

O estudante com deficiência visual no ensino superior e a aprendizagem ativa: uma questão de acessibilidade

The student with visual impairment in higher education and active learning: A matter of accessibility

Luciane Maria Molina Barbosa¹

Mariana Aranha de Souza²

RESUMO

O crescente ingresso de alunos com deficiência nas universidades torna necessário um aprofundamento na reflexão sobre a Educação Inclusiva, de modo a nos dedicarmos às questões da deficiência como uma temática emergente. Este artigo tem por objetivo descrever algumas orientações práticas para os processos de ensino com estudantes cegos nas universidades, considerando os pressupostos que orientam a Aprendizagem Ativa, a partir das pesquisas de uma das autoras, estudante com deficiência visual que participa do processo formativo do programa de Pós-graduação de uma universidade no Vale do Paraíba Paulista. Apresenta-se o percurso da legislação que garantiu a educação dos cegos no cenário brasileiro, analisando-se as formas pelas quais essas pessoas consomem informação e identificando algumas estratégias que podem ser empreendidas nas universidades, por gestores e professores, para a superação dos obstáculos à inclusão de cegos. Os resultados demonstram que informações e orientações devem ser implementadas nas universidades, a fim de disponibilizar apoio indispensável para o pleno aproveitamento dos estudos pelos estudantes com deficiência visual.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência visual. Acessibilidade. Ensino Superior.

ABSTRACT

The increasing enrollment of students with disabilities in universities makes it necessary to deepen reflection on Inclusive Education in order to focus on disability issues as an emerging issue. This article aims to describe some practical guidelines for teaching processes with blind students in universities, considering the assumptions that guide Active Learning, based on the researches of one of the authors, a student with visual impairment who participates in the formative process of the Postgraduate degree from a university in the Vale do Paraíba Paulista. It is presented the course of the legislation that guaranteed the education of the blind in the Brazilian scenario, analyzing the ways in which these people consume information and identifying some strategies that can be undertaken in universities by managers and teachers to overcome obstacles to the inclusion of blind. The results demonstrate that information and guidelines should be implemented in universities in order to provide essential support for the full utilization of studies by students with visual impairment.

Keywords: Inclusion. Visual impairment. Accessibility. Higher Education.

1. Introdução

A efetivação da Educação Inclusiva traz um novo desafio também para as universidades, pois o ingresso de estudantes com deficiência, nessa etapa da escolarização, não se dá, na maioria das vezes, de modo explícito quanto às particularidades dos recursos adaptativos de que necessitam. As dificuldades inerentes à participação dos estudantes com deficiência visual, por exemplo, pode se revelar no cotidiano da sala de aula, gradativamente, em decorrência da visualidade presente nas atividades acadêmicas e no convívio com o outro.

¹ Universidade de Taubaté – UNITAU. Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté – UNITAU. E-mail: lucianemolina.mestrado@gmail.com.

² Universidade de Taubaté – UNITAU. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: profa.maaranha@gmail.com.

Nesse sentido, o processo de construção de um espaço inclusivo, qualquer que seja o nível, não acontece tendo como base uma padronização de princípios e práticas sustentadas em parâmetros, livros ou manuais. Ao contrário, é necessário que a inclusão se faça a partir das experiências, do diálogo e do reconhecimento das diferenças.

Sabemos que os ambientes universitários privilegiam o acesso das pessoas videntes, ou seja, aquelas com a capacidade de visão basicamente intacta. No entanto, algumas iniciativas isoladas buscam subsidiar a ação dos professores e assumir o debate proposto a partir da inclusão para repensarmos modelos e objetivos educacionais também no Ensino Superior, e encarmos as questões da flexibilização do currículo, da necessidade ou não de adaptações nas linguagens e no espaço físico, e na aplicação das avaliações de modo a contemplar os diferentes recursos e tecnologias disponíveis.

Fundamentado nos estudos de Amiralian (1997), Vygotski (2011) e Souza (1997), este artigo evidencia a proposta de soluções coerentes, que venham a contribuir positivamente para o percurso acadêmico dos estudantes cegos nas universidades, na eliminação das barreiras e na minimização dos conflitos com a visualidade. Pretende-se também discutir sobre a centralidade do aluno no processo educativo, considerando a diversidade e a individualidade como prerrogativas para o planejamento de estratégias que favoreçam a Aprendizagem Ativa, pensando de que forma esses estudantes poderão acessar todo aparato cultural disponível nas universidades. Será que o currículo compreende as adequações necessárias de acesso ao conhecimento?

Assim, propõe-se analisar se o uso de diferentes recursos e tecnologias, como maquetes, objetos em miniatura, materiais em 3D, livro falado, Sistema Braille, audiodescrição, material digitalizado para ser lido por *softwares* em computadores com sistema de voz e/ou dispositivos móveis tem por objetivo ampliar as possibilidades de aprendizagem do estudante cego, garantindo-lhe a interação com os demais estudantes, e com o próprio conhecimento, por meio de um ambiente estimulante e desafiador. Propõe-se que o docente conheça os recursos usados pelo aluno, conscientizando-se de sua utilidade e relevância, em favor de situações ativas de aprendizagem, a fim de contribuir com o desenvolvimento inclusivo, o que depende, necessariamente, de mudanças culturais e atitudinais.

2. Breve panorama sobre a legislação que sustenta a inclusão de pessoas com deficiência

No âmbito da legislação, a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, foi estabelecida pela Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e representou um marco importante para a inclusão das pessoas com deficiência no sistema de ensino regular. Em

1996, com a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases (LDB), a Educação Especial passou a ser concebida como uma modalidade transversal de Educação escolar, cuja inclusão deve-se fazer preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Em 2013, a Lei nº 12.796 alterou a LDB, acrescentando que é dever do Estado assegurar “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 2013). Esse acréscimo traz o entendimento de que também cabe às instituições de Ensino Superior oferecer atendimento especializado e prover recursos e adaptações para o acesso e permanência desses estudantes nas universidades.

Documentos internacionais adotados no Brasil também sustentam o processo da Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino, como a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (ONU, 1990), reafirmada pela *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais* (BRASIL, 1994). Recentemente, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008), que no inciso I do art. 24 reconhece o direito das pessoas com deficiência à Educação, afirma que deve ser assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, o que inclui o Ensino Superior.

Outras leis também evidenciaram as bases para a construção de políticas públicas nessa área, reforçando o direito ao acesso equânime ao currículo e aos espaços que constituem o fazer educativo nas universidades.

Em 1999, foi instituída a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência através do Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999). De acordo com as orientações contidas nesta política (art. 27), as Instituições de Ensino Superior devem assegurar, aos estudantes com deficiência que fizerem solicitação prévia, adaptações de provas e apoios necessários, inclusive tempo adicional para realizar as provas.

Em 2003, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003), dispõe sobre a necessidade de atendimento, por Instituições de Ensino Superior (IES), aos requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para que sejam instruídos processos de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições. Os requisitos de acessibilidade incluem a acessibilidade física, pedagógica, atitudinal e comunicacional sobre as quais recaem as necessidades dos estudantes cegos que participam do processo formativo disponível nas universidades.

3. Os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência visual

É notório que as maiores dificuldades encontradas por estudantes cegos no espaço escolar, incluindo o ambiente universitário, estão na visualização dos conteúdos aos quais não possuem referenciais alternativos a outras percepções. Segundo Souza (1997), ter uma deficiência visual implica em pertencer a uma cultura na qual o conhecer se confunde com uma forma de percepção que ele não dispõe, mas que é intensificada na sociedade contemporânea, na qual tudo é pensado e produzido para ser utilizado pela visão. Assim, a ampliação das habilidades e as competências dos professores podem viabilizar a expansão e o acesso ao conhecimento que se quer partilhar com a pessoa com deficiência visual, pois a cegueira por si só não é um impedimento ao seu desenvolvimento.

É o que também dizem as pesquisas realizadas por Vygotsky (2011), e comprovadas por Amiralian (1997), quando afirmam que o aprendizado da pessoa cega acontece mediante caminhos diferenciados, mas estruturados por diferentes recursos e tecnologias. Ainda que a visão seja uma importante via de acesso à informação, ela não é a única.

Quando falamos em acessibilidade, não pretendemos anular os referenciais visuais do universo escolar. Essa negação considera que o processo de inclusão só acontece com a exclusão de uma via em contraposição a outra. As adaptações requerem, principalmente, que as figuras, gráficos, fotos, desenhos, escritos, apontamentos, entre outros, possam contemplar diferentes canais sensoriais.

Diferentemente do que acontece nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por exemplo, em que verificamos que a principal atividade se dá através da alfabetização, no Ensino Superior é na gestão da sala de aula e nas ideias presentes nessas relações que os professores mobilizam conhecimentos pedagógicos específicos e gerais, a fim de compreender como os estudantes cegos aprendem e se apropriam do ato comunicativo que acontece através da leitura e da escrita com uso de diferentes ferramentas de acesso à informação. A acessibilidade à comunicação, portanto, funciona para fortalecer o processo inclusivo, muito mais do que a quebra de uma barreira física.

O mundo letrado atinge a todos, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais, sociais ou culturais. Sob essa perspectiva, as pessoas cegas também se caracterizam como membros representativos desse universo permeado de informações e transmitidas pela comunicação escrita. Para tanto devem compartilhar do poder da língua escrita na sociedade letrada. Inseridas na sociedade como produtoras e ativas, elas devem possuir uma cultura escrita e fazer parte do mundo letrado na mesma proporção que as pessoas que enxergam, ainda que os recursos utilizados, as vias de informação e o grau do acesso ao conhecimento sejam diferentes.

Os estudos de Vygotsky (2011) sobre defectologia apontam que não existe uma compensação natural e biológica que se consiga imediatamente à ausência de um órgão do sentido. Essa compensação é defendida pelo autor como sendo um caminho alternativo, quando os caminhos diretos estiverem impedidos. Isto porque:

Todo o aparato da cultura humana [da forma exterior de comportamento] está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido –, e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo (VYGOTSKY, 2011, p. 5).

Mas não são apenas as atividades escolares dos materiais didáticos que se encontram impregnadas de componentes e referências visuais; a visualidade também pode estar na fala, nas metodologias, nas tarefas e nos aspectos da organização do trabalho pedagógico. Assim, o diálogo entre o estudante cego (que vivencia a situação de deficiência visual) e o professor (sobre suas necessidades) é de suma importância, e certamente o caminho mais fácil e democrático para implementar soluções que eliminem as barreiras comunicacionais e físicas dentro das universidades.

Diante de um aluno com deficiência cabe à escola, à universidade e ao professor criar técnicas adaptativas para auxiliar no seu desenvolvimento, tendo em vista os mecanismos compensatórios conquistados a partir dos caminhos indiretos quando o caminho direto estiver impossibilitado, ideia central trazida por Vygotsky (2011). Ao compreender as deficiências como produto da interação com o meio, o professor deixa de atribuir as incapacidades apenas ao fator natural e considera, sobretudo, os aspectos culturais desse desenvolvimento. Se estabelecermos que a escola já superou o olhar tradicional e estigmatizado sobre o aluno com deficiência, qual seria a contribuição da escola para incluir, de fato, alunos cegos às propostas curriculares durante o percurso acadêmico?

Nesse sentido, Inclusão Escolar significa pensar uma escola em que seja possível o acesso e a permanência e a superação da lógica da exclusão, necessárias para sua aprendizagem. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 10) deixa claro esse aspecto quando afirma que “todas as crianças [...] têm direito fundamental à Educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos”.

No caso dos alunos com deficiência, a presença de suportes pedagógicos especializados e a lógica da identidade pelo pertencimento ao grupo no ensino comum tem se mostrado uma experiência favorável, senão fundamental, para que a inclusão escolar se efetive. Para Sasaki

(2005), esse é um caminho favorável ao reconhecimento da diversidade, pois cabe à sociedade, portanto às escolas comuns, modificar seu paradigma educacional e, conseqüentemente, suas estruturas físicas, programáticas e filosóficas, “a fim de que as escolas possam tornar-se mais adequadas às necessidades de todos os seus alunos” (SASSAKI, 2005, p. 20).

4. Metodologia

Este estudo fundamenta-se nas pesquisas de Amiralian (1997), Vygotsky (2011), Souza (1997), e em documentos internacionais que preconizam o direito de todos à Educação. Além disso, traça um panorama sobre a legislação brasileira, no sentido de buscar compreender a Educação Inclusiva numa perspectiva transversal a todos os níveis de ensino, incluindo o Ensino Superior.

De natureza qualitativa, esta pesquisa procurou investigar o que seis pessoas cegas atribuem como facilidades nas ações educativas vividas por elas nas últimas duas décadas. São estudantes com deficiência, matriculadas no Ensino Superior – Educação a Distância (EAD) ou Presencial –, em cursos de Graduação e/ou Pós-graduação na região do Vale do Paraíba Paulista. Além disso, a pesquisa também tem suas bases fundamentadas na experiência de uma das pesquisadoras, que também é cega, sobre o enfrentamento das situações de acessibilidade no ambiente universitário.

Os relatos dos entrevistados foram colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas e analisadas pela Análise de conteúdo.

5. Discussão

As facilidades relatadas pelos entrevistados ao participarem das aulas nos cursos de graduação, ora encontram centralidade nos recursos utilizados por eles, ora se apoiam na postura dos professores que flexibilizam o acesso ao material didático e à exposição dos conteúdos pelos apontamentos verbais que faziam.

Os caminhos percorridos para que usufríssem de alguma acessibilidade, quase sempre foram direcionados pelos próprios estudantes, mediante a utilização de recursos próprios e do apoio que receberam dos familiares. Já por parte das IES, as tentativas pautaram-se na oferta de monitores, por meio de alunos bolsistas e, em apenas um caso, a disponibilização do material em Braille, o que foi recusado pela universitária pois não dominava com destreza essa forma de leitura e escrita.

No entanto, todos eles ultrapassaram a chegada ao Ensino Superior com resultados surpreendentes quanto ao acolhimento e a quebra da barreira atitudinal. Agora, mesmo que por

meio da oralidade, os saberes começavam a fazer mais sentido para esses estudantes, conforme destacou a Entrevistada 2, ao mencionar que o resultado das práticas escolares inclusivas impactaram toda a turma. Para ela, a grande facilidade esteve representada pela explicação mais direta dos professores.

[Entrevistada 2]: Eles apontavam pros outros e pra mim, eles falavam o que era, o que tinha ali. Eu conseguia acompanhar. [...] Eles aprenderam muitas coisas que eles não sabiam sobre como lidar com o deficiente. Aprenderam a ouvir mais, explicarem melhor e todos os alunos acharam que eles explicavam melhor depois que eles começaram a conviver comigo.

De fato, essa proximidade, apontada pela entrevistada como o estreitamento do convívio, fez com que as relações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor passassem a considerar o reconhecimento do outro e da identidade, que foi sendo moldada nesse espaço social, cuja mediação se apresentou em meio a múltiplas percepções sobre as práticas escolares transformadas ao longo de todo o percurso formativo da estudante. À medida que os professores ouviram mais, eles também modificaram suas práticas de modo que os elementos descritivos nas suas falas pudessem qualificar os apontamentos e as explicações que faziam em aula.

[Entrevistada 3]: Durante as aulas, na verdade, a explicação era normal. Como eu sempre fui aluna-ouvinte, então sempre peguei a matéria desse jeito. E quando tinha alguma imagem, eles sempre descreviam ou pediam pra alguém estar descrevendo pra mim.

Ainda sobre a descrição dos elementos em sala de aula, o Entrevistado 5 contou que no curso frequentado por ele, por serem aulas mais expositivas, sendo um dos pontos de destaque, mostrou-se bastante favorável à plena participação.

Outro fator favorável destacado pelo estudante (Entrevistado 5) refere-se à disponibilidade dos professores com livros e apostilas em formato acessível para que os textos fossem lidos por meio do leitor de tela do seu *notebook*. Sobre os benefícios da explicação descritiva dos professores, ele disse: “[Entrevistado 5]: Com certeza me ajudou bastante e tornou a aula bem dinâmica. Perguntas que poderiam surgir, algumas dúvidas, foram sanadas sem que eu precisasse perguntar”.

Ao concordar com o pressuposto da escola inclusiva, Mantoan (2004) relata que o processo de inclusão exige novos recursos de ensino e aprendizagem da escola, concebidos a partir de uma mudança de atitude pelos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas na direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

De fato, a percepção dos três entrevistados caminha na direção do reconhecimento da audiodescrição na escola (MOTTA, 2015), uma vez que se trata de uma ferramenta de potencial valor para os estudantes com deficiência visual. É evidente que a constante exposição aos elementos descritivos, por si só, não resolve a falta de acessibilidade nas aulas, tanto que para o Entrevistado 4, as facilidades em aula, no Ensino Superior, foram marcadas muito mais pelos contextos de experimentação tátil, por meio de materiais concretos utilizados pelos professores para as devidas explicações.

[Entrevistado 4]: Ele pegava algumas coisas que ele poderia estar na mão. Por exemplo, a gente estava aprendendo, minha amiga passou um trabalho sobre impressões digitais. Ele pegou um carimbo e uma folha de sulfite. Pegou, colocou o meu dedo no carimbo e falou: “A sua digital é assim”, e começou me mostrar. Tipo, pegar a minha mão e desenhar os arcos da impressão digital, os vértices, os vercilos e tudo isso. E porque meus professores também tem aquelas palavrinhas em mente, né: o “se” e o “vira”. Então, práticas inclusivas é o “se” e o “vira”.

A pouca destreza do estudante com os recursos que poderiam favorecer o seu acesso aos conteúdos, ao material didático e ao processo avaliativo, impossibilitou outras tomadas de decisão pela IES por meio dos serviços de apoio que oferecem, como a transcrição dos textos para *Braille*, realização de provas pelo computador, entre outros. A monitora foi, portanto, o principal canal de acesso aos escritos e registros de aulas e trabalhos. Além disso, sua participação também esteve, algumas vezes, pautada no acesso aos *slides* que um dos professores convertia para o formato digital acessível, possibilitando que poucas leituras fossem feitas mediadas pelo *software* no celular ou *notebook* do estudante.

Sobre isso, Sassaki (1998) acrescenta que no paradigma da inclusão serão as escolas as responsáveis pela reestruturação necessária ao acolhimento e à permanência de todos os estudantes, que se beneficiarão de um processo de ensino mais acessível às suas condições. Nesse sentido, considera-se que a etapa formativa no Ensino Superior também foi marcada pela aproximação entre professor e estudante com deficiência, em se tratando de um processo de ensino e aprendizagem mediado pela experimentação tátil, cujas diretrizes permitiram a personalização de práticas escolares inclusivas, conforme relato da Entrevistada 6.

[Entrevistada 6]: E as aulas práticas, a professora sempre tinha a iniciativa de vir, de pegar na minha mão, de falar, de mostrar a maneira como eram feitas as medições, que a gente usava muitas medidas, usava balança, fita métrica e um aparelho que chama tipômetro, então ou eles faziam em mim pra que eu sentisse, ou eles me chamavam pra fazer a prática e me mostravam como funcionava.

Nas aulas teóricas, que dependem da compreensão dos conceitos expostos, a Entrevistada 6 também atribuiu importância à audiodescrição. Além disso, a audiodescrição também atende pessoas sem deficiência, pois “mostra e desvela detalhes que passariam despercebidos” (MOTTA, 2015, p. 15), aumentando o senso de observação e a ampliação da percepção de tudo o que é visual.

Pelo relato dos entrevistados, concluímos que as soluções de acessibilidade, mesmo que particularizadas, estenderam-se a todos os demais estudantes que se beneficiaram de uma prática pedagógica diferenciada e inovadora, visto que não são apenas os estudantes com deficiência que são diferentes; suas diferenças são um pouco mais perceptíveis, mas todos os estudantes são únicos.

No sentido de tornar eficaz a inclusão do aluno com deficiência na escola regular, Sasaki (1998, p. 9) sugere a implementação simultânea das seguintes ações: “uma ampla e contínua campanha de esclarecimento do público em geral, das autoridades educacionais e dos alunos das escolas comuns e especiais, e de seus familiares”. Para o autor, são imprescindíveis os programas de formação específica, com enfoque na inclusão, dos atuais e futuros professores comuns e especiais.

Esses programas deverão focar os conceitos inclusivistas, [...] os preceitos constitucionais brasileiros pertinentes ao direito à Educação no ensino regular, os princípios da inclusão escolar, os procedimentos em sala de aula e as atividades extracurriculares que constituem as melhores práticas de ensino-aprendizagem já comprovadas por escolas inclusivas bem-sucedidas (SASSAKI, 1998, p. 9).

As sugestões apresentadas por Sasaki (1998) deixam claro que a legislação, embora de relevância inquestionável, por si só não garante uma Educação de qualidade para todos. A sociedade desejada deve ser transformada no cotidiano e os educadores estão inevitavelmente implicados nesse processo. Para fazer frente às exigências de uma escola inclusiva, a formação profissional cumpre um papel preponderante para que ocorram mudanças atitudinais por meio de conhecimento técnico-prático e do desenvolvimento de habilidades e competências específicas, no sentido de abrir ou fechar as possibilidades e superar preconceitos, estereótipos e estigmas.

Além de considerar as reflexões de uma das pesquisadoras, diante de alguns entraves e conquistas, também optou-se por discutir as melhores ações, que pudessem ser aplicadas nas instituições de Ensino Superior. As orientações que se seguem não devem ser vistas como regras, pois cada pessoa reage de uma forma muito peculiar aos estímulos oferecidos.

- Dialogue com o estudante cego sobre as possíveis formas de estabelecer a relação professor-conteúdo-aluno, considerando os recursos e tecnologias utilizadas.
- Ofereça ajuda sempre que perceber que o estudante cego necessitar, e pergunte sobre a melhor maneira de fazê-lo.

- Mantenha a mesma disposição da sala de aula, prestando informações ao estudante cego sobre a organização do espaço físico e do mobiliário. Quando for o caso, também informe sobre a presença de outras pessoas que não fazem parte do convívio cotidiano das aulas. Sempre que houver alterações nesse espaço físico, ajudá-lo no reconhecimento espacial para que tenha autonomia na mobilidade e consiga elaborar sua orientação. Por exemplo, ao solicitar que os estudantes se organizem em um semicírculo, indique a direção, onde posicionar-se.

- Informe a sua chegada ou a sua saída ao encontrar-se com o estudante cego, dizendo-lhe quem é e cumprimentando-o. O cumprimento substitui a troca de olhares. Somente ao saber sobre sua presença, os estudantes cegos poderão iniciar um diálogo. O aceno ou um cumprimento breve e distante podem não ser suficientes para a identificação.

- Direcione a sua fala para o estudante cego e não para o seu acompanhante.

- Verbalize os apontamentos ao mesmo tempo em que são registrados na lousa, cuidando para que a oralidade seja suficiente para que o estudante cego compreenda o conteúdo. Quando os apontamentos forem sob a forma de esquemas, elabore um equivalente textual que corresponda às ideias demonstradas.

- Comunique o que acontece. A expressão corporal auxilia a comunicação verbal, entretanto quando os gestos forem usados para apontar, mostrar ou direcionar a atenção para algum ponto específico, convém que o professor verbalize e seja o mais claro possível para que o aluno cego acompanhe a sua explicação. Por exemplo, ao mostrar um livro, dizer o título do livro que está em suas mãos em vez de dizer “este livro”. Chamar cada aluno pelo nome em vez de apontá-lo com os dedos. Informe qualquer movimentação ao redor para que o aluno cego acompanhe o que acontece. Seja sempre descritivo e informe sobre o seu afastamento ou sobre a sua chegada a fim de evitar que o aluno cego fale sozinho.

- Antecipe os materiais e cuidar para que estejam em um formato acessível, seja *braille*, áudio ou digitalizado, conforme a tecnologia utilizada pelo estudante cego. Muitos estudantes podem converter seu próprio material para um formato acessível. Caso isso não seja possível, recomenda-se a substituição desse material por outro que possa contemplar os alunos na sua totalidade. Essa antecipação não substitui a audiodescrição simultânea dos elementos gráficos quando apresentados em aula.

- Planeje o prazo para a entrega das atividades e a realização das avaliações. Devido às tecnologias utilizadas, o estudante cego pode necessitar de tempo adicional para completar as suas tarefas. Essa sugestão está prevista pelo Decreto n.º 3.298/1999, art. 27 (BRASIL, 1999).

- Disponibilize as comunicações internas em um formato acessível, tais como recados no mural, informações de notas e faltas, alteração de aulas. Adote o princípio da redundância na comunicação, só assim ela chegará para todos.

- Prefira sempre apresentar filmes dublados, que já contenham o recurso da audiodescrição. Se isso não for possível, a apresentação de filmes ou documentários requer a descrição oral das imagens, cenas mudas e leitura de legenda simultânea, se não houver dublagem, para que as lacunas sejam preenchidas com dados da realidade e não apenas com a imaginação do aluno.

- Realize a audiodescrição dos conteúdos visuais que sejam relevantes ao entendimento dos conceitos apresentados, tais como gráficos, *slides*, tabelas, vídeos, legendas, exposições. Cabe ao docente a tarefa da audiodescrição simultânea, pois ele terá condições de fazer as escolhas tradutórias que sejam relevantes àquela apresentação, diferentemente do olhar que os demais alunos terão quando são designados para a tarefa. Equivocadamente é comum que a tarefa da audiodescrição seja destinada aos colegas do estudante cego, favorecendo o convívio e o trabalho coletivo. Entretanto, não é esse o objetivo pretendido.

- Elabore avaliações em formatos condizentes com os recursos disponíveis e utilizados por estudantes cegos. Se necessário, ou solicitado pelo estudante, disponibilizar auxílio para a leitura de elementos que não sejam acessados adequadamente por outros canais de percepção. Além disso, as questões que impliquem recorrer a ilustrações, gráficos ou figuras para compor a resposta, deverão ser substituídas ou adaptadas quanto à forma de apresentação. Jamais peça para o aluno analisar o trecho destacado em negrito, por exemplo; não solicite para que ele desenhe ou esquematize alguma figura. Recorra a outras marcas ou apontamentos.

- Escolha materiais didáticos que sejam sempre acessíveis. Alguns formatos não podem ser convertidos para uso com leitores de tela e, conseqüentemente, também não podem ser transcritos para o *braille* conservando a sua formatação original. São eles: formatos JPG, GIF, MPG e outros similares; vídeos sem equivalência textual ou com legenda; alguns formatos PDF. Embora documentos gerados no formato DOC sejam acessíveis, não podem ser resultantes de "print" de telas. Alguns *sites* também não são acessíveis aos leitores de tela.

- Disponibilize recursos de tecnologia assistiva nas universidades, tais como computador com *software* de voz, impressora *braille*, *scanners* e equivalentes. Atualmente, pela facilidade de acesso aos computadores, muitos estudantes cegos utilizam seu próprio equipamento, o que não isenta a Instituição de Ensino Superior da responsabilidade em oferecer tais condições.

- Permita, durante a aula, o uso do gravador, da máquina de datilografia *braille* e de demais recursos de tecnologia, incluindo o celular. Os celulares possuem recursos diversos que contribuem para o acesso aos conteúdos, tais como leitor de documentos, digitalizador de imagens, reconhecedor de objetos, entre outros.

- Auxilie os estudantes cegos quando forem assinar as listas de presença. É comum que utilizem régua ou cartão posicionado sobre as linhas correspondentes.

- Informe quando entregar algum objeto para o estudante cego. Diga por exemplo: “Estenda a sua mão”. Isto faz com que ele não fique com as mãos no ar.

- Mantenha os trajetos livres de obstáculos dentro da universidade. A sinalização com piso tátil e placas em *braille* também são fundamentais para a autonomia na locomoção dos estudantes cegos.

- Permita que o estudante cego segure em seu braço, nos deslocamentos, quando for auxiliá-lo como guia, de preferência, no cotovelo ou no ombro. À medida que encontrar degraus, meio-fio e outros obstáculos, oriente-o. Ao passar em lugares muito estreitos para duas pessoas caminhem lado a lado; coloque seu braço para trás de modo que o estudante cego possa segui-lo.

- Direcione a mão do estudante cego para o encosto ou para os braços da cadeira quando for ajudá-lo a sentar-se.

- Em auditórios, fale algumas palavras fora do microfone, evitando que o estudante cego direcione o rosto para a caixa amplificadora do som.

Em síntese, o importante é sempre incluir o estudante deficiente visual nas atividades acadêmicas e sociais, promovendo a sua participação junto com os demais estudantes de forma natural, sem evidenciar a cegueira pela superproteção e ignorar tal condição, já que as adaptações serão sempre necessárias.

A inclusão escolar é um processo complexo quando se percebe que extrapola a ação sobre a pessoa com deficiência. Ele sugere mudança de paradigmas, reformulação das ações políticas pedagógicas, repensar o currículo e os métodos de avaliação, desenvolver métodos que respeitem as diferentes formas e ritmos de aprendizagem de cada estudante com deficiência ou não. Abandone a visão estática da Educação e avance para uma perspectiva dinâmica.

Nesse olhar para a diversidade, entendemos que a escola é um ambiente de aprendizagem múltipla, que constrói saberes e forma cidadãos, por isso deve estar preparada para atender as necessidades de todos os seus estudantes, com deficiência ou não.

6. Conclusão

Os dados coletados nesta pesquisa demonstraram que as condições para que aconteça o pertencimento dos estudantes com deficiência no espaço formal de escolarização dependem de diversos fatores que estão nas entrelinhas do processo de ensino e aprendizagem.

As diferentes dimensões de acessibilidade mencionadas nas entrevistas se revelaram decisivas para a aquisição dos conceitos e para o desenvolvimento das habilidades interpretativas dos conteúdos formais. Porém, as formas pelas quais o processo de ensino se orienta, assim como a mobilização dos saberes docentes, potencializam o percurso formativo ou os entraves a um possível progresso dos estudantes.

A grande inovação encontra-se no olhar desses estudantes sobre o que pensam acerca das trajetórias escolares estabelecidas em meio aos contrastes entre a ação institucional, as iniciativas isoladas e a deficiência visual que se faz visível no olhar do outro em direção às possibilidades de progresso dos estudantes cegos no Ensino Superior.

Nesse sentido, as orientações apresentadas não servem para evidenciar as diferenças nem reforçar o paternalismo. Essas ações têm como objetivo principal a complementação de possibilidades, sem exclusividades ou privilégios. Afinal, todos se beneficiam dos recursos disponibilizados em diferentes linguagens.

O ambiente deve ser estimulante e desafiador para que o aluno cego possa reunir informações sobre seu próprio corpo em movimento, estabelecer relações espaciais, relações entre objetos, contrastes, sons, odores e outros estímulos relevantes para a assimilação de conceitos, de posturas adequadas, de autoimagem e formação de identidade.

As atitudes para e com o estudante com deficiência visual não são o resultado de uma diretriz única. Elas ultrapassam as necessidades coletivas para repousarem nas necessidades individuais e personalizadas, equacionando as defasagens conceituais e comunicacionais inerentes à ausência da visualidade. Nesse sentido, acredita-se que a inclusão é um processo que se constrói a múltiplas mãos. É um processo que parte do diálogo entre professores e alunos, mas também da efetivação de políticas públicas voltadas à pessoa com deficiência. É um processo que exige, das Instituições de Ensino Superior, condições físicas, materiais, de acolhimento e de formação para receber e manter o aluno e o funcionário com deficiência em seu interior. É um processo que exige atitude de compreensão e de ousadia, muito mais voltado para a ação do que para o discurso.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Disponível em: <<http://www.deficienciavisual.pt/txt-compreendendo-cego.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. *Decreto Legislativo nº 186, de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. *Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso: 10 jul. 2017.

_____. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

MANTOAN, M. T. E. *O direito de ser, sendo diferente na escola*. R. CEJ, Brasília, n. 6, p. 36-44, jul.-set. 2004.

MOTTA, L. M. de M. *Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ONU. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.

SASSAKI, R. K. Entrevista. *Revista Integração*, Brasília, v. 8, n. 20, p. 8-10, ago. 1998.

_____. *Inclusão: o paradigma do século 21*. *Revista Inclusão*. SEESP/MEC: ano I, n. 1, out. 2005.

SOUZA, O. S. H. *A integração como desafio: a convivência do aluno deficiente visual na sala de aula*. 1997. f. Mestrado (Dissertação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da Educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, 2011.

Recebido em: 01/07/2018
Reformulado em: 25/11/2018
Aprovado em: 30/11/2018