

>> *Temática Especial*

## Inclusão escolar: narrativas de pessoa com deficiência visual

Daniela Medeiros de Azevedo Prates\*  
Edson Roberto Martins Pessel\*\*

### Resumo:

*O presente artigo decorre de pesquisa desenvolvida no mestrado cujo escopo visa compreender como ocorre o processo de inclusão escolar, a partir da trajetória da primeira aluna com deficiência visual do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), campus Charqueadas. Para isso, adotou como procedimento metodológico o estudo de caso, valendo-se da triangulação de dados produzidos através da análise documental, entrevistas e questionários entre os anos de 2019 e 2020. Tal empreendimento ancora-se nas interlocuções dos referenciais sobre inclusão, em articulação com os estudos no campo da Educação Profissional e Tecnológica, permitindo problematizar a noção de inclusão, reconhecendo-a como uma construção histórica e social recente, na qual vêm se produzindo modos de pensar e viver em relação às pessoas com deficiência, em especial, a visual, conforme permitem depreender Almeida (2017), Batista (2018), Mianes (2016), França (2013), G. Silva (2019), entre outros. O estudo permite reconhecer, através da trajetória da própria jovem-estudante, sujeitos, concepções e práticas que perpassam o processo de inclusão escolar. Conclui-se que necessitam inserir em seu currículo formas de inclusão dos alunos a partir de sua cultura e formas de comunicação.*

### Palavras-chave:

*Inclusão Escolar. Pessoas com deficiência visual. Educação Profissional e Tecnológica.*

## Inclusive education: narratives of a person with visual impairment

**Abstract:** *This paper stems from a research developed during master's, whose scope aims to comprehend how the process of school inclusion takes place, given the trajectory of the first visually impaired student from Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Charqueadas Campus. To this end, the case study was adopted as a methodological procedure, using the triangulation of data gathered by means of document analysis, interviews, and questionnaires, from 2019 to 2020. This undertaking is anchored in the interlocution between the references on inclusion, aligned with the studies in the field of Professional and Technological Education, allowing to problematize the notion of inclusion, acknowledging it as a recent historical and social construction, regarding which ways of thinking and living related to people*

\* Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). E-mail: [danielaprates@charqueadas.ifsul.edu.br](mailto:danielaprates@charqueadas.ifsul.edu.br). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8185-0087>.

\*\* Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Aluno do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Charqueadas do Instituto Federal Sul-rio-grandense. E-mail: [didi1@terra.com.br](mailto:didi1@terra.com.br). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1574-2210>.

*with disabilities have been produced, mainly those with visual impairment, as it may be inferred based on Almeida (2017), Batista (2018), Mianes (2016), França (2013), and G. Silva (2019), among others. By means of the trajectory of the young student herself, the study makes it possible to recognize subjects, conceptions, and practices that permeate the school inclusion process. It is concluded that they need to include in their curriculum forms of inclusion of students from their culture and forms of communication.*

**Keywords:** *Inclusive Education. Visually impaired people. Professional and Technological Education.*

## **Inclusión escolar: narrativas de personas con discapacidad visual**

**Resumen:** *Este artículo surge de una investigación desarrollada en el máster, cuyo objetivo fue el de comprender cómo se da el proceso de inclusión escolar, a partir de la trayectoria de la primera alumna con discapacidad visual en el Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Campus Charqueadas. Para ello, se adoptó el estudio de caso como procedimiento metodológico, haciendo uso de la triangulación de datos producidos a través de análisis de documentos, entrevistas y cuestionarios entre los años 2019 y 2020. Este emprendimiento se ancla en las interlocuciones de las referencias teóricas sobre inclusión, en articulación con estudios en el campo de la Educación Profesional y Tecnológica. permitiendo problematizar la noción de inclusión, reconociéndola como una construcción histórica y social reciente, en la que se producen formas de pensar y vivir en relación a las personas con discapacidades, en particular, las visuales, como lo muestran Almeida (2017), Batista (2018), Mianes (2016), França (2013), G. Silva (2019), entre otros. El estudio permite reconocer, a través de la trayectoria de la joven estudiante, sujetos, conceptos y prácticas que permean el proceso de inclusión escolar. Se concluye que necesitan incluir en su currículo formas de inclusión de los estudiantes desde su cultura y formas de comunicación.*

**Palabras clave:** *Inclusión Escolar. Personas con discapacidad visual. Educación Profesional y Tecnológica.*

## **Introdução**

O presente artigo é decorrente de pesquisa desenvolvida no Mestrado, cuja problematização incidiu em analisar como ocorre o processo de inclusão escolar a partir da trajetória da primeira aluna com deficiência visual do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), campus Charqueadas.

Com essa finalidade, adotamos o estudo de caso compreendendo-o, a partir de Bogdan e Biklen (1994), como um método de pesquisa qualitativa cuja análise centra-se em um contexto, indivíduo, fontes de documentos ou ainda acontecimentos específicos. Lüdke e André (1986) especificam que um estudo de caso se caracteriza pelos seguintes pontos: a) identificação de fato, história real ou problema a ser pesquisado; b) levantamento dos dados reais; c) análise do contexto; e d) soluções/conclusões sobre o fato, história ou problema analisado para efetuar o estudo.

A análise foi construída a partir da categorização de elementos oriundos da triangulação de dados levantados na pesquisa, por meio das entrevistas, questionários, documentos, em suas tessituras com relação aos referenciais teóricos. Entre as possíveis maneiras de apresentar os dados e a discussão sobre eles, optamos por narrar trajetórias percorridas, deslocando a ênfase comumente presente na deficiência, aos sujeitos em suas contingências. Nessa direção, analisamos o processo de inclusão escolar a partir da trajetória da própria aluna com deficiência visual, reconhecendo, em seus percursos biográficos e escolares, em especial com o ingresso no IFSul, experiências, expectativas, sujeitos, espaços, práticas e concepções envolvidos no processo de inclusão.

Entendemos que essa trajetória se constitui em determinadas condições do presente em que vemos assumir preeminência à inclusão de pessoas com deficiência como um direito, o que possui desdobramentos no processo de inclusão no âmbito escolar.

Com esse intuito, buscamos reconhecer documentos em fontes primárias, como leis, decretos, diretrizes, normas, orientações sobre inclusão, especialmente no que se trata de pessoas com deficiência visual. Devido à centralidade que assumiu na pesquisa, tomamos para análise neste momento a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Também foram realizadas entrevistas com um membro responsável pela implementação das políticas de inclusão em nível da Reitoria e um membro articulador do desdobramento desta política no campus, através do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Com base nesse reconhecimento sobre as formas de implementação da inclusão escolar, em especial da inclusão de discentes com deficiência visual, foi necessário aprofundar a análise, buscando compreender que sentidos assume a inclusão escolar para os principais sujeitos envolvidos. O que se desdobrou em entrevistas com a aluna, três professores(as) de diferentes áreas e Orientadora Pedagógica.

A articulação desse conjunto de ferramentas metodológicas adotadas permitiu analisar o modo como ocorre o processo de inclusão a partir da trajetória da primeira aluna com deficiência visual na Instituição. O que buscamos é a sustentação na articulação entre referenciais sobre inclusão e estudos no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Tais estudos permitem problematizar a noção de inclusão, reconhecendo-a como uma construção histórica e social recente, na qual vêm se produzindo modos de pensar e viver em relação às pessoas com deficiência.

O próprio termo “inclusão”, estando predominantemente empregado em sua relação à lógica binária moderna da oposição “inclusão *x* exclusão”, o que pode nos conduzir ao equívoco de pensar a inclusão sempre em seu oposto, ou seja, “[...] dos normais sobre os anormais” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Em outra direção, é recorrente ainda o uso alargado do termo “exclusão”, referindo-se a indivíduos que, a partir do reconhecimento de suas diferenças sociais, econômicas, étnico-raciais, de gênero, etárias, entre outras, passam a viver em condições desiguais de vida e, com isso, parte-se do pressuposto de que se encontram excluídos da sociedade, parecendo que a racionalidade presente opera na condução dos indivíduos em diferentes gradientes de inclusão e exclusão. Assim, torna-se pertinente nos aproximarmos do uso grafado da expressão *in/exclusão*<sup>1</sup> diante de formas de inclusão e exclusão que não operam propriamente em oposição (PRATES, 2017).

A esse respeito, consideramos importante ressaltar de que lugar estamos operando a noção de inclusão, ao reconhecermos imbricada a emergência de discursos e práticas em que se situam um conjunto de direitos que, recentemente, passaram a ser destinados a pessoas com deficiência. Dentre eles, como particularmente tratado nesta investigação, o direito à inclusão escolar das pessoas com deficiências visuais.

## Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiências Visuais

O Censo Escolar 2018, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revela um aumento de 33,2% no número de matrículas dos estudantes com deficiência no período entre 2014 a 2018. Demonstrando o aumento considerável na busca da educação pelos sujeitos com deficiência e, entre esses, os com deficiências visuais (SILVA, G., 2019).

Conforme dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2013, pessoas com deficiência visual representam 3,6% da população brasileira. A esse respeito, é importante destacar o que se entende como deficiência visual. Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), a deficiência visual se caracteriza pela implicação de 40 a 60% ou total da visão. Assim, temos: a baixa visão (leve, moderada ou profunda) que pode ser atenuada com uso de óculos de grau elevadíssimo no nível leve; lentes de aumento, no nível moderado; lupas, no nível profundo. Este último, acompanhado com uso de bengalas de orientação para andar (FRANÇA, 2013).

1 O termo *in/exclusão* foi desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq/UNISINOS) e encontra-se amplamente presente em diferentes grupos de pesquisadores, entre os quais, destacamos ainda, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e *In/Exclusão* (GEIX/CNPq/FURG).

Mas também existe o estado denominado de “próximo à cegueira”, que caracteriza a pessoa que ainda é capaz de distinguir luz da sombra, mas já manipula o sistema Braille na leitura e escrita, emprega tecnologia de voz ao acessar programas de computador, desloca-se com a bengala de orientação. Similarmente, a mais grave situação é a cegueira total (cego), na qual é inexistente a percepção de luz. É imprescindível nesses casos o uso do sistema Braille, da audiodescrição para leitura e de programas de voz para escrita, além da bengala de orientação na movimentação (VEITZMAN, 2000).

A partir deste reconhecimento, passamos a problematizar como ocorre a inclusão desses sujeitos no âmbito escolar, o que apresentaremos brevemente a partir da análise das materialidades da pesquisa, em especial neste momento, situando alguns pontos deste processo a partir da trajetória da primeira jovem-estudante com deficiência visual no campus Charqueadas.

Ana<sup>2</sup> é uma jovem que adora ler, estudar, ouvir música, cantar, tocar violão, jogar videogame, estar com amigos, tomar chimarrão e andar de bicicleta. O que é compartilhado por muitos jovens e não teria nenhum efeito de estranhamento ou barreira social, se não fosse também pessoa com deficiência visual. Ana nasceu prematura; teve descolamento da retina, retinopatia da prematuridade<sup>3</sup>. Em suas palavras: “[...] o nome é comprido, mas a descrição [...]: a retina, que basicamente é uma membrana, não leva a imagem que o meu olho registra para o cérebro, então eu não consigo enxergar nada, a não ser luz; é a única coisa que eu consigo enxergar”.

Conforme descrito por Ana, ela aprendeu sobre sua deficiência e, assim, pôde crescer sem imaginar limites, traçando sua própria história, se reconhecendo e buscando seu reconhecimento na sociedade cita: “O fato de termos uma deficiência, não importa qual seja, não nos torna inferior ou superior a qualquer outra pessoa. É importante que as pessoas entendam que não é feio ter curiosidade e perguntar. Feio é a pessoa julgar e ter preconceito sem realmente entender. Somos pessoas, como qualquer outra, e amamos nossa independência, fazer novas amizades, estudar”.

Quando era pequena, fez estimulação precoce, iniciou quando era bebê. Posteriormente, começou aos seis anos a escola, inicialmente, com o uso da reglete<sup>4</sup>; porém, como acabou não se adaptando, passou a usar a máquina de escrever em Braille, a qual a ajudou, desenvolvendo sua escrita e leitura. Seguiu utilizando apenas o Braille, para a escrita e a leitura, por ser o único recurso disponível na época para ensino de pessoas com deficiências visuais. Estudou em várias escolas, mas em apenas uma teve monitora. Já, em outra, não tinha máquina de escrever em Braille para suas anotações; na época, não havia lei para assegurar que as instituições fornecessem material ao estudante que não tivesse condições de adquiri-lo.

É importante situar que o Sistema Braille, criado no século XIX, foi o meio que revolucionou o ensino de pessoas com deficiência visual, dando-lhes meios de aprenderem com autonomia assim como os videntes, eliminando algumas barreiras para a escrita e leitura, mesmo com a considerável falta de publicações neste formato. Trata-se de um meio de comunicação hoje reconhecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Atualmente, como forma de leitura, tornou-se frequente o uso da audiodescrição<sup>5</sup>, pois facilita a compreensão dos textos, sendo realizada por programas que leem o que está na tela do dispositivo (computador, celular ou tablet).

2 Para resguardar a identidade dos sujeitos, utilizamos pseudônimos escolhidos pelos próprios entrevistados. É importante destacar que a pesquisa foi desenvolvida respeitando aspectos éticos que envolvem pesquisa de seres humanos, atendendo à Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e estando aprovada junto ao Comitê de Ética e Pesquisa.

3 A Retinopatia da Prematuridade é uma doença ocular vasoproliferativa, de causa multifatorial, secundária à vascularização incompleta da retina que ocorre em recém-nascidos de muito baixo peso ao nascer. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/casa/problemas-de-sa%C3%BAde-infantil/dist%C3%BArbios-oculares-nas-crian%C3%A7as/retinopatia-da-prematuridade-rdp>.

4 A reglete é um dos primeiros instrumentos criados para a escrita Braille, apresentada pela primeira vez em 1837 pelo criador Louis Braille. Ele usava uma prancha com uma régua que continha as celas do alfabeto para que qualquer letra pudesse ser escrita. Apresentada pela primeira vez em 1837 pelo francês Louis Braille.

5 A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, operas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora. (Definições: <http://www.vercompalavras.com.br>).

O ingresso da estudante no IFSul foi permeado por outras trajetórias de sujeitos que se vinculam ao processo de inclusão. Uma história que iniciou com o seu interesse em entrar na instituição, incentivada pela própria experiência de sua mãe na instituição, tentou o vestibular do IFSul por três anos.

O primeiro vestibular foi realizado com o auxílio de duas professoras que liam o texto da prova para a discente e, posteriormente, transcreviam a resposta oral da aluna para o caderno de respostas e folha de gabarito. Na segunda tentativa, a prova foi realizada em Braille, o que facilitou; porém, a prova ficou muito extensa, conforme relatou a discente, pois o texto em Braille se torna muito maior. Embora reconheçamos a preocupação institucional em assegurar o direito em realizar o vestibular, é importante situarmos limitações no que tange a condições adequadas às especificidades da jovem com deficiência visual. Em um primeiro momento, percebemos que a presença de professores para leitura e registro aponta para essa preocupação institucional em algo que lhe é novidade. Entretanto, isso não assegurou nenhuma autonomia, ficando Ana dependente de terceiros em toda a realização da prova. Em um segundo momento, reconhecemos a introdução de uma prova em Braille, garantindo plena autonomia em sua forma de comunicação. Entretanto, não houve a previsão de que apenas a adequação ao Braille e maior tempo de realização da prova não seriam suficientes, tendo em vista o tamanho da prova, que se tornou cansativa e sem possibilidade de conclusão, conforme o relato da estudante.

Na sequência, em 2018, as adequações foram mais aderentes às necessidades do caso, já que o IFSul assimilou a Lei nº 12.711/2012, que institui o ingresso por cotas nas instituições federais de ensino técnico de nível médio de todo o país e que foi alterada pela Lei nº 13.409/2016, a qual, em seu artigo 5º, prevê:

Em cada Instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a Instituição, segundo o último censo do IBGE. (BRASIL, 2016).

Na terceira tentativa de Ana, em 2018, sua prova foi realizada em um dispositivo móvel, com o uso de audiodescrição leitor de telas, sendo aprovada para cursar informática mencionada:

[...] quando eu cheguei ao IFSul, eu fiquei muito surpresa de um jeito maravilhoso porque eles me trataram simplesmente muito bem; a Maria<sup>6</sup> esteve lá também, me auxiliou a como eu poderia me orientar pelo campus, todo mundo foi muito atencioso comigo. [...] algumas coisas de mobilidades no campus ainda são um problema, mas minha monitora ajuda bastante nessa parte. Minha relação com as servidoras é muito boa; elas sempre me ajudam com adaptação de materiais e outras pequenas coisas do dia a dia.

Assegurar condições de ingresso é apenas um dos pontos a refletirmos sobre o processo de inclusão escolar, afinal, como complementam Mianes e Müller (2012), o ato de estar na escola, no ambiente com outros discentes, não é afirmação incontestável de que a inclusão se encontra efetuada em definitivo.

Para refletirmos sobre o processo, partiremos do modo como a inclusão escolar se desdobra a partir do que reconhecemos como uma política institucional, conforme permite deduzir Maria, do Departamento de Educação Inclusiva (DEPEI) da Pró-reitoria de Ensino, permitindo-nos reconhecer como é efetivado o acolhimento em um panorama de todos os campi, já que todos possuem seu Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Esse núcleo trabalha da seguinte forma:

6 Nome suprimido.

[...] entrevistas, reuniões e/ou visita domiciliar no início do ano letivo com os estudantes com deficiência e seus familiares para conhecer suas potencialidades e identificar necessidades, bem como, se for o caso, visitas às escolas anteriores dos estudantes para conversa com os docentes e a profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atendia o estudante. Reuniões no início do ano para apresentar aos docentes quais estudantes com necessidades específicas têm no Câmpus, apontando suas necessidades clínicas e pedagógicas. É proporcionado espaço de formação com os professores sobre a deficiência na área da deficiência dos estudantes. Reuniões quinzenais com a equipe do NAPNE para discussão, planejamento e acompanhamento dos estudantes. Reuniões periódicas com os docentes para discutir o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Apoio pedagógico aos professores na construção do Plano de Atendimento Educacional Especializado para cada estudante, constando diagnóstico escolar e Plano Especial por disciplina. Contratação de profissionais de apoio escolar para acompanhar os estudantes que precisam e criação de materiais adaptados para atender as necessidades de nossos estudantes.

A partir da narrativa de Maria, é possível perceber que a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul propõe o acesso e permanência de todos os estudantes através da acessibilidade e os recursos necessários, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto. Está embasada na Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, considerada o Estatuto da Pessoa com Deficiência, trazendo em seu bojo um olhar para o sujeito além da escola: “[...] o direito à vida, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à assistência social etc...”. A política inclusiva do IFSul traça o mesmo caminho, defendendo os direitos fundamentais de todas as pessoas com deficiências.

Outro ponto importante destacado remete a oferta de palestras nos campi, assessoramento pedagógico nos processos de inclusão, assessoria nos grupos de estudos sobre os estudantes com necessidades específicas, palestras sobre o planejamento e, desde 2018, a oferta do curso “A Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado”<sup>7</sup>. No caso desta pesquisa, observamos a importância deste movimento institucional de ofertar, mediante a formação continuada e espaços de diálogo, maiores condições para aprimorar o processo de inclusão de pessoas com deficiência, especialmente porque a maioria dos professores entrevistados não teve em sua graduação estudos sobre inclusão e reconhecem a importância da formação neste processo. As trajetórias formativas destes professores apontam, em alguma medida, para a busca de formação continuada. Reconhecemos a ênfase na inclusão nas trajetórias formativas em nível de especialização, mestrado e doutorado junto às professoras que atuam no setor pedagógico, especialmente da Orientação Educacional, as quais também atuam no NAPNE.

O Setor de Orientação Educacional está diretamente ligado a todo o processo inicial de acolhimento dos alunos com deficiência, e procura envolver todos os demais setores da escola, principalmente aqueles ligados ao Departamento de Ensino, por terem um contato direto com todos os alunos, como podemos depreender da narrativa de Roberta: “[...] após a acolhida inicial, o Setor continua sua atuação com os alunos com deficiência, procurando estar atento às suas necessidades e expectativas, sempre que possível”.

Os principais aspectos levados em conta nessa continuidade do atendimento são aqueles relacionados ao desenvolvimento dos processos de aprendizagem e socialização dos discentes, bem como de que maneira a escola poderá contribuir para seu crescimento.

Da mesma forma, a acessibilidade para os alunos com deficiência visual é pensada no sentido de que tenham a maior autonomia possível para desenvolver sua aprendizagem e crescimento como indivíduos durante o tempo em que interagirem no espaço do campus. Também são disponibilizadas tecnologias e materiais acessíveis e adaptados, bem como uma monitora escolar que vai acompanhá-los durante as aulas e no deslocamento nas dependências da instituição. Quanto à acessibilidade, Roberta diz: “[...] o campus também conta com piso tátil e, está em vias de adquirir placas de identificação em Braille, para que sejam colocados nos espaços onde a discente circulará”.

<sup>7</sup> Curso de Formação: como auxiliar Pessoas com Deficiências, ofertado na modalidade a distância para servidores de todos os campi com carga horária de 280 horas, já estando na oferta da 4ª edição.

Embora o NAPNE seja o núcleo que está diretamente envolvido com os discentes com deficiência, todos os demais setores também participam de alguma forma do processo de inclusão desse público. A partir do processo de matrícula, até o momento da conclusão do curso, esses discentes terão oportunidade de interagir com a maioria dos servidores do campus, conforme expõe Roberta:

Voltamos nossos esforços a fim de possibilitar que os alunos com deficiência efetivem sua socialização na escola e fora dela, e que se sintam aptos a fortalecer sua cidadania sendo sempre incentivados a expor suas ideias e participar de todas as atividades que o campus disponibiliza. Tanto os professores quanto o NAPNE e a gestão da escola estão empenhados para que esse objetivo seja uma realidade. Também buscamos, nas famílias dos alunos, o apoio necessário para que seja firmada uma parceria de sucesso e de cumplicidade em favor dos estudantes do campus Charqueadas.

Para a representante do NAPNE, Carlota, saímos de um protótipo de preconceito segregativo do passado, em que tínhamos como base a normalização, ou seja, a pessoa com deficiência careceria se adaptar às condições de um mundo normal e não o mundo se adaptar às suas condições e às especificidades dela. Num período não muito distante, pessoas com deficiências eram retidas dentro de suas moradias, por consequência do preconceito, o qual, até a atualidade, em certas ocasiões, ainda existe, vinculado ao intelecto da pessoa com deficiência, conforme discorre:

[...] quando mudamos para o paradigma da inclusão, um novo olhar começou a germinar, ou seja, os espaços precisaram se tornar adaptáveis, não as pessoas, isso implica uma série de transformações não apenas nas estruturas, mas no modo de vida e de ação dos atores: as pessoas com deficiência, as suas famílias, as suas instituições, os conselhos de direitos, os órgãos gestores de políticas para as pessoas com deficiência, os agentes políticos. Não bastam mudanças estruturais se o pensamento desses atores ainda se mantiver duvidoso entre os sentidos da segregação e da inclusão, pois não é um tema que tenha um consenso social no Brasil. Por isso, a transversalidade se insere como um elemento fundante nesse processo, pois estabelece diálogo entre as estruturas dos atores e o conceito de que não há ainda uma ideia de inclusão consolidada na sociedade.

Houve desenvolvimentos inquestionáveis na aquisição de direitos sociais no País, em um curto espaço temporal; entretanto, ainda temos um longo caminho na questão dos direitos de políticas públicas, conforme ressalta Carlota:

[...] as pessoas com deficiência não possuem a igualdade de oportunidades garantida para elegerem seus representantes, assim como outros grupos sociais no Brasil. A transversalidade nos convoca a pensar todo esse conjunto de elementos trazidos nesta pesquisa, traduzidos na voz e na trajetória dos docentes. Para além da educação, a transversalidade promove um novo embate teórico, metodológico e conceitual para a elaboração de políticas para sujeitos que estão imersos em um mar de ambiguidades, de complexidades, de dúvidas por conta do seu modo de ser, agir e estar no mundo. Estão no mundo corpos que possuem um conjunto de características que, em interação com barreiras que a sociedade oferece, vivem em condição de desigualdade.

Analogamente, ainda se pensa que pessoas com deficiências não devem ser inseridas nas instituições educacionais, que necessitam permanecer distanciadas por não serem intelectualmente capazes de aprender. No entanto, esse conceito é antiquado em relação ao diferente e define a grandeza da contenda a ser encarada e derrotada nos ambientes educativos, conforme nos convoca a refletir Carlota:

[...] para lidar com a diferença em sala de aula, destaco a importância de que os recursos digitais acessíveis sejam devidamente incorporados ao ambiente escolar. É necessário que sejam estabelecidas práticas pedagógicas que possibilitem o uso educacional das ofertas tecnológicas; acredita-se que o agente de tal construção é o docente com o apoio dos demais servidores da Instituição.

A docente Paulina considera que a atuação multidisciplinar é fundamental, porque o conhecimento e experiência de um contribuem com os do outro. Conforme relembra, ao ter que atender seu primeiro discente com deficiência visual, em outra escola, percebeu que não havia materiais didáticos específicos que a ajudassem, e ela tampouco sabia como executar qualquer atividade com o estudante. Então, solicitou apoio junto a outra Instituição, e eles lhe deram as primeiras orientações. Em seguida, o apoio da orientadora pedagógica foi fundamental, ajudando-lhe a construir o que dava certo e o que não dava, conforme narra: “[...] depois em Charqueadas já com mais prática foi mais fácil até pela postura da estudante que sempre foi bastante colaborativa, alertando quando não compreendia qualquer coisa”. Quando o docente tem, na turma, um discente de inclusão, a orientação faz uma reunião específica sobre aquele aluno. Então, a orientadora vai descrevendo aos docentes qual é a especificidade de cada caso, conforme relata Roberta: “[...] quando a aluna com deficiência visual entrou... Como é que a gente poderia lidar com a questão da cegueira? [...] por exemplo: descrever tudo que está sendo feito. No quadro: agora vou desenhar tal coisa [...]”.

W. Santos e R. Silva (2012) são incisivos a respeito da inclusão de pessoas com deficiências visuais no que tange ao discernimento da necessidade de realizar alterações na rotina de sala de aula, com auxílio para a elaboração e geração de meios de valor que aprimorem os estudos, por parte da parcela dos discentes que possuem deficiências visuais.

Conforme M. Silva (2009), a inclusão educacional transcorreu da ação de “padronização”, e, nessa definição, a didática de ensino dos alunos com deficiência passou a ser realizada nas escolas de ensino regular. Nesse sentido, normatizou-se a inclusão escolar para todos os sujeitos com deficiência e, entre esses, os com deficiência visual. Nesta tendência de padronização, reconhecer a especificidade de cada aluno diante da diversidade de uma sala de aula, na prática docente, é um imenso desafio. Não é de estranharmos que a transposição didática se coloca como uma das dificuldades narradas pelos professores, afinal, a inclusão escolar de alunos com deficiência é algo novo em sua trajetória formativa e profissional.

Conforme podemos refletir a partir da narrativa da professora Noely:

[...] vivenciei um misto de sentimentos e emoções, como ansiedade, insegurança, frustração, esperança e alegria. Muito em função da minha vontade e do meu esforço em querer fazer o melhor, mas não me sentir apta, para dirigir com êxito a aprendizagem desses sujeitos. [...] faltou, também, a parceria e/ou colaboração de um profissional especialista e de recursos para que os alunos pudessem participar de todas as atividades. Por exemplo, a tabela periódica é uma ferramenta essencial no ensino de Química. A falta de uma tabela em Braille, muitas vezes, não permite a plena participação do aluno e o desenvolvimento de sua autonomia.

Foi presente também na narrativa de Ana a presença de algumas barreiras, entre as quais, destacamos:

Muitos professores acabam passando ferramentas, e [...] eu não posso usar mouse [...], algumas, por conta da falta de acessibilidade nessa questão de atalho de teclado mesmo. [...] clicar, arrastar e soltar, para a gente, não funciona, então tem que ter todo um pensamento antes de fazer uma questão assim.

Para Freire (1996), a organização tecnológica do docente deve compatibilizar com sua consciência ética. Nesse sentido, cabe ao docente da disciplina rever a maneira de ensinar. No caso específico da informática, da aluna em questão, podem-se desenvolver pequenos programas chamados de “suplemento”<sup>8</sup> no meio técnico. Esses têm a função de agregar novas tarefas a programas já existentes e, assim, podem resolver a falta de acessibilidade mencionada pela discente.

8 Os suplementos do Word são uma das várias opções de desenvolvimento disponíveis na plataforma de suplementos do Office. Você pode usar comandos de suplemento para estender a interface do usuário do Word e iniciar os painéis de tarefas que executam JavaScript que interage com o conteúdo em um documento do Word. Disponível em: <https://docs.microsoft.com/pt-br/office/dev/add-ins/word/word-add-ins-programming-overview>.

Nessa direção, o docente Erbertito buscou pensar aspectos que necessitam ser adaptados para promover a inclusão:

[...] vou utilizar um exemplo para tentar ilustrar. Em uma aula de lógica de programação, temos um dado problema para o qual precisamos elaborar um algoritmo que o solucione. Para apresentar essa solução algorítmica, é muito comum recorrermos a recursos gráficos (descritos no quadro ou em slides) para auxiliar na didática da explicação e, conseqüentemente, potencializar o entendimento do estudante. Logo após esse processo, traduzimos essa solução algorítmica em código-fonte (ou seja, a tradução do algoritmo em um programa de computador). De forma resumida, esse processo rotineiro de sala de aula, para essa disciplina, passa muito pelo visual. Nesse contexto, se tornam necessárias adaptações. Por exemplo, no momento da explanação expositiva-dialogada, buscar descrever de forma minuciosa as representações que estão sendo utilizadas para explicar a solução. Dessa forma, o estudante com deficiência visual recebe um conjunto de informações mais detalhadas que o ajuda a construir de forma mais precisa as representações. Provavelmente, esse detalhamento na explanação não seria feito em um cenário sem o estudante com deficiência visual, uma vez que os elementos estão visualmente disponíveis e são de interpretação natural para os estudantes videntes. Com relação ao processo de tradução do algoritmo para o código-fonte, fazer também a leitura detalhada de cada instrução, juntamente com a numeração de linhas, ao invés de explicar a instrução e, simplesmente, digitá-la. São pequenas nuances que precisamos nos ater e que exigem um planejamento adequado.

Já em outras disciplinas, a dificuldade de Ana é em saber a informação exposta em mapas e slides mostrados em aula. Ela relata já ter tido grandes dificuldades em escolas anteriores, como: “[...] o professor não descrever a imagem e a gente ter que ficar perguntando que imagem que é aquela. Ali no IFSul, eles têm esse cuidado, mas em outras escolas não tinham”.

Consideramos que incluir implica formular um currículo escolar que ofereça as mesmas oportunidades de ensino a todos igualmente, o que não significa padronização. Trata-se de reconhecer diferenças, potencialidades e limitações, criando estratégias que permitam a plena formação de indivíduos diferentes, mas não desiguais.

Nesse sentido, ressaltamos que a perspectiva fundamental da inclusão é a promoção da igualdade. Entretanto, o princípio de igualdade não nega que somos uns diferentes dos outros, ao contrário, visa assegurar o direito à diferença, mas de forma a garantir que, sobre essa diferença, não se produzam formas de hierarquização, inferiorização e dominação, ou seja, o que definimos como desigualdade. Em outras palavras, como nos permite compreender B. Santos (2003, p. 56):

Temos o direito de reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos o direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Assim, a igualdade não busca assemelhar, mas garantir que, a partir das diferenças, não se produzam condições desiguais de vida, mediante atitudes que tratem uma pessoa como “não normal” em relação à outra. É nesse bojo que vemos emergir a palavra “equidade”. Equidade pode ser compreendida como a promoção de condições para que todos alcancem seus objetivos, sem que haja discriminação no decorrer desse processo, gerando interação pessoal entre discentes com deficiência e alunos ditos normais, com vivências compartilhadas e intercâmbio de experiências educativas.

Ao tratarmos dessa perspectiva especificamente relacionada ao direito de inclusão escolar de pessoas com deficiência, reconhecemos que não se trata apenas de adequar prédios, mas qualificar pessoas que possam atender os alunos com deficiência (visuais, em nosso caso) entre os regulares, nas salas de aula, realizando assim uma inclusão legítima, de forma justa, adequada e qualificada, com vistas à equidade.

De acordo com Masini (2004), a escola passou a aceitar alunos com deficiência em seu quadro de discentes, sem cuidar apropriadamente da formação de professores, permanecendo estes sem preparo adequado para “lidar” com o discente “diferente”. Nesse contexto, docentes tentam conciliar aula com alunos incluídos, sujeitos com deficiências visuais e alunos videntes, por exemplo, o que, em muitos casos, apesar do esforço do profissional, nem sempre leva a cabo um aprendizado adequado. Os sujeitos com deficiências visuais, em alguns casos, necessitam ter maior atenção do docente, formação específica, conhecimentos para entender melhor como ensinar esses alunos, conhecimentos que, muitas vezes, não foram ofertados aos docentes.

Ropoli *et al.* (2010) definem que as práxis educacionais inclusivas que advêm de objetivos de educar a todos, sem discriminações, são por vezes contrariadas pelos docentes ou recebidas com moderação, receio e sob circunstâncias. Não carece apresentarmos razões para agirem de tal maneira, afinal, é notório que muitos docentes apresentam dificuldades em adequar suas práticas educacionais para discentes com deficiências visuais, pois não tiveram uma formação direcionada a esses alunos diferentes dos videntes.

É importante ressaltar que o processo inclusivo vem se valendo de novas maneiras de aprendizado direcionado aos sujeitos com deficiências visuais, especialmente nas últimas décadas com a inserção de novas tecnologias, o que não está isento de debates entre pesquisadores.

Batista (2018) traz ressalvas quanto à preferência das pessoas com deficiências visuais no uso exclusivo do computador em desvantagem ao Braille na educação. Inquestionavelmente, a tecnologia caracteriza desenvolvimentos no ensino de pessoas com deficiências visuais; no entanto, esses avanços não poderiam representar a substituição do Braille em razão de uma maneira mais fácil na metodologia do ensino-aprendizagem para os discentes com deficiências visuais. Isso porque estaríamos diante de uma inquietação direcionada meramente para acessibilidade de conhecimentos e não necessariamente focada no desenvolvimento do pensamento complexo. Afinal, conforme seus argumentos, a mesma tecnologia que auxilia a leitura de textos digitalizados é prejudicial ao aprendizado, pois não faz o discente ler na sua forma tradicional pelo Braille, facilitando-lhe o esquecimento da leitura de signos escritos em papel e, assim, podendo dificultar sua escrita quando necessária no futuro de seus aprendizados.

Conforme A. Sousa e I. Sousa (2016), a recomendação do ensino inclusivo baseia-se exatamente na suposição de que a Instituição tenha como ofertar uma grade curricular maleável e adaptável ao discente com deficiência visual. Por esse ponto, deve-se inserir o ensino em Braille e apoiado na audiodescrição no meio educacional inclusivo, pois se ampliam as matrizes de ensino em sala de aula. Expondo ao aluno textos digitalizados, facilitando o entendimento e a interpretação textual.

Nessa direção, as condições de acesso ao acervo de conhecimentos educacionais necessitam ser (re)pensadas e atualizadas para estarem disponíveis à obtenção de qualquer parcela da sociedade (ALMEIDA, 2017). Portanto, todo o conteúdo educacional deve ser disponibilizado no formato acessível às necessidades de cada discente incluído no meio escolar. Assim, grande parte do conteúdo da biblioteca escolar deveria ser transformado para o formato digitalizado ou ao Braille e ofertado aos sujeitos com deficiências visuais conforme suas necessidades.

## Considerações Finais

Na atualidade, há 45,6 milhões de pessoas com deficiência no Brasil, o que significa que aproximadamente 24%, da população possui alguma dificuldade leve, moderada ou grave, conforme dados censitários do IBGE. Concomitantemente a visibilidade que assume a população com deficiência, decorre a necessidade por plena inserção social, a exemplo dos ambientes escolares. Assim temos a relevância de dar ênfase ao papel da educação inclusiva, enfatizando que, em sua maioria, os sujeitos com deficiências visuais ingressam somente no Ensino Básico, não seguindo para o Ensino Médio e Técnico.

Conforme o Censo Escolar de 2018, houve a expansão de estudantes na educação infantil, um crescimento de 11,1%. Este aumento também é percebido ao longo de toda educação básica, o que reflete sobremaneira na rede pública, em que representa um aumento de 97,3% de matrículas, enquanto temos um aumento de 51,8% na rede particular (SILVA, G., 2019).

Na perspectiva da educação inclusiva, entende-se que não basta o ingresso nas escolas. Neste sentido, torna-se de suma importância repensar os espaços escolares, inclusive arquitetônicos, a fim de oferecer condições de acessibilidade aos alunos com deficiência. Portanto, as instituições escolares necessitam de adaptações, tais como rampas, banheiros adequados, elevadores, mas também necessitam inserir em seu currículo formas de inclusão dos alunos a partir de sua cultura e formas de comunicação, a exemplo, inserindo, recursos de audiodescrição e Braille. O que deveria ser visto como benefício a todos em geral, pois se ampliam ações inclusivas educacionais com vistas a plena igualdade social.

Assim sendo, as alterações nas concepções das formas de acesso e permanência aos cursos são necessárias, deve-se já ser inserido um profissional de audiodescrição na Instituição, devendo as disciplinas ser contempladas já no seu planejamento com esta forma de leitura.

Batista (2018) argumenta que a cognição complexa, quanto mais estimulada, maior será o desenvolvimento do indivíduo em aprendizados. Portanto, lendo e escrevendo em Braille estará exercitando seu cérebro, ampliando sua forma de compreensão e aquisição de conhecimentos.

Em outra análise, Mianes (2016) considera que a audiodescrição deve estar presente em maior escala nos ambientes educacionais e sociais, pois suas aplicações são diversas e, na Educação poderá ser útil aos videntes da mesma forma que para pessoas com deficiências visuais (MIANES, 2016).

Ainda que Mianes (2016) e Batista (2018) apresentem perspectivas diferentes quanto a preeminência da audiodescrição em relação ao Braille, reconhecemos junto aos pesquisadores a importância de provermos sua presença nos espaços escolares definidos, como condição necessária para inclusão dos alunos a partir de sua cultura e formas de comunicação. Reiteramos ainda que é necessário articularmos a construção coletiva de espaços e currículos inclusivos, perpassando uma construção comum, de toda escola, afinal, todos aprendemos *com e na inclusão*. Talvez esta seja a era da inclusão tão pretendida por muitos, mas necessitada por todos.

## Referências

ALMEIDA, Maria da Gloria de Souza. *Ver além do visível: a imagem fora dos olhos*. 2017. 238 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2017.

BATISTA, Rosana Davanzo. *O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento da desbrailização*. 2018. 81 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba, 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [2015].

BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Para Dispor Sobre a Reserva de Vagas para Pessoas com Deficiência nos Cursos Técnico de Nível Médio e Superior das Instituições Federais de Ensino. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

FRANÇA, Dalva Nazaré Ornelas. Sexualidade da pessoa com cegueira: da percepção à expressão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 19, n. 4, p. 583-596, 2013. ISSN 1413-6538.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. Uma experiência de inclusão: providências, viabilização e resultados. *In: MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. Uma experiência de inclusão: providências, viabilização e resultados*. Curitiba: Editora UFPR, 2004. p. 33-41.

MIANES, Felipe Leão. Audiodescrição e processos de identificação através da cultura. *Textura: Revista de Educação e Letras, Canoas*, v. 38, n. 18, p. 287-302, set. 2016.

MIANES, Felipe Leão; MÜLLER, Janete Inês. Deficiência visual, acessibilidade e consumo. *In: ANPEDSUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: Editora da UCS, 2012.

PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. Geração eleita: constituindo sujeitos-jovens e suas marcas em processos de in/exclusão. *In: ENCONTRO DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PESQUISA E AVALIAÇÃO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS ATUAIS*, 2., 2017, Rio Grande. *Anais [...]*. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu): Editora da FURG, 2017.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. 2010. 48 f. Monografia (Especialização) – Curso de Ciências Humanas, Universidade Federal do Ceará, Brasília, DF, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o direito ser emancipatório? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 65, p. 3-76, 1 maio 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4000/rccs.1180>.

SANTOS, Wellington Cantanhede; SILVA, Regiana Sousa. *Auxílio ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual como condição para uma aprendizagem de qualidade*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Física, Instituto Federal do Maranhão – campus Monte Castelo, São Luis, 2012.

SILVA, Gabriele. Cresce o número de matrículas dos estudantes com necessidades especiais. *Educa Mais Brasil*, [S. l.], 8 fev. 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/cresce-o-numero-de-matriculas-dos-estudantes-com-necessidades-especiais>. Acesso em: 1 maio 2020.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. *Da Exclusão à Inclusão*. 2009. Tese (Doutorado) – Curso de Tecnologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e Membro da UID Observatório de Políticas e Contextos Educativos, Lisboa, 2009.

SOUSA, Ana Cleia da Luz Lacerda; SOUSA, Ivaldo Silva. A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. *Estação Científica*, Macapá, v. 6, n. 3, p. 41-50, 12 jan. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Revista Verve*, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011.

VEITZMAN, Sílvia. *Visão Subnormal*. Rio de Janeiro: Cultura Médica; São Paulo: CBO, 2000.

Data de submissão: 08/06/2022

Data de aceite: 01/12/2022