

## *Facilidades e Dificuldades Encontradas Pelos Professores que Lecionam para Alunos com Deficiência Visual em Universidades Regulares*

*Facilities And Difficulties Faced By Professors Who Teach Students With Visual Impairment At Regular Universities*

*Elcie F.S. Masini  
Paula A.C. Chagas  
Thais K.M. Covre*

### **1. INTRODUÇÃO**

Este artigo diz respeito a uma investigação<sup>1</sup> realizada com quatro professores universitários que têm um aluno com deficiência visual no curso de graduação no qual lecionam.

A falta de trabalhos voltados para a inclusão no ensino superior e o trabalho docente neste nível de ensino fizeram surgir a seguinte indagação: *Os professores universitários trabalham com alunos deficientes visuais em sala de aula de forma a oferecer condições para sua inclusão escolar?*

Buscando coletar elementos que respondessem a esta interrogação e contribuíssem para esclarecer sobre a inclusão escolar desses alunos, estabelecemos como *objetivo* de pesquisa :

· Identificar em entrevista realizada junto aos professores universitários algumas facilidades e dificuldades encontradas ao lecionarem, quando têm um aluno com deficiência visual em sala de aula.

Entendemos que a relevância desta pesquisa está em ouvir dos próprios professores o que facilita e o que dificulta o trabalho docente no Ensino Superior, quando há um aluno deficiente visual na sala de aula.

### **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Apresentaremos alguns conceitos para que fique claro o que exporemos sobre esta pesquisa.

#### **2.1. Deficiência visual**

O termo *deficiência visual* abrange conceitos que incluem desde a cegueira total, onde não há percepção de luz, até a baixa visão.

Buscando a uniformização na definição desse termo, como de outros ligados à deficiência, a Organização Mundial da Saúde — OMS disponibiliza classificações internacionais que visam a codificação das informações sobre saúde.

Em 1893, surgiu a primeira classificação denominada Classificação de Bertillon ou Lista Internacional de Causas de Morte. Esta classificação passou por um processo de revisão realizado a

cada dez anos. Em 1948, durante o processo para a 6ª revisão, adotou-se a denominação Classificação Internacional de Doenças — CID. Em sua décima revisão, a CID apresentou a cegueira total e congênita catalogada como categoria H54.0, e compreende os graus de comprometimento apresentados na tabela 1:

**Tabela 1: Definição da CID 10 sobre cegueira**

| <b>Graus de comprometimento visual</b> | <b>Acuidade visual com a melhor correção possível</b>               |   |
|--|---|---|
|  | <b>Máxima menor que:</b>  | <b>Mínima igual ou maior que:</b>   |
| 3                                      | 3/60<br>1/20 (0,05)<br>20/400                                       | 1/60 (capacidade de contar dedos a 1 m)<br>1/50 (0,02)<br>5/300 (20/1200) |
| 4                                      | 1/60 (capacidade de contar dedos a 1 metro)<br>1/50 (0,02)<br>5/300 | Percepção da luz  |
| 5                                      | Ausência da percepção da luz  |   |

A baixa visão ou visão subnormal foi catalogada pela CID como H54.2 e compreende os graus de comprometimento apresentados na tabela 2:

**Tabela 2: Definição da CID 10 sobre baixa visão**

| <b>Graus de comprometimento visual</b> | <b>Acuidade visual com a melhor correção possível</b> |                                   |
|--|---|-----------------------------------|
|  | <b>Máxima menor que:</b>                              | <b>Mínima igual ou maior que:</b> |
| 1                                      | 6/18<br>3/10 (0,3)<br>20/70                           | 6/60<br>1/10 (0,1)<br>20/200      |
| 2                                      | 6/60<br>1/10 (0,1)<br>20/200                          | 3/60<br>1/20 (0,05)<br>20/400     |

Na década de 70, em decorrência de uma série de discussões no âmbito da Organização Mundial de Saúde (OMS), foi aprovada, em caráter experimental, a Classificação das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens — CIDID.

A CIDID, além de complementar-se à CID (Classificação Internacional de Doenças), contribuiu para a promoção da uniformização de conceitos e terminologias em caráter geral e apresentou as definições para *deficiência, incapacidade e desvantagem*.

Uma revisão deste documento, posteriormente, deu origem à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF.

A CIF tem primordial importância no que se refere às pesquisas em saúde, pois ao se integrar com a CID-10, que tem por objetivo o "diagnóstico" para as doenças e condições de saúde, fornecem um conjunto de informações acerca da condição e vida do indivíduo (...)

Foi, no entanto, a partir da resolução adotada pelo Conselho Internacional de Oftalmologia, em Sidney, Austrália, em 20 de abril de 2002, que se passaram a utilizar os seguintes termos e definições:

◆ Cegueira — somente em caso de perda total de visão e para condições nas quais os indivíduos precisam contar predominantemente com habilidades de substituição da visão.

◆ Baixa Visão — para graus menores de perda de visão nos quais os indivíduos podem receber auxílio significativo por meio de aparelhos e dispositivos de reforço da visão (outro termo ainda utilizado é visão subnormal).

◆ Visão Diminuída — quando a condição de perda de visão é caracterizada por perda de funções visuais (como acuidade visual, campo visual, etc). Muitas dessas funções podem ser medidas quantitativamente.

◆ Visão Funcional — descreve a capacidade de uso da visão pelas pessoas para as Atividades Diárias da Vida (ADV), sendo que, muitas dessas atividades podem ser descritas apenas qualitativamente.

◆ Perda de Visão — termo geral que compreende perda total (Cegueira) e perda parcial (Baixa Visão), caracterizada por visão diminuída ou perda de visão funcional.

Este mesmo Conselho também definiu os índices de perda da visão.

|  |  |
|--|--|
| · Visão normal:                                    | $\geq 0,8$                                   |
| · Perde leve de visão:                             | $< 0,8$ e $\geq 0,3$                         |
| · Perda moderada de visão:                         | $< 0,3$ e $\geq 0,125$                       |
| · Perda grave da visão:                            | $< 0,125$ e $\geq 0,05$                      |
| · Perda profunda de visão:                         | $< 0,05$ e $\geq 0,02$                       |
| · Perda quase total de visão (próxima à cegueira): | $< 0,02$ e $\geq$ SPL (Sem Percepção da Luz) |
| · Perda total de visão (cegueira):                 | SPL  |

O Conselho Brasileiro de Oftalmologia (2002) recomenda que nos casos em que não é possível um relato detalhado, devem-se adotar as categorias definidas no CID-9 e CID-10. (Cf. BAZON, 2005)

## 2.2. Inclusão

A inclusão tem sido alvo de muitas pesquisas no meio acadêmico, em eventos científicos, reivindicações e movimentos a favor da pessoa com deficiência.

A palavra Inclusão, do verbo incluir (do latim *includere*), etimologicamente, significa conter, compreender, fazer parte de, ou participar de. O princípio fundamental da inclusão pauta-se na valorização da diversidade humana.

O movimento de inclusão no Brasil apresenta duas correntes: uma que defende a inclusão como forma de oposição à exclusão das pessoas com deficiência no ensino comum; e outra, dos que discordam da inclusão indiscriminada, em que não se consideram as necessidades requeridas para o atendimento das pessoas com deficiência, sejam esses recursos humanos ou materiais.

De acordo com Masini, para que haja um delineamento da situação escolar, alguns aspectos devem ser investigados e analisados no que diz respeito à inclusão da pessoa com deficiência no ensino comum:

- Como fazer a inclusão, no que diz respeito aos recursos humanos e materiais;
- Com quem, ou seja, quais os alunos a serem integrados e incluídos;
- Onde serão incluídos, tanto do ponto de vista educacional como social;
- O que se objetiva da inclusão;
- Condições oferecidas para que ocorra. (MASINI, 2000)

Em geral, as pesquisas sobre inclusão de alunos com deficiências no sistema regular de ensino focam o aluno e a estrutura educacional no Ensino Fundamental e Médio. No Ensino Superior, Delpino (2004) foi a primeira a investigar o tema. Seu objeto de estudo, porém, eram os alunos, apesar de levantar e analisar dados sobre o trabalho de duas docentes.

Masini (2002 a 2004), financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq, realizou duas pesquisas sobre inclusão. Uma das pesquisas *A Inclusão Escolar de Estudantes Deficientes Visuais — avaliação das atividades da Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual LARAMARA, que contribuem para a inclusão* contou com a participação de uma especialista em entrevista e trabalho com grupos e dois alunos auxiliares de iniciação científica. Foram sujeitos, nesta pesquisa, quatro grupos de pessoas: alunos deficientes visuais dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior, na cidade de São Paulo; suas mães, seus professores e seus coordenadores.

A outra pesquisa, *Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior*, contou com a participação dos mesmos auxiliares de iniciação científica e uma psicóloga voluntária, mestranda do Programa em Distúrbios do Desenvolvimento. Foram sujeitos, nesta pesquisa, 12 alunos com três diferentes tipos de deficiência (quatro com deficiência visual, quatro com deficiência auditiva severa e profunda e quatro com paralisia cerebral).

Na tabela 3, apresentamos os dados das duas pesquisas que obtiveram resultados semelhantes com relação aos fatores que facilitam e dificultam a inclusão.

**Tabela 3: Fatores que Favorecem e Dificultam a Inclusão do Aluno Deficiente**

| <b>Condições que Favorecem a Inclusão</b>   | <b>Condições que Dificultam a Inclusão</b>                                |
|---|---|
| ser bom aluno (esforçado e participativo)   | não demonstrar interesse pelos estudos                                    |
| professores abertos e dispostos a auxiliá-los, realizando modificações para minimizar as dificuldades | apresentar dificuldades de relacionamento                                 |
| ter bom relacionamento com professores, colegas e funcionários dos estabelecimentos de ensino         | mostrar-se dependente   |
| independência e autonomia para locomover-se na escola   | discriminação e preconceitos em relação ao aluno com deficiência          |
| conscientizar colegas, professores e familiares sobre a deficiência                                   | falta de preparo pedagógico (discussões e orientações)                    |
| existir uma sala de recursos com profissional que possibilite a integração com os demais alunos       | falta de equipamentos específicos e de treinamento para saber utilizá-los |
| frequentar instituições especializadas  | faltar à aula para ir à instituição                                       |

### 3. MÉTODO

A coleta e a análise de dados foram realizadas em uma modalidade qualitativa, conforme descritas a seguir.

#### 3.1. Sujeitos da pesquisa

•Dois professores que lecionam para o curso de Psicologia em uma universidade particular, localizada na cidade de Campinas — SP (a 100 km da capital).

•Dois professores que lecionam para o curso de Gestão em Recursos Humanos e Pedagogia, em uma universidade particular, localizada na cidade de Mogi das Cruzes — SP (a 63 km da capital).

### 3.2. Procedimentos

**1º Passo** — Levantamento de material bibliográfico: foram realizadas leituras sobre trabalhos que abordam a inclusão escolar; relatos de pessoas com deficiência visual; pesquisa em textos de organizações e conselhos médicos, em busca de dados a respeito da deficiência visual.

**2º Passo** — Contato com as instituições de ensino superior, para localizar os sujeitos: durante o período destinado para levantamento de material bibliográfico também foram feitos contatos com as instituições de Ensino Superior regular, nas cidades de Campinas e Mogi das Cruzes, para verificar a existência de alunos com deficiência visual nas universidades existentes nessas cidades. Após a localização desses alunos, foi feito o contato com os coordenadores de curso e professores, para uma breve exposição da pesquisa e verificar a disponibilidade dos sujeitos para participarem desta investigação.

**3º Passo** — Coleta de Dados e transcrição das entrevistas: para coletar os dados foram agendados dias e horários, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Antes do início de cada entrevista, foram apresentadas a Carta de Informação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com a entrevista finalizada, teve início a fase de transcrição.

**4º Passo** — Análise dos dados: foi realizada em três etapas:

a) Levantamento dos significados em cada entrevista.

b) Convergência dos significados dos quatro sujeitos.

c) Reflexões sobre os significados e convergências a partir do referencial teórico.

### 3.3. Coleta de Dados

Os dados foram coletados pelas duas pesquisadoras, cada uma entrevistando dois professores. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a partir de um roteiro composto por cinco perguntas, com docentes que lecionam para alunos com deficiência visual.

| PERGUNTAS |   |
|-----------|---|
| 1         | Como foi para você ter um aluno deficiente visual em sala de aula? Ele era cego ou tinha visão subnormal (baixa visão)? |
| 2         | Que situações foram facilitadoras no trabalho com o aluno deficiente visual? (exemplo)                                  |
| 3         | Que situações constituíram dificuldade?   |
| 4         | Como você transmite o conteúdo para esse aluno?   |
| 5         | Você gostaria de perguntar ou sugerir algo?   |

O roteiro na entrevista semi-estruturada foi adotado para propiciar uniformidade na coleta dos dados entre as duas entrevistadoras e, ao mesmo tempo, permitir que elas pudessem fazer alterações durante sua realização, quando julgassem que algum dado novo pudesse ser relevante para a pesquisa.

As entrevistas, gravadas com autorização dos participantes, foram transcritas posteriormente, para facilitar a análise dos dados.

### 3.4. Análise de Dados

#### Etapa A - Levantamento dos Significados

#### Quadro 1 - Categorização dos dados das entrevistas

| SUJEITO 1   |   |  |
|---|---|--|
| Pergunta  | Resposta  | Situação que ilustra a resposta  |
| Como foi para o professor ter um aluno com deficiência visual em sala de aula?    | <p>→ Difícil</p> <p>→ Trabalhar com o diferente</p><br><p>→ Desafio, romper barreiras, aprender</p>   | <p>“É aprender a trabalhar com o diferente , a gente está muito acostumado a trabalhar com semelhante;</p> <p>(...) ter um aluno deficiente é superar e aprender”.</p>   |
| O aluno é cego ou tem visão subnormal/baixa visão?                                | <p>→ Cego (vê vultos)</p>   | <p>“Acho que é cega.(...) quando eu pergunto ela diz assim: <i>‘eu sei que eu tenho alguma coisa na frente. Eu não sei se é uma árvore, uma pessoa, uma porta. Mas eu sei que tem alguma coisa mais escura na frente’</i> – vamos falar assim. Essa é a definição dela.”</p>                                     |
| Que situações foram facilitadoras no trabalho com o aluno com deficiência visual? | <p>→ Independência do aluno</p> <p>→ Falar pausadamente</p> <p>→ Descrever ao aluno deficiente visual as cenas quando assistem a vídeos.</p><br><p>→ Utilização do gravador</p><br><p>→ Propiciar situações para que o aluno pegue/toque o material extra que está sendo apresentado em sala (ex. jogos)</p><br><p>→ Colaboração/aceitação dos colegas</p><br><p>→ Arquitetura dos prédios adaptada com rampas</p><br><p>→ Ouvir o aluno para saber a melhor maneira de trabalhar</p> | <p>garantir que ela pudesse ouvir novamente a gravação</p> <p>“(...) eu levei vários objetos e jogos... fui dando para a aluna pegar. Com o tato, achei que seria uma situação sempre possível, propiciando a ela pegar os objetos ou explicação. Porque ela não tem o visual para gravar a imagem daquilo.”</p> |
| Quais situações constituíram dificuldade?   | <p>→ Degrau na entrada da sala</p><br><p>→ Uso de recursos visuais em aula</p><br><p>→ Falta de um software apropriado</p>  | <p>“ A Ana (nome fictício) tentou trabalhar com o braille (...) mas acho que eu e os outros professores falamos muito rápido. Ela não consegue seguir, acaba tendo uma ansiedade</p>   |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | <p>→ Uso do braille é lento, não permite ao aluno acompanhar o resumo da aula</p> <p>→ Os professores não conhecem o braille</p> <p>→ Falta de preparo para trabalhar com alunos deficientes</p> <p>→ Dependência dos colegas/ professores para fazer a leitura do texto</p>  | <p>muito grande.”</p>   |
| <p>Como o professor transmite o conteúdo?</p> | <p>→ Fornece os textos com antecedência</p> <p>→ Ler o texto para o aluno, quando este não tinha conseguido alguém que lesse/ gravasse o texto para ele.</p> <p>→ Retomar os conteúdos da aula com a classe, e depois resumir as palavras-chaves para o aluno.</p>  | <p>“ (...) eu vou trabalhando com idéias geradas. Então, de uma palavra eu retiro dos alunos as informações e vou fazendo como se fosse um leque, e isso dificulta a Ana, né? Então, eu falo a ela, e acho que o recurso gravador é muito útil, por exemplo, quando digo: <i>“Olha, a palavra-chave ficou em homem – visão de mundo”</i>”</p> |
| <p>Sugestões ou comentários</p>               | <p>→ Deveria existir uma equipe multidisciplinar</p> <p>→ Ter mais conhecimento/ especialização</p> <p>→ Falta uma troca de informações entre as universidades, centros de pesquisa e instituições especializadas</p> <p>→ Medo que o profissionalismo vire afetividade</p> <p>→ Não existe nos cursos de graduação uma disciplina voltada para o trabalho com pessoas deficientes. Somente cursos de pós-graduação</p> | <p>“ Bem, de verdade, tenho medo de perder o profissionalismo e me tornar aquela mãezona, sabe, que fica: precisa de alguma coisa? Será que se minha aluna não tivesse alguma necessidade especial, eu ficaria preocupada? (...) eu pergunto para a <i>Ana</i>, e ela diz que é bom, (...) mas na realidade, não tenho esse retorno.”</p>     |
| <p><b>SUJEITO 2</b></p>                       |   |   |
| <p>Pergunta</p>                               | <p>Resposta</p>   | <p>Situação que ilustra a resposta</p>  |
| <p>Como foi para o professor ter um</p>       | <p>→ Ser bom aluno</p> <p>→ Não há diferença em</p>   | <p>“ (...) foi um dos meus melhores alunos, tanto que a nota dele é excelente.(...) para mim, não</p>   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| aluno com deficiência visual em sala de aula?                                       | relação aos demais alunos  | há diferenciação com relação aos demais”.  |
| O aluno é cego ou tem visão subnormal/baixa visão?                                  | → Vê vultos  | “É deficiente visual. Só enxerga vulto.”   |
| Quais situações foram facilitadoras no trabalho com o aluno com deficiência visual? | → Utilizar o gravador<br>→ Ser estudioso   | “(…) eu usava mesmo para falar de uma forma mais pausada e próxima a ele para que pudesse gravar as aulas.”  |
| Quais situações constituíram dificuldade?   | → Matéria muito teórica<br>→ Falta de preparo  | “(…) para esse aluno é difícil fazer alguma atividade prática. Até pelo fato da minha disciplina ser bem teórica.”   |
| Como o professor transmite o conteúdo?  | → Falar pausadamente<br>→ Fazer perguntas para averiguar se o aluno está acompanhando a disciplina<br>→ Exercícios e questionários<br>→ Exemplificar bastante o conteúdo | “Eu procurei aplicar alguns exercícios e questionários para que os alunos pudessem estar guardando o que era dito em sala de aula.”<br><br>“Ele só grava, e eu procuro exemplificar bastante para que ficasse de fácil assimilação.” |
| Sugestões ou comentários  | → Receber orientação sobre como trabalhar com esses alunos   | “ Se existe alguma forma de nós recebermos alguma orientação maior para saber como trabalhar com eles, porque eu não sei.”   |
| <b>SUJEITO 3</b>  |  |  |
| Pergunta  | Resposta   | Situação que ilustra a resposta  |
| Como foi para o professor ter um aluno com deficiência visual em sala de aula?      | → Difícil<br>→ Uma experiência nova<br>→ Interessante  | “(…) num primeiro momento, chamo de paralisia para você entender o que está acontecendo. Foi uma experiência muito nova, difícil, mas interessante.”   |
| O aluno é cego ou tem visão subnormal/baixa visão?                                  | → Cega   | “Era cega, cega, cega.”  |

|   |   |  |
|---|---|--|
| Quais situações foram facilitadoras no trabalho com o aluno com deficiência visual? | <p>→ Ouvir a aluna sobre a melhor maneira de explicar o conteúdo</p> <p>→ Ter acesso a recursos tecnológicos, como computador</p> <p>→ Centro de recursos oferecidos pela universidade (para produzir textos em braille e transcrever a produção dos alunos)</p> <p>→ Aceitação dos colegas</p> <p>→ Independência</p> <p>→ Ser estudioso</p> <p>→ Escutar o aluno, para saber como trabalhar</p> | “(...) ela começou com a máquina normal de braille, que era barulhenta. Em seguida, quando saiu o computador, ela já fazia a transcrição. Ela teve acesso rapidamente à tecnologia (...) a gente nem sabia como lidar, mas ela sabia e nos ajudava.” |
| Quais situações constituíram dificuldade?   | <p>→ Utilizar recursos visuais</p> <p>→ Não ter tempo de encaminhar o material para sala de recursos</p> <p>→ Falta de preparo, insegurança em não conseguir atender as necessidades da aluna</p>   | “(...) me assustei muito no começo pela possibilidade de eu não conseguir atendê-la em suas necessidades, e fazer com que tivesse a mesma oportunidade de estudo (...) que os demais alunos (...)”   |
| Como o professor transmite o conteúdo?  | <p>→ O material é encaminhado com antecedência à sala de recursos para ser passado para braille</p> <p>→ Procura explicar bem o conteúdo</p> <p>→ Descreve os materiais e gráficos</p>  | “(...) eu ia descrevendo os materiais que eram possíveis. Eu usava muito a mão dela. Fazia os desenhos em sua mão. Se o material fosse composto por desenho, eu explicava gráficos de resultados usando-a como um órgão de sensibilidade (...)”      |
| Sugestões ou comentários  | → Importância do centro de apoio  | “(...) acho muito interessante esse tipo de trabalho (...)”  |
| <b>SUJEITO 4</b>  |   |  |
| Perguntas   | Resposta  | Situação que ilustra a resposta  |
| Como foi para o professor ter um aluno com deficiência visual em sala de aula?      | <p>→ Difícil</p> <p>→ Ótimo, bom, surpreendente</p>   | “ Eu tive a sensação, no início, de que ia ser muito difícil, e depois foi uma surpresa: ela me ensinou muito; foi ótimo, uma experiência muito boa”   |
| Ele é cego ou tem   | → Cego  | “Ela é cega (...)”   |

|   |  |   |
|---|--|---|
| visão subnormal/baixa visão?  |  |   |
| Quais situações foram facilitadoras no trabalho com o aluno com deficiência visual? | <p>→ Estar disposta a aprender com o aluno</p> <p>→ Ser bom aluno</p> <p>→ Independência</p> <p>→ O aluno tem acesso em casa a recursos tecnológicos avançados</p> <p>→ Apoio da família (a mãe passa os textos para o braille)</p> <p>→ Ter bom relacionamento com o professor</p> <p>→ Estrutura universitária favorável</p> <p>→ Sala de recursos na universidade</p> | <p>(Os alunos teriam que observar uma cena, em que não há diálogo. A prof<sup>a</sup>. receava relatar aquela cena em específico, sob seu ponto de vista).<br/> “ Eu disse que não sabia fazer essa atividade com ela. Aí ela me ensinou. Ela disse assim : <i>‘Pode passar o vídeo e depois eu falo o que percebi’</i>. (...) Da percepção dela eu me espantei (...) descreveu o vídeo perfeitamente (...) e ensinou para a gente o valor da sonoplastia.”</p> |
| Quais situações constituíram dificuldade?   | <p>→ Falta de preparo ou experiência para trabalhar com alunos deficientes visuais</p> <p>→ Utilizar recursos visuais</p> <p>→ Planejar as aulas, no mínimo, com uma semana de antecedência</p> <p>→ A sala de recursos necessita de uma semana para preparar o material em braille</p> <p>→ A máquina de escrever braille faz barulho</p>                               | <p>“(...) o professor faz o esquema na lousa, escreve e acha que todo mundo é visual, tá vendo (...) ; e disse: <i>‘aqui tá escrito... aqui como vocês estão vendo...’</i>. Então ela levantou a mão e disse: <i>‘Dava para você fazer o favor de dizer o que está escrito?’</i> (...)”</p>   |
| Como o professor transmite o conteúdo?  | <p>→ Ler os conteúdos da lousa durante a explicação</p> <p>→ Representa com o aluno, os movimentos presentes no vídeo</p> <p>→ Relata as cenas para o aluno</p>  | <p>“ Aprendi muito com ela. Tive que mudar algumas coisas que são essencialmente visuais para a forma auditiva. Comecei a ler os esquemas (...)”</p> <p>“ quando era alguma coisa que implicava conhecimento mais físico, eu a fazia pegar em mim ou em outra pessoa, sabe? A gente usava a situação tátil (...)”</p>   |
| Sugestões ou comentários  | → Não houve comentários ou sugestões   |   |

## Etapa B - Convergência dos significados dos quatro sujeitos

### Quadro 2 - Convergências dos significados dos entrevistados

|  |                                |
|--|--------------------------------|
| Como foi para o professor ter um aluno | → Difícil (no princípio) (3/4) |
|--|--------------------------------|

|   |  |
|---|--|
| deficiente visual em sala de aula                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Interessante, bom (3/4)</li> <li>→ Não há diferença em relação ao aluno normal (1/4)</li> </ul>   |
| O aluno é cego ou tem visão subnormal                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Cego (4/4)</li> </ul>   |
| Fatores que facilitam o trabalho com o aluno deficiente visual  | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ O aluno ser estudioso/esforçado (4/4)</li> <li>→ Estar disposto a aprender/ouvir o aluno (3/4)</li> <li>→ Independência (3/4)</li> <li>→ Utilizar o gravador (2/4)</li> <li>→ Colaboração e aceitação por parte dos colegas (2/4)</li> <li>→ Sala de recursos mantida pela universidade (2/4)</li> <li>→ O aluno ter acesso a recursos tecnológicos avançados (2/4)</li> <li>→ O aluno ter acesso ao material em braille (2/4)</li> <li>→ Reuniões para discutir e trocar experiências sobre a melhor maneira de trabalhar (1/4)</li> <li>→ Apoio da família (1/4)</li> </ul> |
| Fatores que dificultam o trabalho com o aluno deficiente visual | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Falta de preparo/conhecimento (4/4)</li> <li>→ Utilizar recursos visuais em sala de aula (3/4)</li> <li>→ A máquina de escrever em braille é barulhenta (2/4)</li> <li>→ A sala de recursos estabelece como prazo mínimo para preparar o material adaptado pelo menos uma semana (2/4)</li> <li>→ Planejar a aula com (no mínimo) uma semana de antecedência (2/4)</li> <li>→ Falta de softwares apropriados (1/4)</li> <li>→ Uso do braille é lento (1/4)</li> <li>→ Depender dos colegas/professores para realizar leituras (1/4)</li> </ul>                                |
| Como o professor transmite o conteúdo                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Perguntar ao aluno se está acompanhando as explicações (3/4)</li> <li>→ Explicar o conteúdo de maneira acessível (3/4)</li> </ul>   |

|                         |  |
|-------------------------|--|
|                         | → Descrever situações ao aluno quando assistem a vídeos (3/4)<br>→ Apresentar o material com antecedência (2/4)<br>→ Descrever o material ao aluno (2/4)<br>→ Falar pausadamente (2/4) |
| Sugestões e comentários | → Receber mais informações/apoio sobre como trabalhar com alunos deficientes (2/4)<br>→ Importância de existirem centros de apoio na universidade (2/4)                                |

### Etapa C — Reflexões sobre os significados e convergência a partir do referencial teórico

Os quadros 1 e 2 permitem visualizar os significados e os pontos convergentes entre os professores entrevistados.

A reflexão sobre os dados foi sistematizada a partir do item de maior convergência para cada pergunta.

Os professores que participaram desta investigação consideraram que ter um aluno deficiente visual em sala de aula foi uma experiência difícil no início, devido ao despreparo, mas que, também, foi uma experiência interessante, desafiadora e surpreendente no decorrer do trabalho (3/4).

Todos os entrevistados disseram que seus alunos eram cegos, sendo que dois professores relataram que seu alunos enxergavam vultos, e não souberam especificar se esta situação se caracterizava por baixa visão (visão subnormal). Este dado evidencia o desconhecimento sobre a abrangência do termo *deficiência visual*.

As situações que facilitaram o trabalho tiveram como ponto inicial o empenho do aluno para estudar, ou seja, seu esforço pessoal (4/4). Para três entre quatro professores, foi importante aprender com o aluno como realizar alguma atividade. A independência também aparece como fator que contribui para um bom trabalho.

Para dois professores, a aceitação por parte dos demais alunos colaborou para a realização do trabalho. Segundo eles, os demais alunos não se incomodavam com o fato de uma explicação precisar ser repetida mais de uma vez, nem com a demora para prosseguir com o conteúdo. Além disso, um dos professores relatou o bom relacionamento dos alunos com o deficiente visual.

Dois professores ressaltaram que seus alunos costumavam gravar as aulas e por isso procuravam falar de maneira mais pausada. Um dos entrevistados comentou que questiona o aluno, quando este não leva o gravador para a sala de aula.

Em uma universidade existe um centro que prepara materiais adaptados (em braille ou gravações) para os alunos. Segundo os docentes que trabalham nessa instituição, esse serviço contribui para que o aluno tenha acesso aos mesmos materiais que os demais, simultaneamente. Infelizmente, a execução desse serviço demora em média uma semana, o que exige que os professores apresentem o material com antecedência. Isto impossibilita que o professor leve uma matéria de jornal ou revista lida no dia anterior para discutir em sala.

Para um dos professores, ter participado de reuniões com os colegas para discutirem a experiência e as dificuldades facilitou o trabalho em sala de aula. As reuniões serviam para que um ajudasse o outro, com sugestões e informações sobre como poderiam trabalhar com esse aluno. A existência de um centro de apoio, que transcreve os textos, provas e outras atividades para o braille, também é visto como uma situação facilitadora, já que os professores não conhecem o braille.

Um dos professores citou que a estrutura familiar do aluno contribuiu de maneira positiva: a mãe passava para o braille os textos, além da família ter condições de adquirir equipamentos tecnológicos que facilitaram o trabalho do aluno em casa, como por exemplo, uma máquina de escrever braille moderna, que o aluno levava à universidade para fazer suas anotações..

Com relação às dificuldades, a falta de preparo foi indicada pelos quatro professores. Todos se referiram ao fato de nunca terem trabalhado com alunos deficientes visuais antes e, dessa forma, não terem conhecimento sobre como agir.

Três entre quatro apontaram que em suas aulas utilizavam recursos visuais indispensáveis para ministrarem suas disciplinas, o que acarretava dificuldade quando havia um aluno deficiente visual em sala de aula. Um dos professores comentou que apesar de utilizar muitos vídeos, a aluna havia tido bom aproveitamento, conseguido assimilar os conhecimentos necessários. Outro alegou que sabia que a situação não era ideal, mas que os vídeos eram necessários para a compreensão da matéria.

Dois alunos utilizavam a máquina de escrever braille em aula, mas devido ao barulho produzido, o recurso foi substituído. De acordo com um dos docentes, o barulho incomodava a classe. Por esse motivo, um dos alunos adquiriu uma máquina mais moderna e silenciosa, enquanto que o outro recorreu apenas ao gravador.

Um dos professores entrevistados apontou que o aluno tentou utilizar o braille para fazer suas anotações, mas a escrita era lenta e dificultava que acompanhasse a aula. Além do mais, os professores não conheciam a escrita braille, e na universidade não havia quem fizesse a mudança do texto para a escrita convencional.

Depender dos colegas ou do próprio professor (1/4) para realizar as leituras necessárias para a disciplina foi apontado como um agente que dificultava o trabalho docente, pois se esperava que o aluno já tivesse realizado a leitura antes da aula.

Para transmitir o conteúdo, os professores apontaram que procuravam falar pausadamente, explicando quantas vezes fossem necessárias, até a compreensão do assunto (3/4). Perguntar ao aluno se ele estava acompanhando a explicação também foi indicado, por três entre quatro docentes, como uma maneira de saber sobre a compreensão do aluno.

Devido à necessidade de utilizar vídeos e muitos recursos visuais, os entrevistados contaram que eles ou algum aluno descreviam as situações para os alunos com deficiência visual.

As sugestões e comentários apresentados dizem respeito à necessidade de receberem mais informações e apoio sobre como realizar um bom trabalho com os alunos deficientes. A existência de uma sala de recursos na universidade também foi comentada em duas entrevistas.

#### **4. COMENTÁRIOS FINAIS**

Os dados das entrevistas analisadas dos quatro sujeitos desta pesquisa oferecem esclarecimentos sobre as condições que facilitam e as que dificultam o trabalho dos professores universitários quando têm um aluno deficiente visual em sala de aula.

Os dados apontados como facilitadores e dificultadores do trabalho docente reiteram os de Masini (2004 a e b) referentes ao que facilita e o que dificulta a inclusão de alunos com deficiência visual, apresentados na tabela 3.

Tanto nas pesquisas realizadas por Masini, quanto nesta investigação, o empenho e a dedicação do aluno aos estudos foram consideradas atitudes que facilitaram a inclusão de alunos com deficiência visual e o trabalho docente. Em contrapartida, a falta de preparo do professor aparece como fator que dificulta a inclusão do aluno e o ensino. Este dado, entendemos, constitui mais uma manifestação do desconhecimento a respeito da deficiência visual, uma vez que três entrevistados citam que recorreram ao senso-comum para tentar trabalhar com esses alunos, sendo que um introduz a questão sobre o limite entre o profissionalismo e a afetividade, quase protetora.

Esse assunto nos fez refletir sobre a atual situação em que se encontra o aluno com deficiência visual no Ensino Superior, pois através dos relatos dos professores podem-se notar as dificuldades que esses acadêmicos enfrentam para serem incluídos no meio universitário, representativo de uma sociedade que ainda segrega.

Ao nosso ver, para que os professores universitários possam trabalhar com os alunos deficientes visuais, de forma a oferecer condições para sua inclusão escolar, faz-se necessário um conhecimento maior sobre o que é a deficiência visual e suas especificidades.

Concordamos com Masini (2004b p.45), quando afirma

*A efetiva inclusão requer clareza sobre situações concretas de convívio: clareza sobre a própria ação; sobre a própria concepção a respeito da pessoa com deficiência e de ter em classe um aluno com deficiência; sobre os próprios sentimentos e as crenças nas possibilidades de um estudante com deficiência (...) é um trabalho que vai se constituindo ao longo do tempo... não se constrói e finaliza em um período fixo de duração (...)*

A educação deve estar atenta ao processo de inclusão, pois muito pode ser construído na universidade, no que diz respeito à eliminação de preconceitos, estereótipos e estigmas e à aceitação do princípio da diversidade humana.

Sendo assim, cabe ressaltar que as universidades devem apoiar e facilitar o trabalho do professor que tem em classe um aluno com deficiência; pois o que se viu com esta pesquisa é que muitas vezes os docentes se sentem desamparados e sem respaldo para atender os alunos em suas necessidades. Um dos aspectos positivos levantados e que deve ser aqui ressaltado é a importância de um Centro de Transcrição do braille na universidade — algo que ajuda tanto o aluno universitário cego ou com visão subnormal, quanto os professores e demais setores da instituição, que necessitem fazer comunicados para esse tipo de aluno, enquanto não estiverem disponíveis recursos eletrônicos para uso apropriado do universitário com deficiência visual.

## **NOTAS DE RODAPÉ**

1. Investigação realizada como parte das atividades da disciplina "Deficiências Sensoriais: Percepção e Cognição", no curso de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

## **REFERÊNCIAS**

BAZON, F. *A criança com cegueira congênita e sua relação com os irmãos mais velhos: estudo de três casos*. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2005.

CONSELHO BRASILEIRO DE OFTALMOLOGIA. Resolução adotada pelo Conselho Internacional de Oftalmologia. <<http://www.cbo.com.br/publicações/jotazero/ed90/comunicado.htm>>. Acesso em: 21 out. 2005.

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

MASINI, E.F.S. Relatório Final da pesquisa *A Inclusão Escolar e Estudantes Deficientes Visuais — Avaliação das atividades da Associação Brasileira de Assistência Visual — Laramara* ao CNPq (financiadora) - em fev. de 2004. (2004a)

MASINI, E.F.S. Relatório Final da pesquisa *Inclusão do aluno com deficiência no Ensino Superior* ao CNPq (financiadora) - em jun. de 2004. (2004b)

MASINI, E.F.S. Uma experiência de inclusão - providências, viabilização e resultados. In: *Educar em revista*. Curitiba, n.23, jan./ jun.2004. p.29-43. (2004c)

MASINI, E.F.S. A inclusão escolar. In: *Livro do V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia*. São Paulo: Vetor, 2000. p. 23-28

MAZZOTTA, M.J. da. Deficiências, incapacidades e necessidades especiais. In.: *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional*. São Paulo: Mackenzie, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde*. 10 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. The history of development of ICD. <<http://www.who.int/classifications/icd/en/HistoryOfICD.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2005.

**Elcie F. Salzano Masini** é professora titular da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento. Professora Associada da Universidade de São Paulo  
E-mail: [elcie@mackenzie.com.br](mailto:elcie@mackenzie.com.br)

**Paula Adriana Cunha Chagas** é mestranda do Programa Distúrbios do Desenvolvimento da UPM. Voluntária da Creche Nossa Senhora do Socorro. Secretaria e Coordenação Pedagógica. E-mail: [pacchagas@yahoo.com.br](mailto:pacchagas@yahoo.com.br)

**Thais Kalinina Martins Covre** é mestranda do Programa Distúrbios do Desenvolvimento da UPM. Assistente Social no Instituto Terapêutico "Noberto de Souza Pinto"- Campinas/SP. E-mail: [thaiscovre@bol.com.br](mailto:thaiscovre@bol.com.br)