque, o que acontece? O aluno já está casado, ele já passou por tanto preconceito que ele já sabe contornar. Os professores também são preconceituosos, são mais despreocupados do que, de repente, no Ensino Médio. Se isso acontecesse no Pedro II, já seria "nossa!".

IC: Tá pra secretaria e iam discutir no Conselho.

E11: É. Exatamente. Lá não, lá é tranquilo.

IC: Ah, que bom. Você lembra então de alguma situação que tenha te deixado triste e chateada?

E11: Mais do que com os colegas de classe do que com os professores, diferente do Pedro II, onde eu ficava mais chateada com os professores do que com os colegas de classe, eles eram sempre solícitos. Na UERJ, o pessoal era muito competitivo, da minha turma, tanto que depois preferi fazer aula com outra turma. Aí acabei fazendo novas amizades, foi muito bom ter saído da minha turma. Porque as pessoas, principalmente em jogos coletivos, não conseguiam entender que eu não teria o mesmo tempo de reação do que uma pessoa (sem deficiência) ... Então, eu sofri um pouco de preconceito nessa parte. Sempre que ia formar grupo, eu sempre era a última a ser escolhida, eu e quem não tinha habilidade. Então, tinha pessoas que não tinham nenhuma deficiência, mas também não tinham nenhuma habilidade...

IC: Eu ficava sempre nesse grupo.

E11: ...e nunca eram escolhidos. E também era uma discussão minha com os professores, porque eu sempre falava: "Olha, somos licenciatura, não estamos aqui pra fazer disputa, estamos aqui pra aprender a dar aula, e na escola vamos pegar alunos com diferentes habilidades, independentemente de serem deficientes ou

não". Eu nem fazia questão de participar de disputa, porque eu não estava ali pra isso.

IC: E aí, tá, agora você vai ser professora de certa forma, né?

E11: Sim.

IC: E como você resolveria essa questão, sabendo da condição dos alunos com deficiência e tal

E11: Adaptando o jogo.

IC: Você já trabalha com isso?

E11: Eu estagiei com isso e a gente adapta tudo.

IC: Me dá um exemplo da adaptação, de uma situação que você tenha vivido.

E11: No estágio.

IC: Me diz como funciona, primeiro, na parte de Educação Física. Como vocês trabalham com a deficiência visual, o professor de Educação Física.

E11: Tá. Na Educação Física, eu estagiei no Benjamin Constant. E a gente trabalha com a criança cega, a gente trabalha quando é pequeno, ou Educação infantil ou primeiro ano. Sempre estimulando ela: lateralidade, esquerda/direita, dentro/fora, pequeno/grande, baixo/alto. Trabalha a parte de equilíbrio, porque a criança cega tende a se desequilibrar mais do que uma criança que enxerga. Então, você trabalha o equilíbrio da criança e ensina ela a cair.

IC: Ah, ainda tem isso.

E11: Tinha. A gente ensina a criança se acostumar a cair porque, gente, todo mundo cai. A criança cega tende a cair mais do que o outro porque ela não está enxergando o buraco ou algo na frente dela, então a gente ensina ela a cair, a bater nas coisas, pra que ela não se machuque. Então, não é que ela vá cair, é que se ela cair ou se bater em algo, ela está preparada para não se machucar, ela tenha uma autodefesa. A gente trabalha muito, quando eles são pequeninhos, a marcha, porque a criança deficiente visual tem uma marcha arrastada, ela tem medo de andar porque ela quer sentir o que vai vir na frente. Então, a gente trabalha muito o andar dela, o correr dela. São crianças que não sabem correr muito porque a família tem muito medo de deixar essa criança explorar o mundo por ela mesma. E criança cega, principalmente a cega total. O "baixa visão", não. O "baixa visão", o trabalho, dependendo da visão dele, já é diferente porque ele tem uma limitação muito pequena. Mas a criança cega, não. Se ela não for estimulada, ela vai ficar no cantinho, quietinha, e vai ficar no mundinho dela. Então, ela precisa ser estimulada, ser ensinada a correr, ser ensinada a saltar, ela precisa saber qual é o espaço dela e qual é o espaço do outro.

IC: Certo, entendi. Então é uma coisa muito de conhecer o mundo e não de praticar um jogo.

E11: Não, eles gostam de praticar jogo quando estão com 12, 16 anos. Porque, independentemente de serem deficientes visuais, nessa época eles são adolescentes, então a parte competitiva deles está aflorada.

IC: É verdade.

E11: E aí você vai fazer com algumas adaptações. Queimado, por exemplo, eles jogam, só que o aluno que é baixa visão fica junto com o aluno que não enxerga. Eles fazem duplas e, assim, eles conseguem jogar queimado.

IC: Aí consegue dividir.

E11: Exatamente.

IC: Agora, nos Jogos Paralímpicos, teve o GoalBall, o vôlei sentado, eu vi um monte de coisa.

E11: A gente lá também passava... Na verdade, assim, quando já está no segundo segmento do Ensino Fundamental, que é entre 12 e 15 anos, sendo que lá às vezes a criança está com uma idade adiantada, mas numa série inferior à sua idade. A gente passa mais a parte desportiva mesmo. Vão ter aulas de natação, atletismo, GoalBall. Atletismo a gente costuma passar salto em distância. Todos os esportes que estão dentro do meio paraolímpico na área da deficiência visual.

IC: Bacana. Aumentou bastante, né? Acho que teve um salto aí.

E11: É. E no IBC, como eles têm equipes, fora do horário escolar, de esporte e competem nacional e internacionalmente, então Educação Física, nessa fase, o professor quer saber qual é o aluno

que tem interesse de ir e tem alguma habilidade pra poder participar, principalmente dos jogos escolares.

IC: Ah, que legal.

E11: Que é uma porta de entrada para o mundo Paralímpico, para atleta de alto rendimento.

IC: E você fez parte desse grupo? Agora é curiosidade.

E11: Sim.

IC: Você disse que nadava, participou de competição.

E11: Sim. Eu era atleta nacional do comitê.

IC: Ai, que máximo! E aí, agora voltando um pouco pra UERJ, o que você sentia então, tirando os colegas que não eram tão... Mais a estrutura da faculdade. Do que você sentiu realmente falta? Pensou: "Eu precisava que tivesse isso na minha faculdade e não tinha"?

E11: Ampliação de prova, gente. Por favor. As provas precisavam ser ampliadas.

IC: Você só fez prova ampliada no vestibular?

E11: Só no vestibular.

IC: As outras provas, durante toda a sua graduação, você fez de tamanho normal?

E11: Fiz de tamanho normal, Arial 12. Tinha um professor maluco que, pra ferrar todos os alunos, botava Arial 10.

IC: Pasmei agora.

E11: Aí nem quem enxergava (ri um pouco) conseguia enxergar a prova.

IC: Mas assim, você me disse também que você não declarou...

E11: Não, eu não declarei. Assim, alguns professores mais amigos que a gente tem contato até hoje por redes sociais, eles percebiam, a gente conversava a respeito, mas para os demais professores eu não declarei. Eu deixava a pessoa perceber e se não percebesse...

IC: Mas algum professor, percebendo, você disse que elesavam... Você cria uma relação com o professor também, né?

E11: Com aqueles que são mais bacanas. Alguns se preocuparam em fazer essa prova pra você, por eles? Ou se preocupou em notificar a universidade pra pedir por você?

IC: Não, notificar ninguém se preocupou porque as pessoas eram normais.

IC: Perguntavam se você queria também, né?

E11: Não, nunca ninguém me perguntou, não houve essa conversa. Eu tive uma professora que fez uma prova ampliada.

IC: Entendi. Você teve pelo menos uma. E a minha preocupação, eu queria entender como foi, o que você viveu de dificuldade. Uma vez que você entrou na UERJ e agora você concluiu, né? Você acabou de acabar. Me conta num panorama geral. Pelo seu viés, abrindo uma reflexão pra mim, de uma pessoa que teve dificuldade com a deficiência visual. O que você mais sentiu, além da prova ampliada?

E11: O que mais tive dificuldade foram nas aulas práticas de vôlei, futebol de campo, futsal, basquete. Nisso tive muita dificuldade.

IC: Por conta daquilo que você falou, né?

E11: Por conta do tempo de reação, de não enxergar, muitas vezes, a bola de uma certa distância, então eu me tornava um pouco mais lenta que os outros alunos; às vezes, muito mais lenta. (risos)

IC: (risos)

E11: Eu tive muita dificuldade nisso. E tive dificuldade também e apresentar trabalhos no PowerPoint porque, a uma certa distância, não adianta que não consigo ler. Mas um professor meu deu uma solução, não para mim em particular, mas para a turma, porque eu ficava nervosa pra apresentar trabalho por conta da minha deficiência e os outros por conta de timidez. Ele falou que em vez de colocarmos as coisas escritas, colocarmos por tópicos e colocarmos figuras, porque quando batêssemos o olho naquela figura, nos lembrariamos o que queríamos falar. Foi o método que usei na minha apresentação de TCC e foi supertranquilo.

IC: E você usou isso desse momento em diante, para o resto da vida?

E11: Desse momento em diante. Foram as dificuldades que eu mais senti. E, no início, dificuldade de relacionamento com as pessoas da minha turma por elas não entenderem as minhas dificuldades. Mas

eu também dei um jeito. Acabei não fazendo mais aulas com a minha turma, indo pra uma outra turma, e conheci pessoas com quem tenho amizade até hoje e que conseguem me entender um pouco e eu consigo transmitir pra elas se estou ou não com alguma dificuldade.

IC: Então, você conseguiu o apoio dos amigos depois que você mudou dessa turma.

E11: Sim. Depois que mudei, sim.

IC: Você sentia que as pessoas não contribuíam porque você não falava ou elas não tinham sensibilidade mesmo?

E11: Eu acho que todos daquele grupo que era da minha turma, porque um grupo...

IC: Tinha a primeira turma sua e a que você mudou.

E11: É, era a minha turma mesmo que entrou comigo. Todos que eram diferentes, que não eram extrovertidos, tão falantes que nem eles, eles discriminavam. Então, comigo, não acho que foi por conta da minha deficiência em si. Todos aqueles que se diferiam deles eram deixados de lado; ou era "zoados" ou eram estigmatizados.

IC: Entendi. Você sentia essa diferença de comportamento. Assim, a turma popular e a turma que não está a fim de ser como eles.

E11: Exatamente.

IC: E aí tinha essa segregação.

E11: Isso. Não eu só fui discriminada, outros amigos também foram, até mesmo por conta de religião. Então, não foi uma coisa específica com a Carla, foi uma coisa com todos aqueles que não se adequavam.

IC: Você sentiu, então, que as pessoas eram preconceituosas?

E11: Sim.

IC: Em diferentes dimensões.

E11: Sim.

IC: Isso era uma característica daquele grupo.

E11: Daquele grupo em si.

IC: Você agregaria isso à universidade?

E11: Eu agregaria, talvez, isso... Olha, até gente que era muito nerd (risos) também era discriminada.

IC: (risos)

E11: Eu agregaria isso, não sei se está sendo um preconceito meu, mas a maioria das pessoas desse grupo era negra e morava na Baixada Fluminense. Eu acho que eles faziam isso tentando se impor. Não sei se essas mesmas pessoas sofreram discriminação antes de entrar na faculdade e quando entraram na faculdade e encontraram seus pares, acho que foi uma forma de se imporem e não serem discriminados. Mas isso é uma análise minha, tá?

IC: Uma defesa.

E11: É, talvez uma defesa.

IC: Acredito. Bom, era isso. Tem alguma coisa que eu tenha deixado de te abordar e você lembre? Alguma situação até que tenha sido bacana, de repente, uma situação boa que você se lembre que foi muito marcante na sua rotina na universidade relacionada a sua condição, a sua deficiência visual?

E11: Não. Assim, na faculdade, eu fiz tudo que eu queria fazer. Fiz teatro.

IC: Que máximo.

E11: Foi uma experiência diferente do Pedro II. Acho que também porque eu já estava mais madura.

IC: E mais independente também.

E11: E mais independente. Principalmente na parte emocional, eu já estava mais madura, nem tudo me abalava, me incomodava.

IC: Muito legal. Então a gente chegou ao final. Obrigada.

E11: Imagina! Adorei contribuir.

IC: Eu que te agradeço do fundo do meu coração cada entrevista que vocês me dão.

APÊNDICE 6.22 Entrevistas – Conteúdo E12

IC: Então você tem 29 anos.

E12: Isso.

IC: Me fala um pouco da deficiência visual com a qual você convive.

E12: Bom, como seria a convivência com a deficiência visual?

IC: Não, na verdade, eu quero saber qual é a sua deficiência visual, desde quando você convive com ela e como é conviver com ela.

E12: Ah, tá. Então, na verdade, sobre aspectos muito comuns, eu nasci prematuro e o médico... eu nasci com glaucoma no olho de cá e já fui direto para a mesa de cirurgia. Nasci com seis meses, faltando duas semanas para completar sete. Aí o que aconteceu? Fui direto para a mesa de cirurgia, fizeram uma cirurgia e esse olho daqui fechou, mas eu tenho o globo.

IC: Você tem o globo dentro?

E12: Tenho. Ele não é totalmente sem o globo. Eu fiquei com o globo, mas esse olho aqui ficou fechado. Aí quando me levaram para incubadora, eles não colocaram proteção no olho. Aí queimou, cozinhou o outro que estava bom.

IC: Meu Deus do céu.

E12: Mas eu já teria tendência a perder, porque glaucoma é uma doença degenerativa que é como se você fosse abrir uma torneira para lavar um copo, o copo enche d'água e a torneira fica aberta e o copo transborda e vaza e continua; se você corrigir aquilo por meio de cirurgia, você acaba ficando, o globo acaba estourando.

IC: É em cascata, né?

E12: É. Só que o glaucoma, existem dois tipos: o de ângulo fechado e o de ângulo aberto. O meu foi o de ângulo aberto, que é o glaucoma quando está, os primeiros sintomas dele é sentir a vista ficar assim, meio piscando, piscando, piscando. Aí você sente aquela brisa e não dá importância pra nada. Aí passa dois meses, você sente uma dorzinha de cabeça e você não associa à visão. Aí passa mais um mês e você sente aquele negócio piscando. É uma doença silenciosa.

IC: Mas isso é na pálpebra ou no globo?

E12: Dentro do olho.

IC: Dentro do olho, né?

E12: É, você tem uma noção como se tivesse uma luzinha piscando, sabe?

IC: Aí vai sentindo a dor?

E12: Não, não vai sentindo dor no momento. Essa é de ângulo aberto. E aí, o que acontece? Quando você vai ver, as dores de cabeça estão aumentando. Porque glaucoma, na verdade, é a pressão do olho, que tem que ser acima de 12 por 8. Tem que ser 12 por 8, igual a normal.

IC: Tipo a pressão sanguínea mesmo, né?

E12: A pressão do olho que tem que ser a mesma da pressão sanguínea. Quando isso é alterado, a pessoa acaba perdendo a visão gradativa. Muitas dores de cabeça, glaucoma de ângulo aberto é assim. E glaucoma de ângulo fechado, que é o que tive no olho de cá, porque acabei tendo glaucoma porque nesse daqui eu já tive e esse aqui só operou para fechar para não estourar. E essa eu a de olho fechado, que é porcaria, não tem dor, não tem nada, o cara vai ficando cego mesmo.

IC: Aí quando você percebe, já foi, ela já agiu.

E12: É, até um certo tempo, uns 6, 7 anos, eu enxergava claridade. Depois fui perdendo, mas hoje ainda enxergo claridade, sei quando o dia está claro ou escuro. Mas antigamente sabia se tinha uma lâmpada acesa, apagada; agora não sei mais. E conseguia ver pequeníssimos vultos perto de mim. Na minha frente eu conseguia ver. Agora eu não consigo mais.

IC: Isso até os 6 anos, que você falou?

E12: Na verdade, essa questão de percepção de vulto foi até os 20, 21. Não, 17, 18. Bota 17, 18.

IC: Sei.

E12: Aí com 19 pra lá eu já... Aí tive catarata. A catarata você pode operar, mas não tem como voltar a visão, porque o glaucoma é degenerativo. Aí vai atrofiando.

IC: Aí foi uma coisa atrás da outra.

E12: Isso.

IC: E essa sua percepção de vulto te ajudava a se deslocar?

E12: Me ajudava a não bater na parede.

IC: Certo.

E12: Algum vulto muito grande, se você parasse na minha frente eu conseguia te observar e eu desviava.

IC: E hoje você...

E12: Hoje eu bato mesmo, porque... Só se eu prestar muita atenção.

IC: Cor você chegou a conhecer?

E12: Não.

IC: Foi só vulto...

E12: Realmente acho que vou ter que limpar meu dedo, hein.

IC: Eu vou limpar pra você. (risos) deixa só eu dar pause aqui, só um instantinho. Vou pegar um papelzinho.

IC (voltando): Então, me diz, no Ensino Básico, você estudou em escola regular ou inclusiva?

E12: Não. Eu estudei... Bom, saindo do hospital, eu com seis meses de vida fui estudar no Benjamin Constant.

IC: Seis meses? Eles recebem assim, novinho?

E12: Recebem.

IC: Que bom.

E12: na verdade, foi um projeto que começou de 81 pra cá. O projeto Estimulação Precoce, por meio da professora Rita e da professora Margarida, que por sua vez a professora Rita ainda está lá, mas a Margarida não está mais. Isso tem 27 anos, então ela já se aposentou.

IC: Seis meses.

E12: Então, o processo se dá da seguinte forma: o processo de estimulação precoce é um processo que, como o cego não vai ver, ele precisa ouvir. Então, foi estimulado o cego a ouvir. Então, você estava chorando, ela pegava um brinquedo, sacudia uma bola, uma coisa com guizo, um chocalho. E isso ia te estimulando a aprender a tocar naquele brinquedo e a pegar aquele brinquedo.

IC: Que incrível.

E12: E aí você o brinquedo, ainda mais criança, pega o brinquedo e vai por meio de estimulação. Existem "N" brinquedos justamente para as crianças jogares, pegarem, e você vai estimular a criança do zero aos 3 anos. Aos 3 anos, a gente passa para o que a gente chama de Jardim, isso entre os 3 e os 7, que você tem noção de aula de Música, noção de psico...

IC: Motricidade.

E12: Motricidade. Não ia me lembrar desse nome de jeito nenhum.

IC: É de reflexo e essas coisas.

E12: Então, exatamente. E lá você tem os limites daquilo que você consegue fazer. Aí você já começa a ter aula de Educação Física, estímulos dentro de piscina.

IC: Isso tudo no Benjamin, né?

E12: Isso tudo no Benjamin Constant. De 3 a 7 anos. Depois dos 7 anos, o processo de Educação Física continua até a saída da escola. Dos 7 aos 9 anos, antigamente tinha classe de alfabetização, que era o contato que você tinha com o sistema braille. Tinha o CA 1 para aprender o braille e o CA 2 para exercitar tudo aquilo que aprendeu: palavras, letras, conta e tal. Aí, dos 10 anos aos 15, você faz a primeira à quinta série. Não, espera aí. 9 na primeira, 10 na segunda, 11 na terceira, 12 na quarta, 13 na quinta, 14 na sexta, 15 na sétima e 16 na oitava e 17 na nona, agora.

IC: Verdade.

E12: Só que agora parece que acabou, não existe mais o CA por dois anos, você faz o CA por um ano. O Benjamin teve modificações, não aceita pessoas maiores de 18 anos e antigamente aceitava. Agora, tem uma idade específica.

IC: No ensino regular, né?

E12: Pro ensino regular. E terminando o ensino regular, tem dois processos: ou você passa para um colégio estadual que você escolhe ou pode ser direcionado, por meio de um convênio que existe desde a criação do Benjamin Constant, para o Pedro II, que foi o caso da Bárbara, que ela passou para o Pedro II e eu também, só que eu não me adaptei e saí. Eu fiz um processo inverso. Eu saí do Pedro II – estudei lá durante seis meses –, porque a gente teve uma "desestimulação". Uma vez que você está no Benjamin e aquilo lá é uma mãe, você tem material específico para não lidar com dificuldades e quando você pega a primeira, você: "Opa! ".

IC: Foi difícil pra você. Mas em que aspectos?

E12: Então, o Pedro II foi difícil pelo âmbito de normas e professores. O professor de Física chegou pra gente e falou no meio de 34 alunos na aula – tinha eu e mais dois alunos cegos –: “Eu não sei ensinar cego, não estou sendo pago pra ensinar cego, portanto vocês façam aí como você acharem melhor, eu não sei ensinar, vocês peguem reforço não sei com quem, eu não sei ensinar cego, não vou ensinar cego e não vou fazer nada”. Aí a gente, naturalmente, teve um baque, e outros alunos começaram a sair não só por causa desse professor, mas por outras dificuldades, e decidi sair e tocar minha vida de uma outra forma. Entrei no ensino supletivo e fiz o último EJA, o último ENCCEJA que teve, em 2008, e acabei concluindo faltando três matérias: Química, Matemática e... Não, ficou faltando só Química e Matemática. Física eu consegui concluir, só faltou Química e Matemática, daí eu consegui ponto pelo supletivo e concluí Química e Matemática através de provas.

IC: Deixa só eu entender. Então você saiu do Pedro II e foi pra uma escola supletiva.

E12: É.

IC: Tá. E qual era essa escola?

E12: Lá no Benjamin tem um “CES” do Estado, não tem nada a ver com o Benjamin, mas o Estado colocou um CES lá.

IC: O que é “CES”? Desculpa.

E12: É, SESI.

IC: Ah tá.

E12: Um EJA. É uma escola de EJA, Escola de Jovens e Adultos.

IC: Entendi.

E12: Uma escola de supletivos para jovens e adultos.

IC: meio que profissionalizante?

E12: Não, é só mesmo para a pessoa que não conseguiu, por qualquer motivo, concluir o Ensino Médio, ter um Ensino Básico. Vão estudar por módulos.

IC: Entendi.

E12: É o processo de supletivo.

IC: Entendi. O supletivo eu entendo. E aí você conseguia estudar de outra forma que ir lá presencialmente?

E12: Não, ia lá, a gente estudava por módulos e tinha uma prova trimestralmente. Você ia eliminando as matérias. Eu, só faltavam para mim, eu eliminei Química e Matemática rapidamente. Depois eu dei uma parada na minha vida, dei uma repensada, fui para São Paulo fazer um curso profissionalizante.

IC: Em que esse curso?

E12: Foi de 2009 pra 2010.

IC: Era profissionalizante em que área?

E12: Era um curso amplo que dava ensinamentos básicos de Inglês e Matemática, não, Inglês, Português e Informática. É um curso ministrado no Mar Amar, era remunerado, na época, pela Petrobrás, era patrocinado. E, de repente, em 2008 veio a crise, e a Petrobrás tirou o dinheiro. Eu só fiquei três semanas em São Paulo e voltei para o Rio, porque estava na casa de uma amiga, morando de favor lá e tal.

IC: Essa fase da vida a gente mora... todo mundo passa por uma dessas.

E12: É. Aí houve uma festa lá em São Paulo, aí eu conheci minha ex-mulher, ela era do Paraná. Aí, como sempre gostei de fazer aventura mesmo, decidi ir para o Paraná.

IC: (risos)

E12: Fui para o Paraná, lá fiquei por dois anos. A gente brigava muito, não deu certo e voltei para o Rio de Janeiro. Fiquei mais um ano e pouco parado, sem fazer nada. Aí falei: “Não, agora...”. Como eu e minha ex-mulher nos damos muito bem até hoje, falei: “Agora a gente volta e entra numa faculdade”. Aí consegui fazer a prova da PUC, paguei o processo e nem peguei o resultado.

IC: A mensalidade?

E12: Não, não peguei o resultado. Paguei a prova, a inscrição da PUC que, na época, era R\$150. Agora não sei quanto está mais.

IC: Não lembro também. Então você chegou a fazer vestibular pra cá?

E12: Fiz. Eu nem peguei o resultado.

IC: Por quê?

E12: Sei lá. Achava que não tinha passado. Nem olhei. (risos)

IC: Mas como foi esse processo? Como foi o processo de fazer o vestibular pra cá? Esse foi o primeiro vestibular que você fez?

E12: Primeiro foi o Enem, aquela prova ridícula. Eu estava desesperado, não tinha estudado pra muita coisa. Falei: “Nunca fiz, não sei nem o que vai cair”.

IC: E aí... Espera aí, foi o Enem. Você teve o Enem e... Tá, vamos falar do Enem, que foi a primeira.

E12: A experiência que tive no Enem foi muito boa, mas o Enem é muito cansativo. É uma prova muito cansativa, entendeu? A prova da PUC, que fiz aqui, eles me deram a mesma estrutura do Enem, com leitor e tal. Também é boa, mas é bem menor. A PUC te exige conhecimento, que eu também não sabia, então, pra mim, foi tudo múltipla escolha, igual o Enem. Eu nem estudei nada, fiz uma prova horrorosa. Por isso que nem peguei o resultado. Falei: “Ah, já perdi 150 pratas mesmo, deixa pra lá”.

IC: Mas o primeiro foi o Enem. O Enem você achou cansativo porque eram muitas questões.

E12: Isso, muito cansativo.

IC: E como foi, assim, como você se inscreveu no Enem, o que você perdeu? Como foi para ir fazer a prova?

E12: Então, você pede os serviços de forma online. A gente... Qual é a nossa dificuldade? Não existe uma dificuldade em si, ou não pra mim. Eu, pelo menos, entrava na internet lá em casa pela minha irmã, porque o meu computador, eu vim ter computador depois disso. Então minha irmã entrava pra mim, lia pra mim todo aquele processo, e ela me inscreveu. Eu me inscrevi, na verdade, no Enem, na primeira vez que eu fiz, lá no supletivo do Benjamin. Eles me inscreveram, eu recebi a carta de confirmação de inscrição e o horário e onde eu ia fazer a prova.

IC: Mas quem se inscreveu foi você, ou alguém fez esse processo pra você no computador?

E12: No primeiro Enem que eu fiz foi o Benjamin. O serviço de supletivo do Benjamin tem uma moça que inscreve quem quiser.

IC: Entendi.

E12: Entendeu? Ela fez, ela leu pra mim todos os procedimentos, eu fiz e tal. Depois chegou a carta, eu fui fazer em Caxias. São João pra Caxias é meio contramão.

IC: É verdade.

E12: Mas fu, fiz, deu certo.

IC: Que recursos você solicitou nessa prova do Enem?

E12: Ledor. Só ledor.

IC: E pra responder? Como você respondia? Em braile?

E12: Ela marcava as questões no papel e a gente respondia. Agora, redação eu tive que fazer em braile, depois eu lia pra ela e ela escrevia no papel normalmente.

IC: Entendi.

E12: Só que é muito cansativo.

IC: Nossa, essa parte então! Mas você preferiu que eles corrigissem o braile quando você decidiu fazer a redação?

E12: Não, eu já sabia que era assim. Essas dificuldades, todas as provas que fiz, inclusive pra concurso, são todas com leitor. Então, eu já sabia. Não tem como mudar. Posso pedir uma prova em braile aqui, mas os caras ou não vão conseguir fazer ou vão olhar e dizer que não tem como. O jeito é fazer com leitor mesmo e optei por leitor. Agora eu descobri com um amigo meu que podemos pedir prova pra concurso em braile mesmo e isso é o que pretendo fazer nos próximos que eu fizer.

IC: Então você é rápido no braile? Como você se classifica na leitura?

E12: Na leitura eu sou rápido, sim; na escrita, é relativo porque há muito tempo não escrevo braile e a gente perde um pouco a prática.

IC: E você tem reglete? Quando você vai pra esses exames, pode levar?

E12: Tenho. Pode sim. Reglete, punção, soroban.

IC: A Perkins?

E12: A Perkins eu não acho necessário, nunca vi necessidade daquela máquina.

IC : Entendi. É grande né?

E12: É.

IC: Eu vi uma pequenininha uma vez, mas foi a única vez que vi. Foi lá em São Paulo. De um colega meu, era irmão de uma amiga minha.

E12: Então, nós fizemos o Enem. Eu não fui bem no Enem para o curso que eu tinha pedido, pra Direito, aí falei: "Não foi dessa vez". Aí me inscrevi em 2012, não, 2014. Aí fiz em 2014 novamente, e falei: "Não, não dá, definitivamente". Aí resolvi optar por faculdade particular, pequena, porque ouvi dizer que dão bolsa integral.

IC: Toda faculdade acho que tem um percentual de bolsa para dar.

E12: A UVA não.

IC: A UVA não?

E12: A UVA não dá mais bolsa.

IC: É mesmo, é? E quais vestibulares você fez? Primeiro foi da PUC e depois do Enem?

E12: Isso.

IC: Aí me conta como foi esse processo, desde a inscrição...

E12: Então, a inscrição foi pelo horrível site da PUC.

IC: Era?

E12: Ainda é horrível, você não consegue achar nada lá, ninguém consegue. É pior que o da UERJ.

IC: Na UERJ você também se inscreveu?

E12: Não, mas já mexi no site da UERJ. Da PUC é uma delícia; pra leitor de tela, então, é horrível.

IC site da PUC que você está dizendo?

E Ele é horrível. Peca nesse sentido.

IC você se inscreveu como?

E Eu me inscrevi com a ajuda desse amigo meu que estuda o Everton, e ele me inscreveu junto com um amigo nosso, o Guilherme.

IC Você também é deficiente visual, que você falou?

E Sim, o amigo nosso, o Everton, sim. O Guilherme, não.

IC pessoa que de fato fez a inscrição enxergava?

E Enxergava.

IC Você acha que ter alguém enxergando senão não conseguia?

E Tem que ter, senão não consegue.

IC ruim mesmo. (risos)

E O site é horrível. Nossa! Um dos piores que já mexi.

IC mesmo?

E É horrível. Queria saber quem programa isso. Bom, mas enfim...

IC: Eu acho que são os alunos daqui. Não tenho certeza, mas acho que são. (risos) conta aí.

E12: Os caras ficam querendo economizar. É... (pensando)

IC: Aí você se inscreveu através desse amigo.

E12: Fizemos a inscrição, marcamos a senha, fiz o pagamento do boleto e vim fazer a prova na PUC. Eu e ele, inclusive, porque o Guilherme também fez nessa época.

IC: Foi que ano?

E12: Ixi, sou horrível para ano.

IC: Tem muito tempo já?

E12: Tem, tem bastante tempo.

IC: Mais de cinco anos, você acha?

E12: Por aí. Uns quatro anos. Por aí. Mas o site continua ruim.

IC: (risos) é bom escutar isso. Estou investigando o que você faz pra entrar na faculdade, preciso saber.

E12: Aí eu fiz e tal, pague e depois falei: "Não, não dá".

IC: Que recursos você pediu pra essa prova?

E12: Ledor. Não pedi prova em braile, nunca peço prova em braile. Talvez esse seja o meu erro.

IC: Agora é só ledor.

E12: Talvez eu pudesse pedir em braile também, mas...

IC: Mas eles davam essa opção?

E12: Não lembro.

IC: Você nem chegou a saber.

E12: Eu não lembro. Acho que dava, mas eu não lembro.

IC: Entendi. Você preferiu fazer com ledor.

E12: Sim, a gente sempre pensa que é a melhor forma possível, mas já entendi depois de uns concursos que fiz, que não. Mas enfim. É que a gente quer facilitar também pra empresa que faz o negócio, mas estou vendo que não dá pra facilitar. Para a organizadora do concurso, às vezes, você quer facilitar pra escola. Eu não sei se a PUC tem impressão em braile, eu acho que não.

IC: Aqui eu acho que não. Mas a responsável pelo vestibular aqui é a Fundação CESGRANRIO.

E12: Seis mensalidades de um aluno aqui compram uma impressora em braile, depende do curso.

IC: Eu, honestamente, não sei se nos outros departamentos tem, mas aqui.... Me conta como eles te receberam para fazer essa prova?

E12: Receberam bem.

IC: Como era a sala, como foi o ledor?

E12: Muita coisa eu não lembro especificamente. A sala era normal, a ledora também normal, ela leu a prova, eu fiz a prova, mas eu fui péssimo, porque pensei que era múltipla escolha e não era. A prova da PUC exige um certo conhecimento de algumas coisas. Falei: "Melhor mesmo, é quando a gente estiver numa faculdade, pedir transferência pra cá. É muito mais fácil".

IC: Não sei nem se faz transferência, não sei como está isso hoje, mas lembro que quando eu entrei não consegui.

E12: Faz.

IC: Você fez esse pra PUC. E qual foi o outro processo seletivo pra universidades que você fez?

E12: Então, foi pra UniSUAN, foi esse ano.

IC: Foi agora? Recente?

E12: Na verdade, foi em dezembro do ano passado.

IC: Me conta como foi esse processo.

E12: Aí eu lembro.

IC: Está recente, fresquinho.

E12: Foi um processo assim, eu estava conversando com a minha ex-mulher e ela falou que estava na hora de eu entrar numa faculdade. Falei: "É mesmo? Será? Já tentei entrar, vou tentar entrar de novo". Aí eu fiquei conversando e pensei na Bruna, mulher do Everton, que estuda lá e faz Jornalismo, eu não sabia se tinha Direito lá. Mas achei que não custava nada entrar lá e me informar sobre abertura de matrícula. Fui lá e conversei com um rapaz que me atendeu muito bem na sala da secretaria, encontrei a Laura lá, que me atendeu na secretaria. A Laura me mandou para o Flávio. Encontrei com o Flávio, conversei com ele e falei que queria saber quais eram os critérios para fazer a prova lá. Ele disse que era fácil que dependendo do curso eu podia fazer uma redação, mas a UniSUAN não cobrava muito. Tem uma prova e um vestibular geral para entrar. Ou pode fazer prova no vestibular geral ou o agendado. Falei: "Então vou fazer o agendado".

IC: Ah, que bom.

E12: Aí fui, marquei a prova, acho que foi dia 30 de outubro ou novembro. Quando fui fazer a prova, tinha marcado para a manhã, mas eles não tinham comunicado ao NAP, que é o Núcleo de Apoio Pedagógico da UniSUAN.

IC: Antes do vestibular você já sabia da existência disso, do Núcleo?

E12: Não. E eu não sabia nem o que ia cair de matéria. Ele falou pra eu fazer a prova que eu ia passar, que tinha que tirar só seis. Mas eu não sabia nem o que ia cair até o dia 25 e o vestibular era dia 30, alguma coisa assim.

IC: Nossa.

E12: É. Falou: "Faz a prova, vai que você passa". Falei: "Não sei nem o que vai cair". Aí ele falou: "Vai encarar?". Eu falei que ia, e

ele falou que se eu não encarasse, podia fazer no outro mês. Porque lá abre todo mês, pra ter prova.

IC: O agendado, né?

E12: É. Aí eu marquei, fui fazer a prova e não tinham comunicado ao NAP. Aí a menina veio sem jeito e falou: "Não nos comunicaram, não preparamos a prova, não organizamos ledor, não fizemos nada, não sabia da sua prova".

IC: E aí?

E12: Aí eu falei: "Bom, e agora?". Ela falou que podia marcar daqui a dois dias que preparavam minha prova. Ela comunicou ao administrativo, eles prepararam uma prova e a prova foi feita com ledor, e eu escrevi nessa prova, teve redação e tudo. Fiz a redação e depois eu li em braile pra moça e ela transcreveu normalmente pra mim. Feito isso...

IC: Essa ledora lia em braile e passava para o papel? Escrito?

E12: Não, ela lia a escrita normal e escrevi.

IC: Mas estou dizendo da redação.

E12: Aí eu lia em braile e ela escrevia em escrita cursiva.

IC: Entendi.

E12: Eu não sabia se tinha passado, sempre tive essa coisa. Aí no dia 14, não. Fiz a prova dia 30, aí dia primeiro de novembro, se não me falha a memória, e o resultado sairia quatro, cinco dias depois. Aí dia 8 ou 9 liguei pra lá: "Eu fiz a prova"; "Qual seu nome todo?"; "E12"; "Você está na lista dos aprovados". Na primeira vez não acreditei.

IC: Qual foi o curso?

E12: Direito que escolhi.

IC: Ah, que bom.

E12: Ela falou que eu estava a lista dos aprovados e eu: "Caraca! ". Aí usei que era normal, universidade, eles acham que o pessoal não sabe e não sei o quê. Aí perguntei como fazia para dar entrada no curso de bolsa. Dei entrada e consegui uma bolsa integral lá e aí que era lá mesmo.

IC: Nesse curso de Direito?

E12: Só uma curiosidade: você é bolsista aqui?

IC: Na verdade, a pós...

E12: Não, quando você fez faculdade aqui.

IC: Aí, fui, fui bolsista. Mas, cara, essa é uma história que tenho que contar depois. Eu rebolei pra ter esse CR alto. Tinha que manter o CR...

E12: Tinha que ter acima de quanto aqui?

IC: Tinha que manter acima de 8,5. Mas no curso de Design ter o CR acima de 8,5 é possível, é porque a minha vida já não era muito simples, eu tenho uma filha e tal, mas eu consegui. Foi difícil. E eu consegui a bolsa, primeiro, por mérito, porque passei a bolsa acho que em terceiro lugar, no vestibular, e depois ganhei.

E12: Mas eles deviam dar a bolsa integral.

IC: Não, eles deram parcial e eu solicitei outro tipo de bolsa diferente. Depois eu entrei com pedido pela minha renda, pelo questionário socioeconômico que eles fazem, aí eu podia pedir, pedi e consegui a bolsa daqui da PUC mesmo que eles chamavam de filantrópica. E aí não precisei de SISU, de nenhum outro...

E12: Mas ela continua dando ainda. Tenho que ver isso também.

IC: Aqui na PUC? Dá sim. Agora está, acho, meio que escasso por causa da crise. Porque às vezes dão mais, às vezes são menos, mas sempre tem. Só que você tem que estudar. É duro, viu. O curso de Direito aqui é muito bom, eu tive algumas aulas de Direito relacionadas ao Design, eu gostei muito, só que não é pra mim.

E12: Eu estou satisfeito lá. Na verdade, eu não tenho intenção de exercer, então é mais pra concurso público. Não quero ficar pagando a OAB. Entendeu?

IC: E por que você escolheu Direito?

E12: Porque acho que Direito tem muito a ver comigo. Gosto muito de brigar por aquilo que é meu, que é nosso. Acho que a pessoa com deficiência tem que expandir esse leque, começar a ver o que ela tem e o que ela não tem direito.

IC: Isso é importante mesmo, até pra nós. A pessoa tem que ter consciência do que precisa.

E12: E tem em concurso público também. A única coisa que mantém estabilidade é concurso público. Agora, com o governo atual, eu não sei.

IC: O negócio está ruim, né? Você então fez Direito pensando no concurso público ou fez porque é crítico mesmo?

E12: Pro concurso e também porque sou crítico.

IC: E tem alguma coisa relacionada à acessibilidade? Por ser mais fácil pra você?

E12: Ele é um curso muito teórico, então eu gravo o curso e estudo por gravações. E consigo imprimir material em braile no Benjamin Constant. Mas eu gosto, embora tenha um na minha casa, quero comprar outro computador que vai me ajudar muito mais do que a impressão em braile.

IC: E que recursos de computador.... Eu vou chegar lá. Deixa eu te perguntar outra coisa antes: nessa prova da UniSUAN você solicitou tempo adicional?

E12: Solicitei. Eles já dão.

IC: Eles já oferecem todos os recursos?

E12: Sim. Aqui também. Aqui eu também pedi adicional.

IC: Mas eles já dão ou você tem que pedir?

E12: Na verdade, eu tive que pedir. Na verdade, todo lugar você tem que pedir porque tem que comprovar e tal.

IC: Você tem que comprovar, né?

E12: É uma hora só, mas enche o saco. Mas eu nunca uso essa uma hora.

IC: É? Você é mais rápido.

E12: É, numa prova de três horas e meia não dá pra você ficar enrolando com a resposta. Eu sempre fui muito categórico nas minhas coisas. Eu não acho que é o último biscoito do pacote. Eu penso: "Se eu não acertar essa porcaria tem amanhã, tem outra coisa depois". Eu sou assim. Na minha vida eu nunca tive muita pressa pra nada. Nunca tive pressa. "Você tem que terminar em duas semanas isso". Não, não tenho. "Você tem que fazer Direito em 5 anos", eu vou fazer em 10.

IC: Vai fazer no seu tempo.

E12: É lógico.

IC: E você se lembra de ter deixado alguma questão em branco no vestibular da UniSUAN? Como eram essas questões?

E12: Acho que não deixei nenhuma em branco. Foi de múltipla escolha e alguma coisa de conhecimento, semântica, aquela coisa bizarra. Muita coisa foi no "chutômetro", mas deu certo.

IC: Funcionou. E sobre esse processo seletivo...

E12: Pra você tirar seis nessas provas... Faculdade pequena é muito diferente, então ela apela mesmo. "Deixa esse aí passar, de repente ele paga alguma coisa."

IC: É verdade, existe, sim, essa diferença.

E12: Até porque a bolsa filantrópica não é bem filantrópica, né. Ela é paga por alguém.

IC: Exatamente. No caso da PUC, ela é uma universidade que chamam de comunitária, então o lucro que vem das mensalidades, eles aplicam na própria universidade, em formar novas pessoas. Acho que a bolsa vem desse lucro. Entendeu?

E12: Entendi. Eu não acredito muito nisso não, mas...

IC: É o sistema comunitário. Isso daí qualquer faculdade católica é desse sistema.

E12: É que eu sou muita crítica à igreja católica.

IC: É sim. Questões religiosas a parte, a política acho que funciona dessa maneira.

E12: É que quando você entra para a universidade e começa a estudar História, você começa a puxar o que aconteceu lá atrás e você começa a ter uma crítica sobre religião. E eu sempre fui muito crítico sobre religião, Espiritismo, Umbandismo. Hoje eu sou um cara muito mais meio ateu do que ter uma religião. Então essa coisa de dizer.... Acho que o Brasil hoje perde muito por ser um país católico. Se fosse um país que investisse mais em indústria. Os Estados Unidos saíram na frente nesse sentido, quando romperam com a igreja católica. Mas isso é outra coisa, né?

IC: Eu até entendo seu ponto de vista, eu consigo acompanhar. Eu não posso é embarcar na sua conversa senão a gente vai fugir da entrevista. Deixa eu só, você ingressou esse ano, então. Esse é seu primeiro semestre?

E12: Segundo semestre.

IC: E você lembra dos seus primeiros dias de aula? Chegar na faculdade? Quais foram suas impressões?

E12: Chegar na faculdade, todo mundo com cara de peixe morto, todo mundo fica tímido. Terminou o Ensino Médio e minha turma tem muitos guris.

IC: É verdade.

E12: É uma gurizada de 17, 18 anos que assiste ali. E, a princípio, você vira um fenômeno, e depois eles vão se acostumando com você.

IC: Você considera a sua faculdade acessível? Como foi chegar nesse primeiro dia, chegar na sala de aula?

E12: Não é acessível chegar lá porque o Rio de Janeiro não é uma cidade acessível. Mas você se informa com os inspetores que tem ali dentro e os caras te ajudam. De repente tem uma pessoa que vai para o mesmo ponto que você. E o cego já vai pegando a própria dinâmica da faculdade, sabe pra onde vira, pra onde vai.

IC: Você já consegue se mexer sozinho lá dentro, se deslocar sozinho?

E12: Lá dentro, sim.

IC: De uma sala pra outra? As suas salas, no caso.

E12: Sim.

IC: É pequenininha a UniSUAN? Não sei como é.

E12: A UniSUAN é uma faculdade pequena mesmo. Não é pequenininha, mas dá 80 alunos na sala.

IC: Nessa, 80? Tem 80 alunos na sua turma?

E12: Não tem 80 porque o povo de Direito é maluco. Uma vez vai outra vez vai outro.

IC: Mas eles botam 80 alunos numa turma?

E12: Colocaram. No começo do semestre passado, deu 80, depois o povo foi diminuindo. 70, 65.

IC: Sus!

E12: Mas é bacana. Aí eu consigo ouvir da frente.

IC: Como você faz? Como é dentro da sala de aula, pra você?

E12: Eu gravo e as salas não são acessíveis, não existe uma acessibilidade, tem um monte de carteira solta e tal. E o jovem quer se mover, quer se locomover, então não fica na cadeira ali, fica de lado pro outro e tal. Mas é legal. Eu ficava sentado porque a que não tinha necessidade de ficar andando de um lado pro outro.

IC: Mas eles ficam se mexendo, saem da sala o tempo todo?

E12: Uma galera sempre sai.

IC: Dá presença e foge, e isso?

E12: Não, não é que dê presença e foge, é que às vezes o cara vai beber água, vai no banheiro.

IC: Você consegue resolver suas coisas sozinho lá: ir ao banheiro, beber água, comprar um lanche?

E12: Sim. Comprar lanche e beber água sim.

IC: Entendi. E como você foi recebido pela universidade, pelo Núcleo? Como esse Núcleo funciona?

E12: O Núcleo não tem um apoio, material em braile. Eles não têm, não tem ledor. Na verdade, eles servem pra você entrar lá e pegar o material na pasta do aluno. Eles dão o login e a senha e entra na pasta do professor, pega o material e salva em PDF.

IC: E pra você conseguir ler no computador?

E12: É. No computador ou eu mando imprimir, no caso.

IC: Você manda imprimir lá no Benjamin. Aí você tem que ir lá para o Benjamin, com o PDF, e eles imprimem?

E12: É. Na UniSUAN, a única coisa que eles dão é se eu precisar de alguma coisa, quiser fazer uma transcrição do trabalho em braile pra escrita cursiva, eu também posso pedir uma pessoa. Eles pegam alunos da UniSUAN inclusiva, que são os chamados voluntários, porque a UniSUAN não tem mais ledor, agora são

voluntários alunos que vão ler. Então, por exemplo, eu faço Direito, eles botam um cara de Pedagogia. Geralmente é um curso que não tem nada a ver, pra não correr o risco de cola.

IC: Entendi.

E12: Mas assim mesmo a gente consegue colar.

IC: (risos) dá seu jeito, né?

E12: Dá. O tio Google ajuda em tudo.

IC: (risos) E assim, tem computador? Eles deixam computador disponível pra vocês?

E12: Os computadores da UniSUAN não são acessíveis, porque tem diversos leitores de tela e os que têm lá são impraticáveis. Mas também não é uma exigência minha porque meu curso não exige muito isso.

IC: Da tecnologia.

E12: Temporariamente, não. Acho que lá pro terceiro ou quarto período. Mas já vou ter o meu, e vou fazer no meu próprio "note". Não necessariamente teria que usar o de lá.

IC: Então, efetivamente, esse Núcleo, quando você chegou, sabia que você estava entrando na faculdade?

E12: Sabia.

IC: E o que eles te ofereceram nesse começo?

E12: Me ofereceram ledor pra fazer minha prova, alunos, como te expliquei, e algum apoio se eu precisar, como expliquei também. (boceja). Eles não têm muito recurso, mas também porque os próprios cegos não usam os recursos, às vezes, que se tem na universidade. A impressora em braile, acho que eles já tiveram uma impressora, mas ela foi devolvida por falta de uso.

IC: Não é todo cego que quer esse tipo de recurso.

E12: O cego, no geral, abandona o braile. Ele é "anti-brailista".

IC: E no computador, que recurso você usa?

E12: Existem o NVDA e o Dos-Vox, são dois softwares gratuitos.

IC: O Jaws é pago?

E12: O Jaws é pago.

IC: Eu não sabia. E qual dessas tecnologias que você prefere?

E12: Tecnologia hoje, uso muito o celular, o meu mesmo.

IC: Seu celular é Android?

E12: É. Tenho iPhone também.

IC: E qual você prefere?

E12: Nossa, o iPhone é Deus, mas o preço do iPhone, é melhor comprar um Android.

IC: É verdade, né. É duro, né. E deixa eu te perguntar uma outra coisa. E seu deslocamento? Como você vai de casa pra universidade e volta?

E12: Bom, eu pego um ônibus, depois eu vou pro trem.

IC: Você vem de Nova Iguaçu?

E12: De São João.

IC: São João pra Nova Iguaçu?

E12: Pra Bonsucesso.

IC: Ah, ela fica em Bonsucesso. Tá.

E12: Isso. O trem eu pego pro Maracanã, do Maracanã eu pego pra Bonsucesso.

IC: E aí sei pertinho? Sai em frente?

E12: É em frente, mas tem que atravessar a rua. Aí geralmente a gente conta com o apoio dos outros ou então a gente conta com o apoio de qualquer pessoa que estiver passando lá na rua.

IC: Mas... E chegar até esse sinal pra atravessar? Você chega sozinho?

E12: Até o sinal, sim.

IC: O sinal não é sono.

E12: Não.

IC: E dentro da sala de aula – eu vou voltar um pouquinho na sala de aula – quais são as maiores dificuldades que você sente?

E12: É sempre de anotar o que o professor escreve no quadro. Às vezes você vai, tem o braile, uma reglete pra escrever, mas o professor vai pro quadro e, na maioria das vezes, ele dita o que ele

está escrevendo, não só pra mim, mas para as pessoas. Ele vai escrevendo e vai falando: (imita o professor) “A vida é uma loucura” e tal. E aí você vai escrevendo.

IC: Você escreve em braile?

E12: Sim.

IC: Você leva a reglete então e fica usando?

E12: Levo.

IC: Mas aí é tua, não é da faculdade.

E12: Não, é minha.

IC: Ah, entendi.

E12: O papel também é meu.

IC: É, né. Tem que ser um papel de gramatura mais elevada.

E12: Geralmente 40kg ou aquele que é imitação do 40kg.

IC: De 250g?

E12: É.

IC: Eu acho que eu sei. A gente, no Design, usa muito esse papel pra outras coisas.

E12: É, o A4 é muito pequeno, seria legal se tivesse uma maior um pouco.

IC: Tem o super A4, que eles chamam. É um pouquinho maior que o A4. E o super A3, que é maior um pouquinho que o A3. Mas aí é um trambolhão pra carregar. Você carrega tudo?

E12: Na verdade, eu faço poucas anotações. Eu costumo gravar a aula e anoto depois.

IC: Ah, melhor. Entendi.

E12: Entendeu?

IC: Entendi.

E12: Embora ninguém recomende isso, dizem que quando a gente grava a aula, a gente perde não sei o quê, mas acontece que é a melhor forma de acompanhar.

IC: Não, não, não. Não perder alguma coisa você que sabe, né, a melhor maneira pra acompanhar. E assim, então, no caso, em casa você não está usando a reglete nenhuma. Na faculdade...

E12: Em casa só uso o wi-fi, só uso a internet. Uso só pelo WhatsApp mesmo.

IC: Não, não. Não pelo telefone.

E12: É, pelo telefone. Facebook eu não faço questão de ter, porque não é uma coisa de vagabundo.

IC: Não, não.

E12: Não, não. Não e-mail, eu tenho meu e-mail, eu leio aqui, abro e tal, uso o e-mail, e estou aprendendo a usar o teclado do Google.

IC: Não, não. Não, do telefone. Mas está se saindo bem? Como está sendo a sua descoberta?

E12: Na verdade, eu ainda vou pra minha primeira aula, porque combino com o menino e às vezes ele não pode, às vezes eu não posso, nossos horários nunca batem.

IC: Ele é um vidente? Ou é um colega...

E12: Não, é um semicego.

IC: Que está acostumado já.

E12: Uhum.

IC: Entendi. E em relação a sua rotina universitário no geral, tem alguma rotina muito dura que você tenha vivido que você ache importante relatar?

E12: Olha, muito dura. Você perguntou no começo por que as pessoas veem tão pouco, por que diminui, eu acho, pelo que conversei com as pessoas, que muita gente vem traumatizada do Ensino Médio.

IC: De qual tipo de ensino? Pedro II ou outro estilo de escola municipal?

E12: Ensino Médio, qualquer escola é traumática pro deficiente visual uma vez que os professores não sabem ou não querem, enfim. O ensino inclusivo é muito atrasado, entendeu?

IC: Atrasado em que sentido?

E12: Atrasado no sentido de que não há uma conscientização aos jovens, aos alunos sobre um recebimento e um aluno cego.

Geralmente é uma gurizada de 13, 14, 15, 16 anos que não está nem aí pra nada quando vão pro Ensino Médio. Eu falo no Ensino Médio.

IC: Entendi. Você diz a questão de inclusão na escola regular ou inclusão...

E12: A questão do trauma. Um cara quando acaba o Ensino Médio, ele “Ufa!”.

IC: Se alivia, né?

E12: Ele não vai fazer outra faculdade porque ele pensa que vai passar pelos mesmos traumas do Ensino Médio. Quando entra numa faculdade, ou são pessoas mais velhas ou são gurizadas, mas são umas gurizadas mais... Porque se você chegar, você consegue se enturmar em parte. Você tem que ter consciência de que não tem amigos ali, você tem colegas universitários e só. Você não vai chamá-los pra comer uma pizza amanhã. Você pode fazer uma amizade, uma ou duas pessoas.

IC: Você não fez nenhum amigo?

E12: Sim, tenho vários amigos, mas não é no geral, você não entra ali pra isso.

IC: Entendi. E aí tem, mas uma curiosidade que eu tenho fora da, não é nem fora da minha pesquisa, é algo que quero saber, só que não está aqui no roteiro. Acho que a gente já falou tudo que eu precisava.

E12: Mas, antes, espera aí um pouquinho.

IC: Pode me contar tudo o que você quiser, a gente ainda tem tempo.

E12: Acho que a dificuldade mesmo do deficiente hoje seria de incluir as pessoas no mundo do deficiente. Ou seja, o deficiente não é que tenha um mundo próprio, o deficiente, ele...

IC: Tem um universo diferente.

E12: Não sei se é um universo diferente.

IC: Acho que eu entendi o que você quer dizer.

E12: É porque assim, por exemplo, do âmbito amoroso. Você, no Ensino Médio, um amigo meu viveu uma situação que não aconteceu comigo, mas se tivesse acontecido eu seria traumatizado até hoje. O que aconteceu com ele? Uma menina de uns 14, 15 anos, idade de gurizada, disse: “Poxa, você é bonitinho, eu até namoraria com você, pena que você é cego”.

IC: Mentira!

E12: Era uma guriuzinha. Ele tinha uns 24, 25 anos nessa época, não deveria ter levado isso em conta.

IC: Ele era bem mais velho, era isso?

E12: Sim. Mas não era por isso, era porque ele era cego. No Pedro II tem umas pessoas com uma renda melhor e tal.

IC: É mais misturado, né. Porque passa pra lá quem passa no concurso, que é bem concorrido, por sinal.

E12: É. Aí você tem essas coisas e ele se sentiu assim, meio diferente, meio indiferente, e eu penso que isso traumatizou ele, ele até saiu do Pedro II na época.

IC: Por causa disso.

E12: Também. E de outras coisas também. Mas hoje, sei lá, na faculdade eu não tenho essa dificuldade. Tem pessoas querendo ficar comigo, mas eu procuro me conscientizar e conscientizar as pessoas, primeiro porque são pessoas muito gurias, são meninas muito gurias.

IC: Muito imaturas, né?

E12: É, pra mim, não pensa muito.

IC: Mas você acha que eles não chegam também por essas coisas que eles trazem do Ensino Médio? Experiências que marcaram e acham que pode repetir na faculdade?

E12: Também.

IC: É o medo de encarar o novo?

E12: É o medo de encarar o novo, é. Acredito que sim. Na verdade, todo mundo tem medo do novo. Dentro da faculdade tem muita gente que se eu falar “oi”, o povo vem falar comigo, só que é aquilo. Tuma amiga minha fala que passa muita gente por mim e ninguém fala comigo, mas às vezes não é por mal. A gente vive hoje numa correria tão grande que é normal você chegar: “Tudo bem? Não sei o quê”. E às vezes você esquece que tem uma pessoa ali que é

cega e não está te vendo. Então, assim, ninguém é obrigado a se adaptar ao mundo do cego, mas o cego tem que se adaptar ao mundo porque ele vive numa realidade. Eu também não faço questão. Não sou solitário na faculdade, tenho meu grupo pequeno de seis ou sete pessoas.

IC: Mas são pessoas com as quais você já sabe lidar naturalmente, né?

E12: Sim.

IC: São pessoas que convivem naturalmente com você.

E12: Sim, mas o que mais chama a atenção é que as pessoas não perguntam diretamente pro cego. Por “N” experiências. Uma moça chegou pra mim e disse que não me ofereceu o braço porque uma vez ofereceu o braço pra uma pessoa e ele fez uma grosseria com ela. Quer dizer, o próprio cego também joga o espaço no lixo, joga a ação no lixo. Tem cego que não aceita ajuda de jeito nenhum.

IC: O que eu ia te perguntar é nesse ponto. Como você lida com a ajuda.

E12: Eu aceito ajuda até no portão na minha ajuda. “Quer ajuda?” – estou no portão de casa – “Quero, quero sim, onde você quer me levar?”.

IC: (risos).

E12: Vou, não recuso.

IC: Mas se você tem necessidade, você pede? Se oferecem, você aceita? Mas você sente assim, por exemplo, que seu grupo de amigos que já está naturalmente com você.

E12: Eu tento me desvencilhar deles pra ir mais atrás na faculdade, conhecer mais gente.

IC: Não ficar preso àquele grupo?

E12: É, aí vou, peço a um, peço a outro. Eles ajudam. É só a questão mesmo de falar. A maioria do pessoal não sabe como falar e é tímida.

IC: Desculpa! Acho que tinha um safado... odeio mosquito!

E12: Você conseguir matar?

IC: Não, fugiu. Eu sou assim porque eles vêm em cima de mim. Acho que tenho alguma coisa que eles vêm todos em cima de mim. Eu fico toda picada. Eu já trago repelente aqui pra PUC; hoje trago de mochila e o repelente ficou. Eu mereço.

E12: São mosquitos daqui mesmo, da Gávea, né.

IC: porque a gente está bem no meio do mato, muito arborizado. Tem muito verde aqui, é bem gostoso... acho que é o ambiente daqui mesmo.

E12: Então, a gente vive isso, mas não tem assim um arborizado, uma coisa de: “Caraca!”. Eu penso que não tem isso só mesmo o cego falar. Às vezes eu mando um áudio pra eles: “Caraca! Você tem WhatsApp?”.

IC: (risos) “Como você usa WhatsApp?”. Mal sabem, né? Mas, E12, na ocasião a entrevista, eu queria te agradecer. Acho que consegui saber de ti, todos os pontos importantes. Muito obrigada por vir até aqui. Achei que foi sensacional. Adoro quando tem alguém assim... independente! E eu queria saber se você quer comer alguma coisa.

E12: Não.

ANEXO 6.1 Certificado obtido pela pesquisadora no curso de capacitação para ledores do ENEM



ANEXO 6.2 Certificado obtido pela pesquisadora a Oficina de Audiodescrição do Instituto Benjamin Constant



Ministério da Educação
Instituto Benjamin Constant

Certificado

Certificamos que

Íris Carlota dos Santos Arraes

participou da **Oficina de Audiodescrição**, ministrada pela professora **Nadir da Silva Machado**, realizada por este Instituto no dia **19 de outubro de 2017**, com carga horária total de **8 horas/aula**.

Rio de Janeiro, 23 de outubro de 2017

João Ricardo Melo Figueiredo
Diretor Geral
Matrícula SIAPE 1567418

Ana Luísa Mello de Araújo
Diretora do Departamento Técnico Especializado
Matrícula SIAPE 1516633

www.ibc.gov.br - dcrh@ibc.gov.br
CNPJ IBC: 00394445/0272-12

Programa:

1. O que é a áudio-descrição, quem é o áudio-descritor e o papel do consultor no processo da áudio-descrição;
2. Principais diretrizes da áudio-descrição;
3. Atividades práticas – elaboração de roteiros para imagens estáticas e dinâmicas.