

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
CURSO DE PEDAGOGIA

RAIMUNDO OLIVEIRA MARQUES

**TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
INGRESSO E PERMANÊNCIA NA ÓTICA DOS PRÓPRIOS ALUNOS**

IMPERATRIZ
2022

RAIMUNDO OLIVEIRA MARQUES

**TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
INGRESSO E PERMANÊNCIA NA ÓTICA DOS PRÓPRIOS ALUNOS**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de licenciado em pedagogia.

Orientador: Francisco de Assis C. de Almada

IMPERATRIZ
2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Marques, Raimundo Oliveira.

Trajetória escolar de estudantes com deficiência visual: ingresso e permanência na ótica dos próprios alunos / Raimundo Oliveira Marques. - 2023.

57 f.

Orientador(a): Francisco de Assis Carvalho de Almada.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de
Imperatriz - CCIM/UFMA., 2023.

1. Educação para PCDV. 2. Estudantes Cegos/baixa
Visão. 3. Leitura/escrita. I. Almada, Francisco de Assis
Carvalho de. II. Título.

RAIMUNDO OLIVEIRA MARQUES

**TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
INGRESSO E PERMANÊNCIA NA ÓTICA DOS PRÓPRIOS ALUNOS**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de licenciado em pedagogia.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Francisco de Assis Carvalho de Almada (Orientador)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Francisca Melo Agapito (Membro)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Ilma Maria de Oliveira Silva (Membro)
Doutora em Educação
Universidade Estadual da Região do Maranhão

"Inclusão é simplesmente fazer tudo pensando nas pessoas que existem. E não considerando pessoas que você gostaria que existissem."

Izabel Maior

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, meu Senhor e mantenedor, que me concede forças para continuar buscando trilhar nos caminhos da educação. Também à minha mãe (em memória), que sempre sonhou ver-me formado um dia, pela oportunidade de chegar ao fim desta, que será apenas a primeira de outras graduações.

Agradeço ainda ao professor Francisco de Assis Carvalho de Almada, meu orientador, que desde o início da graduação, logo quando o conheci, o convidei para orientar—me em meu TCC, ele então, prontamente aceitou e honrou com o compromisso que firmara comigo.

Não poderia deixar de mencionar meus amigos que assim feito eu, são pessoas com deficiência visual. Pois foram eles que motivaram minha escolha pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, pela esperança de fundamentar minhas práticas de ensino, como educador popular, buscando aprimorar minhas práxis em luta por uma educação realmente inclusiva, onde estudantes com deficiência visual, sejam os protagonistas e coautores na construção de seus saberes. Sou grato ainda aos demais amigos e familiares que sempre acreditaram que um dia eu chegaria a esta etapa em minha formação educacional. Estes acompanharam todas as minhas tentativas de dar continuidade à meus estudos, desde minha infância, diante de todas as vezes em que tive que interromper, sempre temporariamente, e por motivos de força maior, assim como também acompanharam as minhas lutas para retomar a jornada.

E como expressar meus agradecimentos aos professores/as por tantas tentativas de tornarem os materiais didáticos utilizados no curso, de forma mais acessível possível? De tantos/as, ficaria dias escrevendo somente sobre cada um/a para relatar suas contribuições, e ainda corria o risco de deixar alguém de fora, por motivo de esquecimento. Mas, farei menção apenas a alguns/as, e peço licença e desculpas àqueles que não citarei diretamente neste trabalho, mas, neste momento não poderia deixar de falar sobre aqueles que tiveram um pouco mais de atenção, e fizeram a diferença em meu processo de formação nesta graduação.

Inicio agradecendo a professora Carla Bianca, que mesmo antes que eu ingressasse na Universidade, já contribuiu significativamente para que tivesse êxito nesta etapa, logo que descobri que teria que fazer minha matrícula na capital do estado. E quando vencida esta, respeitosamente, em chamando-me para uma

conversa, perguntou-me o que teria que fazer no Curso, como coordenadora que estava durante o período de 2017.1, momento em que fui inserido ao corpo de discentes. Além de sua atenção, sem um olhar de piedade em relação a minha condição de pessoa com deficiência visual, o que foi muito importante para minha permanência e então, chegada até aqui.

À professora Herly Carvalho, que sempre incentivou-me a escrever sobre minha trajetória escolar, em minha monografia, ao qual, confesso que escrevi apenas por ser de fundamental importância diante do tema e do diálogo provocativo neste trabalho. Não por que não quisesse ouvi-la, mas, porque não gosto da ideia de falar sobre minha pessoa. Gratidão!

Ao professor Jonata Ferreira de Moura, que além de ter sido o professor da disciplina de Matemática, que é a área de conhecimento que mais gosto, também oportunizou durante o Programa de Extensão Residência Pedagógica, que eu conhecesse e participasse da formação: Encontros Formativos - Como desenhar aulas de Matemática para os anos iniciais?", da ação de extensão "Elaboração e implementação de propostas didáticas em matemática para a educação básica", realizado/a pelo/a Instituto de Matemática da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que apesar de ter sido ainda em formato remoto, o que possibilitou minha participação, considero como de uma significativa relevância para minha formação, uma vez que a professora Camila de Oliveira da Silva, desde o primeiro encontro, se dedicou a tornar acessível não só os conteúdos das aulas, mas também, todo o material utilizado durante a formação, e ainda preocupando-se em enviar-me para meu endereço, para que eu pudesse aplicar toda a metodologia amplamente discutida com a turma. Onde decidimos juntos as adaptações necessárias para tornar acessível os materiais didáticos produzidos sempre com materiais recicláveis e de forma artesanal.

Dedico este trabalho em especial à minha mãe (em memória), aos meus amigos e familiares, à todos/as os/as professores/as que fizeram parte da minha história da educação formal, à todos/as que acreditaram e também àqueles que duvidavam que um dia eu chegaria até aqui. Mas, gostaria de dedicar de uma forma particular àqueles que queiram juntamente comigo, continuar batalhando por uma verdadeira inclusão de pessoas com deficiência visual, para que um dia não tão distante, possamos ver em meio as universidades, estudantes cegos ou com baixa visão, que não tenham cursado uma educação básica com tantos problemas de segregação assistida, que tem sido infelizmente, o modelo adotado por grande parte das escolas de educação básica, que praticam uma pseud. educação inclusiva, como relatados pelos estudantes ouvidos nesta pesquisa. Dedico ainda a professora Camila de Oliveira da Silva, que muito se empenhou em tornar acessível a formação aqui citada.

RESUMO

Este trabalho aborda a leitura e escrita de alunos cegos e com baixa visão na educação básica em Imperatriz, e as implicações destas práticas ou da ausência delas, no processo de entrada e permanência no ensino superior. Com o objetivo de analisar a trajetória escolar de estudantes com deficiência visual, ingresso e permanência, na ótica dos alunos. Buscamos ouvir estudantes neste município, que estavam ou que já concluíram a etapa do ensino superior, onde encontramos cinco pessoas com deficiência visual que atenderam aos pré-requisitos para esta investigação. A justificativa para a escolha do tema se deu em função da necessidade de saber qual a compreensão que estes estudantes têm sobre a importância das práticas de leitura e escrita na educação básica, para a vida acadêmica. Metodologicamente adotamos os princípios da abordagem qualitativa com a técnica da entrevista não estruturada onde os respondentes tiveram total liberdade de relatar suas vivências na escola de educação básica e superior. Também realizamos uma entrevista com uma professora que trabalhou em uma das escolas onde a maioria dos entrevistados realizou seus estudos na educação básica. A pesquisa evidenciou que os alunos, sujeitos desta pesquisa, tiveram barreiras desde as primeiras letras até à conclusão do ensino superior. A pesquisa evidenciou, também que os/as estudantes não faziam ideia do quão prejudicial seria a falta da proatividade em relação a leitura e produção textual em suas trajetórias escolares, até que adentrassem o mundo acadêmico.

Palavras-chave: Leitura/escrita. Estudantes Cegos/baixa Visão. Educação para PCDV.

ABSTRACT

This work addresses the reading and writing of blind and low vision students in basic education in Imperatriz, and the implications of these practices or their absence, in the process of entry and permanence in higher education. With the objective of analyzing the school trajectory of students with visual impairment, admission and permanence, from the perspective of students. We sought to listen to students in this municipality, who were or who have already completed the stage of higher education, where we found five people with visual impairment who met the prerequisites for this investigation. The justification for choosing the theme was due to the need to know what understanding these students have about the importance of reading and writing practices in basic education, for academic life. Methodologically, we adopted the principles of a qualitative approach with the technique of an unstructured interview, where respondents were completely free to report their experiences at basic and higher education schools. We also conducted an interview with a teacher who worked in one of the schools where most of the interviewees studied in basic education. The research showed that the students, subjects of this research, had barriers from the first letters to the conclusion of higher education. The research also showed that the students had no idea how harmful the lack of proactivity in relation to reading and textual production in their school trajectories would be, until they entered the academic world.

Keywords: Reading/writing. Blind/Low Vision Students. Education for PCDV.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Objeto de estudo	10
1.2	Envolvimento com o tema	11
1.3	Problema de pesquisa	12
1.4	<u>Objetivos da pesquisa</u>	13
1.5	<u>Estrutura do trabalho</u>	13
2	A EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	14
2.1	<u>Deficiência visual: elucidações conceituais e implicações educacionais</u>	14
2.2	<u>Os marcos legais da educação escolar inclusiva</u>	17
2.3	<u>A inclusão do aluno com deficiência visual na educação escolar</u>	21
3	METODOLOGIA	25
3.1	Tipo de abordagem de pesquisa	25
3.2	<u>Local e informantes da pesquisa</u>	25
3.3	<u>Coleta e análise de dados</u>	26
4	VIVÊNCIAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM IMPERATRIZ	28
4.1	O contexto da pesquisa	28
4.2	<u>Relatos de experiências</u>	32
4.2.1	<u>Primeiro relato</u>	32
4.2.2	<u>Segundo relato</u>	35
4.2.3	<u>Terceiro relato</u>	37
4.2.4	<u>Quarto relato</u>	42
4.2.5	<u>Quinto relato</u>	44
4.2.6	<u>Relato da servidora</u>	49
5	<u>CONCLUSÃO</u>	51
	<u>REFERÊNCIAS</u>	54

1 INTRODUÇÃO

1.1 Objeto de estudo

O movimento em defesa da inclusão de pessoas com deficiência na educação escolar é algo recente, especialmente a inclusão da pessoa com deficiência visual. Historicamente a escolarização tem sido restrita a um grupo seletivo e homogêneo de pessoas. Os que não pertenciam a esse grupo ficavam excluídos dessa sociedade. Porém, nas últimas décadas do século passado, a educação inclusiva adquiriu grande destaque junto à sociedade e obteve várias conquistas regulamentadas na legislação educacional (PLETSCH, 2009). Hoje é anunciada como direito do cidadão e como responsabilidade do Estado, fazendo parte do sistema nacional de educação como uma modalidade de ensino.

O grande marco mundial em termos de inclusão do aluno com deficiência foi a Declaração de Salamanca, em 1994. Essa declaração, dentre seus princípios, defende que pessoas com necessidades especiais devem receber a mesma educação sem distinção em relação às suas limitações. Esta declaração tem sido a base da educação inclusiva (BRASIL, 2003). Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9394/96 assegura a todos, inclusive aos que tenham algum tipo de deficiência, o direito de estudar na rede regular de ensino, preferencialmente, em classes comuns (BRASIL, 1996). A LDB está pautada na lógica da *política de direitos*, que estabelece o atendimento das necessidades específicas, e individuais, a todos os educandos. Essa política inclui todo tipo de deficiência indistintamente.

No entanto, apesar da existência de uma política educacional, aparentemente bem estruturada, constata-se a ineficiência na execução dessa política no que se refere a sua missão em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, quando falamos em estudantes com deficiência visual. Do ponto de vista legal, todos reconhecem o direito a inclusão escolar do aluno com deficiência visual, mas esse assunto ainda não é uma realidade concreta no interior de nossas escolas. O fato é que todos defendem a inclusão deste público citado, no âmbito da educação escolar, mas diante das principais dificuldades, poucos abraçam essa causa. Assim, uma das primeiras constatações que chegamos ao estudar esse assunto é que existe um número muito pequeno de estudantes com deficiência visual que ingressa e

permanece no sistema oficial de ensino até a conclusão do ensino superior. É nesse contexto que surge o objeto de estudo deste trabalho, que é sobre o ingresso e permanência de estudantes com deficiência visual na educação superior.

Entendo¹ que apesar das dificuldades a inclusão do aluno com deficiência visual no sistema escolar não deve ser ignorada, negligenciada ou confundida com concessões ou necessidades fictícias. Para tanto, devemos ficar atentos em relação aos nossos conceitos, preconceitos, gestos, atitudes e posturas com abertura e disposição para rever as práticas convencionais, conhecer, reconhecer e aceitar as diferenças como desafios positivos e expressão natural das potencialidades humanas.

Segundo Santos (2002) muitos estudos vêm mostrando que as intervenções educativas para esta população encontram-se comprometidas em função da falta de recursos didáticos adequados, da exclusão tecnológica, da ausência da experimentação na escolarização da pessoa com deficiência visual, da didática baseada exclusivamente no visual e do despreparo docente para o ensino daqueles que tenham alguma deficiência visual. Segundo a autora supracitada podemos identificar, entre os autores contemporâneos, “[...] os que percebem as diferenças entre integração e inclusão e fazem questão de marcá-las, alegando, apropriadamente, as implicações paradigmáticas, atitudinais e práticas oriundas da assunção de uma ou de outra perspectiva” (SANTOS, 2002, p. 106). Nesse sentido, a inclusão do aluno com “[...] deficiência visual encontra barreiras relacionadas à carência de formação continuada para os professores da escola regular, inexistência de adaptações curriculares e a falta de ações conjuntas entre professor e equipe técnico-pedagógica (SANTOS, 2007, p. 12). Os resultados desses estudos mostram que não só os professores, mas também os alunos com deficiência visual têm autoridade para argumentar sobre a inclusão. Este posicionamento se apoia na necessidade de oportunizar espaços de escuta para os alunos com deficiência visual.

1.2 Envolvimento com o tema

A educação escolar da pessoa cega ou com baixa visão me interessa pela minha própria condição de pessoa com deficiência visual. Meu contato com a leitura

¹ Peço licença para usar o verbo na primeira pessoa do singular em função de me incluir entre os alunos com deficiência visual e para garantir a semântica textual em função de incluir em muitos relatos minha própria vivência.

e escrita foi, inicialmente, muito difícil por conta da deficiência visual que me acompanha desde meu nascimento. Ainda cursei um ano do ensino fundamental, a antiga alfabetização. Mas, as etapas seguintes no ensino fundamental e médio, foram cursadas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). E se já no ensino regular destas etapas, se vê poucas práticas de leitura e produção textual, imagine como se dá esse processo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e ainda em estando o educando na condição de não ter possibilidade de acesso visual para o manuseio das ferramentas comuns à prática de leitura/escrita.

Parto do pressuposto de que as habilidades de leitura e a escrita são fundamentais na escola porque sem essas habilidades as demais aprendizagens ficam comprometidas.

Por conta da deficiência visual, até pouco antes de minha entrada no ensino superior, alguns professores/as, em especial duas professoras, acreditaram em minha capacidade de desenvolvimento e mantiveram seus planos de aula do mesmo modo que o elaborado, mas tendo um cuidado especial para com minhas dificuldades. Isso foi fundamental pra que eu próprio reconhecesse que a deficiência visual não seria um elemento impeditivo na continuidade de meus estudos.

1.3 Problema de pesquisa

Entendo que este estudo se justifica porque a ideia de dar voz aos alunos com deficiência visual se torna muito importante porque são eles que vivenciam o paradigma de inclusão e muitas vezes não são ouvidos em suas dificuldades e temos a convicção de que eles têm muito a falar a respeito de suas experiências, de forma a apontar, para a comunidade científica, caminhos favorecedores para essa inclusão.

Estes pressupostos nos levaram a realizar esta pesquisa tendo como base o seguinte questionamento: quais as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos cegos para ingresso e permanência na educação escolar?

Não elaboramos hipótese para esta pesquisa e sim as seguintes questões norteadoras:

(1) Como vem se desenvolvendo a educação escolar do estudante com deficiência visual e suas implicações a partir de seus principais marcos legais?

(2) Quais as principais barreiras encontradas pelos alunos cegos e com baixa visão para ingresso e permanência na escola?

(3) O que estes estudantes vêm fazendo para superar essas dificuldades na educação escolar?

(4) Quais as estratégias dos estudantes com deficiência visual para superarem essas dificuldades.

1.4 Objetivos da pesquisa

Nessa direção, o objetivo geral dessa investigação é analisar quais as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos cegos e com baixa visão para ingresso e permanência na educação escolar.

Como objetivos específicos buscamos:

(1) Discutir a educação escolar da pessoa com deficiência visual e suas implicações a partir de seus principais marcos legais.

(2) Identificar quais as principais barreiras encontradas pelos alunos cegos e com baixa visão para ingresso e permanência na escola.

(3) Constatar o que eles vêm fazendo para superar essas dificuldades.

(4) Refletir sobre as estratégias dos dirigentes educacionais para superarem essas dificuldades.

1.5 Estrutura do trabalho

Este trabalho está organizado em cinco capítulos da introdução à conclusão. Na parte introdutória apresentei o objeto de estudo, o meu envolvimento com o tema, o problema e os objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo fiz um recorte ao abordar educação escolar do estudante com deficiência visual procurando trazer os principais conceitos e suas implicações educacionais. Na sequência abordei os principais marcos legais da educação escolar inclusiva e finalizei o capítulo abordando a inclusão do aluno com deficiência visual no ensino superior.

Na sequência apresento a metodologia de trabalho para, em seguida, apresentar os dados da pesquisa de campo, dando especial destaque aos relatos dos estudantes.

Por fim apresento às conclusões.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Este capítulo aborda a educação escolar da pessoa com deficiência visual. Para tanto, apresenta um quadro conceitual acerca da definição de baixa visão e cegueira e as principais implicações dessa condição para a educação escolar. Discute, também, os marcos legais da educação inclusiva e, por fim, a inclusão do aluno com deficiência visual na educação escolar.

2.1 Deficiência visual: elucidações conceituais e implicações educacionais

A função básica da nossa visão é capturar opticamente o que está a nossa volta, sendo o olho órgão responsável por essa função. Ramos (2006) afirma que qualquer alteração que interfira na acuidade visual, o ato de enxergar é comprometido. O olho do ser humano é formado por um conjunto de elementos que, de forma específica, atuam no ato de enxergar. Nossa visão nos fornece, aproximadamente, 80% das informações sensoriais e, ainda, é responsável por promover nossa integração no mundo (SOARES, 2011). Desse modo, a diminuição ou perda da visão prejudica a capacidade de adaptação da pessoa no meio social e, conseqüentemente, na sua vida acadêmica. A Deficiência Visual (DV) inclui a cegueira e a baixa visão ou visão subnormal.

A cegueira é definida como a acuidade visual menor do que 3/60, com a melhor correção ótica possível, ou campo visual menor que 10 graus, no melhor olho. A baixa visão corresponde à acuidade visual que se apresenta em um intervalo menor que 6/18 e igual ou maior do que 3/60, ou campo visual menor que 20 graus, no melhor olho e com a melhor correção (SOARES, 2011, p. 20).

O Conselho Internacional de Oftalmologia, em evento realizado em Sidney, Austrália, em 2002, segundo Soares (2011), considerou que não há clareza sobre o uso adequado da deficiência visual, e por isso tem causado uma série de confusões nos relatórios da área oftalmológica. Recomendou o uso das seguintes algumas terminologias:

- **Cegueira:** terminologia usada apenas para a indivíduos com perda da visão total e para as condições em que têm que confiar predominantemente nas habilidades de substituição da visão.

- **Baixa Visão:** a ser utilizado para graus menores de perda de visão, aonde as pessoas podem ser ajudadas de forma significativa por auxílios de melhoria da visão e dispositivos.
- **Deficiência Visual:** para ser usado quando a condição de perda de visão é caracterizada por uma perda visual e das funções, como acuidade visual, campo visual, e outros, e ao nível do órgão. Muitas dessas funções podem ser medidas quantitativamente.
- **Visão funcional:** para ser usada para descrever uma pessoa com capacidade de usar a visão em Atividades da Vida Diária (AVD). Atualmente, muitas dessas atividades podem ser descritas apenas qualitativamente.
- **Perda de visão:** para ser usado como um termo geral, incluindo tanto a perda total (Cegueira) como a perda parcial (Baixa Visão), caracterizadas com base na deficiência visual ou por uma perda de visão funcional (INTERNATIONAL COUNCIL OF OPHTHALMOLOGY, 2002 apud SOARES, 2011).

No Brasil, os critérios de deficiência visual existentes se baseiam, ainda, na classificação da Organização Mundial de Saúde – OMS (GENEBRA, 1981), que adota como parâmetro apenas dados de avaliação clínica quantitativa da acuidade visual, definida por Rocha e Gonçalves (1987) como a capacidade para perceber uma figura e as formas dos objetos, assim como para discriminar seus detalhes, dentro dos seguintes critérios:

- **Portadores de cegueira:** Acuidade visual inferior a 0,05, em ambos os olhos, após a máxima correção óptica, e campo visual ou ângulo visual restrito a 20° de amplitude no melhor olho.
- **Portadores de visão subnormal:** acuidade visual inferior, de 0,3 e 0,05, em ambos os olhos, com máxima correção óptica.

A pessoa com baixa visão não é cega, mas tem grande dificuldade para enxergar, e quanto mais cedo for identificada a causa e grau da deficiência visual, mais cedo terá acesso a um serviço de orientação que ajude acerca da sua função visual. A função visual pode ser melhorada através do uso de recursos ópticos e não ópticos, possibilitando melhorar o desempenho visual da pessoa com baixa visão. “O diagnóstico da cegueira é uma função da área médica, do profissional da oftalmologia, que avalia a capacidade visual que o indivíduo pode atingir após a oferta de todos os tratamentos possíveis e correções ópticas existentes” (SOARES, 2011, p. 21).

Segundo Farias (2011) a cegueira pode ser adquirida, ou congênita (desde o nascimento). Sob a perspectiva educacional a ênfase recai, principalmente, no processo de aprendizagem, cuja preocupação está na escolha e indicação dos recursos didáticos e procedimentos de acordo com as condições visuais das pessoas com baixa visão e cegas.

O indivíduo que nasce com o sentido da visão, perdendo-o mais tarde, guarda memórias visuais, consegue se lembrar das imagens, luzes e cores que conheceu, e isso é muito útil para sua readaptação. Quem nasce sem a capacidade da visão, por outro lado, jamais pode formar uma memória visual, possuir lembranças visuais (FARIAS, 2011, p. 14).

De acordo com a afirmação acima percebe-se que a cegueira pode ter implicações diferenciadas dependendo do período em que ela ocorre. Assim sendo, a interação da pessoa cega com o mundo e com as situações de aprendizagem escolar devem considerar essas especificidades de construção da imagem mental das situações e dos objetos. Assim, concluímos que educar e interagir com uma pessoa cega congênita apresenta particularidades diferentes daquelas usadas para a interlocução com uma pessoa com cegueira adquirida.

Pessoas com baixa visão – aquelas que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos (BRUNO e MOTA, 2001, p. 34-35).

Segundo Bruno e Mota (2001) para as pessoas cegas, que apresentam ausência total de visão até a perda da projeção de luz, destacam que o processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes - tato, audição, olfato, paladar -, utilizando o Sistema Braille, como principal meio de comunicação escrita.

Nas universidades deve ser adotada para a identificação do candidato/aluno desde o seu ingresso à instituição, o que permite acompanhá-lo durante a sua permanência na instituição. Esses procedimentos podem assegurar que o candidato e, ou, aluno tenha um atendimento adequado às suas condições visuais, ou seja, diferenciado, o qual deve ser oferecido pela instituição, de forma a satisfazer a necessidades educacionais específicas (SOARES, 2011, p. 22).

Soares (2011) aponta que quando se tem pessoas cegas e/ou com baixa visão em sala de aula, seja no âmbito da educação básica ou do ensino superior, no processo educacional delas é necessário que se considere os aspectos relacionados

à sua história de vida à função visual e às necessidades específicas decorrentes da baixa visão ou cegueira e suas diferenças. Tais aspectos são o período em que o aluno perdeu a visão; a causa da perda de visão; as implicações decorrentes da deficiência visual; as características; o funcionamento dos próprios sentidos de cada sentido; e os recursos didáticos utilizados.

2.2 Os marcos legais da educação escolar inclusiva

Os movimentos internacionais de valorização da pessoa com deficiência são responsáveis pelo surgimento dos ideais da Educação Inclusiva, ainda que nesses períodos o conceito adotado fosse o de Educação Especial. A partir da reivindicação desses grupos sociais, começou a se fortalecer a proposta da inclusão em diversos lugares do mundo como nos Estados Unidos, na Europa e a parte inglesa do Canadá. Com o tempo, esse movimento foi crescendo e ganhando muitos adeptos, em especial, na fase Pós-Segunda guerra Mundial.

Nesse processo de reconhecimento de direitos da pessoa com deficiência, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o conceito de cidadania foram fundamentais no reconhecimento dos direitos de cada um e da sua participação ativa na sociedade. Assim, em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, surge a primeira diretriz política com um novo olhar sobre as pessoas com deficiência enfatizando, entre outros pontos, que todo ser humano tem direito à educação (SILVA, 2013).

A Declaração de Salamanca, no entanto, foi o primeiro documento, no mundo ocidental, relacionado ao paradigma da inclusão. Foi produto da Conferência Mundial de Educação Especial em junho de 1994, onde diversos governos e organizações mundiais reafirmaram seu compromisso para com a Educação para Todos. Trata, portanto, do reconhecimento da necessidade e da urgência de providenciar a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. O documento é um texto instrucional; fornece orientações sobre como os Estados deveriam conduzir suas políticas.

A Declaração de Salamanca foi produto da Conferência Mundial de Educação Especial em junho de 1994, onde diversos governos e organizações mundiais reafirmaram seu compromisso para com a Educação para Todos. Consta neste documento que os delegados da Conferência acreditam e proclamam que:

- a) Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.
- b) Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.
- c) Os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.
- d) Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.
- e) Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (UNESCO, 1994 apud SILVA 2013, p. 73).

Além disso, tais escolas devem prover uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (SILVA, 2013).

No discurso da citada declaração, a construção de uma sociedade inclusiva está condicionada ao acesso à educação para todos e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Esta acessibilidade à instrução, proclamada inclusive pela Declaração de Jomtien, é referente à satisfação das chamadas necessidades básicas de aprendizagem, essenciais para que todos possam de maneira igualitária fazer uso dos recursos disponibilizados em uma sociedade globalizada. Certamente, é reconhecido que cada sujeito possui características que lhe são peculiares e que os sistemas de ensino devem se adaptar para fornecer instrução adequada para cada indivíduo. Na inclusão, a diversidade é vista como algo positivo, considerando, no entanto, que sempre será necessário que existam sujeitos para ocupar posições marginalizadas que não precisam ser ocupadas por sujeitos com capacidade considerada plena.

Na sociedade dita inclusiva, existem muitos dogmas referentes às possibilidades de participação da pessoa com deficiência na comunidade: a pessoa com deficiência visual como massoterapeuta, a pessoa com nanismo como comediante... As comunidades ditas como acolhedoras muitas vezes têm lugares marcados para as pessoas com deficiência incluídas (SILVA, 2013, p, 74).

Uma das demandas presentes no documento é que os governos adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. Na perspectiva do paradigma da inclusão, os sistemas de ensino devem se

adaptar para atender as necessidades do alunado. Com a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais exclusivamente no ensino regular, seria possível que um número menor de profissionais da educação fosse disponibilizado e não se faria necessário a manutenção de instituições especializadas.

Santos (SILVA, 2013) afirma que na versão brasileira da Declaração de Salamanca foram omitidas três seções inteiras, sendo estas: *Parte 1 - Educação para Necessidades Especiais: uma visão geral*, *Parte 2 - A Conferência* e *Parte 3 - Resumo das Apresentações Temáticas e Discussões*. A autora ressalta que esta é uma observação importante, pois nas partes omitidas residem discussões que embasaram toda movimentação a favor da inclusão. Além disso, nos trechos citados, há alternância na utilização dos termos integração e inclusão, ora como sinônimos, ora como termos diferentes, mas complementares.

A atual Constituição Federal, em seu Art. 205 esclarece que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No artigo, seguinte – 206, inciso I – assegura que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). No artigo 208, a Constituição define que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Nestes três artigos, fica claro a concepção de educação para todos e a função do Estado Brasileiro como instância de garantia de Direito a todos os cidadãos a educação, priorizando a rede regular de ensino.

Somente a partir da década de 1990, momento em que o paradigma da integração havia sido propagado em diversos países, as pessoas com deficiência são incluídas nos dados do censo no Brasil. De acordo com o censo do IBGE/2000, 14,45% da população brasileira apresentava algum tipo de deficiência (LANCELLOTTI, 2003) o que significa um aumento considerável em relação ao ano de 1991 em que o percentual atingiu 1,5% da população. As políticas e ainda os textos legais demonstram modificações referentes ao paradigma da inclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9394/96 - no capítulo V permite que educandos portadores de necessidades especiais sejam

atendidos em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das suas condições específicas, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. Esta lei, em seu artigo 59, determina que: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996) mediante as seguintes garantias:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

A adaptação destes fatores em resposta às reais necessidades dos alunos indica a presença do paradigma da inclusão.

Para Lancellotti (2006), a educação especial e a inclusão escolar, como direito oficializado na Constituição Federal de 1988, são hoje inquestionáveis, entretanto o direito ainda está distante de ser alcançado efetivamente, devido a um conjunto de fatores que delineiam um quadro complexo de grande exclusão social e econômico no país. Nesse sentido, o citado autor aponta que essa questão é histórica e que a escola funcionaria como uma instância de pré-seleção daqueles sujeitos que, presumidamente, não se integrariam às relações de produção. Nesse sentido, a Lei nº 13.146/2015 é muito clara, Em seu artigo 2 ela define o que é uma pessoa com deficiência.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

No seu Inciso V a referida lei considerara a comunicação como elemento essencial à inclusão da pessoa com deficiência e define a comunicação como:

[...] forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações

Fica, portanto, evidenciado que as escolas, através de suas mantenedoras, em todos os níveis de ensino, terão que passar por todas essas transformações para receber o aluno com deficiência.

2.3 A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino superior

O acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior é uma realidade relativamente recente, em razão das inúmeras barreiras que nelas incidem desde os primeiros anos de sua escolarização.

Dados do Censo Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), ainda que sejam pouco animadores, apontam para um sensível crescimento da presença dessas pessoas nas universidades, demandando a transformação das instituições na direção da criação de condições igualitárias para a apropriação do conhecimento e formação profissional (NUERNBERG, 2009, p. 153).

A ideia de inclusão escolar tem como base a oferta, em um sistema regular de ensino, uma educação de qualidade para todos, em equidade de condições e possibilidades. Essa ideia surgiu a partir da observação de que todas as crianças devem aprender e frequentar as mesmas escolas, com igualdade de oportunidades, em consonância as suas necessidades educacionais específicas.

De uma forma geral, os estudos sobre a inclusão podem ser agrupados a partir de duas perspectivas de análise desse fenômeno educacional, as quais mantêm uma relação de dependência entre si: uma primeira, que busca identificar elementos gerais e básicos, tais como princípios e fundamentos como respeito à diferença, transformação das escolas e dimensões envolvidas no processo de inclusão educacional; e uma segunda, que considera fatores pragmáticos necessários a inclusão. O enfoque a partir do qual apresentamos e discutimos o tema da inclusão considera essas perspectivas de análise (SOARES, 2011, p. 46).

Os dados também evidenciam que, embora o acesso das pessoas com deficiência no ensino superior esteja legalmente amparado por lei, é necessária uma

efetiva inclusão no âmbito das ações dessas instituições, pois não basta apenas possibilitar o ingresso, se não existirem estruturas físicas adequadas e recursos materiais disponíveis e acessíveis que garantam a permanência aos estudantes no ambiente acadêmico (MARTINS; SILVA 2016).

Não se trata apenas de garantir o direito ao acesso, mas também pensar no desenvolvimento de estratégias, no uso de recursos tecnológicos e pedagógicos para promover a participação efetiva e a permanência com efetivo sucesso. É necessário reconhecer o direito à igualdade de oportunidades, criando alternativas pedagógicas adequadas e distintas que equiparem as condições de pessoas que não se encontram em condições de deficiência. Compreendemos que a permanência em cursos em nível superior implica a possibilidade de usufruir dos espaços, recursos tecnológicos e educacionais em igualdade de condições, oferecidas aos demais alunos da instituição (MARTINS; SILVA, 2016, p. 257).

Não se trata apenas de garantir o direito ao acesso, mas também pensar no desenvolvimento de estratégias, no uso de recursos tecnológicos e pedagógicos para promover a participação efetiva e a permanência com efetivo sucesso. Compreendemos, portanto, que a permanência do aluno com deficiência visual em cursos em nível superior implica a possibilidade de usufruir dos espaços, recursos tecnológicos e educacionais em igualdade de condições, oferecidas aos demais alunos da instituição.

Silva e Pimentel (2021, p. 9) chamam a atenção para a importância da implementação de políticas públicas “[...] balizadas na equidade de infraestrutura material e arquitetônica, especialmente para o atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência”. Para as autoras supracitadas, o acesso é visto como porta de entrada para a universidade, mas, tal ação, ainda que amparada por leis, não é suficiente, pelo contrário, só passa a fazer sentido quando encontra, em suas bases, relação direta com o processo de permanência.

Muitas vezes, os docentes, segundo Oliveira (2017), apesar de possuírem os conhecimentos voltados para o atendimento ao aluno com deficiência visual, durante as aulas se prendem a metodologias tradicionais, com valores baseados em meritocracia, desvalorizando as necessidades educacionais que os alunos apresentam, sendo isso também responsável pelo fracasso e evasão dos estudantes que não conseguem manter-se dentro da universidade. Além disso, muitos alunos têm origem popular e/ou são oriundos de escolas públicas onde os desafios na educação

superior são agravados fazendo com que haja um índice de desestímulo, de reprovação em disciplinas e até mesmo de desistência do curso, cada vez maior.

Para Oliveira et al (2016), a pedagogia, as metodologias de ensino dos professores e o sucesso ou insucesso do aluno são temas pouco discutidos no ambiente da universidade. O autor comenta que os professores universitários veem os estudantes como responsáveis diretos pela sua aprendizagem, eximindo-se do papel de mediador neste processo. Em se tratando do aluno com deficiência visual, esse contexto tende a ser mais prejudicial. Desta forma, quando os professores vão planejar as atividades de suas aulas, eles precisam considerar quem realizará estas atividades, além de atentar para os objetivos que desejam alcançar e as metodologias de ensino que serão adotadas para tal. No fim, a avaliação evidenciará para o professor se os propósitos foram contemplados ou não, além de subsidiar intervenções para ajudar os estudantes (OLIVEIRA, et al 2016).

A falta de um apoio institucional aos docentes obriga-os a buscar meios individuais no sentido de adquirirem estratégias para trabalhar em situações singulares, como é o caso de alunos com deficiência visual, o que pode não trazer resultados significativos. Ainda que tenhamos isto em mente, ao considerar particularmente o professor universitário e sua atuação com alunos com deficiência visual tem sido evidenciado a sua falta de preparação para tal, configurando-se num verdadeiro desafio para todos os envolvidos. Por sua vez, em algumas situações, o próprio aluno com deficiência que adentra este nível de ensino, também “[...] não tem consciência das suas dificuldades” (FERRARI; SEKKEL 2007, p. 643).

Vale lembrar que a entrada de alunos com deficiência visual na educação superior é uma prática recente na universidade.

Não obstante, o que se nota atualmente, é que a maior parte dos professores não teve formação inicial e nem continuada para atender alunos com necessidades especiais. Esse fato só faz perdurar o problema da formação docente, inclusive dos professores dos cursos de licenciatura que por não terem sido preparados para lidarem com essa demanda, não ensinam outros professores, o que produz um giro na roda do ensino que sofre o despreparo para lidar com as necessidades educacionais especiais (OLIVEIRA et al 2016, p. 300)

Isso ocorre em função de uma compreensão equivocada de que os alunos precisam se adaptar aos padrões de ensino e metodologias adotados pelos professores. Nessa perspectiva, quando o aluno não se adapta é visto como incapaz,

sem que sejam problematizadas suas necessidades educacionais ou outras possibilidades de se fazer a atividade proposta pelos professores.

Ferrari e Sekkel (2007) apontam que em todos os níveis de ensino, é comum os professores verem estes alunos com receio, pois são aqueles que podem prejudicar o rendimento dos colegas durante as atividades em sala de aula, bem como são responsáveis por modificar as práticas metodológicas já consolidadas. Essa questão remete a um “[...] preconceito e a necessidade da formação de professores capazes de lidar com tais diferenças para impedir que o medo domine as relações” (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 643).

Assim, para que a prática pedagógica na educação superior contemple as particularidades dos alunos e para que os professores não sintam que sua prática está ameaçada e tendentes ao fracasso, a formação continuada é uma medida que pode ser adotada. As instituições e os professores devem se conscientizar da necessidade de buscar, dentro e fora da instituição, subsídios que garantam a qualidade de sua prática de ensino.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a trajetória metodológica desta pesquisa. Inicialmente apresenta o tipo e abordagem de pesquisa. Na sequência descreve o local e os informantes da pesquisa e, por fim, a coleta e a análise dos dados.

3.1 Tipo de abordagem de pesquisa

A pesquisa que aqui desenvolvo, quanto aos objetivos, caracteriza-se como exploratória, descritiva e explicativa. De acordo com Cervo e Bervian (2002, p. 49) “[...] os estudos exploratórios não elaboram hipóteses a serem testadas no trabalho, restringindo-se a definir objetivos e buscar maiores informações sobre determinado assunto de estudo”. Esse tipo de pesquisa tem como característica servir de base para vários outros estudos. É, também explicativa porque visa explicar as causas do fenômeno (SANTOS, 2006). Ou seja, visa explicar os motivos, os porquês decorrentes da aplicação das metodologias ativas. “E, por natureza, envolve o pesquisador num nível também mais elevado de responsabilidade para com os resultados obtidos” (SANTOS, 2007, p. 26).

Quanto a abordagem, se caracteriza como pesquisa qualitativa. Nesse tipo de abordagem, o social é visto como um mundo de significados passíveis de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas são as matérias-primas dessa abordagem.

A abordagem qualitativa permite a obtenção de dados “[...] no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13) e, conseqüentemente, um envolvimento maior dos pesquisadores com o ambiente e sujeitos da pesquisa.

3.2 Local e informantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com alunos do Curso de Pedagogia do CCIM/UFMA e de História do CCHSL/UEMASUL, um pedagogo formado em uma instituição de

ensino da rede privada, e também com uma coordenadora que trabalhou em uma escola pública onde a maioria dos alunos estudaram durante a educação básica.

Os sujeitos aqui foram quatro alunos com deficiência visual matriculados no Curso de Pedagogia, Letras e História, e um outro já formado em Pedagogia. Essa apresentação envolve suas temáticas escolares e suas concepções sobre inclusão. As histórias desses alunos oferecem evidências sobre as condições singulares deles, remetendo a um conjunto de acontecimentos, vivências, sentimentos e atividades anteriores às entrevistas.

Para garantir sigilo a suas identidades, eles aqui estão identificados como ESM para o Estudante do Ensino Superior do sexo Masculino e ESF para a Estudante do Superior do sexo Feminino e seguido do numeral arábico de 1 a 5 conforme a sequência das entrevistas.

Embora esses alunos tenham um quadro comum quanto a deficiência visual, cada um é singular, diferente. Tem sua história e suas especificidades o que o torna singular. Essas singularidades e diversidades se refletem em suas histórias de vida, com referência tanto as condições materiais de vida, como visuais, com necessidades educacionais específicas e recursos que têm acesso, conhecimento e domínio, quanto a outras características e experiências, inclusive nos cursos onde estudam no CCI/UFMA e no CCHSL/UEMASUL. São, portanto, essas especificidades que determinam as possibilidades de uso de recursos e adoção de condutas pela instituição, favorecendo ou não sua inclusão.

3.3 Coleta e análise de dados

Para ouvir esses participantes utilizei a entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista é utilizado para mapear e entender o modo de vida dos sujeitos pesquisados, seus sentimentos, sua visão de mundo, sua percepção sobre as coisas da realidade (MINAYO, 2001). Para tanto, busca uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações das pessoas em contextos sociais específicos (GIL, 2008). A entrevista semiestruturada desenvolve-se “[...] a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Com base em tais pressupostos, a entrevista foi desenvolvida por meio de um roteiro elaborado previamente.

Para analisar o conjunto dos depoimentos gerados pelas entrevistas adotei um instrumento denominado *análise de conteúdo* conforme sugere Bardin (2011). De posse dos instrumentais da análise de conteúdo, primeiramente, fiz a codificação de cada um dos depoimentos isoladamente, tomando como unidade de registro as categorias que forem emergindo na fala de cada um dos entrevistados. A partir dessa codificação, procedi a primeira categoria de cada uma das entrevistas.

A segunda etapa da análise foi o confronto dos diferentes depoimentos já inicialmente codificados, considerando que ouvi estudantes do segundo ao último períodos dos cursos. Portanto, com posicionamentos diferentes sobre o ato de ler e manusear os textos acadêmicos.

Todos os participantes tiveram a garantia de que seus nomes não fossem revelados e muito menos expostos a situações que possam causar constrangimento. Para tanto, firmamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para todos os participantes.

4 VIVÊNCIAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM IMPERATRIZ

Este capítulo apresenta os dados e a análise da pesquisa de campo. Inicialmente apresenta o contexto da pesquisa através de um pequeno panorama da realidade educacional. Na sequência apresenta o relato das experiências de cinco alunos com deficiência visual.

4.1 O contexto da pesquisa

Para a construção e estruturação desta sessão buscamos fundamentos no trabalho de Dissertação de Sousa (2021). Imperatriz é um município brasileiro no interior do estado do Maranhão. Segundo a citada autora, o município está localizado no Sudoeste deste estado, especificamente, na chamada região Tocantina do Maranhão. Região essa que compreende, também, o norte do estado do Tocantins e leste do estado do Pará. Como parte da Amazônia Oriental, é uma imagem viva da grande diversidade ambiental de transição entre a floresta Amazônica e o Cerrado brasileiro (FERRAZ, 1998).

A urbanização de Imperatriz resultou da conjugação das políticas federais para a Amazônia Oriental e das políticas estaduais que desencadearam os processos de ocupação do sudoeste do estado do Maranhão. Dado à dinâmica da ocupação dessa região, a cidade teve seu crescimento acelerado a partir da década de 1950 e 1960, quando passou a receber um grande contingente de trabalhadores rurais expropriados das suas terras, dos chamados vales férteis do estado do Maranhão e, dos demais estados do Nordeste brasileiro. A maioria dos trabalhadores rurais que chegou ao município de Imperatriz havia percorrido diversas trajetórias, passando por seguidas mudanças de um lugar para outro até chegar ao município e, posteriormente, à cidade de Imperatriz, que representava uma das últimas etapas desse percurso, rumo ao oeste em direção ao estado de Goiás (atual estado do Tocantins) e estado do Pará.

No que concerne à educação, Imperatriz é um importante centro educacional do estado do Maranhão. Segundo Gonçalves Filho, Araújo e Carniello (2014, apud SOUSA, 2021) afirmam que existe um discurso amplamente divulgado nas mídias, sem a devida investigação científica, de que a cidade é um polo universitário. Isso é

constatado facilmente quando abordado o tema da educação superior na cidade, a exemplo da manchete do Jornal local. Segundo eles o Progresso², que diz: “*Imperatriz, polo da indústria, do comércio, dos serviços e agora das universidades*”, assim como na página do site da Prefeitura de Imperatriz que destaca: “[...] para líder comunitário, Imperatriz se tornou um polo de desenvolvimento econômico e universitário” (SOUSA, 2021, p. 71). O conceito de polo universitário, [...] segundo a mídia local, aparece a partir da quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, instaladas na cidade de Imperatriz (SOUSA, 2021, p. 71). Por fim, outro aspecto constitutivo desse conceito “[...] é atração de estudantes de outras cidades e regiões. Esses dois elementos, amplamente aceitos e divulgados, parecem serem determinantes para conceituar a cidade de Imperatriz como polo universitário” (SOUSA, 2021, p. 71).

Na Educação Superior, o município conta com três IES públicas, a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), o Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e um campus do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Conta, também, com um centro universitário e quatro faculdades da iniciativa privada, com a oferta de cursos presenciais e várias IES, também, da iniciativa privada, que ofertam cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* apenas na modalidade a distância e semipresenciais.

Segundo Sousa (2021) o índice de alfabetização e capacitação profissional do município está entre os mais altos do estado do Maranhão. Porém, quando se trata de Educação Inclusiva as IES ainda têm muito que melhorar.

Em 2017, após a entrada de um estudante surdo e de um estudante cego no Curso de Pedagogia, o então Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST/UFMA) começou a se adaptar para acolher esses acadêmicos. A acessibilidade começou com a identificação dos setores da instituição com placas em Braille e a admissão, por meio de concurso, de um Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no quadro de servidores. Foram as primeiras medidas realizadas para receber e incluir esses estudantes³.

Receber alunos com deficiência não é novidade, a UFMA tem a política de inclusão, a política de cotas. A cada semestre, nós recebemos alunos com deficiência, porém a deficiência física é a mais prevalente. Esta é a primeira vez que recebemos acadêmicos com deficiências visual e auditiva, com

² O Progresso é um jornal diário – escrito e digital – da cidade de Imperatriz.

³ Portal UFMA: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=50034>

isso, tudo será planejado e adaptado para incluir e atender de forma satisfatória e atenciosa os atuais e futuros discentes.⁴

Estamos no processo de instalação de todas as placas de identificação dos setores em braille nos dois campus. Começamos pela unidade localizada no Centro, onde funciona o curso de Pedagogia e onde estão matriculados os primeiros discentes com deficiências visual e auditiva. Vale ressaltar que, no campus do Centro, detemos o maior número de estudantes com deficiência e por isso priorizamos, inicialmente, essa unidade⁵.

Para o aluno com deficiência visual, a vivência no universo do ensino superior tem sido tranquila. A adaptação dele e da Universidade pode ser um processo demorado, e isso é mais uma barreira a ser superada. “Tive uma inserção bem tranquila na UFMA. Sabemos que a adaptação pode ser um processo mais demorado, e o que me deixa feliz é perceber que a administração local deixa transparecer esse interesse pela acessibilidade”⁶.

O aluno surdo ingressou no Curso de Pedagogia da UFMA em 2015, mas desistiu do curso por encontrar dificuldades de adaptação e aprendizado durante as aulas. Retornou em 2017, quando da contratação de um intérprete de LIBRAS. Em sua vida acadêmica, ele teve acompanhamento diariamente durante as aulas por um servidor intérprete de LIBRAS.

Ao trabalhar com os estudantes surdos no espaço escolar, o intérprete de Libras passa a ter um compromisso com a construção do conhecimento desses alunos, interpondo-se como um mediador nesse processo, o que traz novos desdobramentos para sua atuação profissional. Nesse sentido, uma vez que o intérprete está inserido na escola, o trabalho de tradução, interpretação e o trabalho docente, de certa maneira, articulam-se na atuação desse profissional, produzindo novas configurações (SILVA e OLIVEIRA, 2016, p. 698).

Segundo Silva e Oliveira (2016) o intérprete de LIBRAS tem como função ser o canal comunicativo entre o aluno surdo, professores e colegas, sendo um facilitador do conteúdo das explicações, questionamentos e dúvidas, o que viabiliza a participação do aluno em todos os contextos da aula e fora dela, nos espaços da instituição.

Entrar na UFMA me deixou muito feliz, só que eu não estava conseguindo me adaptar e acabei optando por abandonar o curso. Voltar foi necessário,

⁴ Fala da Coordenadora do Curso de Pedagogia em 05/07/2017 quando foram implantadas as primeiras medidas de acessibilidade. <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=50034>.

⁵ Fala da Diretor do CCSST em 05/07/2017 quando foram implantadas as primeiras medidas de acessibilidade. <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=50034>.

⁶ Relato do primeiro aluno com deficiência visual CCSST/UFMA para receber os alunos com deficiência. <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=50034>.

porque eu preciso estudar para ter um futuro de sucesso. É fundamental que a Universidade disponibilize, durante as aulas e os eventos da instituição, um intérprete de libras, pois nós precisamos saber o que está sendo dito, e o intérprete é o facilitador entre o professor e o surdo para que o aluno possa ampliar os seus conhecimentos⁷.

O aluno surdo teve um intérprete para mediar suas atividades. Vale destacar que a responsabilidade do intérprete foi muito além de transmitir uma informação passada pelos professores, houve envolvimento no ato educativo de sua parte. Porém, o aluno com deficiência visual contou mais com a ajuda dos próprios professores. Depois do primeiro aluno com deficiência visual no Curso de Pedagogia entraram mais dois, mas o campus e os professores já estavam mais preparados.

Na UEMASUL, campus de Imperatriz, não foi diferente do campus da UFMA. Embora ela se defina como uma universidade inclusiva e tenha como foco uma política inclusiva que promova a aquisição de estudantes e a residência permanente, sempre levando em consideração as particularidades das pessoas com deficiência, ela começou a se adaptar para acolher os alunos com deficiência após a entrada destes nos cursos de graduação.

Atualmente, o campus de Imperatriz conta com cinco alunos com deficiência, sendo dois com baixa visão e um cego no campus Imperatriz, e dois com deficiência física no campus de Açailândia. Para atender esses alunos, a instituição iniciou seu programa de adaptação em 2019, comprando equipamentos, materiais, modificando móveis e contratando profissionais para supervisionar as atividades acadêmicas. Desde 2017, a universidade vem realizando adequações em sua estrutura física para atender alunos universitários com algum tipo de deficiência⁸.

Pela minha experiência, de vivência dentro do CCIM, do Campus Centro, atualmente, 100% do piso tátil e 90% das rampas estão instalados nas áreas internas e externas da unidade. Todas as turmas com alunos surdos têm intérprete de LIBRAS e todas as turmas com alunos com deficiência visual conta com profissional leitor.

4.2 Relatos de experiências

⁷ Depoimento do aluno surdo quando das primeiras adaptações do CCSST/UFMA para receber os alunos com deficiência. <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=50034>.

⁸ Informações em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=50034>.

Nesta sessão abordo os relatos das experiências dos estudantes com a educação escolar. Nesse sentido, priorizo suas histórias de vida e suas experiências e concepções de inclusão.

Abordo ainda o relato de uma servidora que fora gestora da escola onde a maioria dos alunos estudaram.

4.2.1 Primeiro relato

O primeiro entrevistado é do sexo masculino, aqui denominado como ESM1. Ele relata que logo em sua alfabetização teve muitas dificuldades, inclusive por não encontrar pessoal especializado em alfabetizar crianças com deficiência visual. Em sua primeira escola, em seu próprio bairro, não conseguiu professores com essa habilidade.

Por indicação de alguém da família foi encaminhado para uma escola considerada como inclusiva na cidade de Imperatriz.

Chegando lá, nesta escola, fui alfabetizado em tinta, como os normais, e na sala de recursos. A partir do 1º ano, fui para a sala regular, e continuei do mesmo modo tendo que ler e escrever à tinta, ao que foi muito mais difícil para mim. Tinha ledor, mas no contra turno eu ia para sala de recurso para poder fazer minhas atividades, de modo que não tinha facilidade, pois meus olhos e até minha cabeça doíam muito por conta de tentar ler e escrever, pois a iluminação da sala não contribuía nada, e quando estava nublado o dia, eu tinha que ir para fora da sala para tentar visualizar alguma coisa, era um problema após outro (ESM1).

A trajetória de ESM1 não difere da trajetória da maioria de alunos com necessidades educacionais especiais. Estes alunos até conseguem fazer suas matrículas uma vez que as escolas, de acordo com a atual Constituição Federal e à Lei 9394/96, não podem barrar a matrícula de um aluno em hipótese alguma. Mas, como afirmam Moreira, Bolsanelo e Seger (2011), a garantia do ingresso não garante a inclusão e a permanência do estudante com deficiência.

No entanto, a abertura da escola não veio acompanhada de transformações capazes de alterar suas formas de organização e funcionamento, de assegurar condições de trabalho, salário e formação dos professores, comprometendo sua mudança qualitativa. A permanência na escola graças apenas à ausência de reprovação ao longo do ensino fundamental não está assegurando aos alunos uma aprendizagem efetiva. A manutenção das

práticas educativas, da estrutura e da cultura tradicionais faz com que a escola ofereça um ensino aligeirado, contribuindo para preservar a situação de exclusão vivida pelos segmentos menos favorecidos economicamente. (ALMEIDA, 2002, *apud* MOREIRA, BOLSANELO e SEGER, 2011, p. 128).

Muitas vezes, a criança desiste de estudar pela falta de condições física, pela falta de recursos didáticos e pela falta de preparação do próprio professor.

Isso fica muito claro na continuidade do relato de ESM1. Embora se percebe claramente a boa vontade e a dedicação de uma professora em adaptar o material didático para que ele pudesse estudar e realizar suas atividades relacionadas ao seu estudo. Mas, com o passar do tempo e do agravamento de sua visão, ela não deu conta de continuar a ajudá-lo.

Na etapa do ensino fundamental anos finais, após ter ficado um ano afastado da escola por complicações maiores na visão, ao retornar, encontrei uma professora que passou a adaptar cadernos com linhas ampliadas, ao que começou a dar certo, porém, novamente eu fui perdendo a visão ainda mais, ao passo que os cadernos já não serviam mais, logo no ano seguinte. Neste momento eu fui indicado pelos médicos que acompanhavam meu caso, à procurar o Braille e leitores de telas, como recursos para estudar, buscando na escola em que eu estudava, aquele que me estivesse disponível, mas não utilizei nada até ao final desta fase escolar (ESM1).

Percebe-se, no depoimento acima, que o maior impeditivo à continuidade dos estudos não foi a deficiência e sim, a falta de condições estruturais da escola. Castro e Almeida (2014) apontam que a noção de permanência comumente vinculada apenas ao acesso, deve contemplar também as condições adequadas para que esses estudantes tenham êxito em seu processo formativo.

Cabe destacar que “*acesso*” é compreendido de uma maneira ampla, ou seja, corresponde não só ao *ingresso* à universidade (por meio de um processo seletivo, justo e atento às necessidades dos alunos com deficiência), mas a *permanência* desse aluno na instituição (subsídios que garantam condições adequadas para a conclusão com sucesso do curso). Assim, acesso implica processo de mudança, e está relacionado a criar condições legais e direitos igualitários (CASTRO; ALMEIDA, 2014, p. 180. Grifo das autoras)

Quando o ensino fundamental deixou de ser de responsabilidade da rede estadual de ensino, ESM1 foi transferido para uma escola da rede municipal, mas a situação em nada melhorou como ele mesmo afirma:

Tive que mudar de escola ainda duas vezes, porque nesta escola para onde fui transferido inicialmente, não tinha acessibilidade, mas, a segunda, para

onde fui novamente remanejado, com a alegação desta sim ser acessível, do mesmo modo continuei sem mudar minha forma de participação em aula, ficando apenas como ouvinte (ESM1).

Mais uma vez, constata-se que a falta de estrutura das escolas contribui significativamente para o estudante com deficiência desistir de seus estudos. A falta de estrutura para atender ao aluno cego ou com algum tipo de deficiência visual inclui os recursos didáticos necessários ao auxílio no ensino e na aprendizagem dos conhecimentos propostos pelo professor. Esses recursos abrangem métodos e instrumentos pedagógicos e a sua utilização serve como suporte no desenvolvimento de aulas, bem como na organização do processo de ensino e aprendizagem.

Santos e Mendonça (2015) enfatizam a importância e necessidade de o Poder Público aprimorar os sistemas educacionais, como forma de garantir, além do acesso, a permanência, em condições necessárias para que a pessoa com deficiência seja incluída de forma plena e com qualidade, com oferta de serviços e de recursos de acessibilidade.

É da competência do poder público aprimorar os sistemas educacionais, com o objetivo de garantir, além do acesso, a permanência, as condições necessárias para que a pessoa com deficiência seja incluída de forma plena e com qualidade. Para tanto, há necessidade de se eliminar as barreiras por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade (SANTOS; MENDONÇA, 2015, p. 895).

Na cidade de Imperatriz-MA isso não vem ocorrendo, tento que ESM1 concluiu o ensino fundamental na mesma escola da rede municipal de ensino e quando retornou à escola estadual onde havia iniciado seus estudos a situação continuava tal como quando ele pediu transferência.

No ensino médio, retornei para a mesma escola estadual que estudava, mas, do mesmo modo, não tive a oportunidade de fazer uso de recursos como o Braille nem um computador, e então, continuei a ser apenas um aluno ouvinte em sala de aula. E isso me prejudicou no vestibular. Sendo que o que me salvou foi a minha boa memorização. Sempre fui muito bom nisto, o que ajuda bastante em história filosofia e sociologia. Mesmo não tendo feito uso das ferramentas de tecnologias assistivas no ensino de base, o fato de conseguir memorizar facilmente as aulas de conteúdos históricos, isso fora minha salvação na escola (ESM1).

O depoimento acima demonstra que é um equívoco sobrevalorizar o canal visual como se ele fosse autossuficiente. O uso da visão assim como o uso do tato,

da audição, do paladar e do olfato não pode ser dissociando dos processos psíquicos superiores (CAIADO, 2003). Foi a partir dessa forma de inteligência que o citado aluno ingressou na universidade.

Já na educação superior, logo no primeiro período, fui muito prejudicado por não saber fazer uso de ferramentas que utilizamos para criar as apresentações dos trabalhos acadêmicos, ao que me custou uma reprovação em uma determinada disciplina. Com certeza que se eu tivesse o domínio destas ferramentas com acessibilidade, eu não teria tido uma experiência tão desagradável, logo no início de minha formação acadêmica, ainda mais sendo um curso que exige muito de leituras e produções textuais (ESM1).

A presença de pessoas com deficiência visual no ensino superior é um novo desafio. O processo de construção de um espaço inclusivo na educação, qualquer que seja seu o nível, não se dá por meio de uma padronização. Ao contrário, é necessário que a inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças. Quando o aluno aponta que ficou reprovado por não dominar as ferramentas, está claramente nos mostrado que a educação escolar de pessoas com deficiência é uma questão de recursos de ensino e de metodologias e não por uma questão cognitiva da parte do aluno.

4.2.2 Segundo relato

A segunda pessoa entrevistada é do sexo feminino, aqui denominada como ESF1. Ela relata que desde o início de sua escolarização, tinha muita dificuldade pra retirar o texto do quadro negro, ou dos livros, quando os/as professores/as pediam que copiasse em seu caderno.

Isso era muito comum tirar também do livro para o caderno, mas eu sempre me perdia, quando pensava que estava numa linha, já estava em outra, ao que sempre tinha que refazer a cópia destes textos. Isso se deu logo no início do meu processo de alfabetização e letramento. Com o passar dos anos, ao interagir com os colegas, eles diziam que eu estava meio vesga. Mas esse problema nunca foi percebido pela escola nem pela família (ESF1).

Duas coisas chamam atenção no depoimento acima. A primeira é a forma tradicional como as aulas eram trabalhadas, na base da cópia, um ato puramente mecânico. A segunda é que seus professores não perceberam que ela tinha sérias dificuldades na visão. Porém, o caso de ESF1 não é isolado. Ferrari e Sekkel (2007, p. 643) apontam que “[...] há casos em que o próprio aluno desconhece sua condição

ou não tem consciência das suas dificuldades [...] Frequentemente, os alunos são os primeiros a perceber as dificuldades do companheiro de sala”. Nesse caso é comum o aluno com deficiência ser rejeitado pelos colegas por medo de tirarem nota baixa em trabalhos coletivos.

O depoimento a seguir demonstra que a deficiência visual é uma questão de saúde pública através de um programa de intervenção precoce. A aluna só tomou conhecimento de sua deficiência ao perder seu melhor olho conforme ela mesma descreve.

Até que aos 17 anos, quando estava concluindo meu ensino fundamental, anos finais, tive um descolamento da retina, em meu melhor olho. Voltei para a escola, sem uso de nenhuma tecnologia que me auxiliasse, e sem ter como ver mais nada no quadro negro, não conseguia mais fazer minhas atividades, ao que tive que interromper meus estudos (ESF1).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) a criança com deficiência visual necessita de um programa de intervenção precoce não apenas para minimização de suas dificuldades, “[...] mas, principalmente, porque a família e a creche precisam de ajuda e apoio para compreenderem as especificidades de desenvolvimento e aprendizagem decorrentes da ausência da visão” (BRASIL, 2002). Se a aluna (ESF1) tivesse sido diagnosticada antes talvez não tivesse perdido seu melhor olho.

Voltando em 2017 num processo completamente diferente, já me deparei com a questão do ledor em sala de aula, aí já não mais escrevia, já não mais fazia minhas próprias leituras, até porque o próprio conteúdo que o ledor colocava no caderno, eu não conseguia ter acesso, mesmo que as letras fossem grandes. É algo muito cansativo para quem tem a baixa visão, a leitura de modo algum (ESF1).

Constata-se, pelo depoimento acima, que houve uma interrupção nos estudos, e que no retorno as dificuldades permaneceram, o que muda agora é apenas pela presença do ledor. No entanto, a ausência de profissionalidade efetiva da função ledor acarreta prejuízos aos estudantes como a própria aluna reconhece. “Porque não adianta a gente ter o ledor se a gente não produz as nossas próprias atividades, ou se tem o ledor que simplesmente só escreve o conteúdo no caderno, se você não tem acesso depois, quando você chega em casa, não é?” (ESF1).

No ensino médio ESF1 também passou pelas mesmas situações do ensino fundamental após um descolamento de retina. Sua primeira experiência com o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) sua redação ficou em branco porque ela não sabia

o que era uma redação. Depois, com a ajuda de um colega, que lhe explicou a estrutura da redação, ela conseguiu ingressar na educação superior. O que se percebe que ela é uma pessoa com grandes capacidades intelectuais, uma vez que com a ajuda do colega conseguiu entender a estrutura da redação. Certamente, na escola não teve essa explicação.

No ensino superior ela conta que já teve acesso aos recursos mínimos para se apropriar dos conhecimentos.

Estas ferramentas, eu só vim ter acesso a elas, no ensino superior. Antes disso tudo, eu tinha somente a questão do ledor, que fazia as anotações em cadernos, e aí ficava esquecido, eu não praticava, até pela questão da visão subnormal, que quando se tenta ler, a gente sente muito cansaço nos olhos e dores de cabeça, então é inviável. Agora, no ensino superior, faço uso de uma ferramenta tecnológica, no caso, o computador e os leitores de tela. Hoje minha leitura se dá por meio de leituras audíveis, utilizo o NVDA, e aí ele faz a leitura dos conteúdos passados pelos professores para posteriores leituras. E no modo de registro, também faço tudo pelo Word (ESF1).

Beck (2007, p. 181) afirma que “[...] o uso do computador e das tecnologias como proposta metodológica remete-nos a refletir sobre nossa própria caminhada como educadores e formadores de opiniões”. Sabemos a importância que o aluno atribui à imagem do professor e, portanto, precisamos buscar uma atualização constante, refletindo sobre nossa docência. Nesse sentido, “[...] a Informática surge como uma alternativa de mudança metodológica, principalmente em relação à produção do conhecimento de alunos com necessidades educacionais especiais” (BECK, 2007, p. 177). Por se tratar de um recurso inovador no âmbito educacional e ainda pouco utilizado com sujeitos com necessidades educacionais. No entanto, os que têm possibilidade de fazer uso das tecnologias tem melhor desempenho que os demais. Isso, para mim, fica bem evidente quando observo os depoimentos informais de meus colegas.

4.2.3 Terceiro relato

Nosso terceiro entrevistado é do sexo masculino e aqui está identificado como ESM2. Ele entrou na escola muito tarde, somente aos 12 anos, em função de morar na zona rural e nessa região não havia escola. Ele aprendeu a ler espontaneamente, durante uma campanha eleitoral. O fato de o nome dos candidatos ficarem em evidência, nos cartazes, despertou sua curiosidade para o mundo das letras.

Seu interesse pela leitura fica evidenciado tanto pela facilidade de entender o código escrito como pela facilidade de compreender a psicogênese da língua escrita como preceituam Emília Ferreiro e Ana Teberosky como se vê em seu depoimento.

Somente depois dos 12 anos é que comecei a pegar curiosidade sobre aquilo, como era que uma simples pintura daquela se transformaria no nome de uma pessoa, o que que resultaria daquelas combinações para fazer um nome, como é que era feito? Daí um menino começou a me mostrar nomes de candidatos, e o primeiro nome que eu consegui escrever foi o de um candidato a prefeito, escrito com a letra H. O menino foi me dizendo: olha aqui, essa letra é (h) e essa outra é (e). Daí eu fui entendendo que as letras tinham sons e fui formando estes sons, juntando o (n) com a letra (a) e então peguei um vidro de perfume e comecei a escrever o nome daquele candidato. Aquilo pra mim foi uma alegria muito grande (ESM2).

Como se percebe, trata-se de uma pessoa com muito talento para a leitura. Ferreiro e Teberosky (1986, p. 11) afirmam que a “[...] aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos”. As citadas autoras afirmam, também, que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos:

[...] existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu (FERREIRO; EBEROSKY, 1986 p. 11).

Aqui fica muito claro que não existe melhor método e melhor técnica. O que existe é a forma de entender como cada pessoa aprende, como podemos ver no depoimento de ESM2 a seguir.

Comecei a escrever, mostrei para o pessoal, que ficou muito alegre. Meu pai e todos me perguntavam como é que eu consegui escrever sem ninguém ensinar? Bem, eu vi um nome na parede, o menino me foi me dizendo as letras (n) (a) (i), depois eu fui escrevendo, e depois ele comprou uma cartilha do ABC, daquelas cartilha de antigamente, com o ABCD, o alfabeto em carreira. Aí eu peguei essa cartilha e fui contando as letras, A B C D E ... E aí fui percebendo que o (b) com (a) formava Ba, e logo com uma semana, já estava escrevendo o outro nome, agora de um primo, que na época, também era candidato. E assim foi o começo de minha alfabetização (ESM2).

Segundo Coelho (2002) o papel do professor aqui assume vital importância para aceitar a linguagem da criança como ponto de partida para posterior revisão e

introdução das normas cultas da linguagem padrão. “Tudo isto, respeitando as formas utilizadas pela criança, pois estas são seu referencial básico, o qual deverá ser superado pela técnica na apreensão do código escrito” (COELHO, 2002, p. 62).

A partir da entrada de ESM2 na escola a condição de entendimento que ele tinha de si mudou completamente. Antes, ele se via como um menino inteligente, tinha capacidade de aprender algo que gostava, que era a leitura. Quando entrou na escola, foi colocado numa classe de alunos com dificuldade de aprendizagem.

Aí uma irmã minha me levou para imperatriz e lá nos falaram sobre uma escolinha particular que recebia alunos com deficiência. Minha irmã me levou até a escola, onde fui colocado numa sala junto com pessoas com dificuldade de aprendizagem. O professor fazia as letras grandes para mim, as vezes ele me botava para escrever algumas coisinhas, nesta sala ele trabalhou comigo, o conteúdo da alfabetização até atual 5º ano, porque ele achava que eu já estava bem grande e já sabia ler e já fazia algumas coisinhas, então não era preciso fazer os cinco anos corridos. Nisso ele escrevia bem grande e eu levava para casa mas eu não conseguia ler, então tinha que levar para escola pra fazer com ele minhas tarefas. E essa foi minha trajetória do ensino fundamental anos iniciais (ESM2).

Entendo que ESM2 deveria ir para a escola de, até então, alunos especiais, sim, mas ele era especial por ser inteligente. Hoje, vivendo sob o paradigma da inclusão, que preceitua uma escola aberta à diversidade dos alunos, para que o processo de ensino e aprendizagem se concretize com êxito, é importante, também, ter claro como é que se processa a aquisição do conhecimento pelo ser humano, independentemente de sua diversidade.

Vigotski (2012) deu grande importância à distinção que, atualmente, se faz entre deficiência e dificuldades, ao reconhecer, por exemplo, que o desenvolvimento relativo da fala e do pensamento, no surdo, ou da orientação espacial no cego, eram problemas secundários. Portanto, uma questão de método e não uma questão cognitiva do próprio sujeito.

Quando o professor da escola de alunos especiais informou que não tinha mais condições de ficar com ESM2, ele tomou conhecimento que tinha um senhor, proprietário de uma Van, que levava alunos para uma escola que dava suporte para alunos com deficiência.

E para lá eu fui. Fiz o fundamental anos finais na modalidade EJA, e na fase dos atuais 6º e 7º anos, eu tive uma ledora que também era professora. Aí ela lia dois dias da semana pra mim, e nos outros dias ela dava aula e tentava me ajudar como podia, fazia letras grandes para que eu lesse, mas não adiantava, então continuava lendo. Eu estava preocupado com as atividades

e como eu faria para responder, aí me indicaram a sala de recursos da escola, que funcionava em um contra turno. Lá eu deveria ir três vezes na semana, só que como não tinha essa regra, eu ia mesmo todos os dias. A professora da sala fazia minhas tarefas pra mim. Ao invés de ela trabalhar com recursos, ela muitas vezes trabalhava fazendo minhas tarefas, como num reforço. Como a sala não tinha recursos didáticos para ela ensinar e eu não tinha alfabetização do princípio para trabalhar com as tecnologias sozinho na sala de recurso. Então ela trabalhava comigo fazendo as tarefas e lendo pra mim, e na medida do possível eu lia e escrevia alguma coisinha, muito pouco. E assim foi a trajetória do 6º e 7º anos (ESM2).

No 8º e 9º a situação para ESM2 mudou muito pouco. Apenas foi designado um leitor para ele e este o acompanhou em todas as atividades. Com o ingresso no ensino médio a situação regrediu porque a escola não teve leitor para ele durante todo o primeiro ano. “Aí 2º e no 3º anos, teve a sala de recurso e eu fui fazendo as tarefas assim desse jeito. E na hora das provas ela lia e escrevia o que eu ditava, e marcava o que eu falava quando era de marcar” (ESM2).

Ao falar de seu ingresso na educação superior ESM2 reconhece que o que mais o atrapalhou foi a falta de uma boa alfabetização. Segundo ele, a leitura enriquece o estudante e mesmo com alguém lendo pra ele, não é “[...] não vai ser igual a gente lendo o livro, resumindo e tirando os tópicos que a gente quer. A leitura me atrapalhou muito a uma faculdade” (ESM2). Ele enfatiza isso ao afirmar que:

Essa falta de leitura me atrapalhou bastante. Eu consegui chegar numa faculdade com muita luta e persistência. Mas não foi aquele aprendizado que eu queria. Geralmente os leitores são muito bons, já tem outros que acompanham muito mal, já não acompanham da forma que a gente quer, e isso atrapalha bastante. Não dizendo que eu não aprendi, porque aprendi sim, muitas coisas. Se eu tivesse tido uma alfabetização em Braille ou tivesse tido contato com as tecnologias assistivas no começo da minha aprendizagem, hoje talvez eu teria outra formação (ESM2).

O depoimento acima conforma meu pressuposto inicial de que a leitura é a base para o ingresso na educação superior. Portanto, ele requer muita atenção por parte dos professores porque sem sua devida apropriação as outras atividades ficam comprometidas.

Outra coisa que ESM2 lamenta é o fato de ter nascido e passado a maior parte de sua infância na zona rural onde não tinha escola e muito menos uma escola que identificasse sua deficiência visual e adotasse metodologias de ensino adequadas à sua condição.

Mas por morar em lugar atrasado, já fui estudar aos 32 anos de idade, e estudar tudo resumido, foi muito bacana, mas não tive êxito no ENEM, porque

as leituras dos textos são muito grandes, e sem a gente ter o domínio das tecnologias e da leitura, fica muito complicado para a gente assimilar e interpretar certos tipos de textos. Fiz a prova do ENEM 4 vezes, fiz 2 anos de cursinho, no primeiro eu tive um amigo que me acompanhou e lia para mim, neste ano quase que passei no ENEM. Mas para eu ir para a faculdade, uma sobrinha minha me falou de uma promoção no curso de pedagogia e economia para pessoas com deficiência em uma escola de nível superior. Lá eu fiz a prova e passei. Não vou dizer que não aprendi, aprendi e agradeço pelo que eu aprendi. A educação básica de um deficiente, principalmente até o 5º ano, é o principal para preparar o aluno pra ele ler, pode ser em Braille ou pode ser com tecnologia assistiva (ESM2).

Na educação superior também se deparou com a falta de ledor, mas ai já contou com um forte aliado que foi a tecnologia.

Segundo Vilas Boas (2014) o ledor é a pessoa que se dispõe a realizar leituras para aqueles que não podem ler.

Normalmente, encontram-se os leitores nos locais frequentados por cegos, tais como: escolas especiais⁹, institutos de reabilitação e audiotecas. Das características necessárias aos leitores, são essenciais: a paciência e responsabilidade. Deve-se ter paciência, pois, muitas vezes, pode acontecer de o ledor estar lendo algo para alguém e este estar mentalmente afastado daquela situação. E a responsabilidade, por sua vez, deve constituir-se como regente desta parceria (VILAS BOAS, 2014, p. 64-65).

Segundo Vilas Boas (2014) o ledor pode desempenhar pesquisas junto com seu ouvinte, afinal, sabe-se que algumas bibliotecas não possuem adaptações necessárias para que sejam utilizadas por deficientes visuais; portanto, é nesse instante que se faz importante a colaboração de um ledor com aquele que precisa: a pessoa cega.

Voltando ao relato de ESM2, ela afirma que no primeiro ano foi bastante difícil porque não tinha ledor.

Só no segundo eles colocaram uma ledora para mim. Ela me auxiliou mas já tinha facilitado algumas coisas, porque os celulares já estavam com leitores de telas. Eu não sabia mexer no computador. Mas eles mandavam muitos textos em PDF e eu pesquisava na internet e eu ia estudar com os leitores de telas no celular. Eu tirava fotos dos livros com os escâneres no celular. Na sala de aula ela lia para mim, e em casa eu fazia as leituras com os aplicativos, até chegar no TCC. O TCC foi um pouco complicado, mas graças a Deus eu tive uma professora que me orientou bem lá, ela me ajudou em tudo. E como eu tive condições de pagar uma pessoa para me ajudar com um reforço, essa me ajudou na escrita da monografia. A minha falta de leitura e escrita na educação básica, me prejudicaram bastante, principalmente em relação a minha escrita na faculdade, pois lá eu escrevi pouco. E assim eu conclui meu curso de pedagogia (ESM2).

⁹ Nota da autora: Apesar da perspectiva da inclusão, as escolas especiais ainda existem atualmente.

Atualmente, novos paradigmas emergem e questionam a segregação e os mecanismos de segregação, e se vislumbram novos caminhos de inclusão social. Por este motivo, há um fortalecimento das Tecnologias Assistivas ou ajudas técnicas nas formas de relacionamento com o conhecimento para pessoas com todos os tipos de deficiências.

Pelos depoimentos acima, percebe-se claramente que as dificuldades do ESM2 não eram no âmbito cognitivo e sim da falta de políticas públicas de inclusão. Segundo Matiskei (2004), pensar em políticas públicas de inclusão escolar significa planejar e implementar projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inserção social dos diferentes grupos marginalizados, seja por sua situação de pobreza extrema, por sua condição de cor, raça e etnia, por diferenciações em sua compleição física ou cognitiva, por vulnerabilização por sua escolha política, religiosa ou de orientação sexual, entre tantas outras possibilidades.

Cabe ao Estado, nesse contexto, a tarefa de buscar novos caminhos para a superação de alguns dos obstáculos presentes no seio social que distanciam os segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, do direito à educação.

No entanto, é necessário admitir que as políticas públicas não são pensadas apenas a partir de determinações jurídicas, legais, nas quais o Estado aparece como mero executor, neutro, destituído de princípios políticos e legais que balizam a sua ação.

4.2.4 Quarto relato

Nosso quarto entrevistado é, também, do sexo masculino e aqui está identificado como ESM3. Ele relata que sua alfabetização já iniciou com o sistema Braille e conta que aprendeu a ler e escrever com muita dificuldade. Apesar de sua deficiência visual, conseguia ler quando a escrita era com letras ou números grandes.

No ensino fundamental menor, na primeira série eu escrevia bem mais, não tenho lembranças se tive leitor de primeira, mas acredito que não. Escrevia bem mais, escrevia também, sempre frases curtas ou nomes. A professora muitas vezes escrevia o cabeçalho para que eu pudesse saber onde colocar meu nome, data, série e etc. as atividades ela ditava para que eu pudesse escrever, e depois eu respondia (ESM3).

A criança cega que não tenha nenhum problema de cognição tem condições de desenvolver as capacidades de comunicação como qualquer outra criança, desde que seja estimulada. Ochaita e Rosa (1995, apud SOARES, 2020) afirmam que a deficiência visual tem consequências sobre o desenvolvimento da aprendizagem, porém a pessoa cega possui outros canais para a obtenção da informação além dos olhos. ESM3 afirma que tinha dificuldades para ler textos longos, mas conseguia ler frases.

À medida que ia chegando aos anos finais do ensino fundamental sua deficiência foi aumentando e cada vez mais ele precisava de ajuda. Nessa época, “[...] então eu não conseguia acompanhar, então o próprio leitor já ficava responsável para escrever os conteúdos, etc. aquele mesmo sistema, eu respondia e o leitor lia as perguntas para mim” (ESM3).

No ensino médio raramente ele escrevia. Em parte porque sua deficiência aumentava e também porque o leitor lia os textos, as perguntas e escrevia as respostas. Segundo Soares (2020) A criança com deficiência visual não precisa que alguém faça as atividades para ela, o que ela precisa é de material adequado às condições de não uso da visão. Assim como a criança vidente precisa aprender alguns conceitos básicos referentes à lateralidade, a criança cega também precisa aprender alguns conceitos básicos e reconhecer o espaço onde deve conviver com as demais crianças.

Não vou dizer que não aprendi nada. Mas, perto do que eu poderia ter aprendido, se eu tivesse tido o acesso correto às tecnologias certas para que pudesse ter acesso de fato. Se eu pudesse escrever um texto e ler por conta própria. Foi uma perda muito grande. E é claro que isso prejudica muito, a gente fica sem saber produzir um texto, uma redação, tornando muito difícil o ingresso à Universidade. Tanto é, que eu terminei o ensino médio e demorei um bom tempo para poder adentrar à Universidade, pois não conseguia passar no ENEM (ESM3).

Já na Universidade, o prejuízo é ainda maior, pois, lá a gente escreve bastante, produz bastante textos e tem que saber como. O ideal é que eu tivesse tido uma boa educação básica, mas infelizmente não foi inclusiva. E os resultados são refletidos nos textos, que muitas vezes são com erros de ortografia. Eu tenho aprendido agora, a escrever, por que agora eu tenho tido acesso a um notebook, tenho acesso a um computador. Então sou eu quem escreve os meus trabalhos, sou eu quem ler, e assim vai, estou tendo bastante acesso. Então estou tendo que correr atrás do prejuízo, nunca é tarde, mas porém, é bem mais difícil aprender de maneira tardia, como por exemplo, na Universidade o que você deveria, por obrigação, ter aprendido na educação básica (ESM3).

Ferrari e Sekkel (2007, p. 642) afirmam que “Conforme os níveis de escolarização da pessoa cega se elevam, as práticas educacionais voltadas à inclusão se tornam escassas”. E quando ocorrem “[...] quando ocorrem, o tema da educação inclusiva volta-se para a questão da inclusão social das camadas mais pobres da população ou para as ações afirmativas, como as cotas para estudantes negros ou afrodescendentes (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 642). No entanto, muitas das dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no ambiente universitário estão, também, ligadas à falta de adequação física desses espaços para aqueles que possuem uma limitação sensorial. Os ambientes universitários privilegiam o acesso das pessoas que possuem a capacidade de ver quase ou totalmente intacta. Os obstáculos arquitetônicos são representados por barreiras físicas que impedem o deslocamento seguro da pessoa com deficiência visual pelas dependências da instituição universitária.

Isso ficou bastante claro nos depoimentos acima. É como se a sociedade entendesse que para a pessoa com deficiência visual basta cursar os estudos básicos. Nesse sentido, o elemento comum entre estes estudantes é o desafio que cada um enfrentou e ainda enfrenta para se ingressar e permanecer na escola.

4.2.5 Quinto relato

Vejamos o que diz o quarto entrevistado do sexo masculino, o quinto e último desta pesquisa. Este deixa claro que ingressou na escola tendo uma deficiência visual ainda com um confortável, resíduo visual, ao que lhe permitia acompanhar boa parte daquilo que se apresentava, visualmente falando, o que permitiu uma melhor interação em seu espaço educacional.

Segundo ele, desde criança, sempre usou óculos, e ainda hoje usa. Ele não tinha uma perda tão significativa de visão, ela foi piorando ao longo do tempo.

Em minha alfabetização, minhas atividades eram construídas naqueles mimeógrafos, eu enxergava bem naquela época, eu sentava na frente e conseguia ler. Eu era quem respondia minhas atividades, eu escrevia, as vezes pedia ajuda para meus pais. Não tive muita dificuldade, as atividades eram daquelas de sílabas, caligrafia, então minha leitura e escrita, foram desenvolvidas na alfabetização, e foi bem tranquila para mim. No ensino fundamental anos iniciais – no primeiro e no segundo anos, foi igual na alfabetização, sem nenhum problema, eu me virava bem, eu lia normal e escrevia do quadro normal, mas sempre sentava

na frente e quando tinha alguma dúvida, eu pedia ajuda para a professora ou para meus amiguinhos, enfim, a gente dava um jeito (ESM4).

Muitas vezes, como já afirmamos, a pessoa não percebe sua deficiência visual. Isso ocorre porque a aprendizagem visual não depende somente do olho, mas também da capacidade do cérebro organizar, captar e codificar informações. Estas imagens são associadas com outras mensagens sensoriais armazenadas na memória para serem lembradas mais tarde. Somente quando a deficiência aumenta é que a pessoa começa a perceber, inclusive quando ocorre uma mudança de ambiente, como a que ocorreu com ESM4 ao mudar de escola, conforme ele mesmo aponta no depoimento a seguir.

No terceiro, quarto e quinto, fui para uma escola nova, com professoras novas, pessoas novas, aí comecei a ter um pouco mais de dificuldade na leitura, para tirar do quadro. Eu sentava na frente, só que assim, na antiga escola, como a sala era bem pequenininha, a gente ficava bem em cima do quadro praticamente. Então, na escola nova, eu fiquei na frente, só que um pouco distante do quadro, e as vezes, como o quadro era grande, eu ficava assim, tipo na esquerda da sala, e aí não dava para ver o quadro todo. Aí então, pra tirar do quadro, pra ler, e principalmente pra escrever, eu escrevia o que dava, aí eu pegava o caderno das outras pessoas, ou as outras pessoas mesmo se ofereciam, - a não, deixa eu escrever aqui rapidinho pra tu, enfim. Aí tipo pra ler livro. Foi nessa época, quarto/quinto ano, que a gente começava usar o dicionário, ler a bíblia, eu sentia necessidade de usar lupa. No primeiro e no segundo eu não sentia necessidade, mas, no decorrer do tempo, quando eu passei a pegar mais esses tipos de material com letra muito pequenininha, tipo a bíblia e o dicionário, eu sentia necessidade de usar lupa. E nessa época também, no terceiro, quarto e quinto ano, eu comecei a frequentar a sala de recurso que tinha na escola, e acho que foi se adequando ao que tinha e minha leitura e escrita foram desenvolvida bem nesta época (ESM4).

Percebe-se que, ao mudar o ambiente escolar, ao ir para uma escola nova, onde não conhecia ninguém e o espaço físico era maior e a distância entre ele o quadro ficou maior. Ou seja, portanto, o quadro-negro era também mais largo de uma extremidade lateral à outra, começam a aparecerem as dificuldades na em sua interação com o meio.

À medida que o nível de escolaridade de ESM4 avançava, sua deficiência visual também.

No fundamental anos finais. – agora do sexto ao nono anos. Continuei na mesma escola, isso me ajudou muito, ficar na mesma escola. E assim, do sexto ano pra frente, não tive muita mudança, assim, mudei o turno, que era pela tarde, e agora, pela manhã, do sexto até o nono ano. E como eu fiz laços de amizade, os professores já sabiam que eu tinha uma certa dificuldade de enxergar, o pessoal da sala também, então assim, eles sempre me ajudavam e eu sempre pedia ajuda quando precisava. Pra escrever era a mesma coisa,

para tirar do quadro, ler e tirar do quadro para escrever no caderno, eu mesmo fazia, escrevia o que tinha que ser feito, quando eu não conseguia, eu pegava o caderno de alguém emprestado para copiar ou as outras pessoas pegavam e copiavam para mim, simplesmente. E na questão da escrita, não tinha muito o que fazer, minha escrita já estava bem desenvolvida, a partir daí. Eu usava lupa quando necessário, para ler dicionário e coisas com letras bem pequenininha. E acho que foi a partir daí que passei a frequentar a sala de recursos, na parte da tarde. E eu vim a conhecer mais alguns recursos de acessibilidade, que não vou lembrar quais, mas sei que teve alguns. E do sexto ao nono ano foi praticamente assim, sem muito mistério (ESM4).

Observemos que nesta etapa, o ESM4, apenas pelo fato de ter permanecido em meio ao já familiar ambiente escolar, para os anos finais do fundamental, suas dificuldades permaneceram, porém, seus colegas e professores já o entendiam e o davam o apoio necessário, e segundo ele mesmo, sem tantos problemas de socialização.

As pessoas com deficiência visual, portanto, necessitam de atividades que valorizem as sensações cinestésicas, porque através das mesmas poderão entrar em contato com o meio de forma mais efetiva. Julga-se sobremodo importante que em sala de aula o professor possa utilizar a cinestesia como elemento auxiliar na atuação pedagógica junto ao aluno cego, em todas as etapas de escolarização.

No ensino médio. – no primeiro ao terceiro ano do ensino médio, foi uma coisa totalmente diferente, porque assim, na antiga escola eu tinha meus amigos e os professores que me conheciam, eu tinha toda uma rede de apoio pra quando eu precisasse de ajuda. E quando eu entrei no ensino médio, a primeira impressão que eu tive foi, e agora, como é que eu vou tirar do quadro para escrever? Porque mesmo sentando na frente eu não enxergava, porque eu tinha passado por um procedimento cirúrgico nos dois olhos, e isso prejudicou um pouco mais minha visão. E eu fiquei muito inseguro quando entrei no ensino médio, porque eu achava que não ia dá conta de copiar do quadro, de tirar do quadro para colocar no caderno.

É perfeitamente compreensível o apego de ESM4 à sua primeira escola. As dificuldades em se inserir em grupos de interação tornam-se mais perceptíveis quando a criança cega começa a frequentar a escola. De acordo com França-Freitas e Gil (2012, p. 318) “[...] depois do terceiro ano de idade, a criança cega tem dificuldades maiores em se ajustar à escola e algumas dessas dificuldades persistem ao longo dos anos”.

Embora a mudança de ambiente tenha lhe trazido as dificuldades da adaptação, o apoio da ledora foi fundamental naquele momento porque sua deficiência estava, cada vez mais aumentando, como ele mesmo relata.

E foi aí que surgiu as ledoras que me acompanharam em todo meu ensino médio, o que foi uma novidade para mim, eu nem sabia que isso existia (ledor). Eu fiquei meio em choque no começo, porque era algo novo, mas assim, meu ensino médio se deu por essa questão, ledor. E pra tirar do quadro, eu não conseguia, porque, eu sentava na frente, mas, eu não enxergava mais como antes, por causa do procedimento cirúrgico. E as ledoras que me acompanhavam me ajudaram muito, porque eu não tinha mais meus amigos que copiavam pra mim ou me passavam o caderno. E foi fundamental pra mim, no meu aprendizado em meu ensino médio, na leitura e na escrita, elas me ajudaram bastante e foi de suma importância pra mim. Minha relação com elas foi excelente, e essa questão de copiar no caderno, eu sempre gostei de ser bem independente em relação a isso, eu gosto de sempre manter minha autonomia, e saber dos meus limites. E eu não sentia necessidade de deixar elas copiarem as respostas pra mim, transcrever o que eu falava para elas, o que elas basicamente faziam era tirar do quadro e colocar no caderno pra mim. Porque meu ensino médio foi praticamente assim, os professores escreviam no quadro e elas passavam para o caderno pra mim, não tinha muita coisa diferente disso não, uma vez ou outra o professor levava um slide, mas, do mesmo jeito, elas só copiavam no caderno pra mim e eu mesmo fazia a resposta no caderno. Eu ainda consigo ler as letras no caderno, aliás, então o trabalho delas era só isso, tirar do quadro e colocar no caderno pra mim. E eu me virava com o resto, porque eu não achava necessário elas fazerem mais que isso. Eu dava conta, então eu fazia, eu lia no livro, e quando precisava, eu mesmo escrevia no caderno, minha dificuldade era mesmo pra longe (ESM4).

Como ele mesmo relata, sua incapacidade de visão vinha aumentando cada vez mais e o que ele tendo dificuldades copiar boa parte do conteúdo que era passado no quadro-negro e isso algo assustador para ele. Mas, então lhe é apresentado o profissional ledor, que lhe dera o suporte necessário para a continuação de seus estudos. O depoimento acima é inequívoco quanto a importância dos recursos e acompanhamento ao aluno com deficiência visual. Para continuar seus estudos, os jovens classificados como pessoas com deficiência visual necessitam cada vez mais dos ledores devido à carência de material gráfico em Braille, principalmente em se tratando de literatura mais especializada e/ou científica.

O aluno relata que fez provas para ingresso no ensino superior mais de uma vez. De todos os processos de seleção que fez, o PAES, que é o processo da Universidade Estadual do Maranhão e da UEMASUL, foi o mais tranquilo.

As duas foram feitas do mesmo modo, com ledoras. No IFMA, foi uma experiência totalmente horrível, porque eu pedi auxílio ledor, e não teve, eu

cheguei lá para fazer a prova, e foi como se eu fosse um participante normal, fiz numa sala normal, e assim, como eu já estava lá dentro, eu sinceramente só peguei a prova e fiz. A prova não foi bem agradável de fazer, porque a prova tinham as letras meio pequenas e eu me virei lá, do jeito que dava. Como eram poucas questões, enfim, ao decorrer da prova deu tudo certo e vida que segue. Da segunda vez que fiz o ENEM e o PAES, foi o seguinte, eu pedi prova ampliada. Mesmo com o leitor lendo e eu acompanhando, é muito desconfortável aquela prova gigante, nos dois casos em que fiz a prova. No ano que vem, eu vou fazer o ENEM de novo, só que eu quero fazer a prova digital, porque eu quero ter essa independência de fazer o ENEM sozinho. Como é no computador e dá para ampliar, e não ter todo aquele transtorno de uma folha gigante, eu acho que vai dar certo e eu vou conseguir ir bem na prova. E eu vou fazer o PAES esse ano, só que o PAES eu vou fazer normal como se fosse a primeira vez, só com o leitor e transcritor, sem prova ampliada nem nada, porque eu não senti a necessidade de pedir a prova gigante que me atrapalhasse. E sim, contribuiu bastante essa Proatividade eu tive em leitura e escrita no meu ensino fundamental e médio.

Como se percebe, atualmente o acesso ao ensino superior no Brasil está, praticamente, assegurado a todas os jovens com deficiência. Porém, precisamos esclarecer que, embora não tenhamos registros, acreditamos que antes do ingresso, eles são, praticamente, invisíveis. Definimos como invisibilidade a falta de identificação, o reconhecimento sobre quem são, quais suas demandas, como podem ser auxiliados.

O depoimento a seguir demonstra o quanto os recursos de tecnologias assistivas é importante para o deficiente visual.

No ensino superior – sim, minha leitura e minha escrita, a proatividade na leitura e escrita, é bastante útil hoje em dia no meu ensino superior, porque, eu tenho acompanhamento de leitor, sim eu tenho, mas assim, ela fica no meu pé, até porque ela é nova na profissão, ela fica no meu pé e eu fico assim, relaxa, eu dou conta, eu faço sozinho, aí a gente se ajeta, eu fico tentando acalmar ela, mas eu sempre me viro sozinho, sempre dou um jeito, e quando eu preciso, busco ajuda dela. Então, foi sim, de suma importância essa proatividade que eu tive, porque eu tenho até hoje.

Com base neste depoimento, posso reafirmar que a tecnologia assistiva é fundamental para o progresso de pessoas com deficiência visual na escola em todos os níveis. Vale destacar que, segundo Conte; Ourique; Basegio (2017, p. 2):

As Tecnologias Assistivas revelam uma experiência de luta social por reconhecimento como um processo de desdobramento ontológico (de uma totalidade que se reconstrói a partir da diferença), que integra um papel constitutivo da humanidade atravessado por metas de auto conservação ou por chances de sobrevivência com força solidarizante.

Elas têm um caráter multidisciplinar, que tem por finalidade eliminar as barreiras à plena participação e à vida funcional para as pessoas com deficiência, incapacidades e mobilidade reduzida, objetivando uma maior autonomia e qualidade de vida.

4.2.6 Relato da servidora

Vejamos o que diz uma professora, que esteve como gestora na escola em que a maioria dos alunos entrevistados estudaram. Ela conta que a escola começou a atender as pessoas cegas, através da alfabetização em Braille e, leitura e escrita. Eles tinham acesso a alguns livros de literaturas que já vinham transcritos em Braille.

Trabalhávamos também atividade de vida diária (hoje, atividade de vida autônoma – AVA), nós íamos ensinando as técnicas, para que eles fossem aprendendo a ser mais independentes. E também a locomoção (orientação e mobilidade), locomoção interna e externa, a utilização da bengala, até porque a resistência foi muito grande pra poder usar a bengala, mas alguns aderiram até pra se proteger mais dos obstáculos. Quando nós iniciamos, não tínhamos ainda acesso às tecnologias, programas de computador, nem essas coisas. Mas alguns alunos nossos aprenderam a utilizar a máquina Braille. Nós colocávamos bastante a prática pra eles utilizarem a máquina Braille (SERVIDORA).

Como se percebe, os professores também precisam ser incluídos. Muitos têm desejo de ajudar os alunos com deficiência, mas a escola não tem recurso. Quando indagada sobre a impressora para impressão do material em braile a servidora respondeu que esta nunca funcionou.

Na realidade tem uma impressora, mas ela nunca foi utilizada e já chegou muito tempo depois, ficou numa sala e até hoje ainda não foi utilizada, já vieram alguns técnicos, mas nunca deixaram funcionando, não tem nenhuma pessoa assim especializada para trabalhar com essa tecnologia, até porque ela já chegou bem depois, a impressora. Eu acho muito interessante, é muito importante o acesso dos meninos à essas tecnologias. Quando nós iniciamos, era um pouco difícil, ainda não tinha essa impressora, ela já chegou bem depois (SERVIDORA).

No depoimento a seguir podemos notar um desabafo da servidora em relação à falta de suporte dado à escola.

A nossa vontade é ver nossos alunos independentes, com autonomia, com liberdade pra fazer suas atividades. Esse é um desejo que a gente tem. E pra isso a gente precisaria que esses recursos estivessem sendo utilizados, porque uma impressora Braille, não é só para estar enfeitando uma mesa, ela

tem que ser utilizada, mas não temos professores especializados, não tem técnico pra deixar as impressoras funcionando. Tanto aqui em nossa escola, quanto em outra instituição, do município. Nós temos aqui, essas duas impressoras Braille que não são utilizadas. Porque como só tem essas duas impressoras na cidade, era pra atender também, tanto os alunos da escola, quanto outros alunos, de outras escolas, que tem essa necessidade. E ela está até hoje sem funcionar (SERVIDORA).

Com a falta de recursos, muitas vezes, o ensino é efetivado somente por meio da oralidade. Quando se trata do aluno cego, apesar de ele desenvolver uma boa memória auditiva, não lhe é possível apreender a enorme quantidade de conceitos e informações que são trabalhados na escola. Há, portanto, necessidade de tomar notas, conferir se as suas anotações são compatíveis com os apontamentos do professor no quadro, o que é permitido pelas tecnologias.

A importância da tecnologia na autonomia dos alunos é muito importante como fica evidenciada na fala da Servidora. Ela afirma que quando os alunos com deficiência visual têm acesso aos recursos técnicos eles avançam para além do esperado. “E lá, as meninas fazem projetos até para os alunos do ensino regular aprenderem a utilizar os recursos para atendimento aos alunos com deficiência visual” (SERVIDORA). E por fim, ele desabafa:

Na realidade esse acesso ainda não é utilizado, porque a impressora não funciona. Como já falei, alguns técnicos já passaram por aqui, mas e tudo continua na mesma. Porque na realidade, se essa impressora tivesse funcionando, com certeza estaríamos colaborando com a acessibilidade, a independência e a autonomia dos alunos, não é verdade? (SERVIDORA).

O relato da servidora, confirma nossa tese de que as escolas não estão preparadas para dar o devido suporte aos estudantes com deficiência visual. Em sua fala, percebemos que tanto a escola em que fora gestora, quanto o local onde ela sabe que tem outra impressora braille, não recebem o apoio necessário para o devido funcionamento deste importante recurso de produção na transcrição de conteúdo escolar em braille, fundamental no processo de letramento de estudantes com deficiência visual. Vale lembrar que a LDB de 96, documento orientador da educação inclusiva, deixa claro que o aluno com deficiência deve ter não somente sua matrícula realizada preferencialmente na rede regular de ensino, como garante ainda que sejam dadas as condições para a permanência destes educandos, e que devem ser ofertados à eles, todos os recursos necessários para seu desenvolvimento.

5 CONCLUSÃO

Esta investigação, cujo objetivo foi analisar quais as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos cegos e com baixa visão para ingresso e permanência na educação escolar, surgiu de minha própria experiência como estudante de educação básica e, posteriormente, como estudante do curso de Pedagogia, onde ao final do curso, contei com alguns colegas, alunos e alunas, também com deficiência visual.

Quando os alunos com deficiência visual chegam ao ensino superior já trazem uma bagagem cultural compatível com as dos demais alunos de curso em nível superior. Ou seja, bem ou mal, são alfabetizados, dominam o sistema de leitura e escrita, expressam domínio dos conteúdos da educação básica e têm forte inclinação para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Porém, a maioria traz na bagagem uma história de superação onde muitas barreiras tiveram que ser superadas onde, muitas vezes, não contaram com o apoio nem dos familiares.

Nesse processo, a inclusão não se reduz à entrada na escola. Uma vez matriculados, cada dia deparam-se com um novo obstáculo não só no campo físico, mas, principalmente no campo estrutural e institucional da escola, como as dificuldades de acesso ao material disponível para pessoas cegas. Outros destacam o quanto as Tecnologias da Informação e Comunicação têm sido importantes para permanência na educação escolar e concluir uma formação com a qualidade necessária ao ingresso no mundo do trabalho.

Assim, considerando que o objeto de estudo desta pesquisa é a inclusão de alunos com deficiência visual na educação escolar, decidi tomar as histórias dos alunos que participaram desta pesquisa como um foco a orientar a presente análise.

Iniciamos indagando como vem se desenvolvendo a educação escolar do estudante com deficiência visual e suas implicações a partir de seus principais marcos legais. Nesse sentido, percebe-se que nas últimas décadas do século XX, as discussões sobre um modelo de educação inclusiva ocupou um lugar de destaque no cenário mundial e nacional.

O marco inicial dessas discussões foi a Declaração de Salamanca. Essa declaração foi fruto da Conferência Mundial de Educação Especial em junho de 1994, onde diversos governos e organizações mundiais reafirmaram seu compromisso para com a Educação para Todos. Nessa conferência trataram do reconhecimento, da necessidade e da urgência da providência de educação para as crianças, jovens e

adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

A partir dessa declaração, o conceito de inclusão passou ser empregado de forma mais rigorosa, sendo um indicador de transformações políticas e sociais de profundidade histórica e de qualidade social. Assim a partir do ano 2000, nas políticas nacionais, inclusive nas locais, o conceito de inclusão tem sido empregado, também, como sinônimo de permanência. A concretização das ações relacionadas ao paradigma da inclusão se torna possível, pois as mudanças são iniciadas na linguagem.

No Brasil, essas discussões impulsionaram o desenvolvimento de práticas inclusivas e estas, por sua vez, exigiram respostas que não se encontram em manuais, livros ou diretrizes. A chegada dos alunos com necessidades educacionais especiais e, entre eles, os alunos com deficiência visual tem criado situações constrangedoras em sala de aula, que sequer chegaram às pautas das discussões institucionais.

Contudo, a educação escolar da pessoa com deficiência visual depende de diferentes fatores no que se refere ao ambiente de ensino e às práticas didáticas diárias e estas devem envolver tanto a família como toda a comunidade escolar. Para isso, é importante que ocorra o processo de entendimento das características, necessidades e possibilidades do estudante com essa deficiência para a inclusão de ações que contribuam para que as barreiras sejam minimizadas, de forma a promover a acessibilidade e inclusão na escola, nas atividades de socialização e de ensino.

Essa situação, que já não era tão promissora, se agravou nos últimos anos de tal forma que tem-se a sensação de que ao invés de progredir, avançar para novos patamares de conquistas, estamos regredindo. Isso é estranho porque os estudantes com deficiências visuais já comprovaram suas competências em várias áreas da atividade humana.

A pesquisa revelou que as principais barreiras encontradas por estes estudantes estão relacionadas ao desconhecimento da deficiência por parte do próprio aluno e de muitos dos professores. A partir dessa constatação pode-se inferir que a maioria desses professores pode não ter sido preparada para receber essas crianças. Muitas vezes não são informados que tem um aluno com deficiência na sala.

Foi constatado, também, que as maiores aliadas dos alunos com deficiência visual são as tecnologias. Um celular e um computador fazem grandes diferenças para o aluno cego. As tecnologias, apesar de ainda serem pouco conhecidas e usadas por professores e alunos têm atuado na remoção de barreiras comunicacionais, equiparando as oportunidades de aprendizado e permitindo o enriquecimento do agir pedagógico.

No que se refere à leitura, sabe-se que, quando um livro é adaptado para o formato *braille*, o número de páginas se multiplicam, fazendo com que a leitura fique cansativa para o estudante. Por isso, torna-se relevante levar em conta outras tecnologias assistivas, já demandadas pelos estudantes, familiarizados com outros dispositivos, como foi o caso dos alunos que responderam a essa pesquisa.

Também foi indagado sobre o que estes estudantes com deficiência visual vêm fazendo para superar essas dificuldades na educação escolar. Nesse sentido, o relato dos alunos apontam que cada um seguiu um caminho próprio, mas todos tiveram em comum a capacidade de aprenderem sozinhos e com ajuda de colegas. Também ficou evidenciada a capacidade de usarem outros sentidos sensoriais como a audição e a capacidade de se locomoverem através de indicações táteis. Sabemos que as crianças cegas não têm acesso a leitura da palavra – ao mundo letrado – antes de chegarem à escola. Soares (2020) aponta que sem a leitura da palavra elas têm um mundo muito restrito porque o espaço ao redor dela, seja urbano ou rural, é um espaço visual, colorido, cheio de mensagens escritas distante da realidade delas que não têm a possibilidade de experienciar essa relação com a escrita simplesmente por transitarem por esses ambientes como se dá com as crianças videntes.

REFERÊNCIAS

BARDAN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Porto, Portugal: Edições 70, 2011.

BECK, Fabiana Lasta. A informática na educação especial: interatividade e representações sociais. In: **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [28]: p. 175-196, janeiro/junho 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [Constituição 1988].. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, seção 1, p. 2. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência, nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria da Educação Básica. **Declaração de Salamanca**: recomendações para a construção de uma escola inclusiva. Brasília: MEC/SEB, 2003.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2006.

CASTRO, S. F., e ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 20(2), p. 179-194, 2014.

CERVO, Amado Luiz, BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COELHO, Sônia Maria. **A alienação em foco**: teses e dissertações sobre a professora alfabetizadora. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2002.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Liana Hatschbach; BASEGIO, Antonio Carlos. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova

sensibilidade. In: **Educação em Revista**. n. 33 e 63600. p. 1-23. Belo Horizonte, 2017.

FARIAS, Vanusa Moreira. **A importância da atuação do professor frente a inclusão do aluno cego**. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. In: **Psicologia Ciência e Profissão**, nº 27, v.4, p. 636-647, 2007.

FERRAZ, Siney. **O movimento camponês no Bico do Papagaio**: sete barracas em busca de um elo. Imperatriz: Editora Ética, 1998.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRANÇA-FREITAS, Maria Luiza Pontes de; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. Interação social de crianças cegas e de crianças videntes na educação infantil. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP**. V.16, Nº 2, Julho/Dezembro. P. 317-327, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho**: redimensionando o singular no contexto universal. Campinas: Autores Associados, 2003.

LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, out. 2006.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS, J. S. **A exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira; SILVA, Melo Luzia Guacira dos Santos.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. In: **Educar**. n. 23, p. 185-202, Curitiba, Editora UFPR, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, jul./set. Editora UFPR, p. 125-143. 2011.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: ANACHE, Alexandra Ayach e SILVA Iolete Ribeiro da (Orgs.). **Educação Inclusiva: experiências profissionais em psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. p. 153-166.

OLIVEIRA, Claudeson Vilela de. **Práticas pedagógicas e serviços de apoio na educação superior: promovendo a permanência do aluno cego**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2017.

OLIVEIRA, Ronaldo Queiroz de et al. Inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 22(2), p. 299-314. 2016.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: **Educar**, n. 33, p. 143-156, Editora UFPR, Curitiba, 2009.

REIS, D. B; TENÓRIO, J. R. Políticas públicas de acesso e permanência da população negra no ensino superior: um debate em curso. **Cadernos ANPAE**, 8, 1-11. 2009.

RODRIGUES, Davi. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. In: **Revista Educação Especial**, n. 23, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 15. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SANTOS, Marinalva Jesus dos. **A escolarização do aluno com deficiência e sua experiência educacional**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva: redefinindo a Educação Especial. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SANTOS, Roseli Albino; MENDONÇA, Suelene Regina Donola. Universitários cegos: a visão dos alunos e a (falta de visão) dos professores. In: **Revista e-Curriculum**, 13(4), 888-907, 2015.

SILVA, Denise Barreto da. **A gênese do conceito de inclusão na Educação Especial**. 2013. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Denise Barreto da. **A gênese do conceito de inclusão na educação especial**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Teologia e

Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Jailma Cruz da; PIMENTEL, Adriana Miranda. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. In: **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, 29, e2904, p. 1-18, 2021.

SILVA, Keli Simões Xavier; OLIVEIRA, Ivone Martins de. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 41, n. 3, jul./set. p. 695-712, 2016.

SOARES, Ana Cristina. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

SOARES, Antonio Francisco. **A relação entre os processos especializados de alfabetização de cegos e sua utilização/interferência da sala regular**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2020.

SOUSA, Deisy Sanglard de. **Política nacional de combate ao bullying e práticas educativas: um estudo sobre a implementação das leis antibullying (Leis nº 13.185/2015 e 13.663/2018) nas escolas de ensino fundamental de Imperatriz-MA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências de Imperatriz. Universidade Federal do Maranhão. Imperatriz, 2021.

Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 41, p. 251-274, maio/ago. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas - V**. Madrid: Visor Distribuciones, 2012.

VILAS BOAS, Ludmilla Lima. **Três instâncias mediadoras na compreensão textual do gênero notícia com cegos de diferentes níveis de formação**. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.