

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LAVINE ROCHA CARDOSO FERREIRA**

**EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM  
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE UBERLÂNDIA-MG**

**UBERLÂNDIA  
2010**



**LAVINE ROCHA CARDOSO FERREIRA**

**EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM  
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE UBERLÂNDIA-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educacionais

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Arlete A. Bertoldo Miranda

Uberlândia  
2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU , MG, Brasil

---

- F383e Ferreira, Lavine Rocha Cardoso, 1977-  
Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia / Lavine Rocha Cardoso Ferreira. - 2010.  
141 f. : il.
- Orientadora: Arlete A. Bertoldo Miranda.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.
1. Deficientes visuais - Educação - Teses. 2. Inclusão em educação - Teses. 3. Ensino superior - Teses. I. Miranda, Arlete Aparecida Bertoldo. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 376.32

**LAVINE ROCHA CARDOSO FERREIRA**

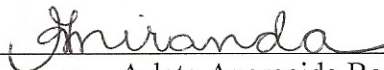
**EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM  
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE UBERLÂNDIA-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Educação da Universidade Federal de Uberlândia  
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educacionais

Uberlândia, 2 de março de 2010.

**Banca Examinadora**



---

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



---

Prof. Dra. Katia Regina Moreno Caiado  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR



---

Prof. Dra. Geovana Ferreira Melo Teixeira  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



*Aos sujeitos da pesquisa, pela  
inestimável contribuição para a  
realização deste estudo.*





## AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, agradeço primeiramente a Deus, pela minha vida e inspiração.

Com carinho e respeito, agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, pelos ensinamentos ao longo dessa jornada.

Ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, que me oportunizou a realização do mestrado.

Aos coordenadores e funcionários do Programa, pela disponibilidade no atendimento.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação.

Aos professores da banca de qualificação, pelas valiosas contribuições que possibilitaram o aprimoramento desse trabalho.

Aos professores integrantes da banca examinadora, pela gentileza em aceitar o convite para compô-la.

À CAPES, pela bolsa concedida, que me possibilitou mais esta etapa de estudo.

À Faculdade Católica de Uberlândia, pelo apoio e concessão de minha licença.

Aos meus pais e irmãos, pela torcida durante esta trajetória.

Ao meu querido esposo, pelo carinho e apoio nos momentos finais, com quem quero dividir a satisfação de concluir este trabalho.

Ao meu filho, que ainda no ventre já ilumina a minha vida.

Às amigas Camila, Valda, Larissa, Ionara, Adriana Auxiliadora, Helenice e Maria Guilhermina, pela força e contribuições durante o percurso da pesquisa.

À colega de mestrado Alícia, pela amizade, convivência acadêmica com momentos inesquecíveis de estímulo e apoio.

À Sônia Miralda, pela revisão do texto.



Anjo que dormes  
deitado nessa cama de lençóis brancos  
como a tua alma.  
Anjo que dormes, descanso merecido.  
Viajaste tanto mundo afora, tentando  
salvar as pessoas da sua cegueira.  
Mas elas te não escutam,  
te não querem escutar,  
tampouco te querem ver.  
As pessoas escolhem a cegueira,  
continuar sem ver o belo,  
porque estão muito atarefadas como abelhas.  
As pessoas preferem olhar-se somente  
e não olhar os outros.  
Anjo que dormes, que sonhas tu?  
Que as pessoas abram os olhos  
e vejam a luz do sol,  
vejam as cores da vida,  
vejam a maravilha de existir.  
Bom sonho, anjo. Bom sonho.  
Mas será eternamente utopia?  
Acorda, anjo.  
A cegueira tem que fugir.  
As pessoas têm que ver.  
Tornar esta utopia real,  
deixar de ser fantasia.  
Anjo que dormes, acorda, por favor.  
Tens tanto que caminhar ainda.  
Tens uma cegueira para curar.

Raphaela Blat



## RESUMO

FERREIRA, Lavine Rocha Cardoso. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em Instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia-MG.** 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

Atualmente, observam-se avanços significativos nas pesquisas e na produção de materiais com vistas à inclusão do deficiente visual nos espaços educativos, assim como vários outros setores da sociedade. Entretanto, as pessoas com deficiência visual enfrentam muitas dificuldades em seu processo escolarização, como a carência de profissionais com formação pedagógica específica para atuar junto a esse público, a falta de um conhecimento profundo da sociedade sobre a deficiência visual, os mitos que ainda envolvem essa deficiência, além da dificuldade de acesso dessas pessoas aos diferentes espaços sociais, inclusive o educativo. O presente estudo investiga as experiências vivenciadas pelos estudantes com deficiência visual em Instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia-MG, com o objetivo de descrever a trajetória escolar dos sujeitos pesquisados, identificar as principais dificuldades e facilidades vivenciadas por eles no cotidiano das instituições, e analisar os aspectos pedagógicos do contexto acadêmico. Nesta pesquisa descritivo-exploratória, de abordagem qualitativa, a obtenção dos dados foi organizada a partir de entrevistas semidirigidas, gravadas em áudio, e realizadas entre novembro de 2008 a maio de 2009, com treze sujeitos, sendo nove com baixa visão e quatro com cegueira, matriculados nos cursos de Música, História, Física, Matemática, Letras, Serviço Social, Pedagogia, Comunicação Institucional e Fisioterapia, de quatro instituições, sendo uma pública e três privadas. A análise das experiências vivenciadas, fundamentadas em estudos sobre o tema, evidenciou que os recursos tecnológicos são facilitadores da aprendizagem e encorajam as pessoas desprovidas da visão a buscar um curso universitário, embora nas instituições investigadas tais recursos ainda não sejam suficientemente apropriados às necessidades dos deficientes visuais. O estudo confirma dados de outras pesquisas no que se refere ao preparo do professor, indicando a necessidade de professores especializados para o auxílio nas atividades acadêmicas e para a efetiva inclusão das pessoas com deficiência visual.

**Palavras-chave:** Deficiência visual. Ensino superior. Prática pedagógica. Inclusão.



## ABSTRACT

FERREIRA, Lavine Rocha Cardoso. **Students with visual impairment experiences in higher education institutions in the city of Uberlândia-MG.** 2010. 141 f. Thesis (MA in Education) - School of Education, Uberlândia Federal University, 2010.

Currently, there are significant advances in research and production of material with views of including the visually impaired in educational places, as well as various other sectors of society. However, people with visual disabilities face many difficulties in their schooling process such as: the lack of professionals with specific training needed to work with this specific population, the absence of thorough knowledge on behalf of society about the visually impaired, the myths still surrounding these disabilities, and the difficulty to access different social places, including education. This study investigates the experiences of students with visual impairment in higher education institutions in the city of Uberlândia-MG. The aim of this study is to describe the schooling of the subjects studied, identify key facilities and difficulties faced by them in the daily life of institutions, and analyze the pedagogical aspects of the academic context. In this descriptive-exploratory, qualitative approach, data collection was organized from semi-structured audio-recorded interviews. The study was carried out between November 2008 and May 2009, with thirteen subjects, nine with little vision and four blind, enrolled in courses of Music, History, Physics, Mathematics, Language, Social Service, Education, Communications and Therapy, from four institutions, one public and three private. The analysis of experiences, based on studies on the subject showed that technological resources are facilitators of learning and encourage those without vision to pursue college degrees, even though in the investigated institutions, resources are not yet sufficiently appropriate to the needs of disabled visual. The study confirms data of other studies regarding the preparation of the professor, indicating the need for specialized teachers for assistance in academic activities and for the effective inclusion of persons with visual impairments.

**Keywords:** Visual impairment. Education. Teacher training. Inclusion





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação dos Pais e Amigos de Excepcionais
APARU	Associação dos Paraplégicos de Uberlândia
AFADA	Associação Filantrópica de Assistência ao Deficiente Auditivo
ADEVIUDI	Associação de Deficientes Visuais de Uberlândia
AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AVD	Atividade de Vida Diária
CADV	Centro de Apoio ao Deficiente Visual
CBM	Christoffel-Blindenmission
CCTV	Circuito Fechado de Televisão
CEEU	Centro Estadual de Educação Especial para Diagnóstico, Recuperação e Trabalho de Uberlândia
CEPES	Centro de Pesquisas Econômico-Sociais
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIDID	Classificação das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens ou Handicaps
CD	Compact Disc
COPEV	Comissão Permanente de Vestibular da Universidade Federal de Uberlândia
FIES	Fundo Financeiro ao Estado do Ensino Superior
GEPais	Grupo de Estudos e Pesquisas em Ações de Inclusão Social
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICBC	Instituto de Cegos Brasil Central
INCLUIR	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
O.D	Olho Direito
O.E	Olho Esquerdo
OM	Orientação e Mobilidade

OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIES	Processo Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
PROUNI	Programa de Universidade para Todos
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UPel	Universidade Federal de Pelotas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>Marcos da história da inclusão social do deficiente visual .....</b>	<b>29</b>
1.1 Deficiência visual: breve exposição .....	37
1.2 A escolarização dos alunos com deficiência visual .....	43
1.2.1 Recursos pedagógicos para o processo de escolarização .....	44
1.3 A universidade brasileira e um início de processo de inclusão .....	47
1.4 A formação docente para a diversidade .....	61
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>A construção da pesquisa: o percurso metodológico.....</b>	<b>65</b>
2.1 Abordagem e instrumentos de pesquisa .....	65
2.2 Procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa.....	69
2.3 Análise dos dados .....	76
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>Possíveis olhares e reflexões sobre as experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual .....</b>	<b>79</b>
3.1 A trajetória escolar dos sujeitos da pesquisa .....	79
3.1.1 A porta de entrada na universidade: o vestibular .....	87
3.2 O cotidiano vivenciado na universidade.....	92
3.2.1 Prática docente.....	93
3.2.1.1 Avaliação .....	107
3.2.2 Relações com os professores e colegas .....	114
3.2.3 O apoio dos familiares e de profissionais da IES .....	118
3.2.4 Visão de si mesmo como pessoa e aluno.....	120
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICES E ANEXOS</b>	
APÊNDICE A – TABELA DAS PATOLOGIAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	137
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	139
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	140



## INTRODUÇÃO

Falar sobre os motivos que me levaram a desenvolver a presente pesquisa implica retomar parte de minha trajetória pessoal e profissional. Minha formação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, no período de 1998 a 2002, foi permeada por diversas experiências que marcaram significativamente a escolha do tema deste estudo.

Em 1998, ao ingressar no curso de Pedagogia, foi possível conhecer várias instituições que desenvolvem trabalhos junto a indivíduos com deficiências, dentre elas a Associação dos Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), a Associação dos Paraplégicos de Uberlândia (APARU), o Centro de Equoterapia, o Centro Estadual de Educação Especial para Diagnóstico, Recuperação e Trabalho de Uberlândia (CEEU), a Associação Filantrópica de Assistência ao Deficiente Auditivo (AFADA), a Associação de Deficientes Visuais de Uberlândia (ADEVIUDI) e a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD).

As experiências obtidas por meio do contato com as pessoas assistidas em cada instituição, bem como no contato com a equipe de profissionais, através da participação em reuniões e nas atividades cotidianas, trouxeram grandes contribuições para a minha formação acadêmica e pessoal. Vivenciar diferentes momentos nessas instituições, como a prática pedagógica, as relações humanas e as implicações desses aspectos no processo educativo, suscitavam-me constantemente vários questionamentos acerca de como as pessoas atendidas se sentiam e o que mais poderia ser feito em prol de um bom desenvolvimento da pessoa com deficiência como também em relação à equipe de profissionais e às famílias dos indivíduos assistidos em cada instituição.

Nesse mesmo ano, tive a oportunidade de iniciar um trabalho, desenvolvido durante seis anos, com crianças (6 meses a 16 anos de idade) com deficiência visual, na Fundação Pró-Luz de Uberlândia<sup>1</sup>. O trabalho pautou-se em programas: Estimulação Visual e Apoio Pedagógico nas áreas de Estimulação Precoce, Treinamento de Recursos Ópticos, Orientação e Mobilidade (OM), Atividade de Vida Diária (AVD) e Assessoria Pedagógica às escolas das redes privada, municipal e estadual, onde tais crianças estudavam.

---

<sup>1</sup> A Fundação Pró-Luz de Uberlândia foi criada pelo médico oftalmologista Érico Otaviano Brandão, em agosto de 1989. É uma instituição sem fins lucrativos, subvencionada pela Prefeitura Municipal, que recebe também uma ajuda financeira da CBM – Christoffel-Blindenmission (ONG situada na Alemanha). Atende a crianças, adolescentes e jovens adultos com baixa visão, nos aspectos oftalmológico, educacional e socioemocional, com o objetivo principal de integrá-los à sociedade. Trabalha o indivíduo como um todo, propiciando-lhe a utilização máxima de sua visão residual e de seu potencial.

A Estimulação Visual e o Apoio Pedagógico da Fundação Pró-Luz se pautavam por uma intervenção junto à pessoa com baixa visão, adequando-se às condições momentâneas do indivíduo e trabalhando-se, gradualmente, os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. As experiências de vida do deficiente visual são consideradas nesse processo de estimulação, no intuito de se concretizar ações para a sua efetiva integração à sociedade.

Os atendimentos dos referidos programas tinham como objetivos identificar e trabalhar as necessidades de cada indivíduo, estimulando ao máximo o seu potencial de aprendizagem; prover informações à família quanto ao desenvolvimento da criança com deficiência visual e/ou associada; prevenir a defasagem no desenvolvimento da criança, através da estimulação visual; integrar a criança nas escolas de ensino regular.

Às escolas que recebiam as crianças com deficiência visual oferecíamos um suporte de Assessoria Pedagógica: orientávamos os professores sobre as especificidades das dificuldades de cada criança, bem como sobre a adequação do material didático, e realizávamos o treinamento de recursos ópticos e não ópticos, para facilitar o acesso e a permanência da criança no ensino regular.

O trabalho junto às crianças consistia em atendimentos individuais (de 50 minutos) e montagens de grupos, nos quais as atividades promoviam um maior contato com a leitura, escrita, atividades lúdicas, jogos (com normas e regras), atividades plásticas (pintura, recorte e colagem), atividades visomotoras, discriminação auditiva, tátil e olfativa, percepção temporal e espacial (exploração do ambiente). Além disso, eram realizados treinamentos de recursos ópticos (lupas, telulupas, régua de ampliação, Circuito Fechado de Televisão (CCTV) e recursos não ópticos, como tiposcópios, ampliações, contrastes, entre outros.

As atividades referentes ao programa de Orientação e Mobilidade, por sua vez, tinha como objetivo propiciar condições para que a pessoa com deficiência visual pudesse desenvolver sua capacidade de se orientar e se movimentar com independência, segurança, eficiência e adequação, de acordo com o seu potencial biopsicosocial, nas mais diversas situações e ambientes, utilizando-se de técnicas específicas adquiridas através de aprendizagem e aplicação em vivências contextualizadas, colaborando, conseqüentemente, para sua efetiva integração na sociedade.

O processo de ensino-aprendizagem e o método de treinamento realizados na instituição eram desenvolvidos de forma gradual, partindo-se de situações mais simples para situações mais complexas, aumentando-se as dificuldades e exigências de acordo com o desempenho e a evolução de cada pessoa. Portanto, o primeiro espaço a ser explorado era a própria sala de aula ou a sala de atendimento, utilizada como ponto focal para a ampliação da

familiarização; esse era o ponto de partida para a exploração de outras áreas como: espaços de lazer, cultura, esportes, prédios comerciais, indústrias etc. Alguns passeios foram realizados, como visitas a parques, zoológico, aeroporto, museus, dentre outros, e possibilitaram aprendizagens significativas.

De 1998 a 2004, no contato direto com os professores das crianças atendidas pela Fundação Pró-Luz, nas escolas em que estavam matriculadas, percebemos, no trabalho de assessoria pedagógica, que as interações dessas crianças com os professores, colegas e equipe escolar, bem como as condições de trabalho no espaço escolar pareciam empobrecidas, no que se refere ao reconhecimento das especificidades da educação de alunos com deficiência visual. Essa constatação deveu-se a acontecimentos como a não apresentação e/ou reconhecimento do espaço físico para a criança fazer a exploração, gestos de superproteção, como carregá-las no colo, impossibilitá-las de servir o próprio lanche, de participar de aulas de Educação Física, falta de adequação do material didático, assim como de adequações ambientais, simplificação das atividades, não descrição de objetos ou situações, dentre outros fatos.

Ao longo do trabalho de assessoria pedagógica aos alunos matriculados no Ensino Médio, em escolas da rede pública e particular, os professores solicitavam orientação no que se refere à adequação de provas, aulas e textos, em que os conteúdos eram extremamente visuais ou apresentados através de filmes, imagens, gráficos, como também para o manejo em sala de aula dos alunos com deficiência visual. Uma dificuldade muito constante e sempre discutida nesses momentos se dava em torno do número excessivo de alunos em sala e a impossibilidade do professor em dar a devida assistência a esses alunos. Essa observação não representa uma crítica ao desempenho do professor, reconhecemos suas limitações e possibilidades dentro e fora do espaço escolar.

No cotidiano da Fundação Pró-Luz, percebíamos o desencanto dos alunos do Ensino Médio em dar continuidade aos estudos, alegando que o percurso escolar demanda muito tempo, uma vez que esses alunos são reprovados várias vezes em uma mesma série, em decorrência de vários motivos como: inadequação da escola, falta de recursos, desconhecimento por parte da escola sobre a dificuldade visual. Assim, as reprovações sucessivas, como também as aprovações sem critérios, constituíam verdadeiras barreiras para o ingresso no ensino superior.

Esta situação pode ser confirmada, em parte, por uma pesquisa realizada em 2003 pelo Centro de Pesquisas Econômico-Sociais (CEPES – Instituto de Economia da Universidade Federal de Uberlândia), intitulada “Levantamento de Informações Econômico-Sociais das

Pessoas com Deficiência no Município de Uberlândia/MG”, segundo a qual, das 717 pessoas com algum tipo de deficiência que responderam à pesquisa, apenas 48 frequentavam curso superior. Os dados são apresentados da seguinte forma: “dentre as pessoas que responderam que estão estudando, a maioria (49,51%) respondeu que cursa o ensino fundamental (1ª a 8ª série); em torno de 18% frequentam o ensino médio; 7,53% o ensino especial, 6,69% o ensino superior”. (CEPES, 2004, p. 41).

Segundo o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), em 2007 existiam em Uberlândia 16 escolas municipais vinculadas ao Projeto Ensino Alternativo, atendendo a 562 alunos com deficiência, matriculados no Ensino Fundamental. E de acordo com a 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, segundo o Censo de 2007, havia 41 alunos com deficiência matriculados na rede pública de ensino, sendo 11 matriculados no Programa de Educação de Jovens e Adultos e 30 no Ensino Fundamental e Médio. Esses dados evidenciam a presença desses alunos nas escolas estaduais e municipais, o que sinalizaria uma provável continuação dos estudos até o ensino superior. Segundo o que informa a Comissão Permanente de Vestibular da Universidade Federal de Uberlândia (COPEV), no período de 2000 a 2006, 64 alunos com deficiência visual (entre baixa visão e cegueira) foram inscritos no processo seletivo, sendo aprovados 9 alunos.

Voltando ao meu percurso, em 2003, após o término da graduação, fui convidada pela Faculdade Católica de Uberlândia a desenvolver um projeto de capacitação para a prática pedagógica junto aos professores da Rede Municipal de Ensino. Através desse trabalho, outras oportunidades foram surgindo, como a oportunidade de ministrar aulas no curso de Pedagogia daquela instituição e a participação na construção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ações de Inclusão Social (GEP AIS). As ações desse Grupo compunham um rol de atividades, como o atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem, a reinserção escolar da criança em tratamento quimioterápico e a orientação aos pedagogos com relação ao apoio pedagógico a essas crianças, e particularmente às crianças com tumor ocular, do Hospital do Câncer de Uberlândia.

Paralelamente aos constantes estudos sobre a temática da deficiência visual, pude ministrar palestras, cursos e minicursos na área de formação de professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Na formação de profissionais da Educação Especial, em particular a educação de alunos com deficiência visual, e através do contato com os profissionais de diferentes áreas da educação em Uberlândia, percebemos que os sistemas escolares ainda fundamentam suas práticas seguindo modelos racionalistas baseados na objetividade e em uma prática padronizada.



Ainda nesse período (2003), proferi palestras sobre a deficiência visual em várias instituições de Uberlândia e cidades vizinhas. Posteriormente, passei a ministrar aulas da disciplina “Práticas educacionais para a Deficiência Visual, numa perspectiva inclusiva”, na graduação e na pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial, e no início de 2008 dei início a um projeto de monitoria para o atendimento dos alunos com deficiência visual ingressantes na Faculdade Católica de Uberlândia.

Hoje, como docentes de uma instituição de ensino superior constatamos a presença de alunos com algum tipo de deficiência, inclusive a deficiência visual, e observamos que a entrada dos alunos com deficiência visual tem modificado o dia a dia da instituição, como também tem provocado discussões a respeito da formação de professores para a diversidade. Entretanto, após alguns semestres do ingresso desses alunos na instituição em que trabalho, percebe-se que ainda muito temos que avançar no sentido de garantir o acesso, a permanência e o sucesso de tais alunos no ensino superior. Assim, uma questão maior nos instiga: como está acontecendo o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual nas Instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia? Ou seja, quais as facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no ensino superior?

No dia a dia da instituição, percebemos que os alunos com deficiência visual são vistos com uma certa estranheza, por algumas pessoas. Seja uma estranheza que se manifesta como repulsa, seja aquela estranheza que causa curiosidade, no sentido de aproximação e ajuda. Acreditamos que comportamentos como a repulsa são decorrentes de concepções equivocadas a respeito da deficiência visual, que ainda são carregadas de estigma e preconceito. Como ressalta Amiralian (1997), as histórias que se remetem às pessoas cegas vêm carregadas de conceitos, noções e imagens mentais de cegueira, que em sua maioria são metafóricas e simbólicas.

Atualmente, muito tem se falado sobre a inclusão da pessoa com deficiência visual no que se refere aos seus direitos e deveres para com a sociedade, bem como na ocupação de um espaço que lhe compete como indivíduo social. Sabe-se que este processo não é fácil, requer rupturas ideológicas e culturais. Apesar de tudo, o esforço das pessoas com deficiência vem ganhando os diferentes espaços, como educação, lazer, cultura, emprego, e lentamente a consciência social desperta e admite-se a sua participação em todos os setores da sociedade.

As pessoas com deficiência visual apresentam algumas dificuldades em seu processo de formação, em virtude de vários fatores, como a falta de conhecimento sobre a deficiência visual, o mito que envolve essa deficiência, a falta de formação profissional para o

entendimento da prática pedagógica junto aos alunos deficientes visuais, a dificuldade de acesso dessas pessoas a diferentes espaços, inclusive o educativo.

É verdade que nos últimos anos houve avanços significativos no campo da pesquisa e de produção de materiais para a melhoria das condições de inclusão do aluno com deficiência visual nos espaços educativos, bem como na sociedade em geral. Esses avanços consistem em estudos e pesquisas de diversas áreas (saúde, educação) que englobam desde a prevenção da deficiência visual como também a formação de professores, a criação de recursos tecnológicos, dentre outros estudos. Todavia, como afirma Bueno (1993), mais do que adaptações curriculares, faz-se necessária a efetivação de rupturas ideológicas e mudanças de posturas metodológicas, bem como a transformação do currículo básico da formação docente. Essas transformações precisam conduzir a uma práxis pedagógica que respeite e trabalhe com a diferença.

Em vista de todas essas dificuldades é que sentimos a necessidade de investigar os fatores que dificultam ou facilitam o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) nas instituições de ensino superior, levando em consideração os aspectos pedagógicos e as relações afetivas, cognitivas e comportamentais nele envolvidas.

Este foi ponto de partida para o projeto de pesquisa que desenvolvemos: por se tratar de um tema de grande importância. Ressalte-se ainda o nosso interesse pessoal em enfatizar o compromisso com a educação de qualidade no ensino superior, focalizando as potencialidades dos deficientes visuais, bem como as condições favoráveis ou desfavoráveis vivenciadas por eles nesse nível educacional.

No transcorrer de nossa prática docente, surgiram diversos questionamentos, alguns dos quais consideramos relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Como tem se dado o acesso do deficiente visual ao ensino superior, no que se refere ao seu ingresso e permanência na universidade? A prática pedagógica é adaptada a suas condições específicas? Quais são as reais dificuldades e facilidades encontradas nas instituições em que estudam?

A partir desses questionamentos, buscamos analisar as experiências vivenciadas pelos alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino superior na cidade de Uberlândia-MG. Assim, constituem-se como objetivos específicos:

- Caracterizar a vida escolar anterior e atual nas IES dos alunos com deficiência visual;
- Identificar as principais dificuldades e/ou facilidades encontradas pelos alunos deficientes visuais no cotidiano das instituições de ensino superior da cidade de Uberlândia;
- Analisar os aspectos pedagógicos envolvidos no cotidiano acadêmico.

Quanto à organização, o trabalho está estruturado da seguinte forma:

Na Introdução, apresenta-se a trajetória de formação da pesquisadora e sua importância para a escolha do tema investigado.

No Capítulo I, faz-se uma discussão sobre o percurso histórico da deficiência visual, através de alguns marcos da história da inclusão, delimitando-se a deficiência visual, os mitos e traços culturais arraigados e que justificam o delineamento dos dados a serem analisados. Apresentam-se, ainda, algumas teorias sobre a deficiência visual, as patologias visuais referentes aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, o processo de escolarização dos alunos com deficiência visual, com uma breve apresentação dos recursos ópticos e não ópticos utilizados neste processo e, por fim, uma discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino superior e sobre a docência universitária para o atendimento à diversidade.

O Capítulo II trata da abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento deste estudo, assim como de seu objeto de análise, por meio da descrição dos sujeitos da pesquisa, dos procedimentos empregados e dos instrumentos utilizados para coleta e construção de dados. Ao final, avalia-se o caminho percorrido, no sentido de demonstrar avanços e retrocessos em uma pesquisa deste cunho.

No Capítulo III, apresentam-se os resultados e a discussão dos dados obtidos pela pesquisa.



## CAPÍTULO I

### **Marcos da história da inclusão social do deficiente visual**

Ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência visual eram concebidas de várias formas, algumas contraditórias, ou seja, em certos momentos eram vistas como criaturas malignas, em outros como possuidoras de um sexto sentido. Todas as formas de perceber a pessoa com deficiência visual, nos diferentes momentos da história, acabaram demarcando comportamentos que trazemos até os dias de hoje, em diferentes práticas e nas relações que estabelecemos com a sociedade.

Relatos históricos revelam que na Antiguidade as pessoas com deficiência foram condenadas ao exílio ou eram castigadas, por serem consideradas criaturas malignas. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava essas pessoas, então consideradas possuídas por maus espíritos ou vítimas da sina diabólica e feitiçaria (PESSOTTI, 1984).

As pessoas com deficiência eram vistas como algo que provocava desarmonia na ordem social, e por isso não eram consideradas humanas, podendo ser eliminadas. Especificamente no caso das pessoas com deficiência visual, as credices ressaltavam a associação entre a luz e os acontecimentos felizes, logo, a cegueira era interpretada como uma ação das trevas. Existia, por outro lado, a crença de que os cegos possuíam o dom místico de ver o passado e o futuro, através dos olhos espirituais, enxergando muito mais do que os olhos físicos permitiam, ou eram tidos como possuidores de um talento inato para superar obstáculos (DALL'ACQUA, 1997).

Nas sociedades primitivas, a eliminação dos cegos e dos considerados inválidos não se devia apenas às difíceis condições de vida da época; nessas sociedades, acreditava-se que as pessoas cegas eram possuídas por espíritos malignos, e manter uma relação com essas pessoas significava manter uma relação com um espírito mau; assim, o cego era objeto do temor religioso. Segundo Mecloy (1974), era muito comum nessas sociedades a cegueira ser considerada um castigo infligido pelos deuses, e a pessoa cega levava em si mesma o estigma do pecado cometido por ela, por seus pais, avós ou por algum membro da tribo.

Carmo (1989) assinala que para os hebreus, por exemplo, as doenças crônicas, deficiências físicas ou qualquer deformação no corpo eram considerados indignos.

Acreditava-se, ainda, que essa pessoa era detentora também de poderes oriundos dos demônios, cujas impurezas e pecados eram expressos pelas marcas que simbolizavam a evidência de maus espíritos (AMARAL, 1994; CARMO, 1989; ROCHA, 1987).

Na Antiguidade, as pessoas que por algum tipo deficiência não condiziam com os padrões considerados desejáveis, ou ditos normais, para a sociedade eram tratadas ou com tolerância e apoio, ou com menosprezo e eliminação. Em diferentes lugares essas práticas aconteciam; em Atenas, na Grécia Antiga, os recém-nascidos que apresentavam alguma deficiência eram abandonados em vasilhas de argila; em Esparta, o ideal era manter o porte atlético e clássico que servia de base para a organização sociocultural dos espartanos, o não seguimento desse ideal pelas pessoas com deficiência legitimava sua eliminação ou abandono (ROCHA, 1987).

Com o advento do Cristianismo, as pessoas com deficiências passariam a ser vistas de outra forma, como “criaturas de Deus”, não correndo o risco de ser exterminadas, pois, conforme explicam Amaral (1995) e Rocha (1987), a figura do cego é dignificada pelo Evangelho e, com isso, a cegueira deixa de ser um estigma de culpa, de indignidade e passa a ser vista como um meio de ganhar o céu, tanto para o cego como para a pessoa que tem piedade do cego. O que ocorre, entretanto, é uma prática muito cruel, a de retirar para lugares afastados as pessoas com deficiências, como forma de protegê-las. Com essa pseudoproteção, poupava-se a sociedade do convívio com esses sujeitos considerados inúteis, aberrantes ou antissociais. Como afirma Mazzotta (1996, p. 16),

[...] a própria religião, com toda a sua força cultural ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo a perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus” os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da humanidade.

Durante a Idade Média, a cegueira foi utilizada como castigo e como ato de vingança, e também como pena judicial, regulada pela lei ou pelos costumes, aplicada às pessoas que cometessem algum crime contra a divindade e contra as leis do matrimônio (AMARAL, 1995). Foi nesse contexto que, segundo Dall’Acqua (1997), em 1260, Luis XVII fundou em Paris a instituição asilar Quinze-Vingts, para o atendimento de cegos que viviam como mendigos.

Por volta do século XVIII, já no contexto do Iluminismo, houve mudanças sociais e descobertas científicas que levaram a alguns esclarecimentos sobre problemas congênitos, disfunções sensoriais e distúrbios mentais e físicos; com isso, as pessoas cegas passaram a ser

vistas de forma diferente. Com a passagem de uma visão supersticiosa para uma visão orgânica do homem, que se deu principalmente no século XVIII, a deficiência visual passa a ser relacionada a questões anatômicas e fisiológicas, dando lugar a uma visão científica sobre o funcionamento do olho, do cérebro e suas estruturas.

Extraímos de Vygotsky (1997) uma síntese da história da deficiência visual, que consideramos válido apresentar como fechamento dessa discussão inicial. Ao explicar as concepções da deficiência visual na evolução histórica, Vygotsky (1997) traça uma linha histórica que explica a concepção dessa deficiência em três estágios principais: período místico, período biológico-ingênuo e período científico.

No período místico, que compreende a Antiguidade, a Idade Média e parte da História Moderna, o imaginário coletivo caracterizava a pessoa com deficiência visual, simultaneamente, como sendo uma desgraça e como possuidora de um dom extraordinário. Através deste olhar, acreditava-se que a ausência da visão predispunha uma luz espiritual, ou seja, havia uma convicção de que os cegos desenvolviam forças místicas superiores da alma, resultando no acesso ao conhecimento espiritual e, assim, constituindo-se em profetas do futuro, possuidores de um sexto sentido e de poderes sobrenaturais. Havia ainda a crença de que, pela ausência da visão, essas pessoas detinham de um talento filosófico acentuado.

No Cristianismo, houve uma revisão nesses valores, mas as concepções ainda se mantiveram, e como dogma principal da filosofia, a pessoa sem visão era considerada um sofredor, um miserável na vida terrena, mas em contrapartida com um valor espiritual e proximidade com Deus. Assim, a fase mística se configura como um período de concepções de crenças sobrenaturais.

O período denominado por Vygotsky de biológico-ingênuo, referente ao Iluminismo (século XVIII), é caracterizado pelo desenvolvimento da ciência, quando as questões místicas e das razões divinas dão lugar às descobertas e avanços científicos marcados pelo racionalismo. Neste período preconizava-se que a perda de uma das funções da percepção ou a carência de um órgão se compensava com o desenvolvimento acentuado de outros; a compensação para o cego seria o uso do tato. Desse modo, a sensibilidade tátil e a agudeza auditiva dessas pessoas eram consideradas como um novo sentido, inalcançável pelas pessoas que enxergavam.

Glat (1995) informa que, entre os séculos XVIII e XIX, houve um movimento de institucionalização e, geralmente, as pessoas que apresentavam alguma deficiência eram atendidas em instituições religiosas e filantrópicas, sem que houvesse um controle sobre a qualidade desses espaços. O atendimento baseava-se em um modelo médico, em que a

deficiência era vista como uma doença, devendo a pessoa deficiente ficar aos cuidados da família ou em instituições, permanecendo segregada. Contudo, o atendimento praticado nesse período serviu para iniciar uma conscientização sobre a necessidade de apoio às pessoas com deficiência, embora ainda fosse um apoio com características assistencialistas.

Gradativamente, outras escolas para cegos foram abertas, seguindo o modelo de Valentin Haüy (1745-1822), o fundador da primeira escola para cegos, em 1784, O Instituto Real para Jovens Cegos, em Paris, hoje Instituto Nacional para Jovens Cegos. Haüy realizou uma experiência com o objetivo de desenvolver um sistema de leitura para as pessoas cegas, que consistia na impressão de caracteres latinos em relevo linear (MAZZOTTA, 1996). Por meio desse processo, alfabetizou um jovem chamado François Lesieur, que era capaz de identificar pelo tato as cédulas que recebia como esmola nas ruas de Paris. O sistema de leitura desenvolvido por Valentin Haüy, embora difícil e cansativo, foi muito importante para o início do processo de educação das pessoas cegas.

Em 1829, Louis Braille (1809-1852), jovem francês cego (que perdera a visão aos três anos de idade, em decorrência de um acidente em uma selaria), ingressou no Instituto Real para Cegos em Paris e inventou o Sistema Braille, sendo este uma adaptação do código militar de comunicação noturna criado por Charles Barbier (1767-1841)<sup>2</sup>. O Sistema Braille é composto por uma célula braille (denominada também de cela braille), constituída por seis (6) pontos, que possibilitam sessenta e três (63) combinações para a comunicação. “Até hoje não foi encontrado outro meio de leitura e escrita mais eficiente e útil para o uso das pessoas cegas.” (MAZZOTTA, 1996, p. 19).

Também é de 1829 o primeiro instituto para o atendimento de deficientes visuais instalado na América do Norte, o “New England Asylum for the Blind”, hoje denominado “Instituto Perkins”, localizado em Massachussetts, nos Estados Unidos. Logo depois, em 1832, foi fundado o “New York Institute Education for the Blind.” (MAZZOTTA, 1996; ROCHA, 1987). Em 1837, é inaugurada a primeira escola para cegos subsidiada pelo governo, a “Ohio School for the Blind”. A existência desta escola subsidiada inteiramente pelo governo norte-americano suscitou reflexões acerca da obrigação do Estado para com pessoas com deficiências (MAZZOTTA, 1996).

Em 1878, o Sistema Braille foi padronizado como método universal de ensino para pessoas cegas, mantendo a mesma estrutura da apresentada por Louis Braille. Isso aconteceu

---

<sup>2</sup> Charles Barbier era oficial do exército francês; em 1819 esteve no Instituto e apresentou sua idéia, que se tratava de uma sugestão para o processo de escrita, para a transmissão de mensagens no campo de batalha noturna, sem utilização de luz, mas de sons representados por base doze pontos: seis linhas e trinta e seis (36) símbolos representativos dos principais fonemas da língua francesa (MAZZOTTA, 1996; OLIVEIRA, 2009).



em um Congresso Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências, realizado em Paris, na presença de representantes de países europeus e dos Estados Unidos (CERQUEIRA; LEMOS, 1996).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência visual teve seu marco inicial em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro. Com o advento da República, por volta de 1891, passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), sendo a única instituição no país encarregada da educação de cegos até 1926. Atualmente, o Instituto Benjamin Constant é um centro de referência nacional para questões da deficiência visual. Dentre as suas atividades, possui uma escola que capacita profissionais da área da deficiência visual, fornece assessoria às escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas, faz atendimentos de reabilitação, produz material especializado, realiza impressão de material didático em braille e publicações científicas.

A criação desse instituto foi influenciada por José Álvares de Azevedo, um brasileiro cego, nascido em 1834, e que aos dez anos de idade viajou para a França com o objetivo de estudar no Instituto Real dos Jovens Cegos, de Paris. Em 1850, voltou ao Brasil para difundir o Sistema Braille, com o ideal de criar uma escola seguindo o modelo vivenciado em Paris (IBC, 1995).

José Álvares foi o primeiro professor cego e pioneiro na apresentação e divulgação do Braille em nosso país, publicou artigos sobre a possibilidade de estudos para pessoas cegas. No contato com D. Pedro II, por intermédio do Dr. Francisco Xavier Sigaud, médico da Corte Imperial (pai de Adélia Sigaud, cega alfabetizada pelo Sistema Braille, por José Álvares), demonstrou a possibilidade de uma pessoa cega ler e escrever, e aproveitando o momento apresentou a sua proposta de criação de uma escola semelhante à de Paris, denominada Imperial Instituto dos Meninos Cegos, inaugurada em 1854. O instituto funcionava em regime de internato, com atendimento ao ensino primário e secundário.

Em 1927, foi criado o Instituto para Cegos “Padre Chico”, na cidade de Belo Horizonte, que se tornou entidade de utilidade pública estadual e federal em 1960 (BRUNO, 1997).

Em 1942, o Instituto Benjamin Constant lançou a Revista Brasileira para Cegos, inaugurando a primeira imprensa braille, momento em que alcança mais visibilidade.

Em 1946, foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, para a impressão de livros em braille. Nesse mesmo ano, a Fundação Getúlio Vargas e o Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro, realizaram um curso de especialização de professores para deficientes visuais.

Na primeira metade do século XX, as pessoas com necessidades especiais eram atendidas sob um caráter assistencialista e segregacionista, e somente a partir da década de 1950 é que o processo de institucionalização começou a ser criticamente examinado. Sasaki (1997) destaca que nesse período houve um momento de integração, com o surgimento de classes especiais dentro das classes comuns.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) intensificaram-se as discussões dos direitos de igualdade e fraternidade, segundo Januzzi (2004) em vista da rápida recuperação do desenvolvimento de alguns países, houve a ênfase da valorização da educação, onde o “país vai penetrando na ótica educacional do governo”( p.11)

Foram elaborados documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), aprovada em 1975, em que os direitos das pessoas com alguma deficiência foram explicitamente definidos. A Declaração afirma, nos artigos 1º e 2º, que os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito, sem distinção de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de nascimento ou de qualquer outra situação, e que devem ser assegurados às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, à vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade.

Foi somente na segunda metade do século que se passou a pensar na inserção da pessoa cega na escola regular. É também nessa época que ocorre a criação de programas sociais para atender e reabilitar as pessoas com deficiência, em virtude da necessidade de atender aos mutilados de guerra, assumindo o governo a responsabilidade pela garantia dos direitos humanos.

Observa-se ainda nesse período que, paralelamente à expansão das oportunidades educacionais para o deficiente visual, vai se consolidando a formação de professores especializados. A criação de escolas e de institutos especializados revela uma mudança de postura da sociedade perante as pessoas com deficiência. O paradigma da institucionalização ainda se manteve por alguns anos, mas gradativamente (principalmente na década de 1970) passou-se a adotar as idéias de normalização, criando-se o conceito de integração, que se referia à necessidade de modificar essas pessoas para que pudessem vir a assemelhar-se aos demais, para então poderem ser integradas ao convívio social, sendo atribuída à pessoa com deficiência a responsabilidade de adequar-se ao sistema (MANTOAN, 1998).

O movimento de integração, no Brasil, principalmente nos anos 1970, preconizava que os deficientes se adequassem à escola, enquanto a mesma mantinha-se inalterada, dividida em escola regular e escola especial – que seria a parte de um todo; a integração aconteceria no

momento em que o aluno estivesse apto a seguir o currículo regular. No entanto, essas posturas não evitaram a exclusão dos deficientes do sistema de ensino, visto que ao serem integrados tinham que se adaptar às condições já existentes nos sistemas escolares, e ainda desconsiderando as teorias de desenvolvimento humano. As estratégias adotadas, nesse caso, tinham um discurso de integração, mas uma prática segregacionista.

A idéia da integração da pessoa com deficiência surgiu como forma de acabar com a exclusão, por meio de atitudes e atividades ligadas não somente à educação, mas também ao esporte, ao lazer, dentre outros setores da sociedade. Para os autores Mazzota (1996), Sasaki (1997), Santos (2000), a integração é proposta inicialmente em termos de adequação e se resume a métodos, técnicas de ensino e adequação arquitetônica.

Para Januzzi (1992), o atendimento inicial era dirigido ao deficiente era feito a partir de uma perspectiva médico-pedagógica e a psicopedagógica. A vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação higienizadora da comunidade do Brasil e refletiu, na Educação Especial, estimulando a criação de escolas em hospitais, constituindo-se em uma das tendências mais segregadoras de atendimento aos deficientes, já a perspectiva psicopedagógica procurava uma conceituação mais precisa para a anormalidade e defendia a educação dos indivíduos considerados anormais. A atuação preocupação dos trabalhos preconizava o estava no diagnóstico dos anormais, por meio de escalasmétricas de inteligência e em seu encaminhamento para escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados (JANNUZZI, 1992).

O movimento de integração foi sendo fortalecido após a Declaração dos Direitos da Criança em assembléia geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1975, (WERNECK, 1997), e com isso outros movimentos foram surgindo, com vistas a atender às pessoas com deficiências. Durante a década de 1980, alguns eventos, como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) e a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992), também traziam como foco central a discussão sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Na década de 1990, a Conferência Educação para Todos, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), resultou em leis de atenção às pessoas com deficiência, como a Declaração de Jomtien (Tailândia), preconizando a urgência da educação para crianças, jovens e adultos com deficiência, preferencialmente no ensino regular; depois, a Conferência Mundial da UNESCO, da qual surgiu a Declaração de Salamanca, em 1994, que teve como objetivos a atenção aos alunos com necessidades especiais e o compromisso com a educação de qualidade para todos. A Declaração de

Salamanca legitimou as estruturas da educação especial e prevê, ainda, que as estruturas pedagógicas das escolas devam acomodar todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, étnicas, religiosas, bem como indivíduos de outros grupos marginalizados (SANTOS, 2000).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define a educação especial, em seu artigo 58º: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996, p. 30).

Na Convenção da Guatemala, em 1999, os países participantes reafirmaram que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos e liberdade fundamentais que as outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade que é inerente a todo ser humano.

Outro fato importante a ser mencionado é o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar (Senegal) no ano 2000, quando foi reafirmada a importância de assegurar o acesso a uma educação de qualidade. Essas experiências internacionais sinalizaram importantes movimentos que aconteceram em prol da inclusão das pessoas com deficiência.

A discussão sobre a inclusão ganhou força na década de 1990, e o tema tem uma representação muito importante no atual contexto, pois significa o respeito por todas as pessoas: pessoas com deficiência, índios, classes menos favorecidas, negros, dentre outros ainda marginalizados em nossa sociedade. Trata-se, portanto, de algo ainda muito recente e que repercute em todas as instâncias e espaços, inclusive no ensino superior, que é objeto da presente investigação.

Um avanço significativo para a inclusão dos deficientes visuais foi a Portaria 559/2000, que estabelece a Comissão Brasileira do Braille, vinculada à Secretaria de Educação Especial (SEESP), e apresenta várias competências, dentre elas, o ensino e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, elaboração e proposição de diretrizes para o uso do sistema, proposição de nomes e regulamentos concernentes ao uso, ensino e produção do Sistema Braille no Brasil (BRASIL, 2000).

Como vimos nessa breve exposição, a história da pessoa com deficiência é percebida e vivenciada de formas diferentes, que variam de cultura para cultura, e reflete crenças, valores e ideologias que constituídas são materializadas em práticas sociais e estabelecem modos diferenciados de comportamento entre as pessoas, com ou sem deficiências. A deficiência apresenta-se, assim, como um fenômeno construído socialmente, e ser ou estar deficiente é

quase sempre relativo a outras pessoas que são consideradas “sem deficiências” (AMIRALIAN, 1986; AMARAL, 1994; BRUNO, 1997).

### 1.1 Deficiência visual: breve exposição

A visão é um sentido que nos aproxima do mundo objetivo, e desempenha um papel imprescindível por representar quase a totalidade das impressões que temos do mundo. Segundo Oliveira (1999), 4/5 dessas impressões nos chegam através dos olhos. O olho é o órgão sensorial da visão, e possui não só a habilidade de detectar a luz e as imagens, mas também apresenta como função a interpretação dessas imagens. Etimologicamente, o verbo latino *videre* (ver) descende da mesma raiz indoeuropéia da forma verbal *vedayati*, do sânscrito, que significa “ele faz conhecer” (OLIVEIRA, 1999).

Em sentido mais amplo, a palavra visão refere-se à percepção visual, ou seja, o ato de ver está intimamente ligado a aspectos das zonas especializadas do cérebro (ou córtex visual) que são capazes de analisar e sintetizar as informações recebidas quanto a cores, formas, relevo, dentre outras características. Além das funções do cérebro no processo de reconhecimento de imagens, a visão compreende ainda um conjunto de mecanismos fisiológicos e psicológicos, os quais são importantes para a definição de características variadas dos objetos que estão sendo vistos.

O olho é constituído, de fora para dentro, pela córnea, o humor aquoso, o cristalino, o vítreo e as primeiras camadas da retina, anteriores aos cones e bastonetes. “Esta disposição permite aos raios que penetram no olho convergir progressivamente até se unirem na camada sensível da retina, formando a imagem ao nível da camada sensível da retina, formando a imagem dos objetos.” (MARTÍN; BUENO, 2003).

Segundo Martín e Bueno (2003), toda deficiência visual é caracterizada pela redução das informações colhidas no ambiente. Ochaita e Rosa (1988 apud MARTÍN; BUENO, 2003, p. 101) explicam que

Um cego, por exemplo, não recebe todas as informações que existem no seu meio da mesma maneira e em igual quantidade que um vidente; ou seja, não pode receber todos os aspectos, códigos sensoriais que a visão transmite e que desempenham papel de extraordinária importância para a construção do conhecimento do ambiente que o rodeia. O que, a princípio, pressupõe não poder levar a cabo uma análise dos componentes, nem conhecer a relação do todo/partes, nem poder integrar e globalizar.

As causas das deficiências podem ser de ordem congênita, que ocorrem no nascimento; as patologias mais comuns são: coriorretinite macular por toxoplasmose na gestação, catarata congênita (em decorrência de rubéola, infecções na gestação ou hereditária), retinopatia da prematuridade (por imaturidade da retina em virtude de parto prematuro, ou por excesso de oxigenação na incubadora), glaucoma congênito (causa hereditária ou por infecções), atrofia óptica por problemas no parto (como hipoxia, anoxia ou infecções perinatais), degeneração retiniana (devido a Síndrome de Leber, doenças hereditárias ou diabetes) e deficiência visual cortical, causada por encefalopatias, alterações de sistema nervoso central e convulsões (ROCHA, 1987). As patologias adquiridas são: deslocamento de retina, catarata, glaucoma, degeneração senil de mácula, traumas oculares, dentre outras.

A redução de informações pode acontecer tanto em pessoas cegas como em pessoas com baixa visão, pois fazem parte da deficiência visual alguns aspectos que variam de pessoa para pessoa, quais sejam: aspectos fisiológicos (derivados de anomalias visuais), aspectos ambientais, de iluminação, momento da perda visual, aspectos sociais e econômicos, dentre outros.

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), estima-se que existam no mundo aproximadamente 600 milhões de deficientes, dentre esses, de 40 a 45 milhões de pessoas são cegas e 135 milhões têm baixa visão, sendo que 75% são provenientes de regiões de baixo poder socioeconômico. Devido ao aumento da expectativa de vida, este número pode dobrar nos próximos vinte anos, a menos que medidas preventivas sejam adotadas (BRASIL, 2002). A OMS prevê o acelerado crescimento da cegueira, de um a dois milhões de casos por ano, provavelmente dobrando o número total de casos por volta do ano 2020, a não ser que sejam disponibilizados recursos suficientes para a prevenção.

O Censo de 2000 (IBGE, 2006) aponta que existem 24,5 milhões de pessoas com deficiência no Brasil, o que equivale a 14,5 % da população nacional, e destes, 0,6%, o equivalente a 1,4 milhões de pessoas, possuem cegueira total, não considerando as pessoas com baixa visão.

Considerando-se a população brasileira de 160 milhões de habitantes no ano 2000, estima-se existirem 640.000 cegos no país, tendo por critérios visão de 20/400 (3/60)<sup>3</sup>. A estimativa da prevalência de cegueira no Brasil sofre variações em termos de diferentes níveis socioeconômicos existentes em

---

<sup>3</sup> Esta fração refere-se à medida da acuidade visual, na Tabela Optométrica de Snellen.

áreas mais, ou menos desenvolvidas. Pode-se, assim, estimar a prevalência de 0,25% em locais semelhantes a países desenvolvidos e de 0,75% em áreas mais pobres economicamente (OMS, 2003).

Esses dados evidenciam o aumento progressivo da deficiência visual no Brasil, o que pode ser atribuído ao crescimento populacional, à escassez de serviços especializados, dificuldade de acesso da população à assistência médico-oftalmológica, escassez de esforços educativos para prevenção e identificação dos casos no espaço da escola, dentre outros fatores.

A prevenção primária da saúde ocular deve ser feita com o objetivo de evitar condições conducentes à cegueira, por meio da identificação e tratamento dos distúrbios oculares e da colaboração de pessoas leigas, porém treinadas para identificar problemas de visão. A identificação precoce de crianças com dificuldades visuais em fase escolar é importante para o seu encaminhamento para avaliação oftalmológica. Um instrumento é o teste de acuidade visual, aplicado na escola, para identificar crianças que apresentem erro de refração e encaminhá-las para os setores de atendimento oftalmológico.

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), a definição clínica de baixa visão aplica-se a uma deficiência da função visual em que, mesmo após tratamento e/ou correção do erro refrativo, a pessoa apresenta uma acuidade visual menor que 6/18 ou 20/60 até a percepção de luz, ou possui um campo visual menor que 10 graus a partir do ponto de fixação, mas usa ou é capaz de usar a visão para o planejamento ou execução de uma tarefa (OMS, 1992). Contudo, a definição de baixa visão não deve ser baseada apenas nos aspectos clínicos, mas deve levar em conta a visão funcional – o indivíduo apresenta visão suficiente para ver luz ou tomar direção a partir dela, e usa a visão para alcançar objetivos funcionais. De acordo com os critérios de acuidade visual, o grau da perda de visão pode ser dividido em: moderado (20/80 – 20/160), severo (20/200 – 20/400) e profundo (20/500 – 20/1000).

Conforme definição da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL, 2002), a cegueira se configura pela ausência total de visão e perda de projeção de luz, devendo-se utilizar o Sistema Braille no processo de ensino-aprendizagem, mesmo que a percepção de luz auxilie os alunos na orientação e mobilidade. Na avaliação da baixa visão, considera-se desde a projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual limite o desempenho do indivíduo; o processo educativo, nesse caso, requer a adaptação dos recursos didáticos. Faye (1972 apud MARTÍN; BUENO, 2003, p. 41) esclarece que

[...] existem enormes diferenças na eficiência visual entre indivíduos que se encontram no intervalo da baixa visão, mesmo quando possuem a mesma

anomalia ocular e idêntica acuidade visual e as perdas visuais sejam similares. Torna-se evidente que a diminuição da acuidade visual não é o único parâmetro determinante da deficiência visual. A medida da acuidade deve ser considerada como parte limitada da informação. Não indica como a pessoa exerce suas funções visuais.

Segundo informa o site “Bengala Legal”, a acuidade visual mede-se normalmente por meio de uma escala que compara a visão de uma pessoa a 6 m de distância com a de alguém que tenha acuidade visual máxima. Assim, enquanto uma pessoa que tenha uma visão de 20/20 vê objetos a 6 m de distância com completa nitidez, uma pessoa com uma visão de 20/200 vê somente a 6 m o que uma pessoa com acuidade máxima vê a 60 m. Quando mencionamos visão 20/20, esta se refere à pessoa que não tem problemas de acuidade visual.

Em Bruno (1997), Carvalho (1994), Instituto Benjamin Constant (2002) e CENESP (1986), encontramos a conceituação de deficiência visual como uma categoria que inclui pessoas cegas e com visão reduzida. Segundo a definição pedagógica, a pessoa cega necessita de instrução em Braille, e as pessoas com baixa visão (ou visão subnormal) necessitam de impressos ampliados e do auxílio de recursos ópticos. A definição clínica considera como cegueira a acuidade visual menor que 0,1 com a melhor correção ou campo visual abaixo de 20 graus; como visão reduzida quem possui acuidade visual 60/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou campo visual entre 20 a 50 graus, e sua visão não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico nem com óculos convencionais.

Atualmente, tem-se utilizado o termo baixa visão como sinônimo de visão subnormal. Martín e Ramirez (2003, p. 27 - 44), por exemplo, consideram como cegueira desde a total ausência à simples percepção de luz, e como baixa visão a existência de um resíduo visual que permite a luz e a percepção de massas, facilitando de forma considerável o deslocamento e apreensão do mundo exterior, mas visão de perto insuficiente para a vida escolar e profissional.

Ariza, Mandorrán e Cabrillana (2003) salientam que as pessoas com baixa visão, por muito tempo, foram consideradas como cegas, sobretudo no que se refere à alfabetização, com isso era apresentado a essas pessoas o sistema Braille. Devido a essa concepção de visão residual, da qual compartilhamos, outros especialistas começaram a questionar e a rever seus posicionamentos, considerando a possibilidade do ensino da leitura e da escrita à tinta aos portadores de baixa visão.

A concepção de Ariza, Mandorrán e Cabrillana (2003) reforça a necessidade de se considerar o funcionamento visual, isto é, não devemos nos deter na capacidade visual das



pessoas a partir da acuidade visual<sup>4</sup>. Os alunos que possuem problemas no campo visual<sup>5</sup>, na região periférica, apresentam uma diminuição da visão na zona central da retina<sup>6</sup>, ou mácula<sup>7</sup>, que impede a visualização de um texto. Assim, essas pessoas precisam ser estimuladas a fixar os olhos para que a imagem saia do escotoma<sup>8</sup>. A imagem formada na periferia da retina é menos nítida do que no centro da mácula, e com isso faz-se necessário encontrar o menor ângulo de fixação possível.

Os autores destacam, ainda, o caso dos alunos com problemas de campo visual na região central. Nesse caso, os danos estão situados na periferia da retina, contudo as pessoas possuem a visão central conservada e presente para ler e escrever; mas esse campo visual permite ver um pequeno número de letras em cada campo de fixação, e dependendo da extensão da lesão, é possível ver somente parte de uma palavra, de uma imagem ou de um objeto (ARIZA, MANDORRÁN; CABRILLANA, 2003).

Outra situação que compromete a eficiência visual diz respeito aos problemas de mobilidade ocular, denominados nistagmo<sup>9</sup>, que é a ausência de controle do movimento dos olhos, provocando dificuldades de fixação, exploração da leitura e da escrita.

Há também as pessoas que apresentam problemas de acuidade visual, mas conseguem ler e escrever normalmente, embora possuam visão turva; para minimizar essa situação, são recomendados instrumentos ópticos que ampliam a imagem.

Frente às dificuldades encontradas em decorrência de lesões da visão, os alunos apresentarão dificuldades para a leitura e a escrita, necessitando de um tempo maior para ler, justificado pela necessidade de passar pelas fases de fixação, acomodação e identificação da imagem; ou seja, a pessoa com baixa visão necessita de estratégias óculo-motoras para dar conta da tarefa.

---

<sup>4</sup> Como foi exposto anteriormente, a acuidade visual corresponde à distância a que um determinado objeto pode ser visto. Acuidade é função da mácula, ponto central da visão, responsável pela medida da resolução visual, ou seja, a capacidade de discriminar detalhes com alto contraste. (Bueno e Martín (2003) e Carvalho et al.(1994)).

<sup>5</sup> Área específica no espaço, na qual os objetos são vistos simultaneamente.

<sup>6</sup> Camada mais interna do olho, responsável pela formação de imagens.

<sup>7</sup> Órgão onde se encontra a maior densidade de células cone do olho, responsáveis pela visão de cores. Essa alta densidade de cones faz com que a mácula seja o ponto do olho onde enxergamos com a maior clareza e definição.

<sup>8</sup> Região do campo visual que apresenta perda total ou parcial da acuidade visual, rodeada de uma outra região em que a visão normal está preservada. Um escotoma pode envolver qualquer parte do campo visual e ter diversas formas e tamanhos. Um escotoma no centro do campo visual, mesmo que pequena, pode provocar uma grande perda de acuidade, enquanto que escotomas nas áreas periféricas podem passar despercebidos, devido à redução normal da acuidade na periferia do campo visual.

<sup>9</sup> Oscilações repetidas e involuntárias rítmicas de um ou ambos os olhos em algumas ou todas as posições de mirada, podendo ser originárias de labirintites, maculopatias ou catarata congênita, albinismo, e outras causas neurológicas. Segundo Martín e Bueno (2003, p. 32), os movimentos de “nistagmo podem ser de lado a lado (nistagmo lateral), em volta do centro ântero-posterior (nistagmo rotatório) e de cima para baixo (nistagmo vertical)”.

Os movimentos óculo-motores devem ser ensinados por meio de estímulos visuais e pelo reconhecimento da limitação, que fará com que o portador de baixa visão busque sempre a eficiência visual, sendo esta aprendida na medida em que se estimula o resíduo visual. Portanto, a eficiência visual é aprendida a partir do reconhecimento, pela pessoa com deficiência visual, das características de sua limitação, bem como através do estímulo visual proporcionado por técnicas e exercícios adequados.

Diversos estudos e pesquisas, sobretudo o de Barraga (1997), comprovam que a capacidade de ver não é inata, mas depende de habilidades aprendidas em cada estágio do desenvolvimento; a eficiência visual não depende diretamente da acuidade visual, pois o uso e a estimulação da visão residual podem levar a sua melhor utilização.

A estimulação visual é de suma importância para que os alunos com baixa visão possam atingir uma velocidade maior na leitura e na escrita. Assim, ao proporcionar aos alunos o aperfeiçoamento de suas potencialidades, eles poderão avançar em suas limitações e acompanhar, no seu tempo, a dinâmica dos diferentes espaços de convívio.

O tempo para identificação de uma imagem, para a pessoa com baixa visão, é maior do que o necessário para uma pessoa sem esta dificuldade, porque o ato de ver implica um processo de fixação, acomodação e identificação/reconhecimento da imagem, conforme mencionamos acima. Alguns recursos são utilizados para suprir esta dificuldade no contexto universitário, são os recursos ópticos e não ópticos<sup>10</sup>.

Existe no imaginário coletivo a idéia de que as pessoas com baixa visão e que fazem uso de óculos estão com os problemas visuais resolvidos, o que não é verdade. Outra situação muito comum está relacionada ao desconhecimento sobre as pessoas com baixa visão que não trazem marcados nos olhos a deficiência; em muitos casos, a baixa visão é imperceptível, e muitas vezes os deficientes visuais deparam-se com pessoas que não acreditam na sua real dificuldade. Por outro lado, algumas pessoas com baixa visão possuem visão suficiente para desenvolver suas atividades laborais, no entanto são vistas como cegas.

A pessoa com baixa visão pode apresentar diferentes patologias, e estas também se apresentam com comprometimentos diferenciados de pessoa para pessoa. Dentre as diversas patologias que envolvem a deficiência visual, descrevemos sucintamente, no Apêndice A, as patologias dos sujeitos da pesquisa, bem como suas implicações no processo educativo.

O indivíduo com deficiência visual necessita de professores especializados, adaptações curriculares e materiais adicionais de ensino para ajudá-lo a atingir um nível de

---

<sup>10</sup> Os recursos ópticos ajudam a melhorar o desempenho visual através da magnificação da imagem. Recursos não ópticos são aqueles conseguidos através da modificação das condições ambientais (CARVALHO, 1994).

desenvolvimento acadêmico proporcional a sua capacidade. No trabalho com alunos com deficiência visual, é necessário o conhecimento prévio de cada caso, para a elaboração de um plano educacional adequado às características e necessidades de cada um. Os alunos com deficiência visual não constituem um grupo homogêneo, com características comuns de aprendizagem, sendo também um erro considerá-los como um grupo à parte, uma vez que suas necessidades educacionais básicas são geralmente as mesmas que as das pessoas de visão normal.

## **1.2 A escolarização dos alunos com deficiência visual**

Para a escolarização da pessoa com deficiência visual são necessárias adaptações curriculares e pedagógicas, e estas devem ser feitas respeitando as particularidades individuais e as especificidades visuais provenientes da deficiência visual. Sendo assim, deve-se favorecer a superação de barreiras, através de propostas inovadoras, criativas, e que sejam pensadas para a emancipação do sujeito e a conseqüente apropriação do conhecimento. Desse modo, no processo de escolarização de um aluno cego são utilizados alguns recursos que ajudam a minimizar suas dificuldades, como os recursos não ópticos, e para as pessoas com baixa visão, os recursos ópticos.

Os recursos não ópticos modificam os materiais e melhoram as condições do ambiente, com a finalidade de aumentar a resolução visual. Há pessoas que necessitam de iluminação dirigida ao material de leitura e escrita, evitando a luz direta nos olhos; há outras pessoas que enxergam melhor em ambientes menos iluminados (aqueles que possuem fotofobia – sensibilidade à luz), e outras necessitam de lentes e filtros que diminuem o ofuscamento e aumentam o contraste. Para as pessoas com baixa visão são utilizados para o controle de reflexão instrumentos como: tiposcópios, visores, oclusores laterais e lentes polarizadas.

Destacamos alguns recursos e procedimentos necessários no contexto de escolarização das pessoas com baixa visão. Apoio para leitura: tem como objetivo aproximar o material dos olhos da criança e possibilitar o melhor posicionamento do corpo evitando a má postura para a leitura e a escrita. Aumento do contraste podem ser usados giz branco ou amarelo, que são os que dão maior contraste nas lousas verdes, as mais frequentes nas escolas; canetas de pontas porosas, pincel atômico preto, que dá contraste nos cadernos ou nas folhas brancas; cores fortes em papel branco, reforço nas linhas do caderno, lápis 5B ou 6B (há crianças que

precisam usar esses lápis, porque não conseguem enxergar o que escrevem se o lápis tiver grafite claro); em material mimeografado, reforçar os traços com caneta preta, se necessário. Ampliação de livros, jogos, baralhos, agendas, dial telefônico. Acessórios: guia de leitura é um facilitador de leitura que serve para destacar uma ou mais linhas, pode ser feito com papel cartão preto ou escuro e sem brilho, na forma retangular, tipo régua.

### **1.2.1 Recursos pedagógicos para o processo de escolarização**

Os recursos não ópticos constituídos por reglete, impressora, sintetizador de voz (conectados ao micro computador) permitem à pessoa cega ou com baixa visão a utilização dos recursos que compõem o programa do Windows, possibilitando também a utilização da internet. Os programas são identificados por voz de comando.

Outros recursos não ópticos são o cubarítimo e o ábaco. O cubarítimo, composto por uma grade quadriculada, onde são encaixados cubos com a escrita numérica em Braille, é utilizado para operações e sentenças matemáticas. O soroban ou ábaco é um instrumento utilizado para o cálculo. Este recurso foi sendo aperfeiçoado ao longo do tempo e hoje pode executar operações matemáticas de adição, subtração, multiplicação, divisão, raiz quadrada e outros. É composto por uma moldura dividida por um alinha horizontal e vinte e um eixos verticais, cada eixo contém cinco contas, sendo quatro na parte inferior e uma conta na parte superior.

Os auxílios ópticos, por sua vez, são equipamentos ou instrumentos que ajudam a pessoa com baixa visão a melhorar sua visão residual, geralmente pelo aumento da imagem.

Muitos deficientes visuais têm prescrição de óculos comuns, além de utilizar auxílios ópticos. Existem óculos especiais, com lentes de grande aumento, que servem para melhorar a visão de perto. Nesse caso, deve ser conhecida a distância focal, ou seja, a que distância deve estar o texto que vai ser lido, de modo a facilitar sua utilização. Há vários tipos de óculos, como os óculos bifocais, óculos binoculares com prismas e óculos esféricos monoculares.

As lupas também são recursos importantes para as pessoas com baixa visão, e são recursos com custos mais baixos, podem ser manuais ou de apoio. São muito úteis para ampliar o material de leitura, mapas, gráficos etc.

Os telescópios, também chamados de telulupas, são recursos comumente utilizados pelos alunos com baixa visão; podem ser manuais e montados acoplados aos óculos em uma das lentes. São usados para leitura de longe, como por exemplo, na lousa.

Existem telulupas de foco fixo (caso em que deve ser conhecida a distância exata entre o estudante e a lousa) e de foco regulável. Vale lembrar que os sistemas telescópicos restringem muito o campo visual, sendo assim a leitura na lousa deve ser realizada por partes.

A bengala longa é um instrumento utilizado para permitir a autonomia de deslocamento da pessoa deficiente visual, sendo utilizada para a orientação e mobilidade, percepção e proteção em ambientes externos e internos, como também para o prolongamento do tato e a extensão do dedo indicador.

Quando se fala em adequação do material pedagógico para pessoas com deficiência visual, muitas pessoas acreditam que esta seja feita através do Sistema Braille, mas as adaptações de materiais para pessoas com baixa visão são diferentes. Além da ampliação, outros fatores devem ser observados para a elaboração de materiais, como a preocupação com o contraste (figura e fundo), formatação do texto e o tamanho da fonte. Os espaços entre as linhas, larguras de margens e tipos de fontes são de suma importância. Os contrastes também devem acontecer na lousa, sendo ela branca ou preta.

O gravador é um instrumento importante para o aluno, para o armazenamento de informações auditivas, para suprir a falta de material em braille ou até mesmo em fonte ampliada (para alunos com baixa visão). Além disso, o gravador permite a reprodução de livros para audição. Atualmente, algumas instituições e editoras disponibilizam livros e acervos bibliográficos em formato de livro falado e ou digital.

O recurso eletrônico CCTV (Sistema de Circuito Fechado de Televisão) é útil para pessoas que necessitam de grande ampliação de textos e imagens, maior aumento do que os óculos podem proporcionar. Também é útil para quem necessita de maior distância para ler, escrever, desenhar ou datilografar. Este recurso é acoplado a um aparelho de televisão, onde uma lupa eletrônica, que consiste basicamente de uma micro-câmera aliada a um circuito eletrônico, amplia textos e imagens, reproduzindo-os em qualquer televisão convencional.

No Brasil, existem diversos programas sintetizadores de voz, sendo os mais conhecidos o Dosvox, o Virtual Vision e o Jaws.

O Dosvox (desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ), é gratuito e pode ser obtido pela internet. Este recurso consiste em um programa para microcomputadores, que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando o uso de computadores por pessoas com deficiência visual, e permitindo-lhes um nível de independência nos estudos e no trabalho. O programa é composto por um sistema operacional que contém os elementos de interface com o usuário: sistema de síntese de fala para a língua portuguesa, editor de textos, diversos programas de uso geral para o cego, como calculadora,

caderno de telefones, dentre outros, e ainda ampliadores de telas para pessoas com baixa visão e programas sonoros para o acesso à internet, como o correio eletrônico e outros.

O Programa Virtual Vision foi desenvolvido pela Micro Power – Tecnologia em Educação e Negócios. É um software privado, mas pode ser obtido gratuitamente através de duas redes bancárias, desde que a pessoa seja correntista dos bancos. É um programa que favorece a autonomia de pessoas com deficiência visual no que se refere à utilização do Windows, da internet e outros aplicativos, através da leitura dos menus e telas desses programas, feita por um sintetizador de voz. Atualmente é considerado o leitor de tela mais popular no mundo, em específico tem a capacidade de ler certos recursos de página da internet do que outros programas.

O JAWS (da Norte American Freedom Scientific) é um software privado, do tipo leitor de tela, que fornece assistência para as pessoas com deficiência visual utilizarem o computador.

O uso do computador tem facilitado o aprendizado, com os recursos de escrita, leitura e pesquisa de informação. Através dos programas, o deficiente visual pode não apenas ler e escrever textos no computador, como também navegar na internet.

O BR Braille, desenvolvido pela Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação da UNICAMP, é um programa de transcrição de textos em caracteres em braille para alfanuméricos em português. Outro recurso é o Braille Creator, que consiste em um software que permite criar textos em braille no computador com vários recursos e é compatível com as principais impressoras braille existentes no mercado.

O Braille Fácil é um recurso que tem sido muito utilizado nas instituições que possuem a impressora braille. Este recurso consiste em um programa que permite digitar ou importar um texto de um editor de texto convencional para preparar textos que podem ser enviados para uma impressora braille.

O Dolphin é um software leitor de tela e de ampliação de tela, para casos de pessoas com baixa visão.

O Tecla Fácil permite o treinamento de técnicas de digitação, com o uso do teclado alfanumérico e numérico do microcomputador, por cegos e pessoas com baixa visão, pois as teclas são sonoras.

A utilização dessas ferramentas trouxe aos deficientes visuais novas formas de inclusão. Como ressalta Borges (1996 apud SONZA; SANTA ROSA, 2005, p. 2), ao discorrer sobre as dificuldades de inclusão de pessoas cegas, no que se refere aos obstáculos e

ao seu aproveitamento produtivo na sociedade, é necessária “uma educação adaptada à realidade destes sujeitos e o uso da tecnologia para diminuir as barreiras”.

Após esta breve exposição sobre alguns dos recursos utilizados pelos deficientes visuais, foi possível perceber que existem hoje vários recursos que podem auxiliar no seu dia a dia e em seus estudos. Constantemente deparamo-nos com o surgimento de novos recursos acessíveis aos cegos e às pessoas com baixa visão, mas infelizmente nem sempre todos estes recursos estão acessíveis à maioria das pessoas com deficiência visual, pelo seu alto custo, mas é importante ressaltar que vários programas já se encontram disponíveis na internet, como também já existem movimentos internacionais para tornar as páginas da internet acessíveis aos deficientes visuais.

### **1.3 A universidade brasileira e um início de processo de inclusão**

Publicações recentes, como os estudos de Valdés et al. (2003), Oliveira e Manzini (2005), Mazzoni (2003), Moreira (2004), Caiado (2006, 2007), Bandini e al. (2001), dentre outros pesquisadores, têm chamado a atenção das universidades no sentido de atualizar suas funções e finalidades, enfatizando que essas instituições precisam objetivar e disponibilizar espaços amplos de acesso a todos, indiscriminadamente.

Enquanto disseminadoras dos conhecimentos produzidos pelos diversos campos do saber, as universidades precisam estar atentas às demandas que surgem com a apropriação desses saberes que, por sua vez, se modificam de acordo com as necessidades exigidas em cada tempo. Embora mantidos os padrões e valores fundamentais da ciência, observa-se que, nos dias atuais, à construção do conhecimento foi adicionada outra dimensão, a que considera o indivíduo como ser ativo e participativo, tanto no ensino como na aprendizagem.

A educação brasileira tem hoje um grande desafio: garantir o direito à escola a todas as pessoas, independentemente de suas condições pessoais, e a universidade precisa se preparar para enfrentá-lo com eficiência, pois a educação é um direito garantido por lei.

A legislação brasileira tem avançado em termos de garantia de direitos às pessoas com deficiência, embora muito do que está previsto ainda não tenha sido concretizado. Hoje temos um considerável número de dispositivos na forma de leis, decretos, portarias, resoluções, instruções e medidas provisórias, no âmbito federal, estadual e municipal, que embora por si só não alterem a realidade social, representam um avanço na área jurídica e na busca de direitos historicamente negados aos cidadãos que apresentam algum tipo de deficiência.

A educação, um dos segmentos de maior entrave na busca da equiparação de direitos e oportunidades dos cidadãos, caminha na tentativa de transpor um discurso já internalizado para a prática, ainda distante, de uma educação de qualidade para todos.

O ponto de partida para a construção de metodologias eficazes, que realmente garantam a aprendizagem dos conteúdos, os quais se constroem na junção entre ciência e realidade social, deve levar em conta as especificidades dos alunos. Alunos que possuem limitações físicas, caracterizadas por deficiências sensoriais ou motoras, exigem das instituições de ensino superior, bem como de seus profissionais, um olhar diferenciado que tenha como princípio a construção de conhecimentos para “todos”, mesmo que essas instituições se sintam desafiadas, despreparadas e até mesmo incrédulas em relação ao sucesso desses alunos. As políticas de inclusão exercem grande importância nesse sentido, são elas que obrigam legalmente as universidades a mudar suas concepções a partir do convívio real com tais alunos, pois só assim é possível superar a descrença na capacidade intelectual dos mesmos.

O discurso de inclusão social e educacional das pessoas com deficiência tem se intensificado após a Declaração de Salamanca (1994), e a sociedade brasileira tem buscado, ainda a passos lentos, atender à demanda dessa parcela da população. Esta demanda é crescente, o que estimula as instituições a buscarem serem mais incluídas em suas ações, na tentativa de cumprir os preceitos constitucionais que asseguram a todos, indistintamente, uma formação escolar significativa. O acesso desses alunos é assegurado na Constituição Federal de 1988, que no artigo 205 dispõe que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, a mesma deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa”; quanto ao ensino, preconiza no artigo 206 o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e no artigo 208 determina que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988).

O Brasil tem realizado um esforço no sentido de alcançar um acesso numericamente mais significativo ao ensino superior, através dos programas de expansão das Instituições de Ensino Superior (IES). Nos últimos anos, as pessoas com deficiência estão chegando cada vez mais à universidade. Prova disso são os dados do último Censo (2006) divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo os quais o número de alunos com deficiência, matriculados nas universidades de todo o país, mais do que dobrou entre 2001 e 2006. As matrículas subiram cerca de 140%, passando de 5.540 em 2001 para 13.270 em 2006.



De acordo com o Censo do Ensino Superior (MEC/INEP), de 2003 a 2005, o total de alunos com deficiência matriculados nas IES em 2003 era de 5.078, sendo 1.373 em universidades públicas e 3.705 em instituições privadas. Os alunos com deficiência visual, matriculados em instituições públicas e privadas, totalizavam 920. No ano de 2004, o número de estudantes portadores de deficiência aumentou para 5.392, sendo 1.318 matriculados em universidades públicas e 4.074 em instituições privadas. O número de alunos com deficiência visual também aumentou para 1.565 nesse ano. Já em 2005, houve um aumento significativo nas matrículas de alunos com deficiência: 11.999 alunos, dos quais 3.418 portadores de deficiência visual. Do total de matriculados em 2005, 3.809 estudam em universidades públicas e 8.190 em instituições privadas.

No Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2006) apenas 6,8% da população brasileira acima de 25 anos tem curso superior. De acordo com dados do MEC/INEP (BRASIL, 2006) o número de matriculados no ensino privado saltou de 3.705 em 2003 para 8.190 em 2005. Já nas instituições públicas o crescimento foi de 1.373 matrículas em 2003 para 3.809 em 2005. Como se vê, o número de pessoas com deficiência visual no ensino superior tem aumentado significativamente, mas as dificuldades ainda permanecem, conforme demonstram os estudos a seguir.

Comparando-se os cenários do acesso ao ensino superior à situação da população com deficiência, percebemos que até o início da década de 1980 poucas pessoas com deficiência tinham acesso à educação superior no Brasil. Nesse sentido, Pereira (2007) afirma que a dificuldade de acesso dos alunos com deficiência tende a ser associada à falta de condição de competir com os outros estudantes, tendo em vista as dificuldades de sua trajetória escolar. Além disso, prossegue a autora, aqueles que conseguem vencer as barreiras escolares, em geral, têm acesso aos cursos universitários considerados de menor status entre os cursos oferecidos, aqueles menos disputados no vestibular ou com mensalidades mais acessíveis. Na visão de Amaral et al. (1998), essa situação se justifica pela “ausência” de discussões sobre a temática da inclusão nos espaços de ensino superior, porque até a década de 1990 a discussão focava prioritariamente o espaço da educação básica.

Até 1980, segundo estudos do Ministério da Educação (MEC) sobre a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior, poucas pessoas com deficiência tinham acesso a esse nível educacional, e após todo um movimento de discussão as instituições começaram a ampliar esse acesso. É importante destacar que os alunos com deficiência precisavam se adaptar às condições materiais, curriculares e arquitetônicas da instituição, bem como à inexistência de uma legislação que garantisse uma permanência de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394/96) aponta que as finalidades da educação superior são várias, dentre elas, o estímulo à criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, bem como formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-as aptas para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira.

A LDB (1996) prevê uma reestruturação do sistema educacional, de modo a viabilizar a ampliação e o fortalecimento das redes de ensino em todos os níveis de ensino, especificamente em relação ao ensino superior. Questões como a democratização das instituições universitárias, em termos de acesso e gestão, autonomia universitária, integração entre instituições universitárias devem ser consideradas quando se entende que a finalidade primeira da universidade é a criação de conhecimento novo e a disseminação desse conhecimento através do ensino, da pesquisa e da extensão, tendo em vista as exigências da sociedade, as transformações em um mundo em constantes mudanças e crises.

Mazzoni (1999), durante a realização de uma pesquisa “Sobre o acesso e permanência de estudantes universitários com necessidades educativas especiais”, percebeu que alguns alunos com deficiência ingressantes no ensino superior não se identificavam como tal e, com isso, certas adequações pedagógicas (ampliações, letores, dentre outros) a serem providenciadas durante o processo de vestibular não eram realizadas, em virtude da falta de dados e/ou informações disponíveis para identificar esses alunos.

Martins (2006) afirma, em trabalho sobre a formação de professores numa perspectiva inclusiva, que neste cenário ainda persistem o desconhecimento sobre as particularidades da prática pedagógica para alunos com deficiência, preconceitos e atitudes negativas que se refletem no meio escolar.

Sendo assim, as instituições de ensino superior devem ser percebidas como uma realidade sócio-histórico-cultural, uma vez que a universidade deve ser, por sua própria natureza, o local de encontro de culturas diversas e de visões distintas de mundo. Os conflitos nela existentes deveriam situar-se no plano da busca de elementos novos e melhores para a instituição e não no âmbito dos interesses pessoais ou das atitudes de dominação e imposição.

O governo brasileiro tem se ocupado da garantia dos direitos das pessoas com deficiência na educação superior. Três documentos legais explicitam tal realidade: a Portaria nº 1679, de 3 de dezembro de 1999, a Portaria nº 3284, de 7 de novembro de 2003 e o Decreto Presidencial nº 5296, de 2 de dezembro de 2003. Em síntese, estabelecem que a Instituição de Ensino Superior deve fornecer aos estudantes com deficiência formas de acessibilidade a suas dependências, sendo estes itens de cumprimento obrigatório pelas instituições para o processo

de autorização de funcionamento, como também exigência para o reconhecimento e o financiamento. Outro aspecto a ser observado seria o apoio técnico (acessibilidade com relação a barreiras arquitetônicas, materiais adaptados e de apoio, intérpretes) e o acesso a logradouros e instituições públicas e privadas.

Ainda para uma implementação afirmativa a favor da inclusão na educação superior, tem-se o estabelecimento de programas como o Programa de Universidade para Todos (PROUNI), instituído em 2005, com vistas ao auxílio financeiro para o acesso e permanência de estudantes carentes no curso superior; o FIES (Fundo Financeiro ao Estado do Ensino Superior), instituído em 2001, e o Programa de Acesso à Universidade (INCLUIR).

Especificamente, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) propõe ações para garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES). O programa tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Desde 2005, o programa lança os editais, divulgados para IFES, com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos de apoio. O portal do MEC informa que

São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas.

Como foi dito anteriormente, os programas de ações afirmativas do governo têm demonstrado preocupação com o acesso das pessoas “excluídas” das IES em geral, no entanto, o Programa Incluir é destinado apenas às instituições de ensino federais, e os dados nos revelam que grande parte dos alunos com algum tipo de deficiência está realizando seus cursos em instituições privadas.

O ingresso, assim como a permanência na graduação, é mais uma barreira a ser enfrentada pela pessoa com deficiência, uma vez que demanda das IES não só vontade, mas sobretudo sensibilidade e preocupação em adaptar o acesso ao currículo, aos materiais e ao espaço físico.

No marco da promoção de uma política de acesso, permanência e continuidade dos estudos superiores de pessoas com deficiência, em condições de equidade, as universidades têm buscado estratégias com vistas a suprir as necessidades dos alunos com deficiência no cotidiano acadêmico.

Em uma pesquisa sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, Masini, Tardivo e Araújo (2005) identificaram em alguns desses sujeitos a necessidade de aceitação de sua condição; em outros, a dificuldade de ter atitudes em direção à autonomia. Um dado enfatizado por uma parcela dos sujeitos entrevistados foi com relação ao apoio e auxílio oferecido pela família e ao empenho e/ou facilidade para a realização dos estudos; destacaram também os planos profissionais e as condições de preparo e de interesse dos docentes em ensinar o aluno deficiente. Nessa pesquisa todos os sujeitos mencionaram a dificuldade de sua aceitação pela comunidade e o preconceito social.

Segundo Masini (1994), a situação pouco profícua da educação de deficientes visuais nas escolas públicas revela a pouca importância a ela atribuída, podendo ser constatada pela absoluta ausência de controle e exigências em relação ao professor que está trabalhando, pois ocupam o mesmo cargo tanto os que têm habilitação em nível superior quanto aqueles que não possuem essa formação. A desatenção para com a educação do deficiente visual também se constata na heterogeneidade quanto ao nível de formação do professor especializado nas diversas regiões, o que equivale a dizer que qualquer conhecimento é válido para se trabalhar com um deficiente visual.

Sobre a relação do professor com os alunos com deficiência, no contexto universitário Moreira (2003, p. 61) faz a seguinte observação:

Na universidade, o professor, ao receber em sala de aula estudantes com NEE (necessidades educacionais especiais), enfrenta uma situação nova e desafiadora, já que na grande maioria, desconhece as especificidades, os apoios e recursos [...]. Isto faz com que parte dos professores enfrente dificuldades iniciais relacionadas à falta de conhecimento e tendência a uma representação negativa da deficiência

Masini (2003) desenvolveu uma pesquisa sobre a inclusão de alunos no ensino superior, na escola fundamental e média e na sociedade, em que analisou depoimentos relacionados a interações pessoais. Os sujeitos desse estudo foram doze alunos com três diferentes tipos de deficiência, sendo quatro com deficiência visual, quatro com deficiência auditiva severa ou profunda, e quatro com paralisia cerebral. A maioria dos alunos considerou importante a aceitação da deficiência por parte da própria pessoa, assim como ter

força de vontade para enfrentar as dificuldades e ter atitudes em direção à autonomia. Dez entre os doze sujeitos da pesquisa enfatizaram o apoio e o auxílio da família, nos estudos e na autonomia. Nove relataram ter encontrado professores abertos e dispostos a ajudá-los, profissionais que atendiam a suas solicitações, de forma a minimizar as dificuldades, bem como demonstravam acreditar na capacidade dos alunos. Sete alunos salientaram a ajuda recebida dos colegas no que se refere a empréstimo de materiais, anotação de conteúdos utilizando o carbono para disponibilizar-lhes cópias imediatas, gravação em áudio de conteúdos de livros e apostilas, transcrição das respostas de provas, condução da cadeira de rodas e ajuda no momento das refeições. Outro aspecto observado pela pesquisadora diz respeito ao empenho do próprio aluno, como sendo uma facilidade e um passo para adquirir a sua autonomia. Dois entre quatro alunos com deficiência visual mencionaram a importância de leitores no meio acadêmico e no momento das provas de vestibular. No tocante aos aspectos que dificultam o processo de inclusão, foi unânime a resposta relacionada à falta de aceitação da comunidade e o preconceito social, fazendo referência a situações vivenciadas no espaço da instituição e na sociedade em geral. A falta de oportunidades no mercado de trabalho ficou evidenciada na fala de quatro sujeitos da pesquisa, que alegaram a existência de preconceitos. A dificuldade de acesso ao mercado de trabalho falta de trabalho também foi um aspecto mencionado pelos sujeitos investigados.

Delfino (2004) realizou uma pesquisa na Universidade Mackenzie, em São Paulo, a fim de investigar as dificuldades e facilidades encontradas pelos alunos deficientes visuais no ensino superior. Esta pesquisa foi composta por quatro sujeitos, sendo duas alunas com deficiência visual e duas de suas professoras (sem deficiência). Como facilidades, as estudantes apontaram os avanços tecnológicos, apesar de considerar que na universidade esses recursos ainda serem insuficientes, e as condições físicas, que foram consideradas satisfatórias por propiciar autonomia para a locomoção do deficiente visual nos diferentes espaços da instituição. Ressaltaram o apoio recebido das pessoas para contornar os obstáculos entre os espaços (distantes) pelos quais têm que se movimentar. Quanto à permanência e continuidade nos estudos, os relatos das alunas pesquisadas demonstraram que existem professores e alunos que encorajam, mas também professores e alunos que ironizam a presença do aluno com deficiência visual em um ambiente universitário. Outros aspectos mencionados foram relativos à falta de tempo dos leitores e à ausência de adaptação dos recursos; uma “sugestão primária feita pelas alunas foi com relação à formação de professores, sendo fundamental para o auxílio das atividades universitárias e na sua inclusão efetiva”. (DELFINO, 2004, p. 113).

Moreira (2004) investigou o processo de inclusão de pessoas com deficiência em três cursos de licenciatura na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Entrevistou nove alunos com deficiências físicas, visuais e auditivas, e vinte e dois (22) professores, com o objetivo de conhecer as ações institucionais e em que medida estas têm favorecido o processo de inclusão, no que se refere ao ingresso e permanência dos alunos, e a prática pedagógica dos professores. A pesquisa apontou a necessidade de se ultrapassar as barreiras de ordem física, estrutural, organizacional e atitudinal, para que a inclusão se efetive na instituição, como também reafirmou o papel da universidade na defesa dos direitos dos estudantes com deficiências.

Com o objetivo de fazer um levantamento das universidades que possuem condições adequadas para receber alunos com deficiência, bem como as possibilidades de manter seus alunos nos respectivos cursos, Bandini, Rocha e Freitas (2001), realizaram um estudo que pretendia envolver 85 instituições de ensino superior, filiadas ao Fórum Nacional de Educação Especial. Os autores, responsáveis pela pesquisa, verificaram a predominância de alunos do sexo masculino. Das 29 universidades que responderam ao questionário, 25 disponibilizam vestibulares adaptados. Sobre os programas de apoio internos, dez informaram a existência de recursos. Os pesquisadores constataram que, mesmo o vestibular sendo adaptado, ainda são os poucos candidatos com deficiência que prestam os vestibulares, e justificam que este cenário pode ser decorrente dos obstáculos enfrentados em outros níveis de ensino, da falta de suporte nos espaços acadêmicos, falta de apoio familiar e temor do preconceito.

Mazzoni e Torres (2005) realizaram uma pesquisa, no período de 2002 a 2003, envolvendo quatro universidades do sul do país. Entrevistaram alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão), vinculados aos cursos de Pedagogia, Letras e História. Os dados obtidos evidenciaram que as falhas existentes no desenho, construção e uso das tecnologias arquitetônicas geram barreiras para o acesso aos edifícios de uso público como as instalações universitárias, observadas nas indicações dos caminhos, sinais de advertência e sinalizações existentes nesses espaços. Em relação aos recursos tecnológicos, os sujeitos demonstraram divergências quanto a suas preferências, pois alguns necessitam da ajuda de outras pessoas para a leitura, como gravações em áudio, mas para outros estas provocam sonolência; outros já demonstraram interesse pela tecnologia ligada à informática. Outro dado interessante diz respeito aos alunos com baixa visão e que usam bengala para a locomoção, os quais alegaram sofrer as conseqüências do desconhecimento, por uma grande parte da população, acerca da baixa visão, como a forma de ajudar o deficiente visual e a desconfiança da veracidade da

deficiência. Com relação aos apoios, os sujeitos da pesquisa relatam escasso conhecimento sobre as necessidades específicas das pessoas com deficiência visual, o que contribui para a formação de falsos conceitos, a partir dos quais as demais pessoas tendem a minimizar as dificuldades ou imaginar a existência de dificuldade onde não existem. O apoio humano novamente aparece em uma pesquisa como algo natural no espaço acadêmico.

Em pesquisa realizada com o objetivo de verificar a evolução da participação de alunos com deficiência nos vestibulares da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mazzoni, Torres e Coelho (2001) observaram que o processo é realizado em quatro etapas, sendo estes assessorados por especialistas na área de deficiência do candidato. As etapas consistiam em formalização do pedido de atendimento, estudo das alternativas adequadas às necessidades do aluno, realização das provas e correção das mesmas. Os suportes para o vestibular consistiam em preenchimento do gabarito especial, mesas especiais para os alunos que fazem uso de cadeira de rodas, transcrição da redação, utilização de computadores com sintetizador de voz, provas adaptadas com a fonte adequada, provas em braille, tempo adicional, avaliação da prova por especialistas da área, fiscal com domínio da língua de sinais, utilização de lentes de aumento e de soroban (para alunos cegos). Este estudo, referente a três anos de vestibulares, demonstrou que a procura dos alunos com deficiência pelo ensino superior tem aumentado, mas o índice de aprovação mostrou-se pouco significativo; outro dado significativo nesta pesquisa foi com relação à opção pelos cursos das áreas de ciências humanas e sociais.

Fontana e Nunes (2005), em uma pesquisa que teve como objetivo fazer um esboço da inclusão de alunos com deficiência visual nos diferentes níveis, trazem dois exemplos de instituições que têm investido esforços nesse sentido. O primeiro se refere à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que conta com o Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), o qual disponibiliza textos utilizados na instituição gravados em fitas cassete e computadores com Dosvox. O vestibular oferece provas adaptadas em braille, desde 1996. Mas os autores alegam que os recursos institucionais ainda são insuficientes, e algumas dificuldades ainda permanecem.

O segundo exemplo refere-se à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que oferece um Curso de Pedagogia à Distância, que na época da pesquisa de Fontana e Nunes possuía matriculados 31 alunos com deficiência visual, cegos ou com baixa visão. A UDESC possui computadores adaptados com sintetizadores de voz ou ampliadores de tela, materiais didático-pedagógicos em braille, ou ampliados e gravados em fitas cassete ou em CD. Na Universidade Federal de Pelotas (UPel), de cujo corpo docente Fontana e Nunes

fazem parte, os pesquisadores reforçam que as ações avançam, mas ainda são poucas em relação ao que se almeja de um processo inclusivo das pessoas com deficiência visual. A instituição conta com o Projeto Audioteca Virtual de Letras (desenvolvido na Faculdade de Letras), que consiste em um sítio de internet adaptado às necessidades desses alunos e, ainda, disponibiliza textos literários, gravados em áudio por professores e alunos voluntários. Os autores ressaltam que uma das vantagens deste sítio é a comodidade, pois os alunos têm acesso ao mesmo independentemente do lugar em que se encontrem. Gradativamente, outras ações foram implementadas, como a criação de um curso de Licenciatura em Matemática à Distância. Além desta iniciativa, no ano de 2005 as equipes de *webdesign* e programação estavam empenhadas em desenvolver e tornar o portal cem por cento acessível (FONTANA; NUNES, 2005).

Segundo relatam Miranda e Silva (2008), em uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com o objetivo de caracterizar quem eram os alunos com deficiência e as condições de ingresso, permanência e conclusão do curso em que se encontravam na UFU, havia sete (7) alunos com algum tipo de deficiência entre os 12.300 alunos dessa instituição, dentre os quais seis deficientes visuais, divididos nos cursos de Matemática, Letras, Música e História. Especificamente no caso dos alunos com deficiência visual, a pesquisa constatou, através das entrevistas, que eles consideravam o curso superior difícil e que não deviam cursar todas as disciplinas propostas no currículo, como os demais alunos o fazem. Um dos sujeitos da pesquisa alegou cursar uma disciplina por ano e se sentir desmotivado em face do tempo que precisará para concluir o curso; esse aluno obteve dilação do prazo de integralização do curso. Cinco sujeitos relataram não encontrar dificuldades no relacionamento entre professores e alunos, e dois alegaram dificuldades nesse sentido, e sinalizaram que essas dificuldades são decorrentes da falta de entendimento e da pouca importância dada pelo professor às dificuldades do aluno, bem como da falta de convivência com pessoas com deficiência. Todos os sete sujeitos da pesquisa mencionaram o distanciamento dos colegas, particularmente percebido nas atividades em grupo. Com relação à acessibilidade nos laboratórios, observou-se que os mesmos não se encontravam adaptados, uma vez que não puderam ser utilizados por um sujeito da pesquisa portador de deficiência motora.

Chahini (2005), em sua pesquisa sobre o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior, na cidade de São Luís, no Maranhão, identificou quinze instituições em que havia alunos com algum tipo de deficiência, sendo 08 alunos com deficiência visual, sete com surdez e oito com deficiência física. Os dados



obtidos nesta pesquisa delinearão o seguinte cenário em São Luis: ausência de recursos materiais para o acesso de alunos com deficiência visual ao conhecimento, o olhar do professor voltado para a deficiência e não para a capacidade dos deficientes visuais. Três destes sujeitos disseram sentir-se vitoriosos, dois sentem-se excluídos, e três sentem-se iguais às demais pessoas na capacidade de aprender. Quanto aos alunos com deficiência auditiva, todos salientaram a importância de um profissional especializado para fazer a mediação na interpretação de Libras e relataram sentir-se felizes por estarem no curso superior. Com relação aos alunos com deficiência motora, quatro sinalizaram dificuldades no que se refere à locomoção, à estrutura física em condições desfavoráveis; mas também sentem-se felizes e privilegiados por chegarem ao ensino superior, bem como acreditam ser normais no que se refere ao potencial de aprendizagem se comparados aos colegas.

Pereira (2007) realizou uma pesquisa na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), no período de 2001 a 2005, envolvendo dezesseis sujeitos com deficiência (entre alunos ativos, alunos que abandonaram seus cursos e alunos formados), que ingressaram no ensino superior pelo sistema de cotas, e dez funcionários gestores. Os dados da pesquisa evidenciam que a maioria dos alunos investigados (65%) possuem deficiência física, 27% possuem deficiência visual e 7% deficiência auditiva, e encontram-se matriculados em diferentes cursos, sendo os mais procurados nessa instituição os de Pedagogia, Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial e Engenharia de Sistemas Digitais. Em geral, as entrevistas evidenciaram que a instituição deve providenciar ações voltadas às pessoas com deficiência, tais como a capacitação de professores e o desenvolvimento de suportes necessários para o desenvolvimento de suas atividades cotidianas. A pesquisa ressalta que os alunos buscam desenvolver estratégias próprias, visando à superação de barreiras. Particularmente, os alunos com deficiência visual e baixa visão salientam a importância de criação de programas específicos e a adequação de conteúdos. Outro aspecto destacado refere-se ao desconhecimento por parte dos próprios deficientes com relação aos seus direitos: passe livre, acesso a concursos públicos, programas de saúde, de órtese e prótese, entre outros.

Oliveira (2007) desenvolveu uma pesquisa sobre a trajetória escolar de pessoas com deficiência visual, da educação básica ao ensino superior. Esta pesquisa contou com participação de seis adultos com deficiência visual (três cegos, que utilizavam a grafia Braille, e três com baixa visão, que utilizavam a grafia ampliada como recurso para a leitura e a escrita). O critério utilizado para a seleção dos sujeitos da pesquisa foi reunir os alunos com deficiência visual que estavam cursando o ensino superior ou que já o haviam concluído. A princípio, a pesquisa tinha como objetivo discutir o baixo índice de acesso e permanência no

ensino superior, mas com o andamento dos trabalhos houve a necessidade de se ampliar a análise do processo de escolarização.

Nesta pesquisa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, e posteriormente os depoimentos obtidos através de gravações em áudio eram transcritos. Um fato curioso, detectado durante a definição do percurso metodológico, foi o desconhecimento da secretaria acadêmica com relação à existência de alunos com deficiências na instituição. Com relação à prática pedagógica e nas interações no cotidiano, a pesquisadora identificou a falta de preparo dos professores como uma das causas do insucesso escolar de grande parte dos alunos deficientes. Três sujeitos destacaram as diferentes percepções e concepções dos professores nas práticas diárias com os alunos, alguns apresentavam uma prática excludente, enquanto outros apresentavam uma prática imbuída de uma concepção para a formação emancipatória, apresentando materiais com adaptações para as aulas, preocupados com a apropriação do conhecimento pelo aluno, de forma a ajudá-lo efetivamente a “superar as barreiras” pedagógicas e atitudinais. As experiências cotidianas no ambiente universitário eram traduzidas simultaneamente pelos sujeitos como conflituosas, de superação de limites, de auxílios por parte de alguns professores, colegas e família, de constantes buscas. O depoimento de um sujeito espelha esta situação, ao relatar que fora um dos primeiros alunos a ingressar na graduação e que, ao fazer o curso de especialização em Educação Inclusiva, sentira a negligência por parte dos professores. O que vemos aqui é um problema ainda maior, os professores formadores sem formação para tal.

Quanto aos recursos e ao papel da família no processo de inclusão no ambiente universitário, os sujeitos da pesquisa relatam a dificuldade com relação à disponibilidade dos recursos por parte das instituições. Com relação aos colegas e a família, são aqueles que mais contribuem para levar adiante os estudos; relatam ainda que a colaboração da família e dos colegas é fundamental para “suprir” as necessidades dos portadores de deficiência, e afirmam que a consciência política, as condições socioeconômicas e a informação a respeito das necessidades dos deficientes são determinantes para o processo de inclusão.

Outro aspecto mencionado foi com relação ao distanciamento de alguns colegas em momentos de atividades conjuntas. As barreiras mencionadas pelos sujeitos contribuem para a exclusão do aluno com deficiência do próprio processo de ensino e aprendizagem. Ainda com relação aos recursos utilizados, os deficientes visuais enfatizaram o desconhecimento, por parte da instituição, com relação às especificidades dos mesmos para cada tipo de perda visual, entre a baixa visão e a cegueira. Outro dado importante destacado por todos os sujeitos

foi a importância e eficácia da informática para o desenvolvimento e acompanhamento das atividades cotidianas.

Por fim, a pesquisa aponta que, na vida adulta, os sujeitos com deficiência visual têm consciência da exclusão que enfrentarão no mercado de trabalho e que o ingresso no mundo do trabalho não decorre de sua capacitação, mas é alcançado por força de lei.

Como vimos ao longo desta exposição, pouco a pouco, as universidades brasileiras avançam em direção a práticas inclusivas, adaptando seus espaços e propiciando recursos diversos para o ingresso e a permanência dos alunos com deficiências no ensino superior. As mudanças são gradativas, e acontecem inicialmente por meio de órgãos específicos, criados dentro das universidades para apoiar os alunos ou mesmo oferecendo cursos esporádicos, a fim de ampliar a visão dos professores a respeito da inclusão. Acreditamos que esse é o início para que as universidades criem uma política interna que abranja a todos, indistintamente. O interesse por conhecimentos específicos sobre as deficiências e as adaptações necessárias a cada uma delas ainda parte de poucos, e precisa ser estendido a toda a comunidade universitária. Isso garantiria um ambiente mais seguro aos alunos com deficiência, por saberem da compreensão e interesse de todos aqueles envolvidos no seu desenvolvimento acadêmico.

Enfim, o conhecimento sobre estas pesquisas nos ajudou a estabelecer prioridades para o desenvolvimento da presente pesquisa. É verdade que já existem vários estudos sobre esta questão, mas os debates ainda não se esgotaram, pois o tema é recente, como podemos perceber pela discussão tanto das questões legais quanto das políticas que amparam a discussão da inclusão. Sabemos que as mudanças almejadas, principalmente as mudanças de mentalidade, não se fazem de um dia para o outro. Nós poderemos falar de uma universidade melhor e para todos e inclusive para as pessoas com deficiência, quando nós também mudarmos o nosso jeito de entender e de nos relacionarmos com as pessoas com deficiências, e essas mudanças são lentas.

Somos um país de 24,5 milhões de pessoas com deficiência (14,5% da população), e a acessibilidade é uma responsabilidade e um direito de todos os cidadãos. As ações do Ministério da Educação, nas esferas da educação básica e superior, e de outras entidades têm sido no sentido de garantir maiores condições de inclusão de pessoas com deficiência, o que implica uma demanda crescente desse segmento populacional à educação em todos os seus níveis. Essa demanda conduz, necessariamente, a uma atualização das instituições educacionais em geral, para que se tornarem inclusivas, por meio de ações ordenadas e circunstanciais, todas elas procurando cumprir preceitos constitucionais que assegurem a

todos os brasileiros, indistintamente, uma formação escolar que não se diferencie pela deficiência dos seus alunos.

A situação impõe o incremento de espaços de reflexão a respeito da inclusão e um posicionamento diante do assunto, além da criação de estratégias nacionais e institucionais de ação, o que exige o compartilhamento de experiências significativas e mais adiantadas em diferentes instâncias e aspectos relativos à inclusão no ensino superior.

Até o início a década de 1980, poucas pessoas com deficiência tinham acesso à Educação Superior no Brasil, o que está diretamente associado ao não acesso de uma grande parcela dessa população à Educação Básica e aos Serviços de Reabilitação, o que indica sua exclusão dos direitos sociais básicos até então. A partir da instituição do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (1981) e da Década das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência (1983-1992) é que surgiram discussões acerca da situação das pessoas excluídas socialmente e um movimento por elas construído para o acesso à Educação Superior. É importante ressaltar que este acesso iniciou-se de forma muito sutil, pois não existia uma legislação específica relativa a esta questão. Assim, as pessoas que apresentavam uma deficiência que demandava adaptações não tinham sucesso em processos seletivos; soma-se a isto o fato das IES não proverem a quebra de barreiras arquitetônicas nesses espaços.

A inserção educacional do aluno com deficiência está ocorrendo de forma gradativa, e existe ainda a necessidade de viabilizar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior, de modo a formar adequadamente profissionais para assumirem seus lugares na sociedade, quaisquer que sejam eles. Sabemos que a discussão sobre a inclusão no ensino superior ainda é muito recente, e a maioria dos professores que estão atuando nesse espaço não tiveram em sua formação uma preparação para lidar com alunos com deficiências. Mas acreditamos que a inclusão no ensino superior é um esforço conjunto, que não se inicia e finaliza em um momento estanque, mas constitui-se ao longo do tempo para que o educando sintam-se plenamente integrado e incluído, no que diz respeito a atitudes humanas e condições materiais. Algumas conquistas já foram alcançadas, contudo faz-se urgente uma articulação entre as Instituições de Ensino Superior, o Governo e a sociedade.

A política de inclusão, a partir da idéia de educação para todos, tem sido tema de reflexões e discussões, deixando de ser naturalizada para ser problematizada. Assim, estudiosos como Santos (2000), Sasaki (1997), Mantoan (1998), têm buscado desconstruir as concepções fortemente construídas pela sociedade neoliberal, no desafio de buscar a compreensão da diversidade.

#### **1.4 A formação docente para a diversidade**

O movimento a favor da inclusão tem acarretado muitas implicações para as instituições de ensino, devido ao despreparo dos seus profissionais para o atendimento aos alunos com deficiências, em especial, os professores, que precisam desenvolver estratégias para atender a tal demanda.

Esta situação também pode ser explicada se nos remetermos aos primórdios da criação da universidade brasileira, que foi influenciada por diversos modelos de universidade, onde a proposta era seguir um currículo seriado, com programas fechados. Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002) ressaltam que hoje ainda há nuances desse modelo, mesmo depois da introdução da disciplina de metodologia do ensino superior nos cursos de pós-graduação. O professor continua a ser apenas um conhecedor do conteúdo de sua área, pois acredita que quem domina a disciplina sabe ensinar, concepção esta ultrapassada, em que o ensinar restringia-se à ministração de aulas expositivas ou palestras sobre determinados assuntos, dominados por aquele que estava ensinando, ou a demonstração, na prática, de como se fazia determinada atividade, como afirma Masetto (1998).

Por outro lado, também devemos considerar o processo formação de professores para o atendimento educacional especializado, que esteve por muito tempo ligado aos cursos de magistério, sendo os currículos “aplicados” em escolas especiais focados em procedimentos.

Na década de 1980, com os movimentos sociais de reivindicação pela democratização e acesso gratuito à escola para todos, criam-se serviços especializados em escolas públicas como também ocorre a implantação de escolas e instituições especializadas nos diferentes Estados, transferindo-se a responsabilidade do atendimento às pessoas com deficiências para as instituições especializadas e de caráter filantrópico. Tal situação fez com que os órgãos públicos deixassem de lado a discussão sobre a importância de uma formação em nível superior, como também de prover ações de políticas públicas de ensino. A falta de professores especializados fez com que os professores buscassem serviços de apoio, cursos de aperfeiçoamento e gradativamente ficou evidente a necessidade de cursos em nível superior para atender a evidente exigência.

Após a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (1990) e com a formulação da Declaração de Salamanca (1994), foram colocados em discussão as habilidades e competências que os professores deveriam dominar para trabalharem com a inclusão de alunos com deficiência. Este documento pontua que os conhecimentos e aptidões para esta tarefa são: a capacidade de avaliar as necessidades dos

alunos; de adaptar os conteúdos e os programas; de individualizar os procedimentos pedagógicos; uso da tecnologia e de trabalho em parceria com serviços de apoio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, no art. 59) acrescenta que estes professores deverão ser formados em cursos de licenciatura que comprovem sua formação em conteúdos específicos sobre a educação especial, ou realizem complementação de estudos ou pós-graduação.

Nesta perspectiva, ao refletirmos sobre a prática pedagógica junto aos alunos com deficiência visual, o desafio nos parece bem maior, pois não tivemos acesso a esta discussão em nossos cursos de formação inicial, com isso, percebemos que é imprescindível que aconteça um movimento de formação para possibilitar o repensar das nossas práticas, que precisam urgentemente serem revistas.

Em uma pesquisa realizada por Bueno (2002), sobre a formação de professores da Educação Especial no Brasil, os dados revelaram que nas 58 universidades pesquisadas, apenas 39,7% dos professores possuem essa formação. Os dados mostram o crescimento dos cursos de especialização; 51,7% do tipo de formação generalista, com maior incidência na área de formação em deficiência mental; formação na área de deficiência visual (6,3%), auditiva (15,6%) e de deficiência física (3,1%). A pesquisa revela ainda que 52% das instituições pesquisadas oferecem disciplinas de Educação Especial, das quais 27,7% são de caráter eletivo. Do universo pesquisado, 81% não oferecem disciplina de educação especial nas licenciaturas; cursos de aprofundamento de estudos como mestrado perfazem 32,6%, e doutorado com linha específica existem em apenas três instituições. Estes dados justificam a situação com a qual deparamos hoje no ensino superior, no que se refere à falta de profissionais habilitados para a atuação junto aos alunos com deficiência, e também nos revelam um cenário preocupante, pois evidenciam um decréscimo da formação especializada.

Mittler (2003) diz que para que seja assegurada uma formação que proporcione uma compreensão básica acerca da inclusão e suas implicações pedagógicas, é preciso fazer um investimento a longo prazo, pois este processo de formação passa por várias etapas, começa na formação inicial e se estende ao longo do exercício profissional do professor, por meio da formação continuada.

Quanto à formação inicial, os professores deveriam receber informações básicas que os preparassem para compreender melhor a diversidade humana, que propiciassem a derrubada de barreiras atitudinais existentes, bem como os preparassem para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para atuar junto aos alunos com deficiência. Sendo assim, ainda faz-se necessário que o profissional dê continuidade a sua formação, enriquecendo-a constantemente, possibilitando espaços de reflexões sistemáticas sobre as suas

práticas, para o aprimoramento da sua atuação. González (2002) aponta para a necessidade de uma formação inicial voltada para o modelo do professor reflexivo, capaz de analisar a sua prática, dar respostas aos diversos problemas, criar estratégias de ensino para todos, de modo que seja superadas as desigualdades e, ao mesmo tempo, estimulada a diversidade latente nos sujeitos.

Schon (1997) e Freire (1998) enfatizam que a formação do professor deve envolver os múltiplos saberes como, formação pessoal e profissional produzidos pelas ciências humanas da educação; saberes disciplinares; formação inicial e continuada nas diferentes áreas do conhecimento; saberes curriculares relacionados aos projetos de ensino, aos conteúdos, métodos e técnicas de ensino para a formação dos alunos, a proposta no âmbito da escola, os sabres da experiência, da prática cotidiana que provém da cultura; e além disso, deve aprofundar o conhecimento relacionado às pessoas com deficiência.

Assim, o professor deve atender às exigências educacionais atuais, e necessita ter o olhar ampliado para as especificidades e o potencial de seus alunos. Podemos dizer que a formação inicial precisa ter o objetivo de fornecer conhecimentos gerais sobre a educação especial e suas especificidades, que possibilitem a oferta de respostas mais adequadas às individualidades dos alunos com deficiência, e ainda considerá-los como indivíduos capazes.

González (2002) afirma que, para alcançar esta formação, deve-se prover um currículo instrucional interrelacionado com outras experiências profissionais que capacitem o professor para atender à diversidade dos alunos em todos os aspectos. Ressalta, ainda, que existe uma grande distância entre os conhecimentos e as habilidades que os profissionais precisariam ter e as que possuem, e que “os programas de formação inicial não introduziram mudanças qualitativas e suficientes para preparar os professores frente aos novos desafios”, especificamente o de educar alunos com deficiência, havendo a necessidade de reformulação dos cursos de formação.

Afim de possibilitar uma educação adequada aos alunos com deficiência, tem-se a formação continuada, através da proposição e realização de “cursos breves para todos os professores envolvidos na atenção a alunos com necessidades educativas especiais; cursos de um ano, em turno integral, ou seu equivalente em meio turno; cursos breves avançados”. (GONZÁLEZ, 2002, p. 253). Parrilha (1992 apud González, 2002, p. 253) acrescenta que a formação continuada responde a uma função tripla: a “função de especialização”, dirigida a professores que se especializam na atenção a alunos com deficiências; a “função de atualização de conhecimentos”, referente às questões mais relevantes da educação especial, e função de “aprofundamento e desenvolvimento, dirigidos a professores de educação especial,

de apoio e profissionais não-docentes vinculados à integração (assessores, membros de equipe psicopedagógica, etc), interessados no grau superior de especialização.”

Enfim, um dos grandes entraves que nos deparamos hoje diz respeito à formação de professores para a atuação junto à diversidade de alunos, que desde 1988 vem sendo discutida. O relatório da UNESCO (apud BAUMEL, 2003) sobre os serviços educacionais chama a atenção para a importância da preparação do professor, e salienta que a qualidade dos serviços educacionais para pessoas com deficiência depende da qualidade da formação e esta deverá ser parte integrante dos planos nacionais.

Zabalza (2004, p. 169) compartilha desta idéia dizendo que o compromisso com a aprendizagem do discente traz consigo o papel do professor universitário, como facilitador e que faz

o que estiver ao seu alcance para que os alunos tenham acesso intelectual aos conteúdos e às práticas da disciplina. Por isso, fala-se tanto sobre a “dupla competência” dos bons professores: a competência científica, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes.

Portanto é importante que se discuta sobre como articular os conhecimentos, os fundamentos e práticas da educação inclusiva na grade curricular e no projeto pedagógico dos cursos de graduação. Para ser professor, é importante refletir sobre a cultura escolar, os pensamentos, as crenças, valores e hábitos compartilhados e que influenciam a maneira de ser dos professores que convivem constantemente com desafios e barreiras presentes no convívio com a diversidade. E além disso, para ser professor, é preciso considerar as formas de acesso ao conhecimento das pessoas com deficiência e a partir deste referencial buscar alternativas pedagógicas que aprimorem este acesso, tendo em vista o crescimento acadêmico dos alunos.



## CAPÍTULO II

### A construção da pesquisa: o percurso metodológico

#### 2.1 Abordagem e instrumentos de pesquisa

Este estudo tem como objetivo analisar as experiências vivenciadas pelos alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) nas instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia, a partir da investigação das dificuldades e facilidades encontradas por eles no cotidiano acadêmico. Considerando a relevância e atualidade da temática da inclusão social das pessoas com deficiências, que tem sido objeto da atenção de muitos estudiosos, acreditamos ser importante, tanto para a população diretamente relacionada à questão da deficiência visual (deficientes visuais, famílias, escolas) como para os próprios profissionais que atuam junto a essas pessoas, uma pesquisa que possa delinear a situação na cidade de Uberlândia, no tocante ao ingresso e permanência dos deficientes visuais no ensino superior.

Nosso interesse era compreender, no diálogo com os estudantes deficientes visuais, como se deu a trajetória escolar de cada um, as barreiras que precisaram transpor em busca da formação superior, as dificuldades enfrentadas nessa etapa de estudo, o que consideraram necessário melhorar no aspecto pedagógico. A intenção da pesquisa não é avaliar o trabalho realizado pelos colegas professores; ao discutir e analisar a questão das concepções e práticas frente às necessidades dos deficientes visuais, pretendemos buscar na comunicação com os colegas a multiplicidade de fatores aí envolvidos, e refletir sobre os mitos, preconceitos e crenças sobre essa deficiência construídos ao longo do tempo e dos quais a instituição escolar parece ainda guardar resquícios.

Ouvindo os entrevistados para esta pesquisa, pudemos construir uma análise que evidencia que as dificuldades vivenciadas no contexto do ensino superior em nossa cidade ainda são muitas, tanto no âmbito da prática pedagógica como em relação ao espaço físico e à disponibilidade de recursos técnicos específicos. Buscamos, no diálogo com autores que fomentaram nossas inquietações, responder aos questionamentos suscitados nesse processo de investigação, quais sejam: Como se tem verificado o acesso do deficiente visual ao ensino superior, no que se refere ao seu ingresso e permanência na universidade? A prática pedagógica é adaptada a suas condições específicas? Quais são as reais dificuldades e

facilidades encontradas nas instituições em que estudam? Como está acontecendo o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual nas instituições de ensino superior de Uberlândia?

Trata-se de uma pesquisa exploratória (LUDKE; ANDRÉ, 1986), sendo a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, a abordagem qualitativa, caracterizada pelo cunho processual construtivo-interpretativo e dialógico. A opção pela pesquisa qualitativa se deve ao fato desta abordagem favorecer o entendimento, o diálogo e considerar a heterogeneidade dos sujeitos da pesquisa. A pesquisa qualitativa tem como objetivo o processo, a construção do conhecimento, e o diálogo é a fonte direta (GONZÁLEZ REY, 2002).

González Rey (2005) explica que a epistemologia qualitativa tem três princípios básicos: o conhecimento como produção construtivo-interpretativa, o seu caráter interativo e a significação da singularidade no processo de construção do conhecimento. Afirma ainda que a construção do conhecimento não se dá pela soma de fatos que se definem por constatações, mas por meio da interpretação complexa, que gradativamente dá sentido às diferentes manifestações sobre o objeto em investigação.

Ainda de acordo com González Rey (2005), a pesquisa qualitativa não se destina apenas a comprovações, a provar ou verificar, mas a construir. Característica essa que vem ao encontro de nosso objetivo, que é produzir idéias, reflexões sobre a educação das pessoas com deficiência, particularmente aquelas com deficiência visual, e talvez suscitar novos questionamentos e pesquisas. Como afirma González Rey (2002, p. 136), “a capacidade de uma teoria para gerar novos conceitos que, por sua vez, são geradores de novos problemas e de zonas de sentido sobre a realidade, é uma expressão do contato entre teoria e a realidade, a qual com frequência está muito além da consciência do pesquisador”. A produção do conhecimento na pesquisa é, portanto, um atributo essencial para o ensino e também pode expressar sua função social.

Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 51),

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Como nossa intenção é compreender a natureza de um fenômeno social, por meio de uma análise da percepção dos sujeitos envolvidos, elegemos a entrevista como instrumento de coleta de dados, tendo em vista o fato de que

A entrevista pode proporcionar a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como acerca de suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELTIZ et al., 1987, p. 273).

Isto porque, segundo afirma Szymanski (2004, p. 14), a entrevista é um processo “interativo complexo com um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e os sistemas de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas”.

Essa técnica, considerada por vários autores como um instrumento de investigação social, possibilita um contato direto com a problemática investigada, bem como proporciona a observação e uma análise das diferentes concepções acerca do tema escolhido.

Sabe-se que a produção de ideias e, portanto, do conhecimento tem um caráter social, pois as ideias são representações da vida do ser humano num dado momento de sua história, e o conhecimento reflete o contexto social no qual é produzido. Desse modo, a construção do conhecimento deve partir de um olhar ampliado, que ao mesmo tempo necessita ser macro e micro, de forma que o pesquisador deve considerar a particularidade da sua fonte de informação, mas não pode perder de vista o contexto maior em que ela está inserida. A entrevista não deve buscar informações apenas ou breves informações, mas permitir ao entrevistado rememorar os fatos vividos, falar de suas contradições, suas marcas, enfim, de suas memórias individuais e coletivas (CAIADO, 2003).

Como afirma González Rey (2002, p. 76),

As idéias, as reflexões e os intercâmbios casuais durante a pesquisa contribuem na atribuição de sentido feita pelo pesquisador aos fragmentos de informação procedentes dos instrumentos utilizados. É por isso que enfatizamos a significação das informações informais e indiretas no processo de construção do conhecimento.

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, é marcada pela dimensão social. “Configura-se em uma situação dialógica em que os sentidos são criados na interlocução e dependem do tema em pauta, da situação experienciada, dos lugares ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado, enfim, do contexto em que são produzidos.” (SILVA, 2003, p. 53).

“A entrevista, na pesquisa qualitativa, tem sempre o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações aparecem na complexa trama em que os sujeitos a experimentam em seu mundo real.” (GONZALEZ REY, 2002, p. 89). Dar voz a esses sujeitos é “uma opção metodológica de estudar um indivíduo real, constituído socialmente, produto e criador da história, indivíduo que pertence a um grupo social, que vive em relações”. (CAIADO, 2003, p. 44).

Através da entrevista, é possível compreender ou mesmo se aproximar do sujeito em suas múltiplas dimensões, mas ao mesmo tempo é estranhá-lo constantemente, é construir e desconstruir vários trechos ditos. Assim, cabe ao pesquisador dirigir e orientar a entrevista, tendo como ponto de partida um assunto específico e preestabelecido. Mas isso sem perder de vista os postulados de González Rey (2002) de que na pesquisa qualitativa há uma relação intersubjetiva e dialógica entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, em que o primeiro não se encaixa no papel de controlador dos segundos e nem tenta esgotá-los pelo recorte, pela decomposição em elementos a serem analisados e descritos; e os sujeitos pesquisados, por sua vez, interagem com o pesquisador de maneira dialógica, na produção das informações necessárias para a construção do conhecimento.

Numa perspectiva qualitativa de pesquisa, tal como a que escolhemos, não existe a linearidade de um só caminho determinado de antemão, exclusivo ou excludente, pois o caminho da investigação se faz à medida que vai sendo percorrido, caminho aberto ao imprevisto ao sensível ao novo que se apresenta a cada passo. Nesta pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada, que, de acordo com Ludke e André (1986), é o instrumento mais adequado a abordagem qualitativa de pesquisa.

Silva (2003, p. 55) faz uma observação importante: “os depoimentos se configuram como espaços de produção de narrativas, constituindo-se em textos possíveis de múltiplas interpretações, ricos em significados socialmente vividos”. Assim, é necessário informar previamente ao entrevistado os objetivos da entrevista, a forma de registro e os objetivos da pesquisa. E é importante que o entrevistado tenha a liberdade de refazer suas respostas, suas afirmações, podendo o entrevistador fazer perguntas para o esclarecimento das respostas obtidas.

Em nosso estudo, a entrevista aos sujeitos pesquisados inclui informações como: dados pessoais, processo de escolarização, experiências marcantes neste processo, primeiros contatos com os colegas e professores nas IES, a escolha do curso, experiências dentro do ambiente universitário, processo avaliativo, sugestões para melhor aproveitamento da

experiência universitária (vide Roteiro de Entrevista, Apêndice B). As entrevistas foram gravadas em áudio e, após uma escuta atenta, os relatos foram transcritos.

Cabe mencionar, por fim, que a escolha por entrevistar os estudantes com deficiência visual surgiu da necessidade de ouvi-los, de dar voz a essas pessoas, que geralmente pouco falam, e por entender que ouvi-los é aprender com eles. Grande parte das questões que envolvem o tema da deficiência visual aprendemos na relação com essas pessoas, indivíduos que, mesmo em meio às dificuldades que encontram em seu caminho, se dispuseram a nos relatar suas vivências no ambiente universitário.

## **2.2 Procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa**

A pesquisa iniciou-se no primeiro semestre de 2008, com a realização de leituras sobre a temática da deficiência visual. Posteriormente a esta etapa, no segundo semestre desse ano, fizemos um levantamento das Instituições de Ensino Superior de Uberlândia (IES) e dos alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) nelas matriculados. Após a definição da problemática do estudo, passou-se à seleção das IES e dos sujeitos a serem investigados. O critério utilizado foi identificar as IES e os sujeitos que estavam cursando o ensino superior no período (2º semestre de 2008). Vale ressaltar que a caracterização das IES nos trouxe informações importantes, porém estas não serão objeto de uma análise detalhada.

As informações sobre as IES existentes na cidade de Uberlândia foram adquiridas através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), via *site*, e da Secretaria Municipal de Educação. Foram feitos contatos telefônicos com as IES, e posteriormente, quando necessário, contato pessoal com os responsáveis por setores como Direção Acadêmica, Coordenação de Curso e Núcleos específicos para o atendimento dos alunos com deficiência.

Das dez instituições universitárias identificadas, uma faz parte Rede Pública Federal de Ensino Superior e nove integram a Rede Particular de Ensino Superior. Vale ressaltar que, após consulta ao site [http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/inst\\_municipio.asp](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/inst_municipio.asp), percebemos que somente oito destas instituições são credenciadas pelo MEC. Assim sendo, optamos por pesquisar somente as IES possuidoras de credenciamento do MEC. Verificamos, por fim, que apenas quatro dessas instituições (aqui identificadas como **A, B, C, D**) possuíam alunos com deficiência visual total ou baixa visão matriculados nos cursos de graduação.

Durante o levantamento dos estudantes deficientes visuais matriculados nas IES, observamos que a secretaria acadêmica de uma das instituições desconhecia que havia entre

os matriculados um aluno com deficiência visual, sendo esta a baixa visão. Conseguimos chegar a esse aluno durante uma visita à Sala Braille Inhazinha Vilela, da Biblioteca Pública Municipal de Uberlândia “Juscelino Kubitscheck de Oliveira”.

Os estudantes com deficiência visual estão assim distribuídos nas quatro IES:

A **Instituição A** (Pública) possui onze alunos deficientes visuais, distribuídos nos seguintes cursos: (1) Pedagogia diurno, (2) Música diurno, (1) Matemática diurno, (1) Matemática noturno, (2) Letras diurno, (2) História diurno, (1) Engenharia Elétrica diurno e (1) Física noturno. Esta instituição possui um Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão, onde fica o setor de Atendimento aos Alunos com Deficiência (A1)<sup>11</sup>. Em linhas gerais, este Centro procura desenvolver ações voltadas à pesquisa, ao ensino e à extensão universitária, estimulando a implementação de projetos de pesquisa envolvendo professores, alunos e técnicos-administrativos. Além disso, procura atender às atuais demandas legais que indicam a necessidade de todos os cursos de formação de professores desenvolverem ações voltadas para uma prática pedagógica significativa junto aos alunos com deficiências. Entre os recursos de que dispõe para o atendimento dos deficientes visuais, conta com uma impressora braille.

É importante registrar que desse grupo foi excluída uma aluna com baixa visão, do curso de Matemática noturno, pois, segundo seu depoimento, em avaliação oftalmológica ela não foi enquadrada na patologia de baixa visão, de acordo com as normas do MEC e da Organização Mundial da Saúde (OMS). Outra exclusão foi de uma aluna do curso de Letras, que, após se ausentar três vezes dos encontros marcados para a entrevista, solicitou o seu desligamento da pesquisa. E uma terceira exclusão foi a de um aluno do curso de Engenharia Elétrica, com o qual não foi possível estabelecer contato. Desse modo, foram entrevistados **oito** alunos da Instituição A.

Na **Instituição B** (Privada) há **três** alunos com deficiência visual, todos com baixa visão, cursando, respectivamente, Pedagogia, Fisioterapia e Computação. Estas informações foram fornecidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Deficiência matriculadas na instituição. Apenas dois alunos foram entrevistados, pois não foi possível fazer contato com o aluno do curso de Computação. Esta instituição possui um Núcleo de Estudo, Pesquisa e Apoio às pessoas com deficiências (B1)<sup>12</sup>. É composto por uma equipe de profissionais que fornecem apoio aos alunos e professores nas questões relacionadas à diversidade, a fim possibilitar a todos os seus alunos o acesso e a permanência nos cursos. Especificamente para

---

<sup>11</sup> Denominamos A1 o setor de atendimento aos alunos com deficiências da Instituição A.

<sup>12</sup> Denominamos B1 o setor de atendimento aos alunos com deficiências da Instituição B.

o atendimento aos alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão), segundo informação divulgada pelo site da instituição, informações os recursos disponibilizados pela instituição consistem em: gravador e fotocopadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio; software de ampliação de tela; equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal; lupas, régua de leitura; scanner acoplado a computador; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em braille; acompanhamento e adaptação de provas em sala de aula. gravação de fitas k7 contendo os textos ou livros selecionados pelos professores; estruturação de formas de apresentação de conceitos e conteúdos através de materiais concretos; transcrição das avaliações impressas à tinta para a escrita braille e do braille para o texto impresso à tinta; parceria com o Instituto de Cegos do Brasil Central, para a transcrição de livros em braille; orientação (por escrito) aos professores no que se refere à organização da sala (disposição dos móveis), práticas de laboratório e metodologias específicas e coerentes; leitura de avaliações, quando necessário.

A **Instituição C** (Privada) possui **dois** alunos com deficiência visual total, matriculados nos cursos de Pedagogia e Serviço Social. Ambos os sujeitos concordaram em participar da pesquisa. Esta instituição possui um Grupode Estudos, Pesquisas e Ações em Inclusão Social, que tem como finalidade, além de estabelecer o diálogo com a pesquisa sobre a temática, desenvolver ações dentro e fora da instituição, com o intuito de atender às demandas dos alunos com alguma deficiência, e fornecer orientação aos professores para a prática pedagógica diária.<sup>13</sup>

Na **Instituição D** (Privada), há **um** aluno com deficiência visual (baixa visão), matriculado no curso de Comunicação Institucional noturno, que integra o rol de entrevistados.

Portanto, o grupo de sujeitos com deficiência visual entrevistados para este estudo é composto por **treze** (13) estudantes universitários. A estes foram apresentados a Carta de Cossentimento Livre e Esclarecido (vide Anexo A).

As entrevistas foram realizadas em dois momentos, gravadas em áudio e posteriormente transcritas e apresentadas aos sujeitos, com o intuito de comprovar a fidelidade dos dados transcritos, como também para fazer os acréscimos que os sujeitos considerassem necessários aos relatos. Esta etapa da pesquisa compreendeu o período de outubro de 2008 a abril de 2009.

---

<sup>13</sup> Informações extraídas do Projeto Pedagógico, disponibilizado pela Instituição C.

Durante as entrevistas, sentimos a necessidade de intervir na fala dos sujeitos, como forma de quebrar o nosso silêncio, no intuito de demonstrar que estávamos atentos aos seus depoimentos. Outras intervenções foram feitas no sentido de levar os sujeitos a retomar a fala, acrescentar informações ou aprofundar determinados relatos.

Após as entrevistas, eram realizadas as transcrições, sendo estas apresentadas ou repassadas aos entrevistados de acordo com o meio possibilitado naquele momento, ou seja, alguns sujeitos da pesquisa que fazem uso dos recursos tecnológicos, como Dosvox e Virtual Vision, recebiam as transcrições via e-mail e davam seu parecer sobre o relato transcrito respondendo ao e-mail. No caso dos sujeitos cegos que não faziam uso desses recursos, a transcrição era lida para eles. Vale ressaltar que nenhum desses sujeitos solicitou a transcrição em braille, uma vez que este processo seria demorado, dada a dificuldade em conseguir a impressão em braille. Já os sujeitos com baixa visão recebiam a transcrição das entrevistas através de e-mail, com o texto em fonte ampliada, respeitando-se a especificidade da perda visual. Caso os sujeitos demonstrassem a necessidade de complementar ou corrigir alguma informação, a gravação e/ou complementação do relato eram feitas naquele momento.

A respeito do trabalho de transcrição, Queiroz (1991, p. 86) afirma:

A definição de transcrição indica já como preferencial a execução da tarefa pelo próprio pesquisador que realizou a coleta da história de vida ou do depoimento pessoal, pois ele, em princípio, é o que está apto a realizar o trabalho de maneira que a escrita reproduza o mais facilmente possível a gravação.

Para Szymanski (2004, p. 74), a transcrição é vista como uma primeira versão escrita do texto sobre a fala do entrevistado, devendo esta ser transcrita “tal como ela se deu”, passando da forma oral para a forma escrita. Na segunda versão, denominada por Szymanski (2004) como “texto de referência”, deve ser feita uma limpeza dos vícios de linguagem, cabendo incluir as impressões, percepções e sentimentos do pesquisador durante o processo de transcrição. A autora salienta, ainda, que ao transcrever é possível reviver a cena da entrevista, e quando este trabalho é feito pelo próprio pesquisador, é considerado um momento de análise.

Os nomes dos sujeitos entrevistados foram preservados, e esses indivíduos serão apresentados de modo semelhante ao que faz o escritor português José Saramago, no romance *Ensaio sobre a cegueira* (1995). Na referida obra, nenhuma personagem é nomeada; a supressão da identidade a partir do nome está associada à cegueira que se espalha. As



personagens são identificadas por outros meios: pelas profissões que exerciam antes de ficar cegas, pelas relações de parentesco ou mesmo por características físicas marcantes.

Em nossa pesquisa, a identificação dos sujeitos teve a colaboração dos mesmos, solicitamos que escolhessem os codinomes pelos quais gostariam de ser identificados, seguindo a estratégia utilizada por Saramago. Alguns escolheram, e outros preferiram que a pesquisadora o fizesse segundo o que observava em cada um. Assim, denominamos *Garota Serena* a uma jovem que demonstrou ser uma pessoa tranqüila, atenta e muito calma; *Cabeleireira*, a admiradora da atividade que exerce e tira de sua profissão o seu sustento; *Estudante Tecnológica*, aquela que utiliza o Virtual Vision com muita agilidade, recurso que facilita seu processo de inclusão; *Mulher Mãe*, aquela que enfrenta muitas dificuldades em decorrência de sua condição de mãe, e *Pai de Família* o estudante que, durante as entrevistas, mostrara-se muito preocupado com a doença grave de um filho.

Segundo o crítico Rubens Pereira dos Santos (2007), Saramago opta pelo anonimato das personagens como uma maneira de universalizar a experiência da cegueira, abrangendo todas as pessoas, todos os nomes. Ao fazê-lo, nós também, leitores, somos levados para o universo ficcional e experimentamos, a cada página, a dolorosa trajetória dos cegos no romance. Ao assumir que os nomes são desnecessários para seu relacionamento no manicômio, as personagens deixam implícita a trajetória que terão de seguir, na descoberta dolorosa do eu e do outro.

Guardada a devida distância existente entre a obra de um prêmio Nobel da literatura e um breve estudo acadêmico como o nosso, a reflexão que fazemos sobre a luta dos deficientes visuais pela formação acadêmica também pretende sensibilizar o leitor a enxergar além do que vê, como o fazem os sujeitos desta pesquisa.

Como foi dito acima, nesta pesquisa, as transcrições foram feitas imediatamente após as gravações, salvo em alguns momentos em que acumulou o número de entrevistas a serem transcritas, em virtude de alguns entraves na pesquisa, como os sucessivos reagendamentos e as ausências dos sujeitos, sem justificativa ou aviso prévio. A seguir, descrevemos esquematicamente os procedimentos adotados na realização das entrevistas, a devolutiva das transcrições dos depoimentos e alguns comentários dos sujeitos entrevistados.

**SUJEITO:** Cantora

**NÚMERO E DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS:** Duas, de 50 min cada.

**LOCAL:** Sala no campus da IES e na residência do sujeito

**AGENDAMENTOS:** Por telefone

**DEVOLUTIVA:** Transcrição em fonte 12, lida com a utilização do CCTV.

**COMENTÁRIOS E/OU REAÇÕES:** “Acho interessante, porque poderei falar das minhas dificuldades para você.” Demonstrou tranquilidade durante as entrevistas.

**SUJEITO:** Músico

**NÚMERO E DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS:** Três, de 30 min cada.

**LOCAL:** Residência do sujeito

**AGENDAMENTOS:** Por telefone

**DEVOLUTIVA:** Transcrição em fonte 16, enviada por e-mail.

**COMENTÁRIOS E/OU REAÇÕES:** “Acho que vai ser bom, porque eu não precisei de tanta ajuda, mas sei que tem mais alunos por lá que tem mais dificuldade que eu tive.” Inicialmente demonstrou receio, dando respostas curtas e objetivas; depois percebeu a seriedade da pesquisa e passou a responder com mais riqueza de detalhes.

**SUJEITO:** Garota Serena

**NÚMERO E DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS:** Duas, de 50 min cada.

**LOCAL:** Sala em IES próxima à residência do sujeito

**AGENDAMENTOS:** Por telefone

**DEVOLUTIVA:** Transcrição em fonte 16, enviada por e-mail.

**COMENTÁRIOS E/OU REAÇÕES:** Demonstrou interesse, empatia e disposição em responder às perguntas.

**SUJEITO:** Cabeleireira

**NÚMERO E DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS:** Duas, de 50 min cada.

**LOCAL:** Sala no campus da IES e na residência do sujeito

**AGENDAMENTOS:** Por telefone

**DEVOLUTIVA:** Transcrição em fonte 12.

**COMENTÁRIOS E/OU REAÇÕES:** “Nossa, vai ser muito bom falar para você sobre as minhas dificuldades, porque, nossa, tem dia que é muito difícil.” Demonstrou interesse e disposição em colaborar com a pesquisa, alegando que precisava se abrir para alguém, precisava falar da deficiência e do que estava passando com relação à dificuldade visual.

**SUJEITO:** Matemático

**NÚMERO E DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS:** Duas, de 40 min cada.

**LOCAL:** Sala no campus da IES

**AGENDAMENTOS:** Por telefone

**DEVOLUTIVA:** Leitura da transcrição pela pesquisadora.

**COMENTÁRIOS E/OU REAÇÕES:** “Eu já respondi a várias perguntas aqui, e nunca sei o que fazem delas, depois não fico sabendo.” Demonstrou receio, não respondendo a algumas perguntas de ordem pessoal.

**SUJEITO:** Historiadora

**NÚMERO E DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS:** Duas, de 40 min cada.

**LOCAL:** Biblioteca no campus da IES

**AGENDAMENTOS:** Por telefone

**DEVOLUTIVA:** Transcrição em fonte 12, enviada por e-mail.

**COMENTÁRIOS E/OU REAÇÕES:** “O movimento tem se ampliado, e essas pesquisas são importantes.” Demonstrou colaboração, dando exemplos ao responder, ampliando as respostas às perguntas feitas.

**SUJEITO:** Estudante Tecnológica

**NÚMERO E DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS:** Duas, de 50 min cada.

**LOCAL:** Sala no campus da IES

**AGENDAMENTOS:** Por telefone

**DEVOLUTIVA:** Transcrição em fonte 12, enviada por e-mail.

**COMENTÁRIOS E/OU REAÇÕES:** “[...] quanto mais pesquisas, melhor; isso é recente, quanto mais reflexão, melhor”. Demonstrou colaboração ao responder às perguntas da entrevista.

**SUJEITO:** Mulher Mãe

**NÚMERO E DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS:** Uma, de 1h e 20 min.

**LOCAL:** Biblioteca no campus da IES

**AGENDAMENTOS:** Por telefone

**DEVOLUTIVA:** Leitura da transcrição pela pesquisadora (por telefone).

**COMENTÁRIOS E/OU REAÇÕES:** “Acho importante a sua pesquisa.” Demonstrou colaboração respondendo às perguntas com seriedade.

**SUJEITO:** Massoterapeuta

**NÚMERO E DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS:** Duas, uma de 30 min e outra de 50 min.

**LOCAL:** Residência do sujeito

**AGENDAMENTOS:** Por telefone

**DEVOLUTIVA:** Leitura da transcrição pela pesquisadora.

**COMENTÁRIOS E/OU REAÇÕES:** “Nossa, eu acho importante, porque precisa ser feito muita coisa, não sei se com esta pesquisa serei ajudada, mas os outros com certeza serão.”

**SUJEITO:** Mulher Falante

**NÚMERO E DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS:** Uma, de 1h e 30 min.

**LOCAL:** Sala no campus da IES

**AGENDAMENTOS:** Por telefone

**DEVOLUTIVA:** Transcrição em fonte 20, enviada por e-mail.

**COMENTÁRIOS E/OU REAÇÕES:** “Que interessante, passo por muitas coisas aqui, eles são preparados, mas precisam estar mais.” Demonstrou colaboração.

**SUJEITO:** Secretária

**NÚMERO E DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS:** Uma, de 1h e 30 min.

**LOCAL:** Sala Inhazinha Vilela, da Biblioteca Pública Municipal.

**AGENDAMENTOS:** Por telefone

**DEVOLUTIVA:** Transcrição em fonte 20, enviada por e-mail.

**COMENTÁRIOS E/OU REAÇÕES:** “Acho importante, porque estas pessoas estão começando a entrar nas faculdades.” Demonstrou interesse em participar da pesquisa.

**SUJEITO:** Mulher Extrovertida

**NÚMERO E DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS:** Três, de 40 min cada.

**LOCAL:** Sala no campus da IES

**AGENDAMENTOS:** Por telefone

**DEVOLUTIVA:** Transcrição em fonte 20, enviada por e-mail. As transcrições das duas primeiras entrevistas foram lidas pela pesquisadora, pois o sujeito não tivera tempo para fazer a leitura.

**COMENTÁRIOS E/OU REAÇÕES:** “É bom, sim, porque as pessoas ficavam em casa, hoje elas estão em todos os lugares e aqui também [no ensino superior].”

**SUJEITO:** Pai de Família

**NÚMERO E DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS:** Duas, de 50 min cada.

**LOCAL:** Sala Inhazinha Vilela, da Biblioteca Pública Municipal.

**AGENDAMENTOS:** Por telefone

**DEVOLUTIVA:** Leitura da transcrição pela pesquisadora.

**COMENTÁRIOS E/OU REAÇÕES:** “Acho importante, e vai ajudar os outros que têm a mesma deficiência que eu.”

### 2.3 Análise dos dados

Os dados obtidos nos depoimentos que constituem o *corpus* desta pesquisa serão analisados na perspectiva da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p. 26), o qual enfatiza que a análise se dá pela descoberta, pelo estranhamento do que é posto, pela “ultrapassagem da incerteza” e pelo “enriquecimento da leitura”. “É ainda dizer não à leitura simples do real, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório de hipóteses”, prossegue o autor. E salienta, ainda, que a análise de conteúdo permite a superação da “ilusão de transparência”, da “vigilância crítica” e o emprego de “técnicas de ruptura”, preservando o rigor, a validade e fidedignidade do procedimento metodológico (BARDIN, 1977, p. 28).

A análise de conteúdo não é um método rígido, no sentido de que ao percorrer uma sequência fixa de etapas se obtenha os resultados desejados. Portanto, as categorias de análise serão criadas a partir da leitura e releitura dos depoimentos, e por meio desta técnica, as categorias surgirão, sendo posteriormente agrupadas em unidades de análise de acordo com o tema, ou significado, não se perdendo o foco da pesquisa (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo inicia-se pela delimitação das “Unidades de Codificação”, que podem ser “a palavra, a frase, o minuto, o centímetro quadrado”. (BARDIN, 1977, p. 36). O critério utilizado é amplo e consiste em buscar elementos que constituem o significado da mensagem, e classificá-los em “gavetas”, segundo os critérios de classificação daquilo que se busca na pesquisa. Assim, a análise de conteúdo consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistematizados e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Ao se referir à análise do conteúdo de entrevistas, Szymanski (2004, p. 64) afirma que a prática de análise “auxilia o pesquisador a superar intuições ou impressões precipitadas e possibilita a desolcutação de significados invisíveis a primeira vista”.

Segundo Laville e Dione (1999), na análise de conteúdo as categorias podem ser definidas quanto às intenções, aos objetivos e à área em estudo. No chamado modelo aberto, as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise; o modelo fechado consiste na decisão *a priori* das categorias, em que o pesquisador apóia-se em um ponto de vista teórico e o submete à prova da realidade; e o modelo misto, intermediário, tem como base os dois modelos anteriores: algumas categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise exigirá.

Após a realização das entrevistas para a construção dos dados da presente pesquisa, as categorias ficaram assim definidas: A trajetória escolar dos sujeitos; A porta de entrada na universidade: o vestibular; O cotidiano vivenciado na universidade; Prática Docente; Avaliação; Relação com os professores e colegas; O apoio dos familiares e de profissionais das IES e a Visão de si mesmo como pessoa e aluno.

Cabe esclarecer, por fim, que as citações de trechos das falas dos entrevistados serão destacadas em itálico, a fim de diferenciá-las das demais, extraídas de fontes bibliográficas.



## **CAPÍTULO III**

### **Possíveis olhares e reflexões sobre as experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual**

Neste capítulo analisaremos os depoimentos concedidos pelos deficientes visuais matriculados em diversos cursos das IES de Uberlândia, buscando apreender, a partir de suas falas, como percebem o processo de inclusão no contexto universitário, o que facilita e o que dificulta o ingresso e a sua permanência neste espaço. Entendemos que saber o que pensam as pessoas com deficiência, ouvir delas próprias quais são as suas necessidades, conhecer suas histórias de vida, as barreiras que precisam transpor no dia a dia é fundamental, tanto para compreendermos a dimensão das dificuldades que enfrentam como para promover as mudanças necessárias nos diversos setores da sociedade.

Desse modo, antes de nos atermos especificamente às experiências vivenciadas pelos alunos com deficiência visual no ensino superior, cabe apresentar os sujeitos da pesquisa. A caracterização dos sujeitos não teve como objetivo buscar detalhes sobre a vida de cada um, mas mostrar as interferências da deficiência visual em sua trajetória escolar. A breve história da vida escolar que apresentamos revela o jeito de ser desses alunos que estão hoje na universidade, e esse jeito de ser vai contar muito na superação das dificuldades encontradas em uma universidade ainda não plenamente adaptada às suas necessidades, ainda com resquícios de preconceito (e não só em relação às pessoas com deficiências), como a que temos hoje.

#### **3.1 A trajetória escolar dos sujeitos da pesquisa**

Os depoimentos obtidos nas entrevistas trouxeram várias informações importantes, que nos revelam a trama de dificuldades que constitui a vida das pessoas com deficiência visual. Assim, ao refletir sobre estas pessoas, percebemos o quanto ainda carregamos traços de uma cultura de desinformação, e pudemos perceber, ainda, que ao longo de sua trajetória, apesar do enfrentamento de diversas barreiras, elas tiveram muitas vezes o apoio de familiares, de instituições especializadas no atendimento a esse público, e até mesmo das escolas onde estudaram. Esse apoio foi fundamental para que esses alunos com deficiência

visual pudessem dar continuidade aos estudos, como se pode ver na caracterização dos sujeitos, feita a partir de seus relatos.

Para uma melhor visualização por parte do leitor, os sujeitos da pesquisa são apresentados em grupos, de acordo com as IES em que estudam.

### **INSTITUIÇÃO A (PÚBLICA)**

**Cantora**, 19 anos, solteira, nascida em São Paulo, ingressou no curso de Música no segundo semestre de 2008, atualmente está no 3º período<sup>14</sup>. Possui, desde o nascimento, baixa visão no olho direito (OD), devido à atrofia do nervo óptico, e no olho esquerdo (OE), cegueira. Não utiliza monitores ledores. A fonte utilizada para leitura é 28/32, faz uso da grafia escrita e utiliza o recurso óptico CCTV (Circuito Fechado de Televisão)<sup>15</sup>. Iniciou a educação infantil em São Paulo, em escola particular; nesse período recebeu atendimento no Instituto Laramara<sup>16</sup>. Com o falecimento da mãe, mudou-se para Uberlândia, onde cursou do pré-escolar ao ensino fundamental em instituição privada. Nesse período deparou-se com várias dificuldades, e “como as [demais] pessoas, os professores não entendiam direito sobre a minha dificuldade, eu sempre mudava de escola com a esperança de encontrar um lugar que atendesse a minha expectativa”. Uma mudança muito marcante nesta fase foi a passagem da 4ª série para a 5ª série, pois o aumento do número de disciplinas e de professores demandava mais tempo para a adaptação de ambas as partes. Ainda nesse período, a **Cantora** demonstrava mais interesse em atividades que envolvessem o potencial criativo dos alunos, “nas atividades de trabalho eu podia ir além, ser criativa, envolver a música; e nas provas eu preferia as de interpretação de texto, porque era ler o texto algumas vezes e escrever muitas coisas, na verdade mais coisas, porque eu podia acrescentar o que eu sabia”. Durante todo o processo teve a ajuda constante de uma tia, que a acompanhava (e ainda hoje a acompanha) nas tarefas de casa, na realização das adequações que estavam ao seu alcance, nas leituras dos textos. No ensino médio, estudou em escola pública, teve nesse período alguns professores que contribuíram de forma significativa para a sua apropriação do conhecimento, adequando o material didático a suas necessidades. Há cerca de quatro anos toca violão, faz

---

<sup>14</sup> As referências aos estágios dos sujeitos da pesquisa nos respectivos cursos são feitas no presente, respeitando-se a transcrição das informações obtidas na época de realização das entrevistas.

<sup>15</sup> O Circuito Fechado de Televisão (CCTV) está descrito no capítulo I.

<sup>16</sup> Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual é uma organização da sociedade civil que visa apoiar a inclusão educacional e social da pessoa com deficiência visual: cegos, baixa visão ou múltiplas deficiências. É uma instituição de referência, localizada em São Paulo, sendo suas ações: avaliação oftalmológica especializada; avaliação das necessidades educacionais especiais referentes à deficiência visual e atendimento específico de crianças e jovens de todo o país.



apresentações públicas, gravou um CD, faz curso particular de música popular brasileira. Interessa-se por livros de literatura e gibis.

**Músico**, 32 anos, solteiro, nasceu em Bom Despacho-MG, estudou em escola pública, ingressou no curso de Bacharelado em Música em 2002, e o concluiu em 2007. Em seguida, cursou a Licenciatura em Música, concluída em 2008. Possui coriorretinite macular congênita (OD 5% – enxerga vulto, e OE 20%) e estrabismo. Faz registro escrito, utiliza a fonte 14/16 para leitura, usa o monitor ledor. Filho de família numerosa, o pai trabalhava fora e a mãe cuidava dos filhos. A deficiência visual não foi diagnosticada na infância, tanto os pais como os professores desconheciam sua dificuldade. Da 1ª à 4ª série, “lembro-me que foi tudo arrastado, sempre tive dificuldade na escola, sempre eu estava um pouco atrasado. Eu tinha que copiar do quadro, eu não enxergava direito, mas brincava e me fazia de bobo, acabava que não copiava nada”. Ele mesmo não tinha noção da deficiência, porque desde pequeno gostava de andar de bicicleta, correr e jogar bola. Repetiu a 5ª e a 6ª série, “não só por causa da deficiência, mas também porque eu não estudava em casa”. Passou a perceber a limitação visual somente após a 7ª série, quando aumentou a dificuldade de enxergar o que estava escrito na lousa, precisando chegar bem perto para ler. Ficou um tempo afastado dos estudos, ao retornar cursou o supletivo. Foi nesse período que a diretora da instituição percebeu a sua dificuldade visual e passou a aplicar-lhe as provas oralmente, em sala separada. “Lembro-me bem que a diretora passou a socializar com os professores sobre a minha dificuldade e, assim, os professores passaram a ter mais atenção por mim.” O **Músico** afirma que essa diretora marcou sua escolarização, porque o orientava nas atividades e na maneira de realizar seus estudos. Desde a adolescência, em sua cidade natal, gostava de tocar violão, demonstrava habilidade musical, chegou a ser proprietário de uma escola de música na área central de sua cidade. Ao se mudar para Uberlândia, foi orientado a buscar ajuda na ADEVIUDI. Atualmente é funcionário público, ministra aulas em uma escola de música e aulas particulares de violão em sua residência. O **Músico** alega que a escolha pelo curso de Música deveu-se ao dom que tem e que era apreciado por todos a sua volta, desde a sua adolescência.

**Garota Serena**, 18 anos, solteira, possui glaucoma, estrabismo e astigmatismo. Está no 3º período do curso de História (diurno), ingressou na universidade em 2008. Sua escolarização foi realizada em escola pública, primeiramente em escola municipal e depois em escola estadual. Da 1ª à 8ª série, permaneceu em uma mesma escola, onde suas necessidades específicas eram reconhecidas e assistidas pelo Programa da Prefeitura Municipal de Uberlândia: Projeto Ensino Alternativo – “isso pra mim foi muito bom e me ajudou muito, porque os professores já conheciam o meu problema e me apoiavam”. Durante

o ensino médio não teve apoio institucional, mas alega que tentou buscar ajuda; tinha o auxílio dos familiares para mediar as dificuldades. Fez cursinho pré-vestibular e pré-PAIES, sendo aprovada pelo PAIES. Gosta de tocar viola. Na universidade faz uso do monitor para a leitura, utiliza a fonte 14/16. Sua escolha pelo curso de História se deu pelo interesse em leituras de temas relacionados à área e também pelo anseio de ser professora.

**Cabeleireira**, 23 anos, casada, nasceu com deficiência visual, não diagnosticada no nascimento, faz o 1º período é aluna do curso de Física (noturno). Seu percurso de escolarização foi realizado em escola pública municipal e estadual. Nesse período, não conseguia realizar a leitura do quadro, não era compreendida pelos professores: “o professor achava que era mentira, porque, olhando pra mim, não dá para ver, a estética dos meus olhos é normal, e às vezes me chamava de preguiçosa” (emociona-se). Mas um professor percebeu sua dificuldade de leitura da lousa, e a encaminhou para exame oftalmológico. Esta fase foi marcante para a **Cabeleireira**: “depois que fiz o exame, tive que usar um óculos super grosso, e quando voltei para a aula fui motivo de chacota, gritavam em um coro quatro olhos, chegava a chorar em sala; nas férias fui viajar e joguei este óculos fora”. Na escola, tinha dificuldade de sentar-se na frente, porque os colegas não aceitavam e os professores não entendiam a sua real necessidade. Com o passar do tempo, foi conquistando espaço entre os seus colegas e, gradativamente, “conseguia copiar a matéria do quadro pelo caderno do colega que sentava ao meu lado”. Faz uso de lente para correção de refração do olho, utiliza para leitura a fonte 12, lendo com certa lentidão e dificuldade, necessitando aproximar-se do objeto a ser visto e fazer pausas na leitura. A **Cabeleireira** tinha interesse em cursar medicina, mas alega que teria que investir em cursos preparatórios caros para conseguir ser aprovada, como também para se manter no curso. Sua opção pelo curso de Física se deu porque na escola achava as aulas de Física divertidas e criativas.

**Matemático** não informou a idade, possui retinopatia diabética, perdeu a visão após ingressar no ensino superior. Nasceu em Monte Carmelo-MG, onde estudou em escola estadual; mudou-se para Uberlândia, continuando seus estudos em uma escola estadual. Utiliza o monitor ledor, fornecido pela universidade, e a leitura em braille (com certa dificuldade e lentidão); faz uso de bengala para deslocar-se dentro e fora da instituição. Primeiramente prestou vestibular para Engenharia Química, não sendo aprovado. Em 1996 ingressou no curso de Matemática (diurno), cinco anos depois perdeu a visão. Atualmente, está no 7º período, cursando uma disciplina por semestre.

**Historiadora**, 25 anos, solteira, ingressou no curso de História (diurno) em 2004, estando atualmente no 4º período. Possui coriorretinite macular congênita, com visão residual

lateral, enxerga cores e não define formas; apresenta ainda fotofobia, devido a cirurgia de catarata. A escolarização inicial foi em escola particular (a convite de amigos da família e proprietários da escola), com o apoio de uma instituição específica de atendimento às pessoas com deficiência visual; nesse percurso houve uma reprovação. Da 5ª à 8ª série, estudou em escola pública (estadual). Nesse período, passou a ser atendida em outra instituição especializada, onde foi alfabetizada pelo Sistema Braille e recebeu treinamento de orientação espacial. O ensino médio foi realizado em escola particular, com bolsa integral. Desde a 5ª série, faz uso do CCTV, faz leitura em fonte 48, mas apenas de letras em formato Times New Roman, não faz leitura de letra cursiva. Atualmente utiliza o programa Jaws, lê braille, faz uso de bengala e de monitor de leitura, disponibilizados pela IES, sendo as leituras realizadas em uma sala da biblioteca da instituição. Sempre gostou de História, ressalta achar interessante os diferentes pontos de vistas dos autores sobre os momentos históricos e a relação com a Filosofia.

**Estudante Tecnológica**, 27 anos, solteira, possui retinose pigmentar com perda gradativa, está no 4º período do curso de Pedagogia, iniciado em 2006. Iniciou o processo de escolarização aos seis anos, na pré-escola da APAE, onde cursou os três primeiros anos escolares. Relata que “foi uma experiência traumatizante, pois, apesar de minha limitação visual, eu possuía plena capacidade de estudar em escola regular”. Por iniciativa própria, solicitou aos pais sua mudança para uma escola de ensino regular. Teve bom desempenho nas atividades escolares, sem reprovações. Até o ensino médio conseguia realizar leitura de manuscritos. Apresentou dificuldade em matemática, alegando não ter tido apoio específico ou individualizado diante das dificuldades geradas pela perda da visão. A **Estudante Tecnológica** toca violino, faz uso do programa Virtual Vision, tem a ajuda de um monitor para leituras e para deslocamentos dentro da instituição. Não lê no sistema braille.

**Mulher Mãe**, 25 anos, solteira, nascida em Montes Claros-MG, trabalha em uma loja de departamentos. Cega desde o nascimento, ingressou no curso de Letras (diurno) em 2005 e está no 5º período. Seu processo de escolarização iniciou-se aos cinco anos de idade, em uma escola com sala especializada para atendimento às pessoas com deficiência, sendo alfabetizada através do Sistema Braille, e aos seis anos lia todo o alfabeto. Fez o supletivo de 5ª a 8ª série. Nesta escola havia uma professora cega, da qual a **Mulher Mãe** obteve apoio especializado. Aos 14 anos, iniciou o ensino médio. Em 1999, mudou-se para Uberlândia, finalizando seus estudos em uma escola estadual. Em 2001, começou a estudar em uma instituição de atendimento a pessoas com deficiência visual, com voluntários, e posteriormente começou a fazer cursinho pré-vestibular. Atualmente faz uso do monitor para leitura e do braille. Em sua

rotina, a **Mulher Mãe** faz uso de bengala. A escolha pelo curso de Letras foi incentivada pelos pais e pelo interesse em trabalhar com pessoas com deficiência.

#### **INSTITUIÇÃO B (PRIVADA)**

**Massoterapeuta**, 22 anos natural de Uberlândia, está no 4º período do curso de Fisioterapia (integral). Possui baixa visão, sendo sua patologia visual denominada Stargardt; a perda gradativa da visão iniciou-se aos oito anos. Foi atendida por vários médicos oftalmologistas, sendo encaminhada para um médico especialista em Belo Horizonte, onde dá sequência ao seu tratamento. A baixa visão foi percebida pelos professores quando escreveu a letra M com quatro “perninhas”, e não visualizava o erro. “Eu sempre chegava em casa nervosa, dizendo que meus professores estavam falando que eu escrevia errado, e na verdade eu achava que estava certo. [...] Eu vejo o despreparo dos professores e das pessoas que estão envolvidas na escola; eu sempre tive dificuldade de fazer as pessoas entenderem sobre a minha dificuldade.” Pela família a dificuldade foi percebida quando os pais a viram com a cabeça inclinada para frente e muito próxima ao caderno. Segundo a **Massoterapeuta**, as visitas dos pais à escola, para se reunir com os professores, eram constantes. Seu processo de escolarização (educação básica) foi realizado primeiramente em escola municipal e depois em escola estadual; o ensino médio foi cursado em escola particular. Da 5ª à 8ª série e no ensino médio, não conseguia ler o que estava escrito no quadro, utilizando-se da ajuda dos colegas que ditavam para ela, o que não era bem aceito pelos professores. Relata que esse período foi cheio de atropelos: “minha professora, na 7ª série, não acreditava que eu era deficiente visual, ela dizia que não parecia, porque eu me orientava bem, me vestia bem, e quem me via não percebia, porque olhando meus olhos não dá para ver.” Inicialmente, seu interesse era cursar medicina, mas avaliava o curso como sendo muito denso, então optou pela Fisioterapia. Atualmente trabalha como massoterapeuta e tem interesse em dar sequência aos estudos após a formatura.

**Mulher Falante** tem 34 anos, é solteira, cursa o 7º período de Pedagogia, tem baixa visão, devido à patologia Stargardt. Usa óculos desde os três anos, porque tropeçava muito ao andar. Iniciou a escolarização aos cinco anos, em uma escola rural, que funcionava no quintal de sua avó. Brincava muito com os colegas. O processo de alfabetização, segundo a **Mulher Falante**, foi tranquilo, sendo realizado em escola pública. Os professores observavam algo diferente no comportamento da aluna, mas, embora sua mãe trabalhasse na escola, os pais desconheciam sua deficiência. Apresentava dificuldades na realização de leituras do quadro.

“Lembro-me que os professores pediam para que eu buscasse algum objeto, mas eu não enxergava onde eles apontavam; as provas eram tranquilas porque como eram mimeografadas, os professores faziam a letra grande, e eu me sentava à frente porque era pequena. Até a 8ª série a escola era pequena”. Com relação à matemática, **Mulher Falante** relata que tinha algumas dificuldades na identificação dos números: “eu sempre errava a tabuada, às vezes eu não identificava o número 3 e o 8, era 3 x 8, 3 x 3, o professor me dizia: ‘você não está sabendo’, e na hora eu respondia: ‘eu sei.’” **Mulher Falante** relata outras experiências marcantes. Em um trabalho de biologia, sobre mitose e meiose, na tentativa de reproduzir uma célula fazendo a colagem de cordão sobre o contorno, apresentava muita dificuldade e comunicava isso ao professor; então o professor propôs a realização de um trabalho escrito. Outra dificuldade lembrada foi com relação à tabela periódica, ela não distinguia os números contidos em cada elemento atômico.

#### **INSTITUIÇÃO C (PRIVADA)**

**Mulher Extrovertida**, 35 anos, aluna do 2º período do curso de Serviço Social, ficou cega logo após concluir o ensino médio, apresenta como patologia visual a atrofia do nervo óptico. Sua escolarização foi realizada em escola pública. Após a perda visual, permaneceu dez anos sem estudar. Durante esse período sentiu necessidade de fazer o curso de braille, e para isso precisou estimular e desenvolver o tato: “nossa, foi uma fase nova, e eu tinha para mim que eu precisava ler e aprender o braille, tive que refinar o tato, e como não tinha facilidade com o tato, demorei um tanto para aprender e começar a ler.” Atualmente faz uso do Programa Dosvox e inicia a utilização do Programa Jaws, utiliza o braille somente para leitura e, recentemente, passou a ter aulas de orientação e mobilidade, fazendo uso de bengala para a locomoção. Na IES em que estuda, tem acesso a monitores para leitura e gravação de textos, disponibilizados por um grupo de atendimento a pessoas com deficiência, existente na instituição.

**Pai de Família**, 54 anos, aluno do 4º Período do curso de Pedagogia, nascido no interior de São Paulo, é viúvo, tem dois filhos, perdeu a visão aos quinze anos, em decorrência do glaucoma, utiliza o sistema braille e locomove-se com o auxílio de bengala. Devido à perda da visão, mudou-se para Uberaba com a família, para estudar no Instituto de Cegos Brasil Central (ICBC), escola especializada na educação de pessoas cegas e de baixa visão, onde foi alfabetizado através do Sistema Braille. Nesta instituição, **Pai de Família** ressalta que um momento marcante foi o contato com os colegas com cegueira: “lembro-me

que no dia a dia na instituição, no contato com meus colegas, eu não acreditava que eles eram deficientes visuais, porque andavam para todos os lados, desembaraçadamente.” Seu processo de escolarização regular se deu em escola pública. Em Uberlândia, cursou supletivo do ensino médio em uma instituição que disponibilizava a adequação do material para deficientes visuais. Segundo **Pai de Família**, foi a atenção de uma profissional desta instituição que o encorajou a cursar o ensino superior. Na IES em que estuda, tem acesso a monitores para leitura e gravação de textos, disponibilizados por um grupo de atendimento a pessoas com deficiência, que existe na instituição.

#### **INSTITUIÇÃO D (PRIVADA)**

**Secretária**, solteira, tem 40 anos, nascida em Patos de Minas, faz o 3º período de Comunicação Institucional, possui baixa visão, tendo como patologia o glaucoma congênito, astigmatismo e nistagmo. Iniciou seu processo de escolarização aos dez anos (após ter sido submetida a duas cirurgias nos olhos), em escola pública. Após as cirurgias, **Secretária** ainda mantinha a dificuldade de leitura do quadro, e por este motivo sua mãe, algumas vezes, teve que tirá-la da escola, pois alegava-se que a escola não estava preparada para atendê-la. Durante aproximadamente um ano ficou fora da escola, e voltou a estudar aos onze anos, para cursar a 1ª série. Ainda no ensino fundamental, encontrou uma professora que pôde assisti-la em suas dificuldades, “era na 3ª série, a professora lia tudo para mim, lia a prova, ampliava, lia o quadro”. Mesmo assim, **Secretária** tinha dificuldades: “ainda era difícil, porque as pessoas não conheciam o que era a baixa visão, acreditavam que só existiam cegos; sei que isso acontecia porque as pessoas com deficiência visual não iam para as escolas, ficavam nos seus cantinhos. Era bem difícil, porque também havia o preconceito, eu ainda usava óculos de lente grossa, então eu era chamada de quatro olho, e isso para mim era uma matança, era o caos” (emociona-se e aumenta o tom de voz). Aos dezesseis anos fez a 5ª série em uma escola estadual, onde cursou até o ensino médio. Nesse período, uma professora apresentou-a a uma pessoa com deficiência visual: “naquela época eu achava que somente eu tinha deficiência visual, fui apresentada para o V. e depois ele me apresentou outras pessoas com deficiência visual; antes de conhecer estas pessoas eu não aceitava a minha deficiência, então conhecer estas pessoas me ajudou muito”. Teve oportunidade de estudar em escola particular, após conseguir uma bolsa de estudos; nesta instituição preparou-se para o vestibular. Primeiro prestou vestibular para Letras, mas não foi aprovada. Segundo **Secretária**, “naquela época, em 1992, não era divulgada questão da inclusão, não tinha pessoas para ler para a gente, era

uma burocracia danada; sendo assim, preferi parar e fui trabalhar, e em 2006 voltei aos estudos. A empresa em que eu trabalhava me estimulou a voltar a estudar.” Trabalha como secretária em uma empresa multinacional, utiliza programas de computador para ampliação das letras, lê e fala espanhol e inglês.

Como se vê, um traço comum na trajetória desses sujeitos até chegar à universidade é a persistência, uma força sempre renovada na luta pela inclusão social a partir da escolarização. Para todos eles o caminho foi árduo, e se hoje alguns conquistaram espaço no mercado de trabalho e outros avançam nessa direção, foi devido à teimosia em continuar estudando, mesmo em face de tantas dificuldades. Teimosia também de seus familiares, incansáveis parceiros na luta contra a marginalização social.

Fica claro, na maioria dos depoimentos, a contribuição da família e dos colegas de sala, como forma de suprir a ausência de recursos pedagógicos adequados a suas necessidades e pelo despreparo dos professores para reconhecer e compreender suas dificuldades. Em sua pesquisa sobre a trajetória escolar de alunos com deficiência visual, da educação básica ao ensino superior, Oliveira (2007, p. 127) observa, a partir dos relatos dos sujeitos investigados, que “muitas vezes, os recursos pedagógicos que deveriam ser oferecidos pela escola são substituídos por adaptações realizadas pelos próprios alunos e familiares”.

### **3.1.1 A porta de entrada na universidade: o vestibular**

A Resolução 2.883/95 do MEC regulamenta as condições de realização das provas, em concurso vestibular, para o deficiente visual que utiliza o método Braille. E o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, prescreve orientações gerais quanto a adaptações de provas para o acesso de todos os alunos, de acordo com as necessidades exigidas por cada deficiência:

Art. 27 - As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. § 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior (BRASIL, 1999).

Os vestibulares de que os sujeitos desta pesquisa participaram são realizados semestralmente. As instituições em que estudam possuem grupos de apoio às pessoas com deficiência, que fazem a adaptação das provas e orientam os fiscais quanto a sua aplicação.

Nas instituições A e B, as pessoas com deficiência realizam as provas em salas especiais, são acompanhadas por fiscais individuais, dispõem de mais tempo que o convencional, as provas são ampliadas, impressas em braille ou aplicadas de forma oral, conforme a necessidade de cada candidato.

Na instituição C, as provas são aplicadas pelos alunos que compõem o C1, que recebem uma preparação específica para isso, e são supervisionados por professores da instituição, especialistas em educação especial. A preparação dos aplicadores das provas consiste em: manejo do candidato deficiente visual até a sala onde serão aplicadas as provas, leitura das provas (observação do tempo de fala, esclarecimentos necessários), transcrição das respostas ditadas pelo candidato. Vale ressaltar que esses alunos estão no C1 há no mínimo um ano e têm conhecimentos acerca da temática da deficiência.

Na instituição D, quando solicitado na ficha de inscrição, as devidas adaptações são realizadas pela comissão de vestibular, sendo as provas aplicadas por um fiscal.

Uma primeira queixa que emergiu nas falas dos alunos entrevistados, em relação ao vestibular, diz respeito à adaptação das provas, que não atende às necessidades específicas da limitação visual. Este aspecto está ressaltado nas falas a seguir.

*Acho que é necessário questionar este vestibular. A prova é complicada, porque eles não ampliam na fonte 28; eles fazem xerox, o que amplia é o papel, mas a letra quase que se mantém a mesma; eles alegam que a prova fica muito grande. Eu ainda falei: “não tem problema, faz um caderno grande, separado por disciplinas.” Então, como eles não têm condições de fazer isso, eu acabo fazendo a prova com um fiscal, que vai lendo, e aí eu vou tentando assimilar, mas na verdade eu queria ler, ir e voltar na leitura, parar na metade do texto e voltar, parar no início mesmo e voltar. Na prova específica foi tudo oral, e foi tudo bem. Outra coisa que questiono são os gráficos, pela minha patologia nem sempre consigo enxergá-los. Provas com gráficos são muito visuais, acho bem difícil. (Cantora)*

*No meu caso, o vestibular foi lido por um fiscal, não tive problemas. A dificuldade está na identificação de figuras; figuras eu não vejo, como tenho visão residual, eu não vejo detalhes de figura nenhuma. Só vejo figura plana, um círculo, quadrado desenhado no papel de forma bem simples, com contraste. Agora, quando é tridimensional, já é diferente, eu não dou conta, em alguns casos; na prova é solicitado em alguns exercícios a noção de tridimensional, eu não dou conta. (Historiadora)*

*Minhas primeiras experiências, minha prova de vestibular não foi difícil, eu fiz um cursinho preparatório e eu tinha interesse pelo curso; e eu fiquei apreensiva porque eu pedi a prova ampliada e, infelizmente, a prova não estava ampliada. Quando recebi a prova, eu perguntei ao fiscal: “Nossa, não está ampliada a prova?” Ele disse: “não, alguém vai ler pra você.” Eu perguntei quem leria a prova, o fiscal disse que me levaria à coordenação do vestibular, pra ver quem leria pra mim. O gabarito da prova é escrito em vermelho, daquele que liga os pontinhos. Aí eu pensei: “Nossa, como vou*



*preencher isso aqui?” Aí, realmente uma pessoa leu a prova pra mim; mas eu queria ler a minha prova, porque na parte de química, física, matemática, alguém ler pra você um gráfico, uma expressão e outras coisas que são mais visuais fica meio a desejar. Então, acho que eles poderiam ter feito a ampliação pra mim. Eu pensei assim: “não é possível que a faculdade não vai adaptar...” Mas, tudo bem. (Secretária)*

Cantora e Secretária (ambas com baixa visão) relatam que suas provas de vestibular não foram adaptadas adequadamente. Segundo Cantora, em sua prova, o tamanho ds fonte estava inapropriado para sua deficiência. Ela faz uso de fonte 28 a 32 e necessita de contraste para fazer a identificação do material impresso, como também para a visualização de desenhos, gráficos, figuras. Secretária também necessita de adaptação através de contraste, preferencialmente preto e branco.

A adaptação de materiais para pessoas com baixa visão requer não somente a ampliação, mas uma reorganização do material, atentando-se para a combinação de cores (preto/branco ou preto/amarelo), a formatação do texto, respeitando-se o tamanho de letra adequado, espaço entre as linhas, margens, espaços maiores para as respostas, gráficos nítidos, com identificações ampliadas e legendas nítidas.

Secretária, Cantora e Historiadora relataram dificuldade na identificação de figuras. Historiadora demonstrou mais dificuldade, pois, apesar de ter baixa visão, sua visão residual também é comprometida, o que dificulta ainda mais a identificação de detalhes em figuras e gráficos. O que não é o caso de Secretária e Cantora, que, ao se aproximarem do objeto ou imagem, conseguem visualizá-lo. Cantora e Secretária demonstraram também um desconforto ante a leitura feita por outrem, uma vez que conseguem ler tipos impressos e ampliados, e gostam de ter autonomia na leitura, de sentir-se livres para percorrer o texto, indo e voltando como desejarem. Sabe-se que o entendimento de uma questão de prova às vezes demanda o ir e voltar na leitura, e uma leitura “seca” não permite isso. Os videntes têm a condição de fazer marcas no texto e voltar a determinado ponto, ler e reler certos trechos; no caso dos cegos, como o fiscal medeia essa necessidade? Este é um aspecto em que devemos pensar ao refletirmos sobre o vestibular nas IES.

Mesmo após serem feitas recomendações para os setores responsáveis para a adaptação das provas do vestibular, os sujeitos investigados ainda se depararam com algumas inadequações, de forma que suas reivindicações só foram atendidas em parte. Essa falta de cuidado nos leva a pensar que ainda predomina uma visão negativa das pessoas com deficiência, que são comumente consideradas incapazes.

Em nosso entendimento, para que a universidade estabeleça um diálogo entre os deficientes visuais e os órgãos/setores responsáveis pela elaboração e execução das provas, faz-se necessário compor uma equipe multidisciplinar com autonomia para adequar o material conforme as necessidades dessas pessoas. Reconhecemos que tais adaptações são dispendiosas, demandam recursos humanos, recursos materiais, espaço físico, tempo, além da necessidade de personalizar o material de acordo com a deficiência de cada sujeito. Todavia, não há outro caminho para uma efetiva inclusão dos deficientes visuais.

Cabe salientar que nem todos os nossos entrevistados se sentiram prejudicados devido ao não atendimento de suas solicitações. Músico, Mulher Falante e Garota Serena relataram não terem tido problema com a adaptação do material, anteriormente à prova foram informados sobre a existência dos setores a que deveriam se dirigir, e os mesmos solicitaram a adaptação necessária a suas particularidades. Neste caso, a adaptação foi mais tranquila, visto que para estes sujeitos a ampliação em fonte 14 ou 16 não modifica de forma expressiva a apresentação do caderno de provas, e não se faz necessário mobilizar monitores e/ou fiscais. Eis os seus relatos:

*Eu solicitei da Comissão do Vestibular que eu tinha deficiência e que necessitava de tempo maior para a realização da prova, como também que eu precisava de ampliação em fonte 14,16. Foi bem tranqüilo, as coisas foram engrenando. (Músico)*

*Eu conhecia um pessoal do Comitê do vestibular e fui orientada por eles sobre os meus direitos com relação à adaptação da prova. Solicitei a ampliação, e foi feita, então não tive problemas, em na primeira e nem na segunda fase. (Garota Serena)*

*[...] foi tranqüilo aqui [na instituição B], falei para a moça que precisava de ampliação, e eles me mandaram uma prova ampliada em fonte 16, não tive problemas. (Mulher Falante)*

Pai de Família e Mulher Mãe possuem cegueira, e durante as entrevistas ambos demonstraram ter preferência pela leitura feita por um monitor. Para o primeiro, o tempo gasto para a realização da leitura em braille poderia prejudicá-lo nas provas do vestibular.

*A faculdade me deu a opção braille ou oral. Para que eu conseguisse responder mais questões, preferi prova oral. A leitura foi bem precisa, devagar, não vi problemas. Em braille eu demoro muito para ler e corria o risco de eu não responder a metade da prova. Na parte escrita da prova o monitor transcrevia o que eu ditava para ele. (Pai de Família)*

Historiadora, Massoterapeuta e Estudante Tecnológica, que também tiveram suas provas lidas por fiscais, já estavam acostumadas a este tipo de adaptação. Somente após o ingresso no ensino superior é que tiveram contato com os recursos tecnológicos; Historiadora utiliza o Programa Jaws e Estudante Tecnológica, o Virtual Vision. Massoterapeuta ainda não faz uso desses recursos, mas já demonstra interesse em utilizá-los.

*No vestibular minha prova foi oral, não tive problemas, o núcleo responsável ajeitou isso. (Massoterapeuta)*

*A minha prova foi lida por um fiscal, não tive problemas. (Estudante Tecnológica)*

*Meu vestibular foi todo oral, com algumas provas em braille; como exemplo na área de exatas, que é mais complicado, eles trouxeram uma tela para desenhos, eles desenharam de forma que a gente possa tatear o que está sendo mostrado. (Mulher Mãe)*

*A minha prova foi lida por um fiscal, não tive dificuldade porque já estou acostumada. (Historiadora)*

Para Mulher Extrovertida, o vestibular foi “assustador” por ser aquela a primeira situação de avaliação que enfrentava após a perda visual, e por ser uma avaliação oral.

*O vestibular foi oral, um monitor lendo e eu respondia. Nossa, foi muito difícil, depois que você fica um tempo afastada dos estudos é muito difícil. Depois que perdi a visão, foi a primeira avaliação que eu fiz, foi assustador, porque uma coisa é a gente estudar quando enxerga, outra coisa é você estudar cega, e fazer uma avaliação cega é mais ainda. (Mulher Extrovertida)*

Logo após a perda da visão, há nove anos, Mulher Extrovertida iniciou o curso de alfabetização braille, mas poucas vezes colocara em prática a leitura e a escrita em braille.

Martín e Bueno (2003) explicam que a pessoa com perda visual tardia (como é o caso da Mulher Extrovertida) deve buscar o sistema braille como código suplementar ao sistema de leitura e escrita que ela já conhece.

Cabeleireira também sentiu dificuldade para fazer as provas do vestibular, em razão da patologia visual que a impede de manter por muito tempo a leitura de um material, e após um grande esforço visual apresenta fadiga visual e confusão mental. Disse que foi “muito difícil”, por alguns momentos precisou sair da sala para se recompor do cansaço visual e mental.

Observa-se que, nas IES pesquisadas, as provas do concurso vestibular para as pessoas com deficiência visual têm sido, em sua maior parte, orais, o que impossibilita do

aluno de ir e vir na leitura dos textos e questões, impede-o de fazer as pausas no seu ritmo, ficando sua leitura fica aprisionada ao “tempo” do fiscal leedor.

Acreditamos que as IES poderiam disponibilizar para as pessoas com deficiência visual opções de tipos de provas e de recursos auxiliares para sua resolução, tais como: prova em braille, prova impressa em fonte ampliada, prova com o auxílio de leedor, sendo este devidamente capacitado para ler para cegos, máquina Perkins<sup>17</sup>, software leitor de tela, entre outros, podendo o vestibulando utilizar mais de um recurso, se necessário. A máquina de datilografia em Braille, por exemplo, permitiria ao candidato escrever as respostas em braille em muito menos tempo do que por meio da escrita manual, utilizando reglete e punção.

A oferta de múltiplas opções evitaria desconfortos, como o experimentado por Secretária, cuja necessidade é que o material seja ampliado mas, mesmo tendo feito essa solicitação, deparou-se com a prova não adaptada, sendo esta aplicada oralmente. Ela não tinha muita experiência em fazer provas orais, com o leedor, visto que possui uma deficiência visual mais moderada.

Observamos nos relatos dos sujeitos entrevistados que somente Estudante Tecnológica e Mulher Extrovertida mencionaram a satisfação pela aprovação no vestibular. Talvez, para essas pessoas, o vestibular represente apenas mais uma das inúmeras barreiras transpostas até aqui. É como se não se iludissem, por saber que ainda há outras tantas barreiras a superar, até poder experimentar a sensação de inclusão.

As falas dos sujeitos, como um todo, reafirmam a persistência na luta pela inclusão social. Mostram que as pessoas com deficiência têm buscado orientações no sentido de somar esforços na tentativa de assegurar que as suas necessidades sejam atendidas. Os eixos de análise a seguir abordam as necessidades dos deficientes visuais no contexto da universidade, a partir das experiências relatadas pelos alunos entrevistados

### **3.2 O cotidiano vivenciado na universidade**

Segundo Stainback e Stainback (1999), as definições das ações a serem desenvolvidas pelas instituições de ensino e a orientação aos educadores são passos importantes para que os alunos com deficiências sejam bem recebidos e apoiados no ambiente acadêmico. Diante disso, salientamos que para o ingresso e a permanência dos alunos com deficiência visual no ensino superior são necessárias ações específicas, como adaptação do material, adequação da

---

<sup>17</sup> Máquina de datilografia em braille.

prática pedagógica, por meio da capacitação de professores para atender a essa demanda, conhecimento dos diversos tipos de limitações visuais, mudanças atitudinais da comunidade escolar no atendimento às pessoas com deficiência visual.

No presente estudo, a discussão das dificuldades e facilidades encontradas no contexto universitário pelos sujeitos investigados será apresentada a partir das seguintes categorias: Prática Docente; Avaliação; Relação com os professores e colegas; O apoio dos familiares e de profissionais das IES e a Visão de si mesmo como pessoa e aluno.

### **3.2.1 Prática docente**

As universidades, como instituições de formação, têm como responsabilidade a produção de conhecimentos e a qualificação de recursos humanos, tanto em cursos de formação inicial quanto de formação continuada. Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ressalta o papel da universidade também como responsável pela formação de professores.

Sabemos que para a construção do conhecimento dentro dos espaços de formação, os alunos com deficiência visual necessitam de recursos específicos, ou seja, o cego necessita de instrução braille, de recursos ópticos, táteis e tecnológicos, e a pessoa com baixa visão necessita de tipos ampliados para a leitura, do auxílio de recursos ópticos e não ópticos, como também de recursos tecnológicos.

Segundo o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, os recursos necessários para que se garanta a permanência do aluno com deficiência visual nos espaços escolares são: máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz; gravador e fotocopadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio e de conteúdos básicos em braille; software de ampliação de tela; equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal; lupas, régua de leitura; scanner acoplado a computador. Como também são necessários, além destes recursos, os recursos ópticos (lupas, lentes, dentre outros) e não ópticos (ampliações, iluminação, aproximação do objeto, contraste, dentre outros).

Com relação às dificuldades de acesso aos recursos específicos e/ou adaptações para a prática docente junto ao aluno com deficiência visual, os sujeitos relataram:

*Uma dificuldade que encontrei foi com relação a algumas provas que fiz e que não vieram ampliadas, utilizo fonte 28, 30. Sei que no meu curso já houve outros alunos com deficiência visual, mas acho que sempre será uma situação nova para o professor, até porque cada aluno que tem deficiência visual tem necessidades específicas. Teve um momento em que chamei o professor e ele me disse que não havia ampliado a prova, mas que lia para mim; acho complicado alguém fazer a leitura, mas deixei passar, era a primeira vez, e isso acontece. [...] Outra situação em que fiquei surpresa foi na hora de ler as partituras em sala, não consigo ler se não estiver ampliado; e tem momentos em que as partituras são lidas em duplas e não posso me aproximar porque atrapalha o colega, e segundo que não fica bem eu aproximar os olhos da partitura, a postura fica estranha. [...] Eu tenho muita dificuldade em partituras, muito desenho, mesmo ampliado eu tenho muita dificuldade, fica tudo muito misturado. Acho que para partitura a ampliação deve ser mais meticulosa, porque senão complica mais.*  
**(Cantora)**

*As atividades no curso de música têm como objetivo a produção do som certo, aí a deficiência em alguns momentos me atrapalha. Por exemplo, quando tenho que fazer uma leitura de música, e também quando preciso reler, voltar na letra em uma determinada linha, como, por exemplo, em um ensaio, isso fica bem difícil. A música é muito visual, por mais que não pareça, ela é visual, você olha a largura, olha o gráfico, você olha a nota, se está na linha e o espaço em que está, para saber que é nota, então é tudo visual [...] A minha dificuldade maior era ler textos corridos com letra fonte 12, pra mim a melhor fonte é 16, com a 14 ainda canso muito, então acho que os materiais precisam estar adaptados.*  
**(Músico)**

*Nossa, eu fiquei doida na hora que vi tanta coisa para leitura, porque no curso de história é muita leitura, e ainda vi que o tamanho das letras dos livros que encontrava na biblioteca eram pequenas, fonte 12. Aí eu pensei: Nossa, meu Deus, como vou fazer? Eu não sabia por onde começar. No início do curso eu não conseguia acompanhar, porque para cada disciplina tinha um tanto de conteúdo para ler e com letra pequena, tenho dificuldade e gasto muito tempo.*  
**(Garota Serena)**

*Eu consigo ler letra com fonte 12, mas fica bem difícil, mas forço para ler, porque meu material não vem ampliado porque eu também não falo sobre a minha deficiência.*  
**(Cabeleireira)**

*Há professores que adaptam o material no tridimensional, trazem experiências, outros não.*  
**(Matemático)**

*O acesso ao material na faculdade quase não existe, porque material impresso em braille é muito complicado o acesso. Para suprir estas defasagens costumo pegar textos na internet, em instituições de apoio ao deficiente visual, que tem em São Paulo e no Rio de Janeiro.*  
**(Historiadora)**

*Não faço leitura de tipos impressos e o material não está adaptado, então recorro a leitura e a internet [...] Fui bem atendida pelos professores, com exceção na solicitação da instalação do programa de Virtual Vision.*  
**(Estudante Tecnológica)**

*No começo, as aulas foram muito puxadas, os conteúdos muito puxados, os textos que eu precisava não estavam adaptados, e eu também não estava*

*adaptada com tanto conteúdo e com aquela quantidade de leitura. Eu demorei para assimilar [...] Aqui a gente não tem os livros do meu curso adaptados na faculdade, os textos, que seria muito melhor. Ler material em braille é bem melhor, ler com as mãos entra mais, a agente sente a leitura, aprende melhor. Os recursos tecnológicos têm ajudado muito. Tem dia que o professor passa o texto de um dia para o outro, aí eu preciso correr contra o tempo, preciso do outro para ler pra mim, é difícil. (Mulher Extrovertida)*

*Para a leitura preciso utilizar o sistema braille, aqui ainda não temos uma impressora, então dependo de outras pessoas para fazer a leitura. Recorro também à Sala Braille. (Pai de Família)*

*Fui conversando com os colegas de sala e pedi para um colega ir ditando pra mim os conteúdos do semestre, que estavam sendo apresentados no quadro e nas apostilas, porque a letra é muito pequena. Eu costumo pegar os e-mails dos colegas; quando eles mandam pra mim, já sabem e me mandam com texto em fonte maior [...] aí sim, consigo ler. Alguns professores às vezes esquecem, sim, de ampliar, mas o que eu acho interessante é que na faculdade eles jogam os textos no portal, e como a gente tem acesso ao portal, geralmente os textos estão em Word, eu posso ampliá-los. Quando fazem isso, tenho acesso ao texto. Mas tenho que estar cutucando o professor, senão ele não lembra. (Secretária)*

*Hoje eu não copio, às aulas eu não posso faltar e algumas aulas que eu acho questão densas eu gravo, não gravo todas. Uso fonte 40, é muito grande, e o material não vem ampliado, porque realmente é impossível colocar na fonte. (Massoterapeuta)*

*As leituras agora estão extensas, nem tudo dá pra ampliar, eu tenho uma amiga que me ajuda muito, tem disponibilidade pequena, os horários não coincidem. Aqui na faculdade a gente recebe muitas críticas, o que é normal. [...]. No 3º período, a parte de Braille eu não consegui fazer porque era parte de recorte, muita coisa pequena [...] Mas eu busco muito, leio muito, para poder não ficar presa só em sala de aula. Na sala tem muito debate, filme, já chego na hora, os colegas ou o professor já colocaram uma carteira na frente pra mim. Procuram trazer filme que não seja legendado, quando é, vejo no outro dia, porque realmente eu não consigo. Quando é uma letra menor, eles lêem. (Mulher Falante)*

Observamos que a dificuldade em relação ao acesso aos materiais é uma constante e permanece no decorrer do curso. Consideramos fundamental que os materiais e conteúdos das aulas sejam disponibilizados previamente pelo professor para todos os alunos, levando em conta as especificidades de cada aluno. As falas apresentadas demonstram essa necessidade.

Para ter acesso ao conhecimento, as pessoas com baixa visão necessitam de materiais com contrastes, ampliados, e de fazer a aproximação do objeto para garantir a fixação e a acomodação visual e, conseqüentemente, a identificação da imagem, como também de um tempo maior para a leitura, visto que o movimento de fixação e acomodação demandam tempo. As ampliações, na maioria dos casos, são diferentes, pois mesmo a pessoa

apresentando baixa visão e perdas visuais similares, cada um apresenta uma capacidade diferente de utilizar o resíduo visual.

Segundo Martín, Gaspar e González (2003, p. 295), nas adaptações necessárias para a pessoa com deficiência visual, como a ampliação, “a busca do maior contraste deverá guiar a seleção de materiais de leitura e escrita”. Os autores afirmam ainda que a tipografia, os textos e outros materiais oferecidos devem considerar os tamanhos de letra, e salientam que os tipos de letra, espessura, clareza, comprimento da linha, largura das margens, espaçamento entre letras, palavras ou linhas e a uniformidade da tinta são fatores que contribuem para a melhor visualização.

Nos relatos apresentados acima, fica claro que a percepção que os professores têm de baixa visão ainda está focado na ampliação sem nenhum critério, como se a ampliação por si só fosse suficiente para o acesso à informação. Para Martín, Gaspar e González (2003, p. 295) acrescentam que a adaptação vai muito além:

O contraste necessário para ler o material impresso pode ser melhorado utilizando marcadores negros em vez de canetas azuis ou lápis, utilizando filtro amarelo sobre o impresso em negro e utilizando tiposcópio (pedaço de cartão negro com um fresta), que, por tapar todo o impresso, exceto uma linha do texto escrito (o da fresta) ajuda a não perder-se na linha e, pela linha estar emoldurada em negro, destaca-se mais. Podem ser utilizados também para escrever, proporcionando maior contraste e evitando a perda da linha de leitura (útil para os alunos que têm campo visual muito reduzido).

E ainda os mesmos autores salientam que:

É necessário também o contraste para a leitura. As pautas que os cadernos padronizados apresentam não tem contrastes suficientemente intenso para serem percebidos por muitos alunos deficientes visuais; não sendo úteis, por isso, para conseguir uma escrita em linha reta.

E ainda, as condições de leitura e escrita nas atividades acadêmicas podem variar. Conforme Susana Crespo (1980 apud MARTÍN; BUENO, 2003), aspectos como: patologia ocular do aluno, outras deficiências, motivação, inteligência, saúde geral, interesse pela leitura, auto-imagem, atitude psicológica diante da deficiência, condições ambientais em que se desenvolvem e as circunstâncias nas quais a aprendizagem se realiza, fazem com que suas necessidades sejam únicas e medidas individualmente.

Assim sendo, muitos sujeitos com deficiência visual precisam de ampliação de imagem visual, dos objetos para poder perceber seus detalhes, entretanto, nem todos respondem bem a uma ampliação da imagem, porque embora a imagem ampliada recaia



sobre a retina, não é percebida na sua totalidade. “A intensa perda da visão periférica, ou a existência de escotomas centrais de grande tamanho e dos escotomas de setor respondem mal à ampliação da imagem.” (FAYE, 1972 apud MARTÍN; BUENO, 2003, p. 41).

As falas de Historiadora e Mulher Falante denotam que a solução parte, na maioria das vezes, da busca do aluno e não da instituição.

Como todas as instituições de ensino dependem de recursos ou de investimentos federais, provenientes da União, e esta, segundo Ferreira e Ferreira (2004), não tem se preocupado de forma mais sistemática em prover estes recursos de maneira a garantir a inclusão dos alunos. O que contraria o que é determinado pela Declaração de Sunberg (1981), baseada na Declaração dos Direitos Humanos (1948), que estabelece no Art. 2º: “o governo e suas organizações nacionais e internacionais deverão assegurar efetivamente uma participação tão plena quanto possível das pessoas com deficiência [...]”. A Constituição Federal (1988) também destaca, em seu Cap. III, Art. 206, onde o ensino deverá ser ministrado com base, entre outros, no princípio da igualdade de condições.

A falta de acesso aos livros didáticos ou específicos de cada disciplina, impressos em braille, foi apontada como uma dificuldade pelos sujeitos entrevistados.

*[...] Nossa! Minha fita de gravação em que gravei a aula de revisão do conteúdo da prova estragou justamente no final de semana, e a prova era na segunda-feira, e eu precisava ouvi-la novamente, e naquela hora tudo ficou mais escuro ainda porque sabia que seria difícil contar com algum colega para ler o material deles de revisão. Se eu tivesse material transcrito no braille, estaria resolvido. (Mulher Extrovertida)*

*Todas as minhas leituras são realizadas pelo monitor, então eles são imprescindíveis, se eles faltam, perco o acesso à informação, porque, como necessito de material em transcrição ou impressão braille, o acesso a este é muito restrito. (Mulher Mãe)*

*Eu já consegui vários livros gravados e até mesmo em braille, pela Fundação Dorina Nowill, porém, dependendo da demanda dos professores, eu não consigo o material, e é o que mais tem acontecido, porque na instituição em São Paulo, a demanda é grande. Então me organizo para que a leitura seja feita com os monitores e através de recursos tecnológicos que tenho em casa. (Historiadora)*

Não é demais frisar, usando as palavras de Nowill (2002, p. 278), que as pessoas com deficiência visual, “pela própria natureza da deficiência, têm necessidade de formas alternativas como livros em braille e outros, além das necessidades específicas que precisam ser atendidas, sempre que possível...”.

Os livros específicos da área de formação, em sua maioria, foram conseguidos pelos sujeitos através da Instituição Dorina Nowill<sup>18</sup>. A instituição tem uma listagem de referências de obras básicas, que são enviadas aproximadamente dois meses após a solicitação, pois existe uma lista de espera.

Segundo informações obtidas através do site da Fundação Dorina Nowill, atualmente são produzidos milhares de livros em Braille, sendo eles didático-pedagógicos, paradidáticos, literários e obras específicas solicitadas pelos deficientes visuais. Ainda segundo informações do site, a Fundação Dorina Nowill é a instituição com a “maior produção da América Latina e uma das referências mundiais em qualidade e complexidade de produção. Estudantes cegos de todo o Brasil estudam com os livros produzidos na Fundação Dorina Nowill”. Além disso, disponibilizam livros e revistas falados (“livros didáticos, obras literárias, best-sellers e as revistas Veja e Cláudia, além de obras específicas sob demanda”). A Biblioteca Circulante de Livro Falado, da Fundação Dorina Nowill para Cegos, possui um acervo com mais de 859 títulos, em áudio, de obras de diversos autores, desde clássicos da literatura brasileira aos mais variados best-sellers internacionais. Esse serviço é disponível gratuitamente às pessoas com deficiência visual de todo o Brasil.

Além destes recursos para o acesso ao livro adaptado, a Fundação Dorina Nowill conta também com o Lida, um programa em áudio e texto, que permite a navegação estruturada em até seis níveis; buscas de palavras, termos e expressões; palavras e expressões estrangeiras com fonética no idioma original; soletração de palavras e abreviaturas, siglas e símbolos falados em seu significado integral e ainda a possibilidade de seleção de voz. É um programa voltado para universitários e profissionais liberais deficientes visuais, que permite acesso amplo, rápido e estruturado à literatura destinada ao estudo e à pesquisa. Estão disponíveis “obras nas áreas de Direito, Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Obras de Referência e Dicionários como Michaelis e Aurélio.”

Segundo Fontana e Nunes (2005) o Instituto Benjamin Constant também disponibiliza obras em braille no país e ressaltam ainda que é uma poderosa ferramenta de inclusão, mas apresenta aspectos limitadores pelo fato de que as obras impressas são muito caras, pesadas e difíceis de manusear, além de estarem disponíveis em poucas cidades do Brasil. Outro fator importante que deve ser considerado é com relação ao número pequeno de profissionais especializados para o seu ensino, além do fato de que nem todos os cegos sabem ler em braille.

---

<sup>18</sup> A Fundação Dorina Nowill para Cegos se dedica à inclusão social das pessoas com deficiência visual, por meio da educação e cultura, atuando na produção de livros em braille, livros e revistas falados e obras acadêmicas no formato digital acessível, distribuídos gratuitamente para pessoas com deficiência visual e para centenas de escolas, bibliotecas e organizações de todo o Brasil.

Em Uberlândia existem duas impressoras braille, sendo uma disponibilizada pela rede municipal de ensino, mas que atualmente não está funcionando por motivos de ordem técnica, e a outra disponibilizada por uma instituição pública de ensino superior, sendo esta uma impressora arcaica.

Em Uberaba, cidade localizada a 100 km de Uberlândia, existe o Centro de Apoio Pedagógico (CAP), que faz parte de uma infraestrutura nacional para o apoio ao deficiente visual, provendo locais para geração de material didático e impressão Braille. Estes centros estão por todo o país atendendo às especificidades das diversas regiões. Atualmente têm realizado uma parceria com o Ministério da Educação (MEC) para a impressão de material didático em braille destinado ao ensino fundamental.

Esta breve exposição sobre alguns centros de apoio à pessoa com deficiência visual nos faz refletir a precariedade local no que se refere ao acesso aos livros adaptados, pois, numa cidade com mais de 600 mil habitantes como Uberlândia, haver somente duas impressoras em braille demonstra o quanto estamos morosos para atender à demanda dos nossos alunos.

Historiadora e Estudante Tecnológica relatam que utilizam o Virtual Vision, um recurso tecnológico que possibilita o uso do Windows, do Office, da Internet Explorer e outros aplicativos através de um programa de leitura de tela por sintetizador de voz. Historiadora além de utilizar este recurso, utiliza o Jaws; procura fazer buscas dos livros sugeridos pelo professor e diz que com isso consegue amenizar a dificuldade de acesso a textos impressos em braille. A tecnologia representa hoje um impacto na vida das pessoas, e para as pessoas com deficiência poderá se tornar imprescindível. Uma das tentativas que estão sendo discutidas para reduzir as barreiras é a educação à distância (EAD). A EAD permite uma maior flexibilidade na apresentação de conteúdo, podendo as aulas serem acompanhadas pelas pessoas com deficiência visual através de um formato específico de material didático, e com isso as barreiras de comunicação e de espaço são minimizadas.

A preocupação com relação ao acesso à informação para a pessoa com deficiência visual é algo que merece atenção, pois vivemos em um mundo de imagens, onde os sentidos são muito importantes para a recepção das informações. Assim, graças aos avanços tecnológicos, a escrita digital trouxe para o deficiente visual a alternativa de compartilhar o mesmo registro utilizados pelas pessoas videntes<sup>19</sup>. A utilização do computador aliada às ferramentas de tecnologia, o acesso aos conteúdos da internet, tornaram-se imprescindíveis

---

<sup>19</sup> Referimo-nos a pessoa com a capacidade visual preservada.

para o desenvolvimento do deficiente visual nos espaços educativos. Mas é importante dizer que nem sempre os conteúdos disponíveis na internet, em portais e bibliotecas digitais, são acessíveis ao deficiente visual, o que acaba também reforçando a exclusão.

É o que demonstra, por exemplo, a pesquisa realizada por Passos e Ferreira (2009), intitulada “O deficiente visual e o acesso à memória coletiva do conhecimento, dos primórdios a era digital: um estudo de acessibilidade em fontes informacionais acadêmicas brasileiras”, cujo objetivo era avaliar e analisar a acessibilidade dos conteúdos dos sites, procurando identificar se os mesmos enquadravam em um conjunto de regras necessárias para torná-los acessíveis. Fizeram parte da amostra os bancos de dados bibliográficos e bibliotecas digitais de teses e dissertações da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP). Para a realização da pesquisa fizeram uso de simulador de leitores de tela, com a utilização de voz sintética por meio de programas específicos para a navegação na Internet e comandos de teclado para navegação. Após a realização dos testes, constatou-se que todos os sites apresentavam problemas técnicos de acessibilidade. As autoras relatam:

na maioria dos casos, o software de leitura não tem condições de reconhecer a existência dos diversos filtros disponíveis na busca, ou seja, de mecanismos que ofereçam a possibilidade do usuário identificar a existência de banco de dados diferentes para consulta (por exemplo, busca específica em monografias, revistas e produção científica) e ainda a possibilidade de pré-definir onde quer fazer a busca [...] não se identificam as caixas de inserção de termos correspondentes aos campos de autor, título e assunto [...] Portanto, a busca simples apenas com a palavra-chave é impossível, como principalmente a busca avançada, com cruzamentos e filtros é inviável (PASSOS; FERREIRA, 2009, p. 14).

Outro problema detectado pela pesquisa foi com relação ao tempo gasto ouvindo informações desnecessárias, quando a leitura do site deve ser linear (de cima para baixo e da esquerda para a direita). Estes são apenas alguns dos problemas técnicos demonstrados pela pesquisa. A tecnologia facilita o processo de aproximação do conhecimento, porém ainda carece de algumas reestruturações e ampliação do acesso, visto que sites importantes como os mencionados acima ainda não possuem ferramentas adequadas para os deficientes visuais.

O uso da tecnologia pelas pessoas com deficiências está previsto na legislação brasileira, segundo a qual a ajuda técnica inclui “produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologias adaptadas ou especialmente projetadas para melhorar a funcionalidade das pessoas portadoras de deficiência e com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia

peçoal total ou assistida.” (Art. 61 do Decreto nº 5296, de 2 de dezembro de 2004). Todavia, muitos ainda não usufruem desse direito.

Mulher Mãe, por exemplo, como não tem acesso aos recursos tecnológicos, nem ao material didático em impressão braille, depende exclusivamente da leitura de um monitor. Com isso, não tem autonomia para estudar, ficando sua aprendizagem, muitas vezes, vinculada à figura do monitor leitor. A leitura dos textos é feita diariamente, dentro do campus, em uma sala da biblioteca; mas algumas vezes, a ausência de monitores impossibilita-a de estudar como planejara. Mulher Mãe faz uso de reglete e punção, para anotações em sala de aula, mas alega que são anotações breves, porque a escrita manual em braille é mais lenta. Como ressaltam Piñero, Quero e Díaz (2003, p. 239), “o uso da máquina exige menos esforço e precisão que o uso do punção e da pauta, conseguindo uma escrita mais rápida”, recurso do qual Mulher Mãe não dispõe.

Assim é fundamental que os materiais e conteúdos sejam disponibilizados para todos os alunos, adaptados levando em conta as suas necessidades. Tendo em vista que um dos problemas cruciais na adaptação dos materiais é o desconhecimento por parte dos professores das especificidades da deficiência visual, consideramos importante apresentar as opiniões de todos os entrevistados com respeito a essa questão:

*Na verdade, o material não é digitalizado, os professores tiram xerox ampliado, ou xerox sobre xerox, na tentativa de ampliar, mas não resolve, precisa vir na fonte 28 a 32, e com o xerox não chega a isso. Na sala, tento participar mesmo é ouvindo e memorizando bem o que o professor diz. [...] Na matéria de Percepção, depois de um tempo ela viu que não dava, mas ela pedia para eu ler a partitura, ler os ritmos, lá junto com todo mundo, no mesmo tempo; dava livro para eu ler, eu falava que não dava, ela insistia. Depois de muito custo, muita conversa, ela desconfiou sobre a minha baixa visão. (Cantora)*

*Alguns professores me ajudavam indicando com o dedo sobre a partitura, sobre o local da leitura, já outros insistem para que eu faça a leitura, porque não reconhecem a minha dificuldade. (Músico)*

*Alguns professores ampliam a prova para mim, na fonte 20, alguns não ampliam mesmo, devem achar que porque eu uso óculos não tenho dificuldade. Já passei por vários momentos em que na hora da prova preciso chamar o professor até a carteira e explicar que não estou enxergando o que está escrito no papel. (Garota Serena)*

*Tem professores que se aproximam para me ajudar, já outros não. (Cabeleireira)*

*Há professores que adaptam o material, trazem experiências para exemplificar suas aulas, e estas são experiências muito boas, as descrições de imagens matemáticas. Mas tive professores que não souberam trabalhar*

*comigo, e foram levando, outros já disseram que é trabalhoso trabalhar comigo. (Matemático)*

*Tive professores que enviavam o texto [refere-se ao Centro de Apoio existente na instituição] para digitação e impressão braille, mas não era sempre que acontecia. Na maioria das vezes eu preciso do leitor, de fazer gravação das aulas, e hoje faço o uso de vários recursos em casa, então facilita, porque o professor pode enviar o material via e-mail, ou também posso scaneá-lo. (Historiadora)*

*[...] quando entrei no curso superior eu pensava que encontraria pessoas especializadas para lidar com a minha deficiência. Esta foi uma decepção imediata, pois foram os professores que me pediam auxílio sobre como lidar comigo. (Estudante Tecnológica)*

*Meus primeiros dias foram muito bons, meus colegas me receberam muito bem. No começo, confesso que tive muita dificuldade, porque os professores dos primeiros períodos não eram preparados pra ajudar alunos deste tipo. (Mulher Mãe)*

*Alguns professores já tinham dado aula para pessoas cegas, outros já apresentavam dificuldades [...] Os professores já passaram pelo primeiro impacto, agora estão se deixando aprender comigo. Porque é aprendizagem das duas partes, e vejo que os professores estão se abrindo para aproximar, me perguntam e estão aprendendo a lidar comigo. (Mulher Extrovertida)*

*Nas atividades em sala já houve momentos em que o professor se esqueceu de levar um filme dublado. Às vezes, não dão muita credibilidade para o que eu estou falando, e também me deixam por muito tempo querendo falar, passando os colegas na minha frente para fazerem suas perguntas [...]. (Pai de Família)*

*[...] a gente fica chateada quando o professor esquece de ampliar o material: ah, esqueci de ampliar seu material. Na hora a gente fica meio nervosinha, no início, no primeiro período; mas aí a gente vai acostumando. (Secretária)*

*Por exemplo, na hora de fazer um trabalho, as pessoas fazem e entregam para o professor. Como eu não escrevo e não me deixam fazer com ninguém, porque dizem que não vou fazer, faço o meu trabalho oral [...] O professor dá aula normal, como eu não estivesse ali. Ele não fala: aqui tem um coração, um átrio, eu tenho que adivinhar o que ele está falando, eu vou juntando. Tem professores que mostram fotos, e eu fico louca, louquinha querendo admirar, ver o que esta se passando ali. (Massoterapeuta)*

A inadequação das condições materiais e a falta de planejamento dos professores são fatores que prejudicam o desempenho do aluno em sala de aula. Sendo assim, os professores necessitam buscar estratégias pedagógicas para atender aos alunos, e também de formação específica para lidar com a diversidade dos alunos com deficiência visual.

Nesse sentido, Valdés, Vital e Fernandes (2003) afirmam que as barreiras pedagógicas e de comunicação têm como motivo principal as dificuldades na formação, comuns a outros

níveis educacionais e agravadas no ensino superior. Neste contexto, Moreira (2003) diz que o professor, ao receber um aluno com deficiência enfrenta uma situação desafiadora, pois na maioria das vezes, desconhece as especificidades, as estruturas de apoio e os recursos. Mazzoni (1999) acrescenta que a falta de conhecimento do professor sobre o conceito de deficiência é ainda ignorada pela comunidade universitária.

Além do despreparo dos professores, há a falta de convivência destes com pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Então, quando se deparam com a situação, alguns vão em busca de ajuda, de compreensão sobre o tema, socializam suas dificuldades com os próprios sujeitos, mas outros não. Entendemos que cabe ao docente buscar constantemente novos conhecimentos que lhe possibilitem estar em contato com novas estratégias favoreçam o ensino e a aprendizagem, além de refletir sobre sua ação e constantemente ressignificá-la.

A respeito disso, Carvalho (2004, p. 159) acrescenta que o significado, o sentido dessa formação não se restringe aos cursos oferecidos aos professores a fim de se atualizarem, mas a “experiência mostra que se tornam insuficientes se não houver , como rotina das escolas, encontros de estudos e de discussão sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade”.

O desconhecimento, a falta de preparo do professor em trabalhar com alunos com deficiência visual dificulta a operacionalização das adequações. Alguns sujeitos disseram ter ouvido de certos professores que não sabiam trabalhar com eles porque não eram cegos e não tiveram alfabetização em braille.

Relatos que nos causam espanto, pela agressividade do argumento, e ratificam a necessidade urgente de ações no sentido de qualificar os profissionais para lidar com os deficientes visuais. Somente compreendendo as peculiaridades das limitações de cada indivíduo, os professores terão condições realmente de atuar como mediadores da aprendizagem, buscando formas de adequação de materiais que possam solucionar os problemas em sala de aula, e desenvolvendo as atividades de forma que atendam às necessidades dos alunos.

Em uma pesquisa desenvolvida por Chahini (2005), sobre a trajetória de sujeitos com diferentes deficiências no ensino superior, 50% dos deficientes visuais entrevistados afirmaram que não existe mediação no processo de ensino-aprendizagem, em relação às suas necessidades educacionais especiais, e 50% disseram que a maioria dos professores não faz a mediação adequada, mas há os que procuram ajudá-los, ditando o conteúdo do quadro para que possam copiá-lo, elaborando transparências com letras grandes, entregando o material com antecedência, para que possam estudar.

Uma mediação disponibilizada aos sujeitos de nossa pesquisa é a do monitor leitor, para o acompanhamento das atividades do dia a dia nas IES. Assim eles se manifestam em relação a esse apoio:

*Depois de um mês e meio que ingressei no curso, apareceu um monitor que me acompanha somente dentro da faculdade, e hoje ele me acompanha nos estudos, fazendo as leituras dos textos e do material no computador, porque ficar na frente de um computador para mim força muito os olhos [...].*  
**(Garota Serena)**

*Não faço uso do monitor, quando preciso muito chego mais cedo e meus colegas lêem para mim.* **(Cabeleireira)**

*[...] na minha rotina aqui, tenho monitores que diariamente que fazem a leitura para mim, mas nem sempre são monitores do meu curso.*  
**(Matemático)**

*Eu não faço uso de monitor, me viro sozinha, em casa tenho CCTV e estudo sozinha, minha mãe também me ajuda na leitura dos materiais.* **(Cantora)**

*Eles me disseram que eu poderia ter um monitor mas hoje não utilizo.*  
**(Músico)**

*Tenho o auxílio de uma monitora em sala de aula, os textos são enviados por e-mail, ou consigo pesquisando na net.* **(Estudante Tecnológica)**

*Outro aspecto que tenho dificuldade é em relação aos monitores, vejo que a coordenação disponibiliza através de cartazes a chamada para monitores, mas demora muito, aí perco muito tempo com as disciplinas, conteúdos, vão somando matérias. Aí preciso voltar à coordenação e falar tudo novamente.*  
**(Mulher Mãe)**

*Tenho monitores que me acompanham nos estudos, na maioria das vezes eu preciso do leitor, porque tive até professores que me enviavam o texto impresso em braille, mas nem sempre isso acontece.* **(Historiadora)**

*Hoje estou mais tranquila, tenho monitores que fazem a leitura dos textos e que gravam. Na faculdade eles disponibilizam um grupo de alunos que fazem isso, tem um quadro com as disponibilidades. Preciso ficar depois da aula para ter a leitura dos monitores, então acontece somente no finalzinho da aula, no período da tarde, que eu teria mais tempo, não tenho monitor.*  
**(Mulher Extrovertida)**

*No dia a dia é assim, tenho monitores para ler os textos, outros me ajudam um momento antes de começar as aulas, quando tenho que reler algo, ou preparar um a leitura para apresentação ou prova. Eu aciono por telefone. Na sala tenho dois colegas monitores, eles me ajudam a organizar os textos, providenciar material, no deslocamento dentro da instituição.* **(Pai de Família)**

*Eu não faço uso do monitor.* **(Secretária)**



*[...] eu tenho monitor somente nas aulas práticas. Eu preciso ficar por último, porque quando estou na aula prática, normalmente eu tenho um monitor [que é] um aluno de período bem à frente. Ela fica ali pra tirar as minhas dúvidas e dos colegas, é um monitor para a sala toda e não específico para mim. (Massoterapeuta)*

*[...] eu não tenho monitores, mas eu busco, leio muito, para não ficar presa à aula. (Mulher Falante)*

Para o acompanhamento das atividades em sala de aula, Garota Tecnológica, Historiadora, Mulher Mãe, Garota Serena e Pai de Família contam com a mediação do monitor, e as falas de todos eles, particularmente da Mulher Mãe, denotam o quão importante é o papel do monitor. As ressalvas que fazem em relação aos monitores são devidas às faltas sucessivas, e também por considerar que muitas vezes o professor deixa a cargo do monitor tarefas que deveriam ser de sua atribuição. Apesar das instituições A, B e C terem disponibilizado monitores e/ou voluntários para o acompanhamento ou orientação dos alunos, Cantora, Músico, Garota Serena, Secretária e Mulher Falante ainda vêm enfrentando dificuldades no curso, como a falta de antecipação do material (textos, apostilas) por parte dos professores, e o seu despreparo frente às questões da deficiência visual. A ausência de material em braille também foi frisada por Mulher Mãe e Historiadora (ambas da instituição A), e por Mulher Extrovertida (instituição C) no conjunto das dificuldades.

Acreditamos que a iniciativa de se ter um monitor é muito importante, mas a seleção dos mesmos deve ser realizada de forma sistematizada, devendo o interessado deve ser submetido a uma seleção em que sejam avaliados o seu envolvimento e disponibilidade para ajudar o aluno deficiente visual no cumprimento das atividades acadêmicas, de modo a contribuir para a sua efetiva inserção no ambiente universitário.

Na busca pela inclusão, os alunos têm feito a sua parte, inclusive orientando os professores na adoção de estratégias pedagógicas que beneficiem o seu aprendizado. Na sala de aula os papéis se invertem, são os cegos que guiam os videntes. Vejamos alguns relatos:

*No início eu pensava que os professores iriam saber trabalhar comigo, mas vi que não era assim, eles que me pediam ajuda, procurei orientá-los sobre a melhor forma de me ajudar. Fui bastante aberta e receptiva a isso, e descobri que muitas portas se abriram a partir de uma boa relação que tive com os professores. (Estudante Tecnológica)*

*Os professores dos primeiros períodos não estavam preparados pra lidar comigo. Dessa forma, eu acabava ajudando eles a me ajudar [...] Acho que é a preparação o essencial, e isso que me marcou. (Mulher Mãe)*

*[...] percebo que os professores já passaram pelo primeiro impacto, agora estão se deixando aprender comigo. Eu chego com jeitinho, até faço umas*

*brincadeiras para orientá-los a trabalhar comigo. Porque eu acho que a aprendizagem é das duas partes e vejo que os professores estão se abrindo para aproximar, me perguntam sobre diferentes coisas e estão aprendendo a lidar comigo. (Mulher Extrovertida)*

*Nas atividades em sala já houve momentos em que o professor se esqueceu de ser mais verbal, então eu peço com gentileza que ele repita o que está sendo falado ou mostrado. Às vezes eu também recomendo algumas coisas de como lidar comigo: sugestão de adaptação de prova, adaptação de aula e de imagens [...] Em sala, tenho um grupo de que me aproximei, eles leem em voz alta para mim os conteúdos do quadro. (Pai de Família)*

*Eu tento, sim, falar com os professores em sala de aula, às vezes dou dicas sobre a minha limitação, para facilitar a didática dele. (Secretária)*

*[...] quando eu tenho um tempinho na aula, oriento os meus professores, mas de forma bem tranquila, porque sei que eles também tentam fazer sua parte. (Mulher Falante)*

*A V<sup>20</sup> é pra mim... não tenho palavras para dizer dela (risos), porque ela é a que na sala de aula me orienta, lê o que a professora escreve ou desenha na lousa, os gráficos; quando o professor explica um gráfico e eu perco, é ela que me explica, fica ao meu lado. (Mulher Extrovertida)*

*Eu tenho um professor que eu admiro muito, ele me entende, porque em sala às vezes ele solicita algumas respostas dos alunos, e eu às vezes faço algumas trocas na ordem do que ele pede; ele entende e justifica para mim que fazer a resposta oral e imediata é mais difícil mesmo. (Massoterapeuta)*

*Em sala os professores ajudam, escrevem pouco no quadro, mas quando escrevem, fazem letra maior [...] só tem um professor que tem que pedir para ele sempre, fico achando que ela não queira, fico constrangida, peço pra colega copiar pra mim. Mas os demais, não, fazem letra maior, no data-show trazem letra ampliada, contraste. (Mulher Falante)*

Observa-se que alguns professores estão preocupados em atender às necessidades específicas dos alunos, e para isso solicitam a sua cooperação.

Os depoimentos a seguir demonstram e reforçam algumas experiências interessantes e que demonstram o interesse do professor em adequar os materiais a seus alunos com deficiência visual:

*Na aula de economia, o professor trouxe um material em alto relevo, com gráficos para explicar o básico do conteúdo de estatística, achei muito interessante e utilizo sempre este material quando estou com dúvidas, passar a mão sobre o material adaptado me faz compreender melhor, do que ficar totalmente arquitetando tudo na minha cabeça. [...] o professor teve que repassar para mim a ideia do seria um esquema, e a professora gentilmente fez um material com cordões e papel cartão para trazer relevo. Os cordões*

---

<sup>20</sup> Refere-se à colega que desde o seu ingresso se colocou à disposição para ajudá-la, em sala de aula e nos estudos extraclasse.

*significavam as frases sintetizadas assim foi explicado pela professora) e os recortes em papel cartão foram utilizadas para indicar as setas do esquema. (Mulher Extrovertida)*

*O professor teve que repassar para mim a ideia do seria um esquema, e a professora gentilmente fez um material com cordões e papel cartão para trazer relevo. Os cordões significavam as frases sintetizadas assim foi explicado pela professora) e os recortes em papel cartão foram utilizadas para indicar as setas do esquema. (Mulher Extrovertida)*

*Acho legal quando o professor procura a gente e se abre, faz perguntas sobre as suas dificuldades, nos pede sugestões e dicas, acho esta atitude louvável. Esta mesma professora já foi até a Sala Braille, na Biblioteca Municipal de Uberlândia buscar material em braile, e solicitar um voluntário para ler as minhas escritas em braile, que a professora solicita. (Pai de Família)*

Segundo os relatos dos sujeitos investigados, infelizmente ainda são poucos os professores com essa postura. Esta situação demonstra a falta de conhecimento, ou mesmo a falta de “adaptação” das próprias instituições de ensino superior para a formação profissional dos alunos com deficiência visual. As diferentes situações vivenciadas pelos alunos e seus professores são um constante desafio, estes devem ser pensados em busca de alternativas para que situações como estas expressadas nas falas dos sujeitos possam ser repensadas, refletidas e superadas.

Conforme afirma Moreira (2005, p. 1),

*A universidade, em especial a pública tem o compromisso social e acadêmico de buscar um acesso mais democrático e de garantir permanência a todos os estudantes. Isto exige que se desencadeie o esforço de re-pensar um fazer universitário comprometido com uma educação que prime por participação e plena igualdade de direitos e independentemente de condições pessoais, sociais e culturais.*

### 3.2.1.1 Avaliação

Sabemos que a avaliação é um desafio para a educação, e quando se fala em avaliação para a pessoa com deficiência visual, o desafio. No cotidiano das IES, os professores se indagam: como elaborar uma avaliação<sup>21</sup> para esse aluno? Como traduzir em uma prova questões altamente visuais? Qual o melhor instrumento a utilizar? Estes são desafios constantes para o professor, pois a maioria dos entrevistados se queixa da falta de adaptação

---

<sup>21</sup> Além do instrumento avaliativo da prova, referimo-nos a seminários, trabalhos em grupo ou individuais, provas com consulta, dentre outros.

nas atividades avaliativas e da falta de instrumentos apropriados de avaliação. A maioria das falas se convergem para a falta de adaptação do material referente a avaliação. Segundo os sujeitos investigados nesta pesquisa várias foram as experiências avaliativas. Segundo Cantora, Mulher Falante e Garota Serena, em alguns momentos como provas e trabalhos suas atividades não foram adaptadas. Cantora e Garota Serena depararam-se de imediato com provas sem adaptação. As falas a seguir ilustram algumas dessas experiências:

*[...] o professor simplesmente me entregou a prova sem ampliar. Falei para ele: olha, professor, assim não tem como, não dá para fazer, e ele disse que leria a prova para mim. Isso se repetiu mais algumas vezes, e acho bem difícil fazer esta prova junto com este professor, e da última vez eu saí da sala e não fiz a prova. Mas tem outros professores que são mais tranquilos. Tive alguns trabalhos individuais de pesquisa em textos, para serem feitos em sala, e como o material não está ampliado, era pesquisa que tinha que ler em livros, neste caso eu preciso pedir para fazer em casa, lá em casa uso o CCTV. (Cantora)*

*Já tive momentos, sim, de me deparar com a prova não ampliada. Quando isso acontece, acho ruim, mas preciso chamar meu professor até a mesa e dizer para ele que não consigo; algumas vezes eles dão um jeito na hora, mas em outras, lêem ali mesmo para mim. (Garota Serena)*

*Se a prova tem um tamanho bom, pra mim está ótimo se é verbal ou não. Eu prefiro escrever, porque posso pensar, apagar. No debate, às vezes você quer falar, a palavra não te vem na hora. Acontece muito do professor se esquecer de ampliar a prova e trazer no tamanho normal e ter de ir na copiadora. É rapidinho, dez minutos, mas eu acho que estou perdendo tempo, eu gosto de entregar a prova primeiro, e ir embora. (Mulher Falante)*

Músico relata que, ao se deparar com o material não ampliado conforme suas necessidades, sentia-se prejudicado, pois teria que realizar a leitura do material, mesmo sabendo que teria grandes dificuldades:

*Nos momentos das avaliações eu ficava muito nervoso, quando o assunto era novo e eu tinha que recorrer ao papel, eu olhava e não enxergava nada, eu acabava saindo prejudicado, sim. Já alguns colegas pegavam o resumo ali em um papel e liam tranquilamente. [...] Geralmente as provas não eram ampliadas, a maioria das provas eram de poucas questões e os professores ditavam para toda a sala. (Músico)*

O ideal, para Músico, é receber com bastante antecedência o material para estudar pois, quando a fonte do material não está apropriada, ele realiza a leitura em casa, com mais tempo. Letras em fonte 12, para Músico, são um tamanho inferior ao que necessita para realizar uma leitura mais tranqüila, embora com esforço ele consiga ler nesse tamanho.

Matemático, Pai de Família e Historiadora tiveram suas avaliações adaptadas, isto é, nas atividades avaliativas tinham sempre um leitor, o que ameniza as dificuldades. Eis o que dizem das avaliações:

*Minhas provas são feitas de forma oral, eu ditava as respostas e os professores redigiam. (Matemático)*

*Eu faço algumas provas com monitores, mas alguns professores não gostam, solicitam que eu faça com eles, mas eu acho muito tenso. Eu entro em paranóia, porque pode acontecer de você falar umas besteiras ali, na frente do professor, e foi ele quem deu a matéria, eu não gosto. Já tive provas tranquilas, que foram diretamente com os professores, mas com determinados professores eles me deixavam mais nervosa. Talvez se as provas viessem adaptadas, no meu caso teria que vir em braille, ou até mesmo gravado ou enviado para que eu leia num programa que tenho em casa, eu pudesse ler em casa e fazer, esses desconfortos não aconteceriam. (Historiadora)*

*Eu normalmente faço provas orais, às vezes tem professor que pede em prova em braille, para que eu escreva em braille e eu faço. Às vezes o professor me aplica prova em sala mesmo, fico mais no canto da sala para fazer. (Pai de Família)*

Estudante Tecnológica relata ter tido a compreensão dos professores quanto à especificidade de sua limitação visual e a sua maneira de lidar com as atividades: adaptando suas atividades e disponibilizando-as por e-mail ou gravadas em CD ou pen drive.

*Alguns professores me deixavam fazer a prova em casa, no meu próprio computador, e depois enviar a prova por e-mail; essa era uma boa forma e me deixava bastante tranquila e livre para escrever o que eu desejava. No segundo ano eu consegui um notebook, e o levava para a faculdade. E daí em diante os professores me permitiram fazer as provas no computador, e ao final do tempo da prova eu passava para o pen drive do professor ou lhe enviava por e-mail quando chegava em casa. Esse tem sido o meio mais eficiente e realmente consigo um bom desempenho. (Estudante Tecnológica)*

Mulher Mãe ressalta que suas avaliações são sempre feitas de forma oral ou em grupo, e que apenas um professor procura apresentar provas em braille.

*O professor E. passava tudo em braille, eu escrevia em braille e passava para a monitora e ela transcrevia [...] as provas em sua maioria foram orais, e outras em braille e com o professor. Houve também muitos trabalhos em grupo, nestes os colegas me passam a parte do texto que eu terei que preparar. (Mulher Mãe)*

Mulher Extrovertida, por sua vez, considera que o momento das avaliações ainda precisa ser revists pela instituição, pois alega que muitas vezes precisa ficar esperando o

tempo dos professores e até mesmo a disponibilidade dos monitores. Ressalta também que, muitas vezes, o professor propõe avaliações em duplas, e essa prática a faz se sentir prejudicada e também prejudicando o colega pois acha que não contribui efetivamente.

*As avaliações eu faço oral, fora do horário de aula, e nem sempre é o professor que aplica, às vezes tenho que aguardar e fazer depois, ou aguardar outra disponibilidade do professor. O que eu mais queria era fazer a prova junto com os colegas, fazer prova depois acontece de acumular conteúdos, e eu preciso memorizar tudo, e às vezes pela falta de adaptação não posso voltar e reler o texto, fico meio aflita. Faço também prova em dupla, mas não gosto muito, porque em provas em dupla às vezes tem que consultar, e eu não consulto, então acho que acabo não contribuindo com a minha dupla [...] um computador em sala me ajudaria a recorrer ao texto. (Mulher Extrovertida)*

A falta de material adaptado às necessidades de Mulher Extrovertida acaba prejudicando-a, conforme relata. Isso permitiria a realização das avaliações junto com a turma, como é o seu desejo.

Para Secretária, as experiências avaliativas têm sido realizadas de forma satisfatória:

*As minhas provas são ampliadas mesmo quando faço em dupla, então me sinto bem, porque participo da prova igualmente. (Secretária)*

Massoterapeuta relata que suas experiências avaliativas nem sempre são satisfatórias. O fato de não dispor do recurso de ampliação dificulta muito o acesso aos materiais impressos, visto que a fonte desejável para ela ter uma boa visualização é tamanho 40. Mesmo assim, ela vem tentando minimizar suas dificuldades, apesar de algumas experiências dramáticas, contadas a seguir:

*[...] lembro-me que conversei com a coordenação do curso, porque tem um pedido meu, que peço desde muito tempo, mas ainda não me atenderam, que é o de fazer prova com o meu professor, sendo aplicada pelo professor. As pessoas que aplicavam as provas eram pessoas tipo secretária, ela tinha faculdade de pedagogia, que não tinha a ver ler um prova pra mim, que é tão específica. Por exemplo, um prova de neuro-anatomia, tinha um desenho; tem professor que evita de colocar desenhos na prova, mas tem outros que não. A ledora lia “aqui tem uma minhoquinha”, bem desconectado, dificultava mais ainda. Percebia também que não havia preparo, do espaço e da própria pessoa, pois acontecia de atender telefone por várias vezes no momento em que eu fazia a prova, atender a porta, e outras demandas do espaço. Foi quando percebi que minhas notas foram caindo devido a isso. Na hora da prova, que uma vez eu fiz, uma prova que exigia muita concentração e ela parou umas cinco vezes para a atender telefone e conversar com pessoas que estavam na sala, eu simplesmente parei e saí da sala, não fiz a prova. Resultado: me saí muito mal, mas nesta não peguei dependência. Mas teve prova em que também fiz isso e peguei*

*dependência [...] Adiamiento de prova, vai levando tanto que tem hora que estou fazendo duas provas ao mesmo tempo, de um mesmo professor a bimestral e a próxima. Está chegando num ponto que eu não sei o que eu estudo. Minha cabeça vai enchendo. Eu estudava, estudav, e não fazia a prova. Estudo, preparo pra um conteúdo, depois não faço a prova, depois é outro conteúdo. Por várias vezes eu pedi ajuda à coordenação e até aos professores. [...] Eu tenho um professor que eu admiro muito, no ponto de que ele entende; eu estava fazendo uma prova oral com ele, ele me fez uma pergunta, da fisiologia. É muita coisa pra uma pessoa escrever, dá duas folhas, frente e verso. Eu falei todinha a fisiologia, logicamente tiveram palavras que eu esqueci de falar ou troquei. O professor disse que entendeu as minhas trocas, justificando que como a prova era oral poderia acontecer essa dificuldade. Eu vejo que a gente quando escreve, a gente lê o que escreveu, volta, volta novamente, está errado, apaga, escreve novamente. Aí o professor volta e diz: quando você fala, está falado, não tem jeito de corrigir. E na verdade não tem mesmo, como vou lembrar do que falei no começo? Tem vez que lembro a primeira palavra que falei. Então esse professor me entendia. (Massoterapeuta)*

Massoterapeuta demonstra que tem tido dificuldade para realizar suas provas com monitores, ela alega que os mesmos não têm noção específica sobre a sua área, o que acaba dificultando a interpretação das questões. Nesse sentido, cabe lembrar o que diz Silva (2009, p. 16): a leitura para deficientes visuais envolve técnicas para a sua otimização, buscando expressar determinados signos/códigos de escrita que permitem o entendimento do texto. Desse modo,

a entonação é fundamental para a leitura; a voz deve ter uma altura média, ritmo regular, com variações conforme a ambiência. Os recursos gráficos e fotografias devem ser decodificados com detalhes, bem como as notas de rodapé. Alguns sinais de pontuação, como aspas, parênteses, travessão, devem ser lidos de forma a expressar os destaques do texto, entre outros aspectos (SILVA, 2009, p. 16).

Com o intuito de amenizar as dificuldades, os sujeitos apontaram instrumentos que julgam satisfatórios para a avaliação da aprendizagem de cada um:

*Um instrumento que asseguro ser o melhor para as minhas particularidades é a prova escrita ampliada em fonte 28 a 32, ou alguém lendo para mim e eu escrevendo as repostas, e os seminários porque permitem que a gente fale mais e coloque o que sabe. Nas avaliações de Percepção tenho feito decoreba, decoro e canto, ler assim à primeira vista e cantar fica difícil. (Cantora)*

*Para avaliar percebi que foram utilizados os mesmos critérios, nunca teve diferenciação. Sinto que isso se explica pelas características do curso de valorizar cada um. Para mim, para uma boa avaliação é necessário que a gente saiba o que vai ser avaliado, se vai ser um questionário, uma pergunta mais geral, apresentação. Porque você tem a chance de preparar em casa,*

*chega na hora é só redigir ou falar, assim não terei que ler na hora. Agora, se for questionário ou várias perguntas fica prejudicial, porque terei que ler e minha leitura é mais lenta, de repente a letra é pequena, mas isso quase que não aconteceu comigo. As avaliações que tive, acredito que foram ideais, eram provas orais e algumas escritas. Tive ainda vários trabalhos em grupo e estes trabalhos eram referentes a apresentação, porque muitas vezes eu não conseguia ter uma oratória corrente e o domínio do conteúdo de forma mais rápida, por causa da demora na leitura, aí o grupo tinha que ajudar lendo o material. Todo semestre tem apresentação, e quando o texto não vinha ampliado eu precisava dos colegas, porque eu tinha muita dificuldade para ler, mas, em compensação, para falar para o grupo eu tinha facilidade, mas acho que isso não me prejudicou e nem ao grupo, os professores dão muito valor à oratória, ao falar em público, à expressão, sem ficar preso ao papel [...]. Uma estratégia muito interessante foi a utilizada por um professor que nos indicou seis músicas para ser trabalhadas durante o semestre, e tínhamos que prepará-las e fazer uma prova pública. E como eu tinha o semestre, eu ampliava o material e passava o tempo treinando para fazer uma apresentação consistente.*  
**(Músico)**

*O instrumento avaliativo com que mais me identifico é a avaliação que é feita através de conversas e discussões, como é feito nos seminários, e as provas também. Gosto muito de escrever também, e quando vou responder, ou fazer um teto, procuro fazer na letra que consigo ler depois. Para meus estudos procuro fazer resumos.*  
**(Garota Serena)**

*[...] acho o seminário interessante, porque é apresentado um tema e faz o estudante pensar, trabalhar o assunto, trabalhar em grupo, buscar mais o que estimula o aluno a demonstrar mais interesse, porque em um seminário o aluno tem que ir além, e a avaliação é mais justa.*  
**(Matemático)**

*Mesmo com todas as dificuldades, a melhor forma de avaliação para mim é a oral, porque tenho facilidade para falar.*  
**(Historiadora)**

*O instrumento mais apropriado para mim é o seminário, porque você pode expressar seus conhecimentos, apesar de que a prova escrita nunca deve ser substituída, porque o aluno precisa escrever, pois será um professor, e é importante para a sua formação acadêmica.*  
**(Estudante Tecnológica)**

*O acesso ao material em braille é muito demorad, o depende de tanta coisa, eu não vejo problema em fazer a prova com um leitor.*  
**(Mulher Mãe)**

*Pra mim o instrumento mais apropriado é a prova, e ser for de consulta que eu possa fazê-la em casa, mexendo nos meus textos, nas minhas anotações em braille, e nos meus registros no computador; se é uma prova de consulta, posso consultar em qualquer lugar.*  
**(Mulher Extrovertida)**

*O instrumento que acho mais apropriado, ah eu não gosto de prova, que para mim quando fala em prova, a gente tem até dor de barriga, eu prefiro mais a avaliação por trabalhos e seminários.*  
**(Secretária)**

*Minhas provas práticas eu sempre fechava porque estudava pegando, a pessoa me mostrava “aqui tem uma artéria, um vaso”. A pessoa pegava a minha mão e mostrava aqui, ali [...] Eu gosto de apresentar, tenho domínio*



*de oratória. Quando eu me formar, sei que vou ser boa, porque o que eu sei, eu sei, e se não sei, faço de novo. (Massoterapeuta)*

*Eu tive várias experiências avaliativas, provas, debates, provas abertas, fechadas e de julgamento, de senso crítico, de seu entendimento, que você tem que analisar. Isto ajuda muito, gosto destes tipos de avaliação, você não fica muito presa, não precisa memorizar tanta coisa. Tem seminários, alguns trabalhos individuais. (Mulher Falante)*

Ao serem perguntados sobre a forma como o professor mediava a sua avaliação, e se os professores os avaliavam da mesma forma que os demais colegas, Cantora, Músico, Garota Serena, Cabeleireira, Mulher Mãe, Mulher Falante e Massoterapeuta afirmaram que os procedimentos avaliativos foram os mesmos para toda a classe.

*Eu nunca senti tratamento diferente na hora da prova, tipo fazer uma prova diferente porque tenho dificuldade de enxergar. (Cantora)*

*Eu posso dizer que nunca senti este tipo de diferenciação. (Músico)*

*Eu sinto que meus professores me avaliam como avaliam meus colegas, tanto é que nos primeiros períodos não tive notas boas; como estava me adaptando, eu estava fazendo tudo devagar. (Garota Serena)*

*As minhas provas são iguais às dos colegas, não fico falando que preciso de muita ajuda, tenho receio, e com isso tem vez que faço as provas e não consigo chegar até o final. (Cabeleireira)*

*Eu acho que é utilizado o mesmo critério para a avaliação em relação aos meus colegas, não dão colher de chá. (Mulher Mãe)*

*Não há diferenciação. Há uma banca de avaliação composta por três professores, e a avaliação é normal em todos os aspectos: todos, cognitivos, objetivos, o seu psicológico. (Mulher Falante)*

*Tem provas práticas orais que os alunos todos saem mal, essa prova é cara a cara com o professor, acho que os colegas até sabem a resposta mas ficam nervosos. Eu não tenho medo de prova oral. (Massoterapeuta)*

Por outro lado, Estudante Tecnológica e Matemático disseram que, em alguns momentos, suas atividades avaliativas consideravam primeiramente a deficiência visual.

*[...] no começo do curso, muitos professores me avaliaram sem cobrar determinados conteúdos, por julgarem que eu não os tinha aprendido, até porque o professor não sabia como ensinar tais conteúdos para um pessoa com deficiência. Alguns professores exageram e acabam achando que a minha dificuldade é maior do que realmente é. Outros professores tendiam a realizar provas em dupla, para que eu não ficasse prejudicada. Nunca gostei deste tipo de avaliação, pois não podia expor livremente minha perspectiva e não conseguia elaborar uma resposta satisfatória, já que teria que ditar para outra pessoa. [...] Depois que os professores se acostumaram a lidar*

*comigo, passaram a exigir de mim o mesmo conteúdo e me avaliaram com os mesmos critérios com que avaliam a turma, nunca achei diferentes, com exceção do estágio. (Estudante Tecnológica)*

*Sinto que nos trabalhos alguns colegas me tratavam considerando mais a minha deficiência do que minhas possibilidades, como assim: vou ajudar porque não enxerga. (Matemático)*

Enfim, as avaliações são feitas de forma a não considerar a especificidade dos alunos, isto seria possível se os professores buscassem informações prévias sobre seus alunos junto às coordenações ou núcleos, grupos de apoio à pessoa com deficiência existentes nas IES, ou até mesmo na conversa com seus alunos, a fim de buscar alternativas mais significativas e efetivas para o processo avaliativo.

Para a permanência do aluno com deficiência visual no ensino superior é necessário que não o tratemos como alguém com limitações em sua capacidade intelectual. Quando discutimos a necessidade de adaptação de matérias para esse aluno, não estamos querendo salientar ou reforçar que a prática de inclusão seja pura e exclusivamente a adaptação, porque sabemos que vai muito além disso. Queremos demonstrar o quão importante é pensarmos no material para este e para aquele aluno e não para todos de forma homogeneizada, um material que possa ser realmente lido por ele, sem atropelos, sem prejuízos.

Massoterapeuta e Estudante Tecnológica ressaltaram que existem lembranças positivas, ou seja, alguns aspectos foram facilitadores da avaliação, como, por exemplo, o fato de terem uma boa capacidade de memorização, e as aulas práticas extremamente concretas (no caso de Massoterapeuta, aluna do curso de Fisioterapia).

As experiências avaliativas relatadas pelos alunos investigados nos fizeram perceber que o acesso e a permanência dos deficientes visuais na universidade vão muito além da pura e simples aceitação do aluno na instituição, uma vez que ainda persistem as mesmas dificuldades que tiveram nas provas de vestibular. Ou seja, não fizemos muito progresso no sentido de incluir efetivamente esses sujeitos.

### **3.2.2 Relações com os professores e colegas**

Analisar a situação institucional a partir das experiências vivenciadas pelos alunos com deficiência visual no seu cotidiano acadêmico é algo que oferece elementos importantes para o entendimento do contexto destes alunos. Cabe então destacar como tem sido a relação

com os professores e colegas dentro das salas de aula, e como estas interferem em seu percurso acadêmico.

Sobre esta categoria de análise, os sujeitos relataram nas entrevistas que o papel dos colegas é de suma importância na superação das dificuldades no processo de aprendizagem, assim como na busca de alternativas para ocupar um espaço em que não se sentem apoiados. Os colegas solidários, companheiros de jornada acadêmica, muitas vezes fazem muito mais que auxiliar nas tarefas escolares, como se lê nesse trecho do relato de Mulher Extrovertida:

*V. é muito importante para mim, ela me ajuda muito mediando as situações de sala, com os colegas, professores, e até mesmo fora de sala. Ela me ajuda a organizar os meus materiais, como textos, apostilas, CD's com gravações de aula, e até mesmo organizando os materiais para as próximas aulas e avaliações. Além disso, ela me incentiva a fazer outras coisas, como cursos de oratória e outros. Ela tem me ajudado tanto que providenciou uma campanha para angariar verba para a compra de um computador. (Mulher Extrovertida)*

Garota Serena, Cabeleireira, Pai de Família, Estudante Tecnológica e Mulher Mãe afirmaram que se relacionam bem com os colegas e não se consideram alvos de preconceitos, apesar das brincadeiras relacionadas às deficiências. Embora sinalizem resquícios de preconceito, essas brincadeiras são reforçadas pelos próprios sujeitos para se sentirem parte do grupo, como revela esta fala de Cabeleireira: “[...] *peço sempre para os meus colegas para me deixar sentar na primeira carteira, em frente ao quadro. Eles falam que sou ceguinha, em tom de brincadeira, mas eu também muitas vezes nestas situações brinco também, dizendo que sou a colega ceguinha.*”

O bom relacionamento é visto nas falas dos entrevistados, os quais destacam que a aproximação com os colegas é um ponto importante para a sua permanência na universidade, e que faz diferença na sua vida acadêmica. Acreditamos que nesta relação o crescimento é recíproco, pois ambos terão a oportunidade de se relacionar mais intimamente com a diversidade, o que constitui um grande aprendizado.

Matemático e Mulher Extrovertida dizem que os constantes questionamentos dos colegas em relação à deficiência é algo que dificulta o processo de inclusão; neste caso, os alunos apesar de manterem um bom relacionamento com os colegas, percebem que em momentos de discussão há implicações negativas.

*Nos trabalhos com os colegas, percebia que as pessoas, quando se comparavam a mim, se achavam sem deficiência, porque sempre me tratavam, ou me davam atenção por causa das minhas questões visuais, tipo, vou ajudar porque ele não enxerga. (Matemático)*

*Na sala sinto colegas incomodados quando solicito que o professor volte e explique novamente uma imagem, um gráfico, às vezes não é percebido por ninguém, mas eu percebo; tem gente que fala que, como faço prova depois, o professor me ajuda, que faz uma prova mais fácil, deixam claro que não tenho a mesma capacidade que eles. Se tiro nota maior, isso é motivo de comentário na sala. (Mulher Extrovertida)*

Podemos observar que Cantora e Garota Serena demonstraram timidez em se aproximar dos colegas, isso pode ser justificado pela baixa autoestima, pelo medo de expor e pela própria história de exclusão e sofrimento que marcam a vida das pessoas com deficiência visual, abordados no capítulo inicial deste trabalho.

*Na faculdade tenho uma relação boa com meus colegas, mas convivo no dia a dia com poucos, e são esses poucos colegas com quem faço grupo para determinadas atividades. (Cantora)*

*Uma dificuldade que tive foi de me adaptar à turma, eu sou muito afastada, não consigo fazer muita amizade com os colegas, então sinto que fico um pouco de lado. Já os professores me dão apoio, sei que isso incomoda meus colegas. (Garota Serena)*

Outra situação evidenciada nos depoimentos de Secretária, Mulher Falante, Massoterapeuta, Historiadora, Garota Tecnológica, Cantora, Cabeleireira, Músico e Garota Serena se refere à postura dos professores, os quais apresentam comportamentos que não respeitam a condição do aluno, demonstram desconhecimento sobre a prática pedagógica com alunos deficientes visuais, o que acaba repercutindo no processo de escolarização, através da simplificação de conteúdos, reprovações sucessivas ou de aprovações sem critérios significativos e coerentes. Por outro lado, os depoimentos de Mulher Falante, Mulher Mãe, Cantora e Garota Serena dão conta de algumas louváveis exceções, pois elas tiveram professores responsáveis, que ministravam aulas criativas, através do diálogo, de aulas experienciais, adequando alguns conteúdos de forma tridimensional.

Desse modo, com relação aos professores, apesar de identificadas nas falas dos sujeitos as dificuldades mais pontuais, pudemos observar momentos de preconceito, de negligência, pois nem sempre atendem às demandas dos alunos. Mas também salientaram o envolvimento de alguns professores, demonstrando respeito a suas dificuldades.

*Já meus professores, acho que alguns não se interessam pelas minhas dificuldades, ou para supri-las, neste período acho que é a maioria, porque tem hora que consigo alguma coisa mas é com muito custo. Acho que tem muita falta de assistência por parte dos professores, ampliação inadequada, principalmente de partitura; mas enfim, no dia a dia no dialogo é mais tranquilo. (Cantora)*

*Sinto que na instituição tem professores que não estão preparados mesmo, não têm uma visão pedagógica sobre o que é inclusão. Mas no meu caso acho que as coisas andam bem, me relaciono bem com os professores, acho que são sensíveis, têm diálogo; o curso de música é muito aberto e propicia a aproximação dos professores e dos colegas, há muita troca. Encontrei alguns professores que se aproximaram de mim ao se deparar com a dificuldade que seria em lidar comigo, mas eles demonstravam prazer em ajudar, em ir à busca. No dia a dia nunca senti diferenciação com relação aos outros colegas de sala. (Músico)*

*Lembro-me que tive uma professora que não ligava para a minha dificuldade, se eu estava bem ou mal; eu tinha que fazer tudo como ela queria, e isso não era somente comigo, era com relação à turma também. (Garota Serena)*

*Acho que os professores não se interessam muito por mim, às vezes sinto que são preconceituosos, acho que as pessoas são distante de mim. Na faculdade peguei professores difíceis de relacionamento, mas acho que era com a turma toda, humilhava, um me disse: “você com essa fitinha vai passar em minha matéria?” Mas eu passei. Quando o professor não tem a cabeça aberta, pra gente que tem deficiência fica ainda mais difícil. Mas depois tive professores bons, acessíveis. (Historiadora)*

*Eu sinto que a minha relação com os colegas e professores é tranquila. (Estudante Tecnológica)*

*Eu confesso que nos primeiros dias foi muito bom, meus colegas me receberam muito bem, no começo confesso que tive muita dificuldade, porque os professores dos primeiros períodos não eram preparados, e isso me fazia ensiná-los, conversavam comigo tranquilamente. (Mulher Mãe)*

*No geral, existe um bom entrosamento, se aproximam me perguntam sobre a melhor forma de lidar comigo, os professores cobram da mesma forma e acho isso muito legal. (Mulher extrovertida)*

*No primeiro dia de aula fiquei calado em minha carteira, esperando as perguntas, como é de praxe acontecer; não perguntaram nada. Já no segundo dia, os colegas e professores já perguntaram, sim, como seria a minha maneira de comunicação, pediram que eu falasse sobre o braille. [...] os professores geralmente lembram da minha dificuldade, não vejo grandes problemas. (Pai de Família)*

*Eu tenho um professor que eu admiro muito ele, no ponto de que ele entende. (Massoterapeuta)*

*Nas conversas que tenho com meus professores sobre as minhas dificuldades, eles me ouvem e dizem para que eu os lembre do que precisa ser feito, são professores que têm muitas atividades (Mulher Falante)*

Apesar do despreparo dos professores para o atendimento às especificidades desses alunos, percebemos pelos depoimentos que os professores buscam obter informações com os próprios alunos sobre possíveis adaptações a serem realizadas, de forma a atender a suas

necessidades educativas. Estes professores, como forma de se ajustar às demandas dos alunos, procuram oferecer explicações mais detalhadas sobre o conteúdo quando solicitados, a fim de proporcionar-lhes as mesmas condições de aprendizagem que o restante da sala.

Percebemos que a relação dos alunos deficientes visuais com os professores pode despertar várias aprendizagens, como a consciência da necessidade de aperfeiçoamento da prática, da necessidade de mudança de atitude frente às diferenças individuais, e a revisão de metodologias utilizadas. Cabe às instituições investir no desenvolvimento da capacidade desse professor para o manejo em sala de aula, ajudando-o no conhecimento sobre a diversidade dos alunos com deficiência visual, na organização dos temas a serem estudados e, principalmente, no fornecimento de apoio técnico-pedagógico para transmiti-los.

Carvalho (2004) afirma que é preciso mais, no atual contexto é imperativo que o professor tenha uma atuação para a diversidade. Segundo a autora, apenas cursos de capacitação não poderão resolver esta problemática, faz-se necessário ir além, é preciso articular, trocar ideias e sentimentos, compartilhar experiências, escrever e divulgar os acertos e os equívocos.

### **3.2.3 O apoio dos familiares e de profissionais da IES**

Os deficientes visuais, como as demais pessoas, almejam conquistar, com o passar do tempo, a autonomia para conduzir a própria vida. Em muitos aspectos conseguem essa independência, como pudemos observar nos relatos de nossos entrevistados. Em outros, ainda necessitam da ajuda das pessoas, como é o caso dos estudos.

Os familiares, que geralmente são o motor que impulsiona o início da escolarização, quase sempre continuam sendo o suporte nos níveis mais avançados de estudo. Além deles, o deficiente visual conta muitas vezes com amigos, colegas de classe e profissionais que trabalham nas instituições que frequentam. Desse modo, a ajuda de familiares e de outras pessoas, na trajetória acadêmica dos indivíduos com deficiência visual, tem sido uma forma de fazê-los sentir-se incluídos no ambiente universitário. Os excertos de relatos, transcritos a seguir, mostram a contribuição de diversas pessoas para que os sujeitos entrevistados prossigam em seus estudos.

*Minha tia que me ajuda nas atividades da faculdade, ela lê o material para mi; quando quero parar de ler no CCTV, ela lê o material impresso e estuda comigo. Não utilizo monitores. (Cantora)*

*Quando entrei na faculdade fui em busca do Núcleo, e uma das pessoas responsáveis me orientou no que foi preciso. Moro nesta cidade sozinho, eu me viro, e as coisas vão se engrenando. Tive contato com o pessoal da ADEVIUDI e eles também me ajudaram, orientando sobre onde conseguir vale transporte, e outras coisas. Algumas vezes eu já pedi para monitores lerem alguns materiais para mim. (Músico)*

*No período escolar antes de entrar na faculdade, eu tinha a ajuda da minha família, me ajudavam nas tarefas, a resolver certos problemas, mediavam tudo pra mim. Quando entrei aqui, mudou tudo, eu precisava me virar um pouco sozinha; eles ainda me ajudam, mas tento fazer as coisas por mim também. Minha madrinha trabalha na faculdade, ela me orientou sobre os meus direitos e como pedir ajuda. Hoje tenho uma prima que estuda lá também e estamos sempre juntas. Eu utilizo o monitor de leitura, que me ajuda muito. (Garota Serena)*

*Estudo sozinha, e tenho um grupo de colegas que chegam mais cedo pra gente estudar. (Cabeleireira)*

*Eu tenho a ajuda de monitores de leitura, que são escalados para me atender, fora eles não tenho outro tipo de ajuda. (Matemático)*

*Minha mãe me ajudou muito em todo o meu processo escolar, agora, aqui, faço uso dos monitores de leitura. Mas hoje posso dizer que sou mais independente nos meus estudos, porque tenho alguns programas no computador que ajudam a suprir as minhas dificuldades. (Historiadora)*

*Eu tenho um monitor que me ajuda no dia a dia, nos deslocamentos, seleção de materiais, e outras coisas. Às vezes conto com voluntários para digitar livros que não consigo scanados ou digitalizados Às vezes conto com o meu irmão, com meus colegas de sala, mas na maioria das vezes eu me viro sozinha com o meu computador. (Estudante Tecnológica)*

*O único momento que tenho ajuda é dos monitores, que leem para mim e me ajudam nos estudos, os colegas de sala também demonstram interesse, sim. (Mulher Mãe)*

*Eu não tenho palavras para dizer sobre a minha colega, ela me ajuda e muito, porque é ela que na sala me orienta, me incentiva, lê o que a professora escreve na lousa; quando me perco, falo baixinho para ela e ela me ajuda, retoma o que o professor falou. Faço uso de monitores de leitura, que gravam os textos, fazem leituras do meu material de forma presencial. Já tenho contato com o programa Dosvox, agora uma amiga está me ensinando a usar o Jaws, que tem várias possibilidades e vai me ajudar a ser mais independente nos meus estudos. (Mulher Extrovertida)*

*Eu tenho a ajuda de monitores de leitura, não é sempre que utilizo. Prefiro me atentar à aula, e tenho também a ajuda da sala Braille. (Pai de Família)*

*Eu tento me virar sozinha, conto com a ajuda de colegas e amigos. (Secretária)*

*Nos estudos conto com meu namorado e meus irmãos, que leem para mim e me ajudam muito. (Massoterapeuta)*

*Desde cedo eu dou meus pulos, eu tenho uma colega que me ajuda muito, e amigas também. (Mulher Falante)*

### 3.2.4 Visão de si mesmo como pessoa e aluno

Durante a entrevista, Cantora deixa claro que não quer ser atendida pelo núcleo de atendimento ao deficiente visual, e desconversa quando ouve explicações sobre o trabalho ali desenvolvido. Portadora de baixa visão, dificilmente menciona sua limitação visual, inclusive na sala de aula. Essa aluna não consegue assumir sua deficiência, muito menos externá-la, como era o nosso intento nessa categoria: ouvir o que pensam de si mesmos os sujeitos de nossa pesquisa. Mas todos os demais falam – de si, das vivências, da inclusão.

*Eu não utilizo o AI (tom de voz alto), eu não gosto de conversar sobre determinados assuntos (referindo-se à dificuldade visual). (Cantora)*

*Eu sou uma pessoa tranquila, fico um pouco nervoso quando tem conteúdo novo e não tenho domínio, procuro dar conta de fazer as minhas coisas. As pessoas desta cidade são muito receptivas e têm noção sobre a inclusão, então me sinto bem assistido. (Músico)*

*[...] às vezes tenho dificuldade de comunicação, tal dificuldade somente apareceu por causa da minha imaturidade, porque antes de entrar na faculdade meus pais resolviam muita coisa para mim. Hoje procuro superar as minhas dificuldades. Gostei de um comentário de uma colega “te admiro, eu não corro como você corre, e mesmo tendo dificuldade você está aqui no mesmo período que toda a sala.” Sou esforçada, e meu esforço vale a pena. Eu posso fazer uma prova e sair mal, mas não deixo de correr atrás. Eu me cobro muito, meu pai fala que eu tenho que me cobrar menos. (Garota Serena)*

*Eu tenho bom relacionamento com os colegas. Eu não procuro o CEPAE, se eu procurar as pessoas da UFU vão saber e eu não quero, porque no caso de um dia eu conseguir um emprego eu posso ser prejudicada. E também tenho receio dos professores ficarem sabendo e começar a facilitar as coisas para mim, e tenho receio das pessoas acharem que eu estou tirando vantagem da situação e acabam fazendo provas mais difíceis. (Cabeleireira)*

*Sinto que tenho dificuldades de relacionamento com os colegas e professores, de convivência mesmo, tenho dificuldades de encontrar pessoas que me aceitem, que não se aproxima para ajudar a se orientar. Eu vejo que os deficientes visuais são sempre colocados no canto, será que uma pessoa não pode chegar perto de mim e conversar? Será que é tão difícil assim? Mas ao mesmo tempo vejo que as pessoas não têm preparo, costume ou postura voltada para a inclusão. Hoje preciso superar a minha impaciência com relação aos meus pensamentos, sou incompreensivo em relação aos*



posicionamentos, nesses acontecimentos, situações e nos ambientes escolares. **(Matemático se refere às situações de conflito)**

*Eu tenho noção da minha limitação visual, minha limitação é assim: quanto mais simples for a fonte, vamos pensar numa letra mais gordinha, uma letra que não tenha desenho comum, é uma Time News Roman, tamanho grande, bem grande, 48 para frente; e tenho também uma dificuldade, quando leio muito minha cabeça dói, então não rende. Minha visão é residual, não vejo detalhes de figura nenhuma, somente figura plana círculo, quadrado desenhado no plano do papel, tridimensional eu não dou conta. Eu sou mais independente, ando, pego ônibus sozinha, estudo com os meus recursos e sou esforçada, vou atrás e acho que as pessoas com deficiência visual devem fazer isso também. **(Historiadora)***

*Acho que meu desempenho em tudo que faço é satisfatório. Obviamente, o esforço despendido é maior que o dos colegas, e existe um desgaste muito grande em dobrar a atenção durante as aulas, pois nem sempre consigo aprender o conteúdo somente com a leitura dos textos. Sinto que meus colegas acreditam em minhas possibilidades e jamais me excluíram, e eu sempre faço questão de mostrar as minhas possibilidades. Geralmente tenho um pouco de nervosismo quando sei que não vou conseguir estudar todos os conteúdos, não me sinto à vontade para justificar sempre ao professor sobre as minhas dificuldades com a leitura, sei que às vezes isso me prejudica. O fato de saber que tenho que memorizar tudo me deixa bastante tensa. Mas me saio bem nas disciplinas e sou boa aluna, sinto que sou capaz de muita coisa. **(Estudante Tecnológica)***

*Vejo que as pessoas me olham de forma diferente, alguns têm medo de falar comigo. Eu acho que os colegas em sua maioria me veem como uma pessoa normal, sou esforçada e estudiosa, e sinto eu nem sempre as pessoas que passam por mim estendem a mão. **(Mulher Mãe)***

*Olha, eu quero atuar na minha profissão; no começo do curso eu pensava que ia somente fazer o curso por fazer, era isso. Hoje, sinto que não é uma tarefa fácil estar aqui, porque temos muitos obstáculos. Eu tento me preparar para ser olhada, indagada, questionada. No primeiro dia de aula lembro que tentei me preparar para não me sentir excluída. Na verdade eu tenho facilidade para estar com as pessoas, converso, vou com meu jeito. Para a inclusão vejo que depende muito da gente mesmo. Com certeza eu não sou a mesma pessoa que chegou aqui, minha visão é diferente, no meu curso já aprendi muita coisa sobre leis, sobre direitos e deveres. Hoje a inclusão social é uma realidade e o curso me ajuda nisso também. **(Mulher Extrovertida)***

*Sou um aluno mais calado, fico mais na minha carteira e espero as pessoas verem até mim. Sinto que as pessoas são hospitaleiras, há sim preconceito, mas as pessoas precisam de um tempo para se adaptar, adaptam bem. **(Pai de Família)***

*Sou esforçada em tudo que faço. Hoje sinto que já preciso me preparar para a usar a tecnologia, minha locomoção é ótima, depois de uns três dias em que estou no espaço, já estou pronta e preparada para andar sozinha. Eu confio em mim. **(Massoterapeuta)***

*Desde novinha dou meus pulos, não tenho tanta dificuldade de me comunicar, de fazer amizade. Minha mãe me preparou para a vida, eu trabalho, sinto receio quando vou a um lugar pela primeira vez, na primeira tenho dificuldade, mas na segunda vez, na terceira eu já não tenho mais. Tenho uma boa memória, quando vou num lugar gravo bem o local, então não tenho tanta dificuldade assim. Como eu converso muito, quem tem boca vai a Roma, eu me viro, pego e-mails dos colegas, aumento a fonte e leio tranquila. Sou solteira, gosto de música, de conversar no messenger, vou ao cinema, saio na balada, gosto de trocar experiências e informações, de conhecer pessoas. Mas também há outras coisas. Olha, a gente, na vida, nem sempre encontra pessoas dispostas a nos ajudar. Eu, desde cedo aprendi a trabalhar esse lado, porque assim as pessoas têm o direito de te falar NÃO, mas a gente fracassa, fracassa porque a gente é humana, tem sentimentos. Agora, graças a Deus, a gente vai participando de cursos fora, então as pessoas vão acostumando com você, em vou em boate, danceteria, nunca fui de baixar a cabeça. (Secretária)*

*Eu queria falar mais pausadamente. Eu queria falar menos. Queria superar a dificuldade, que toda pessoa tem, de compreender um teórico, principalmente na área da psicologia, de entender o que ele pensa. Eu preciso ler mais, mas é uma coisa que até me privo de ler, porque não tem como você exigir que o livro seja maior. Eu tenho um complexo comigo, de inferioridade. Eu não sei se é do meu psicológico, se foi da minha criação, minha mãe sempre enfatizava que eu era burra, que não sabia nada. Então, embora eu não queira, influencia no meu caráter. Eu falo que gosto muito daqui do curso porque elas abrem meu olho, dizem que tenho que superar isto. Não pode generalizar, não é porque você está me olhando assim que todo mundo vai me olhar. Eu tenho um bloqueio no que diz respeito a sentimento, eu não sei te explicar. Minha autoestima era baixa, depois que eu entrei pra faculdade eu me descobri enquanto ser humano, eu pensava que eu era pior em qualquer coisa. Hoje eu descobri que eu não sou pior, tem coisa que não sou pior. Quando a coordenadora do curso me pediu ajuda, eu pensei, eu vou ajudar a ela? Eu, aluna, ajudar o professor a fazer isto? Era um estágio extracurricular. Então eu me senti importante, ser chamada pra ajudar! A partir daí consegui me libertar, e eu tenho me libertado muito. Me descobri como pessoa única, mas convivo em sociedade. Então a faculdade me ajudou a superar estes traumas, frustrações. Como minha situação econômica era mais precária, eu pensava que ninguém gostasse de mim porque eu sou pobre. Desde o segundo período eu venho melhorando, porque encontrei esta professora, que hoje é coordenadora, porque ela vem me orientando mesmo, puxando minha orelha, com elogio também. Não é só com elogio que você aprende. Se eu cresci muito enquanto ser humano, eu devo muito a ela mesmo. (Mulher Falante)*

Observa-se, pelos depoimentos dos alunos, que a perda da visão trouxe mudanças de ordem estrutural e atitudinal. Pudemos perceber que os alunos vivenciaram situações que, em alguns casos, impulsionaram o anseio de se sentirem incluídos, em outros causaram desânimo de lutar pela inclusão.

Para finalizar, cabe registrar que as categorias de análise que compõem este capítulo foram constituídas tendo como base a frequência, a insistência com que os assuntos foram mencionados pelos sujeitos ao longo das entrevistas.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo refletir sobre as vivências dos alunos com deficiência visual, no cotidiano das instituições de ensino superior de Uberlândia, investigando os fatores que dificultam ou favorecem a sua inclusão no ambiente universitário.

Neste percurso, percebemos que os avanços tecnológicos são facilitadores e encorajam aqueles que não têm visão a buscar um curso universitário, porém, segundo os entrevistados para esta pesquisa, nas IES investigadas os recursos disponíveis ainda são insuficientes para atender às particularidades dos estudantes deficientes visuais. Em face disso, consideramos muito importante que os professores organizem com antecedência os materiais didáticos que serão utilizados durante o semestre letivo, pois há a necessidade de que eles sejam transcritos em braille ou ampliados, conforme a necessidade do aluno – cegueira ou baixa visão.

A pesquisa reforça um aspecto que tem sido apontado por outros estudos, que é a necessidade de mais professores especializados para o trabalho com deficientes visuais nas universidades, a fim de se poder realizar a efetiva inclusão dessas pessoas tanto no espaço da academia quanto nos demais setores da sociedade. Desse modo, julgamos pertinente que os espaços acadêmicos busquem conhecer mais sobre a deficiência visual, para poder dispensar o tratamento adequado aos alunos com diferentes tipos de patologias visuais.

As universidades têm a responsabilidade de produzir conhecimentos e qualificar os recursos humanos, tanto por meio de cursos de formação inicial quanto de formação continuada. A LDB 9394/96 afirma o papel das universidades como responsáveis pela formação de professores, e desde 1994 o MEC discute a necessidade de inserir conteúdos específicos sobre necessidades educacionais especiais nos cursos de graduação. O artigo 59 da LDB estabelece a obrigatoriedade de os sistemas de ensino assegurarem, entre outras coisas, o currículos, métodos e técnicas, recursos educacionais e organização específica para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Mas a implementação de políticas de qualidade voltadas para a educação inclusiva será diretamente influenciada pelo grau de envolvimento e parceria entre as universidades e o sistema de educação. Vemos, contudo, que os dispositivos legais não têm sido suficientes para garantir a acessibilidade universal na sociedade em que vivemos.

Sabemos que existem muitas dificuldades para a elaboração de sistemas que possibilitem a inclusão de deficientes visuais, e as barreiras vão desde altos custos, barreiras

atitudinais, até a falta de pessoal especializado. Entretanto, acreditamos que a disponibilização de um espaço estruturado com computadores específicos para o deficiente visual, com impressora braille, fitas K7 ou CD's (gravados por voluntários), material ampliado, recursos ópticos e não ópticos, dentre outros, poderão contribuir para minimizar as dificuldades dos alunos com deficiência visual, como também para auxiliar os professores, colegas e outros interessados em ajudar tais alunos.

Além destes, percebemos o importante papel da família e dos colegas de turma, tornaram-se fundamentais para o acompanhamento a apropriação dos conteúdos apresentados. Sendo assim, o incentivo à participação familiar na organização e nas decisões curriculares poderão amenizar as dificuldades dos alunos com deficiência visual.

Uma questão reiterada ao longo deste trabalho foi a adaptação dos materiais de acordo com as necessidades dos alunos com deficiência visual, que deve ser feita observando-se as suas particularidades visuais. Com efeito, a adaptação é fundamental para o melhor desempenho nos estudos; todavia, a adaptação por si só não garante a inclusão. Para isso é necessário que a sociedade reveja concepções arraigadas no imaginário coletivo, é preciso primeiro aceitar internamente a inclusão para que as transformações necessárias possam de fato acontecer.

É necessário viabilizar o acesso e a permanência de um maior número de alunos com deficiência na Educação Superior, através de condições que assegurem desde o processo seletivo até a conclusão de seus cursos, partindo do princípio que toda pessoa tem direito à educação. Sendo assim, construir uma Política Institucional que vise apoiar e acompanhar os alunos com deficiência é imprescindível para que o aluno se sinta sujeito deste processo.

Quando se fala em uma sensível evolução do número de deficientes visuais que a cada dia ingressam no ensino superior, aumenta ainda mais a necessidade de nos aproximarmos desse grupo de alunos, de saber como têm sido as experiências educacionais vivenciadas no âmbito acadêmico. Assim, em nossa prática, não podemos perder de vista o fato de que ao deficiente visual falta apenas o sentido da visão, ele é dotado de inteligência e de sentimentos, como todos nós. Desse modo, é preciso enxergar o indivíduo como um todo, e não apenas a sua deficiência.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- AMARAL, L. A. et al. **Propondo uma política da USP referida à deficiência**. 1998. Disponível em: <[www.cecae.usp.br/usplegal/](http://www.cecae.usp.br/usplegal/)>. Acesso em: 20 dez. 2006.
- AMARAL, L. A. **Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos**. Cadernos de Psicologia. Minas Gerais, 1996. p. 3-12
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos – estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- ARIZA, C. A.; MANDORRÁN, A. G.; CABRILLANA, J. R. A leitura e a escrita no deficiente visual grave. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord.). **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Livraria Editora Santos, 2003. p. 205-215.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BANDINI, C. S. M; ROCHA, F. S; FREITAS, F. L. O acesso e permanência do aluno especial na universidade: um estudo de caso a nível nacional. In: MARQUEZINE, M. C; ALMEIDA, M. A; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: UEL, 2001. p. 631-641.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRAGA, N. C. **Increased visual behavior in low vision children**. 2. ed. New York: American Foundation for the Blind, 1997. 186 p.
- BAUMEL, R. C. R. C.; CASTRO, A. M. Materiais e recursos de ensino para deficientes visuais. In: BAUMEL, R. C. R. C; RIBEIRO, M. L. S. (Org.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: AVERCAMP, 2005. v.1, p.95-108.
- BODGAN, C. R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº 2883/95. Regulamenta as condições de realização das provas em concurso vestibular para o deficiente visual que utiliza o método Braille. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 2306, de 19 de agosto de 1997. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br>>. Acesso em: 9 set. 2009.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 1679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Portaria nº 559, de 26 de abril de 2000. Regulamenta a Comissão Brasileira do Braille. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 abr. 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Indicadores e Dados Básicos (IDB)**, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Números da Educação Especial no Brasil**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2006.

BRUNO, M. M. G. **Deficiência visual**: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997. 144 p.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CAIADO, K. R M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2003. 150 p.

CAIADO, K. R M.; PEREIRA, C. L. O aluno com deficiência no ensino superior: histórias de vida. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife: Ed. UFPE, 2006. p. 1-5.



CAIADO, K. R. M.; MARTINS, L. S.; ANTÔNIO, N. D. R. A formação do professor para educação especial no ensino superior: tema em debate. In: CONGRESSO PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., 2007, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2007. p. 96-102.

CARMO, A. A. **Deficiência física**: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. 1989. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre. Mediação, 2004.

CENTRO DE PESQUISAS ECONÔMICO-SOCIAIS (CEPES) - Instituto de Economia, Universidade Federal de Uberlândia. **Pesquisa LIESPP Deficiência**. Uberlândia, 2004. p. 41-44.

CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CENESP). **Avaliação da pessoa portadora de deficiência face ao mercado de trabalho competitivo**. Curitiba: EDUCA, 1986.

CERQUEIRA, J. B.; LEMOS, E. R. O Sistema Braille no Brasil. **Revista Benjamin Constant**, IBCENTROMEC, Rio de Janeiro, n. 2, p. 13-17, 1996.

CHAHINI, T. H. C. **Os desafios do acesso e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís-MA**. 2005. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.

DALL’ACQUA, M. J. C. **Estimulação da visão subnormal de uma criança no ambiente escolar**: um estudo de caso. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

DELFINO, M. **Facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no seu curso superior**. 2004. 135 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Persbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

FAYE, E. E. El enfermo con déficit visual. Experiência clínica en adultos y niños. Barcelona: Científico-Médica, 1972.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R.. Sobre inclusão políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÉS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea)

FONTANA, M. V. L; NUNES, E. L. V. Educação e inclusão de pessoas cegas: da escrita braille à Internet. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, CINTED/ UFRGS, v. 3, n. 2, nov. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FUNDAÇÃO Dorina Nowill Para Cegos. Disponível em: <<http://www.fundacaodorina.org.br>>. Acesso em: 15 out. 2009.

GLAT, R. **A integração social de portadores de deficiências**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995. 69 p.

GONZÁLEZ, T. J. A. **Educação e diversidade, bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Tradução Marcel Aristides F.Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. 205 p.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Instituto Benjamin Constant uma história centenária. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 1, set. 1995.

INSTITUTO Benjamin Constant. 2002. Disponível em: <<http://www.ibc.org.br>>. Acesso em: 3 fev. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE divulga indicadores sociais dos últimos dez anos**. 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 7 mar. 2009.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação para o deficiente. **Revista Brasileira. Ciência e Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, mai. 2004

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. Porto Alegre: Artmed, 1999. 340 p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANCEBO, D. “Universidade para todos”. A privatização em questão. **Revista Proposições**, UNICAMP, Campinas, v. 15, n. 45, p. 75-89, set./dez. 2004.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: VALDÉZ, M. T. M. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior**: caminhos e desafios. Fortaleza: Ed. UECE, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**, MEC/SEESP, Brasília, n. 20, p. 29-32, 1998.

MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord). **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Livraria e Editora Santos. 2003. 319 p.

MARTÍN, V. G.; GASPAR, J. M.; GONZÁLEZ, J. P. S. O material na didática do deficiente visual. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord.). **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Livraria e Editora Santos, 2003. p. 293-300.

MARTÍN, M. B.; RAMÍREZ, F. R. Visão subnormal. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord.). **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Livraria e Editora Santos, 2003. p. 27-44.

MARTINS, L. A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília, SP: ABPEE, 2006.

MASETTO, M. **Docência na universidade**. Campinas. SP: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis).

MASINI, E. A. F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados**. Brasília, DF: CORDE, 1994. v. 1, 161 p.

MASINI, E. A. F. S. Aprendizagem totalizante: propicia o aprender com deficiência visual, de crianças surdas e de crianças sem deficiências sensoriais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 9, n. 2, p. 237-247, 2003.

MASINI, E. A. F. S.; TARDIVO, R.; ARAÚJO, M. Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 28., 2005, Brasília. **Anais...** Brasília, 2005. p. 437-438.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; ANDRADE, J. M. B. Sobre o acesso e permanência de estudantes universitários com necessidades educativas especiais. In: CONGRESSO NACIONAL DA FENASP, 9., 1999, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FENASP, 1999. p. 11-15.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; COELHO, W. S. Análise da participação de candidatos portadores de deficiência nos vestibulares da Universidade Estadual de Londrina. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: UEL, 2001. p. 627-630.

MAZZONI, A. A. **Deficiência x Participação: um desafio para as universidades**. 2003. 245 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F. A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 10-17, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

MECLOY, E. P. **Psicologia de la ceguera**. Madrid: Editorial Fraga, 1974.

MIRANDA, A. A. B.; SILVA, L. C. Um olhar sobre a realidade das pessoas com deficiências no contexto universitário. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. e col. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 119-149.

MITLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

MOREIRA, L. C. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. E. (Org.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 80-93.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOREIRA, L. C. Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 28., 2005, Brasília. **Anais...** Brasília, 2005. p. 1-12.

NÓVOA, A. A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NOWILL, D. Fundação Dorina Nowill para cegos. In: MASINI, E. F. S. (Org.) **Do sentido... pelos sentidos... para os sentidos**. São Paulo: Vetor, 2002. p. 203-277.

OLIVEIRA, J. V. G. Do essencial invisível. **Revista Benjamin Constant**, IBCENTRO, Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, dez. 1999.

OLIVEIRA, E. T. G.; MANZINI, E. J. Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2.; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2; 2005, São Carlos. **Programa e resumos...** São Carlos: Ufscar. PPGEE, 2005.

OLIVEIRA, L. C. P. **Trajetória de escolares com deficiência visual: da educação básica ao ensino superior**. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

OLIVEIRA, R. F. C. **Desbrailização: realidade e perspectivas**. In: AMIRALIAN, L. T. M. (Org.). São Paulo: Vetor, 2009. p. 169-178.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Relatório de Consultoria da Organização Mundial de Saúde**. Tradução Silvia Veitzman. Bangkok, Tailândia, 23 e 24 jul. 1992.

OS OLHOS, a visão e a cegueira. 26 fev. 2007. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/>>. Acesso em: 15 out. 2009.

PASSOS, J. R.; FERREIRA, S. M. S. P. **O deficiente visual e o acesso à memória coletiva do conhecimento dos primórdios à era digital: estudo de acessibilidade em fontes**

informativas acadêmicas brasileiras. 2009. Disponível em: <<http://dci2.ccsa.ufpb.br>>. Acesso em: 26 out. 2009.

PEREIRA, M. M. **Inclusão e universidade**: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1984.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Formação Docente**: rupturas e possibilidades. Campinas: Papirus, 2002. p. 207-222.

PIÑERO, D. M. C.; QUERO, F. O.; DÍAZ, F. R. O Sistema Braille. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord.). **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Livraria Editora Santos, 2003. p. 227- 246.

PROGRAMA de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR). 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

QUEIRÓZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991. v. 7, 171p.

ROCHA, H. **Ensaio sobre a problemática da cegueira**. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

SANTOS, M. P. Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro. **Revista Integração**, SEESP/MEC, Brasília, n. 22, p. 34-40, 2000.

SANTOS, R. P. Saramago e a concepção de Ensaio sobre a cegueira. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABRALIC, 11., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABRALIC, 2007. v.1, p.113-113.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176 p.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. A. **Os profissionais e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77- 91.

SECRETARIADO NACIONAL DE REABILITAÇÃO (SNR). **Classificação das deficiências, capacidades e desvantagens ou handicaps**: um manual de classificação das conseqüências das doenças. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1989.

SELLTIZ, et.al. **Método de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, R. M. G. **Constituição de professores universitários de disciplinas sobre o ensino de química.** 2003. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2003.

SILVA, L. M. Qualquer maneira de ler vale a pena. **Presença Pedagógica**, v. 15, n. 88, p. 13-17, jul./ago. 2009.

SONZA, A.; SANTA ROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. **Ambientes virtuais acessíveis sob a perspectiva de usuários deficientes visuais.** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INFORMATICA NA EDUCAÇÃO, 19., 2008, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro, 2004. 87 p.

VALDÉS, M. T. M.; VITAL, I. L. V.; FERNANDES, M. L. C. N. et al. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior. O caso da Universidade Estadual do Ceará. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1. 2003, São Carlos. **Anais...** São Paulo: UFSCar, 2003. p. 171-172.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia.** 2. ed. Havana: Pueblo y Educación, 1997. 385 p.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas.** Tradução Erinani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## **APÊNDICES E ANEXOS**





## APÊNDICE A - TABELA DAS PATOLOGIAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

<b>PATOLOGIA</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>	<b>ETIOLOGIA</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>TRATAMENTO</b>	<b>IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS</b>
Atrofia do nervo Óptico (Cantora, Mulher Mãe e Mulher Extrovertida)	Degeneração ou malformação do nervo óptico	Congênita de causa não conhecida, hereditária, ou como parte de um conjunto de anomalias	O comprometimento da visão é variável, dependendo da localização e severidade da lesão. Campo visual pode ser afetado	Uso de auxílios ópticos	Nível de iluminação varia individualmente. Aproximação da lousa e do material. Ampliação do material. Casos mais graves podem necessitar de braille, orientação e mobilidade.
Glaucoma Congênito (Garota Serena, Pai de Família e Secretária)	Alta pressão intraocular	Hereditariedade, traumas, doenças vasculares e metabólicas.	Perda do campo visual periférico, baixa visão noturna. Olhos são normalmente grandes com fotofobia intensa.	Cirurgia; Tratamento medicamentoso.	Adaptações técnicas de substituição da visão de acordo a severidade da perda visual.
Nistagmo (Secretária)	Movimentos rítmicos involuntários dos olhos	Aparece em baixa visão ou dano à integração do sistema nervoso; alterações de movimentação ocular.	Secundário a muitas condições oculares, em geral associado à baixa visão.	Uso de auxílios ópticos quando compromete a visão	Fadiga; dificuldade de leitura em razão da dificuldade de manutenção da fixação em determinadas posições do olhar; observar posicionamento em sala de aula (posição do olhar que diminui nistagmo); aproximação da lousa e do material; em alguns casos a ampliação é necessária.
Coriorretinite macular congênita (Músico, Historiadora)	Lesões no fundo do olho (Toxoplasmose congênita)	Resultado de infecção intra-uterina causada por um parasita.	Muitos casos podem ter associadas calcificações ou lesões cerebrais que levam a convulsões, deficiência mental, microcefalia , dentre outros.	Preventivo: evitar contaminação por animais domésticos e pássaros; realizar exames pré-natais. Uso de auxílios ópticos.	Quando o escotoma é central causa baixa visão com campo visual periférico preservado. Uso de telesistemas para longe; aproximação do material; conse-guem, em geral, boa visão para perto. Necessidade de constraste e ampliação.

<b>PATOLOGIA</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>	<b>ETIOLOGIA</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>TRATAMENTO</b>	<b>IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS</b>
Retinose Pigmentar (Estudante Tecnológica)	Degeneração e atrofia da retina periférica	Geneticamente determinada	Cegueira noturna inicialmente, progressiva perda do campo periférico; visão central borrada nas fases tardias.	Não existe tratamento comprovado cientificamente. Uso de auxílios ópticos em alguns casos.	Necessidade de altos níveis de iluminação; treino de mobilidade e orientação; pode ser necessário o braille.
Retinopatia da Prematuridade (Cantora)	Alterações vasculares da retina e o vítreo que podem levar ao deslocamento total da retina.	Causada pela prematuridade e baixo peso e por uso excessivo de oxigênio.	A perda da visão depende da severidade dos danos à retina. Miopia frequente. Outras patologias associadas: estrabismo, catarata, ambliopia.	É necessário acompanhamento oftalmológico neonatal. Pode ser necessário cirurgia.	Podem ser necessários altos graus de iluminação. Uso de auxílios ópticos: lentes de alto poder positivo para longe. Casos mais graves, podem necessitar de Braille e treino de orientação e mobilidade.
Estrabismo (Cantora)	Perda do paralelismo entre os olhos (divergente, convergente e vertical)	Apresentam em caráter hereditário irregular.	Desvio dos olhos	Correção por óculos ou cirúrgico. Exercícios optométricos.	Utilização de contrastes; necessidade de aproximação de objetos e tempo para fixação.
Stargardt (Massoterapeuta, Mulher Falante)	Doença genética recessiva autossômica, associada a degeneração macular juvenil mais comum que causa perda de visão progressiva.	Doença genética recessiva autossômica.	Sensibilidade a luz forte. Visão afetada no centro, deixando região periférica conservada.	Uso de lentes de aumento; uso dos óculos sol (para abrandar a evolução da doença).	Uso de entes de auxílio. Necessita de ampliação que varia de acordo com a perda visual. Aproximação da lousa, objetos; necessidade inclinar a cabeça para a realização de leitura.
Retinopatia Diabética (Matemático)	Complicação do diabetes; quando a mesma danifica os vasos sanguíneos minúsculos dentro da retina (tecido sensível a luz)	Causada pela diabetes	Visão borrada, normalmente afeta os dois olhos, visão noturna fraca e dificuldade de ajustar-se a luzes fortes e fracas	Exame oftalmológico. Controle metabólico do açúcar	Utilização de contraste e ampliação. No caso de cegueira, sugere-se a utilização do sistema Braille.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### I - IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Curso/Período e Instituição:

### II - EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1- Como foi a sua trajetória de formação até os dias de hoje?

2.2- Onde estudou? Como foi este percurso?

2.3- O que mais lhe marcou? (da Educação Infantil até o Ensino Médio)

### III - ENSINO SUPERIOR

3.1- Como se deu e/ou o que o (a) levou a escolher este curso?

3.2- Ao iniciar o curso superior, como foram suas primeiras experiências?

3.3- Como foi e como tem se dado o seu dia a dia na instituição?

(adequação pedagógica, barreiras arquitetônicas, atitudinal, dificuldades facilidades, dentre outros)

3.4- Quais foram suas experiências avaliativas neste processo até os dias de hoje

3.5- Como eram estes instrumentos?

3.6- Todos participavam do mesmo critério avaliativo? Qual o seu olhar sobre isso?

3.7- Com relação aos seus colegas, como você acha que eles percebem a sua participação no dia-a dia da instituição?

3.8- E entre seus professores?

3.9- Você percebeu algum tipo de preconceito por parte dos professores com relação a seus conhecimentos durante uma avaliação? Você considera que seja além ou aquém de suas possibilidades?

3.10- Qual o instrumento você avalia ser o mais apropriado mediante suas particularidades, considerando que sua formação não seja prejudicada?

3.11- Como você analisa sua participação nas atividades em sala em grupo e individuais?

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Uberlândia, / / 2008.

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e desenvolverei uma pesquisa, sob a orientação da professora Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda. O trabalho tem por objetivo analisar o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual nas Instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Serão analisados os aspectos facilitadores e aqueles que dificultam o acesso e permanência no ensino superior.

Para tal, solicito autorização para responder uma entrevista que será realizada em dois momentos. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas. As transcrições serão apresentadas aos sujeitos para que afirmem sobre a veracidade do processo de transcrição.

Será garantido sigilo total a todos os participantes, e seus nomes ou qualquer informação que possa identificá-los serão resguardados. Além disso, o sujeito tem a liberdade de recusar a participação sem que ocorra nenhum prejuízo.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração e me coloco à disposição para eventuais esclarecimentos.

Lavine R. Cardoso

Eu, \_\_\_\_\_, R.G. \_\_\_\_\_ abaixo assinado, tendo recebido as informações acima, e ciente dos meus direitos abaixo relacionados, concordo em participar.

1. A garantia de receber a resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida a respeito da pesquisa.
2. A liberdade de retirar o meu consentimento e deixar de participar do estudo, a qualquer momento, sem que isso traga prejuízo à continuidade da pesquisa.
3. A segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada a minha privacidade.
4. O compromisso de que me será prestada informação atualizada durante a pesquisa, ainda que esta possa afetar a minha vontade de continuar dele participando.

Declaro, ainda, que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar do referido projeto.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

ASSINATURA DO SUJEITO DA PESQUISA

---

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Lavine Rocha Cardoso