



INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS

Euclélia Cunha de Souza¹

RESUMO

Este artigo aborda a questão da acessibilidade como uma das chaves para a inclusão educacional. Serão aprofundados aspectos relacionados ao desenho universal aplicado à educação. Trata-se de um artigo narrativo que tem como objetivo refletir sobre a relação entre a aplicação do desenho universal e a criação de contextos acessíveis para a aprendizagem e a convivência na escola, oferecendo propostas que contribuam para a inclusão de todos os alunos.

Palavras-chave: Inclusão; Acessibilidade; Educação.

RESUMEN

Este artículo aborda el tema de la accesibilidad como una de las claves de la inclusión educativa. Se profundizará en aspectos relacionados con el diseño universal aplicado a la educación. Este es un artículo narrativo que tiene como objetivo reflexionar sobre la relación entre la aplicación del diseño universal y la creación de contextos accesibles para el aprendizaje y la vida en la escuela, ofreciendo propuestas que contribuyan a la inclusión de todos los estudiantes.

Palabras clave: Inclusión; Accesibilidad; Educación.

ABSTRACT

This article addresses the issue of accessibility as one of the keys to educational inclusion. Aspects related to the universal design applied to education will be deepened. This is a narrative article that aims to reflect on the relationship between the application of universal design and the creation of accessible contexts for learning and living in school, offering proposals that contribute to the inclusion of all students.

Keywords: Inclusion; Accessibility; Education.

¹ Mestra em Ciência da Educação, pela universidade três Fronteiras/UNINTER-Paraguai, Doutoranda em Ciência da Educação, pelo instituto ICAP/Pará. Pós-graduada em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar pela faculdade de Teologia e Ciências Humanas–FATECH-AP, Pós Graduada em Lato sensu em Educação- Faculdade ATUAL-AP. Pós Graduada em docência do ensino SuperiorUNINTER-AP e Pós Graduada em Pericia e Auditoria Ambiental- IBPEX-AP. Pós Graduada em Educação Inclusiva pela faculdade APO-ENA-AP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá–UNIFAP-AP. Graduada em Bacharel em Direito-CEAP-AP. Autora dos artigos científicos publicado no ano de 2016 pela Webartigos, com os títulos: 1- A importância da Educação de Gerenciamento de Resíduos Urbanos em face da Sustentabilidade Ambiental e, 2- A inserção de alunos com TEA no contexto escolar: Reflexões e Ações Educativas no Centro Educacional Raimundo Nonato dias Rodrigues/CERDR. Professora do Amapá, cerca de 29 anos, trabalha com Atendimento Educacional Especializado com Estimulação visual com crianças de baixa Visão.



INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é o que ocorre em escolas em que todos os alunos são bem-vindos, que tem ambientes de aprendizagem e vida amigáveis e acolhedores. É também a que dá efeito aos princípios da equidade, da justiça social e dos direitos humanos. Às vezes, é entendido como um objetivo de longo prazo da escola; no entanto, o Brasil assinou a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, naquela época, a educação inclusiva deixou de ser uma opção para se tornar um direito de todos os nossos alunos.

Esse compromisso é reforçado pela Agenda 2030, que estabelece os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e alcançar a igualdade de gênero e capacitar todas as mulheres e meninas (UNESCO, 2016).

A educação inclusiva é definida como um processo que visa responder à diversidade dos alunos, aumentando a sua participação e reduzindo a exclusão dentro e fora da educação. Relaciona-se com a presença, participação e realizações de todos os alunos, com especial destaque para aqueles que, por diferentes motivos, se encontram em situação de maior vulnerabilidade (ECHEITA, AINSCOW 2011).

O compromisso com a educação inclusiva direciona nossa conversa educativa para o desenho de escolas e aprendizagem para um futuro que ainda não somos capazes de imaginar e que nos desafia a repensar práticas educativas que, para serem inclusivas, devem estar disponíveis para todos, em todos os lugares e o tempo todo (FERGUSON, 2008).

No contexto da escola inclusiva, o importante é a capacidade do centro de responder à diversidade, transferindo o foco de atenção dos alunos para o contexto (DURÁN, D.; GINÉ, 2011). Portanto, falar de educação inclusiva é falar de um processo que busca a melhor resposta à diversidade por meio da presença, participação e sucesso de todos os alunos, com foco naqueles que podem estar em risco de marginalização, exclusão ou fracasso escolar, e, nesse processo, é fundamental identificar e eliminar as barreiras que impedem o efetivo exercício do direito a uma educação inclusiva (ECHEITA, AINSCOW 2011).



O conceito de barreiras é central na perspectiva inclusiva da escola: identificar e eliminar ou minimizar essas barreiras nos permitirá criar contextos inclusivos, possibilitando a transição da teoria para a prática. Encontramos diferentes definições de barreiras a este respeito.

Melero (2011) nos fala de exclusão educacional e social na medida em que considera barreiras como obstáculos que dificultam ou limitam a aprendizagem, a participação e a convivência em condições de equidade. Por sua vez, Echeita e Ainscow (2011) as concebem como aquelas crenças e atitudes que as pessoas têm sobre a inclusão, refletidas nas culturas, políticas e práticas dos centros educacionais, que, ao interagirem com as condições pessoais, sociais ou culturais dos estudantes, geram exclusão, marginalização ou fracasso. aluno. Ressalta-se que a inclusão é um processo que nunca está completamente terminado, uma vez que podem aparecer constantemente diferentes barreiras que excluem ou discriminam os alunos, ou que limitam sua aprendizagem e seu pleno desenvolvimento como pessoas (BLANCO, 2006). Evitar essa discriminação implica uma mudança de atitude, de perspectiva, em relação à diversidade, focando na transformação de contextos compreendidos em sentido amplo e mantendo um olhar atento em todos os momentos para as barreiras que possam surgir.

ACESSIBILIDADE UNIVERSAL

A acessibilidade universal tem sua origem na arquitetura, como descrito por Feitosa e Righi (2016). Ron Mace e sua equipe estabeleceram uma série de princípios que permitem o design de espaços, objetos, serviços e produtos para todas as pessoas, com uma implicação muito clara: projetar desde o início com a diversidade de usuários em mente (FEITOSA; RIGHI, 2016).

Por tudo o que foi exposto, consideramos que um quadro que pode nos orientar na finalidade de identificar e eliminar barreiras no contexto escolar é a acessibilidade. Seguindo Pimentel e Pimentel (2017), falar de acessibilidade é falar de igualdade de oportunidades, pois possibilita a todas as pessoas, independentemente de suas habilidades, o acesso à escolaridade obrigatória e, posteriormente, à formação escolhida para seu desenvolvimento pessoal e independência.



Pimentel e Pimentel (2017), acessibilidade universal é a condição que ambientes, processos, bens, produtos e serviços, bem como objetos, instrumentos, ferramentas e dispositivos devem atender para serem compreensíveis, utilizáveis e praticáveis por todas as pessoas em condições de segurança e conforto e da maneira mais autônoma e natural possível.

A acessibilidade universal inclui a acessibilidade cognitiva para permitir fácil compreensão, comunicação e interação para todas as pessoas. [...] Presupõe a estratégia do "desenho universal ou desenho para todos" e não prejudica as adaptações razoáveis a adotar (PIMENTEL; PIMENTEL, 2017).

De modo alinhado, Oliveira (2017) afirma que o desenho universal para todas as pessoas é a atividade pela qual ambientes, processos, bens, produtos, serviços, objetos, instrumentos, programas, dispositivos ou ferramentas são concebidos ou projetados desde a origem e, sempre que possível, de tal forma que possam ser usados por todas as pessoas, na medida do possível, sem a necessidade de adaptação ou design especializado. Assim, o desenho ou modelo universal para todos não exclui os produtos de assistência destinados a grupos específicos de pessoas com deficiência, sempre que estas necessitem.

Portanto, podemos ver a aplicação do design universal como uma estratégia com a qual removeremos ou reduziremos barreiras e alcançaremos contextos acessíveis. Essa perspectiva implica uma mudança no foco da deficiência, que passa da pessoa para o contexto. No campo educacional, implica que o desenho curricular, materiais, espaços e qualquer outro elemento da experiência educacional serão incapacitantes na medida em que não permitem o acesso a todos os alunos. Por outro lado, um contexto de aprendizagem acessível permitirá a presença, a participação e a aprendizagem de todos.

ESSENCIALIDADE DA ACESSIBILIDADE

A acessibilidade universal é essencial para uma parcela significativa da população. Ambientes, produtos e serviços acessíveis são confortáveis para todas as pessoas e deixaram de ser sinônimo de remoção de barreiras físicas, para adotar uma dimensão preventiva e ampla (MIOLLA, 2016).

Embora o conceito de acessibilidade surja no campo da deficiência e, em particular, da arquitetura, ele logo se mudou para outras áreas, como cultura,



transporte, turismo ou tecnologias, onde é fácil encontrar muitos exemplos, como ônibus adaptados, exposições com informações acessíveis através de diferentes canais, sites acessíveis, etc. Adotando essa abordagem do contexto da educação, o desenho universal fornece uma chave decisiva para responder à diversidade presente nos contextos educacionais, como aponta Barroso e Lay (2016). E isso significa que os professores projetam suas abordagens didáticas tendo em mente a diversidade de seus alunos.

Por tudo o que foi dito acima, podemos considerar duas questões essenciais para criar contextos acessíveis: a necessidade de conhecer nossos alunos e gerenciar o contexto de aprendizagem e convivência, para que essa interação entre ambos não esbarre em obstáculos ou barreiras. Uma vez que o currículo é o elemento central deste contexto, será necessário conceber situações de aprendizagem acessíveis a todos os alunos.

Em suma, quando falamos de usar o design universal, queremos dizer tornar os diferentes elementos da experiência educacional acessíveis a toda a comunidade educacional, levando em conta sua diversidade. Uma proposta para essa aplicação encontra-se em Arraes e Mont'alvão (2016) que também citam a acessibilidade física, sensorial, cognitiva e emocional como de uso prático. Assim, defendem que esta desenvolve os princípios de equidade e inclusão no sistema educacional valenciano: a educação inclusiva deve ser inscrita nos princípios da acessibilidade universal, física, sensorial, cognitiva e emocional e, portanto, as ações de intervenção educacional adequadas, eficazes e eficientes devem ser adotadas para o sucesso escolar de todos os alunos.

ACESSIBILIDADE NA ESCOLA

A acessibilidade física, mais conhecida e visível, de fato, costuma ser a primeira que vem à mente quando falamos em acessibilidade. Em todos estes espaços, os alunos realizam atividades mais ou menos complexas e, em todas elas, devemos garantir que podem chegar e ficar confortavelmente e que são capazes de utilizar os objetos que são encontrados ou que são necessários para realizar as atividades, desde o mais cotidiano, como maçanetas, torneiras, teclas ou o mouse do computador, mesmo os mais específicos, como microscópios ou ferramentas tecnológicas (CARVALHO; DURAND, 2016).



Em alguns casos, é preciso reorganizar os espaços da sala de aula; em outros, serão necessários produtos auxiliares ou alguma mudança mais estrutural ou organizacional. Quando pensamos em barreiras físicas, geralmente pensamos em pessoas com deficiência motora, geralmente usuários de cadeira de rodas ou pessoas com mobilidade reduzida. No entanto, serão necessárias soluções de acessibilidade física para os alunos que, por qualquer motivo, tenham dificuldades motoras finas envolvidas na escrita, no movimento fino ao usar o mouse, na coordenação mão-olho ou no uso de qualquer ferramenta que exija precisão ou uma certa aderência (CARVALHO; DURAND, 2016).

Também será essencial tê-lo em mente para aqueles que sofrem uma fratura na perna e precisam usar temporariamente muletas, ou no caso de uma imobilização de um braço, por exemplo. Como observado, é fundamental conhecer o grupo de alunos para projetar o contexto acessível, com a ideia de que o que é essencial para alguns deles pode ser bom para outros (CASTRO, 2018).

A acessibilidade física está relacionada com a ideia de garantir a presença na escola e com a utilização de materiais e recursos, pelo que, numa perspectiva ampla, incluirá também a abordagem das barreiras derivadas de questões econômicas ou de saúde que, em qualquer momento, possam impedir ou dificultar a presença de alunos, participe ou aprenda (CARVALHO, 2017).

A acessibilidade sensorial também é bem conhecida e geralmente é bem atendida. Neste passeio que estamos fazendo pela escola, garantiremos que todas as pessoas possam acessar, através dos sentidos, as informações necessárias para realizar atividades, manipular objetos e se movimentar pelos ambientes. A tecnologia assistiva é extremamente útil. Tanto nos nossos dispositivos móveis, que utilizamos diariamente, como nos diferentes sistemas operativos de computadores e tablets temos várias soluções de acessibilidade. O leitor em voz alta é usado para pessoas com baixa visão, mas pode ser útil para qualquer pessoa que a qualquer momento não possa ler. Conhecer as opções de acessibilidade visual, auditiva e motora nos permitirá incluí-las em nossas salas de aula, a fim de facilitar o acesso à informação (GARCIA et al, 2018).

Conforme cita Garcia et al. (2018), a acessibilidade universal inclui a acessibilidade cognitiva para permitir fácil compreensão, comunicação e interação a todas as pessoas. A acessibilidade cognitiva é implantada e tornada eficaz



através de fácil leitura, sistemas de comunicação alternativos e aumentativos, pictogramas e outros meios humanos e tecnológicos disponíveis para este fim.

O termo acessibilidade cognitiva refere-se às características que ambientes, processos, bens, produtos, serviços, objetos ou instrumentos, ferramentas e dispositivos devem apresentar para serem inteligíveis ou de fácil compreensão, de acordo com Figurelli et al. (2016). Esses autores propõem três elementos para analisar a acessibilidade cognitiva nas escolas na medida em que afetam a facilidade ou dificuldade de compreensão: os cenários e deslocamentos mais comuns ou importantes para o desenvolvimento das próprias atividades do centro, a organização temporal das atividades e os comportamentos e papéis mais significativos.

Neste momento, é essencial considerar os espaços virtuais de aprendizagem como um dos cenários habituais dos centros educacionais. É necessário garantir que sejam compreensíveis e propícios à participação, que sejam previstos mecanismos de acompanhamento e acompanhamento e que facilitem a aprendizagem autônoma. Para isso, será útil conhecer os padrões de acessibilidade digital, bem como considerar as quatro dimensões da acessibilidade também no contexto digital (FIGURELLI et al., 2016).

Por sua vez, Figurelli et al. (2016) definem a acessibilidade cognitiva em termos de uma série de requisitos que o processo de comunicação deve atender para que a informação seja acessível deve-se reduzir a dependência da memorização como a única ferramenta para lembrar informações; usar o maior número de formatos complementares possível (visual, auditivo, multimídia); reduzir a necessidade do destinatário de usar suas habilidades organizacionais complexas; presente em um nível de vocabulário ou leitura que se aproxime do nível de compreensão dos destinatários.

Em relação a este último ponto, a falta de acessibilidade cognitiva à informação escrita é uma das principais barreiras na escola, onde o texto é o meio predominante. Podemos utilizar estratégias como a leitura fácil ou textos acessíveis, aplicando regras europeias para organizar informações de fácil leitura e compreensão nos formatos escrito e oral (FIGURELLI et al., 2016)

Nesse sentido, a pesquisa sobre leitura em formato digital é interessante, formato cujo uso está se espalhando em sala de aula. Os resultados sugerem que o meio digital dificulta a concentração, resultando em um processamento



mais raso das informações. Além disso, os textos expositivos são mais bem compreendidos se forem lidos por meio digital, fenômeno que não acontece com os do gênero narrativo (LOCATELLI; ALVES, 2018).

Se para pessoas com deficiência auditiva, as audiodescrições são uma ferramenta fundamental, as explicações em áudio utilizadas no teatro podem ser para pessoas com dificuldades de compreensão e é uma estratégia que podemos transferir para a sala de aula. Trata-se de explicações ou anotações escritas com fácil leitura, que são recebidas por meio de um fone de ouvido por pessoas que o necessitam durante uma apresentação teatral (GVHD, 2017).

Por exemplo, dar apoio dentro da sala de aula sob a forma de co-ensino ou ensino partilhado entre dois professores; Um deles pode utilizar esse sistema com alunos que ainda não conhecem bem a linguagem veicular e com aqueles que apresentam deficiências de conhecimento prévio, dificuldades de compreensão ou problemas para fazer inferências (GVHD, 2017).

A eliminação de barreiras na comunicação e interação entre as pessoas está enquadrada na acessibilidade cognitiva, embora também esteja presente nas dimensões anteriores da acessibilidade. Quando necessário, sistemas aumentativos e alternativos serão usados para garantir a comunicação dos alunos. O objetivo primário e global da comunicação aumentativa e alternativa é estabelecer e ampliar os canais de comunicação social para pessoas com alteração ou incapacidade de falar, de modo a facilitar uma melhor qualidade de vida (JUNIOR et al., 2018).

Outras barreiras comunicativas que encontramos são as linguísticas derivadas da falta de conhecimento da língua. Podemos utilizar algumas das estratégias já mencionadas, de fácil leitura, suportes gráficos ou múltiplas soluções tecnológicas, como a tradução automática ou tecnologias para a aprendizagem de línguas. Ressalta-se que pertencer a uma cultura diferente também pode dificultar a compreensão do contexto escolar, aspecto muito presente no campo da acessibilidade emocional relacionada à aceitação e ao sentimento de pertencimento (CARVALHO, 2017).

A acessibilidade cognitiva é considerada fundamental para promover o bem-estar emocional e a qualidade de vida das pessoas, na medida em que cria ambientes previsíveis, melhora o senso de controle necessário para a tomada de decisões, promovendo a autodeterminação, possibilitando a participação e



facilitando a aprendizagem. Ao contrário, ambientes ininteligíveis ou de difícil compreensão geram incerteza, ansiedade, dependência e passividade, limitando a criatividade e a capacidade de tomar iniciativas, bem como a vida social das pessoas em geral (GVHD, 2017).

A acessibilidade cognitiva está, como vimos, associada a limitações na compreensão, memória e atenção. Um fator a ter em conta é a carga cognitiva, relacionada com a forma como apresentamos a informação e ligada aos processos de atenção e memória de trabalho. Reduziremos algumas barreiras à aprendizagem se gerenciarmos a carga intrínseca e reduzirmos a carga estranha para melhorar o acesso à informação e facilitar a compreensão (GVHD, 2017).

É essencial que consigamos tornar a aprendizagem acessível a todos os alunos. Para isso, é fundamental conhecer as bases neurocientíficas da aprendizagem, os processos cognitivos envolvidos e os fatores socioemocionais que influenciam esses processos. Muito úteis para essa tarefa são os textos que articulam esse conhecimento e que o dirigem expressamente aos professores.

Finalmente, barreiras emocionais podem ser identificadas na escola que bloqueiam a participação e a aprendizagem e que, se não forem consideradas, podem levar ao abandono por parte de nossos alunos, especialmente os mais vulneráveis (MIOLLA, 2016).

Ambientes e atividades emocionalmente acessíveis são o que fazem as pessoas se sentirem competentes, seguras e bem-vindas. Podemos dizer que a acessibilidade emocional se dá pela interação entre os fatores emocionais de alunos, professores, familiares e outros agentes educacionais, e o contexto de aprendizagem e convivência (FEITOSA; RIGHI, 2016).

O resultado dessa interação pode ser limitante, ativador de barreiras emocionais ou, ao contrário, estimular a aprendizagem e a participação dos alunos. De acordo com a teoria da autodeterminação Cardoso (2016), a percepção da satisfação das necessidades psicológicas básicas está associada a um maior bem-estar psicológico. Esse autor define três necessidades básicas: a primeira é sentir-se competente; a segunda, a autonomia pessoal, e, a terceira, o vínculo com outras pessoas, o sentimento de pertencimento, apoio e cuidado, o que implica o estabelecimento de relações sociais saudáveis.

Essas necessidades básicas, segundo Cardoso (2016), são universais e representam a base da automotivação, do desenvolvimento psicológico e do



crescimento pessoal. Poderíamos considerar inúmeros fatores socioemocionais que influenciam a aprendizagem e a convivência. Uma das mais influentes são as expectativas dos professores: a atribuição de altas ou baixas habilidades aos alunos afeta seu desempenho e sua percepção de competência como alunos.

Essas expectativas influenciam quando traduzidas em ações concretas, como a qualidade das interações entre professores e alunos, o feedback – particularmente em relação à forma como os erros são interpretados e as boas respostas – o tempo e a proximidade mantidos com cada aluno e a oferta de oportunidades para responder. A influência de expectativas altas ou baixas dos professores impacta em maior medida sobre os alunos mais vulneráveis (baixo desempenho, risco de exclusão ou pertencimento a minorias). No entanto, parece haver variáveis pessoais, como um bom autoconceito e as próprias expectativas dos alunos, que o contrariam (KRAEMER; THOMA, 2018).

Ambientes e atividades emocionalmente acessíveis são o que fazem as pessoas se sentirem competentes, seguras e bem-vindas. A criação de um contexto emocionalmente acessível e promotor do bem-estar requer a construção de uma convivência inclusiva que se caracterize por um bom clima de centro e sala de aula, onde todas as pessoas se sintam seguras, acolhidas e reconhecidas (KRAEMER; THOMA, 2018).

Portanto, os elementos centrais deste modelo de convivência são a participação ativa dos alunos, a promoção do apoio e da ajuda mútua e, acima de tudo, o sentimento de pertença. Também é essencial garantir um ambiente seguro e protetor em que todos os membros da comunidade educativa se sintam acolhidos, com especial atenção aos alunos em situação de vulnerabilidade. Na construção de um clima escolar positivo, o vínculo com pares e professores é essencial, bem como a consideração da diversidade como recurso com valor educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notou-se, ao longo deste artigo, a várias propostas de acessibilidade que visam, através da implementação dos princípios do desenho universal, contribuir para a identificação e eliminação de barreiras geradas pela interação permanente do contexto escolar com a diversidade dos alunos.



Portanto, as implicações educacionais são evidentes a partir das propostas que foram coletadas neste artigo. Entre outros, garantir a acessibilidade física e sensorial, a compreensão do espaço e das atividades educativas, a implementação de práticas baseadas em estudos com respaldo científico que melhorem os processos de acesso, processamento e expressão do conhecimento, e a criação de um ambiente acolhedor, seguro e protetor onde os alunos se sintam competentes.

Tornar o contexto acessível não significa renunciar à exigência ou que seja fácil, mas que seja compreensível, que possibilite a aprendizagem e a convivência, mas ao mesmo tempo contenha um grau de exigência que coloca um desafio aos alunos. Será um contexto que exige que cada aluno ative todo o seu potencial, permitindo-lhe descobrir os seus talentos e desenvolver as suas competências.

Em suma, que os alunos percebam os processos de aprendizagem e participação como um desafio empolgante que está ao seu alcance ou, inversamente, como uma ameaça que eles têm que evitar, fará a diferença entre inclusão e exclusão na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRAES, Íris Carlota; MONT'ALVÃO, Cláudia. Desafios da acessibilidade e inclusão no ensino superior: uma análise sobre o olhar do desenho universal para uma melhor experiência de aprendizagem para deficientes visuais. **Blucher Design Proceedings**, vol. 2, nº 9, p. 3408-3419, 2016.

BARROSO, Celina de Pinho; LAY, Maria Cristina Dias. Conforto na acessibilidade do espaço urbano: percepção de usuários com diferentes condições de mobilidade. **Arquisur revista. Argentina**. n. 9 p. 106-121, 2016.

BLANCO, R. **Equidade e inclusão social: um dos desafios da educação e da escola na atualidade**. REICE, 2006.

CARDOSO, Luís Filipe Ventura, et al. **Frustração das necessidades psicológicas básicas na educação física e associação com a atividade física atual**. 2016. Tesis de Maestría.



CARVALHO, Camila Lopes, et al. Inclusão na educação física escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-attitudes. **Motrivivência**, vol. 29, p. 144-161, 2017.

CARVALHO, M. A. A. S.; DURAND, Valmiza da Costa Rodrigues; MELO, P. D. A acessibilidade na escola como direito a educação: o que falam os estudos empíricos nacionais. **Rev Principia Divulg Cient Tecnol IFPB**, vol. 29, no s/n, p. 61-68, 2016.

CASTRO, Gisélia Gonçalves, et al. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Educação Especial**, vol. 31, no 60, p. 93-105, 2018.

DURÁN, D.; GINÉ, C. Formação de professores para a educação inclusiva: um processo de desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de centros para abordar a diversidade. **Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa**, 2011.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. **A educação inclusiva como um direito. Quadro e orientações de ação para o desenvolvimento de uma revolução pendente**. Tejuelo, 2011.

FEITOSA, Lucas de Souza Ramalhaes; RIGHI, Roberto. Acessibilidade arquitetônica e Desenho Universal no mundo e Brasil. **Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades**, vol. 4, no 28, 2016.

FERGUSON, D. L. International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. **European Journal of Special Needs Education**, 2008.

FIGURELLI, Gabriela Ramos; RIBEIRO, Diego Lemos; MESSIAS, Andréa Cunha. MEMÓRIA, SENILIDADE E MUSEU. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, vol. 24, no 2, 2016.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 22, p. 33-40, 2018.

GVHD, Milena Schneid; SCHULZ, Lisiane Ott; PINHEIRO, Luciana Santos. Audiodescrição como recurso para Acessibilidade no livro didático de língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 56, pág. 443-459, 2017.



JÚNIOR, Geraldo Cruz, et al. Design Thinking & Comunicação Aumentativa e Alternativa como ferramentas para o ensino e auxílio de professores do Atendimento Educacional Especializado. **En Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. p. 1173, 2018.

KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. Acessibilidade como condição de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2018, vol. 38, p. 554-563.

LOCATELLI, Matheus Domingos; ALVES, Adriana Gomes. **Análise da acessibilidade em jogos digitais educacionais**: um estudo de caso. *Anais do Computador na Praia*, 2018, p. 801-810.

MELERO, M. **Barreiras que impedem a escola inclusiva e algumas estratégias para construir uma escola sem exclusões**. *Innovación Educativa*, 2011.

MIOLLA, Amanda Medicis. A acessibilidade como direito fundamental da pessoa com deficiência. *Interitem@*, vol. 32, no 32, 2016.

OLIVEIRA, lasmin. A acessibilidade das pessoas com deficiência e a influência nacional e internacional no processo concreto de uma sociedade inclusiva. **Cadernos de Direito Actual**, no 6, p. 277-298, 2017.

PIMENTEL, Susana Couto; PIMENTEL, Mariana Couto. Acessibilidade para inclusão da pessoa com deficiência: sobre o que estamos falando?. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, vol. 26, no 50, p. 91-103, 2017.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Quadro de Ação para a realização do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos [Internet]. Paris: UNESCO; 2016.