


**DOSSIÊ TEMÁTICO:** Ensinar e aprender: metodologias e estratégias

 <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i35.5663>

**A PRÁTICA DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR<sup>1</sup>**

THE TEACHING PRACTICE FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH  
DISABILITIES IN COLLEGE EDUCATION

LA PRÁCTICA DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON  
DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Aline Pereira da Silva Matos*

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Brasil

*Susana Couto Pimentel*

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Brasil

**Resumo:** A permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência em Instituições de Educação Superior requerem o uso de metodologias diversificadas e o desenvolvimento de práticas inclusivas por parte dos docentes que atuam neste nível da educação. Com o objetivo de identificar e analisar as práticas diferenciadas desenvolvidas por docentes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no processo de ensino de estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação, este estudo foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, como um estudo de caso. No processo de levantamento de dados foi aplicado um questionário e realizadas entrevistas semiestruturada com docentes da UFRB que atuaram com estudantes com deficiência. O estudo traz a referência de legislações brasileiras e normativos institucionais que regem a inclusão na universidade em questão, bem como fundamenta-se em autores diversos que abordam esta temática. Os dados levantados neste trabalho foram organizados em três categorias de análise que apontam indicadores da diversificação de estratégias utilizadas por docentes para inclusão de estudantes com deficiência em cursos de graduação da UFRB, sendo eles: uso de recursos didáticos diversificados; flexibilização no tempo pedagógico; diversificação nos instrumentos e formas de aplicação de atividades avaliativas. Considera-se que tais práticas são favorecedoras da permanência e do êxito acadêmico da pessoa com deficiência no Ensino Superior, pois criam possibilidade de participação ativa nas atividades desenvolvidas.

**Palavras-chave:** Educação superior. Prática docente. Estudantes com deficiência.

**Abstract:** The permanence and academic success of students with disabilities in Higher Education Institutions requires the use of diversified methodologies and the development of inclusive practices

<sup>1</sup> Este artigo constitui-se recorte da dissertação desenvolvida por Aline Pereira da Silva Matos (2015) no Mestrado em Educação da FAGED/UFBA, orientada pela Dra. Susana Couto Pimentel.

by teachers who work at this level of education. With the objective of identifying and analyzing the differentiated practices developed by professors of the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB) in the teaching process of students with disabilities enrolled in undergraduate courses, this study was carried out from a qualitative research approach, as a case study. In the data collection process, a questionnaire was applied and semi-structured interviews were conducted with UFRB teachers who worked with students with disabilities. The study brings the reference of Brazilian legislations and institutional norms that govern the inclusion in the university in question, as well as is based on several authors that approach this theme. The data collected in this work were organized into three categories of analysis about indicators of the diversification of strategies used by teachers to include students with disabilities in undergraduate courses at UFRB, such as: the use of diversified didactic resources; flexibility in pedagogical time; diversification in the instruments and forms of application of evaluative activities. It is considered that such practices are conducive to the permanence and academic success of people with disabilities in Higher Education, since they create the possibility of active participation in the activities developed.

**Keywords:** Higher education. Teaching practice. Students with disabilities.

**Resumen:** La permanencia y el éxito académico de estudiantes con discapacidad en Instituciones de Educación Superior requieren el uso de metodologías diversificadas y el desarrollo de prácticas inclusivas por parte de los docentes que actúan en este nivel de la educación. Con el objetivo de identificar y analizar las prácticas diferenciadas desarrolladas por docentes de la Universidad Federal del Recôncavo de Bahía (UFRB) en el proceso de enseñanza de estudiantes con discapacidad matriculados en cursos de graduación, este estudio fue realizado a partir de un abordaje cualitativo de investigación, como un estudio de caso. En el proceso de levantamiento de datos se aplicó un cuestionario y se realizaron entrevistas semiestructuradas con docentes de la UFRB que actuaron con estudiantes con discapacidad. El estudio trae la referencia de legislaciones brasileñas y normativas institucionales que rigen la inclusión en la universidad en cuestión, así como se fundamenta en autores diversos que abordan esta temática. Los datos recogidos en este trabajo se organizaron en tres categorías de análisis que señalan indicadores de la diversificación de estrategias utilizadas por docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad en cursos de graduación de la UFRB, siendo ellos: uso de recursos didácticos diversificados; flexibilización en el tiempo pedagógico; diversificación en los instrumentos y formas de aplicación de actividades evaluativas. Se considera que tales prácticas son favorecedoras de la permanencia y del éxito académico de la persona con discapacidad en la Enseñanza Superior, pues crean posibilidad de participación activa en las actividades desarrolladas.

**Palabras clave:** Educación universitária. Práctica docente. Estudiantes con discapacidad.

## Introdução

O acesso de estudantes com deficiência na Educação Superior, respaldado por leis que instituem no Brasil a educação inclusiva - dentre as quais a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 -, demanda mudanças nas práticas dos docentes que atuam nesse nível da educação, pois requer um processo de ensino que possibilite a participação efetiva de todos nas atividades desenvolvidas de modo a favorecer a aprendizagem.

O conceito de deficiência tomado neste trabalho diz respeito a condição resultante da interação da pessoa, com alguma limitação orgânica, com “uma sociedade que não se encontra preparada nem projetada para atender as necessidades de todos e todas, senão só de determinadas pessoas” (PALACIOS, 2008, p.32). Deste modo, considera-se que as

[...] causas da deficiência são, sobretudo, sociais, pois não são as limitações individuais a raiz do problema, porém as limitações da própria sociedade, para prestar serviços apropriados e para assegurar adequadamente que as necessidades das pessoas com deficiência sejam levadas em conta dentro da organização social. (PALACIOS, 2008, p. 103-104).

Nessa perspectiva, para desenvolver uma prática engajada com a política da inclusão, o docente precisa partir do reconhecimento da diversidade existente no espaço educativo, entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, e compreender que cada pessoa com deficiência possui especificidades, demandando, em algumas situações, um apoio específico.

Este artigo, fruto de uma pesquisa que objetivou identificar e analisar as práticas diferenciadas desenvolvidas por docentes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) junto a estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação, busca refletir sobre essas práticas como relevantes e potencializadoras de uma inclusão efetiva. Para atingir tal objetivo, realizou-se um estudo de caso, tendo como *locus* de investigação a UFRB e como participantes docentes que tivessem vivenciado a experiência de lecionar para estudantes com deficiência na instituição. Ressalte-se que no Brasil são incluídos no conceito de deficiência, para fins das políticas educacionais, aquelas pessoas com Deficiência Visual, Física, Auditiva/Surdez, Intelectual e Múltipla.

A UFRB foi criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005 e possui uma estrutura *multicampi*, sendo que seus seis *campi* estão organizados por Centros de Ensino em diferentes municípios do Recôncavo da Bahia e de seu entorno. O fato de ser uma IES nova torna ainda mais relevante este estudo que busca analisar a inclusão na Educação Superior a partir das práticas docentes desenvolvidas, de modo a desvelar como essa nova instituição tem lidado com esta temática.

Neste trabalho o estudo de caso foi escolhido como metodologia, por permitir, com base na análise de situações concretas, o conhecimento mais aprofundado do objeto de estudo. Como momento inicial foi realizada uma revisão de literatura, através de leituras de teses, dissertações, artigos científicos e legislações pertinentes à temática estudada.

Durante a pesquisa de campo foram utilizados como instrumentos o questionário e a entrevista semiestruturada. A escolha do questionário justificou-se pela necessidade de identificar, dentre os professores de cursos de graduação que já haviam atuado com estudantes com deficiência, aqueles que utilizaram estratégias de ensino diferenciadas na prática docente. O questionário aplicado junto aos sujeitos de pesquisa possuía dez questões de múltipla escolha, abordando: a caracterização dos participantes (formação e tempo de docência na Educação Superior); a identificação de práticas pedagógicas diferenciadas na atuação com estudantes com deficiência; e as possíveis dificuldades encontradas no atendimento aos mesmos.

Em seguida, procedeu-se também a utilização da entrevista como instrumento de levantamento de dados, entendendo-a como um instrumento importante para compreender a visão dos participantes acerca da problemática proposta. Ludke e André (1986, p.34) afirmam que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Todas as entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas, na íntegra, para posterior análise.

Ressalte-se que com vistas a garantir o sigilo dos participantes da pesquisa, assim como a liberdade para desistir da participação da pesquisa a qualquer momento, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)<sup>2</sup>, o qual informava aos entrevistados acerca da justificativa, objetivos e procedimentos que seriam adotados na pesquisa, o qual, após leitura e consentimento dos participantes, foi assinado pelos mesmos e pelo pesquisador, atendendo assim ao que define a Resolução N° 196, do Conselho Nacional de Saúde. Desse modo, na apresentação e discussão dos dados tais participantes são identificados por ordem numérica.

O critério utilizado para selecionar os participantes da pesquisa foi que o docente tivesse atuado, ou estivesse atuando, junto aos estudantes com deficiência matriculados na instituição. Assim, 21 docentes participaram da etapa de resposta ao questionário. No segundo momento da pesquisa de campo, para realização das entrevistas, utilizou-se o critério de selecionar, dentre os respondentes do questionário, aqueles que informaram ter desenvolvido práticas pedagógicas diferenciadas com os estudantes com deficiência. Embora inicialmente tenham sido selecionados 15 docentes para a entrevista, considerando-se a disponibilidade de participação no estudo, foi possível realizar entrevista com 11 docentes. Desse total, uma

---

<sup>2</sup> A pesquisa que deu origem a este trabalho foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Bahia (UFBA) sob o parecer nº 777.963.

entrevista foi descartada, pois um dos docentes entrevistados informou ter atuado junto a uma estudante com dislexia, fugindo do foco do presente trabalho que aborda a prática docente desenvolvida junto a estudantes com deficiência.

Para a análise dos dados levantados foi utilizada a Análise do Conteúdo conceituada por Bardin (2014, p. 33) como “*conjunto de técnicas de análise das comunicações*”, tendo um campo de aplicação bastante vasto. Na realização dessa análise, o pesquisador está sempre em busca do texto que não está aparente em uma leitura inicial, para isso precisa buscar estruturas e regularidades nos dados, para, a partir das unidades (signos, símbolos, palavras), organizar as categorias de análise. (COUTINHO, 2013).

Para discussão dessa temática, este texto é iniciado com uma reflexão sobre a prática docente como potencializadora do processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência, devendo tal prática estar assentada no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades dos estudantes.

## **1. A prática docente como potencializadora da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior**

A proposta de democratização das oportunidades de acesso à Educação Superior presente nas atuais políticas públicas pauta-se no princípio inclusivo. A inclusão é conceituada por Sassaki (2006) como o processo pelo qual a sociedade é adaptada para incluir todas as pessoas em seus sistemas sociais. Verifica-se então, que o princípio da inclusão educacional visa o respeito às diferenças dos indivíduos através da garantia do direito a uma educação de qualidade, mediante o atendimento de suas necessidades, favorecendo, assim, o acesso e permanência de todos os estudantes nas instituições comuns de ensino.

Nesse sentido, as políticas de inclusão são criadas como estratégias para favorecer o combate às práticas discriminatórias, visando reduzir a desigualdade, conforme afirma Cury (2005, p.14)

As políticas inclusivas [...] podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei. [...] E elas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições.

Compreende-se então que tais políticas são demarcadas pelo princípio da igualdade de oportunidades para todos, sendo todos os indivíduos considerados como sujeitos de direitos. Assim sendo, é relevante discutir o que tem sido feito, em relação às práticas pedagógicas, para incluir os estudantes com deficiência que ingressam nas Instituições de Educação Superior.

Na atualidade é consenso, no discurso dos educadores, que a sala de aula se constitui espaço precípuo de acolhimento da diversidade e, portanto, num espaço de possibilidades de interação e aprendizagem. Assim, tem-se que a prática docente desenvolvida nesse espaço de convivência com a diversidade é essencial para favorecer, significativamente, o processo de aprender dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência.

Para a construção dessa prática docente inclusiva é necessário o reconhecimento das especificidades e possibilidades inerentes à condição desses estudantes e o uso de estratégias pedagógicas diversas que assegurem a equidade no processo de ensino e, conseqüentemente, a permanência e o êxito desses discentes na universidade.

Assim, compreende-se que as práticas pedagógicas consideradas potencializadoras da inclusão requerem do professor o uso de metodologias, recursos ou formas de avaliação diferenciadas, selecionadas a partir das necessidades específicas dos estudantes, de modo a favorecer a participação de todos nas atividades desenvolvidas no ambiente acadêmico.

Segundo Pimentel (2012, p.143), “para que a inclusão se efetive os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo as suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento”. Nesse sentido, uma única forma de mediação pedagógica não consegue ser “ótima” para todos os estudantes devido a diversidade entre eles.

Para Perrenoud (2000), a diferenciação na ação docente é uma das competências exigidas para ensinar e requer a organização do trabalho e dos dispositivos didáticos, visando a proposição de atividades e interações de modo que cada aprendiz vivencie, ao máximo possível, situações fecundas de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de um trabalho educativo em uma perspectiva inclusiva requer a utilização de estratégias de ensino diversificadas, considerando-se as especificidades de cada indivíduo. Isso favorecerá o acesso do estudante com deficiência ao conhecimento científico.

Reconhece-se, no entanto, que este trabalho não é desenvolvido facilmente por exigir dos educadores “mudança de postura pedagógica, reformulação de representações e de



práticas educacionais excludentes, predisposição para a aprendizagem, formação permanente e o exercício de pensar criticamente a própria prática”. (SILVA, 2013, p. 64).

Desse modo, para atuar numa perspectiva de inclusão o professor deve, ao planejar sua aula, refletir sobre as atividades a serem propostas para o grupo específico de estudantes, buscando envolver recursos e métodos que atendam também aos estudantes com deficiência. Certamente, isso requer do docente a adesão a um processo de formação contínua, do mesmo modo que requer da instituição o compromisso em proporcionar a formação continuada para os seus docentes.

Reconhece-se, pois, que o desenvolvimento de uma prática inclusiva, através da utilização de estratégias de ensino diversificadas, é fundamental para a permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior.

## **2. Análise dos dados**

Os dados levantados durante a pesquisa de campo foram organizados em três categorias de análise que apontam indicadores da diversificação de estratégias utilizadas por docentes para inclusão de estudantes com deficiência em cursos de graduação da UFRB, sendo eles: uso de recursos didáticos diversificados; flexibilização no tempo pedagógico; diversificação nos instrumentos e formas de aplicação de atividades avaliativas. Essas categorias nortearam a discussão dos dados apresentados na sequência deste trabalho.

### **2.1. Uso de recursos didáticos diversificados**

Entende-se por recursos didáticos os meios utilizados pelos professores no processo de ensino para favorecer a aprendizagem. A seleção adequada dos recursos didáticos pode enriquecer uma aula e potencializar a participação de todos os discentes. No caso dos estudantes com deficiência é importante que o professor tenha consciência do tipo de recurso didático que melhor favorecerá o envolvimento dos discentes com necessidades específicas, pois em muitos casos é necessário um recurso didático adaptado.

Diante da necessidade de garantir acessibilidade a todos os estudantes, o uso de recursos didáticos diversificados e adaptados se mostra bastante adequado na proposição de situações que favoreçam o aprendizado.

Os dados da pesquisa realizada demonstraram que do total de respondentes do questionário, 19% informaram ter utilizado recursos didáticos diferenciados no

desenvolvimento da sua prática para atender aos estudantes com deficiência. Nas entrevistas, destacaram-se as falas referentes à utilização de recursos visuais para o desenvolvimento do trabalho com o estudante surdo e de recursos didáticos adaptados e recursos de tecnologia assistiva<sup>3</sup> para o trabalho com estudantes com deficiência visual.

No processo de ensino de estudantes surdos os recursos visuais são extremamente importantes, pois a aprendizagem desses discentes que se baseia na experiência visual. Simões et al (2011, p. 3.609) ressaltam que “O ensino de alunos surdos apoia-se em duas vertentes, o bilinguismo<sup>4</sup> e o uso de recursos especiais, baseados na experiência visual.” Assim, além da utilização de imagens, o uso de filmes e documentários legendados também pode ser bastante significativo para a aprendizagem do estudante surdo, possibilitando condições de acesso ao conhecimento. Tais recursos podem ser utilizados na exposição prévia ou complementar do conteúdo abordado pelo docente.

Os participantes da pesquisa ressaltam nas entrevistas que, ao atuarem junto ao estudante surdo, passaram a utilizar vídeos e slides com mais imagens.

(...) eu tentei adaptar alguns slides [...] eu trabalho mais com a Língua Portuguesa. Eu trabalhei mais com imagem, inclusive quando eu falo da surdez, eu trabalhei mais com vídeos que pudessem dar conta [...] da visibilidade para ele (...) (Docente 01)

(...) utilizar todo material visual possível, slides, vídeos, imagens, tanto que nos seminários que a própria turma elaborou depois, eles já colocaram essa questão das imagens no ensino da Língua Portuguesa para surdos, já percebendo [...] que era algo que ele mesmo já tinha dito que realmente funcionava. (Docente 04)

Percebe-se nas falas acima a compreensão dos docentes de que a utilização dos recursos visuais auxiliava o estudante em seu processo de aprendizagem. Observa-se também que a utilização de tais recursos favoreceu a sensibilização e a compreensão da importância dos mesmos pelos demais estudantes, os quais passaram a utilizá-los na realização dos seminários desenvolvidos pela turma.

<sup>3</sup> Os recursos de Tecnologia Assistiva “objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”. (CAT, 2009, p. 26).

<sup>4</sup> A proposta bilíngue para o ensino de surdos pressupõe o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua. (Nota das Autoras).



Em relação prática docente com estudante com deficiência visual/cegueira, um dos docentes relatou a utilização de vários recursos didáticos para o desenvolvimento de atividades da área da matemática.

E no caso do cego [...] eu mudei de estratégia. Foi assim, eu utilizei algumas coisas... por exemplo, o uso do ábaco. Então, ele já conhecia o ábaco, então eu utilizei ele como, tipo um monitor. Eu partia do reconhecimento dele para desenvolver com as outras [...]. (...) Com o aluno cego, realmente, foi mais dificuldade. Eu tive que pensar em algumas coisas, na verdade eu tive que fazer meu replanejamento, e aí eu fui buscar novas ferramentas, novas atividades que pudesse (...) que ele pudesse utilizar, então eu tive que fazer essa busca, mudar as coisas, trabalhar com soroban<sup>5</sup>, ábaco, e a gente tinha um soroban, a gente comprou um soroban, material dourado, construções de materiais, trabalhamos com origami, papel [...] (Docente 02)

Observa-se na fala da Docente 2 que a mesma se sentiu comprometida com o processo de aprendizagem do estudante, buscando o redimensionamento de suas aulas a partir do momento em que soube da existência do estudante na turma. Ressalta-se que no caso da pessoa cega as principais vias de aprendizagem são a audição e o tato, por isso a utilização de materiais de experimentação tátil no desenvolvimento das atividades propostas é particularmente importante.

Ainda como forma de atendimento às especificidades do estudante cego, a Docente 02 passou também a disponibilizar textos em versão digital, de forma que o mesmo pudesse ter acesso ao conteúdo através de *software* leitor de textos.

Quando eu me deparei, no primeiro dia de aula, com o aluno que era cego, eu tive que mudar todo o meu planejamento. Então, mudei toda a minha estratégia de como trabalhar com ele. Então, eu tinha que ver textos que pudesse ter... todos os textos eletrônicos, em versão eletrônica, para ele poder ler através de um leitor (...) (Docente 02)

Acerca dos recursos didáticos utilizados com estudantes com baixa visão<sup>6</sup> destacou-se o uso, em laboratório, de televisor e computador portátil acoplado a um microscópio, visando ampliar a imagem visualizada no próprio instrumento, através da projeção no televisor.

Então, esse microscópio de quatro cabeças [...] tem uma seta que ao mesmo tempo em que eu vou passando as células, eu vou identificando o que eu estou vendo, mostrando ao mesmo tempo o que estou vendo em tempo real.

<sup>5</sup> Um tipo de ábaco japonês, utilizado por estudantes cegos, que possibilita o registro das operações e o desenvolvimento de estratégias para realiza-las. (Nota das autoras).

<sup>6</sup> Pedagogicamente considera-se com baixa visão o estudante cuja acuidade visual permite ler textos ampliados ou com auxílio de recursos ópticos específicos. Considera-se cego aquele que necessita do Braille ou de softwares de leitura de texto.

Com a televisão facilitou, a gente colocou o equipamento ligado ao notebook, que transmite para a televisão. Além desse aluno, outros alunos [...] conseguem visualizar a mesma coisa. (Docente 08)

Observa-se na fala do Docente 8 que os demais estudantes também são beneficiados no processo de aprendizagem com o uso de recursos de tecnologia assistiva e não apenas o estudante com deficiência. A utilização o recurso citado acima foi sugestão de uma docente, que fez a solicitação dos equipamentos junto ao Núcleo de Políticas de Inclusão<sup>7</sup>, vinculado a Pró-Reitoria de Graduação, o qual providenciou os recursos. Ressalta-se aqui, a importância do apoio institucional no atendimento à solicitação da docente, possibilitando, assim, o desenvolvimento de uma prática docente diferenciada que corrobora com a efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência matriculados na instituição. Castro (2011) classifica tal ação como facilitadora da permanência, por ser ação implementada pelas universidades em prol dos estudantes com deficiência. Esses recursos permitem aos estudantes desenvolver mais atividades e participar mais da vida acadêmica, determinando, assim, uma permanência bem-sucedida na Educação Superior.

Diante do exposto, percebe-se a importância da utilização de recursos didáticos diferenciados para inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior, por tornar o processo de ensino e aprendizagem mais acessível aos mesmos. Além do uso de tais recursos, tem-se também como fundamental a flexibilização do tempo no desenvolvimento das atividades propostas, assim como nas avaliações realizadas, conforme se discute a seguir.

## **2.2. Flexibilização do tempo pedagógico**

A flexibilização do tempo pedagógico possibilita a ampliação ou diminuição do tempo previsto para o alcance de determinados objetivos, desenvolvimento de conteúdos e/ou realização de atividades. Nesse sentido, o docente organizará o tempo dispensado para cada atividade, conteúdos e objetivos de acordo com a necessidade de cada estudante, isso porque conforme afirma Pimentel (2007, p. 75) “o tempo necessário para que a ajuda fornecida seja apropriada pelo aprendente precisa ser diferenciado de sujeito para sujeito”, considerando as necessidades e possibilidades de cada um.

---

<sup>7</sup> Setor responsável na UFRB por assegurar condições de acessibilidade e atendimento adequado aos estudantes com necessidades especiais, comprometendo-se com a implementação de políticas e com a busca permanente de adequações da infraestrutura da Instituição e quebra de barreiras atitudinais.

O Decreto nº 3.298/1999, em seu artigo 27, determina que as instituições de Educação Superior deverão oferecer, quando previamente solicitado pelo estudante, tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. (BRASIL,1999). Essa previsão no ordenamento jurídico brasileiro subsidia o professor da carreira do magistério superior a inserir tal prática no exercício de sua docência.

Na presente pesquisa verificou-se que dos 10 docentes entrevistados, cinco informaram já terem flexibilizado o tempo durante o desenvolvimento de atividades avaliativas.

Ela teve mais tempo para apresentar a avaliação dela. (...) É porque eu tenho avaliação individual e em equipe, né. Então, na equipe ela teve mais tempo para desenvolver o trabalho dela. (...) Eu deixei correr normalmente, [...] para ela deixar o mais claro possível, dentro do tempo que ela tinha. (Docente 04)

Teve, ela teve ampliado, mas não porque eu já tinha dito a ela: “seu tempo é diferente”, eu coloquei ela na sala, como todo mundo, só que ela levava mais tempo para terminar a prova, e por conta disso, eu esperava ela, mas sempre, consequentemente, acabava esperando todo mundo que fosse demorando. Então, na minha prova, por conta da presença dela, ela ... o pessoal acabava demorando mais (...). (Docente 06).

Dentre os docentes que declararam não ter realizado nenhum tipo de flexibilização no tempo para realização das atividades propostas, destacaram-se o Docente 10, o qual informa que oportunizou para o estudante com deficiência as mesmas estratégias e prazos definidos para os demais, e o Docente 03 que destacou não saber se deveria, ou não, ter ofertado essa flexibilização, por ter dúvidas se seria adequado.

(...) ele teve o mesmo tempo que todo mundo teve: podia me entregar até o último dia de aula [...]. Ele usou as mesmas estratégias que todo mundo. (...) Então, ele não precisou de nenhum recurso tão diferenciado e não precisou de tempo a mais e cumpriu dentro do prazo e entregou como todo mundo (...). (Docente 10)

Não, eu não mudei. Eu não sei nem se isso é correto ou não, mas eu não mudei (...) e ele tinha o mesmo tempo que todo mundo. (Docente 03)

Destaca-se que a fala do Docente 03 sinaliza para a necessidade de um processo formativo continuado que possibilite ao professor do magistério superior o conhecimento acerca dessas especificidades no processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

Por outro lado, há que se refletir também sobre a importância da comunicação, por parte do discente, dessa necessidade específica, até porque não são todas as pessoas que necessitarão dessa dilação do tempo. No entanto, é possível inferir que, em alguns casos, pode ser comum o receio dos estudantes com deficiência em se expor, com vistas a evitar as

chamadas barreiras atitudinais resultantes de sentimentos e atitudes preconceituosas. Ante a essa possibilidade, vê-se a importância de que esse tema seja amplamente debatido e difundido nas instituições de Educação Superior de modo a desconstruir quaisquer mecanismos de exclusão e preconceito. Sugere-se também que o professor oportunize o diálogo sobre essas e outras questões relativas ao processo de aprender desses estudantes, favorecendo a criação de novas possibilidades de atuação pedagógica. O Docente 3 revela essa sensibilidade ao diálogo no trecho transcrito a seguir:

(...) quando a gente foi começar a discutir sobre as metodologias de trabalho que iria ser adotada naquele componente e aí eu aproveitei e perguntei se eu poderia falar sobre ele, que a gente iria aprender com ele. (...) Então foi uma coisa bem interessante. (...) eu acho que foi o meu grande aprendizado, quando ele... foi nesse momento, eu nunca vou esquecer disso, eu perguntei para ele: “Como é que você aprende?” E ainda disse: “olha, eu nunca tive um aluno cego principalmente no Ensino Superior, né, (...), eu não trabalho para Educação Especial e eu queria saber como é que você aprende? Como é que eu posso te ajudar a aprender?” A resposta dele foi perfeita, para o resto da minha vida, ele disse assim pra mim: “Já aprendi cinquenta por cento professora, porque se você se preocupa com a minha aprendizagem vai ficar mais fácil. (Docente 03)

O olhar sensível do docente, associado a oferta de um tempo diferenciado para os estudantes com deficiência, quando necessário, favorece uma avaliação mais apropriada, à medida que eles poderão se utilizar de um tempo mais ajustado às suas necessidades, tendo assim os seus conhecimentos avaliados adequadamente. Para isso, destaca-se a seguir a importância de que, quando necessário, os instrumentos e as formas de avaliação sejam utilizados de maneira a valorizar as potencialidades dos estudantes, sendo fundamental diversificá-los em determinadas situações.

### **2. 3. Diversificação nos instrumentos e formas de aplicação de atividades avaliativas**

A prática da avaliação da aprendizagem ocorre cotidianamente em sala de aula, sendo uma prática dinâmica, à medida que o professor observa e registra os avanços dos estudantes, de modo que, mediante esses registros, possa realizar mediações e utilizar estratégias para alcance dos objetivos propostos. Entende-se, então, a avaliação como uma ação transversal que perpassa todas as atividades de ensinar e aprender vivenciadas no espaço educacional. Essa necessidade de que a avaliação transversalize todo o processo de aprendizagem não é diferente no caso dos estudantes com deficiência e deve ser feita, visando compreender as participações, evoluções e dificuldades dos estudantes. (TORRES GONZÁLEZ, 2002).

Há situações em que será necessária a utilização de estratégias, critérios e procedimentos avaliativos diversos para atingir aos objetivos propostos. Diante disso, Blanco (2004) destaca a importância da utilização de instrumentos que se adequem às necessidades do indivíduo, a exemplo dos diários de aulas ou diários de bordo, pois possibilitam a realização de um processo avaliativo durante todo o percurso do ensino e aprendizagem, e não somente em momentos específicos.

Utilizar procedimentos de avaliação distintos que se adaptem a diferentes estilos, capacidades e possibilidades de expressão dos alunos. A avaliação por meio das atividades de ensino e aprendizagem e das produções dos alunos é um meio extremamente útil para que os docentes possam ajustar a ajuda pedagógica ao processo de construção de cada um. (BLANCO, 2004, p.295).

No relato dos 10 docentes entrevistados, 9 deles demonstraram preocupação, durante os processos avaliativos, em atender as necessidades dos estudantes com deficiência. A fim de atender às necessidades de um estudante cego, os docentes permitiram a utilização de computador com *software* leitor de tela, oportunizando autonomia nos processos de avaliações escritas, bem como em sua execução para envio posterior por *email*, conforme se verifica nos trechos das entrevistas a seguir:

Se eu tinha uma prova ou uma atividade avaliativa escrita ele fazia no computador, às vezes ele fazia na sala de aula [...]. Teve uma vez que ele fez e encaminhou para mim, uma ou duas vezes, daí eu corrigia também e encaminhava para ele a correção. Acho que não foi muito complicado não (...). A segunda atividade avaliativa, a gente fez em sala de aula. Nessa [...] ele foi falando e eu fui escrevendo para ele. Estava todo mundo fazendo, eram algumas questões, tinham algumas questões fechadas, objetivas, daí eu fui lendo e eu fui escrevendo e ele falava para mim, então foi basicamente isso (...). (Docente 03).

(...) então eu falei para ele: Então tá bom, você termina o semestre, faz o trabalho no computador e me manda que eu corrijo normal. (Docente 10).

(...) no caso, por exemplo, avaliações escritas eu trazia *pendrive* [...] e ele colocava no computador dele e aí ele usava um programa lá que ele conseguia escutar... que faz a leitura do texto (...). (Docente 07).

Observa-se, dentre as estratégias utilizadas no processo de avaliação, tanto a utilização de recursos tecnológicos, a exemplo do computador e do *software* leitor de tela; quanto a perspectiva de acompanhamento da evolução da produção do estudante com as refações dos textos que possibilitavam o aperfeiçoamento da compreensão do conteúdo; e ainda a utilização de escriba durante a prova. Essas estratégias na prática docente, longe de significar

o rebaixamento na qualidade do ensino, possibilitam o aperfeiçoamento no processo de aprendizagem.

Outra ação bastante realizada pelos docentes para o estudante cego foi o desenvolvimento de atividades que utilizassem o recurso da oralidade, como exposições orais, seminários, assim como a realização de trabalhos em grupo por estudantes cego e surdo.

(...) Por exemplo, [...] o que foi que eu fiz? Uma aluna que tinha dificuldade de leitura e esse estudante cego, eu trabalhei com eles as exposições do trabalho, do que o grupo estava trabalhando e combinei isso anteriormente e dialoguei com eles uma forma de se apropriarem daquele material. (Docente 09)

(...) era muito trabalho em grupo, então eu acho que isso favoreceu bastante a aprendizagem dele, do surdo. (Docente 02)

Vale salientar que as atividades realizadas em grupo favorecem a prática da aprendizagem colaborativa. Assim, a percepção da diversidade que compõe uma turma possibilita o entendimento de que cada estudante possui um itinerário formativo, uma história individual de formação, que se enriquece quando compartilhada com o outro, cada um podendo colaborar para a aprendizagem do outro. “ (...) a heterogenidade e a diversidade são fontes inesgotáveis de enriquecimento das ‘trocas’ entre pessoas (...)” (EDLER CARVALHO, 2000, p. 185).

No caso do estudante surdo, os docentes possibilitaram a realização da avaliação em Língua de Sinais, para isso contaram com a presença de profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras, os quais estavam sempre presentes na sala de aula.

(...) as avaliações dele algumas eram em língua de sinais e escrita em Língua Portuguesa. Conforme previ ele também não tinha muita dificuldade na língua escrita, ele tinha uma boa aquisição da língua escrita, da língua portuguesa na modalidade escrita. (Docente 01)

(...) então eu fiz algumas avaliações com ele na língua de sinais e uma... um outro trabalho, para que ele pudesse também desenvolver a língua portuguesa, que também é necessário, eu fiz também escrito (...) A prova dele eu fiz na língua de sinais, mas fiz um outro momento também... fiz avaliação em outro momento para que pudesse a avaliação ser feita em Libras [...]. (Docente 07)

Os docentes que atuaram junto ao estudante surdo, demonstraram preocupação durante o processo de correção das avaliações escritas, visando considerar as especificidades dos estudantes, conforme se verifica a seguir:



(...) eu soube respeitar a questão de como a escrita, que é uma escrita que está em processo de interlíngua, de como ele escreve às vezes o verbo no infinitivo. (...) eu não senti dificuldade por isso, por ter esse conhecimento já da minha formação, (...) eu já sabia como trabalhar com ele, como avaliar. (Docente 01)

(...) no caso tanto do surdo, quanto do cego, ao corrigir essa avaliação eu também levei em conta essa dificuldade dele. Claro que um estudante surdo, um estudante cego vai ter uma dificuldade maior com a língua portuguesa, no caso, por exemplo, de ortografia, de concordância, e no caso, até mesmo coerência, muito maior do que os outros. (Docente 07)

A postura dos docentes entrevistados também coaduna com a determinação do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que no inciso VI, do artigo 14, diz que as IFES devem, obrigatoriamente,

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, considerando que os estudantes surdos usuários da Libras estão em constante aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua, torna-se essencial que o docente esteja atento às singularidades inerentes a esse processo de aprendizagem, conforme sinaliza Fernandes (2007, p.9),

Portanto, ao elaborarmos qualquer juízo de valor em suas produções escritas, devemos considerar que estamos diante do texto de um aprendiz de segunda língua e que os critérios de avaliação adotados não poderão ser os mesmos que aqueles utilizados para falantes do português como língua materna.

Destaca-se ainda que, apesar do cuidado que os docentes tiveram ao considerar as diferenças no processo de escrita em Língua Portuguesa do estudante surdo, esse processo também se configurou como uma das dificuldades apresentadas por uma das docentes para a efetivação do processo de inclusão no Ensino Superior, ao relatar que,

Uma outra dificuldade que a gente percebe, é porque ele não tem o domínio pleno da língua portuguesa. Então, grande parte dos textos são escritos, (...) e em alguns momentos ele tem essa dificuldade no momento da leitura, que às vezes é sanado com o grupo de intérprete que faz a leitura para ele através da tradução do texto. (Docente 05)

Nesse sentido, Andrade e Góes (1992) ressaltam que a inadequação na construção de textos, dentre elas: a ordenação não convencional de palavras na frase, omissão ou uso impróprio de termos conectivos, utilização de verbos da forma incorreta, além da tendência de

restringir o texto a proposições centrais, com elaboração insuficiente de tópicos, são relatados em estudos acerca da produção escrita de estudantes surdos. Sendo assim,

O professor, em sua avaliação, deve observar se a mensagem tem coerência lógica, apresentando um enredo com princípio, meio e fim, em vez de se ater unicamente à sequência estrutural das orações. O professor poderá observar uma estrutura de frase menos complexa, um menor número de verbos por enunciado, um menor número de orações e de encadeamento de frases, menos adjetivos, advérbios e pronomes, com uma maior incidência de palavras significativas. Poderá ainda observar um vocabulário mais restrito, tanto no que se refere ao número de palavras diferentes, como ao número total de palavras utilizadas. Soma-se a isso uma limitação na complexidade de relações semânticas apresentadas (objeto, sua localização, a quem pertence, etc.), sendo mais frequente o uso de substantivos significativos e de verbos no presente. (BRASIL, 2000, p. 27)

Nessa perspectiva, a docente 05 relata que diante da presença do estudante surdo, reduziu as três avaliações escritas, para apenas uma avaliação escrita em Língua Portuguesa.

Inicialmente a gente tinha pontuado que seria três avaliativas escritas, e aí quando eu percebi que eu tinha um aluno surdo na sala, eu vi que não daria muito certo, mas eu também não poderia deixar de ter uma avaliativa, visto que é um curso de licenciatura. Então, ele precisa, mesmo que ele tenha dificuldade, mas ele precisa vivenciar. (Docente 05)

Apesar de se configurar como uma dificuldade torna-se fundamental destacar que a docente do trecho citado acima não excluiu a avaliação escrita em Língua Portuguesa para o estudante, por acreditar ser importante o aprendizado da referida língua como segunda língua para o surdo. Essa experiência vivenciada pelo estudante surdo no processo de escrita em Língua Portuguesa é importante, pois a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos “baseia-se no fato de que esses são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício de sua cidadania.” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.17).

Os docentes que sinalizaram não ter realizado mudanças no processo de avaliação, pontuaram que não o fizeram por não sentirem necessidade, considerando que os estudantes acompanhavam as atividades desenvolvidas, e também por não terem conhecimento acerca da necessidade da realização de uma avaliação diferenciada para atendimento aos estudantes. Mais uma vez essas falas sinalizam para a importância da formação continuada dos docentes da Educação Superior, principalmente no campo dos processos de ensinar, pois entende-se que desenvolver uma atividade de avaliação que considere às necessidades do indivíduo é essencial para garantir a sua inclusão na Educação Superior.

### Considerações Finais

A garantia do direito de acesso, permanência e sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência na Educação Superior perpassa, além da institucionalização dos mecanismos de inclusão, pela compreensão do docente de como ocorre o processo de aprendizagem dos estudantes, de forma que subsidie as ações realizadas em sala de aula com os ajustes necessários para atendimento às necessidades e especificidades.

Consoante com o objetivo proposto neste estudo foi possível analisar as estratégias pedagógicas, desenvolvidas por docentes da UFRB, consideradas como potencializadoras da inclusão dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da instituição. Verificou-se que os docentes da universidade pesquisada têm desenvolvido ações para possibilitar que estes estudantes permaneçam na instituição e concluam o curso de graduação. Nesse sentido, apesar do desconhecimento, advindo da falta de formação continuada dos professores, especialmente no que se refere às questões pedagógicas, percebe-se que os docentes buscaram desenvolver práticas diferenciadas para atender aos estudantes, sendo muitas dessas orientadas pelos próprios estudantes com deficiência, através de diálogo franco e aberto com seus professores. Assim, no processo de ensino dos estudantes com deficiência percebeu-se que o envolvimento dos mesmos fez muita diferença, pois mediante o diálogo constante com os docentes foi possível auxiliá-los através do fornecimento de informações para uma melhor atuação, possibilitando a sua participação mais efetiva nas atividades acadêmicas.

Dentre as práticas docentes utilizadas destacam-se: o uso de recursos didáticos diversificados; a flexibilização no tempo disponibilizado aos estudantes para o desenvolvimento das atividades; bem como instrumentos e formas de aplicação de atividades avaliativas diversificadas.

Os dados analisados mostram que os docentes participantes da pesquisa não permaneceram passivos diante dos tipos de deficiência apresentadas pelos estudantes, buscando construir alternativas para uma ação docente que revelasse respeito pelas diferenças, e o foco nas possibilidades constatadas.

Ações como as relatadas neste texto, embora desprovidas de complexidade, são favorecedoras da inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, pois criam possibilidade de participação ativa nas atividades desenvolvidas no espaço acadêmico.

**REFERÊNCIAS**

ANDRADE, Sônia M. A. Rodrigues de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Considerações sobre a reflexividade de alunos surdos frente à linguagem escrita. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 7 – 16, 1992.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2014.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Casa Civil. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2000.

CASTRO, S.F. de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. Tese. (Doutorado em Educação Especial). São Carlos, UFSCAR, 2011.

COUTINHO, C.P. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**. Famicão: Almedina, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. In: **Cadernos de Pesquisa**. (35), n. 124, SP, FCC, jan./abril, 2005, p. 11-32. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Temas em educação especial**. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

FERNANDES, C. M. B; SILVEIRA, D. N. da. Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura. IN: **30º Reunião anual da ANPED**, 30, 2007, Caxambu, MG. **Anais**. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT04-3529--Int.pdf>> Acesso em: 28 de jun. de 2014.

LUDKE, M. e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con**

Discapacidad. Grupo editorial CINCA. Madrid, 2008. Disponível em:  
<[http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMauss11\\_2/sextaSesion/EI%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf](http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMauss11_2/sextaSesion/EI%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf)>, Acesso em 02 nov. 2013.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. Em T. G. Miranda, & T. G. Galvão Filho. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. (p. 139-155). Salvador: EDUFBA, 2012.

PIMENTEL, S. C. **(Con)viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. 2007. 212 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, L. S. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual no ensino superior. Em F. L. Melo. **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais** (p. 61-84). Natal: EDUFRN, 2013.

SIMÕES, E. da S.; ZAVA, D. H.; SILVA, G. C. F. da. & KELMAN, C. A. **Menos do mesmo: a pedagogia visual na construção da L2**. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. (p.3608-3616). Londrina, 2011.

TORRES GONZÁLEZ, José Antonio. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

#### SOBRE AS AUTORAS:

##### **Aline Pereira da Silva Matos**

Doutora em Educação pela Universidade do Minho (UMinho). Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão – GEEDI. E-mail: line-psilva@hotmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-5126-5442>

##### **Susana Couto Pimentel**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão – GEEDI. Docente do Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (UFRB/CETENS) e do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB/CCAAB). E-mail: scpimentel@ufrb.edu.br

 <http://orcid.org/0000-0002-6047-3198>

Recebido em: 21 de maio de 2019  
Aprovado em: 19 de julho de 2019  
Publicado em: 01 de outubro de 2019