



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

FERNANDA MALINOSKY COELHO DA ROSA

**HISTÓRIAS DE VIDA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E DE
SUAS MÃES: UM ESTUDO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA**

Rio Claro/ SP

2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

FERNANDA MALINOSKY COELHO DA ROSA

HISTÓRIAS DE VIDA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E DE SUAS MÃES: UM ESTUDO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Orientadora: Ivete Maria Baraldi

Rio Claro/ SP

2017

510.07 Rosa, Fernanda Malinosky Coelho da
R788h Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães : um estudo em Educação Matemática inclusiva / Fernanda Malinosky Coelho da Rosa. - Rio Claro, 2017
259 f. : il., figs., gráfs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Ivete Maria Baraldi

1. Matemática - Estudo e ensino. 2. História oral. 3. Educação especial. 4. Inclusão escolar. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

FERNANDA MALINOSKY COELHO DA ROSA

**HISTÓRIAS DE VIDA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E DE SUAS
MÃES: UM ESTUDO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Ivete Maria Baraldi (Orientadora – Unesp – Bauru)

Prof^ª. Dra. Miriam Godoy Penteado (Unesp – Rio Claro)

Prof^ª. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini (Unesp – Bauru)

Prof. Dr. Eder Pires de Camargo (Unesp – Ilha Solteira)

Prof^ª. Dra. Celi Aparecida Espasandin Lopes (Unicsul – São Paulo)

Resultado: Aprovada

Rio Claro/ SP, 07 de agosto de 2017.

Mudanças nunca acontecem enquanto as pessoas estão ocupadas sendo sensíveis e realistas. Elas acontecem quando ousamos imaginar o mundo de modo diferente e nos arriscamos a mudá-lo de acordo. Para os críticos que talvez nos acusem de “sonhadores”, saibam que escolhemos ficar do lado da imaginação e apostar na chance de fazer uma diferença.

(VALLE; CONNOR, 2014, p.13)

*Dedico esta tese a todos os “sonhadores”,
aos insubordinados criativos, em especial
à Beatriz D’Ambrosio (in memoriam), aos
meus colaboradores, interlocutores e
companheiros da vida.*

AGRADECIMENTOS

Reconheço que as ajudas recebidas durante a árdua caminhada do meu doutorado muito contribuíram para que eu chegasse ao momento da defesa.

Primeiro, tenho que agradecer a Deus sempre por estar participando deste momento, por ter me dado uma segunda chance, por minha família, amigos, professores e pela pós-graduação.

À minha família pelo apoio e incentivo, mesmo que ainda não entendam minha escolha.

À minha orientadora, Ivete Baraldi e sua família, pela acolhida e orações (principalmente as da D. Ivone), se não fosse seu sim inicial nada disso seria possível. Pela amizade, apoio, carinho, orientação, muiitttaaa paciência com meu jeito atrapalhado de ser e, principalmente, por não me deportar (risos).

À Ana Kaleff por me ajudar a me descobrir, por me incentivar, pela paciência de anos (risos), por estar comigo mesmo com a distância e, por muitas vezes, por indicar o caminho.

Aos membros da banca de qualificação, Vicente Garnica, Miriam Penteado, Vera Capellini e Éder Camargo, por aceitarem o convite para participar, pela leitura atenta e pelas contribuições dadas. Ao Vicente e à Miriam gostaria de agradecer em especial por terem me acolhido em seus respectivos grupos de pesquisa. Foram anos de aprendizado e eu sou grata por isso. Agradeço aos professores Éder, Vera e Miriam por aceitarem o convite da defesa.

À Celi Espasandin Lopes, agora membro da banca de defesa, amiga que a vida me deu em um momento de adversidade, obrigada por aceitar o convite prontamente, por estar do meu lado quando precisei, pelo apoio, pelo incentivo, pelas conversas e boas risadas.

Aos meus colaboradores: Sandra e Maysa Valbom, Ana Marcia e Maria Clara Zveiter, Garrolici Alvarenga, Adahil Rafaías Ribeiro, Karoline Porto, Heverton e Ione de Souza por aceitarem participar da pesquisa e, principalmente, por concordarem em lembrar eventos bons e, por consequência, os ruins, narrando-se para uma pessoa desconhecida, o que não é fácil. Agradeço pela paciência comigo, por me receberem pessoalmente quando foi necessário, pela amizade e disponibilidade. Ao Heverton sou grata duplamente por ele topar participar das duas pesquisas sem pensar muito, obrigada pela confiança e paciência de sempre.

À Beatriz D'Ambrosio eu agradeço e dedico esta tese por ser quem ela era, pela acolhida desde o Brasil até minha chegada nos Estados Unidos, pelas agradáveis conversas,

por acreditar no que faço e pelas boas risadas. *“To relieve stress I do yoga. Just kidding... I drink wine while wearing my yoga pants” I will never forget...*

I would like to say *Obrigada* (Thank you) to the professors and staff at *Miami University*, and to the friends I have made in Oxford, for hosting me so well in the United States, I learned a lot from each one and I will never forget the good moments (and unfortunately the adversities). Everything was part of great learning in my life. *Saudades* (Miss you all). Sending love from Brazil.

Aos irmãos e irmãs de orientação (os antigos e os novos) pela amizade, pelas conversas e pela orientação compartilhada (nem tomei tanto o tempo de vocês nesses últimos anos... risos).

Aos amigos do grupo Ghoem pelas reuniões e discussões produtivas mesmo que *online*. Agradeço em especial à Katia pelo apoio e pelo auxílio quando achei que a situação estava meio perdida e à Ana Claudia Zaqueu e família por estarem sempre em contato, em oração e por me darem forças para seguir.

À Inajara por sanar minhas dúvidas, sempre pronta para me ajudar e aguentar minha ansiedade (risos).

Aos amigos e professores da Unesp com os quais aprendi muito e às pessoas queridas de Rio Claro pelas conversas (mesmo à distância) e pela acolhida. Agradeço em especial ao Lucas Mazzi pela amizade, conversas, alegrias e boas risadas (sempre) e ao Antônio Cyrino e sua esposa, Virlaine que me conheceram em uma situação adversa e atualmente, mesmo a distância, me encorajam.

À Maria Aparecida Lima, do Colégio Pedro II, por me apoiar e incentivar desde o dia que nos conhecemos. Obrigada pelo carinho e amizade.

Aos amigos e professores da UFF agradeço muito o incentivo e por me mostrarem que a Educação Matemática pode ir além... inclusive dos pré-conceitos.

Aos amigos de Itaboraí que estão sempre me apoiando e torcendo para que eu vá sempre mais longe, no duplo sentido da expressão (risos). Em especial gostaria de agradecer muito à Juliana Ferreira e ao Fernando Antunes que são sempre os que estão mais próximos de uma forma ou de outra.

Aos amigos de São Gonçalo por me impulsionarem, mesmo nos momentos em que a inspiração esteve escassa (risos). Obrigada especialmente à Aneide Nunes e ao Paulo Alberto.

À CAPES pelo apoio financeiro no exterior.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo esboçar uma compreensão sobre como os alunos e seus responsáveis legais, em suas vidas pessoais e durante sua formação escolar, percebem o processo de escolarização no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Como fontes para a produção de dados tivemos, além da pesquisa bibliográfica e documental, as textualizações das entrevistas realizadas à luz da metodologia da História Oral praticada pelo Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem). Esse estudo fornece novos elementos para a recente linha de pesquisa deste Grupo denominada Narrativas e ensino e aprendizagem de Matemática (Inclusiva), que tem como um dos objetivos a produção e o uso de narrativas de professores e de alunos com deficiência para compreender aspectos da educação inclusiva. A partir das narrativas, foi possível estabelecer reflexões sobre o cotidiano de um aluno com deficiência visual dentro e fora de sala de aula, como as mães fizeram/fazem para conseguir tratamento médico e educação para os filhos e, ainda, sobre como os professores e a escola, como um todo, lidam com este aluno. Foi possível perceber ainda como os alunos veem as questões da deficiência em relação ao outro sem deficiência e em relação a si próprio, bem como a questão da formação recebida que, inevitavelmente, está associada à formação de professores. Dessa maneira, também é possível vislumbrar que deve ocorrer uma educação colaborativa nas universidades e nas escolas visando a formação de professores capacitados e especialistas. Por fim, se faz necessário refletir que, enquanto sociedade, se nada mudar no macro não se conseguirá mudar o ambiente escolar e, conseqüentemente, a Educação Matemática é diretamente influenciada. A inclusão não ocorrerá se os conceitos de padronização, normalidade e a idealização de discentes homogêneos forem perpetuados no ambiente escolar. Assim, esse trabalho contribui para a Educação Matemática (Inclusiva) trazendo novos elementos para a discussão.

Palavras-chave: História Oral. Educação Especial. Inclusão Escolar.

STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT AND THEIR MOTHERS' LIFE STORIES: A STUDY IN INCLUSIVE MATHEMATICS EDUCATION

ABSTRACT

This research aimed to outline an understanding of how students and their legal guardians, in their personal lives and during their school education, perceive the schooling's process in the context of Special Education in the perspective of Inclusive Education. As sources for the data production, we had the bibliographical and documentary research, and interviews that were textualized, carried out in the light of the Oral History methodology practiced by the Oral History and Mathematics Education Group (Grupo de História Oral e Educação Matemática - Ghoem). This study provides new elements for this group's recent research line called Narratives and (Inclusive) Mathematics Teaching and Learning, one of which aims at producing and using narratives of teachers and students with disabilities to understand aspects of Inclusive Education. From the narratives, it was possible to establish reflections on the daily life of a visually impaired student inside and outside the classroom, what mothers did or do to obtain medical treatment and education to their sons or daughters, and how the teachers and the school, as a whole, deal with these students. It was also possible to see how students view issues of disability in relation to the other without disability and in relation to oneself, as well as the question of the received training that is inevitably associated with the teachers' formation. In this way, it is also possible to envisage that a collaborative education should take place in universities and in schools aiming at the training of qualified teachers and specialists. Finally, it is necessary to reflect that, as a society, if nothing changes in the macro, it will not be possible to change the school environment and, consequently, Mathematics Education is directly influenced. Inclusion will not occur if the concepts of standardization, normality and the idealization of homogeneous students are perpetuated in the school environment. Thus, this work contributes to (Inclusive) Mathematics Education bringing new elements to the discussion.

Keywords: Oral History. Special Education. Scholar Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Exemplos de grupos vulneráveis à exclusão ou marginalização | 31 |
| Figura 2 – Peças do material <i>Perceptions</i> | 37 |
| Figura 3 – Exemplificação da palavra <i>day</i> no Sistema Braille e no UEB | 42 |
| Figura 4 – Fichas temáticas confeccionadas para as entrevistas | 55 |
| Figura 5 – A pesquisadora confeccionando as fichas em Braille | 56 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 – Quantitativo de matrículas em Escolas comuns (classes comuns e classes especiais) e Escolas especializadas | 229 |
| Gráfico 2 – Quantitativo de matrículas nas classes comuns das redes pública e privada..... | 230 |

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Introdução | 15 |
| A Educação Inclusiva no Brasil e nos Estados Unidos | 21 |
| 2.1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ESTADOS UNIDOS | 26 |
| 2.2. UM RECORTE EM MEU DIÁRIO DE BORDO: ALGUMAS PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA VIVIDA NOS ESTADOS UNIDOS..... | 36 |
| 2.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES... .. | 45 |
| A História Oral como metodologia de pesquisa e as entrevistas | 49 |
| 3.1. CONTEXTUALIZANDO UM POUCO MAIS A PESQUISA... .. | 54 |
| 3.2. MAIS UMA VEZ... NEM TUDO OCORREU COMO O DESEJADO/ PLANEJADO | 59 |
| Uma Trama Narrativa | 62 |
| 4.1. SANDRA E MAYSA | 64 |
| 4.1.1. ALGUM TEMPO DEPOIS... UMA CONVERSA COM MAYSA | 99 |
| 4.2. ANA MARCIA E MARIA CLARA..... | 103 |
| 4.2.1. ALGUM TEMPO DEPOIS... UMA CONVERSA COM MARIA CLARA..... | 122 |
| 4.3. GARROLICI | 125 |
| 4.4. KAROLINE | 141 |
| 4.5. ADAHIL RAFAÍAS, O RAFINHA | 147 |
| 4.5.1. TEMPOS DEPOIS..... | 150 |
| 4.6. IONE E HEVERTON | 151 |
| Um olhar para as individualidades | 173 |
| As Evidências presentes nas narrativas | 180 |
| 6.1. O PAPEL DA FAMÍLIA E OS DESAFIOS DE SER DIFERENTE..... | 181 |
| 6.2. AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E O DESENHO UNIVERSAL | 198 |
| 6.3. A FORMAÇÃO DOCENTE | 206 |
| 6.4. O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA | 219 |
| Considerações Finais | 229 |
| Referências | 235 |
| ANEXOS | 251 |
| CARTA DE CESSÃO DE SANDRA | 252 |
| CARTA DE CESSÃO DE MAYSA | 253 |
| CARTA DE CESSÃO DE ANA MARCIA | 254 |
| CARTA DE CESSÃO DE MARIA CLARA..... | 255 |
| CARTA DE CESSÃO DE GARROLICI..... | 256 |
| CARTA DE CESSÃO DE KAROLINE..... | 257 |
| CARTA DE CESSÃO DE ADAHIL RAFAIAS..... | 258 |

| | |
|-----------------------------------|-----|
| CARTA DE CESSÃO DE HEVERTON | 259 |
| CARTA DE CESSÃO DE IONE..... | 260 |

Introdução

“De tanto tentar colocar um ponto final, eles acabam se tornando reticências...”¹ e dessas reticências, surgiu a necessidade de prosseguir. Afinal, começamos esta nova pesquisa. Em nosso estudo anterior², apresentamos uma versão da história contada por professores (de Matemática) que, em sua formação (inicial ou continuada), se aproximaram da inclusão de alunos com deficiência³ visual em escolas comuns do sistema regular de ensino. Contudo, há muito mais para falarmos, e aqui escolhemos apresentar outra versão, ouvimos o outro lado da sala de aula: o que nos contam os alunos e suas mães⁴?

Nossa pesquisa sobre a educação inclusiva no estado do Rio de Janeiro não é recente. Diante do que foi realizado em nosso estudo anterior⁵, pode-se perceber que a questão da educação inclusiva é ampla e cabem muitas discussões. Observou-se a busca dos professores por cursos de formação continuada visando um melhor preparo para receber e ensinar os alunos com alguma necessidade educacional especial⁶, cursos estes que não foram oferecidos em sua formação inicial ou oferecidos de maneira optativa. Percebeu-se que, ainda, os alunos estão chegando às escolas para que parte da lei seja cumprida, mas, muitas vezes, não há apoio, recursos ou orientação para que eles participem plenamente. Com isso, veem-se diferentes discursos de professores (de Matemática) sobre a inclusão, alguns pautados na legislação, outros baseados nas vivências e, ainda, outros com um tanto de ingenuidade ou receio em receber alunos com alguma deficiência que desconheçam.

A ideia de fazer pesquisa com alunos com deficiência visual é antiga. Há algum tempo, nos incomodavam as seguintes questões: como é/era a relação do aluno cego ou com baixa visão com as instituições em que estudou, os professores e as disciplinas, com foco na matemática? Qual a relação do discente com o ambiente escolar? Como as mães e filhos lidam com a deficiência visual?

¹ Tati Bernardi Teixeira Pinto é uma publicitária paulistana, autora de quatro livros e muito conhecida no mundo virtual por seus textos, site e blog.

² ROSA, 2013.

³ Cabe ressaltar que utilizaremos a expressão “pessoa/aluno com deficiência” assumindo sua condição de pessoa inteira, com sua deficiência construída socialmente, e a ela remetida (ONU, 2006). Caso a limitação seja específica, utilizaremos “pessoa/aluno cego” e “pessoa/aluno com baixa visão”.

⁴ Mencionamos as mães e não outro parente ou responsável, pois com todos os nossos alunos entrevistados, as mães, biológicas ou adotivas, participaram ativamente das entrevistas.

⁵ ROSA, 2013.

⁶ Cabe esclarecer que esta expressão não vem para substituir “pessoa com deficiência”, mas sim, designar uma pessoa com ou sem deficiência que necessita de um auxílio educacional diferenciado por apresentar dificuldades na aprendizagem.

Contudo, a ideia se fortaleceu após os professores da banca de mestrado questionarem: Você está olhando para os professores, e os alunos? Alguns alunos e seus respectivos responsáveis⁷ que, às vezes, moram em lugares onde não há uma escola com suporte ou atendimento especializado para recebê-los e sem ter condições de buscar uma assistência melhor em capitais, por exemplo, ou morando em grandes centros, alguns têm que procurar atendimento em locais muito distantes de sua moradia. O que os responsáveis fazem/fizeram em busca de uma escolarização para alunos com deficiência? O que os responsáveis e os alunos pensam sobre isso?

Segundo a autora Katia Regina Caiado, as pessoas com deficiência “estão, historicamente, fora da escola e na condição de excluídos – eles pouco, ou nunca, falam. Alguém, geralmente, fala e decide por eles. Em nome deles, muitas vezes, definem-se políticas, abrem-se serviços, organizam-se cursos e congressos”⁸.

Antes de iniciarmos a pesquisa em 2014, havíamos feito uma busca por trabalhos sobre o tema para garantir o ineditismo da tese. Constatamos que o número de trabalhos com a temática Educação Inclusiva tem crescido em Educação Matemática. Há poucas dissertações e teses sobre deficiência visual nesta área, seja sobre o indivíduo ou a formação do professor e isso se restringe mais quando resolvemos abordar sob a luz da História Oral.

Recentemente, ao voltar no Banco de Dissertações e Teses⁹ do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp, Campus Rio Claro, e fazer a busca com os unitermos: deficiência visual, deficiente visual, cego, baixa visão, encontramos apenas cinco pesquisas¹⁰, mas apenas nosso estudo de mestrado utilizava a História Oral como metodologia. Ainda procuramos os mesmos unitermos no Banco de Dissertações e Teses da Capes nas áreas de concentração: Educação Matemática; Educação Matemática, Cultura e Diversidade; Ensino de Ciências e Matemática; Ensino de Matemática, encontramos 28 trabalhos¹¹, diferentes dos mencionados acima. Estas buscas revelam um crescimento no número de trabalhos sobre o tema, como já foi dito, mas também contextos e metodologias diferenciadas para trabalhar com a pessoa com deficiência visual.

⁷ Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação do menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial. (BRASIL, 1990).

⁸ CAIADO, 2006, p. 44.

⁹ As procura nos Bancos de Dissertações e Teses foi realizada em 30/06/17.

¹⁰ Lirio (2006); Marcone (2010); Marcelly (2010, 2016) e Rosa (2013).

¹¹ Martins (2013); Silva (2013a; 2013b); Prado (2013); Gonçalves (2014); Guimarães (2014); Filho (2014); Melo (2014); Santos (2014a; 2014b); Silva (2014); Sganzerla (2014), Souza (2014); Passos (2014); Bandeira (2015); Calixto (2015); Moura (2015); Pasquarelli (2015); Santos (2015); Splett (2015); Mello (2015); Uliana (2015); Santos (2016); Oliveira (2016a; 2016b; 2016c); Moraes (2016); Mollossi (2017).

Em consideração aos dados relatados, nesta pesquisa nossa intenção foi ouvir e contar histórias de vida de alunos com deficiência visual que estudam (ou estudaram) em escolas especializadas e regulares¹² e suas mães. Assim, pretende-se conhecer o que esses indivíduos têm para contar sobre suas experiências¹³, seus anseios; quais as lembranças que carregam da escola que frequentaram, do relacionamento com professores e com os colegas; e a partir dessas marcas buscamos compreender como percebem a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva no processo de escolarização. Cabe ressaltar que a restrição do estudo à deficiência visual se justifica pela vivência e especialização da doutoranda na área, e que o Rio de Janeiro foi escolhido por ser o seu estado de origem e de residência, onde a mesma já participou de alguns projetos em instituições que recebem alunos com deficiência visual facilitando, assim, o contato para as entrevistas.

Dessa maneira, para este estudo, elaboramos a seguinte questão norteadora: Como os alunos com deficiência visual e seus responsáveis percebem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e o processo de escolarização nesse sentido? Portanto, com a intenção de esboçar uma possível resposta para tal questão, nos empenhamos em fazer uma análise acerca de como os alunos e seus responsáveis legais, em suas vidas pessoais e durante sua formação escolar, percebem a inclusão, por meio de entrevistas coletivas, realizadas com alunos e seus responsáveis na perspectiva da História Oral.

Este estudo constituiu fontes históricas bastante importantes referentes a um dos muitos aspectos relacionados à formação do aluno no que diz respeito à educação inclusiva, com foco na disciplina de Matemática (especificamente, do Rio de Janeiro). No entanto, ele não tem características de um trabalho historiográfico, como muitos dos trabalhos em Educação Matemática realizados com a metodologia da História Oral.

Antes de continuarmos a tese e com o intuito de situar o leitor sobre o tipo de deficiência que estamos abordando, buscamos no artigo 5º, inciso I, do Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, a seguinte definição:

[...] deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual

¹² Usamos essa terminologia com a intenção de diferenciar as escolas especializadas que atendem alunos com deficiências específicas das escolas regulares. Estas entendemos como todas as escolas das redes públicas ou privadas que, segundo a legislação atual, devem ser inclusivas, atendendo a todos, independentemente de suas particularidades.

¹³ Entendemos experiência no sentido que Larrosa (2002) apresenta: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (p. 21).

em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores [...]¹⁴

Outra definição usada e que aparece no site do Instituto Benjamin Constant é:

Uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos; ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20 graus, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. Esse campo visual restrito é muitas vezes chamado ‘visão em túnel’ ou ‘em ponta de alfinete’¹⁵.

Para fins de entendimento, a numeração 20/200 significa que uma pessoa com deficiência visual pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão considerada normal pode ver a 200 pés (60 metros).

Às pessoas com deficiência visual são atribuídas duas terminologias quanto ao seu grau de acuidade visual: os cegos e as com baixa visão ou visão subnormal. Sob essas considerações, a pessoa cega tem percepções da luz, mas não possui nenhuma visão. Há dois tipos de cegueira: a de nascença e a adquirida que pode ocorrer por motivo de doença ou por acidente.

Para esclarecermos um pouco melhor alguns aspectos que caracterizam a pessoa com baixa visão, baseamo-nos no documento Saberes e práticas da inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: deficiência visual, do MEC, que aponta algumas particularidades:

[...] a) Acuidade visual reduzida: a criança apresenta dificuldade para ver de longe, precisa aproximar-se bastante para poder ver bem pessoas e objetos, mesmo que utilize recursos ópticos. Muitas crianças podem apresentar dificuldades para encontrar objetos, descrever figuras, definir detalhes, formas complexas, identificar cores, letras, ler, escrever e desenhar como as outras crianças.

b) Campo visual restrito: uma criança que enxerga bem tem um campo visual de 180 graus na horizontal e vertical, o que possibilita interagir, localizar-se e orientar-se bem no ambiente. Já as crianças com baixa visão, dependendo do tipo de problema visual, podem possuir um campo visual bastante restrito, o que pode prejudicar sua orientação e locomoção no espaço. O campo visual pode ser alterado em diferentes posições. Há crianças que não enxergam para baixo, e terão, por isso, dificuldade para andar, descer e subir escadas e se desviar de obstáculos. Outras apresentam alteração no campo visual central, o que dificultará o processo de identificação de figuras; elas poderão ver apenas uma pequena parte de um objeto ou quadro; a leitura torna-se difícil e lenta. As alterações de visão periférica prejudicam a visão espacial, a percepção de obstáculos e a locomoção independente.

¹⁴ BRASIL, 2004.

¹⁵ Fonte: <http://www.ibc.gov.br/?itemid=94> Acesso em: 10 dez. 16.

c) Visão de cores e sensibilidade aos contrastes: há algumas alterações visuais nas quais as crianças são incapazes de distinguir determinadas cores como verde, vermelho, azul, marrom; outras crianças distinguem cores vibrantes, com bastante luminância (amarelo, laranja e verde fluorescente). Há crianças que podem ver objetos, formas e letras com bastante contraste (preto/branco, amarelo/preto, amarelo/azul, roxo/verde e laranja/verde). O professor deve pesquisar, juntamente com a família, quais as cores que despertam interesse nas crianças e com as quais elas podem visualizar melhor.

d) Adaptação à iluminação: algumas crianças com baixa visão podem apresentar sensibilidade exagerada à luz, que ocasiona desconforto visual, ofuscamento, irritabilidade, lacrimejamento, dor de cabeça e nos olhos. O controle dos índices de iluminação no ambiente e a utilização de lentes filtrantes são importantes para melhoradas respostas e conforto visual destas crianças. Há entretanto, crianças que necessitam de muita iluminação e luz dirigida aos objetos para que possa enxergar melhor [...]¹⁶

A cegueira e a baixa visão são construções sociais que são definidas culturalmente e que influenciam diretamente as relações na sociedade. Elas não podem desqualificar o sujeito na aquisição de seus processos mentais. É importante enfatizar que a aprendizagem para o cego se dá por meio da integração dos sentidos preservados (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico¹⁷) e tem como principal meio de leitura e escrita o Sistema Braille¹⁸. No caso de haver resíduo visual, o sujeito deve ser incentivado a usá-lo nas suas atividades de vida diária.

Antes de seguirmos, cabe esclarecer o termo *vidente* que é comumente usado no meio educacional para designar as pessoas que enxergam quando o assunto diz respeito à deficiência visual. Todavia esta palavra é popularmente associada à pessoa que vê o que não existe ou o que está para existir, à adivinhação ou ao ocultismo, ao indivíduo com um sentido extra-sensorial ou com um sexto sentido, é o *ver além*...

Continuando, apresentamos ao leitor um estudo estruturado em sete capítulos que se desdobram em seções a fim de expor o estudo realizado.

Neste primeiro capítulo, chamado de **Introdução**, trouxemos algumas das inquietações que dispararam a pesquisa, apresentamos os seus objetivos e como a tese está organizada.

No capítulo **A Educação Inclusiva no Brasil e nos Estados Unidos** apresentamos a legislação brasileira sobre a Educação Inclusiva, algumas leis americanas e a vivência da doutoranda nos Estados Unidos, com foco nessa temática.

¹⁶ BRASIL, 2006a, p. 4.

¹⁷ O sistema cinestésico dá ao indivíduo a consciência da postura estática e dinâmica do corpo por meio de informação vinda de receptores dos músculos, pele e articulações (MAUERBERG-DECASTRO *et al*, 2004).

¹⁸ Cabe ressaltar que toda vez que a palavra Braille aparecer com letra maiúscula referimo-nos ao criador do sistema, Louis Braille. Quando aparecer com letra minúscula, referimo-nos ao código utilizado para escrita e leitura. Optamos, ainda, por usar o termo original e não aporuguesá-lo subtraindo um L, como aparece em alguns dicionários brasileiros.

No capítulo **História Oral como metodologia de pesquisa** trazemos a metodologia que nos apoia, base para nossas entrevistas e análises. Para finalizar, apresentamos os procedimentos metodológicos deste estudo, bem como as dificuldades que encontramos ao longo do caminho.

No capítulo **Uma Trama Narrativa** apresentamos as narrativas dos alunos e de suas respectivas mães.

Após as entrevistas, o capítulo **Um olhar para as individualidades** tem a finalidade de apresentar uma análise das particularidades no que diz respeito às percepções de mães e alunos acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

No capítulo **As Evidências presentes nas narrativas** apresentamos um segundo exercício de análise no qual tentamos identificar/interpretar as tendências que surgiram nos relatos. As quatro evidências são: “O papel da família e os desafios de ser diferente”, “As tecnologias assistivas e o desenho universal”, “A Formação Docente” e “O ensino e a aprendizagem de Matemática”, nas quais esboçamos algumas compreensões sobre a procura das famílias por Instituições dentro e fora do Rio de Janeiro, o olhar para outro no qual emergem questões sobre a diferença, a necessidade das tecnologias e o valor delas, o conceito de desenho universal diante da inclusão que vivenciamos, a formação do professor frente à escola inclusiva e a escolarização em Matemática.

Por fim, no capítulo **Considerações Finais** trazemos reflexões sobre a pesquisa como um todo, com a intenção de finalizar esta etapa do estudo.

---- *** ----

Antes de continuarmos, é importante enfatizar que esta tese terá um arquivo digital para ser utilizado em um leitor de telas (*software*) por pessoas cegas. Entendemos que é uma contradição ter que fazer uma segunda tese “adaptada” após toda a discussão sobre desenho universal e inclusão. Mas temos que, infelizmente, nos submeter às regras acadêmicas de formatação com imagem, logotipos da universidade e espaços demasiados, regras estas incompatíveis com os esses tipos *softwares*.

A Educação Inclusiva¹ no Brasil e nos Estados Unidos

Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades – nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. [...] **é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.**²

A ideia de olhar como está ocorrendo a Educação Inclusiva fora do Brasil surgiu ainda na pesquisa de mestrado quando viajei para Salamanca, na Espanha, para apresentar o trabalho intitulado “Uma reflexão sobre formação de professores para a educação de deficientes visuais por meio de memoriais de formação” no X Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latino Americana (CIHELA).

A Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial³, baseia-se no princípio da inclusão como um meio de alcançar a meta da Educação para Todos. Os 92 governos e 25 organizações internacionais presentes nessa conferência, dentre eles o Brasil, firmaram o compromisso para atingir essa meta por meio da promoção da Educação Inclusiva. Para alcançar este objetivo, deve-se transformar as escolas em instituições que incluam todos, celebrar diferenças, dar apoio à aprendizagem e tratar adequadamente as necessidades individuais⁴.

O Brasil assumiu, a partir desta Declaração, o compromisso da proposta de Educação para Todos, comprometendo-se a transformar o sistema educacional de modo a acolher a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições. Após essa iniciativa, políticas públicas foram criadas com diversas recomendações para que houvesse a integração e, depois, a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. As recomendações que são recorrentes nas leis são a matrícula dos alunos descritos acima em escolas regulares e a formação do professor para a Educação Inclusiva tanto inicial quanto continuada com disciplinas que tratam do tema ou com cursos de especialização⁵.

Antes da década de 1990, existiam poucas leis e a inclusão não era um tema emergente. As matrículas de pessoas com deficiência eram realizadas em instituições especializadas, mesmo com a legislação vigente sugerindo que, preferencialmente, esses

¹ É importante ressaltar que daremos destaque à Educação Inclusiva de pessoas com deficiência.

² ARAUJO et al, 2007, p. 16, grifos nossos.

³ UNESCO, 1994.

⁴ MITCHELL, 2004.

⁵ BRASIL, 1996, 2001a, 2001b, 2008.

alunos fossem matriculados no sistema regular de ensino em uma perspectiva de integração deles com os demais discentes. No modelo de integração, baseado na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) que preconizam a matrícula do aluno com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, preservando o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais⁶, os alunos eram inseridos em escolas comuns e deveriam se adequar à escola e ao currículo. A Educação Especial que estava em vigor a partir dessas leis,

[...] se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência.⁷

Paralelamente ao crescimento das discussões mundiais sobre a inclusão, em 1994 o Brasil publica o documento Política Nacional de Educação Especial, porém ainda com uma visão de integração “fundamentada no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência, atribuindo às características físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes, um caráter incapacitante que se constitui em impedimento para sua inclusão educacional e social”⁸. Sob a perspectiva do modelo clínico (ou médico) que sustenta ideologicamente o paradigma da integração, as lesões e as limitações são consideradas a única causa dos processos de discriminação enfrentados pelas pessoas com deficiência. No contexto desse modelo, as crianças surdas, por exemplo, devem aprender a falar português a qualquer custo para serem inseridas e não discriminadas na sociedade. Já no modelo social da deficiência, o da inclusão, não se despreza a reabilitação e os demais tratamentos médicos, contudo o entendimento é que eles não prevalecem sobre as medidas que devem garantir os direitos humanos e constitucionais às pessoas com deficiência, nem podem ser uma condição

⁶ Neste estudo, utilizaremos a expressão “pessoa/aluno com deficiência” assumindo sua condição de pessoa inteira, com sua deficiência construída socialmente, e a ela remetida (ONU, 2006). Caso a limitação seja específica, utilizaremos “pessoa/aluno cego” e “pessoa/aluno com baixa visão” (BRASIL, 2003a). Quando se tratar de uma especificidade educacional, utilizaremos “necessidade educacional especial”, que não é uma expressão que vem para substituir “pessoa com deficiência”, mas sim, segundo a Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001a), vem designar uma pessoa com ou sem deficiência que necessita de um auxílio educacional diferenciado por apresentar dificuldades na aprendizagem.

⁷ BRASIL, 2008, p. 1-2.

⁸ BRASIL, 2015c, p. 9.

necessária para que essas pessoas tenham pleno exercício de seus direitos⁹. Quanto a isso, o Brasil já teve avanços, os direitos das pessoas com deficiência aos poucos estão sendo garantidos e a visão clínica progressivamente vem sendo desmistificada.

Dentre as políticas públicas criadas visando à inclusão estão a Resolução CNE/CEB nº 2 e seu Parecer nº 17, ambos de 2001, as quais instituem e definem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essas representam um início da Educação Inclusiva,

[...] um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não somente ser aceita como desejada.¹⁰

Além disso, o Parecer nº 17/2001 e o artigo 18 da Resolução nº 2/2001 estabelecem que as instituições educacionais devem oferecer oportunidades de formação continuada aos professores, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios, reforçando que o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular.

Essa última questão foi melhor definida pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, publicada em 2008, que recomenda a matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no atendimento educacional especializado (AEE) que é complementar ou suplementar à formação dos estudantes; bem como define a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas, não substitutiva à escolarização.

Em 2009, foi publicada a Resolução CNE/CBE nº 4 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica a fim de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos quanto à matrícula desses discentes em classes comuns do ensino regular e AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. É importante ressaltar que a oferta desse atendimento

⁹ WERNECK, 2004.

¹⁰ BRASIL, 2001a, p. 40.

deve ser instituída presumindo-se sala de recursos multifuncionais, a elaboração do plano de AEE, assim como professores especializados para o exercício da docência neste ambiente, tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), guia-intérprete e/ou demais profissionais necessários para atividades de apoio¹¹.

O caráter substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº 04/2010, em seu artigo 29, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica¹².

A LDB sofreu modificações para se adequar às demandas da Educação Inclusiva e às nomenclaturas vigentes, além de dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Isso ocorreu por meio da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Após 2013, duas leis importantes foram aprovadas. Dentre elas estão o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) que, mesmo publicado tardiamente, reforça na Meta 4 a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, além de recomendar a formação inicial de professores também voltada para o atendimento desses alunos, em seu item 4.16:

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados;
4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;¹³

Em 2015, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 foi publicada a fim de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação. Com a preocupação com a formação docente o artigo 13, parágrafo 2, preconiza que:

¹¹ BRASIL, 2009a.

¹² BRASIL, 2010.

¹³ BRASIL, 2014, p. 55-56.

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas¹⁴.

E a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e, em seu artigo 28, delega ao poder público as funções de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;¹⁵

Essas leis brasileiras, ainda recentes, sinalizam mais um passo em termos de legislação em prol do ensino inclusivo. Em nossa dissertação¹⁶, há um estudo mais detalhado da transição entre a integração e a inclusão. Nela também nos embasamos nas leis brasileiras para falarmos sobre a formação de professores e o mesmo faremos ao longo deste estudo quanto à formação do aluno.

Cabe dizer que entendemos inclusão como um movimento que não se restringe às pessoas com deficiência, mas é extensivo a todos, como a proposta iniciada pela Declaração de Salamanca. É necessário desconstruir os padrões e as convenções sociais (im)postas pelos os que se consideram maioria, assim como é fundamental que se rompa com o preconceito e com a construção social da deficiência, concebida por influências históricas, religiosas e, principalmente supersticiosas. Estas construções sociais trazem consigo uma herança discriminatória, um fardo social, que muitas vezes não dá chance para a reflexão e a informação.

¹⁴ BRASIL, 2015a, p. 10.

¹⁵ BRASIL, 2015b, p. 4.

¹⁶ ROSA, 2013.

Nessa perspectiva, não se deve rotular as pessoas por suas diferenças, ressaltando-as, uma vez que o problema não está nos sujeitos e, sim, na maneira como o sujeito e a sua deficiência são concebidos no seu ambiente social¹⁷. A inclusão deve ser pautada em:

[...] princípios éticos como a celebração das diferenças, a igualdade para todos, a valorização da diversidade, o aprendizado cooperativo, a solidariedade, a igual importância das minorias em relação à maioria e o direito a todos de terem os suportes necessários para uma vida digna, com qualidade em todos os aspectos como lazer, cultura, trabalho e educação¹⁸.

As particularidades de cada pessoa é que nos tornam seres únicos e essa heterogeneidade deve ser levada em consideração no ambiente educacional e na sociedade. Nesta pesquisa, trouxemos contribuições à reflexão sobre a deficiência construída socialmente.

Nos tópicos que seguem, resolvemos olhar para os Estados Unidos¹⁹ e apresentamos algumas percepções sobre aquele país e o Brasil.

2.1. A Educação Inclusiva nos Estados Unidos

As discussões sobre Educação Inclusiva nos Estados Unidos começaram bem antes do que no Brasil, contudo isso se dá por essa expressão ter um significado mais amplo do que em nosso país.

O olhar e a preocupação americana para a pessoa com deficiência começaram cedo, contudo as ações estavam mais voltadas para a reabilitação, o que tem uma ligação com o aumento de veteranos com deficiência após o retorno da primeira e segunda Guerras Mundiais²⁰. Segundo os pesquisadores Deng e Zhu²¹, o conceito de educação inclusiva tem origem direta no movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, iniciado na década de 1950. No entanto, este conceito pode ser encontrado anteriormente em uma série de movimentos sociais para a igualdade e liberdade no ocidente nos anos do Renascimento e do

¹⁷ MRECH, 1998.

¹⁸ CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 356.

¹⁹ Essa escolha se deu porque a Fernanda morou neste país durante o ano de 2015 por conta do doutorado sanduíche. Sendo assim, participou de reuniões, conversou com professores e visitou algumas escolas para acompanhar um projeto com alunos com necessidades educacionais especiais (*learning disabilities*).

²⁰ WERNSMAN, 2008.

²¹ DENG; ZHU, 2007.

Iluminismo francês. Como exemplo de movimentos sociais anteriores a 1950, havia os contra leis de “Jim Crow”²², mas ainda voltados para a igualdade racial.

Na década de 1950, nos Estados Unidos, ainda havia uma quantidade significativa de estigma ligado a ter uma criança com alguma deficiência. As pessoas tinham vergonha de admitir que tiveram um filho ou um irmão ou outro membro da família com deficiência e, por isso, estas crianças eram institucionalizadas muito cedo, passavam suas vidas em instituições. Caso uma família não pudesse pagar a institucionalização, essa criança era confinada a um quarto em casa e não ia para a rua, não frequentava a escola, não se socializava fora de casa. Muitas vezes, os vizinhos não tinham ideia de que a família tinha um filho com deficiência²³. Algumas leis e ações judiciais²⁴ colaboraram com o avanço na conquista dos direitos e gradativamente essas pessoas foram inseridas na sociedade e nos espaços escolares.

Naquele país, o documento mais citado sobre o tema²⁵ é *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA)²⁶ que teve sua primeira publicação em 1990 e depois algumas emendas ao longo dos anos. Em todas as instituições que visitei as pessoas que trabalham na área o mencionavam, contudo bem antes da IDEA e demais leis ou ações judiciais, alunos com deficiência foram segregados do resto da população escolar.

Este documento representa o marco do início da inserção dos alunos com deficiência nas escolas comuns, o que significava a possibilidade de frequentar as escolas em seus bairros e não mais se deslocar para escolas especializadas que, em alguns casos, eram distantes das residências dos alunos. É importante ressaltar que esta lei teve influências da ação promovida pelos pais na Pensilvânia, *Pennsylvania Association for Retarded Children (PARC) vs Commonwealth of Pennsylvania*²⁷, que era em nível estadual e influenciou a atual IDEA²⁸.

O IDEA foi publicado em 1990 após a realização de novas emendas em uma lei já existente, a *Education for All Handicapped Children Act* de 1975, que até então era uma das

²²A partir da década de 1880 até 1960, muitos estados americanos, principalmente os do sul, impuseram a segregação através de leis “Jim Crow” (apelido pejorativo difundido por uma canção cômica de 1832 e aplicado a qualquer negro nos Estados Unidos, equivalente à expressão “Zé Ninguém”). Essas segregações vinham junto com punições legais caso não fossem cumpridas. Eram punidos os casamentos inter-raciais, as segregações iam desde ordenações a empresários e instituições públicas para manter sua clientela “de cor” (como se referiam a negros e latinos) e brancos separados, isso ocorria em hospitais, transportes públicos, as restrições iam desde o uso de banheiro até as estradas. Quanto aos cegos na Louisiana, por exemplo, o conselho de administração deveria manter um edifício separado para a admissão, cuidado, instrução, e apoio de todas as pessoas cegas “de cor”. Fonte: https://www.nps.gov/malu/learn/education/jim_crow_laws.htm

²³ XIAO; ABADEH, 2011.

²⁴ USA, 1954; 1961; 1965; 1966; 1968; 1970; 1971; 1972.

²⁵ Comentário realizado pela doutoranda que morou neste país e ouvia sempre as pessoas citando este documento.

²⁶ USA, 1990a.

²⁷ USA, 1971.

²⁸ USA, 2004.

principais do país com vistas à inclusão. Com mais emendas incluídas e depois de quase duas décadas, a lei muda de nome e é publicada sob o número P.L.²⁹ 101-476. Após isso, ela começa a englobar as pessoas com autismo e lesão traumática cerebral, além de exigir que todas as escolas públicas recebam fundos federais para proporcionar a igualdade de acesso à educação para crianças com deficiências físicas e intelectuais³⁰. Ela também solicita que cada criança tenha um “Programa Individualizado de Educação” (*Individualized Education Program - IEP*) que dever ser implementado em um “ambiente menos restritivo” (*Least restrictive environment- LRE*) possível.

Além disso, o IDEA sofreu mais acréscimos e modificações como: o acompanhamento de reabilitação passou a fazer parte do “Programa Individualizado de Educação”; a redefinição de serviços de ação social e terapia de recreação; a definição dos Serviços de Transição como “conjunto coordenado de atividades que promove a transição da escola básica para atividades pós-escolares, incluindo a educação de ensino Médio e Superior, formação profissional, emprego integrado, educação e serviços para adultos, vida independente ou participação comunitária continuada”. A substituição da palavra “*handicap*” (que poderia ser traduzida como uma limitação ou desvantagem) por “*disability*” (deficiência) também foi contemplada nesta lei³¹. Essa substituição nos parece similar a que ocorreu no Brasil, tardiamente, que troca a expressão “pessoa portadora de deficiência” para “pessoa com deficiência”.

Nesse mesmo ano, meses antes da IDEA, foi publicada a P.L. 101-336, *Americans with Disabilities Act*³², que reafirma os direitos dos indivíduos com deficiência, pensada/criada com base na Seção 504 da P.L. 93-112 de 1973. Esta lei não se anula após a IDEA e sim o suplementa, pois ela ampliou a proteção dos direitos civis de emprego no setor privado e de todos os serviços públicos como: acomodação pública, transporte e telecomunicações. Ela diz, ainda, que os empregadores devem proporcionar modificações ou equipamentos especializados, conforme o necessário, para trabalhadores com deficiência; edifícios de escolas públicas devem ser acessíveis; serviços como cuidados infantis não podem ser negado a uma criança com deficiência, mesmo as com pouca idade.

A primeira emenda da IDEA foi publicada em 1997 por meio da lei P.L. 105-17³³. Nela, incluiu-se orientação e mobilidade na lista de serviços relacionados para as pessoas com

²⁹ Public Law (P.L.).

³⁰ USA, 1990a.

³¹ USA, 1990a.

³² USA, 1990b.

³³ USA, 1997.

deficiência visual, bem como para outros indivíduos que poderiam precisar de instruções para andar em torno de sua escola, ou ir de/para a escola; estendeu a definição de “ambiente menos restritivo” (*Least restrictive environment – LRE*) como uma garantia de que todos os estudantes teriam acesso ao currículo geral, bem como houve uma mudança na definição relativa às pessoas com deficit de atenção (*Attention Deficit Disorder – ADD*) e deficit de atenção e hiperatividade (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder –ADHD*).

Nessas inserções de nomenclaturas, mencionadas acima, estava também a expansão da definição da expressão “alunos com deficiência”, que, a partir de então, inclui os discentes com atraso de desenvolvimento entre três e nove anos de idade. Isso foi necessário tanto para os pais que tentavam resolver disputas com escolas e agências educativas locais, quanto para regular o envolvimento do professor regente da classe nos programas individualizados do aluno, pois a lei recomenda que este participe do desenvolvimento e avaliação do programa individualizado, ajudando a determinar as intervenções apropriadas e estratégias para a criança, bem como quaisquer ajudas suplementares, alterações do programa e suportes. A emenda ainda autorizou subsídios adicionais para investimento em tecnologia, suporte às crianças com deficiência, à formação dos pais, e ao desenvolvimento profissional.

Em 2001, a P.L. 107-110, *No Child Left Behind Act (NCLB)*³⁴ foi tramitada no Congresso com o objetivo de trazer mudanças e atualizações ao *Elementary & Secondary Education Act (ESEA)* de 1965, a partir da preocupação de que o sistema de educação norte americana fosse competitivo internacionalmente. A partir dessa lei, cabe aos estados e às escolas o êxito no progresso acadêmico de todos os alunos, assegurando e impulsionando também o desempenho de certos grupos de estudantes, como: os estrangeiros que estão aprendendo inglês; estudantes da educação especial; as crianças pobres e das minorias. Caso não cumpram as novas exigências, eles arriscam perder dinheiro federal. Como o IDEA, essa lei está em vigência e é de grande importância no país.

Conforme Mendes, “o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990”³⁵. Segundo a autora, isso pode ser constatado pelo aparecimento do termo “inclusão” nos países de língua inglesa, e mais especificamente nos Estados Unidos, até

³⁴ USA, 2002.

³⁵ MENDES, 2006, p. 341.

meados da década de 1990, enquanto os países europeus, com a mesma proposta de ensino, ainda conservavam a terminologia “integração”³⁶.

Agora retornando nosso olhar para o Brasil, apesar das políticas educacionais de amparo à integração das pessoas com deficiência na escola comum terem iniciado na década de 1990, como apresentado anteriormente, no final da década de 1950 existiam políticas públicas originadas por meio de “Campanhas”. Estas eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. Após as campanhas com características assistenciais e de iniciativas isoladas do estado, as primeiras sanções da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961 e 1971, recomendavam o enquadramento de alunos com deficiência em classes regulares em uma perspectiva de integração. Antes ainda, os institutos federais já existiam, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, mostrando que as iniciativas eram isoladas e de caráter privado. A partir de 1990, com o início do compromisso com a política de Educação para Todos e a sanção de uma nova LDB, que está em vigor nos dias atuais, inaugura-se um pensar sobre uma política de educação inclusiva, que valoriza a heterogeneidade e o respeito à diversidade, mesmo que implementada de modo gradual.

Os contextos do início da criação das políticas públicas em favor da educação da pessoa com deficiência em ambos os países são distintos. Sendo assim, os questionamentos e entendimentos sobre a expressão “Educação Inclusiva” vieram à tona enquanto fazia estudos bibliográficos sobre o tema em um contexto internacional e por ter morado quase um ano nos Estados Unidos, vivenciando uma inclusão em um contexto mais amplo que no Brasil³⁷. No início das minhas leituras e após conversas com alguns americanos, percebi que a inclusão e a expressão “Educação para Todos” que aparece na Declaração de Jomtien³⁸, bem como em outras leis, tem um sentido muito mais amplo e não está somente associado à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Isso me inquietou, pois eu não sabia se era eu que estava muito envolvida com o trabalho com alunos com deficiência no Brasil e não enxergava o sentido mais amplo ou se talvez as pessoas, os educadores no país também davam um enfoque maior para essa questão e não viam as outras inclusões que deveriam ser realizadas. Ou, ainda, será que em nosso país já fizemos todas as inclusões: raciais, étnicas, sociais e só nos ficou pendente a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais? Será que estamos muito mais avançados nesse sentido em relação a alguns países?

³⁶ Ibidem, p. 341.

³⁷ Cabe ressaltar que quando escrevo em primeira pessoa do singular, é a aluna-pesquisadora narrando suas vivências, quando troco para primeira pessoa do plural, trago um pensamento coletivo com minha orientadora.

³⁸ UNESCO, 1990.

No início da minha pesquisa bibliográfica nos Estados Unidos, na *King Library*³⁹ ou outros bancos de dados e periódicos, comecei colocando a expressão *Inclusive Education* e achei muito material, contudo mais da metade era sobre a Educação Inclusiva em um sentido que não tinha relação com pessoas com deficiência, que era o meu foco.

Por causar estranheza, fui buscar algo que esclarecesse o motivo desses questionamentos. Com o olhar voltado para a Educação Matemática, restringindo um pouco essa busca por não ser o foco da pesquisa, percebi que no início de minhas atividades acadêmicas e participações em congressos, em 2009, os trabalhos sobre políticas públicas de inclusão ou sobre pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação estavam geralmente concentrados nas mesmas salas. Não havia um eixo voltado para a Educação Especial mesmo no contexto da Educação Inclusiva ou da Diversidade como na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Dentro dos eventos organizados pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), antes da criação do Grupo de Trabalho (GT) 13, em 2015, nomeado Diferença, Inclusão e Educação Matemática, que é recente, os trabalhos eram distribuídos em eixos que possuíam outra ligação com as pesquisas, como: Formação de Professores, Políticas Públicas, Práticas Escolares e até Etnomatemática. No último Encontro Nacional de Educação Matemática – XII ENEM, ocorrido em 2016, trabalhos sobre Educação no Campo e Educação de Jovens e Adultos, além de trabalhos voltados para o público-alvo da Educação Especial foram apresentados no mesmo eixo.

Olhando para as pesquisas defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, do qual fazemos parte, é possível verificar que a primeira pesquisa defendida sob o tema Educação Inclusiva foi em 1993⁴⁰, quando as políticas públicas que recomendam uma visão mais ampla ainda não tinham sido publicadas, nem se discutia muito sobre o assunto. Houve um movimento crescente de estudos até os dias atuais, e é possível perceber um foco maior em temas relativos à Educação Matemática e à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns do sistema regular de ensino. Ainda são poucos os trabalhos que abordam os professores que ensinam Matemática, seja sobre sua formação (inicial ou continuada) ou seu cotidiano escolar frente à inclusão em um sentido mais amplo⁴¹. Artiles, Kozleski e Gonzalez, ao analisar a Educação Inclusiva no âmbito internacional pesquisando principalmente o Brasil e países norte-americanos, dizem que:

³⁹ Nome da biblioteca da *Miami University*, localizada em Oxford, Ohio.

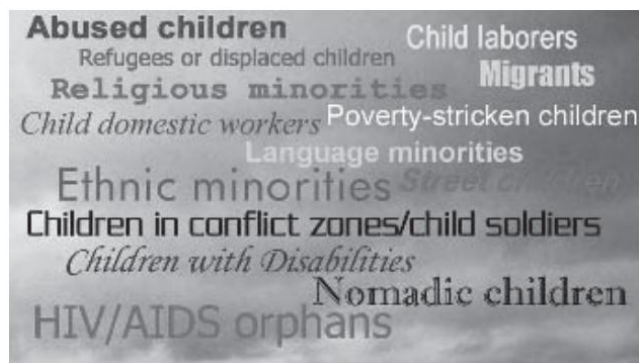
⁴⁰ OLIVEIRA, 1993.

⁴¹ ROSA, 2014.

a educação inclusiva se constitui numa noção controversa, uma vez que a sua definição, estilos de implementação e propagação têm sido contestados e não foram completamente aprovados na forma de lei [...]. Para citar um exemplo, embora uma característica distinta da educação inclusiva seja a atenção para com as múltiplas formas de diferença, a maior parte dessa pesquisa se concentra em diferenças de capacidade (isto é, alunos deficientes) [...]. Essa prática cria uma situação paradoxal, pois a conceituação da educação inclusiva é ampla no sentido de atender às necessidades de estudantes com qualquer tipo de diferença, enquanto que o foco de construção de conhecimento de pesquisa se centra em indivíduos deficientes. Assim sendo, por meio de suas repetições contemporâneas nas comunidades de prática e pesquisa, a educação inclusiva se tornou seletivamente inclusiva.⁴²

Esta é uma possível explicação para o questionamento levantado, contudo a resposta pode estar, ainda, nas orientações da Unesco⁴³ quando diz que: “Inclusão como a conhecemos hoje tem suas origens na Educação Especial”⁴⁴. Este mesmo documento, fazendo menção à expressão “Educação para Todos” afirma que: “Ao tomar uma abordagem inclusiva, não devemos perder de vista suas origens no discurso de necessidades especiais, bem como no fato de que os indivíduos com deficiência continuam a ser o maior grupo de alunos fora da escola”⁴⁵. A inclusão envolve a adoção de uma visão ampla da “Educação para Todos”, atendendo às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles que são vulneráveis à marginalização e à exclusão⁴⁶.

Figura 1. Exemplos de grupos vulneráveis à exclusão ou marginalização.



Fonte: Relatório da UNESCO⁴⁷

Descrição da imagem e tradução: Na figura há uma lista de nomes em inglês de grupos vulneráveis à exclusão ou marginalização, segundo a Unesco. Esses grupos são: crianças abusadas, trabalhadores infantis, refugiados ou crianças desabrigadas, migrantes, minorias religiosas, trabalhadores infantis domésticos, crianças atingidas pela

⁴² ARTILES; KOZLESKI; GONZALEZ, 2011, p. 286.

⁴³ UNESCO, 2005.

⁴⁴ “Inclusion as we know it today has its origins in Special Education” (Ibidem, p. 9).

⁴⁵ “In taking an inclusive approach we must not lose sight of its origins in special needs discourse as well as the fact that children with disabilities remain the largest group of children out of school” (Ibidem, p. 10).

⁴⁶ UNESCO, 2005.

⁴⁷ UNESCO, 2005, p. 11.

pobreza, minorias linguísticas, minorias étnicas, crianças de rua, crianças em zonas de conflito / crianças-soldados, crianças com deficiência, crianças nômades, órfãos HIV positivos.

A expressão “Educação para Todos”, na qual a Educação Inclusiva está baseada, teve como marco inicial a Declaração de Jomtien:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. [...] A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente⁴⁸.

Quando penso na “Educação para Todos” e em minorias linguísticas, culturais, étnicas ou raciais no Brasil, por exemplo, como são casos bem discutidos nos Estados Unidos por receber muitos imigrantes em todas as partes ou ainda há a polêmica e casos de racismo explícito, vejo que não são todos os estados brasileiros que passam pela situação de receber imigrantes e que tenham que incluí-los. Quanto ao caso de inclusão de negros, por exemplo, já houve uma discussão maior há muitos anos atrás, historicamente falando. Nos dias atuais vemos a discussão sobre cotas em universidades, o que demonstra que é um caso de inclusão que não foi totalmente resolvido, mas a meu ver essa não é uma inclusão tão discutida na escola básica. Sobre as cotas, Sandel destaca que os defensores das políticas de ações afirmativas possuem argumentos “baseados nas discussões acadêmicas ocorridas na sociedade norte-americana, mas que poderiam também ser pensadas para o contexto brasileiro”⁴⁹. Como este caso, veremos ao longo da tese influências norte-americanas em expressões e definições dentro do contexto da Educação Inclusiva.

No Brasil, a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 preconiza a promoção de espaços para a reflexão crítica e a consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras⁵⁰; sob a perspectiva de uma inclusão que se contrapõe à homogeneização padronizada de alunos e tem por objetivo reduzir todas as pressões que levam à exclusão, ao preconceito e à desvalorização atribuídas aos educandos, seja em função de suas limitações, rendimento cognitivo, raça, gênero, classe social, estrutura

⁴⁸ UNESCO, 1990. p. 3, grifo do autor.

⁴⁹ SANDEL, 2014 apud SILVA, 2016, p. 16.

⁵⁰ BRASIL, 2015b.

familiar, estilo de vida ou sexualidade. Essa é uma visão ampla e diferenciada presente em nossa legislação, mas que percebi nos Estados Unidos quando visitava as instituições educacionais, o que talvez possa justificar o explanado anteriormente. Ainda, destacamos que, em 1960, estudantes negros foram colocados na Educação Especial nesse último país, particularmente em categorias como “retardo mental” e “perturbação emocional”⁵¹. Powell sustenta que isso pode ser o resultado de interpretação inadequada das diferenças culturais e de processos de classificação tendenciosos, o que pode reduzir os níveis de escolaridade e o acesso deste indivíduo a oportunidades de aprendizagem⁵².

Outro caso são os alunos estrangeiros que, conseqüentemente, não eram fluentes na língua inglesa, os chamados *English Language Learner* (ELL). Esses alunos, muitas vezes, foram identificados incorretamente com deficit de aprendizagem por causa da barreira linguística, o que afetava no resultado das avaliações na inserção na Educação Especial. Por exemplo, os testes de língua inglesa eram difíceis de aplicar a esta nova população de estudantes, pois a maioria tinha como referência normas baseadas em estudantes nativos como grupo de controle no desenvolvimento das mesmas. Essas avaliações ainda poderiam ser culturalmente tendenciosas, pois alguns alunos podiam ter dificuldade para entender itens que não eram relacionados com a sua cultura ou que não existissem em sua língua nativa. Além disso, os estudantes imigrantes que frequentaram a escola em seus países de origem poderiam (e podem) ter um choque cultural em sua nova escola, o que dificulta a adaptação à nova configuração⁵³.

A seguir, apresentaremos a legislação dos Estados Unidos no que diz respeito à Educação Inclusiva. É importante enfatizar que, a partir daqui, esta expressão terá como foco as pessoas com deficiência, entretanto, cabe ressaltar que esta expressão é mais abrangente e relacionada a grupos de crianças e jovens que são excluídos das escolas e da sociedade por questões de etnia, gênero, cultura, linguagem, classe social e habilidades⁵⁴.

No presente momento, os Estados Unidos utilizam um sistema *multitrack*, o qual durante o ano todo tem grupos de alunos que frequentam a escola em momentos distintos com diferentes períodos de férias. Isso geralmente ocorre porque é uma maneira dos distritos escolares pouparem dinheiro, acomodando mais alunos sem contratar mais professores ou construir mais salas de aula⁵⁵. Em relação à educação especial, há professores de apoio na

⁵¹ BERATAN, 2008.

⁵² POWELL, 2006.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ UNESCO, 2009.

⁵⁵ Fonte: <http://www.teachhub.com/should-american-schools-go-year-round>. Acesso em 10 abr. 16.

escola, itinerantes ou fixos, ou uma continuidade de serviços em escolas especializadas para estudantes com deficiências graves. Além disso, há busca por melhores ferramentas de avaliação e métodos de investigação para identificar mais precisamente os alunos com necessidades especiais. Os pais também continuam lutando para colocar seus filhos com necessidades especiais em salas de aula comuns nas escolas do bairro, pois perceberam que eles devem ir a essas escolas para se relacionar com outros indivíduos em sua comunidade⁵⁶.

Para finalizar esse tópico, mas com a intenção de deixar elementos para reflexões, ousamos afirmar que nas leis americanas há princípios de inclusão, respeito e igualdade bem próximos do que propõem as leis brasileiras. Do mesmo modo é possível observar que o movimento norte-americano de inclusão dos indivíduos começa cedo, com as pessoas que sobreviviam às guerras com alguma sequela ou limitação; entretanto, essa inclusão começa com o olhar sobre as raças, principalmente, os negros, e depois volta-se também para sobreviventes das guerras que adquiriram deficiências. Há diferenças entre as legislações e Maia aponta os diferenciais da legislação americana em relação à brasileira:

a amplitude do respeito com que os indivíduos e suas famílias são tratados enquanto sujeitos de direitos, expressa na definição legal de que para cada criança deve haver um programa de educação individualizado, elaborado com a participação e o acordo dos pais e fixado em documento escrito; o cuidado de articular o provimento e o suporte de serviços relacionados, que vão desde facilidades no transporte, às sessões com médicos, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e especialistas de diversas áreas, até a distribuição gratuita de equipamentos e materiais educativos individuais.⁵⁷

O autor ainda menciona a articulação das políticas voltadas para a inclusão escolar com outras áreas de políticas públicas, particularmente com os serviços de saúde; bem como os esforços para a adoção de medidas não discriminatórias e de ações afirmativas em favor da pessoa com deficiência, somados à estratégias para vincular diretamente a concessão de recursos federais para outras instâncias e órgãos do poder público seja na esfera estadual, autoridades locais de educação ou escolas, bem como da sociedade civil ou do setor privado empresarial. Há uma forte indução ao cumprimento da lei pelas empresas colocando isto como condição para que possam vender bens ou serviços ao estado, além de uma constante atenção com a pesquisa e a difusão de informações como se pode perceber pela criação de Centro Nacional para a Pesquisa em Educação Especial que tem por missão estimular a iniciativa de pesquisadores que possam contribuir em todas as áreas do conhecimento para a

⁵⁶ BERATAN, 2008.

⁵⁷ MAIA, 2015, p. 10.

melhoria do atendimento a esse público através do financiamento e da difusão de suas atividades⁵⁸.

Como no Brasil, há um movimento gradativo, porém mais antecipado, no sentido de reconhecer os direitos, promover uma terminologia menos discriminatória juntamente com as definições, na tentativa de evitar que alguma pessoa não tenha direito a algo previsto em lei e, ainda, a extensão da educação especial/ inclusiva desde o nascimento e, posteriormente, com a integração profissional. Ressaltamos que em nosso país há a previsão de todos esses direitos nas leis, desde a Lei de Diretrizes e Bases⁵⁹ até a mais atual, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)⁶⁰.

2.2. Um recorte em meu diário de bordo: algumas percepções sobre a Educação Inclusiva vivida nos Estados Unidos

Neste novo tópico peço licença para me desconectar por uns minutos de minha orientadora e expor um pedaço de meu diário de bordo que muito tem a ver com o tema. Refiro-me ao doutorado sanduíche, que foi realizado na *Miami University* de janeiro a dezembro de 2015, onde tive a oportunidade de perceber, observar e vivenciar algumas questões relacionadas à inclusão.

Em 17 de janeiro de 2015, cheguei a Oxford, no estado de Ohio, e fui recebida pela professora Dra. Beatriz D'Ambrósio (ou simplesmente Bia, como gostava de ser chamada). Como as aulas já estavam em curso, fui me inserindo na universidade, conhecendo o grupo de Educação Matemática que se reunia semanalmente no *Bachelor Hall*⁶¹ e o grupo de professores de Matemática de escolas de Ensino Fundamental e Médio que faziam parte do projeto denominado: *Developing Ownership and Vision: Empowering Teachers as Instructional Leaders (DOVETAIL)*, desenvolvido pelo grupo de educadores matemáticos. Neste último, as professoras estavam entusiasmadas para conhecer o trabalho que eu fazia com pessoas com deficiência visual no Brasil. Estava um pouco assustada por ser minha primeira semana lá e com as muitas perguntas que me fizeram, mas ao mesmo tempo estava bastante curiosa para saber como eles trabalhavam com os alunos com deficiência nas escolas comuns. No início, achei que as perguntas fossem apenas por quererem saber como fazemos

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ BRASIL, 1996.

⁶⁰ BRASIL, 2015.

⁶¹ Nome do prédio onde o Instituto de Matemática fica alocado.

para ensinar Matemática para alunos com deficiência no Brasil; no entanto, após frequentar mais encontros, percebi que os professores não eram capacitados para receber tais alunos e queriam descobrir algumas opções.

Nesta mesma semana, Bia me apresentou à professora Dra Sarah Watt que, formada em Matemática com pós-graduação em Educação Especial, trabalhava no Instituto de Educação, na parte de Psicologia, ministrando disciplinas voltadas para a área de Educação Especial. Conversamos um pouco e ela me convidou para participar das aulas dela que, pela primeira vez, teriam uma parte prática, que correspondia a quase 80% do curso, na escola de Ensino Fundamental I da cidade. Aceitei sem pensar muito, pois era minha oportunidade de entrar em uma escola sem muita burocracia. Então, além das disciplinas ministradas por Bia: *MTH115 A: Mathematics For Elementary Teachers* e *MTH 482: Great Theorems of Mathematics*, também fui como auxiliar⁶² da disciplina *EDP 460 Action Research/Problem-based Seminar in Exceptional Education/Developmental Differences*, que será o meu foco aqui.

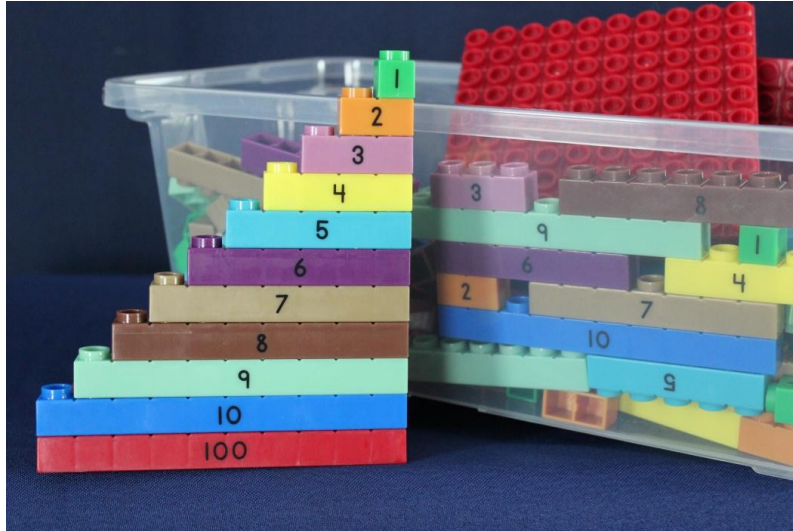
A disciplina ministrada por Sarah era voltada para alunos da Pedagogia com especialização em Educação Especial. Os alunos estavam no último período do curso e, ao terminarem, trabalhariam como especialistas atendendo os alunos com deficiência nas escolas comuns, em parceria com os professores regentes. Quanto às aulas, eles foram orientados sobre como trabalhar Matemática com alunos com *learning disabilities* usando um material chamado *Perceptions*⁶³, como na Figura 2. O material possui, além de peças coloridas, apostila com exercícios e é usado para ensinar as principais operações: soma, subtração, multiplicação e divisão, bem como frações, e é bem similar ao material dourado⁶⁴.

⁶² Após saber minha formação voltada para a Educação Especial, Sarah me convidou a auxiliá-la com os alunos da graduação.

⁶³ Saiba mais em: <http://teach4mastery.com/masterpieces-math-manipulatives/>. Acesso em 10 abr. 16.

⁶⁴ Material Dourado é um dos materiais idealizados pela médica e educadora Maria Montessori. Ele é formado por cubinhos que representam uma unidade, barras que representam uma dezena, placas que representam uma centena e um cubo maior que representa um milhar. Esse material, além de estimular o raciocínio, permite aos alunos a realização de diferentes operações matemáticas etc.

Figura 2. Peças do material *Perceptions*



Fonte: <http://teach4mastery.com/wp-content/uploads/2014/07/MP2.jpg>

Descrição da imagem: há peças do material *Perceptions* dispostas em uma caixa ao fundo e na frente, elas estão encaixadas sequencialmente (peça que representa uma unidade, seguida da peça que representa duas e assim por diante até chegar a 10), o que possibilita perceber as diferentes cores relacionadas aos diferentes tamanhos. Esse material é similar ao material dourado composto por cubinhos, barras e placas (representando o 100), mas a diferença é que as peças se encaixam como o jogo LEGO.

Antes de continuar, faço uma pausa para falar da expressão *learning disabilities*. Esclareço, primeiramente, que não a coloquei em português para talvez provocar a mesma reação e desentendimento que tive quando a escutei pela primeira vez e tentei pensar no que tínhamos de mais próximo no Brasil. Em meu entendimento, essa expressão estava mais próxima da deficiência intelectual, então quando Sarah me contou a proposta da disciplina que consistia em deixar cada um dos seus treze alunos ensinando Matemática particularmente para um aluno com *learning disabilities*, pensei: “Isso não vai dar muito certo. Como será que ela vai avaliar cada um? Em alguns casos a deficiência é muito severa, como o aluno vai usar um mesmo material sem adaptações? E como ela vai dar conta de perceber cada um dos treze alunos dela e auxiliá-los?”

Para entender, realmente, do que se tratava a expressão e poder contribuir com as aulas, procurei nas leis americanas o significado. Segundo a lei *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), já com as emendas de 2004, *learning disabilities* pode significar:

Deficiência de aprendizagem específica: (A) Em geral: o termo ‘deficiência de aprendizagem específica’ significa um distúrbio em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, esta desordem pode manifestar-se na capacidade imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. (B) Transtornos incluídos: esse termo inclui condições como deficiência de percepção, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. (C) Transtornos não

incluídos: tal expressão não inclui um problema de aprendizagem que é principalmente o resultado de deficiência visual, auditiva ou motora, de retardo mental, de perturbação emocional, ou de desvantagem ambiental, cultural ou econômica.⁶⁵

Pensando em termos brasileiros, podemos comparar com a discalculia, dislexia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) etc, e foi exatamente o que eu encontrei na escola.

Durante três meses, todas as terças e quintas-feiras, ia para a escola com a Sarah auxiliá-la com os alunos, pois como havia pensado: somente uma professora para observar treze alunos com seus pares, com caixas de um mesmo material para serem usados com alunos com dificuldades de aprendizagem ou de concentração diferentes? Realmente, foi pouco, o que pediu uma reformulação. Os alunos da graduação atendiam os alunos do Ensino Fundamental na parte da escola destinada ao refeitório. Eram mesas grandes que permitiam os pares sentarem frente a frente e manter certa distância dos colegas com o intuito de não atrapalhá-los. Ficávamos cerca de duas horas e meia na escola e este tempo era dividido nas atividades do projeto da Sarah, no auxílio das atividades escolares dos alunos referentes a qualquer disciplina, lazer e lanche.

No início e final do projeto, os alunos da escola faziam um Pré-Teste e um Pós-Teste, respectivamente. Observei que isto era bem comum nos projetos de professores americanos. Eles realizavam outros testes menores com tempo marcado a cada cinco ou seis aulas, o que me causou um pouco de estranhamento também devido à dificuldade de muitos alunos em ter/manter atenção por muito tempo. Depois descobri que esses testes eram para mensurar o desenvolvimento dos alunos com o material por meio da pesquisa quantitativa, o que também é comum.

De toda essa vivência pude perceber que os professores especialistas são formados na graduação, em uma escolha dos alunos quando entram no curso de Pedagogia, como uma habilitação. Dependendo do estado, os professores especialistas são itinerantes, atendem alunos com deficiência em diferentes escolas, ou fixos, atendendo só os alunos de uma escola específica. Há algumas escolas especializadas e os pais podem escolher onde matricular os

⁶⁵ “Title I – Part A – Sec. 602 (30). Specific learning disability: (A) In general.--The term ‘specific learning disability’ means a disorder in 1 or more of the basic psychological processes involved in understanding or in using language, spoken or written, which disorder may manifest itself in the imperfect ability to listen, think, speak, read, write, spell, or do mathematical calculations. (B) Disorders included.--Such term includes such conditions as perceptual disabilities, brain injury, minimal brain dysfunction, dyslexia, and developmental aphasia. (C) Disorders not included.--Such term does not include a learning problem that is primarily the result of visual, hearing, or motor disabilities, of mental retardation, of emotional disturbance, or of environmental, cultural, or economic disadvantage.” Fonte: <http://idea.ed.gov/explore/view/p/root,statute,I,A,602,30>. Acesso em 10 abr. 16.

filhos, como no Brasil. Há, ainda, o apoio da comunidade escolar e do governo no que diz respeito à inclusão e às tecnologias assistivas.

Indo para uma estância maior, questionava: como a universidade atendia aos alunos com deficiência? Sabia que havia pelo menos dois alunos cegos, pois já os tinha visto enquanto caminhava pelo *Campus*. Por intermédio da professora Dra. Jane Keiser, minha nova orientadora⁶⁶, consegui agendar uma visita ao *Rinella Learning Center*, localizado na *Miami University*, onde há auxílio aos professores e aos alunos com necessidades educacionais especiais⁶⁷. Neste centro, os alunos que tinham algum transtorno psicológico e que necessitassem fazer a prova separadamente, recebiam um acompanhamento e tinham uma sala separada disponível no dia da prova⁶⁸. Havia alguns poucos alunos com deficiência e, segundo a diretora do *Rinella*, estes tinham um apoio em horário combinado, além da adaptação e impressão de material. Os professores regentes também recebiam orientação no que fosse necessário. No caso da Matemática, a diretora comentou sobre a dificuldade em adaptar as provas e exercícios datilografados no *Latex*⁶⁹ para o braille, pois o programa que faz automaticamente essa conversão reconhecia essas partes como imagem.

Em outubro de 2015, tive a oportunidade de visitar *The University of Arizona*, em Tucson. Estava muito ansiosa para ir a essa universidade, por causa do projeto “*Pre-Algebra Readiness for Students with Visual Impairments*”⁷⁰. Fiquei sabendo um pouco sobre esse trabalho por intermédio da professora Beatriz D’Ambrosio que, quando estava como visitante na Unesp em 2013, enviou alguns e-mails para universidades que tinham programas de doutoramento e que poderiam me receber⁷¹. Uma das respostas que recebeu era da professora Dra. Jane Erin, atualmente aposentada, mas que, à época, comentou a respeito do programa de pós-graduação e de projetos.

Nas férias de verão (junho/15), entrei em contato com a professora Dra. Penny Rosenblum que coordena o projeto supracitado. Após trocarmos alguns e-mails, ela aceitou

⁶⁶ Esta docente aceitou assumir minha orientação após o falecimento da professora Dra Beatriz D’Ambrosio. Por causa deste triste acontecimento, a visita ao *California School for the Blind and the Deaf* (escola especializada para alunos com deficiência visual e auditiva), em Fremont, foi cancelada.

⁶⁷ Essa expressão refere-se à todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994).

⁶⁸ Em uma das turmas da Bia havia uma aluna com esse transtorno. Tomei ciência desse caso, pois nos dias anteriores à prova ela passava para pegar o material didático necessário para utilizar no *Rinella*, sendo que a avaliação já tinha sido enviada dias antes para um funcionário deste centro.

⁶⁹ Software utilizado para representar fórmulas matemáticas, que são geradas sob a forma de imagens.

⁷⁰ Site: <http://awvis.arizona.edu/>. Acesso em 07 out. 15.

⁷¹ Na ocasião havia uma discussão se eu poderia fazer o doutorado sanduíche na *Miami University*, pois lá só havia o curso de mestrado.

me receber na universidade e ainda agendou várias visitas com professores de apoio itinerantes.

Das visitas agendadas estavam programadas passagens por escolas especializadas e inclusivas. Dentre essas escolas estavam *The Arizona School for the Blind and the Deaf* na qual fiquei somente a parte da manhã e da tarde, mas tive a grata oportunidade de assistir a aulas de Matemática em diversos segmentos, além de conhecer o departamento de solicitação e distribuição de tecnologias assistivas⁷².

Nessa escola, fui muito bem recebida pela diretora bem cedo pela manhã, que me permitiu visitar toda a escola, inclusive a parte dos surdos⁷³, e participar das aulas (ela já tinha avisado aos professores de Matemática, principalmente, que eu iria). Em duas aulas dessa escola, pude sentar com alguns alunos e ajudá-los nas tarefas, o que foi uma experiência muito rica, como professora estrangeira. Um ponto a ser destacado é a distância da escola do centro da cidade. Como estava de ônibus, percebi melhor isso e questionei o porquê da escola ser em uma parte mais afastada, já que não há muitas linhas de ônibus em Tucson e, se não fosse o fim da greve dos rodoviários, eu não teria como chegar lá sem carro. A resposta que obtive é que foi apenas uma impressão minha, pois a escola não é longe, talvez todos os alunos atendidos morassem perto, pois não há regime de internato.

Visitei ainda três professoras itinerantes que me apresentaram seus respectivos alunos e me deixaram participar dos atendimentos, todos com alunos com deficiência visual, pois elas sabiam que este era meu foco. Dentre as escolas visitadas estão: *Elementary Magnet*⁷⁴ *School*, *Mansfeld Magnet Middle School* e *Tucson High Magnet School*, escolas dos Ensinos Fundamental I, II e Médio, respectivamente. Nesta última, a professora itinerante me apresentou um menino cego que estava com problemas em pré-cálculo, disciplina optativa de

⁷² Confesso que fiquei maravilhada com esse lugar, tem todos os materiais didáticos adaptados que podemos imaginar para todas as disciplinas, além de recursos tecnológicos que facilitam muito a vida da pessoa com deficiência visual. Pelo catálogo, vi que todos são muito caros (sem pensar na conversão da moeda) e, infelizmente, ainda distantes da nossa realidade. Dei uma vasculhada pelo depósito e como comentei lá, queria levar tudo para casa (risos).

⁷³ Quando falo sobre a parte dos surdos, na verdade faço a diferenciação aqui na tese para um melhor entendimento, mas no local é muito difícil fazer essa distinção, pois a escola é muito grande e não há divisões, quando você percebe está na escola de surdos. O interessante é que no caso dos surdos-cegos, os alunos têm um atendimento próximo e integrado, não necessitando se locomover por longas distâncias.

⁷⁴ *Magnet Schools* são escolas públicas e gratuitas que têm por base cinco pilares: diversidade, currículo inovador e desenvolvimento profissional, excelência acadêmica, alta qualidade do sistema instrucional e parcerias com família e comunidade. Essas escolas têm foco em um tema e currículos voltados para Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, Artes, Bacharelado Internacional, Estudos Internacionais, Carreira e Educação Técnica, Idiomas do mundo (imersão e não imersão) e muitos outros. Essas escolas são tipicamente “*hands-on, minds-on*” que significa que o aluno deve interagir, participar ativamente, investigar e essa investigação ou performance/ projeto são abordagens de aprendizagem. No caso dessas escolas de Tucson, o currículo estava voltado para Artes, segundo uma das professoras itinerantes. Para saber mais: <http://www.magnet.edu/about/what-are-magnet-schools>. Acesso em 20 abr. 16.

escolha do aluno. Ela perguntou se eu não poderia ajudá-lo visto que minha formação é em Matemática e a dela em Pedagogia. Auxiliei o menino, ele falou que entendeu melhor os conceitos, contudo isso me fez refletir na formação do professor de apoio também aqui no Brasil, pensando que alguns concursos, por exemplo, restringem essa formação à Pedagogia somada à especialização. Com foco na disciplina de Matemática, quem é esse professor de apoio que atende aos alunos com deficiência no Ensino Médio e Superior, por exemplo?

Nessas escolas, além de ter experiências incríveis como professora-observadora, tive um contato direto com alunos curiosos por minha nacionalidade, evento este que me permitiu auxiliar uma professora itinerante a melhor se aproximar de um aluno considerado desinteressado pelas aulas de apoio. Cabe ressaltar que assim que cheguei a Tucson e fui às escolas, percebi que era uma cidade mista, heterogênea no que diz respeito às etnias. Creio ter visto mais Mexicanos e *Mexican-Americans*, como eles chamam a mistura das duas nacionalidades, do que Americanos.

No prédio da Faculdade de Educação assisti a aulas ministradas para professores (em sua maioria) e licenciandos que buscavam a habilitação em Educação Especial. As aulas ocorreram no período da noite e foram as disciplinas: sobre baixa visão, ministrada pela Dra. Irene Topor, a *COE 521 – Orientation and Mobility*, sobre Orientação e Mobilidade com o professor Dr. Sunggye Hong, que é cego. Na ocasião, ele convidou a professora itinerante que me recebeu na escola de Ensino Médio para ministrar a aula junto com ele.

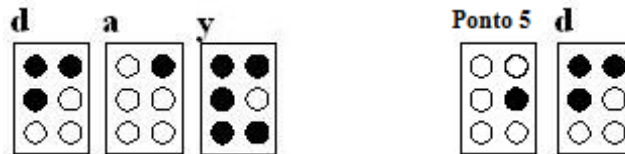
Outra disciplina da qual participei e era ministrada pelo mesmo professor foi *COE 523 – Braille*, essa foi bem interessante e, ao mesmo tempo, intrigante. Na minha cabeça, o Sistema Braille sempre foi e seria universal, mas descobri que há um Novo Braille para o inglês, para o qual já estão capacitando professores e pessoas com deficiência visual, além da adaptação de livros já com novos padrões. O objetivo desta criação é facilitar e aumentar a velocidade de leitura, cansando menos a pessoa cega. Pelo que percebi, esse movimento está em fase inicial nos Estados Unidos. O que é esse Sistema Braille diferenciado, chamado de *Unified English Braille (UEB)*⁷⁵?

O código unificado de braille em inglês, o UEB, foi desenvolvido pelo Conselho Internacional de Braille em inglês para harmonizá-lo e criar uma combinação entre os países de língua inglesa. Ele pode ser utilizado para todos os documentos, independentemente do seu teor, literário ou técnico. A Austrália foi um dos primeiros países a adotar o UEB em 2005, substituindo um híbrido de códigos por um único código. Como exemplos deste novo sistema,

⁷⁵ Para saber mais: <http://uebonline.org/> e <http://www.teachingvisuallyimpaired.com/braille-instruction.html>. Acesso em: 20 abr. 16.

que me deixou confusa nas aulas quando tinha que fazer as leituras junto com os alunos, temos: a palavra *day* (dia) ganhou uma contração e é representada somente por duas celas, a primeira com o ponto 5 e a segunda com a letra d, como comumente escrita no braille que conhecemos.

Figura 3. Exemplificação da palavra *day* no Sistema Braille e no UEB



Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da imagem: há duas imagens lado a lado. Uma contém a representação em tinta da palavra *day* como ela deveria ser escrita letra por letra no Sistema Braille (ao todo são três celas). A segunda contém a representação da mesma palavra no Sistema UEB (duas celas: ponto 5 e letra d).

O mesmo ocorre com as palavras: *ever, father, here, know, lord, mother, name, one, part, question, right, some, time, under, work, young*⁷⁶, sempre representadas pelo ponto 5 na primeira cela e a primeira letra da palavra na segunda. Já os conectivos mais usuais como *and, for, of, the, with*⁷⁷, foram representadas por apenas uma cela correspondente às letras ç, é, á, è, ú, respectivamente. Há muitas outras contrações e modificações, mas aqui nos limitaremos a exemplificar essas.

É possível perceber o uso de letras acentuadas que não estão presentes nos alfabetos de países de língua inglesa para substituir palavras e conectivos bastante usados ou partes de consoantes que são muito comuns no vocabulário deles. Em minha opinião, esse novo sistema acabará restringindo as pessoas cegas que não o conhecem ou que não irão conhecer o “universal” às leituras de textos em diferentes línguas. Aos estudantes estrangeiros, como o caso do aluno cego que veio da Ásia para estudar na *Miami University*, talvez ele tenha que aprender esse novo braille para finalizar seus estudos nos Estados Unidos, mas depois voltará a usar o outro braille.

Uma última questão que me fez refletir bastante durante este tempo foi a discussão de a inclusão social ser mais importante do que a educacional. Confesso que foi nos Estados Unidos que minhas conversas com pessoas com deficiência visual começaram a fazer sentido e a fala de alguns dando ênfase na inclusão social. Confesso que não entendia direito o

⁷⁶ Tradução das respectivas palavras: sempre, pai, aqui, verbo saber, senhor, mãe, nome, um, parte, pergunta, certo, alguns, tempo, sob, trabalho, novo.

⁷⁷ Tradução dos respectivos conectivos: e, para, de, artigo o/a/os/as, com.

porquê, pois, para mim, a inclusão educacional engloba tudo e é o nosso instrumento de emancipação, que oportuniza a autonomia, a participação e o pertencimento na sociedade.

Comecei a entender melhor a perspectiva dessas pessoas quando cheguei aos Estados Unidos, onde passei a pertencer a uma minoria linguística e étnica, era uma latina com dificuldades com a língua. Antes de narrar um evento que ocorreu comigo, preciso esclarecer o porquê optei por usar o termo “minoría”. Concordo com as autoras Beth Harry e Janette Klingner quando elas colocam em seu livro:

Estamos conscientes de que [o termo minoría] é frequentemente criticado porque parece diminuir a importância de um grupo, ao passo que, de fato, tais grupos podem estar em minoría em uma sociedade, mas na maioria em outros, mesmo no mundo. No entanto, o termo é amplamente entendido nos Estados Unidos e internacionalmente por implicar questões de poder que resultaram na desvalorização de características raciais, culturais, linguísticas ou de um grupo⁷⁸

Minha intenção não é diminuir a importância do grupo ao qual eu fazia parte nos Estados Unidos, mas sim mostrar que lá eu pertencia a um grupo que estava presente em menor quantidade, não era muito comum achar Latino-americanos na cidade em que morei, em relação à proporção de Americanos, Chineses e Indianos presentes na cidade. No Brasil, aparentemente pareço pertencer a uma maioria, pois nasci e faço parte de um mesmo contexto que os demais. Durante quase um ano eu me vi em uma situação em que eu estava fazendo parte de uma minoría que, em alguns casos e com algumas pessoas, a questão do “poder” (que supostamente a pessoa exercia) resultava em uma desvalorização linguística e étnica. Estas questões sobre minorías raciais, culturais, linguísticas etc, ficaram muito fortes para mim, à época, por perceber situações de violência ou injúrias contra negros e estrangeiros em noticiários televisivos ou em comentários de colegas pertencentes a essas minorías.

Em meu caso, a situação ficou mais “visível” quando me coloquei na posição de aluna em um curso de verão.

No início, quando cheguei na *Miami University*, participei de uma disciplina como *faculty*⁷⁹, fui respeitada pelos alunos como uma professora assistente que estava visitando o país e isso foi colocado pela professora (americana) da turma no início das aulas. Depois, ao

⁷⁸ “We are aware that it [minority] is often criticized because it appears to diminish the importance of a group, while, in fact, such groups may be in the minority in one society but in the majority in others, even in the world. Nevertheless, the term is widely understood in the United States and internationally to imply issues of power that have resulted in the devaluing of racial, cultural, or linguistic features of a group”. HARRY, Beth; KLINGNER, Janette. **Why are so many minority students in special education?**. Teachers College Press: Columbia University, 2014.p. xiv- Preface. (tradução nossa).

⁷⁹ Estava como funcionária, como uma professora que podia ministrar aulas para os alunos, claro que não nas mesmas condições de uma professora titular, mas como os demais alunos de doutorado da universidade.

cursar uma disciplina⁸⁰ do mestrado profissional na qual me propus a participar como aluna ouvinte, sendo a professora e os alunos americanos, a situação mudou. Alguns alunos se mostraram curiosos sobre o Brasil, sobre minha pesquisa e me escolhiam para fazer duplas, mas com alguns poucos a situação não foi tão fácil. Passei pela situação de estar conversando com um aluno e chegar outro perguntando: “Ela está no seu grupo?” ou “Será que podemos apresentar nosso trabalho na parte da tarde” (eu era a única aluna que não fazia a disciplina da tarde), sempre perguntando a outra pessoa e eu do lado só olhando, como se eu não soubesse responder a isso, caso me indagassem. Na hora lembrei-me de pessoas com deficiência visual e amigos especialistas comentando que algumas pessoas chegam e perguntam: “Qual o nome dele?”, com o aluno do lado. “Mas por que você não pergunta diretamente para ele? Ele é só cego, está nos ouvindo e sabe falar”.

A partir dessa experiência, pude perceber a importância de ser incluído como no real sentido da palavra, sem rótulos, sem que a minha diferença fosse acentuada, como ocorreu por parte de alguns alunos. Talvez se eu não tivesse sido incluída pela professora e pela maioria dos alunos, eu não teria vontade, estímulo para continuar cursando a disciplina, talvez eu tivesse desistido ou não teria me empenhado nas tarefas.

Aqui eu contei um evento que ocorreu durante um curso curto, de duas semanas apenas, mas fiquei imaginando que isso pode ser a causa de vários alunos desistirem ou perderem o estímulo para irem à escola, principalmente, por passarem o ano todo por essa situação. Eles não podem escolher se querem ou não ficar em um ambiente exclusivo, como eu pude. A educação básica é obrigatória e ainda há alunos que dependem de ajudas governamentais, como o Bolsa Família, que está atrelado à frequência do aluno na escola. As barreiras colocadas no ambiente escolar e pela sociedade podem mudar (e mudam) a rotina e a trajetória de uma pessoa, principalmente as que são discriminadas. Este tema será retomado nas Análises.

2.3. Algumas Considerações...

Diante de tudo que foi relatado nesse capítulo, achamos por bem tecer algumas considerações sobre as leis e o que é feito nos Estados Unidos (EUA). Já adiantamos que não é possível comparar duas realidades tão diferentes, como não há como dizer que o Brasil está em condições de inferioridade diante dos EUA. Nosso país tem uma série de dificuldades,

⁸⁰ Disciplina ministrada durante duas semanas, todos os dias e a proposta era cada dia o aluno ter uma dupla diferente.

principalmente quanto a valorização do professor e a qualidade das escolas públicas, porém as discussões entre os docentes (brasileiros ou norte-americanos) são as mesmas quando o assunto é a educação de pessoas com deficiência, que é o nosso foco.

O que é possível perceber é que, ao olhar para as leis dos EUA, os americanos iniciaram os movimentos voltados à pessoa com deficiência e à inclusão antes do que o Brasil, porém isso foi devido à diferentes necessidades. Já nasciam pessoas com deficiência, mas a legislação de apoio só foi iniciada após o aumento dessa população com os veteranos de guerra que precisavam de reabilitação. O mesmo ocorreu com a inclusão, questões como a igualdade racial emergiram (e ainda emergem) e foram um dos propulsores desses movimentos. Como em nosso país, havia o estigma de se ter um filho com deficiência e não havia incentivos à integração, o que ocorreu anos mais tarde em ambos os locais, como indicam as primeiras leis.

Além de me intrigar a questão do olhar diferenciado para a inclusão, o que já foi questionado nos tópicos anteriores, a formação dos professores também foi objeto de curiosidade. No início via um país que valorizava o docente e a educação básica pública de uma forma que o Brasil vai demorar para chegar ao nível, ainda mais com o cenário político que vivemos⁸¹. No entanto, algumas coisas foram mudando após observações e conversas com professores de Matemática do ensino fundamental, futuros professores de Educação Especial (como eles chamam), professores itinerantes e os que trabalham na universidade. Quando o assunto é receber alunos com deficiência na escola comum, os discursos são bem parecidos com o que escutamos no Brasil, o que escutei em minha dissertação: “nós não nos sentimos preparados”. Parecia que estava voltando em minha pesquisa de mestrado, por que eles não estão preparados? Qual é a participação da universidade nisso?

Observei os dois lados da moeda, como também vejo no Brasil, professores de Matemática que dizem não estar capacitados para receber tais alunos e professores itinerantes ou de Educação Especial que são formados em cursos de Pedagogia ou equivalentes que não estão preparados para a Matemática que esses alunos estudarão do 6º ano em diante. Como solucionar essa equação? Só o olhar inclusivo dá conta disso?

O olhar inclusivo é importante sim para percebermos o outro e planejarmos nossas ações, pois não é com um único material didático pedagógico que eu vou conseguir sanar as dificuldades matemáticas dos meus alunos. Mesmo que o material seja interessante, como é o

⁸¹ Refiro-me ao vivenciado em âmbito estadual e nacional nos anos de 2016 e nos dias atuais (2017).

caso do *Perceptions*, cada aluno tem sua particularidade e isso deve ser levado em conta. A pesquisa de Peterson realizada no estado do Arizona (EUA) mostra que:

[...] os professores da educação geral acham que são preparados de forma inadequada para ensinarem, de maneira efetiva, crianças com deficiência inseridas nas salas de educação regular [...]. Professores da educação geral indicam que a capacitação que receberam na universidade (disciplinas cursadas e experiência prática) não lhes forneceu conhecimento suficiente sobre métodos instrucionais e estratégias de manejo comportamental necessários para trabalhar, de forma segura, com alunos com uma variedade de deficiências [...]. Adicionalmente, a ênfase na inclusão de alunos com deficiência nas classes da educação geral, de acordo com a legislação de 1997 (IDEA), indica que os professores da educação geral têm maior necessidade de receber capacitação em serviço sobre métodos e técnicas colaborativas sobre como trabalhar com alunos com deficiência. Infelizmente, nas escolas americanas, os professores da educação geral indicam a falta de conhecimento sobre individualização de instruções para alunos com deficiência. Por um outro lado, professores da educação especial relatam a falta de conhecimento sobre o currículo da educação geral.⁸²

Esse trecho nos revela algo muito diferente do que vem sendo discutido no Brasil? A formação que recebemos da universidade, tanto eles como nós, não dá conta para percebermos e entendermos o que é um currículo flexível e adaptado como dizem as leis⁸³. Já há uma contradição aí, se são leis que preconizam a inclusão, para quem será o currículo flexível? Para o aluno “incluído” ou para a turma toda? Existe o “aluno da inclusão”? Não deveria existir sob a perspectiva que TODOS somos diferentes e temos nossas necessidades, limitações e dificuldades.

A outra problemática que observávamos no Brasil era a questão do ensino de Matemática por pessoas que não tem a formação específica. Como um professor de apoio dá suporte em Matemática a um aluno com deficiência do Ensino Médio? Isso cabe para outras disciplinas, principalmente as da área de exatas, mas focaremos na Matemática. Esse questionamento surgiu de minha vivência com alunos do Ensino Médio, dos concursos que não pude prestar, pois obrigatoriamente deveria ter cursado Pedagogia e de nada adiantava a licenciatura somada à especialização, e ao pedido da professora itinerante norte-americana para que eu ajudasse um aluno cego em Pré-Cálculo. Que formação é essa que todos nós devemos ter para atender todas essas demandas?

O tópico anterior vem como um relatório, mas com a intenção primeira de mostrar ao leitor como as coisas aconteceram quando eu passei por lá (e ainda acontecem) e depois de questionar: E onde difere de nosso país? Muitas vezes eu responderei: “Na organização das

⁸² PETERSON, 2006, p. 6.

⁸³ ROSA, 2013; 2014.

leis e da escola”, entretanto na prática talvez eu responda: “Em nada”. A inclusão não ocorre como deveria ocorrer e a formação dos professores de Matemática e dos que ensinam essa disciplina também não, mesmo com uma legislação há mais de 20 anos. Esse problema deve ser (re)pensado em âmbito governamental e nas universidades no sentido de dar efetividade ao que está posto nas leis e para garantir um processo de ensino e aprendizagem sem exclusões.

A História Oral como metodologia de pesquisa e as entrevistas

“Fazer história oral não é simplesmente sair com um gravador em punho, algumas perguntas na cabeça, e entrevistar aqueles que cruzam nosso caminho dispostos a falar um pouco sobre suas vidas”¹. Sabendo disso, em nossa pesquisa qualitativa baseamo-nos na metodologia de História Oral como mobilizada pelo Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem, do qual fazemos parte. Esta metodologia nos possibilita lidar com narrativas de sujeitos que estavam ou estão envolvidos nos eventos que queremos analisar, contudo esse trabalho não é necessariamente historiográfico: “entende-se que a História Oral não é uma operação historiográfica em si, mas pode ser parte de tal operação, sendo também possível um exercício em História Oral, até certo ponto, desvinculado de uma operação historiográfica”².

O Ghoem, há mais de uma década, reúne pesquisadores em Educação Matemática que não têm só por interesse usar a História Oral como metodologia de pesquisa: “Pode-se dizer, hoje, que o interesse central do grupo é o estudo da cultura escolar e o papel da Educação Matemática nessa cultura”³. Dentre algumas linhas de pesquisa possíveis, no grupo temos a de *Hermenêutica de Profundidade: possibilidades para a Educação Matemática*; a de *Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil* que traz um movimento de cartografia da formação e a prática de professores de Matemática, o qual a maioria das pesquisas estão conectadas, como as realizadas em São Paulo⁴, Minas Gerais⁵, Paraná⁶, Santa Catarina⁷, Maranhão⁸, Paraíba⁹, Rio Grande do Norte¹⁰, Bahia¹¹, Tocantins¹², Goiás¹³ e Mato Grosso¹⁴. O projeto de Mapeamento, dentro da linha de pesquisa de mesmo nome, é dinâmico permitindo compreensões acerca da formação, de instituições formadoras,

¹ ALBERTI, 2005, p. 29.

² GARNICA, 2011, p. 232.

³ Sobre o Ghoem. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/ghoem/index.php?pagina=sobre.php>>

⁴ A maior parte dos trabalhos se concentra neste estado: SOUZA, 1998; BARALDI, 2003; SILVA, 2006; MARTINS-SALANDIM, 2007; SOUZA, 2011; MARTINS-SALANDIM, 2012; SILVA, 2015.

⁵ REIS, 2014; ALMEIDA, 2016; FERREIRA, 2016; PAIVA, 2016.

⁶ SEARA, 2005; FILLOS, 2008; BERNARDES, 2009; TOILLIER, 2013.

⁷ GAERTNER, 2004.

⁸ FERNANDES, 2011.

⁹ MACENA, 2013.

¹⁰ MORAIS 2012; 2017.

¹¹ BORDIGNON, 2016.

¹² CURY, 2011.

¹³ CURY, 2007.

¹⁴ LANDO, 2002; BOTH, 2014; MOREIRA, 2016.

modos de atender ou subverter legislações etc. A maioria das pesquisas defendidas são historiográficas, mas há exceções, como os estudos baseados na História do Presente¹⁵. Por fim, a recente linha de pesquisa *Narrativas e ensino e aprendizagem de Matemática (Inclusiva)*, que tem como um dos objetivos a produção e o uso de narrativas de professores e de alunos com deficiência para compreender aspectos da educação inclusiva. Dentro desta linha, há uma pesquisa de mestrado que foi concluída¹⁶ e as que estão em andamento, como é o caso deste doutoramento, que será a primeira tese defendida.

A metodologia que escolhemos não se reduz a um conjunto de ações, contudo há alguns procedimentos que são seguidos nas pesquisas do Ghoem e o primeiro deles é a escolha da questão norteadora que aponta um grupo inicial de depoentes cuja memória é julgada importante para compreender o tema¹⁷.

A ideia de fazer entrevistas com alunos e seus pais ou responsáveis legais surgiu na banca de defesa de mestrado quando discutíamos as percepções dos professores acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; mas e os alunos? O que eles percebem? E aqueles que moram em cidadezinhas distantes dos grandes centros onde há escolas especiais, como eles fazem/fizeram para estudar?

Outro evento que nos fez refletir foi o memorial do professor Heverton¹⁸ no qual ele conta como foi o início de seus estudos na escola especializada e depois a adaptação como aluno com baixa visão na escola regular de Ensino Médio, já que a escola anterior só tinha o Ensino Fundamental. Para nós, essas percepções deveriam vir não só dos alunos, mas também dos pais ou responsáveis legais¹⁹ que participam ativamente não só do processo de escolarização.

Com o objetivo da pesquisa em mente, os roteiros das entrevistas foram elaborados: um para o aluno e outro para a mãe. Aqui, optamos por fazer fichas com temas relacionados ao estudo, que estimulassem os convidados a falar sobre a formação em Matemática e sobre o processo de inclusão, principalmente. Mesmo a nossa escolha não sendo por *perguntas e respostas*, houve um cuidado para que alguns fatores não influenciassem o relato, como a formação da entrevistadora em Matemática que era de conhecimento de todos. Por isso, tanto o grupo de fichas para os alunos quanto o para as mães, versavam também sobre questões do cotidiano. Além disso, deixamos os depoentes livres para ler as fichas, criar uma sequência

¹⁵ ROSA, 2013; ZAQUEU, 2014; TIZZO, 2014; ROSA, 2014; FLUGGE, 2015.

¹⁶ MIRANDA, 2016.

¹⁷ GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011.

¹⁸ ROSA, 2013.

¹⁹ Daqui para a frente escreveremos mães, pois quando fizemos o convite, coincidentemente, mães biológicas ou adotivas aceitaram prontamente participar da entrevista.

que julgassem pertinente, não respondessem a alguma(s) ou até mesmo acrescentassem outra(s). Com isso, a intenção era que todos tivessem a liberdade para falar o que quisessem e no tempo que quisessem, tecendo uma narrativa coletiva (ou não).

É importante ressaltar que esta tese não é a primeira no Ghoem a usar fichas temáticas. Outros pesquisadores já usaram fichas impressas somente em tinta como Nos estudos de Carlos Vianna, Emerson Rolkouski, Marcelo Morais, Marta Macena e Williane Moreira²⁰.

Antes da realização das entrevistas foi pensado em como a oralidade seria captada, uma vez que a intenção inicial era encontrar com mães e filhos ao mesmo tempo e não sabíamos o que iria ocorrer, se daria para identificar e diferenciar as vozes somente no áudio. Assim, resolvemos utilizar um gravador e uma filmadora, com a tecnologia que nos era disponível, eram os nossos “dispositivos contemporâneos”, um celular e um *tablet*, respectivamente.

Após a captação da oralidade, transcrevemos cada uma das entrevistas minuciosamente para que nenhum detalhe passasse. Esse é o início da constituição das narrativas, em que o oral é transformado em texto escrito “numa sequência de momentos aos quais chamamos transcrição (ou gravação)”²¹. Conforme Garnica, “A História Oral é um dos modos possíveis de motivar e registrar narrativas. É um modo, portanto, constituinte, posto que o narrador se cria e se recria em suas narrativas”²².

Temos as narrativas como pano de fundo das pesquisas realizadas, sejam elas orais ou escritas, estas “são as matérias-primas por excelência de todo o processo hermenêutico [...] veículos para expressão de subjetividades, recursos para a manifestação de memórias (passadas e presentes) e vetores para compreender a experiência vivida”²³.

As entrevistas, agora transcritas, passam pelo processo de textualização, ou seja, algumas lacunas foram preenchidas, algumas passagens foram reordenadas e os chamados vícios da oralidade foram minimizados, já que linguagem oral e escrita são formas muito distintas de expressão:

A textualização é, portanto, uma edição, mas uma edição diferenciada, por exemplo, daquela do jornalismo usual, pois tenta preservar como que o ‘tom’ do depoente, ainda que este tom já esteja irremediavelmente impregnado, pela própria natureza do processo e pela manipulação do textualizador, dos desejos, das necessidades e dos tons desse agente que toma nas mãos a tarefa de textualizar. O que foi dito, como foi dito, nas circunstâncias em que foi dito é evanescente, sempre foge, sempre escapa. Resta a esperança de que o

²⁰ Vianna (2000); Rolkouski (2006); Morais (2012; 2017); Macena (2013); Moreira (2016).

²¹ GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011, p. 236.

²² GARNICA, 2015, p. 184.

²³ GARNICA, 2014, p. 58-59.

depoente – ou aqueles que, junto dele, viveram as experiências relatadas – se reconheça na leitura da experiência fixada pela escrita do outro.²⁴

Não há uma regra pré-definida para textualizar, isso depende do estilo de escrita do pesquisador, entretanto o que se visa manter é o “tom vital do depoente”, ou seja, é construir frases em que ele se reconheça, que preserve o seu modo de falar²⁵, mas sem os vícios de linguagem.

Ao final desse processo, é enviada ao participante a textualização para que ele a reconheça, validando-a com uma carta de cessão que permite ao pesquisador que a publique. Cabe ressaltar que o depoente tem a liberdade de modificar o texto, acrescentando ou retirando partes, então nessa fase pode haver uma negociação entre pesquisador e entrevistado.

Nesta pesquisa, utilizamos fontes orais e escritas e destacamos que não há um predomínio de uma fonte sobre outra, todas possuem limitações e potencialidades. Sendo assim, a oralidade e a escrita não são tomadas como opostas, mas como complementares, chegando mesmo a se confundir, pois “haverá sempre um traço de oralidade riscando a escritura e as falas sempre carregarão pedaços de textos”²⁶.

Ressaltamos que esta pesquisa não tem características historiográficas, pois estamos mobilizando histórias do tempo presente e conforme Roger Chartier:

[...] o historiador do tempo presente, por sua capacidade de construir observatórios ajustados às suas preocupações, parece estar em condições de superar os entraves que classicamente limitam a investigação histórica. [...] [ele] é contemporâneo de seu objeto e portanto partilha com aqueles cuja história ele narra as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais. Ele é pois o único que pode superar a descontinuidade fundamental que costuma existir entre o aparato intelectual, afetivo e psíquico do historiador e o dos homens e mulheres cuja história ele escreve. Para os historiadores dos tempos consumados, o conhecimento histórico é sempre uma difícil operação de tradução, sempre uma tentativa paradoxal: manifestar sobre o modo de equivalência um afastamento irredutível. Para o historiador do tempo presente, parece infinitamente menor a distância entre a compreensão que ele tem de si mesmo e a dos atores históricos, modestos ou ilustres, cujas maneiras de sentir e de pensar ele reconstrói.²⁷

Ao produzirmos as narrativas estamos constituindo possíveis fontes que podem (ou não) ser usadas em pesquisas posteriores. São muitas as possibilidades e potencialidades das

²⁴ GARNICA, 2008, p. 164.

²⁵ GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011.

²⁶ ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 230.

²⁷ CHARTIER, 2006, p. 216.

entrevistas, as narrativas advindas delas “nunca serão esgotadas e sempre continuam, sempre podem continuar a nos fornecer argumentos, pistas, resíduos”²⁸.

O processo de análise das narrativas vem como etapa final e segundo Garnica e Souza:

[...]a história oral é metodologia de pesquisa que envolve a criação de fontes a partir da oralidade e compromete-se com análises coerentes em sua fundamentação (que pode envolver ou não procedimentos usados em outros tipos de pesquisa). O diferencial é essa “criação intencional” de fontes a partir da oralidade e a fundamentação que se estrutura para essa ação. Essa mesma fundamentação orienta, inclusive, práticas de análise na pesquisa. Assim, nossos pressupostos indicam, sim, como construir fontes, mas também por que construí-las e como valer-se delas. Indicam, ainda, questões geradoras de pesquisa e abordagens de análise.²⁹

Dentre as análises mais utilizadas no Ghoem, em muitos dos trabalhos já desenvolvidos, encontramos a análise de singularidades, em que se observa a marca de cada depoente e se detectam particularidades em cada narrativa. Ainda, outra forma é a análise de convergências (ou por categorias), que é realizada a partir do estruturamento de uma ou mais novas narrativas criadas “a partir do cotejamento entre as diferentes narrativas [textualizações], visando a detectar convergências e divergências significativas entre elas, com a intenção de configurar o objeto investigado em um horizonte mais amplo”³⁰. Também há a possibilidade de uma análise narrativa de narrativas, em que o papel do pesquisador é “configurar os elementos dos dados em uma história que os unifica e dá significado a eles com a intenção de mostrar o modo autêntico da vida individual sem manipular a voz de cada narrador (ou depoente)”³¹. O resultado disso é uma nova narrativa, “a explicitação de uma trama ou de argumentos que tornem os dados significativos, não em busca de elementos comuns, mas no destaque do que é singular e que, em suma, não aspira à generalização”³².

Diante do estudado e a partir das narrativas de alunos e mães que nos concederam entrevista, podemos afirmar que a História Oral nos permitiu “apreender o vivido, emoções e sentimentos que nos escapam aos documentos escritos e aos dados estatísticos”³³, vislumbramos, ainda, aspectos não evidenciados em narrativas dos professores de Matemática em nossa primeira pesquisa³⁴.

²⁸ MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 57.

²⁹ GARNICA; SOUZA, 2012, p. 97.

³⁰ MARTINS-SALANDIM, 2012, p.20.

³¹ CURY, 2007, p. 22.

³² Ibidem, p. 22.

³³ LANG, 2011, p. 125.

³⁴ ROSA, 2013.

3.1. Contextualizando um pouco mais a pesquisa...

A riqueza e a especificidade da história oral estão na interação entre pesquisador e pesquisado que se estabelece na entrevista. O resultado nem sempre é o previsto pelo pesquisador ou delineado pelo entrevistado.³⁵

Após delinear nossa questão da pesquisa e escolher a metodologia adequada, era a hora de escolher os participantes dela.

As entrevistas foram realizadas no Rio de Janeiro, estado onde moro³⁶, onde há instituições públicas de ensino que são referências por receber alunos com deficiência visual, como o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Colégio Pedro II (CPII), e onde também foi realizada a pesquisa de mestrado com os professores de Matemática. Os colaboradores desta pesquisa foram pessoas que cruzaram meu caminho por formas diversas e aceitaram o convite para participar. Como fiz minha especialização com ênfase em Deficiência Visual e estou atuando na área desde 2009, tive e tenho contato com muitos alunos com deficiência visual e professores, contudo pensei qual seria o critério de escolha dos participantes ou se, talvez, não teria critério algum.

Desse modo, resolvemos adotar dois critérios para a escolha dos depoentes, pois gostaríamos de ver a percepção dos alunos e de seus responsáveis sobre a escola como um todo e a Educação Inclusiva. Sendo assim, nosso primeiro critério foi que os alunos deveriam ser cegos ou com baixa visão. Nosso segundo critério foi que os alunos estivessem cursando ou terminado o Ensino Médio ou a Universidade para que pudessem ter passado pela fase em que não havia as leis que preconizavam a Educação Inclusiva, antes de 1994, ou que estivessem começando a estudar no início dessas leis.

No início da pesquisa, pensei em vários nomes de alunos que já passaram pela minha vida e que eu poderia contatar. Contudo, em alguns momentos de nossas vidas, há caminhos que se entrecruzam e foi o que aconteceu... Ao todo foram entrevistados nove participantes que constituíram seis narrativas³⁷.

Quem tece nossa primeira narrativa são Maysa e sua mãe Sandra. Maysa completou 18 anos e terminou o Ensino Médio em uma escola regular. Maysa ficou cega com cinco anos de idade após a retirada de um tumor no cérebro. Conheci-a no Colégio Pedro II enquanto estava

³⁵ LANG, 2011, p. 131.

³⁶ Aqui eu separo a doutoranda da orientadora. Toda vez que escrever na primeira pessoa do singular será a doutoranda-pesquisadora falando, quando estiver na primeira pessoa do plural falarei em conjunto com minha orientadora.

³⁷ É importante esclarecer que em uma das entrevistas, diferente das demais, os participantes (mãe e filhos) foram entrevistados separadamente em um dado momento, por isso optamos por apresentá-las em subtítulos separados.

trabalhando no projeto do Laboratório de Ensino de Geometria (LEG), mas o que eu não lembrava é que eu já conhecia sua mãe desde 2010, por causa de um anúncio na internet de impressão em braille. Busquei meus e-mails antigos e resgatei o contato delas. Elas me responderam prontamente.

A segunda narrativa é tecida por Maria Clara e sua mãe Ana Marcia. Maria Clara tem baixa visão, também completou 18 anos e terminou o Ensino Médio em uma escola regular. Conheci Ana Marcia por intermédio da minha irmã, pois as duas trabalham na mesma empresa. Depois do convite feito, as duas responderam as minhas mensagens e agendaram rapidamente.

A terceira, quarta e quinta narrativas são tecidas por três membros de uma mesma família: Adahil Rafaías ou Rafinha, como todos o chamam, sua mãe Garrolici e sua irmã adotiva Karoline. Rafinha e Karoline são cegos congênitos e têm 24 e 21 anos, respectivamente. Garrolici foi tutora na especialização que fiz em 2009-2010, mas não do grupo em que eu estava, lembrei-me do seu nome, mas nunca tínhamos nos conhecido pessoalmente, até eu começar a trabalhar como tutora deste curso em 2014. Foi quando conheci a animada Garrolici e seu filho Rafinha já na primeira reunião e soube um pouco da sua vida quando ela me ofereceu uma carona para eu ir para casa.

Heverton e sua mãe Ione tecem a sexta e última narrativa. Ele tem baixa visão, tem 35 anos e é professor do Instituto Benjamin Constant, mas já foi aluno desta instituição. Participou de nossa pesquisa de mestrado escrevendo uma narrativa (auto)biográfica sobre suas percepções sobre a Educação Inclusiva como professor de Matemática. Na ocasião, ele abordou brevemente em seu relato sobre seu processo de escolarização enquanto aluno de uma escola especializada e, posteriormente, de instituições ditas inclusivas. Por isso, resolvemos convidá-lo novamente para constituir uma nova narrativa. É importante ressaltar que o contato com professor Heverton vem desde 2009, quando ele ainda estava terminando a graduação, e se estende até hoje com encontros em congressos e em cursos que ele ministra.

A ordem das narrativas foi estabelecida segundo a ordem em que as entrevistas foram realizadas.

O local de cada entrevista foi escolhido pelos participantes; no caso das duas primeiras, as participantes me receberam em suas casas. Nas duas últimas entrevistas, o encontro foi em uma instituição de apoio às pessoas com deficiência visual na qual Garrolici e Karoline trabalham e Rafinha estuda e no Instituto Benjamin Constant, onde Heverton trabalha. A comunicação entre pesquisador e participantes foi realizada por e-mail ou

mensagens via aplicativos para celular, como *Whatsapp*³⁸. Cabe ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas num gravador (somente áudio) e num *tablet* a fim de captar áudio e vídeo e, conseqüentemente, as expressões de cada um dos envolvidos.

No início das entrevistas, cada participante recebeu um conjunto de fichas com temas. As fichas não tinham uma ordem pré-determinada, então cada um poderia usá-las na ordem que bem entendesse ou podia escolher não usar algumas. Quando o participante chegava ao final de seu relato, a pesquisadora fazia algumas perguntas no sentido de esclarecer algumas siglas de escolas, para saber o ano em que os eventos ocorreram ou para obter mais informações sobre algum assunto.

Conforme a Figura 4, as fichas foram confeccionadas em papel especial para escrita em braille e impressas em tinta com uma fonte maior, pois todos os alunos têm uma limitação visual e alguma mãe também poderia ter essa limitação.

Figura 4. Fichas temáticas confeccionadas para as entrevistas.

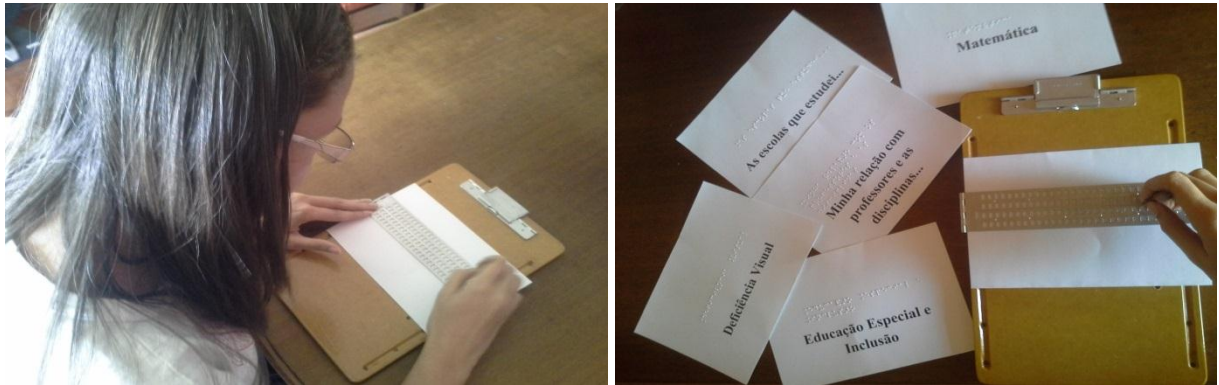


Fonte: Arquivo Pessoal

Descrição da imagem: Fichas temáticas confeccionadas em papel branco retangular e dispostas em cima de uma mesa. Cada ficha possui uma palavra ou frase escrita em tinta com fonte grande e em braille.

³⁸Aplicativo de celular que facilita a comunicação entre as pessoas seja por mensagens de texto ou por mensagens de voz.

Figura 5. A pesquisadora confeccionando as fichas em braille.



Fonte: Arquivo Pessoal

Descrição das imagens: Na primeira foto aparece a pesquisadora sentada escrevendo em braille nas fichas usando uma prancheta, reglete e punção³⁹ que estão sobre uma mesa. Na segunda foto, há algumas fichas sobre a mesa já escritas em braille e com a impressão em tinta e mostra novamente a prancheta, reglete e punção fotografados de um outro ângulo.

Utilizamos dois grupos de fichas, sendo que as dadas aos alunos continham temas como: Minha infância...; Minha adolescência e juventude...; As escolas que estudei...; Universidade...; Minha relação com professores e as disciplinas...; Matemática; Deficiência Visual; O braille, o soroban e Orientação e Mobilidade; Educação Especial e Inclusão; Tecnologia; Emprego; Tecnologias assistivas.

Já o conjunto de fichas dado às mães continha os seguintes temas: Ser mãe...; A infância, adolescência e juventude de seu filho...; Educação Especial e Educação Inclusiva; As escolas que ele/ela estudou...; Relação com a escola e os professores e as disciplinas...; A disciplina de Matemática; Expectativas; Deficiência Visual; O braille, o soroban e Orientação e Mobilidade; Emprego; Tecnologias Assistivas.

Os temas das fichas foram escolhidos com a intenção de que os depoentes constituíssem uma narrativa que perpassasse por diferentes momentos e épocas, relatando sobre a relação com o outro e a escola, sobre o processo inclusivo e de escolarização, expectativas, anseios, frustrações, entre outros.

Esse processo de ouvir e captar a oralidade dos participantes ocorreu em 2014 e, no ano seguinte, durante o doutorado sanduíche nos Estados Unidos, ocorreu o processo de

³⁹ O conjunto prancheta, reglete e punção é comumente usado na escrita manual do braille. A reglete é similar a uma régua, que possui linhas horizontais e cada uma delas possui vários retângulos menores chamados de celas. Em cada cela será representado um símbolo em braille: letras, números, pontuações etc. Com a reglete apoiada sobre a prancheta e com o uso da punção (instrumento em madeira ou plástico no formato de pêra ou anatômico, com ponta metálica, utilizado para a perfuração dos pontos), a escrita deve ser feita da direita para a esquerda, ou seja, primeiro se escreve o símbolo invertido em baixo-relevo em cada cela, depois se vira o papel para que, em alto-relevo, possa ser sentido/lido pela pessoa cega ao passar a mão sobre os pontos.

transcrição dos áudios com o auxílio dos vídeos gravados, pois muitas vezes as vozes se transformavam em uma ou se interpelavam.

Sobre o processo de entrevistas, as mesmas foram agendadas com mães e filhos de acordo com a possibilidade deles. Em quase todos os casos, exceto na entrevista do Heverton, as mães respondiam às mensagens marcando o dia e o local. Cabe ressaltar que, no início, não foi comentado com os participantes convidados que as entrevistas seriam coletivas, mães e filhos juntos, isso não partiu das pesquisadoras. Não mensuramos tempo ou quantidade de entrevistas, isso seria de acordo com a necessidade. Desde a primeira entrevista, deixamos os participantes à vontade para decidir como queriam fazê-las, após a explicação sobre o uso das fichas e a concessão dos direitos no final.

Na primeira entrevista com Sandra e Maysa, após a explicação, Maysa iniciou seu relato a partir das fichas em mãos e a mãe ia complementando as falas, acrescentando eventos à narrativa da filha. O mesmo ocorreu na segunda entrevista e a entrevistadora achou por bem não interrompê-las, retornando tempos depois para conversar somente com as filhas sobre questões futuras que elas tinham sinalizados nos primeiros encontros. A partir daí, decidimos manter as entrevistas em conjunto nas demais, o que não só não foi possível na terceira entrevista, pois como são longas e demandam muito tempo, os convidados tiveram que se separar por questão de logística deles.

Acreditamos que por mais que estabelecêssemos uma regra e tentássemos fazer as entrevistas separadamente, contrariando a escolha do participante, teríamos a presença da maioria das mães nas entrevistas dos filhos. A questão do narrar-se e expor-se para um desconhecido é uma situação delicada, mesmo que as regras da entrevista tenham sido explicadas. Isso vai muito do cuidado em revelar-se, o narrador de certa forma escolhe o que ele vai desvelar, cremos que o olhar das mães estava voltado para isso. É importante esclarecer que mesmo as entrevistas que foram realizadas separadamente passaram pelo crivo da mãe antes da assinatura da carta de cessão por parte dos filhos que são maiores de idade.

As textualizações e as discussões sobre o modo como elas seriam feitas ocorreram no fim de 2015 e início de 2016, o que nos fez refletir bastante, pois se o modo de textualizar fosse o mesmo para todas, o leitor não perceberia as trocas, a sintonia, os sentimentos expressados entre mães e filhos. Por isso, uma das entrevistas está em forma de diálogo e as demais em forma de um texto único, todas com a marcação de quando a pesquisadora necessitou fazer algumas perguntas ou dar respostas, quando esta também foi inquirida.

A textualização gerou uma narrativa que foi entregue a cada participante para conferência (juntamente com a transcrição, o áudio e o vídeo), legitimação e cessão dos

direitos. No caso dos alunos cegos, a textualização foi enviada por e-mail para que fosse lida por um programa específico de síntese de voz.

Antes que a carta de cessão fosse assinada, a pesquisadora quis saber como estava a vida dos alunos entrevistados após pouco mais de um ano da data da entrevista. O novo relato foi incluído na textualização.

Neste estudo, realizamos dois movimentos de análise após apresentarmos as narrativas na íntegra para o leitor. O primeiro será a análise de singularidades com a constituição de uma narrativa única que delinea algumas marcas particulares que emergiram de cada relato. Inicialmente, este movimento de análise trazia as particularidades de cada participante em separado e alguns autores que permitissem fazer uma discussão/reflexão sobre o relatado, mas observamos que o resultado foi uma narrativa muito descritiva e que não conseguiríamos autores para discutir tudo o que gostaríamos, além de chegar a um ponto que os assuntos vão se repetindo. Diante dessa inviabilidade e após a banca de qualificação, resolvemos trazer um texto único que contivesse as peculiaridades de todos os participantes e que pudéssemos fazer inferências sem repetições. O segundo movimento foi mobilizado pela análise de convergências, sendo que ele está dividido em quatro evidências que estão presentes nas narrativas e não são peculiares a um participante, como: a escolha das escolas públicas e privadas, as tecnologias assistivas, o ensino e a aprendizagem da matemática, a formação do professor etc, por exemplo.

3.2. Mais uma vez⁴⁰... nem tudo ocorreu como o desejado/ planejado

Costuma-se falar na empatia e na confiança entre entrevistado e entrevistador, mas o que realmente torna significativa a história oral é o esforço de estabelecer um diálogo entre e para além das diferenças.⁴¹

Achamos importante mencionar e acrescentar este tópico para que o nosso leitor possa acompanhar, por completo, o processo pelo qual a pesquisa foi constituída e perceber que nem tudo sai como o planejado e desejado.

Em nosso caso, o primeiro problema que tivemos foi ao agendar as entrevistas. Em 2014, tínhamos uma lista com uns sete nomes, dentre eles tínhamos três mães, um diretor de uma escola, que já passou pelo período escolar como aluno com deficiência visual, e três alunos do Ensino Médio. Agendamos com as três mães que avisaram seus respectivos filhos e

⁴⁰ Como na dissertação de mestrado (ROSA, 2013), foi uma opção nossa colocar o que ocorreu fora do planejado na pesquisa.

⁴¹ PORTELLI, 2010, p. 213.

tudo deu certo. Já ao agendar com os demais, em um primeiro momento, a resposta foi positiva, alguns até agendaram a data, mas desmarcavam antes ou na hora da entrevista. Posteriormente, pedimos o contato das mães dos três alunos para que explicássemos a pesquisa e as convidássemos formalmente para a entrevista e a resposta foi o silêncio... não responderam mais às mensagens no celular ou *Whatsapp*, e aos telefonemas.

Além disso, um dos alunos que tinha recém-iniciado a Faculdade de Direito, postou um sermão político no *Facebook*, na mesma época que parou de responder aos contatos telefônicos, falando sobre não querer ser “cobaia de pesquisador”, o que nos fez refletir sobre a pesquisa e o processo de inquirir os colaboradores para algum fim, talvez sem um retorno esperado por eles.

Sabemos que não é fácil se expor, ainda mais para o desconhecido e para um meio acadêmico. Resistimos em expressar nossas emoções, nossas dúvidas, nossos pontos de vista e nossas críticas, não deixamos vir à tona nossas fragilidades. O gravador pode ter inibido o ato de contar alguns acontecimentos ou as fichas, que tinham a função de serem disparadoras, podem ter trazido lembranças vividas que preferimos esquecer.

Ao narrar sua história de vida, o participante que ao mesmo tempo é o autor, o personagem e o narrador procura “[...] apresentar acontecimentos a que confere o status de mais importantes, ou interessantes, no âmbito de sua existência. Possivelmente, ele levantará o véu apenas da parte que, de si próprio, pretende que se saiba e que venha a ser lembrada”⁴².

É importante ressaltar que todos estavam livres para retirar ou acrescentar partes em suas narrativas. Algumas conversas pós entrevista ou comentários realizados após o agradecimento da entrevistadora, foram solicitados por alguns para não serem transcritos, pois continham eventos de cunho muito pessoal, alguns dolorosos, às vezes, diziam respeito aos filhos. Apenas Sandra solicitou que retirasse uma parte transcrita da entrevista em que citavam uma terceira pessoa que ela gostaria de preservar e não diminuiria a riqueza que a narrativa dela tem. Respeitamos todos os pedidos.

Quanto às cartas de cessão, no início houve a tensão de algum colaborador se recusar a assinar ou retirar alguma parte que julgássemos importante para a pesquisa. Em nosso caso, como as entrevistas foram realizadas em duplas ou individualmente, o medo de perder duas ou três⁴³ entrevistas ao mesmo tempo foi grande. Primeiramente, enviei as entrevistas textualizadas por e-mail para que todos os participantes pudessem lê-las antes de assinar a

⁴² RAMOS; GONÇALVES, 1996 apud PRADO; SOLIGO, 2007, p. 53.

⁴³ Nos referimos às entrevistas de Garrolici, Karoline e Rafinha que mesmo sendo realizadas individualmente, o aval foi dado pela primeira participante, mãe adotiva e biológica dos dois, respectivamente.

carta de cessão. Enviei, também, dois tipos diferentes de carta para que eles decidissem a opção mais “confortável”: uma carta que me autorizava expor o nome completo de cada um e outra em que eles podiam escolher um codinome como sua identidade. Ao final de toda conversa virtual, obtive as cartas com sucesso. Sandra e Maysa as enviaram por arquivo digital e os demais encontrei pessoalmente.

Uma Trama Narrativa

A rememoração pessoal situa-se na encruzilhada das malhas de solidariedades múltiplas dentro das quais estamos engajados. Nada escapa à trama sincrônica da existência social atual, e é da combinação destes diversos elementos que pode emergir esta forma que chamamos de lembrança, porque a traduzimos em uma linguagem.¹

Nas entrevistas realizadas vimos uma trama narrativa sendo constituída, uma ou duas pessoas rememorando eventos, trazendo lembranças à tona, todos sempre se complementando. Nessa perspectiva, o autor Maurice Halbwachs diz que a memória individual pode se apoiar na memória coletiva e se confundir momentaneamente com ela, para confirmar algumas de suas lembranças, para precisá-las, e mesmo para cobrir algumas de suas lacunas, contudo “nem por isso deixa de seguir seu próprio caminho, e todo esse aporte exterior é assimilado e incorporado progressivamente à sua substância”².

Ainda, conforme este autor, as memórias coletiva e individual se penetram; “a memória individual existe, mas ela está enraizada dentro dos quadros diversos que a simultaneidade ou a contingência reaproxima momentaneamente”³, já a memória coletiva é “aquela que recompõe magicamente o passado”⁴.

Entre essas duas direções da consciência coletiva e individual desenvolvem-se as diversas formas de memória, cujas formas mudam conforme os objetivos que elas implicam. Isto não significa, certamente, que os espíritos estejam, entre si, separados uns dos outros, mas que a combinação dos grupos coletivos onde estão engajados esses espíritos define múltiplas experiências do tempo.⁵

Neste estudo, mães e alunos narram essas múltiplas experiências do tempo, experiências essas que acontecem, que os tocam, algo que os fazem sofrer ou vibrar, que nos co-movem⁶, em nosso cotidiano “se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”⁷. Nessa direção, nossos colaboradores foram convidados a rememorar momentos de suas vidas, narrar suas expectativas, quais as lembranças que carregam das instituições educacionais por onde passaram.

¹ HALBWACHS, 1990, p. 7.

² Ibidem, p. 36.

³ Ibidem, p. 6.

⁴ Ibidem, p. 7.

⁵ Ibidem, p. 7.

⁶ LARROSA, 2002; 2014.

⁷ LARROSA, 2002, p. 21.

A escolha da História Oral para captar oralidade e memórias, nos direciona a criar registros e, com a ajuda de nossos colaboradores, constituímos narrativas “cuja função é preservar a voz do depoente – muitas vezes alternativa e dissonante – que o constitui como sujeito e que nos permite (re)traçar um cenário, um entrecruzamento do quem, do onde, do quando e do porquê”⁸.

Eu, Fernanda, posso dizer que não houve só o entrecruzamento de tempos, lembranças, mas também de caminhos. Caminhos estes que se entrecruzaram de diferentes formas. Sandra tive o prazer de conhecer em 2010, quando por meio da internet, marcamos um encontro para que ela imprimisse as atividades em braille para a Semana de Matemática da Universidade Federal Fluminense (UFF). Maysa, sua filha, conheci anos depois no Colégio Pedro II, uma coincidência descobrir que eram mãe e filha e depois reencontrá-las, agora juntas, para esta entrevista. Ana Marcia foi uma pessoa que cruzou o caminho da minha irmã que, ao saber da história de Maria Clara, perguntou se poderia me conceder uma entrevista. O convite foi prontamente aceito por ambas. Garrolici foi mais uma coincidência da vida, nos conhecemos pessoalmente em 2014, mas já a conhecia de nome quando fiz a pós-graduação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) em 2009, a qual ela era tutora à época. Quem diria que em 2014 iríamos trabalhar juntas e no primeiro dia já conheceria seu filho Rafinha, que também foi entrevistado juntamente com Karoline, sua filha adotiva. Heverton já conhecia desde 2009 no Instituto Benjamin Constant, ele também participou como tutor do curso Braille que ministrei na UFF. Ione, sua mãe, conheci como aluna deste curso em 2011.

A seguir, apresentamos as narrativas frutos das entrevistas.

⁸ GARNICA, 2006, p. 89-90.

4.1. Sandra e Maysa

Entrevista ocorrida no domingo, dia 12/10/2014, no apartamento de Sandra e Maysa, localizado no bairro do Maracanã/RJ. Neste dia, não sabia que teria jogo no Estádio do Maracanã, tal minha euforia em entrevistá-las. Minha primeira entrevista. Agendamos após o horário do almoço e resolvi sair bem mais cedo de casa para evitar os engarrafamentos. Não adiantou muito, pois o que vi era um mar de gente, vestindo preto e vermelho caminhando pelas ruas e, principalmente, perto do Estádio. Era jogo do Flamengo contra o Cruzeiro pelo Brasileirão. Sabia que era um jogo de praticamente uma torcida, mas só pensava em terminar a entrevista rápido para não encontrar com a multidão nas ruas... Essa entrevista é marcada por gritos dos torcedores eufóricos e fogos no Maracanã ao fundo e não pela torcedora contida que realizou a entrevista. Terminou com a receptividade carioca, um bom café e um bolo de laranja.

Antes da entrevista, gostaria de apresentar aos leitores minhas entrevistadas. Sandra Valbom Ladeira, nascida no Rio de Janeiro em 05/10/1965, contadora. E Maysa Valbom Ladeira, sua filha, nascida no Rio de Janeiro em 04/02/1997, estudante de Psicologia.

A entrevista começou comigo explicando sobre a dinâmica da mesma. Maysa e a mãe, Sandra, estão sentadas no sofá, cada uma lendo seu conjunto de fichas durante a explicação. Maysa resolve iniciar a entrevista com a ficha “Minha infância...”

— A minha infância... — pensa um pouco e continua — vamos dizer que ela foi dividida porque até os seis anos eu enxergava, então até aí eu tive uma infância normal, imagino. Como qualquer criança estudei direitinho, fui alfabetizada normalmente, com as letras normais e daí com seis anos, acho que com cinco, não foi? — olha para a mãe para confirmar o que disse.

— Foi em 2003, com cinco [anos]. — confirma Sandra.

— Foi quando começou o problema, quando descobrimos... — faz uma breve pausa — eu tive um tumor no cérebro. Então eu operei e voltei a estudar com uns seis anos.

— Ela não parou de estudar, nem durante os dois anos de quimioterapia. — complementa Sandra.

— Na verdade eu operei num período de férias também, então não atrapalhou muito. Quando eu voltei a estudar, fiz o C.A.⁹ já não enxergando. — fala pausadamente, tentando lembrar o que ocorreu.

— A prova dela para poder passar no C.A. foi assim: eu e minha irmã pegamos um texto, depois aquele papel A4 e cortamos todas as letras em E.V.A.¹⁰, ficamos montando, colando... copia, corta, então montamos um quadro com o texto para que ela lesse para as professoras para concluir a fase de alfabetização. — conta Sandra fazendo gestos com as mãos para exemplificar como fez.

— Foi o primeiro ano. — diz Maysa fazendo questão de atualizar o ano de escolaridade em que estava estudando.

— Foi a transição de ainda ter um resquício de visão. — gesticula com a mão fazendo o movimento de transição, indo e voltando.

— Eu até lembro um pouco assim... da visão da cartolina, mas eu não lembro muita coisa. Quando eu fui para o segundo ano, que é a primeira série, acho que eu já não enxergava mais e eu comecei a usar a máquina de braille, a máquina Perkins¹¹ que o pessoal fala. Fazia barulho na turma, fazer o que? Era o jeito... —faz uma pausa e ri — Eu estudava em um colégio pequeno no Jardim¹², em um colégio normal, era um colégio particular, mas quando eu perdi a visão, eu fui para um colégio menor ainda.

— Era muito barulho — as duas falam quase juntas.

— Era muita criança, ela incomodava com o barulho da máquina. — explica Sandra.

— Então eu fui para um colégio menor ainda, fiz esse C.A. e passei e fui para o primeiro ano, que tinha no máximo 15 alunos por turma e eu tinha uma professora que ficava comigo.

— Na verdade foi a própria psicóloga que estava acompanhando ela que recomendou essa professora [de apoio]. Interessante que a psicóloga cuidava da filha dessa professora e falou que só ia conseguir efetivamente estruturar a filha quando a mãe estivesse equilibrada, isso ela que comentou. Então assim, ela [a professora de apoio] fala para mim que a psicóloga dela foi a Maysa, quem curou ela foi a Maysa porque o trabalho a levantou de novo, tinha essa questão da autoestima, de conseguir trabalhar e esse trabalho fez com que ela conseguisse se

⁹ Refere-se à Classe de Alfabetização, atual 1º ano.

¹⁰ Tipo de emborrachado.

¹¹ Máquina usada para datilografia em braille.

¹² Refere-se ao Jardim de Infância.

equilibrar. Ela ficou com a Maysa da primeira série até a quarta série. —narra sorrindo, gesticulando e olhando para a entrevistadora, enquanto Maysa manuseia as fichas, lendo-as.

— É, até o quinto ano. — confirma Maysa — Ela transcrevia e ditava as coisas que a professora escrevia no quadro, o que é um dos maiores problemas até o Ensino Médio e eu já imagino que na faculdade não tenha muito, acho que os professores ditam mais. A maioria deles [professores] não fala, só escreve. Ela fazia este trabalho de transcrever as coisas que eu escrevia. Todo o trabalho que eu tivesse que fazer, ela ia...

— Ela "batia"...— interrompe Sandra, se referindo ao trabalho que a professora de apoio fazia na máquina Perkins.

— Escrevia por cima, tipo aqui está o braille, ela ia e escrevia por cima...—Maysa mostra a ficha da entrevista que está na mão dela para a entrevistadora e dá o exemplo de como a professora fazia.

— Para a professora regular corrigir as provas— completa a mãe.

— Ela passava a prova para braille.

— Na máquina também— as duas falam quase juntas.

— Só que ela não tinha impressora, então “batia” tudo na máquina Perkins.

— Ela teve que aprender a usar o braille e tudo mais. Sobre a minha relação com o pessoal da minha turma, ela era tranquila, mas eu não lembro muito porque eu acho que eu ainda estava um pouco presa, essa lembrança é um pouco escassa para mim, não me lembro de ter tido algum problema sério com o pessoal da turma. No Fundamental I, eu retornei para o colégio que eu estava estudando no jardim [Centro Educacional Professora Mariana] porque ele ia até o nono ano. Antes disso, eu estudei uma parte do Fundamental I no Colégio Patrícia Vieira, pois era um colégio menor e eu estava em um período de readaptação, tinha acabado de perder a visão, estava retornando a estudar depois da operação, então o barulho de muitos alunos em uma escola grande me atrapalhava muito, por isso que fui para este colégio menor. Quer falar alguma coisa, mãe? — fala devagar, pensando, depois ela olha para a mãe que está sentada ao lado.

— Não, é que é assim... complementando o que está dizendo aqui “braille, soroban¹³ e orientação e mobilidade” —lendo a ficha que está na mão dela, enquanto Maysa manuseia as

¹³ Ábaco japonês adaptado para pessoas com deficiência visual fazerem cálculos.

fichas, lendo-as. — Quando foi atestada a deficiência, quando a gente foi para o Laramara¹⁴ em São Paulo... Bom, efetivamente, ela ia ter que utilizar o braille, a gente comprou tipo um brinquedinho, sabe aquele resta um¹⁵? Aquele chamado cela braille igual a um resta um, você ia tirando as pecinhas? — representa com a mão como é o brinquedinho para explicar melhor à entrevistadora — Então, meu marido veio com ela, na verdade eles aprenderam braille sozinhos. A gente teve o primeiro contato lá, comprou uma série de brinquedinhos para ela aprender o braille, em uma semana a Maysa aprendeu, a gente teve que dar um jeito em relação a isso, não tem curso de braille para criança, o soroban também. Na verdade, a gente teve contato com uma professora, esqueci o nome dela, que dá aula em uma escola em Bangu¹⁶ também que é referência — nessa hora ela olha para a filha que está sentada ao lado para confirmar o que havia dito.

— É, também esqueci agora.

— Ela que apresentou para a gente o soroban. À época, ela até mostrava aquela família braille para as crianças, com tampinhas de refrigerante, tampinhas de...

— É, com caixa de ovo. — interrompe Maysa. — Ela pegava a caixa de ovo e dividia ao meio, colocava uma em cima da outra para ficar durinho, ficava com aqueles seis pontos¹⁷ e em cima de cada ponto daquele ela colocava uma tampinha de refrigerante.

— Ela ajudou muito a gente, ela inclusive tinha aluno que tinha dificuldade de coordenação. Ela tinha uma aguinha quente para as crianças aquecerem a mão, quando dava aula no frio, para poder melhorar a sensibilidade, para conseguir ler. Foi ela que apresentou para a gente o DosVox¹⁸ também. — olha e toca a perna de Maysa.

— É, ela que deu uma ajuda. Ela também ensinou muito essa professora dos primeiros anos escolares que me ajudou.

— É, foi ela que deu esse apoio, eu tenho na agenda o telefone dela, foi uma pessoa que ajudou muito a gente e ela é referência também, é professora da prefeitura. — explica Sandra.

¹⁴ Laramara foi fundada pelo casal Mara e Victor Siaulys em 7 de setembro de 1991, no bairro da Pompeia, em São Paulo. Com as experiências e os conhecimentos adquiridos com a educação da filha caçula Lara, que ficou cega devido a retinopatia da prematuridade, Mara e Victor reuniram um grupo de profissionais atuantes na área e fundaram a instituição, a fim de dar oportunidade de educação e inclusão a crianças com deficiência visual e compartilhar experiências com as famílias. Link: <http://laramara.org.br/quem-somos/historia>

¹⁵ Resta um é um quebra-cabeça no qual o objetivo é, por meio de movimentos válidos, deixar apenas uma peça no tabuleiro. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Resta_um. Acesso em: 05 jun. 15.

¹⁶ Nome de um bairro localizado na cidade do Rio de Janeiro.

¹⁷ Refere-se aos seis pontos da cela braille.

¹⁸ Programa de síntese de voz criado pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

— Daqui do Rio? — pergunta a entrevistadora.

— Daqui do Rio. — confirma Sandra. — Engraçado que ela falou que na época de Cesar Maia¹⁹, ela queria que ele comprasse máquina para as crianças e aquela dificuldade. Numa determinada oportunidade de encontro com ele, [pediu para uma criança]: “Agora vai: faz na reglete²⁰. E agora faz na máquina...”, quando ela mostrou, ele disse: “Compra a máquina para todas essas crianças”. Foi quando a gente conheceu também a máquina Perkins. A gente depois voltou a São Paulo já para comprar porque aqui também é uma coisa, dois mil reais uma máquina daquelas, é muito caro. Em São Paulo conseguimos umas coisas mais em conta, foi quando a gente teve contato com o braille e o soroban. Orientação e mobilidade, ela já estava com quinze anos e a gente, antes dela entrar no Ensino Médio, fomos no Centro de Apoio da prefeitura, CIAD²¹, na Presidente Vargas²² e ali ela chegou a fazer um cursinho porque no Benjamin²³...

— Nem terminei o cursinho... — interrompe Maysa.

— É. No Benjamin Constant não tem curso de orientação e mobilidade para as crianças, só tem para adultos e pelo que eu vi, lá as crianças andam de trenzinho, apoiando uma na outra, elas não têm essa questão. No CIAD também foi legal porque eles começaram a dar umas dicas até de como organizar um prato de comida.

— Eles deram. Eles também dão uma ajuda sobre essa questão de como cozinhar, como fazer vitamina, como mexer nas...

— É uma coisa muito prática, que é uma coisa que você não vê no Benjamin. — interrompe Maysa para explicar sobre o Centro de Apoio. — Então foi assim, foram umas questões, os recursos que a gente começou a aprender... e essa professora [de apoio] também não sabia nada de braille, teve que aprender com a professora Lucia²⁴. — conta gesticulando com uma mão e olhando para Maysa.

— E aí quando eu fui para o Fundamental II, tive uma outra professora [de apoio]...

¹⁹ Nome do prefeito da cidade do Rio de Janeiro na época.

²⁰ É um instrumento usado para escrita manual do braille.

²¹ CIAD – Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência que objetiva oferecer de forma integrada serviços nas áreas de educação, esporte e lazer, saúde, assistência social, trabalho e tecnologia, para a promoção e inclusão da pessoa com deficiência e sua família em um único espaço. Fonte: <http://www.acessibilidadeinclusiva.com.br/ciad-centro-integrado-de-atencao-a-pessoa-com-deficiencia/> Acesso em: 05 jun. 15.

²² Nome da principal avenida no centro da cidade do Rio de Janeiro.

²³ Refere-se ao Instituto Benjamin Constant, na Urca/RJ. Em alguns momentos, elas irão se referir a esse Instituto somente como “Benjamin”, como é comumente chamado pelos frequentadores e educadores da área de Educação Especial no Rio de Janeiro.

²⁴ Professora especialista que elas conheceram.

— Filha, primeiro foi um rapaz — Sandra ajeita do cabelo de Maysa e a corrige. Maysa olha para ela e sorri.

— Ah é... tinha esquecido dele, ele era estagiário...

— Ele estava estudando... — as duas falam quase juntas e riem.

— Estava estudando formação de professores, ele era até filho dessa moça que...

— Ainda é — a mãe sorri e a corrige

— É, ainda é filho dessa moça que ajudou a gente, que trabalhava na prefeitura. — fala Maysa rindo — Depois veio uma outra menina que já trabalhava nessa escola [que eu estudava], a gente pediu e ela topou tentar aprender o braille, ditar as coisas para mim e fazer o trabalho que a outra professora do primário fazia...

— Só que nessa época o volume de material aumentou muito. — Sandra muda o tom de voz

— Eu falei: “A gente tem que comprar uma impressora” porque não dava para ela, uma coisa era o Ensino Fundamental, você “bater” as coisinhas lá na máquina, mesmo assim era também muita coisa. Para o Ensino Médio, eu: “Vamos ter que dar um jeito de comprar a impressora porque tem muito material para imprimir para ela estudar”, então foi quando a gente foi para São Paulo de novo. Tentei importar, tentei até consulta na Receita Federal, para eu conseguir trazer a impressora, vendo se eu ficaria isenta de imposto de importação porque eu iria viajar. A Receita Federal disse: “Não, passou de quinhentos dólares, você tem que pagar”. Vi também na Caixa Econômica porque é uma máquina de 10 mil reais, né? E a Caixa Econômica me responde: “Ah, tem linha de crédito para comprar equipamentos para deficientes de forma geral, mas você tem que pagar 1% de juros ao mês”, só que este mesmo banco te paga no teu fundo de garantia 0,3% ao mês, também é um absurdo isso! Você está comprando equipamento super necessário, muito caro, pode ser uma prótese, pode ser uma cadeira elétrica, tudo isso, não estou restringindo, mas eu acho que cobrar 1% de juros ao mês e você, na sua poupança, ganha 0,5%? Que linha de crédito especial é essa? Até isso eles estão querendo alguma coisa. — Sandra diminui a voz para falar essa última parte.

— Então, ela fazia o mesmo trabalho que a outra professora fazia no primário, ditava as coisas do quadro, transcrevia a prova em braille. Transcrevia a minha prova para letra normal e transcrevia a prova normal para o braille. Eu respondia as questões na máquina, dentro da sala de aula. Eu fazia a prova junto com os outros alunos e isso era uma coisa que eu até me preocupava, mas eles disseram que até se acostumaram com o barulho, quando eu perguntava para eles... — enquanto Maysa fala, a mãe lê as fichas.

— Com o barulho da máquina — a mãe complementa e ri.

— Eu usava a máquina na turma, fazia a prova junto com eles, fazia barulho, mas eu acho que... eles disseram que já acostumaram. Falei: “Tá bom”. — dá ênfase nessa última parte e sorri. — Algumas provas é... você quer completar? — fala devagar como se tivesse com dúvida e olha para a mãe. — Algumas provas eu fazia com ledor²⁵ que ela [professora de apoio] mesmo lia, mas era assim, quando tinha algum problema que não deu para imprimir, eu fazia a prova com ledor, que era ela mesma. Mas a maior parte das provas foi nesse estilo, eu assistia as aulas e fazia trabalho com a máquina Perkins, até o nono ano foi assim...

— E ela “batia” rápido, uma barulheira, porque a máquina... — a mãe complementa, ri e faz o barulho da máquina com a boca.

— Muito barulho. — confirma Maysa.

— Em paralelo a isso, todas as atividades da escola. Todo o ano dançava com as colegas e aprendia. Engraçado que tem até uma filmagem mostrando uma colega que olhava para ela para conferir se estava dançando certo, olhava para ela porque a colega estava dançando errado e a Maysa estava dançando certo, então no último ano dessa escola que era o nono ano, ela dançava três danças e corria, trocava de roupa e corre para lá e troca de roupa, né? — gesticula fazendo os números com os dedos, de vez em quando aponta para Maysa, faz o gesto de movimento do “corre corre” e sorri quando fala que a colega olhava para Maysa para ver a coreografia.

— É, tinha dança de salão extra. A maior parte das danças que ensinavam, era essa menina que me apoiava porque ela fazia o seguinte, ela trabalhava de manhã no colégio, no jardim dando aula lá para os alunos, ela tinha formação de professores, e a tarde me ajudava na sala de aula e também ela fazia coreografia para a escola. Então ela me ajudava na sala de aula e também me ajudava nas danças, me explicava tudo direitinho, mas quando a gente tinha outros professores e coreógrafos, também eu não vi muitos problemas, todos eles se ajeitavam. Meus amigos ensinaram a eles como me explicar e a gente se entendeu. Eu acho que as pessoas com força de vontade, elas aprendem.

— Festa Junina, todo ano fazia com todo mundo, tudo marcadinho assim, não tinha restrição. E na escola que ela fez a primeira fase do Ensino Fundamental, depois entrou um menino cadeirante que tinha uma deficiência até progressiva. Ele também dançava com todo mundo,

²⁵ O ledor é aquele que lê em voz alta a prova ou atividade para um outro, neste caso, para as pessoas com Deficiência Visual.

ele com a cadeira de rodas e brincando com todo mundo, então assim abriu portas. Nessa escola que ela fez o Ensino Fundamental II também abriram portas para outras crianças com necessidades diferentes. Você quebra o paradigma, você fala: “Gente, não é esse bicho de sete cabeças, com boa vontade, a gente consegue”. — conta Sandra, gesticulando com as mãos.

— A diretora do colégio do Fundamental II, ela era um amor... ela é um amor, ela é muito legal e minha turma também que foi muito boa, foi lá que eu tive as minhas melhores amizades, sabe?

— Continuam até hoje — confirma olhando para a filha e sorrindo.

— Foi muito legal essa fase. Os alunos, todos, eram muito legais. Depois disso, no nono ano, eu estava entre dois colégios, entre o Prioridade Hum²⁶, que era um colégio particular que eu estudava perto...

— Na verdade eu fui lá... — interrompe Sandra.

— Seria a mesma luta que a gente teria no colégio que eu estudei, que é o CEPROM. — complementa Maysa.

— Mas eu também fui lá, conversei com o diretor, ele recebeu a gente de braços abertos — explica Sandra.

— Recebeu muito bem... — concorda com a mãe.

— Até porque o irmão dela... meio irmão dela estudava lá, então ele já deu uma encaminhada com o diretor e já marcou para ela. Aí assim, a gente até conversou e ele: “A gente sabe que se ela voltar para cá, vamos fazer tudo o que for preciso”.

— Ele estava disposto a correr atrás, mas aí eu fiz a prova e consegui passar para o Pedro II²⁷. Claro, eu falei: “Ah, melhor Pedro II”, né? — fala sorrindo.

— É, e quando ela fez a prova, só tinham trinta vagas. Que na verdade...

— Umás cinquenta

— Trinta, não?

— Era quase cinquenta

— Cinquenta para cá²⁸, era trinta para o de Realengo²⁹.

²⁶ Colégio particular localizado próximo a antiga residência das entrevistadas, em Bangu/RJ.

²⁷ Refere-se ao Colégio Pedro II (CPII), unidade São Cristóvão. Em alguns momentos, elas irão se referir a esse Colégio somente como “Pedro II”, como é comumente chamado no Rio de Janeiro.

— Cinquenta para [a rede de ensino] particular e trinta para o [ensino] público, eu fiz cinquenta para o particular. — explica Maysa.

— Não, na verdade eram cinquenta vagas para tudo, então era metade para quem vem de escola pública, metade para quem vem de particular. — diz Sandra olhando para Maysa tentando rememorar o que ocorreu.

— Eram cinquenta e eu fiquei na posição 63

— Ah, eram cem vagas então...

— Eram cem vagas no total

— O outro que eram cento e cinquenta vagas para Realengo. — explica Sandra.³⁰

— Eu fiquei na posição 63, fiquei esperando, e graças a Deus o pessoal desistiu e eu entrei. Quando eu fiz a prova para o Pedro II foi assim, na primeira fase o André³¹ fez a prova oral comigo³² e não tive nenhum problema, sabe?

— Engraçado que foi a primeira vez que eu deixei ela sozinha. Assim, eu achei que eu ia com ela até lá, mas entreguei ela para o pessoal e fiquei na grade. Meu marido falou: “Você está parecendo uma leoa atrás da grade”. — fala rindo — Assim... [andava] de ponta a ponta porque eu entreguei: “Toma, leva” e foi assim um primeiro passo também de independência. Eu: “Opa, vamos, vamos embora” porque eu achei que eu fosse ficar com ela, levar até a porta da sala, entregar lá. — gesticula com as mãos demonstrando o quanto ficou preocupada.

— Foi a primeira prova que eu estava fazendo de concurso... — diz Maysa.

— É. Foi também uma quebra de paradigmas — diz Sandra com a voz mais baixa.

— Quando eu fui fazer a prova, levei máquina, levei reglete, chegou na hora eu não usei nada. O soroban só usei para uma questão, mas eles permitiram que eu usasse qualquer coisa que eu quisesse. Eu fiz a prova com o André na primeira fase, foi muito tranquilo. Na segunda fase, eu já não tive tanta assistência assim. Tinha uma professora lá, mas eu não...

²⁸ Refere-se à unidade São Cristóvão.

²⁹ Refere-se à unidade desse mesmo colégio localizada no bairro de Realengo/RJ, que era a mais próxima da casa dela, já que ela morava no bairro de Bangu/RJ.

³⁰ Cabe esclarecer aqui que não interferei na conversa das duas sobre a quantidade de vagas e escolhi manter este diálogo na íntegra porque acredito que fez parte do processo das duas em chegar a uma resposta próxima ao que realmente ocorreu, uma busca pela “verdade”. O processo de rememoração nessa entrevista ocorreu no coletivo, e como diz Halbwachs (1990): “A memória coletiva envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Ela evolui segundo suas leis e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal” (p. 36).

³¹ Professor de Física da escola que foi leitor, na ocasião.

³² Ela quis dizer que ele foi o leitor da prova.

— É que a primeira foi matemática, né? — a mãe interrompe.

— É, eu percebi que a...

— A segunda foi português? — a mãe interrompe.

— A segunda foi português. Eu percebi que a professora que tinha lá não era preparada para ler para mim, então eu tive que fazer a prova só lendo em braille mesmo, respondi na máquina, fiz sozinha a prova, sem auxílio algum a mais. E quando eu terminei a prova, mesmo esquema que eu fazia na escola, eu ditei para ela todas as minhas respostas e ela foi escrevendo na prova normal, tive que fazer igual ao que eu fazia nos outros colégios. — explica Maysa.

— E eu acho assim, que a redação podia ser feita no computador.

— Não, não é melhor não. — discorda da mãe.

— Ela prefere não, mas eu acho que para quem...

— Eu prefiro fazer no computador.

— É porque não tem este trabalho dela ter que ditar tudo que ela escreveu e a pessoa escrever para depois passar para alguém corrigir. — justifica Sandra.

— Só que para concurso, relacionar concurso com computador... — reflete.

— Não, você faz o TOEFL³³ hoje, faz provas para poder trabalhar e estudar fora na hora o sistema corrige sua prova e te dá nota, entendeu? Ela corrige, dá uma noção de concordância verbal, nominal, pega, corrige as palavras erradas, se você repete muito as palavras, ela ali avalia e te dá a nota. Então, assim... como fazer tem, né? Não precisa esse transtorno.

— Mas aí tem que ver também, não sei como é a separação, se poderia usar o DosVox...

— É

— Não sei, tem uma coisa mais profunda. Então eu consegui ir para o Pedro II, entrei meio que nervosa, aquela coisa toda — continua explicando como foi sua entrada no Colégio Pedro II.

— No dia anterior, meu marido foi lá com ela, andou a escola toda, mostrou os locais...

— A gente entrou no Pedro II e não tinha ninguém. Pedimos para o porteiro e ele deixou. Fui entrar no colégio, só tinha os serventes, o pessoal da limpeza. A gente foi “Oi bom dia, boa

³³ Refere-se ao teste de proficiência em inglês.

tarde, boa noite”³⁴ e foi entrando. Ele me mostrou todo o andar do Pedro II, me apresentou como que eram as salas. A Cida³⁵ tinha falado para ele que eu ia estudar, talvez, na 1105³⁶, aí ele me mostrou onde era a 1105. Ele falou: “São três salas, você vai contando daqui e tal”. Quando eu cheguei... eu não lembro se no dia você me levou. Eu cheguei, entrei, sentei lá porque eu já conhecia minha sala, já tinha entrado, então tive minhas primeiras aulas, eu não lembro muito bem, lembro no total assim. — interrompe Maysa, explicando com detalhes como conheceu a escola e de como localizou a sala de aula em que iria estudar.

— No Pedro II, eles põem um aluno DV³⁷ em cada turma. — explica Sandra.

— Um, não.

— Não, é uma média.

— Eles colocam, por exemplo, espanhol...

— A sua turma só tinha você. — interrompe Sandra.

— Só tem eu. Teve uma turma que teve até quatro, mas é junto com todos os outros. Os professores, em geral, são muito simpáticos. Não tem...eu acho que assim, quando você tem uma relação com o professor boa, quando você mostra ao professor que você é interessado, que você quer aprender, que você se esforça, entendeu?

— Tem retorno...— complementa a mãe.

— Tem retorno, entendeu? Não adianta... o que eu vejo muito lá, infelizmente, é os alunos chegam, deitam, dormem e depois reclamam que não estão entendendo nada, que não aprendeu nada, entendeu? E isso é um problema também, eu acho que a gente, mais do que os outros alunos, tem que mostrar que se esforça porque a gente tem que conquistar o professor, não tem jeito. Muitas vezes [eu escuto]: “Ah, eu odeio...”, até o pessoal da educação especial do Pedro II porque tem educação especial, né? O pessoal se reúne lá, às vezes, para conversar e tal, sempre estão se reunindo na hora do intervalo e eles falam: “Ah, esse professor não me ajuda. Não gosto desse professor...”, mas, por exemplo, este professor comigo era muito legal, entendeu? A gente tem que criar essa relação de amizade.

— Tem que conquistar...

³⁴ Refere-se ao cumprimento às pessoas.

³⁵ Refere-se à Maria Aparecida Lima, coordenadora do Atendimento Educacional Especializado do Colégio Pedro II.

³⁶ Número da turma em que ela iria estudar.

³⁷ Aluno com Deficiência Visual.

— Senão a gente não consegue. — complementa Maysa. — E os professores eram, na maioria, muito legais. Tive um problema com o professor de química, mas que no final do ano deu-se um jeito, a gente se entendeu, eu e o professor.

— É interessante também essa questão da escola, esse é um lado meu, né? A Cida sempre falava: “Vocês têm que usar a bengala porque ela é segurança tanto para quem está usando quanto para quem está fora”.

— Ah, é! — expressa a filha lembrando do ocorrido.

— No começo, eu sempre esperava um coleguinha da turma chegar para levar ela, né? “Coleguinha”?! — repete com estranheza esta última palavra.

— Coleguinha?! — a filha repete rindo.

— Para levar ela para a turma, então eu tinha também um preconceito assim... com a questão do uso da bengala, só que eu vi que era muito útil, depois a gente começa, já começamos né?

— É

— Você tem que usar. Ela já entra, já desce, já sobe, já vai para a turma. Eu falo até para ela, coitada das canelas, né? Porque ela...

— Eu saio dando canelada... dando bengalada na canela de todo mundo — comenta rindo.

— Então assim, desde o ano passado, eu deixo ela e ela entra sozinha, né? Já conhece, o pessoal também está vendo. Que tem que falar isso também, tem muito deficiente visual na escola que anda com as mãos e assim... — Sandra faz o gesto de uma pessoa pondo as mãos à frente do corpo tateando.

— É, alguns não usam bengala até hoje.

— É muito perigoso, entendeu? A questão da segurança, né?

— Sinalização. — complementa Maysa.

— Tem mãe ainda que leva a criança até a sala e é adolescente, então tem essa questão também: “Pô, minha mãe está me levando”. Eu até brinco com ela que tem mãe que dá beijinho, quando deixa o filho na porta.

— Imagina... Pelo amor de Deus — diz Maysa rindo se referindo à vergonha que sentiria.

— Eu já não faço isso porque quando chega nessa fase, a gente tem que respeitar o adolescente também. Então a questão da bengala, eu sinto muito assim, a criança que está

entrando lá, já vem do Benjamin, está no primeiro ano, não usa bengala, entendeu? E o Benjamin não estimula isso, é uma segurança. É sempre um dando a mão, pondo a mão no ombro.

— É, é sempre botando a mão no ombro — confirma Maysa.

— Eu ando com ela de mãos dadas. Tem amigo dela que é deficiente visual [ela fala]: “Me dá a mãozinha?” Não, não. Quer andar aqui, segurando no ombro... — coloca a mão no ombro para exemplificar.

— É um problema sério isso.

— Assim, são coisas que são importantes, a questão da bengala, tanto para segurança de quem anda quanto para quem está vendo porque quem está vendo sair da frente. E lá no Pedro II, a entrada é junto com as crianças do Ensino Fundamental então fica assim... — Sandra faz o gesto de muito cheio — é criança para tudo quanto é lado, mochila, mas se eles veem, eles saem da frente. Agora se você chega sem essa sinalização, não tem como.

— Quando eu estudava no Fundamental II, como eu já tinha estudado no jardim neste colégio, eu lembrava de tudo, tudo mesmo, então eu andava sozinha, rapidamente, né? Tranquilamente assim, eu andava sozinha. Eu não sentia vontade de usar bengala e eu também tinha preconceito, sabe? Eu tinha preconceito da bengala.

— Tinha gente até que era inspetor, uma vez pegou ela andando: “Gente, a Maysa está sozinha!”. Não foi que você falou? — olha para Maysa indagando-a.

— É...

— Tomavam conta, todo mundo tomava conta dela...

— Eu falava: “Professora, vou beber água”. Eu levantava, saía, andava, ia lá bebia água, descia escada, subia escada, tudo sozinha porque eu conhecia tudo daquele colégio, mas quando eu fui para o Ensino Médio, o meu padrasto me ensinou tudo através da bengala. Quando ele foi lá me apresentar, eu fui com a bengala, eu aprendi e agora não vivo sem ela. Bengala é tudo de bom — fala rindo — porque pode, por exemplo, “Ah, a mesa está sempre ali”, mas se der na telha do inspetor de virar a mesa para o outro lado?

— Tem também assim, quando ela sabe que tem gente chegando, ela bate no chão para eles ouvirem. — complementa Sandra.

— Quando eu ouço que tem muita gente, estou chegando perto de uma “muvuca”³⁸, um monte de aluno junto, eu começo a bater a bengala, aí eles prestam atenção porque, às vezes, tem gente de costas e não vê. Eles prestam atenção e abrem espaço. As pessoas, geralmente, têm esse respeito.

— Como é a questão da matemática, Maysa, para você? — pergunta Sandra à filha ao ler a ficha “Matemática”.

— Então, as disciplinas é aquela história, o professor quando a gente tem essa boa relação, não tem o menor problema. Eu falo: “Professor, pelo amor de Deus, eu não estou entendendo”. Eu tive um professor no primeiro ano que a hora do intervalo era a hora que ele tirava para me explicar, época de função que tinha gráfico, função quadrática, função afim, não sei o que... Ele pegava, fazia todos os desenhos que ele fez na aula na hora...

— Qual o professor? — a mãe a interrompe.

— É o... esqueci dele, esqueci o nome dele...ai Jesus — ela olha para cima e pensa um pouco tentando lembrar o nome — Eu esqueci mesmo o nome dele, mas... Robson, lembrei! Robson, ele é do Ensino Fundamental né... Fundamental não, desculpa.

— Não, do Ensino Médio. — Sandra a corrige.

— Ele chegava na hora do intervalo e explicava tudo, desenhava tudo para mim naquela... tem uma borracha né? Que você usa para fazer os desenhos... — Maysa gesticula com as mãos para exemplificar o material que usava.

— Uma prancheta que tem um emborrachado em cima³⁹ — explica Sandra.

— É, uma prancheta. Aí ele desenhava tudo ali em cima para mim e me explicava as questões também. Eu: “Professor, eu não estou entendendo esta questão”. Ele ia e me explicava, tudo nessa amizade, nessa boa relação com os professores. Porque ele via que eu ficava na aula prestando atenção nas coisas que ele explicava para resolver os exercícios, então tinha essa boa relação na matemática.

— Essa questão da iniciativa do professor é tanto para o deficiente visual quanto para outros alunos que...

— Com certeza — Maysa interrompe concordando com a mãe.

— Ele está mostrando boa vontade porque a pessoa tem boa vontade de retornar.

³⁸ Gíria que significa um lugar com muitas pessoas juntas falando ao mesmo tempo.

³⁹ Nas lojas de produtos especializados, chamam este material de prancheta emborrachada.

— Mas no Ensino Fundamental foi assim também? — pergunta a entrevistadora enquanto Maysa estava lendo as outras fichas e separando a que ia falar.

— Ah, foi ótimo com todos os professores eu lembro que eu terminei, acabou o ano, foi até na quinta série isso, eu tinha feito as últimas provas do ano, fui para a escola, para a sala, aí o professor olhou assim para mim: “Mas o que você está fazendo aqui?”. Eu: “Ah professor, eu vim para a aula”, ele: “Mas você já passou, o que você está fazendo aqui?”. Eu: “Ah professor, poxa eu não sei, tem que continuar vindo para a aula, né?”. Aí ele: “Não, você desce, vai embora”. Ele me expulsou de sala de aula — Maysa comenta rindo — Mas tudo na brincadeira. Todos eles eram muito legais, todos, até os mais carrancudos eram muito legais comigo. — complementa rindo da situação que relatou.

— E a Maysa em nenhum ano ficou em recuperação. Nem nessa escola que ela fez o primeiro... não, o segundo ano até o nono ano, né?

— É

— Não — fala a mãe meio confusa, tentando lembrar.

— Não. Do segundo ao quinto [ano]. — diz Maysa.

— Ela todo ano, o primeiro aluno da turma carregava a bandeira, cada ano era uma bandeira diferente o desfile — fala devagar gesticulando e olha para a filha — Então todo ano até o último ano, ela carregou...

— Para o desfile de 7 de setembro. — Maysa interrompe — O melhor aluno da turma que carregava a bandeira no pelotão, aí eu carreguei. No segundo ano eu carreguei a da escola, no terceiro a do Rio de Janeiro, no quarto a do estado e no quinto, a do Brasil. — explica sorrindo.

— E assim, a própria diretora mesmo chegava a tomar conta para ver se a professora que dava apoio para a Maysa não estava dando... — Sandra fala da desconfiança que as pessoas da escola tinham sobre a professora de apoio.

— Ah... isso eu tive problema tanto no Fundamental I quanto no Fundamental II — Maysa interrompe e fala com indignação.

— O problema foi a questão da confiança.

— Muita gente achava que a pessoa que me ajudava...

— [a pessoa] que dava apoio que estava dando a resposta — Sandra interrompe a filha e balança a cabeça no sentido de negação.

— Até porque elas transcreviam a prova, né?

— Tinha mãe de aluna, mãe de aluno que falava para mim: “Sua filha é a melhor aluna porque a professora fica dando nota. Eu sou professora também...” — Sandra fala rindo — Essas coisas que, além da dificuldade, tem o ciúme, a questão da confiança. A gente tentando fazer o máximo e as pessoas assim, infelizmente não... E isso foi até o fim do ano, depois já foi... Minha mãe mesmo até hoje fala, que é a vó dela: “Tem gente que ainda diz que a Maysa passou para o Pedro II porque tinha cota”.

— Tem, nossa... — Maysa fala com ironia.

— Minha mãe fica mordida, mas não foi cota — fala Sandra sorrindo.

— Mas tem gente até que fala que essa menina que me ajudava no Fundamental II... que eu só tirava nota boa porque ela me dava a resposta, mas sempre teve.

— Isso aí a gente tem que relevar e depois provar que não é nada disso — finaliza Sandra.

— No primeiro ano do Ensino Médio, em Matemática eu usava a máquina e nas outras disciplinas eu passei a usar o computador que já foi uma mudança, eu já tinha problema nessa questão da Matemática e da Física que eu preferia usar a máquina por causa das contas, eu achava mais fácil. E o resto que era mais teórico, eu usava o computador. Eu fazia as provas no computador e na máquina as de Matemática e Física, mas no segundo ano, eu já fui... estou começando a fazer essa adaptação. No terceiro agora, eu uso tudo no computador, faço as provas todas no computador, do meu jeito sabe? Eu, ao invés de usar [o sinal de] vezes eu escrevo vezes para não dar muito trabalho, não tem problema, a professora entende — Maysa fala rindo — Não é a melhor adaptação que tem, mas a gente se entende. Eu faço as contas, às vezes, é um pouco mais complicado sim, eu preferiria fazer na máquina porque é muito mais fácil do que você ficar subindo a seta para ouvir a conta lá em cima, ficar passando a seta para direita para poder ler o que você escreveu, do que você simplesmente passar o dedo assim na linha de cima e ler, entendeu? — ela faz o movimento como se estivesse passando o dedo na linha — Eu acho mais fácil, mas não tem jeito, era uma questão de adaptação, eu tinha que aprender e a gente conseguiu, eu consegui me adaptar, mas mais no terceiro ano agora que eu estou completamente adaptada. — fala olhando para a entrevistadora e a mãe só observa, lendo as fichas que está em suas mãos.

— Como foi a questão da geometria, da parte visual dessas disciplinas? — pergunta a entrevistadora.

— No começo, ainda no Fundamental I, eu comprei muita coisa. Saí buscando aquele...aquela...como é que é? Mágico... aquele que era cada um tinha um desenhinho — Sandra fala devagar tentando lembrar e gesticula com a mão para exemplificar o objeto—como é que chama aquele material que tem os quadradinhos, uns cubinhos?

— Ah eu sei... material dourado⁴⁰ — responde Maysa.

— Cubaritmo?⁴¹ — responde a entrevistadora.

— Material dourado, acho que isso né? Uma caixinha... — fala Sandra ainda com dúvida.

— Sei. Umas barrinhas... — responde a entrevistadora.

— Umas barrinhas com as dezenas — explica Sandra.

— Isso — confirma Maysa.

— Comprei muito material, o que eu achava de madeira, cone, esfera... para ela poder saber o que era. Comprei também muita régua cortada, que você risca por dentro — exemplifica Sandra gesticulando com as mãos como se estivesse desenhando — Assim... eu saía comprando. Por exemplo, mapa do Brasil que desenhava e que destacava para cada estado. Eu procurei muita coisa, também fui em São Paulo para ver se tinha mapa mundi em relevo. A gente veio aqui no Helena Antipoff⁴² que dava apoio. Eles faziam adaptação, desenho de célula, faziam com barbante e tudo num material térmico que fazia o relevo. — a mãe exemplifica tudo gesticulando com as mãos.

— Thermoform⁴³ — responde a entrevistadora.

— Então a gente foi buscando muita coisa. O Pedro II quando eu peguei as provas anteriores para ela estudar, eu peguei essa prancheta, fiz os desenhos todos. Eu fiz o desenho e o pai ²⁴⁴ ensinou, ele tem muito mais facilidade com isso do que eu. Então assim, a gente tem muita

⁴⁰ Material, criado pela educadora italiana Maria Montessori, muito usado para crianças que estão aprendendo a contar e as operações básicas. É composto por cubinhos que representam as unidades, barrinhas para representar as dezenas, placas para representar as centenas e um cubo maior que representa o milhar.

⁴¹ O cubaritmo é um tabuleiro quadriculado, no qual as quadriculas são vazadas. Junto com este tabuleiro vêm uns cubinhos com números em relevo, como em um dado, para que alunos cegos montem algoritmos, formando os números exatamente como se faz em uma conta visual escrita num papel.

⁴² Escola pública do município do Rio de Janeiro.

⁴³ É uma máquina térmica de pressão que faz a duplicação permanente em um plástico especial chamado brailon, em alto relevo, do braille e de desenhos como, por exemplo, mapas táteis.

⁴⁴ Refere-se ao padrao de Maysa.

coisa que eu guardo até hoje, provinha para ela que tem palito de fósforo fazendo o triângulo. — Sandra exemplifica tudo gesticulando com as mãos como se estivesse desenhando, às vezes aponta para a filha — Muita coisa assim, a gente deu um jeito, colava papelão em cima da prova que era um quadrado, o triângulo, desenhava assim, dava um jeito, uma forma de fazer...

— Barbante. — complementa Maysa.

— Barbante... o que tinha a gente ia usando, eu tenho até hoje provinha com palito de fósforo colado, um papelão colado e ela escrevia do lado.

— E na escola tinha o apoio nesta etapa? — pergunta a entrevistadora.

— Sempre dessa professora que era de apoio. Na verdade, a gente além de pagar a escola, pagava uma professora. Tínhamos uma relação de recompensa com a escola que arrumou um outro profissional que ficava lá para poder fazer este trabalho. Então tem que ter essa questão de trabalho da parceria, o mais importante. — Sandra fala olhando para Maysa.

— Então deixa eu pensar... uma coisa que eu acho muito importante é a questão da informática porque ela é um dos grandes passos para a inclusão, sabe? Eu acho que a informática, a tecnologia é assim... super inclusiva, não vou dizer na totalidade, mas é muito inclusiva, é uma coisa que ajuda muito na inclusão. Por exemplo, o professor coloca alguma coisa no e-mail e qualquer um tem acesso, inclusive eu, o e-mail da turma, por exemplo.

— Às vezes tem professor também que põe imagem — diz Sandra.

— Tem o problema disso... não é totalmente, né? Tem uns professores que mandam em pdf⁴⁵.

— Ou em Power Point, documento escaneado, aí ela manda para mim. — explica Sandra se referindo a como elas resolvem este problema.

— Documentos escaneados que são um problema, mas assim a maioria é só você chegar assim: “Professor, por favor, me manda em doc⁴⁶, me manda em txt⁴⁷ ou então me manda em pdf só que não seja escaneado, né?” E conversando você consegue...

Um dos passarinhos que está na sala onde a entrevista está acontecendo, começa a cantar. Maysa ri e fala: — O passarinho quer falar um pouco também. — retomando o assunto, ela

⁴⁵ Refere-se à extensão de arquivos do Adobe Acrobat.

⁴⁶ Refere-se à extensão de arquivos do Word.

⁴⁷ Extensão de arquivos de texto.

diz — Conversando você consegue articular, então eu acho que é muito importante essa questão da informática e da tecnologia também. Por exemplo, hoje em dia qualquer Android⁴⁸ que você queira comprar, qualquer Motorola⁴⁹ novo, Apple⁵⁰, tudo você pode, qualquer deficiente visual pode usar. Todos eles têm programas de leitor de texto.

— Eu estava falando com ela agora assim, que tem meu GPS e tem o celular também que ela consegue colocar indicação de caminhada. A gente não usou ainda não, mas eu já uso para o carro, vou ensinar para ela a questão de caminhar porque o GPS mostra, tem um bonequinho né? Vire à direita, vire à esquerda, ele tem essa facilidade também. — Sandra exemplifica tudo gesticulando com as mãos. — Até numa universidade grande acho que ajuda pra caramba, porque você sabe em que rua você está, ele vai te dizer em que rua você tem que atravessar, acho que é uma coisa também que a gente vai começar a usar.

— Então eu acho que é uma ferramenta muito importante, até porque hoje em dia o braille é importante? Sim, é muito importante, mas com a informática, a necessidade do braille está ficando muito menor. Eu não uso mais braille na escola, por exemplo. Eu uso a prancheta, eu uso mais porque a educação especial lá⁵¹ digita para mim a parte da apostila em inglês. Inglês é um problema ainda no computador porque o leitor lê em português então ele vai ler o inglês em português. — Maysa esclarece.

— O software até tem o Jaws⁵². Você pode mudar ele para ler os nomes em inglês, mas aí você tem que toda hora mexer no programa para escolher inglês ou português. — complementa Sandra.

— É complicado assim, eu prefiro ainda é ler no braille porque eu lendo é diferente, inglês é um outro idioma, uma outra língua, é o que eu ainda uso o braille, mas eu respondo as questões todas, mesmo em inglês, no computador. Então, eu acho que eu já não preciso mais dos professores comigo, eles não precisam saber braille, não tem essa limitação mais, entendeu? O professor na sala de aula: “Ah, trabalho tal”. [Ela]: “Está bom”, [Professor]: “ah, é o trabalho com pesquisa na internet sobre as revoltas do Brasil”, aí minha mãe me ajuda, a gente pesquisa na internet e eu mando por e-mail para ele. Então você não precisa de uma prescrição, não precisa de nada, não tem essa dependência do braille e isso ajuda muito.

— Imagina se todos os professores tivessem que aprender braille. — a mãe fala rindo.

⁴⁸ Sistema operacional dos smartphones.

⁴⁹ Marca de telefones.

⁵⁰ Marca americana de aparelhos eletrônicos.

⁵¹ Refere-se ao serviço de apoio especializado da escola.

⁵² Sintetizador de voz pago, utilizado por cegos para ler o que está na tela do computador.

— E assim, até que esse ano, embora muita gente acho que teria dificuldade, principalmente o pessoal que vem do Benjamin, eu estou tendo na Matemática: pirâmides, cones, esfera, toda essa parte, então quem não tem uma memória visual muito boa, vai se perder. Apótema de uma pirâmide, apótema de não sei o que — Maysa ri — mas Graças a Deus eu consigo visualizar, então eu não preciso muito de desenho, a professora lê a questão e fala: “Olha só Maysa...” Na sala de aula mesmo, no meio de todo mundo, a professora diz: “Uma pirâmide, o apótema de uma pirâmide é isso, a aresta da base é isso” E eu vou escrevendo na área de trabalho: não sei o que, apótema de uma pirâmide não sei o que, então quando eu vou fazer ou vou refazer a questão em casa, eu sei como é uma pirâmide, o apótema da pirâmide eu sei onde é, aresta da base eu sei onde é, então é só eu calcular, entendeu? Não precisa mais ter essa questão visual, mas por exemplo, no primeiro ano do Ensino Médio, eu tinha essa questão de gráficos e também o que que eu fazia, eu botava assim: gráfico relaciona tempo com temperatura; aí eu colocava: quando a temperatura é 5, o tempo é 2 segundos. Eu fazia esse negócio no computador, entendeu? Para eu conseguir interpretar e fazer a questão. — a menina explica detalhadamente.

— E até acho que era Biologia, não sei, ela ensinava para um colega dela que vê, que tem visão.

— Química eu tive muito problema no segundo ano porque foi na parte de química orgânica que era para você identificar se a função era um álcool, um éter, não sei o que e aí graças a Deus isso é uma parte que eu tive muita ajuda dos alunos, dos meus colegas... todos eles. Sempre nas aulas de química sentavam do meu lado e desenhavam todas as funções, todas as compostas que a professora colocava no quadro. Eles desenhavam para mim, naquela prancheta e foi assim que eu estudei, foi assim que eu aprendi tudo e hoje nesse terceiro ano, eu consegui, eu aprendi todos os conceitos e consigo aplicar na matéria que estamos aprendendo agora. Biologia, o professor fazia muitos tipos, aqueles esquemas que faz no quadro que puxa seta para lá, que puxa seta para cá e ele explicava. Quando ele explicava estes esquemas, eu gravava a aula dele, chegava em casa, ouvia a aula e ia anotando exatamente o que ele falava: “Então vai acontecer isso e por isso acontece aquilo. Quando acontece aquilo, isso aqui vai se juntar com esse”. Eu anotava exatamente o que ele falava, então eu tinha essa explicação dele escrita, toda a explicação exatamente como ele falou. Por isso que eu acho que quando eu perco uma aula é muito ruim, porque a aula é tudo para mim. Eu não estudo para a prova lendo livro, eu estudo para a prova com o que o professor fez em sala de aula, entendeu? Então quando eu perco uma aula é muito chato, principalmente nas

aulas faladas que são as que eu gravo e faço todas as anotações porque o aluno, que eu saiba... que eu acho que se esforça, ele ouve a aula do professor, chega em casa ou perto da prova, lê o livro, mas eu não leio o livro, então eu me baseio pelas explicações do professor na sala de aula. — Maysa explica detalhadamente.

— Uma coisa que eu tentei muito também foi com as editoras para mandarem os livros, para mandarem os livros em arquivo magnético para poder e a partir disso eu conseguiria transcrever para um arquivo doc para ela usar num sistema, no DosVox, no Jaws, foi uma briga que eu até desisti. Tinham editoras que mandavam, eu assinava um termo de compromisso, de confidencialidade, que eu não vou usar isso para outro fim e mandavam tranquilamente, tinham editoras assim: “Tem que ver, tem que aprovar, tem que...”. Assim, muito difícil, então é um ponto também que eu acho que tem que melhorar. Essa questão das editoras, elas teriam que ter algumas das edições prontas em braille talvez, ou pelo menos disponibilizar o arquivo. — Sandra fala gesticulando e expressa desapontamento.

— Eu acho que depende da matéria. História, por exemplo, não precisa de braille... — Maysa interrompe.

— Tem os textos, né? — indaga a mãe.

— A gente não usa, entendeu? Filosofia, Biologia, também depende muito. Tem um professor, o Sidnei de Biologia, que está fazendo um trabalho muito legal porque o livro que ele está fazendo, não sei se vai ter imagem, mas você pode ouvir no computador, ele até me deu um e aí tem a descrição das imagens, sabe? Então ele está fazendo este trabalho muito legal. Então assim eu acho que...

— Acho que as editoras tinham que dar estímulo... — Sandra interrompe para complementar.

— Não tem necessidade do braille. — elas falam juntas.

— Os materiais da educação pública deveriam ter uma versão em pdf, em um arquivo magnético disponibilizado e a versão em braille. A escola [Pedro II] até tem alguns, né? — Sandra menciona os livros em braille que a escola recebeu e olha para a filha para confirmar.

— Tem alguns, mas não são os livros que a gente usa na escola. Você tem exemplares de outros livros, semelhantes ou do mesmo autor, mas é outro livro! Não é o que você usa em sala de aula. — explica.

— Não é o que o professor está usando. O que a gente tentou, eu tentei, liguei, procurei, mas ... algumas editoras mandaram, mas quando enviaram já estava quase no meio do ano. Foi

uma luta que dessa vez a gente não conseguiu um retorno pleno. — Sandra diminui a voz para falar essa última parte com expressão de desapontamento.

Sandra continua dizendo sobre os materiais didáticos no ensino:

— Eu vi o pessoal da geografia com uns materiais de relevo, também montando umas maquetes. Eu achei interessante porque as maquetes ajudam tanto quem vê quanto quem não vê porque você trata... — gesticula representando o manuseio da maquete com as mãos.

— É, deixam a uma aula muito mais legal — Maysa interrompe e dá sua opinião.

— Você vê essa questão do lúdico, essa questão do brincar. Eu cheguei a comprar pra Maysa esqueletos, entendeu? Tudo que eu via e que eu achava que ia ajudar, eu comprava.

— Eu acho engraçado que eu tenho um mapa do Brasil e quando eu o levei para o colégio, até agora no terceiro ano, [os alunos]: “Pessoal” e ficou todo mundo brincando de desmontar o mapa e montar de novo.

— É legal isso, você ter o mapa. E você até compra emborrachado, eu comprei no Mercado Livre⁵³. Porque você não acha...

— É aquele mapa para criança mesmo, que as crianças brincam.

— Que separa o mapa do Brasil por regiões, por estado, e é legal porque ajuda todo mundo. Isso que eu falei, independente da questão de você ter a dificuldade de ver de forma diferente, também ajuda para quem vê normalmente, o globo que eu comprei ajuda pra caramba. — Sandra gesticula representando com as mãos.

— Biologia também tem muita maquete, tem animais e partes dos seres, então todo mundo adora ficar botando a mão, faz uma aula diferente.

Maysa lê as fichas enquanto a mãe finaliza sua fala e diz:

— Então, o que eu estava falando? Das disciplinas... Geografia... — ela fala devagar pensando — Geografia, eu tive um problema agora no início do ano com essa questão dos mapas, mas eles resolveram simplesmente abolir, já não cobraram nada de mapa porque não tinha nenhum preparo para mim, não tinha e não tem... noção de mapa, não tem...

— Por mais que eu tenha comprado mapas, cheguei a trazer um mapa mundi... — Sandra exemplifica tudo gesticulando com as mãos.

⁵³ Site de compras e vendas *online*.

— Essa parte eu não sei muito. Até na escola que eu estudei mesmo, eles não trabalham muito mapa e tal, então eu já não trabalho com mapa. — Maysa interrompe para esclarecer o que a mãe estava falando.

— E a questão de desenho, você tem aula desta disciplina?⁵⁴ — pergunta a entrevistadora.

— Não, é outra coisa... — diz Maysa.

— Desenho geométrico... — interrompe a entrevistadora.

— O Pedro II libera os alunos da aula de desenho até porque... — ela fala devagar pensando— Eu seria ingênua... eu acho que precisaria de muita adaptação, eu acho que ia dar muita dor de cabeça, acho isso errado? Eu acho errado, acho que a gente tem que aprender, mas nós, os alunos do Benjamin... não ia dar certo se eles tivessem aula de desenho porque eles têm problema na aula de geometria. Eu acho que depende da geometria, é muito mais difícil de entender que o desenho geométrico, né? Eles já têm muito problema, a questão de triângulo pitagórico, então eu acho que não daria certo, precisa de uma coisa, de uma mudança até no Benjamin mesmo.

— Uma outra coisa que eles são isentos é Educação Física. — diz Sandra.

— É, não tem. — confirma a filha.

— Não tem. A gente nem faz muita questão porque eles também não fazem. — Sandra explica e olha para a filha que ri. — Mas assim, não é uma briga que efetivamente, assim não vale à pena.

— Mas até que eles deixam a gente fazer, a gente faz se a gente quiser, entendeu? Eu não tenho, nunca testei, até porque eu não gosto de lutar... — Maysa fala rindo.

— É — confirma a mãe.

— Mas quando eu estudava no Fundamental II, eu fazia Educação Física junto com todo mundo, eu jogava vôlei. Como eu jogava? Eu jogava com uma pessoa de mão dada comigo, essa pessoa corria comigo para cima, para baixo, pegava a bola, me dava para eu jogar, entendeu? Era assim que eu fazia, agora no Ensino Médio, eu não fiz Educação Física não. E outra coisa que a gente foi liberado também, no primeiro ano, foi ótica e eu fiquei muito irada, muito irada porque eu acho que ótica é uma coisa que dá para a gente aprender, não tem nenhum problema, a gente simplesmente foi expulso da aula de ótica, a gente não faz prova

⁵⁴ A pergunta foi feita intencionalmente, pois a pesquisadora sabia que a disciplina de Desenho Geométrico faz parte da grade curricular do Ensino Médio nesta escola.

de ótica, não aprende ótica, não aprende nada disso. No começo, eu fiz a primeira prova de ótica, mas depois na segunda, eu estudei e chegou na hora: “Ah, vocês não vão fazer prova de ótica”, no terceiro trimestre, falaram, deixaram bem claro: “Ah, você é liberada da prova de ótica”.

— Assim, a inclusão não é plena, né? Por mais que você tenha um aluno, algumas coisas simplesmente pela dificuldade, se exclui. — explica Sandra.

— E é uma dificuldade assim, que eu acho que não é igual a que você tem em geometria, entendeu? Não é nada a mais além disso: “Ah, você não sabe como você vê um espelho”. Só sei que quando eu olho... eu lembro, na minha lembrança visual, que quando eu olho para o espelho, eu vejo a minha cara, mas eu nunca testei quando criança, me afastar mais do espelho, me aproximar mais, ficar mais abaixada, nunca testei, mas eu aprendi na escola que quando eu ficar mais perto, à frente do foco é tal coisa, no foco é tal coisa, tá... eu aprendi, eu gravei, usei, aprendi a matéria, sabe? Eu não tenho essa memória visual, mas mesmo assim eu aprendi, sem problema nenhum, entendeu? Então é uma coisa que eu fiquei muito chateada porque eu acho que a gente foi liberada sem necessidade, sabe? A questão dos amigos, muita coisa eu devo a eles, no Ensino Médio principalmente, porque eu não tive professor [de apoio] comigo na sala de aula, os meus amigos é que ditam as coisas. Ainda têm professores que escrevem no quadro e não ditam. Meus amigos estão junto comigo o tempo todo, quando eu peço, eles não se negam a fazer os desenhos que o professor faz no quadro. Tem alguns professores que fazem, mas nem todos, entendeu? E eles me dão muito esse auxílio, eles me ajudam muito e a gente faz essa troca: “Ah, eu não estou entendendo Biologia, Maysa. Me ajuda?” [Maysa]: “Eu ajudo. Ah, então você me ajuda com Geometria?” Sei lá, ou “Me ajuda com Matemática?”. Muito tranquilo, muito legal mesmo. — diz Maysa sorrindo.

— Para você ter uma Educação Especial e Educação Inclusiva como diz a ficha⁵⁵... eu interpreto que a educação não foi inclusiva totalmente, de certa forma foi especial— Sandra fala olhando para Maysa e dá ênfase na palavra especial — Ah eu não sei como a gente pode definir, algumas matérias foram simplesmente excluídas, né? Então não houve a inclusão e algumas coisas realmente foi uma Educação Especial porque de certa forma foi adaptada então não tem uma inclusão plena.

— Eu acho que a inclusão mais importante, [mais] do que a inclusão das matérias é a inclusão...

⁵⁵ Cabe esclarecer que na ficha estava grafado “Educação Especial/ Educação Inclusiva” e o entrevistado podia escolher falar o que quisesse sobre o que ele entendia e percebia a respeito de ambos ou de um dos dois.

— Social — as duas falam juntas.

— A inclusão social. Os alunos do Benjamin, o que eu percebo muito, é que eles andam muito juntos, eles não se relacionam com as pessoas da turma, eles têm muito problema com isso, entendeu? Então eles acabam criando problemas, eles têm dificuldades nas matérias... — Maysa explica.

— De relacionamento...— as duas falam juntas.

— Nem todos os professores estão preparados, nem todos estão dispostos a ajudar a gente e eles não tem o apoio dos amigos para poderem suprir isso, então eles ficam meio que abandonados, sabe? Eu acho que a inclusão social é muito importante porque você faz tanto com seus alunos, com seus amigos quanto com seus professores, eles te incluem, eles te ajudam, assim como os alunos, e quando você tem a ajuda de outras pessoas, eu acho que muitas coisas são resolvidas. — diz Maysa.

— Uma coisa também que a gente prefere, estávamos falando antes de começar a gravar, que quando a gente identificou a questão da deficiência visual, eu estive no Benjamin e o próprio pessoal de lá falou: “Não, não bota em escola regular não porque ela vai sofrer preconceito”, “Não, ela vai ser discriminada”. Eles próprios já tem esse trauma, devem ter sofrido tudo isso, não é sem razão, lógico, porque é tudo uma luta. Você vai aos pouquinhos, conquistando, conquistando e... o Benjamin já foi referência, mas ele está muito atrasado... — enquanto a mãe fala olhando para a entrevistadora, Maysa lê as fichas e separa algumas.

— Muito — a filha confirma.

— Infelizmente, isso é triste e essa questão também de pensar no futuro. Tratar o deficiente visual como um coitado, já cruzei com pessoas dentro do Benjamin, depois cruzei na rua pedindo esmola, isso é muito triste. É doloroso você imaginar aquela pessoa que tem sonhos, expectativas, que por uma limitação, vai ter que ter um esforço a mais, não é porque ele está deficiente visual ou ele é deficiente intelectual, que eu digo que é aquele que não aprende porque não consegue, ou você tem o leitor que eles chamam que é a pessoa lê, mas não consegue interpretar o que está lendo, não é que não saiba ler, mas não consegue interpretar. É essa coisa que a gente tem que quebrar, o do coitado, do que é diferente, de chegar lá e ser discriminado, não tem... é tudo igual, não tem o mais gordinho que é discriminado, tem o magrelinho, tem o homossexual, então são grupos que estão aí, a gente está aqui pra... né?

— Eu não sei, mas graças a Deus pelo que eu percebi as pessoas, no geral, a nova geração que é essa geração que está vindo comigo, a maioria deles são muito legais na questão de

inclusão, sabe? Quando você é uma boa pessoa, você é um adolescente, um jovem normal, eles te incluem. Eu vejo também muita gente, muito deficiente visual que dá fora nos alunos, nos meus colegas, que não quer, que briga e é desrespeitoso, entendeu? Então assim não conquista ninguém.

— Independente de ser deficiente visual ou se é aluno que enxerga normalmente e ele trata os amigos assim, e ele é discriminado...

— Não adianta. Lá não tem esta história de coitadinho. Se você é uma pessoa legal, eles vão te aceitar. Se você não é uma pessoa legal, é uma pessoa chata ou mal educada, eles não vão te aceitar, não tem coitadinho. — Maysa interrompe a mãe e explica a situação.

— Tem outra questão também, eu tenho dez graus, mesmo quando criança, pequena, o pessoal perturbava, chamava de “quatro olhos”, “fundo de garrafa”, então pegavam a garrafinha de Coca-Cola: “Olha teus óculos aqui!”, tem criança que não tem restrição...

— Mas até isso, a questão de ser mais gordinho, ser mais magrinho, eles brincam, mas não tem esse preconceito, essa coisa de magoar, sabe? — Maysa interrompe a mãe e explica a situação.

— É natural...— as duas falam juntas.

— É brincadeira de criança — diz Sandra.

— Eu acho as pessoas muito mais inclusivas hoje em dia, pelo menos os que eu tenho lá. Não sei como é o resto. Eu acho que as pessoas estão muito mais abertas a outras pessoas hoje em dia. Tem uma ficha aqui que fala de adolescência e juventude — fala lendo/manuseando a ficha — porque assim no Fundamental II foi onde eu fiz minhas duas maiores amizades, minhas duas maiores amigas e eu, por mais que eu tenha me mudado, porque eu morava mais perto delas, mas mesmo assim a gente continua se vendo e quando nos encontramos é super normal. A gente é amiga mesmo, a gente passeia, vai ao shopping, ao cinema, conversa, é muito tranquilo, muito, muito mesmo. Ela até esquece assim que eu não enxergo e diz: “Aqui Maysa, olha isso aqui. Achou bonito?” — Maysa faz o gesto como se tivesse pegando algo e diz — “Calma aí, deixa eu sentir, né?”. Teve um dia que foi muito engraçado, a gente foi dormir juntas aqui e ela: “Maysa, você dorme com a luz acesa ou apagada?”, eu falei: “Para mim, tanto faz”. Então assim, elas esquecem, sabe? É muito legal, eu não tenho essa relação... — ela conta esta última parte rindo das situações.

— A gente vai ao cinema e descreve o filme. Até no começo foi assim: “Poxa, vamos ou não vamos ao cinema?”, “Não, vamos...”, “Então tá, vocês vão sair”. — Sandra relata a conversa que tiveram em casa antes de decidir se iam ou não ao cinema com Maysa — E as amigas dela também vão ao cinema com ela da mesma forma. Engraçado que até teve gente que já perguntou assim: “Podemos usar com ela a palavra ver?”. Eu falei: “Pode”. Ver, assistir porque que é interessante, a pessoa: “Ué, pode?”. A gente fala: “vamos ver televisão, vamos ver um filme no cinema”. — explica Sandra.

— É... “Vamos ver o filme não sei o que?” — Maysa complementa.

— É... “Você viu isso?” Assim, não tem restrição. Eu falei: “Não, tudo normal, nela não tem restrição nem de como falar”. Ela já viu um filme de terror, eu não coloco descrição, mas é muito chato.

— É — a filha concorda.

— O que vocês acham do filme com audiodescrição? — pergunta a entrevistadora.

— Eu só conheci um filme só... — diz Maysa.

— O que descreve foi Alan Kardec, né?

— Não, foi Chico Xavier.

— Ele descreve assim, aquela coisa... “elas estão... a câmara está indo ao longe...” — Sandra fala devagar imitando o filme.

— “e a imagem vai indo ao longe...”

— “e estão filmando...”. Eles descrevem um monte de coisas que não tem necessidade nenhuma. O que eu faço é descrever assim... ela está ouvindo

— Mais no início do filme

— É

— Minha mãe fala: “Esse é o fulaninho, esse é o ciclaninho”. Aí quando você já está no meio do filme...

— Eles estão no cinema, eles estão... ou quando a cena está muito parada, eles estão se beijando, entendeu? Às vezes, a audiodescrição é muito chato. Você já viu algum? — Sandra interrompe Maysa para explicar melhor e sorrindo faz a pergunta para a entrevistadora.

— Sim. — responde a entrevistadora.

— É muito estranho. Não achei isso tudo. Sei que eles criaram uma coisa e não perguntaram ao cliente: “Cliente, te atende?” É um produto que não atende ao cliente. — explica Sandra.

— É — a filha concorda e continua — A minha história de juventude é assim, claro eu não tenho toda a liberdade que teria um jovem da minha idade, eu acho. Eu ainda não aprendi a andar de ônibus, que é um dos paradigmas, uma das lutas que eu ainda tenho que batalhar.

— Eu falo para ela que independente da deficiência visual, a rua é muito complicada aqui no Rio de Janeiro. — a mãe conta balançando a cabeça em tom de desapontamento.

— Verdade.

— Mesmo para meninos. Já teve um caso na escola de um que foi para casa andando, os moleques pegaram, levaram ele para a Quinta⁵⁶, tiraram a roupa, roubaram as coisas dele. Ele ficou sem dinheiro, sem saber onde estava, pediu socorro e alguém ajudou. Independente da questão da deficiência visual, está complicado, né? Então é o que eu tento mostrar para ela. Ela já começou a vir com um amiguinho para casa, sai da escola, vou com um colega, já foi um avanço este ano. — Sandra olha para a Maysa e sorri.

— Essa semana já vim três vezes de ônibus.

— Mas com um amigo — as duas falam juntas.

— Eles levam até a porta de casa. Também já vim de táxi sozinha, mas... ainda né, é uma coisa que ainda precisa ser trabalhada. — Maysa conta e sorri.

— Uma coisa de cada vez, tem que ser aos pouquinhos — a mãe fala sorrindo.

— Então assim, eu tenho liberdade, eu faço tudo que qualquer pessoa poderia fazer, mas sempre acompanhada de alguém, uma amiga, um amigo, entendeu?

— Mas em casa, se tiver que pegar a comida e esquentar no microondas, colocar no prato, mexer em geladeira, lavar louça, me ajudar a fazer um bolo ou fazer alguma coisa juntas. Se a gente vai viajar, ela arruma a mala dela. Na escola, a mochila é ela que arruma, eu não tenho um pingão de trabalho em relação a isso. A roupa, ela quem escolhe, ela que se arruma, ela sabe até a cor. A gente sai para comprar roupa e eu sei o gosto dela, mais ou menos, às vezes eu nem sei, mas eu mostro. — Sandra conta gesticulando com uma mão, encosta em Maysa na última parte e as duas riem — Aí mostro, falo da cor. Ela escolhe as cores que ela gosta e o tipo de tecido, geralmente tem que ser agradável ao toque, às vezes é uma questão também

⁵⁶ Refere-se à Quinta da Boa Vista, localizada em São Cristóvão/ RJ, perto do Colégio Pedro II.

que se coloca, se bem que agora para escolher uma bolsa... Assim, a gente troca dessa forma sapato, não tem restrição nem para sair para o shopping para escolher. Tudo, tudo natural, né?

— Graças a Deus, eu tenho a memória de cores, claro não vai chegar... por exemplo, esse sapato que eu estou usando minha mãe me complicou porque ela falou que é rosa com marrom, com preto, eu: “Meu Deus!” — Maysa ri.

— Depois a gente pede a ajuda da professora para tentar descrever... — risos.

— Ela está querendo demais da minha memória visual, entendeu? Eu tenho muita visão de verde. Verde é verde, branco é branco — a menina muda a voz e dá ênfase nessas cores —, mas aí quando fala: “É um verde azulado”. Até lembro de alguma coisa, consigo misturar, imaginar e tal, mas claro tem algumas coisas: “É um amarelo meio puxado para o rosa com um tom de azul” Aí é complicado, mas a maior parte das coisas, eu consigo lembrar, então dá para ter uma noção de combinação, até que é uma coisa que eu aprendi mesmo assim... “Ah, o jeans combina com tudo” — fala rindo.

— A gente não consegue descrever — conta a mãe rindo.

— O preto e o branco combinam com tudo, o rosa vai combinar com uma cor... não vou pegar uma blusa rosa e um short coral, sei lá...

— O seu armário está separado por cor? — pergunta a entrevistadora.

— Não. Eu lembro mesmo das minhas roupas. Algumas eu esqueço, mas eu pergunto. — explica Maysa.

— Outro dia eu falei: “Filha, a blusa está do avesso, hein?”

— É, pela costura dá para saber se está pelo avesso ou não.

— Não tem essa restrição. Uma outra questão também, pelo próprio problema, a Maysa menstrua desde os 8 anos, eu sei casos de deficientes visual que tomam remédio para não menstruar. É uma opção porque, realmente, é um processo complicado. Em termos de físico é complicado você tomar o remédio. A gente tentou algumas coisas no começo e a Maysa mesmo falou: “Não mãe, se veio mais cedo, vai embora mais cedo”.

— Eu espero que sim — risos — Mas é um problema ainda, como a minha menstruação é meio desregulada e até para quem tem regulada, ainda é um problema para a gente, eu acho. Dá para sentir mas, às vezes, não dá para saber quando terminou porque você não sente.

Ainda é um problema. Eu conheço até uma menina que ela optou por não menstruar, ela toma tipo uma injeção, sei lá... — ela olha para a mãe para confirmar o que foi dito.

— É um remédio, mas esse a Maysa não quis optar... — Sandra complementa.

— Eu não sei, talvez mais para frente quando estiver mais independente ou eu precisar ser mais independente, quando eu não tiver a ajuda da minha mãe e tal, talvez até seja melhor isso. Tem umas coisas muito legais hoje em dia que não dão muito trabalho e que eu acho que para mim, se não der muitas complicações físicas, seja melhor.

— A gente teve também a experiência com uma pessoa com o cão guia e vimos que é bom, mas...

— É lindo, vamos dizer assim — diz Maysa entusiasmada.

— Mas eu acho que a pessoa ficar tão dependente do cão até dentro do próprio ambiente

— Dentro de casa— as duas falam ao mesmo tempo.

— Essa pessoa pediu um copo d'água, aí meu outro filho: “Maysa, vai lá e pega água para ela”. Porque ela realmente está tão dependente do cachorro para tudo e ele se distrai às vezes, mesmo sendo um cão vindo dos Estados Unidos. A gente viu alguns casos e é bom porque você consegue avaliar o que é bom ou ruim, né? Ainda é uma coisa complicada. Eu acho que o deficiente visual tem que depender dele [próprio]. — Sandra fala devagar, pensando, gesticulando e olha para a filha.

— Fora que cão dá muito trabalho, dá muito problema ainda em alguns estabelecimentos, dá muito trabalho na questão de cuidar e tem alguns lugares que é meio constrangedor, é meio complicado, sabe? Eu acho que, por exemplo, você vai pegar um táxi com um cachorro desse, pode sujar tudo de pelo, é muito complicado essa questão assim. — Maysa fala devagar, dá ênfase à sujeira que o cachorro faz e olha para a mãe que confirma com a cabeça — Eu acho que a bengala é uma coisa muito mais prática, por mais que o cão guia seja lindo, né? Sempre sonhei em ter um cão guia, mas eu acho que é muito trabalho. Vou botar uma cabecinha de cachorro na bengala e pronto, um cão guia. — conclui rindo.

— Leva a Mel⁵⁷ junto... — diz a entrevistadora.

— Levo a Mel, eu ia falar isso... — a menina responde rindo.

— Eu vi no Luciano Huck um cão guia eletrônico. — diz Sandra.

⁵⁷ Mel é a cachorrinha de estimação delas.

- É... eu não sei se você chegou a ver — comenta Maysa com a entrevistadora.
- Ah, eu vi. Está em fase de testes. — a entrevistadora responde.
- Eu achei muito legal porque você imagina não faz coco, não faz xixi, não precisa dar banho... — Sandra toca em Maysa para exemplificar e as duas riem.
- Ou escovar...
- Eu acho que hoje em dia com a tecnologia, acho que a gente para chegar nele...
- Vai... claro que não é ainda uma coisa perfeita porque se fosse perfeita, já estaria divulgada, né? Mas tem uns outros desenvolvimentos também, uns sensores que você coloca como se fosse um relógio, daí ele vai...
- Vibrando — a mãe complementa.
- Vai vibrando quando tem obstáculo, tem bengalas também que vibram quando detectam obstáculo. Eu falei: “Essa bengala vai ficar vibrando aqui em todo o centro da cidade, né?” É complicado. — diz Maysa rindo.
- Não... e é o que eu digo a questão da acessibilidade, eu ando agora o sapato agarra porque tem buraco na rua, assim essa questão da acessibilidade é tanto para o idoso, para quem tem carrinho de bebê, para quem é cadeirante.
- Para qualquer um está complicado — diz a menina.
- A cidade não está preparada para qualquer tipo de necessidade, um pouquinho mais... — Sandra gesticula e fala com indignação.
- Você vê a diferença de Santa Catarina e Curitiba, principalmente. Acho até... eu não sei, eu fui a Curitiba né? Eu não lembro. Mas assim, eu lembro que eu vi uma calçada normal de casas, de hotel, com marcação.
- Você vai parar na faixa, os carros param... — interrompe Maysa.
- Eu acho a memória mais importante, mas mais importante do que isso é você parar numa faixa, tem a marcação de faixa que é uma coisa que eu acho importante. Marcação de quando você está perto da faixa e quando você chega na faixa, os carros param.
- Aqui você para na faixa, o carro passa por cima — as duas falam quase juntas.
- Aqui no Rio de Janeiro, eu falei para uma menina que veio do Sul: “Não confia porque aqui os motoristas... você vai tentar passar, eles passam por cima de você”. Até bicicleta, você

está ali atravessando e a bicicleta... eu já fui atropelada por bicicleta. A gente teve outro dia que avançar a ciclovia porque tinha um poste na calçada, ele ocupava a calçada e eu tive que dar a volta, a ciclista veio brigar comigo, eu falei: “Vem cá, não tem como... tem que passar né? Está cheio de lixo, tem um poste, não tem como, tem que ir pela ciclovia”. Mas assim, o acesso independente da deficiência, da necessidade, é educação, a base toda é educação, é entender o próximo. As pessoas têm que aprender a conviver mais, ser social. — Sandra exemplifica tudo gesticulando com as mãos e falando indignada — A necessidade de aprendizado acho que não vai ser nessa vida ainda não... mais umas dez... — diminui a voz para falar essa última parte e ri.

— É, e a relação até do cotidiano mesmo, com aquela mesma história de você conseguir se impor e conquistar as pessoas na sua vida. Eu conheço muitas pessoas pela internet, via Skype⁵⁸ e tal, então eu estava conversando com um colega que trabalha, mora sozinho com a esposa e os dois são deficientes visuais. Ele sai para o trabalho de ônibus e volta, de bengala, e ele fala para mim que a chave é você ter essa relação com as pessoas. Por exemplo, os motoristas dos ônibus que ele pega já o conhecem e você tem que ser simpático com eles, então quando você é simpático, você conquista. Ele já tem uma boa relação com os motoristas. Teve um dia que o motorista passou do ponto para poder buscar ele em outro lugar. Assim, você tem essa relação de amizade que, tudo bem ele mora no interior, no interior é muito mais fácil ele fazer isso, fazer relação de amizade com um motorista daqui não dá muito certo, é muito complicado — fala rindo e a mãe concorda com a cabeça.

— Mas tem van. Eu ia pegar uma van e tinha um rapaz até analista de sistemas, foi uma das opções que eu estava falando com a Maysa, aí já pensando em futuro, né? Que ela tem facilidade com recursos de tecnologia da informação e eu falei: “Poxa, porque você não faz análise de sistemas, Maysa?”. Tem um amigo, marido de uma prima minha que trabalha no SERPRO⁵⁹ e lá tem muitos deficientes visuais que são analistas de sistemas... Ela [Maysa]: “Ah não, não quero”. E o pai falando muito em direito porque direito é bem acessível, né?

— É, muito acessível — a filha concorda.

— Você chega nas livrarias, tem os códigos em áudio, áudio-livro, e fazer outras profissões é um pouquinho mais complicado. Então, estamos tendo essa questão de pensar o que fazer, qual o futuro, que eu acho que ela hoje fez...

⁵⁸ Software que faz chamadas de voz.

⁵⁹ Serviço Federal de Processamento de Dados.

— É um problema? É. — diz Maysa.

— A opção pela psicologia até porque ela diz que ela acaba ficando psicóloga dos amigos — as duas riem— Estava entre nutrição, psicologia, fonoaudiologia...

— É, mas psicologia é mais interessante até porque não é uma muito usada pelos deficientes, mas tem até alguns que é uma carreira que... imagino que seja... mais fácil na faculdade, pensando em nível de faculdade, né? Pensando em nível de aprender as matérias, seja mais fácil porque não precisa de tanta inclusão quanto por exemplo, tenho uma amiga que quer fazer biologia... coitada! Eu acho que ela vai ter muita complicação, vai ter que correr muito atrás porque biologia você tem muita coisa, muito experimento, muito microscópio, muita coisa que... né? Ela vai precisar de muita, muita força de vontade, correr muito atrás para conseguir.

— É, uma questão também que eu acho que é o equilíbrio entre o sonho e a realidade. Então até que ponto assim... ser mãe como um todo, a gente está aqui com uma missão então assim... — Sandra fala emocionada com a voz embargada — a gente tem que colocar o sonho, apoiar o sonho até um certo ponto, mas você tem que dar a noção de realidade. O Brasil, o país, o Rio de Janeiro está assim, então... vamos até um certo ponto, vamos brigando, mas tem horas que também a briga não vale a pena. Assim, ela tem que ter noção de realidade, não adianta estar num mundo de faz de conta porque eu trabalho a mais de 30 anos em um grupo de mais de 50 anos e eu já passei muita coisa, então eu falo tanto isso para ela quanto eu falo para o irmão dela. Então assim, tem que dar uma noção de realidade, tem que dar valor ao que tem, então essa questão da realidade é muito importante. Não adianta viver num mundo de faz de contas, de Alice no país das maravilhas. A gente tem que pisar no chão, não adianta sonhar... quero ser, por exemplo, um cirurgião cardíaco. Impossível.

— Medicina, não dá para a gente fazer... — Maysa complementa concordando com a mãe.

— Tem coisas que não tem como...

— Como é que vai acertar a veia das pessoas? Se a pessoa que enxerga já erra, né? — a menina fala e ri em seguida.

— É difícil, né? Tem que ter noção. Tem dificuldade? Tem. Tem coisa que você vai conseguir ultrapassar? Muitas, praticamente 80%, mas tem coisas que não tem como. É igual quando você tem um filho que tem dificuldades em matemática e não adianta, ele não vai querer fazer uma faculdade, um vestibular para a matemática. A gente tem que ter a noção e colocar a realidade dentro do recurso que você tem. Cada filho é um filho, cada aluno é um aluno. E

agora o futuro quem sabe UERJ⁶⁰, UFRJ⁶¹... Eu fui lá com ela na UERJ, fui levar o laudo para comprovar, a gente teve que mostrar, inclusive ela tirou A na primeira fase.

— E a questão de emprego, acho que para mim aqui é a última ficha. Eu acho que é a maior busca hoje em dia para o deficiente visual é um emprego fixo, ou seja, é um emprego...

— Concursado — completa Sandra.

— Fazendo uma prova para um concurso público. Eu fico pensando, tenho muita vontade de trabalhar, em fazer psicologia e trabalhar num consultório, eu atender. Mas, será que eu tenho vontade? Posso tentar? Posso tentar, não é difícil. Aí eu fico pensando: será que meus clientes, meus pacientes... será que vai ter muito problema de pré-conceito? [Paciente]: “Poxa, vou me consultar com uma deficiente visual”. Eu fico pensando até que ponto aquelas pessoas que vão querer se consultar, vão ter curiosidade...

— Ou vão ter pré-conceito⁶²? — diz Sandra.

— É uma forma de aprender. E tentar ser mais uma forma de se espelhar talvez, não sei ou algumas pessoas falarem: “Não, deficiente visual... será? Não vai dar certo, melhor ficar com uma pessoa normal, que enxerga”. Então eu fico pensando assim... como é que vão ser essas pessoas com pré-conceito, sabe?— conclui Maysa.

— O que eu acho é que é um mundo muito de sensibilidade, entendeu? Eu já acho psicologia assim... eu acho que as pessoas que precisam não vão ter esse pré-conceito não. Pelo menos as pessoas que eu conheço que fazem terapia, que eu já converso... Eu acho que as pessoas estão buscando muito mais o sentimento...

— Alguém para te ouvir... — as duas falam ao mesmo tempo.

— Alguém que compreenda mais do que uma questão física. Até a esposa de um amigo que faz psicologia, já está formada, parou para conversar com a Maysa e eu já entrei no site do Conselho Brasileiro de Psicologia, já peguei as atribuições da profissão, dei para ela, ela está acompanhando. Então eu acho que é uma coisa que vai ser uma referência aí. — a mãe explica.

— Mas aí assim, eu também estive pensando... até falo com meu amigo, que ele está fazendo Direito: “Eu acho que tanto direito quanto qualquer faculdade que a gente for fazer, o melhor

⁶⁰ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, localizada no Maracanã, bairro da cidade do Rio de Janeiro.

⁶¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, localizada na Ilha do Fundão, ilha pertencente a cidade do Rio de Janeiro.

⁶² A palavra foi grafada da maneira que foi falada.

emprego que a gente possa ter não tem jeito, infelizmente é isso, a gente vai batalhar demais, a gente pode batalhar muito para conseguir ser contratado por uma empresa privada, mas se a gente quer uma coisa certa, é melhor fazer concurso. Pode ser difícil de passar, a gente estuda e tudo mais, mas é uma coisa certa sabe. Uma coisa que: não adianta, que se a gente for bom, a gente vai crescer e se não for bom, vai ficar ali”.

— Mas eu acho que essa questão de concurso é sonho para todo mundo. Eu acho que estabilidade é uma coisa que a gente procura. Eu mesmo trabalho numa empresa...

— Mas poxa, você apresentar o seu currículo e eu apresentar o meu currículo, é uma coisa muito diferente, né? Porque muitas empresas não vão querer... não vão mesmo querer um... contratar um...— Maysa interrompe a mãe para argumentar.

— Não eu estou falando isso... querer e ter um emprego público, todo mundo quer.

— Ah, com certeza — Maysa sorri e concorda com a cabeça.

— Os cursinhos estão abarrotados, é o sonho de muita gente e eu trabalho em uma empresa estatal e a gente vê que as pessoas entram no concurso, tem aqueles que batalham independente de ter nível médio ou superior, tem pessoas que tem mestrados, graduações fantásticas, mas não produzem 20% do outro. Agora para a Petrobrás ela vai tentar esse concurso agora. Eu até perguntei: “Maysa, se você passar, você quer trabalhar”, [Maysa]: “Quero”. — conta Sandra.

— Eu acho assim, eu não tenho pressa de fazer a faculdade porque eu vou estar trabalhando, eu não vou ter pressa de terminar a faculdade. Então eu vou fazendo assim, eu pego poucas matérias por semestre.

— Eu comecei a trabalhar com 16 anos e com 17 [anos] entrei na faculdade.

— Não vou ficar que nem uma maluca, sinceramente, para tirar 9 em tudo. Eu sei que eu vou ter que tirar nota baixa, é ruim, mas fazer o que — a menina ri — Acho que pegando poucas matérias, não é ficar aquele desespero de fazer seis, sete matérias por semestre. Eu fico pensando assim, se eu for trabalhar, eu pego poucos porque aí eu faço bem, entendeu? Demora mais, mas faço bem.

— Não tem receita de bolo, não tem padrão para nada, é a pessoa, quem faz a diferença é a pessoa, é a vontade da pessoa, o que ela está mostrando. Como você falou, não adianta... se a pessoa não se relaciona bem com o professor, a pessoa não consegue ter a simpatia... não vai, não consegue nada, entendeu?

— A questão da boa relação com todos, né? A gente tem que ter... — complementa a filha.

A entrevistadora termina perguntando se as entrevistadas querem acrescentar mais alguma coisa, as mesmas dizem que não. Então agradeço as duas por terem aceitado conceder-me a entrevista, abrindo a casa e a vida delas para uma pessoa que até então elas não conheciam.

4.1.1. Algum tempo depois... uma conversa com Maysa

Algum tempo passou e em uma conversa por e-mail com Maysa, em 17/05/16, pedi que ela contasse como está sendo a rotina na universidade, já que na entrevista ela e a mãe comentaram sobre as expectativas que tinham.

Bom, achei muito legal rever a entrevista, ainda mais por que me permitiu rememorar as minhas ideias e minhas concepções de futuro daquela época em comparação a hoje. Tudo bem... Sei que nem tem tanto tempo, mas acho que muitas coisas já mudaram...

Naquele mesmo ano [2014], fiz a prova do ENEM e a segunda fase da UERJ. Nesta última, infelizmente, não fui muito bem, e, então, não foi chamada por causa da minha posição na lista de espera. Já com relação à nota do ENEM, eu até poderia passar para a UFF⁶³ ou para a Unirio⁶⁴, mas confesso que eu achava a UFF muito longe e a minha vontade mesmo era a UFRJ. Enfim, como não consegui entrar para a UFRJ, eu e minha mãe decidimos fazer a matrícula na Universidade Veiga de Almeida, aqui mesmo, no Campus Tijuca⁶⁵, super perto da minha casa. Confesso que a entrada na faculdade foi muito diferente do ingresso às escolas anteriores... Lá, fomos à secretaria e simplesmente fizemos a matrícula, sem ter a oportunidade de conversar com ninguém sobre a minha deficiência... Na primeira semana de aula, de todos os períodos inclusive, foi e é a semana das apresentações. É a semana na qual eu preciso conversar com todos os meus professores ao final das aulas deles para explicar que eu sou deficiente visual e assim, estabelecermos um método para trabalharmos juntos.

Como o meu curso é psicologia, felizmente, este método, quase sempre, tem sido o mesmo: levo o computador no dia da prova e eles me entregam um *pen drive*, que eu já havia concedido a eles na semana anterior, para que eu possa responder a prova contida dentro dele

⁶³ Universidade Federal Fluminense, localizada em Niterói/RJ.

⁶⁴ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, localizada na Urca, bairro da cidade do Rio de Janeiro.

⁶⁵ Bairro da cidade do Rio de Janeiro que faz limite com o bairro Maracanã, onde elas moram.

e entregar para eles corrigirem. Com relação às matérias mais biológicas, que envolvem estudo de sistema nervoso, por exemplo, tive uma experiência muito interessante no semestre passado que vale ressaltar. No meu segundo período, tive que cursar a matéria de neuroanatomia; esta consistia em estudar o funcionamento do sistema nervoso em geral, desde os neurônios até a movimentação do corpo. Para isso, fui agraciada com um anjo de professora, tão preocupada comigo, que fazia aulas de massinha para a turma para que ela pudesse montar as estruturas para eu sentir...E, assim, durante todas as aulas, ela estava sempre utilizando suas canetas, apagador, saco plástico, braços, mãos, partes do meu corpo, tudo para me ensinar, juntamente aos alunos da sala, como funcionavam os processos que estávamos aprendendo.

Ainda na aula dela, no dia do laboratório, acho que foi um dos mais interessantes pra mim... Ela pediu para que eu ficasse ao lado dela, e, durante as explicações com as peças, ela também me explicava, permitindo que eu segurasse-as e tateasse-as, reconhecendo tudo aquilo que ela tinha tentado representar em sala de aula. Então, embora tenha sido mediada por uma luva, logicamente para não ter contato com o formol, acho que foi uma das experiências mais inclusivas até hoje.

Retornando um pouco ao início da faculdade, foi interessante que eu fiquei sabendo, por meio dos professores, que já havia lá, estudando, outras duas alunas deficientes visuais, sendo uma de psicologia. Então, foi assim, que mandei um e-mail para a coordenadora de psicologia, e só assim que ela tomou ciência da minha existência como deficiente... sendo que eu mandei um e-mail para ela para conseguir o contato da outra aluna deficiente e não para me apresentar... Imagino que se não fosse isso, ela não saberia da minha deficiência até hoje.

Ainda no meio do segundo período, por volta de outubro do ano passado, minha mãe conseguiu comprar um *scanner* conversor de textos escaneados para áudio, o que foi, simplesmente, a solução dos nossos problemas.

Pois, embora ele não leia figuras, simplesmente as ignora, não tenho mais nenhum problema com textos escaneados que os professores me mandam por e-mail, conforme eu havia reclamado na entrevista anteriormente. Hoje em dia, a solução para isso é: minha mãe imprime o texto escaneado e eu “reescaneio” convertendo para áudio.

Fora que, qualquer livro que eu precise ler, posso pegar emprestado com os professores ou na biblioteca da universidade, escanear e devolver, tendo um acesso muito mais igualitário à informação.

Sobre minhas amigadas, confesso que a minha recepção na sala de aula foi muito mais lenta do que nas escolas em que eu estudei... Acho que as pessoas, quanto mais velhas, mais vão criando impedimentos, barreiras e medos... Percebi que fui alvo de muita curiosidade, espanto e até certo medo do desconhecido, os quais com paciência fui conseguindo amenizar. Hoje, já tenho meu grupo de amigas, e a troca de ajudas continua a mesma: passo minhas anotações das aulas pra elas e elas estão sempre me mandando alguma coisa que eu preciso.

A tecnologia realmente tem me ajudado muito... Uso um celular da Apple e ele me permite realizar uma infinidade de coisas de maneira muito mais acessível: consigo ler textos em inglês com sotaque correto (problema que eu enfrentava nas aulas de inglês do Pedro II), consigo ler muitos livros através de um aplicativo chamado *kindle*⁶⁶ que disponibiliza *e-books* comprados no site da *Amazon*⁶⁷, além dos outros aplicativos de comunicação que também consigo operar com total facilidade (*Facebook*⁶⁸, *WPP*⁶⁹, *Messenger*⁷⁰ etc).

Sobre a minha locomoção, tivemos alguns avanços. Alguns dias antes das aulas, meu padrasto repetiu o processo de me levar até a universidade para eu aprender a andar por ela, mas, infelizmente, por ser muito grande, só me permitiu ter uma noção do lugar. Então, o que fizemos foi: todo semestre, pegamos as salas que eu terei aula e minha mãe me ensina a chegar nelas e a sair delas até o portão. Claro que com a prática eu já consigo andar por muitos lugares lá dentro, ainda mais porque quase toda a faculdade, dentro e fora dos prédios, tem piso tátil. Digo quase porque há um prédio, que fica destacado da área principal da Veiga⁷¹, do outro lado da rua, que ainda não possui piso tátil, e então ainda tenho um pouco de receio de andar por ele, embora eu ande mesmo assim.

Um diferencial que conseguimos conquistar foi o retorno para casa. Apesar de eu ainda ter uma grande vontade de conseguir retornar andando, hoje eu já retorno, sempre que necessário (minha mãe não possa me buscar), de táxi, fazendo assim: algum amigo da sala atravessa a rua comigo e me leva até o ponto de táxi que existe do outro lado. Lá, graças a Deus, eles já conhecem a rua em que eu moro, e muitas vezes já me conhecem, então é um processo muito tranquilo.

⁶⁶ O dispositivo de leitura com maior capacidade para e-books e acesso Wi-Fi da Amazon.com.br.

⁶⁷ Site de vendas *online*.

⁶⁸ É uma rede social.

⁶⁹ Gíria para se referir ao *Whatsapp*, que é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto e para fazer ligações via internet.

⁷⁰ É um software de mensagens instantâneas.

⁷¹ Refere-se à Universidade em que estuda, Veiga de Almeida.

Para as aulas, atualmente, eu nem tenho mais levado o computador. Agora, levo somente meu gravador de voz, gravo as aulas e, em casa, uso o computador para ouvi-las e fazer minhas anotações. Acho que este é um método mais seguro, para não ficar andando com computador pelas ruas, e muito mais prático.

Sobre os problemas, acho que neste momento, um dos maiores na faculdade tem sido as matérias *online*. A universidade não possui um site muito acessível para eu acessar, então dependo que minha mãe pegue todos os conteúdos, salve-os em arquivos, para que eu possa ler, fazer as questões pontuadas e ela colocar no site. Pior ainda são certas avaliações feitas em fóruns de debate, que preciso fazer comentários em postagens de outros alunos... Só consigo fazer todos esses processos com a ajuda da minha mãe.

Outra questão que ainda sinto dificuldades é o encontrar das salas. Como os corredores das salas nos prédios são muito grandes, embora tenha piso tátil, admito que perco a conta nas marcações no chão que indica as salas, e acabo precisando sempre da ajuda de alguém para me levar até o número certo da sala. Estou tentando convencer algum grupo de engenharia a fazer esse projeto de pôr braille nas portas com o número das salas... acho que me salvaria muito.

4.2. Ana Marcia e Maria Clara

Entrevista ocorrida no sábado, dia 29/11/2014, no apartamento de Ana Marcia e Ana Clara, localizado em Niterói/RJ. No começo da entrevista, antes de gravar, elas olharam as fichas, mas durante a entrevista isso não foi necessário.

Antes da entrevista, gostaria de apresentar aos leitores minhas entrevistadas. Ana Marcia Zveiter, nascida em Niterói/RJ em 15/08/1963, advogada. E Maria Clara Zveiter Vodopives, sua filha, nascida em Niterói/RJ em 04/01/1997, estudante de Direito.

Fernanda começa a entrevista explicando a dinâmica da mesma e as duas estão sentadas numa mesa grande de frente para a entrevistadora, cada uma com seu conjunto de fichas a sua frente, sobre a mesa.

Ana Marcia começa a entrevista contando sobre o nascimento de Ana Clara com detalhes das falas dos médicos e expressões faciais para demonstrar a reação dela em cada momento e das pessoas.

A questão da Maria Clara foi toxoplasmose congênita. Eu adquiri a toxoplasmose, já devia estar com cinco para seis meses de gestação e tive uma febre um dia, após ter passado a noite tranquila. Estava fazendo o controle da diabetes porque eu tenho diabete gestacional, tive nas minhas três gestações. Uma das coisas que eu falo sempre é que a Maria Clara é um ser iluminado, porque tudo poderia ter sido muito pior do que realmente foi e as coisas sempre foram acontecendo para serem sempre “menos ruim” do que poderia ser. A minha médica obstetra era de saúde pública, trabalha ainda com saúde pública, então quando eu tive a febre, ela falou assim: “Gestante não pode ter febre, vamos fazer um exame de sangue amanhã”. Tive a febre num domingo e na segunda fui fazer o exame de sangue e já deu uma questão do IgG e do IgM¹ que eu nunca decoro qual que é um, qual é o outro, deu uma alteração que não

¹ Nosso corpo trabalha basicamente com dois anticorpos, chamados de IgM e IgG. Assim que um germe novo entra em nosso corpo, nosso sistema imune começa a produzir o anticorpo IgM, que é chamado de anticorpo de fase aguda. Ter IgM positivo para toxoplasmose significa que a doença foi adquirida muito recentemente (o IgM surge com apenas 1 semana de contaminação). Depois de mais ou menos 4 semanas, o corpo substitui o anticorpo IgM pelo anticorpo IgG, que é mais forte e mais específico contra a doença pretendida. Portanto, depois de 4 semanas, o paciente deixa de ter IgM positivo e passa a ter apenas IgG positivo para toxoplasmose. Esta IgG para toxoplasmose ficará positiva pelo resto da vida. Resumindo, um paciente com toxoplasmose aguda tem IgM positivo, enquanto que um paciente que possui o parasita inativo no corpo apresentará IgG positivo.

estava dando antes. Ela pegou o exame: “Tem alguma coisa errada, vamos repetir”. Na quarta-feira repeti, de mil e quinhentas foi para vinte mil². Aí ela falou: “Você adquiriu a toxoplasmose, existe uma grande probabilidade de passar pelo cordão umbilical, então vamos começar a tratar intra-útero, o que foi a sorte dela [Maria Clara] porque pegou o toxoplasma circulando pelo organismo dela e não tinha se alojado em um determinado órgão.

Ela nasceu de sete meses completos, nasceu com dois, quinhentos e vinte [quilos] e, trinta centímetros, uma “fofolete”³, uma boneca linda, direitinho. Para ser sincera, eu não sei onde foi parar a fita do parto dela, eu fiz nos meus três partos. O parto dela foi muito legal, porque antes de saber que eu estava com toxoplasmose, eu fiz uma preparação para ter o parto dentro da água numa casa de parto aqui em Niterói⁴, que é uma pena não existe mais. Então foi um parto que eu fiquei até a hora da dilatação na casa de parto, na bola, na banheira, foi um parto muito tranquilo, apesar de toda a expectativa dela, ela nasceu com a luz baixinha, foi para o peito, mamou e foi para a UTI. Na UTI, já fizeram um exame de fundo de olho e detectaram as reações. Como ela nasceu com a toxoplasmose ativa, então já se começou o uso de corticóide, tanto o colírio como por via oral. Com horas de vida, ela já começou o tratamento que também foi uma coisa muito boa para ela, porque as lesões que ela tem na mácula⁵ poderiam ser muito maiores se não fosse o uso rápido do corticóide, o que conseguiu estancar as feridas que ela estava. Ela teve um médico de baixa visão, os nomes dos médicos o pai dela é quem sabe mais, porque ele acabou ficando mais ligado a essa parte de médico, de exame, virava a noite na internet na casa do pai dele – porque há dezoito anos atrás, não tinha internet como se tem hoje, ele estudou células bastonetes, células da mácula e eu fiquei com ela.

Quem nunca foi exposto ao toxoplasma tem IgM e IgG negativos. Fonte: <http://www.mdsaude.com/2010/08/toxoplasmose-igg.html> Acesso em: 16 fev. 15.

² Durante a gravidez, geralmente é solicitada no pré-natal uma sorologia para toxoplasmose e esta é basicamente uma pesquisa dos anticorpos contra o *Toxoplasma gondii*, parasita que causa a doença. É mensurada a quantidade de anticorpos, pois o corpo humano só os cria contra um determinado agente infeccioso se as pessoas forem expostas ao mesmo. Portanto, ter anticorpos contra toxoplasmose significa já ter sido contaminado pelo parasita em algum momento da vida. Fonte: <http://www.mdsaude.com/2010/08/toxoplasmose-gravidez-toxoplasmose.html> Acesso em: 16 fev. 15.

³ Gíria para dizer que a menina era uma boneca, uma fofo. Fofolete foi uma boneca produzida nos anos de 1980 e que vinha numa caixa com dimensões próximas a de uma caixa de fósforo. Assim, também faz alusão a uma criança pequena.

⁴ Cidade da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

⁵ A mácula é uma pequena área ao centro da retina (consiste num tecido delicado que converte a luz em imagens, e envia-as para o cérebro). A mácula é responsável pelo que vemos mesmo à frente de nós, permitindo-nos ver os pequenos detalhes em atividades como ler e escrever, ou mesmo a capacidade em ver as cores. Link: <http://www.instituto-camoes.pt/glossario/Textos/Medicina/HTM/pupila.html> Acesso em: 16 fev. 15.

Quando ela nasceu, o Apgar⁶ dela foi alto, foi tudo bem, tanto que ela não foi entubada, não ficou em incubadora, nada disso. O médico dela, também era o chefe da pediatria do Antônio Pedro⁷, Israel Figueiredo, ele falou assim: “Não, nem dá chuquinha⁸ nem nada, a mãe vai ficar internada para poder botar ela no peito” e foi isso que eu fiz. Mesmo ela fazendo uso da medicação, ela ficou no peito, a médica me segurou três dias no Santa Marta⁹ para eu ficar internada com ela, para poder ter acesso a ela sem ser em horário de visita. Depois de três dias, minha médica falou: “Olha, eu não tenho mais como te segurar porque até cesárea vai embora e você fez parto normal, o plano não vai cobrir”. Eu falei: “Não, eu não vou embora e deixar ela aqui”. A medicação dela estava toda via oral, não tinha nenhum acesso venoso, então o pediatra dela assinou o termo dizendo que ele se comprometia: “Então, ela vai continuar em casa, vai tomar ácido fólico, sulfa e corticóide”. Fomos para o Antônio Pedro e na farmácia de lá, a gente conseguiu os comprimidos que manipulávamos em casa, fazíamos a dosagem e dávamos via oral [com uma seringa]. Ela tomou seis meses de corticóide, terminou em maio, eu sei a data porque foi meu primeiro dia das mães e não tem como esquecer. Também tenho tudo anotado, é que eu fiz um diário tanto da gestação dela quanto do início de vida dela.

Ela foi um bebê bem atípico, como eu já tive mais dois e tinha uma priminha que convivia muito na época, pude comparar. Ela não dormia porque quando ela conseguia dormir, eu tinha que acordar para dar a medicação. O corticóide dá muita sede, então, eu ficava o dia inteiro com ela no peito, um peito, outro peito... até que com dois ou três meses e pouquinho, ela não ganhou peso. Ainda, teve a história que os médicos disseram para a gente que ela não podia ter contato com ninguém porque ela não tinha a vacina por conta do corticóide. Ela foi tomar a primeira vacina com quatro para cinco meses, então só eu ficava

⁶ O Teste de APGAR consiste na avaliação de cinco sinais vitais do recém-nascido no primeiro minuto (que permite determinar o grau de tolerância do bebê ao parto), no quinto minuto (que permite avaliar o grau de adaptação do bebê à vida extra uterina) e no décimo minuto após o nascimento, atribuindo-se a cada um dos sinais uma pontuação de 0 a 2 de acordo com a condição observada. É um método simples que permite determinar se o recém-nascido precisa de ajuda para respirar ou se está com algum problema no coração.

⁷ O Hospital Universitário Antônio Pedro (Huap) foi inaugurado no dia 15 de janeiro de 1951 e denominado Hospital Municipal Antônio Pedro. O nome é em homenagem ao clínico-geral Antônio Pedro Pimentel, um dos fundadores da Faculdade Fluminense de Medicina, que se destacou no estudo de doenças infecciosas. Em 1964, depois de três anos de abandono e como resultado de uma longa mobilização dos estudantes de Medicina, o Hospital Municipal foi cedido pela Prefeitura à Universidade Federal Fluminense (UFF). Fonte: <http://rede.huap.uff.br/huap/node/16> Acesso em: 16 fev. 15.

⁸ Pequena mamadeira, ideal para prematuros e recém nascidos.

⁹ Hospital particular, localizado em Niterói/ RJ.

com ela dentro de um apartamento aqui na Presidente Backer¹⁰ ou era o Campo de São Bento¹¹ ou no Country Club¹². Só eu ou o pai a pegávamos, nem minha mãe, ninguém pegava na Maria Clara. Eu ficava com ela vinte e quatro horas, então acabou que a gente ficou muito ligada, hoje em dia nós somos muito ligadas por conta disso. O Israel [médico] lá do Antônio Pedro falou: “Tem uma médica que também está fazendo doutorado em toxoplasmose, vamos fazer o acompanhamento dela lá por causa da dosagem dos remédios e do corticóide, enquanto ela tiver com a reação ativa, mas depois ela vai ter que fazer um ano de tratamento com a sulfá e com o ácido fólico para tratar a toxoplasmose em si”. Por conta disso, a gente entrou com um protocolo no Antônio Pedro e nós íamos duas vezes por semana para o acompanhamento da toxoplasmose. Fazíamos o acompanhamento da visão no Rio¹³ em um centro de referência que tem lá em Botafogo¹⁴, onde faziam o fundo de olho para saber sobre o uso do corticóide. Como ela não tinha vacina, ela não tinha contato com ninguém, nem furar a orelha ela furou, só depois de seis meses. Quando chegou em abril, esse médico falou para a gente: “Olha...vai cicatrizar, já cicatrizou, não está mais com a reação ativa, ela já tem cicatrizes na mácula, está na hora da gente começar a tirar o corticóide”, só que a dosagem que ela tomava, que era uma seringinha de insulina cheia, aquela fininha, já tinha criado uma dependência. Eu fiquei um mês tirando a dosagem dela para ela não ter nenhuma crise de abstinência de cortisona.

Quando foi sábado, véspera do dia das mães, ele [médico] sentou comigo e com o pai e falou: “Olha, pode parar de dar e pela minha experiência, pelo o que eu vejo das cicatrizes que ela tem nas duas máculas, ela vai apenas reagir ao claro e ao escuro”.

Nesta hora, Ana Marcia faz uma pausa, olha a entrevistadora para ver a reação dela e continua...

Eu não preciso te dizer que foi uma pane no sistema, eu tinha vinte e quatro anos quando ela nasceu, o pai tinha trinta e três, ele é nove anos mais velho que eu. [Ela]: “Como assim?”. [Médico]: “É, eu sugiro vocês a procurarem o Benjamin Constant¹⁵ porque ela vai

¹⁰ Nome de uma rua localizada em Niterói/RJ.

¹¹ Jardim Público Urbano localizado em Niterói/RJ.

¹² Refere-se ao que está situado em Niterói/RJ.

¹³ Refere-se à cidade do Rio de Janeiro, capital do estado.

¹⁴ Bairro localizado na cidade do Rio de Janeiro/RJ.

¹⁵ Refere-se ao Instituto Benjamin Constant, localizado na Urca/RJ, especializado na educação e tratamento de pessoas com deficiência visual. Em alguns momentos, elas irão se referir a esse Instituto somente como “Benjamin” ou “Benjamin Constant”.

ter uma deficiência visual”. Ela tinha quatro meses de vida, a gente recebeu um prognóstico assim. Não temos nenhum deficiente físico, nem visual na família, nem eu nem o pai. Então foi assim o primeiro baque. Eu voltei atrás do carro com ela no colo e o pai dirigindo. Para você ter uma ideia, nós demoramos duas horas para chegar de Botafogo¹⁶ aqui em casa, porque o pai não conseguia pegar a ponte¹⁷, ele ficou rodando, ele chorava na frente, eu chorando atrás, os dois mudos. E como é que faz? Como é que a gente vai criar uma deficiente visual? Essa foi a primeira coisa quando eu descobri a “toxó”¹⁸. Como pegou? Quem é o culpado? Não tenho gato...como?

A gente passou por várias etapas, de culpa, eu peguei, eu passei para minha filha, eu sou a culpada. Depois, “Não, eu não sou a culpada então quem é o culpado? Tem que ter um culpado...”. Depois veio a questão de como criar um deficiente visual. Daí “pira” a família inteira, não “pirou” só eu. Minha irmã, que é da área médica, já entrou em contato com alguém do Benjamin Constant para procurar vaga, porque tem que ser rápido. Meu pai, meu sogro, saiu todo mundo do ar, foi uma pane total. Quando chegamos em casa, minto paramos no La Molle¹⁹, o pai pediu uma dose de uísque... tomou, virou uma dose de uísque e eu com ela no colo: “Vamos para casa, vamos para casa...”. Ele ficou assim...

Demorou umas horas, ela no berço, ele olhava, ele olhava para mim, eu não falava, eu fazia só assim... [expressa com os ombros como se não soubesse o que fazer]. Como é que vai ser? Não sei. Como é que a gente faz uma criança engatinhar, comer, uma criança não enxerga? O que passou para a gente é que ela ia ser cega, porque reagir claro e escuro é cega. O pai falou: “Não, vamos ouvir outras opiniões”. É aí que eu te falo que nós somos católicas, tanto que ela é Maria Clara por causa de Nossa Senhora e Santa Clara, protetora dos olhos, mas tem horas que a ciência para de te dar explicação e você tem que pensar em alguma coisa e nessas horas a gente... eu acredito, o pai também.

Começou uma saga de médicos, todos de Niterói: Ari Pena²⁰, Adalmir Dantas²¹, do Rio onde a gente foi também, até que a gente descobriu na internet o Laramara²² em São

¹⁶ Percurso que demoraria de 40 minutos a uma hora, dependendo do trânsito.

¹⁷ Refere-se à ponte Presidente Costa e Silva, popularmente conhecida como ponte Rio-Niterói, pois liga essas duas cidades.

¹⁸ Refere-se à toxoplasmose.

¹⁹ Nome de um restaurante que possui algumas filiais em Niterói/RJ.

²⁰ Refere-se ao médico oftalmologista Ari de Souza Pena que tem uma clínica no bairro de Icaraí, Niterói/RJ

²¹ Refere-se ao médico oftalmologista Adalmir Morterá Dantas de Niterói/RJ e também Professor Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Paulo. Ela, pequenininha, frequentou muito lá, teve uma época que nós íamos todo o mês. Frequentamos uns três anos, depois passou uma vez por mês que foi quando ela começou a ir para o colégio. Houve um intercâmbio entre a escola onde ela estudou aqui em Niterói no maternal com os pedagogos do Laramara. A gente leu muito livro de estímulo tanto que o berço dela era no meio do quarto, nada dela tinha som, todos os bonecos dela não tinham som. Minha mãe trabalhava com patchwork²³ e fez umas flores de branco e preto, cada pétala era quadrado branco e preto, bolinha branca e preta e era uma coisa grande assim [mostra o tamanho com as mãos]. Cada dia eu colocava de um lado do berço para ter estímulo dos dois lados, para não ficar com estímulo só para um lado.

Quando ela tinha, mais ou menos oito meses, o pai descobriu na internet o Dr. Roberto Moura do Gallo que estava em Houston, no Arizona, como especialista em mácula. Um brasileiro que tinha ido para os Estados Unidos, já era PhD, estava lá em Houston. E toca a arrumar as coisas, “Vamos embora, vamos embora... que a gente vai ouvir mais uma opinião, onde for...”. Graças a Deus a gente tinha condição de fazer isso. Com tudo pronto para ir para Houston, quando um dia ele estava na casa de uns amigos e um falou assim: “Não esse cara, o Roberto Moura, está em Nova Lima em Belo Horizonte, num centro de retina, de visão, num hospital”. Conseguimos marcar consulta e fomos para esse médico que foi um divisor de águas, depois umas dez opiniões. Ele conseguiu examinar ela que ficou hipnotizada e o pai pulava atrás gesticulando com os braços. Eles usam aquelas objetivas²⁴ de câmeras fotográficas, ela ficou com os olhos arregalados, ela era estrábica. O estrabismo, a gente corrigiu antes dos dois anos e ela tem um estagma que é bem difícil de fazer qualquer tipo de exame. Ele sentou, falou: “Senta aqui os dois, vou desenhar o olho da sua filha”, foi o primeiro médico que desenhou a mácula pra gente.

²² O Instituto Laramara foi fundado pelo casal Mara e Victor Siauly em 7 de setembro de 1991, no bairro da Pompeia, em São Paulo. Com as experiências e os conhecimentos adquiridos com a educação da filha caçula Lara, que ficou cega devido à retinopatia da prematuridade, Mara e Victor reuniram um grupo de profissionais atuantes na área e fundaram a instituição, a fim de dar oportunidade de educação e inclusão a crianças com deficiência visual e compartilhar experiências com as famílias. Link: <http://laramara.org.br/quem-somos/historia>

²³ O patchwork é a emenda dos retalhos costurados de forma a formar desenhos, formando a parte de cima do trabalho que é chamado de tampo. Link: <http://www.fazfacil.com.br/artesanato/patchwork/> Acesso em: 16 fev. 15.

²⁴ A objetiva é um acessório da câmera fotográfica e um dispositivo óptico composto de um conjunto de lentes utilizado no processo de focalização ou ajuste de foco da cena a ser fotografada. Ela é responsável pela angulação do enquadramento e pela qualidade ótica da imagem. A objetiva é a interface entre a cena e o filme fotográfico e suas características implicarão diretamente na qualidade da fotografia. Link: <http://www.girafamania.com.br/montagem/fotografia-lentes.htm> Acesso em: 16 fev. 15.

Neste momento, ela interrompe o relato, olha para a filha e pergunta: “Qual olho que você usa? Porque eu esqueço”. Maria Clara responde que é o esquerdo e ela continua.

No olho esquerdo dela, as cicatrizes são mais centrais, então ela usa a periferia por isso que ela faz posição de cabeça²⁵. No olho direito, as lesões são periféricas, então quando ela faz posição de cabeça, cai nas cicatrizes e ela não usa, não é que ela não tenha a visão, ela não usa. Então eles fazem uma estimativa de quantidade de lesão que seria dez por cento que ela tem no olho esquerdo e o outro olho ela não usa. [Médico]: “Mas ela vai ter uma vida normal...”. [Ela]: “Mas como assim uma vida normal?”. [Médico]: “Vai... ela vai para o colégio”. O pai ainda falou assim: “Mas ela vai sentar na mesa para comer, ela vai ver o talher, ela vai ver um lápis?”. [Médico]: “Vai”. Daí ficou um olhando para a cara do outro porque nenhum médico tinha dito isso para a gente ainda. [Médico]: “Tudo vai depender do estímulo que vocês derem para ela, ela não tem limite, ela tem pouca visão e ela tem que ter consciência disso que é por uma questão de segurança, mas o que ela vai fazer...”. Ele ainda falou assim: “Ela pode não ver um passarinho no céu, mas ela vai ver um avião”. E ela vê, dependendo da distância, ela consegue ver. E ela foi aprendendo a ver com os estímulos do Laramara, os livros...No Laramara, eles sobem e descem escada, tinha uma casa montada para os adolescentes aprenderem a arrumar uma cama, a mexer no fogão, na geladeira e tinha curso profissionalizante. Os adolescentes saiam de lá sabendo alguma coisa técnica, datilografia naquela época, informática, marcenaria... que era a inclusão do adolescente na sociedade. Eu tenho muito livro aí sobre baixa visão depois se você quiser ver, é que já devem estar antigos e ultrapassados pela idade dela, mas a gente foi aprendendo a ensinar um bebê a comer, a abrir a boca até que ela pegou. Ela não acompanhava um móvel do berço. Eu chamava Maria Clara aqui e ela ficava olhando para cá. Até que um dia o pai foi debruçar em cima dela, até que ela pegou o crucifixo do pai com a mão. O crucifixo estava balançando e ela pegou.

Foi tudo devagar, no tempo dela e foi um aprendizado para todos que conviveram porque ela só foi andar com um ano e quatro meses, quando a gente foi para Boston. Resolvida a parte da visão, fomos ver as outras questões porque ela nasceu com placas de segmentação no cérebro por causa da toxoplasmose e com as vísceras aumentadas. As vísceras, o médico falou: “Olha, ela vai crescer e os órgãos vão se acomodar”. Ela parecia um girino quando ela nasceu, aquela barriga bem estufadinha, uma graça. Depois ela cresceu e os

²⁵ Algumas pessoas com baixa visão fazem a chamada “posição de cabeça”, ou seja, fazem movimentos compensatórios com a cabeça para localizar objetos, para minimizar o desvio dos olhos (estrabismo) ou o desconforto.

órgãos se acomodaram, então fomos para a parte neurológica e procura para cá, procura para lá, descobrimos um médico também em Botafogo, Dr. Leonardo, meio cientista, meio maluco que também falou: “Eu acho que ela enxerga mais do que o colega falou” porque ele usou um aparelhinho daqueles de rodar na cor branco e preto e ela acompanhou: “Ela acompanhou!”, dissemos eu e o pai. Tudo era assim, qualquer coisa era motivo de festa porque você não tem ideia. A gente ficava parado: “Não assusta ela não, não assusta ela não, vamos ver como ela vai fazer...vê se ela faz de novo”. Então, ele falou: “Neurologicamente ela está bem, essa demora em andar e continuar engatinhando pode também ser por falta da visão, pois como ela não tem os olhos paralelos, ela não tem a profundidade, por isso não está conseguindo, mas ela vai andar”. O pai perguntou: “Onde é que é o centro de referência neurológica pra bebê?”, porque ela já estava quase fazendo um ano. Ele respondeu: “Atualmente, Boston” e por coisas... coincidências, ele estava com um cunhado e a irmã morando em Havard. O cunhado estava fazendo o mestrado lá e era engenheiro da Petrobrás, então a gente tinha onde ficar em Havard. Ele falou: “Vamos agora!”. Depois de tirar passaporte etc., fomos para Boston, para o *Children Hospital* fazer uma consulta neurológica, eu não queria, estava com muito medo. Isso é a opinião da mãe porque eu não sei inglês como o pai sabe, falei: “Vão dopar ela, vão botar em máquina, tudo que fazem aqui no Brasil, vão fazer lá em inglês e eu não vou estar entendendo nada”, isso foi uma coisa minha. Chegamos lá, ela estava começando a andar, porque ela foi tão solicitada o tempo todo que ela começou a dar os primeiros passinhos. Depois fomos ao Canadá, fomos à Nova Iorque e ela voltou andando da viagem.

O médico falou em inglês e o pai e eu entendemos. [Médico]: “Não, só de ela vir andando assim, eu já vi que a marcha dela é normal. Vamos fazer uns exames superficiais, mas ela não tem nenhum deficit neurológico”. A conclusão que eles chegaram é que ela, realmente, tem essas placas, mas as sinapses nervosas aprenderam a contornar e seguir o caminho. O neurologista Leonardo falou para a gente que ela depois podia ser epilética, como eu posso e você também pode. Tem gente que nunca teve uma crise e tem do nada. [Médico]: “Ela não vai ter nenhuma alteração neurológica, ela não tem nenhum deficit de atenção, de nada. Ela é neurologicamente perfeita apesar de ter essas placas”, coincidências...Os médicos falam “é...”, “não tem, é...”, “Como ela anda sem bengala?”, “É, anda”.

À época, quando nós voltamos de Belo Horizonte, fiz uma reunião com a minha família e o pai fez com a família dele, daí pedimos que Maria Clara não fosse tratada diferente. Maria Clara não é tadinha, não é a coitadinha, ela vai ser criada como uma criança

normal com uma liberdade vigiada. Vai cair, vai bater e ela caiu muito quando bebê, só que nunca quebrou nada, nunca deu ponto, só tem os dois pés torcidos porque volta e meia torce o pé, num buraco, na escada. No primeiro colégio dela, tinha uma ribanceira enorme, uma escada enorme. A escola é no alto do morro, meus sobrinhos estudavam lá e eu falei: “Maria Clara vai para lá”. Me falaram: “Tá maluca, você vai colocar uma criança de baixa visão numa escola que tem escada, que desce uma ribanceira?”. Toda vez eu ficava esperando, mas é uma coisa mesmo, o dia que você for lá você vai entender. Ela vinha correndo com a lancheira e eu falava assim: “vai cair...”. Ela vinha descendo a ribanceira e todo mundo “Aiiii”. De vez em quando dava umas roladas, eu falava assim: “Levanta”. Até hoje, quando ela cai, ela me liga: “Mãe, cai”. Eu digo: “De novo, Maria Clara?”, então a coisa começou a ficar leve, aquela preocupação toda do início quando ela começou a andar, quando ela começou a interagir, quando ela começou a ir para a escola...As preocupações do início ficaram leves, a gente começou a encarar assim: “É o que veio, é o que tem para hoje” e eu já falei para ela: “Você não é tadinha, você não é coitadinha, se eu não sei inglês e preciso traduzir um texto, eu vou perguntar para quem sabe e isso não vai me fazer menor”. Você não enxergar, você tem que dizer: “Eu tenho que sentar na frente porque eu não enxergo”, não ser arrogante, mas também não se sentir menor.

Quando Maria Clara nasceu, eu falei pelo telefone com umas cinco pessoas que eu não conheço: “Fulano, fulano, fulano, fulano, pode te ligar? Tadinho, a neta nasceu com deficiência visual, ela não sabe o que fazer, como é que vai sair engatinhando...”. Eu ficava horas no telefone, dizendo: “Vai comer, vai andar, é só descrever: olha, mamão é docinho, vamos abrir a boca, mamãe vai botar um pouquinho na sua boca para você provar primeiro...” Aí eu sujava e ela passava a língua. Eu acho que na vida ninguém vem pra gente à toa, entendeu? Eu lembro que quando ela nasceu, a gente foi fazer Shantala²⁶, porque ela chorava muito, ela estranhava, ela não ia no colo de ninguém. A menina que me ensinou a Shantala falou assim: “Ana, Maria Clara veio para você. Você está com tempo agora...”. Tranquei minha faculdade, fiquei dez anos fazendo faculdade. Eu comecei a faculdade, eu não era nem casada com o pai dela, terminei com os três [filhos]. Na minha formatura tinha um cartaz: “Mamãe está aqui”. Então eu podia ficar em casa, o pai tinha uma condição financeira né? Eu dei um tempo... o jeito que a gente absorveu a notícia, ninguém está preparado. Não existe,

²⁶ Técnica milenar indiana de massagem em bebês. Fonte: <http://www.bolsademulher.com/bebe/1-a-3-anos/materia/shantala-uma-massagem-indiana-para-os-pequenos>. Acesso: 03 jun. 15.

isso não existe. Essa boneca nunca, nunca é defeituosa. Essa boneca loirinha de olho verde, ela era uma coisa gostosa.

Depois chegaram os irmãos, ela teve que dividir porque ser filha única... já é mimadas em querer, ainda tem uma preocupação com a visão, mas as pessoas esquecem. Quem convive com ela fala: “Caraca, até esqueço que Maria Clara não enxerga”, só que a questão dela era na verdade era para andar de bengala, mas ela anda na rua sozinha, pega ônibus sozinha, entendeu? Eu falo para ela assim: “Tem gente que não enxerga cem por cento que mora sozinha”, então vamos lavar uma louça, vamos fazer um miojo, vamos varrer a casa...

Maria Clara interrompe e diz rindo “Posso até queimar o miojo, mas fazer as coisas, eu faço”. Ana Marcia dá continuidade ao relato e responde:

Quem enxerga cem por cento também queima o miojo, pois eu conheço alguns. Isso não é demérito seu, minha filha.

Teve a indicação da terapeuta na alfabetização porque ela estava em um colégio construtivista, acho que ela não lembra muito dessas coisas. Ela repetiu, estava indo mal no construtivismo, ia repetir de novo, foi quando a gente teve a ideia, junto com uma pedagoga do Benjamin Constant: “Vamos mudar o método?”, porque o construtivismo é um estímulo que vem de fora para dentro, a criança começa lendo placa, não é aquela coisa tradicional “Ivo viu a uva”.

E onde colocar a Maria Clara? Ela já estava com seis para sete anos. Comecei a procurar as escolas. Escola grande não tinha como, ela ia se perder, não iam dar atenção porque é aquela história, vamos incluir, mas não vou colocar ela em um colégio grande porque ela vai ser mais uma lá trás ou lá na frente da sala de aula. Nessas escolas grandes, a verdade é essa, o professor mesmo que ele queira, não tem tempo hábil para dar uma atenção ao aluno que precisa. Não digo nem da baixa visão, mas do disléxico, do que tem problema de fono²⁷, ou você se adapta ou você sai, a verdade é essa. Buscamos as escolas pequenas de Niterói. Em uma delas conversamos com a dona que falou: “Gostaria muito de ter a Maria Clara, mas eu não tenho espaço na minha sala, não tenho tempo para dedicar para ela”. Nós morávamos em São Francisco²⁸, então vimos um colégio pequeno e próximo que eu conheço a diretora desde quando eu era pequena e estudava com os filhos dela. À época, ela já tinha

²⁷ Refere-se à problemas na fala.

²⁸ Nome de um bairro da cidade de Niterói/RJ.

uma reputação em Niterói com a questão de redação de português, curso preparatório de vestibular. A gente falou: “Maria Clara tem baixa visão, ela precisa de material ampliado, ela precisa de mais tempo...”. Ela falou: “Traz que eu compro, eu quero a Maria Clara na minha escola”. E junto com a Maria Clara também veio a Catarina que é uma amiguinha dela que é autista, que hoje em dia está fazendo maratona, autista que corre e que foi para Disney, isso depois de ir para esse colégio também. Teve um menino com Síndrome de Down também, tem um outro que tem um problema sério neurológico. Mas tínhamos que ter uma pedagoga do Benjamin Constant, nós conseguimos uma que morava em Niterói para ficar dentro de sala de aula com Maria Clara na hora do pedagógico. Ela vinha, sentava ao lado de Maria Clara para que ela pudesse acompanhar a aula e a turma ter o tempo da turma.

Maria Clara estudava com uma pessoa do lado com um caderno de pauta dupla, com um lápis mais escuro, as provas dela até hoje são ampliadas. O material todo dela é ampliado, depois ela pega até para te mostrar como é que é o material dela. Maria Clara foi indo, não repetiu mais, o colégio tem uma preocupação de fazer uma nota diferenciada para ela. O peso maior das avaliações não é o das provas e sim das oficinas, porque chegaram à conclusão que não tinha como avaliar ela numa prova porque ela tem um cansaço muscular no olho. Ela começa, daqui a pouco ela começa a pôr a mão no rosto e esfregar o olho. A diretora falou: “eu não sei se ela não sabe a matéria ou se ela está cansada, eu não quero errar”. Então ela tem uma questão de avaliação proficiente, as provas dela são os mesmos conteúdos, só que ao invés de ser cinco questões de múltipla escolha, são três questões de múltipla escolha para ela poder ser avaliada no conteúdo, mas não ser tão cansativa a questão da leitura, para ela não se cansar tanto.

Ela foi crescendo, passamos por questões de adolescência. Ela é chata, é metódica com horário, se tem uma festa para ir eu falo: “Você está com a chave do salão, mulher? Pelo amor de Deus”, não gosta de ser chamada atenção, não gosta de errar, já deu uns “vacilos” na escola, mas foram poucos, muito poucos, conversamos, ela morreu de vergonha e disse que nunca mais ia fazer. Está sendo uma adolescente... que as pessoas falam “Ai adolescência...” E quando eu falo que eu tenho uma filha de dezessete anos: “Meu Deus!” Eu falo: “Minha filha é atípica”. A minha parte é essa.

Neste momento, Ana Marcia encerra a parte em que narra como tudo começou e Maria Clara começa a contar como ela é, iniciando um diálogo entre mãe e filha, o qual a entrevistadora interrompe algumas vezes para perguntas.

— Eu não saio muito, eu não gosto de sair, eu tenho amigos, eles saem mais do eu. Eu gosto mais de ficar em casa, eu não sou muito sociável.

— Não, você é sociável...

— Mas de um jeito diferente, mãe.

— Ela gosta de falar, entendeu? Só que não tem a questão da adolescência de noitada, de bar. Toma uma *ice*²⁹ e já fica vermelha. Engraçadíssimo, morro de rir. A única coisa que eu acho que falta ainda é um pouco de amadurecimento, não é minha filha? A questão de amadurecer um pouquinho ainda, mas acho que quando chegar na faculdade, ano que vem vai ser o pré-vestibular de verdade. Eu acho que ela ainda não encontrou a turma dela, entendeu? Ainda não tem aquela coisa de patota, de grupo, que eu acho que quando encontrar, é o que está faltando, é o *start* que está faltando. Vai ser muito difícil, confesso, eu como mãe conseguir abrir a porta e deixar ir... Eu fico emocionada porque é muito difícil, são muitos anos de... não é parceria não porque eu sou mãe, eu digo para ela: “Eu não sou sua melhor amiga”. Ela fala: “Você é minha melhor amiga”. [Eu]: “Não, eu não sua melhor amiga, eu sou sua mãe”. Mas a diferença de idade é muito pouca, a parceria é muito forte. Nesse meio tempo todo eu tive dois filhos, tive uma gravidez tubária de risco, me divorciei, já estou há dez anos divorciada, isso nos aproximou muito. Em julho deste ano, a gente teve uma boa notícia que pode vir a acontecer. Ela teve algumas alterações e a gente voltou ao tal médico de Belo Horizonte. Foi por causa desse médico que eu me aproximei de Barbara³⁰, porque teve um médico daqui de Niterói que falou que ia ter que operar, que a única vista que ela usa estava dando problema, que estavam se criando hastes entre as cicatrizes e que iam se aglutinar e ela ia perder o pouco de visão que tinha. Você imagina a pane que deu, voltou tudo de novo. Como assim, vai perder o pouco que tem? Ferrou, não tem como. E o pai falou: “Vou procurar aquele médico de Belo Horizonte, tomara que esteja vivo porque ele já tinha certa idade”. Graças a Deus ele ainda é vivo, ainda atua. Ela foi com o pai e a boa notícia é que o médico falou que ele estava indo agora no final do ano para um congresso.

— E volta em dezembro.

— Para um congresso só para falar de mácula, degeneração e transplantes de pigmentos da mácula, nos Estados Unidos com gente do mundo todo. E que ele ia levar o caso dela para o

²⁹ Refere-se à um tipo de bebida.

³⁰ Irmã da entrevistadora.

congresso e que, provavelmente, Maria Clara vai ser uma das primeiras no Brasil a fazer transplante de pigmentos. Foi até engraçado que ela falou assim: “Mãe, eu nem me incomodo de ser cobaia”. [Eu]: “Que cobaia, sua louca, você não vai ser cobaia, cobaia é ramster. Você não vai ser cobaia”. Temos em vista ainda uma boa notícia que ela pode aumentar a quantidade de visão que ela tem. É o que eu falo, vai ser difícil largar, cortar o cordão umbilical, mas eu tento. É uma liberdade vigiada, sabe Fernanda, eu tento. Eu falo para ela: “Vai no mercado” e os irmãos também ajudam. [Maria Clara]: “Mas se eu não achar?” [Ela]: “Pergunta”, o caçula mesmo fala isso para ela.

— Quando eu fui fazer a costura na calça naquele dia, eu não tinha achado, daí eu perguntei a uma moça que estava na rua.

— Então tem que perguntar. Agora fala você um pouco, cansei, falei muito.

— Eu estudei em poucas escolas até agora. Estou com a mesma turma até agora há uns treze ou quatorze anos, todos os dias com as mesmas pessoas, já estou meio cansada.

A entrevistadora pergunta: “Você está no segundo ano?”.

— Sim. Eu queria ver gente nova, um ambiente novo antes do terceiro ano, antes da faculdade.

— O que a gente sempre conversou com ela aqui em casa, essa questão de mudar de escola, não tinha opção. Ela está num colégio muito forte, muito bom de conteúdo. Foi o que eu falei para ela: “Minha filha, a gente tem que abrir mão... Eu entendo o lado de você socializar, da adolescência, mas de repente você se preparar em um colégio bom e poder ir para uma faculdade boa, são investimentos para tua a vida, o que vale mais a pena: você agora mudar de colégio e conhecer outras pessoas ou investir um tempo nos estudos, depois ir para uma faculdade?” Porque ela quer fazer Castelo Branco³¹, ser diplomata e ganhar o mundo. E passar por esse pedaço... você vai ver que é um pedaço tão pequenininho da sua vida, mas ela sente, isso é uma queixa recorrente, ela fala que queria mudar de colégio.

— Convivo com as mesmas pessoas todo o dia, quase metade do dia com as mesmas pessoas, eu queria mudar, mas já que eu estou lá, falta só um ano, passa rápido. Minha infância foi tranquila, nada demais. Eu tive uma infância como de qualquer garota da minha idade, adolescência também, como qualquer outra menina da minha idade, só que eu não saio muito,

³¹ Universidade particular localizada na cidade do Rio de Janeiro.

eu não vou muito para festa, eu não sou de ficar junto, eu sou muito de ficar em casa. Eu gosto de ficar em casa. Eu prefiro ficar em casa e sozinha a ficar em casa com outras pessoas. Sou bem responsável, eu gosto de fazer as coisas na hora e direito. Eu não gosto de gente preguiçosa que não gosta de fazer as coisas ou gente que tem que subir nos outros para chegar onde quer. Eu não gosto disso. Me chamam de chata porque eu pego no pé mesmo. Eu sou responsável, sabe quando a pessoa não faz? Eu acabo fazendo. Eu sou assim. Eu gosto das minhas matérias, mas eu odeio matemática, O-D-E-I-O, odeio fazer conta, mas tem que ir aprendendo, a gente aprende.

— Como é a matemática? Como você vê a matemática com a baixa visão?

— Eu vejo como qualquer outra coisa. Peço na minha sala o seguinte, não pode usar nenhum *pilot*³² que não seja preto ou azul. *Pilot* colorido eu não vejo. Eu uso uma telulupa³³ para enxergar do quadro, eu copio tudo, faço os deveres, sou como qualquer outra pessoa da minha classe.

A entrevistadora pergunta: “Mas em relação à Matemática, na verdade a geometria, a questão da visualização?”.

— Desenho? Eu até prefiro a geometria que ao algébrico. Eu gosto mais.

A entrevistadora pergunta: “A questão da figura espacial para você, por exemplo, porque isso é dificuldade de qualquer aluno, o professor desenha um cubo plano, chapado lá no quadro e o aluno não consegue abstrair o 3D?”.

— Para mim é mais difícil, eu não consigo. Filme 3D no cinema, por exemplo, para mim não faz diferença, se está em 3D ou não. Com óculos ou sem óculos, tudo para mim é a mesma coisa. Mas a geometria eu acho bem legal, as figuras e tal. Meus professores desenhavam tudo em 3D no quadro para ficar mais fácil de ser absorvido do que outras coisas. Meus professores são bem receptivos, mas eu não ganho mais atenção que os outros alunos, digo, não tem um pouquinho mais de dedicação em mim do que nos outros. Eles são bem abertos, se eu quiser aumentar a letra, se eu quiser que eles ditem mais devagar, eles me ajudam. Na minha sala tem poucas pessoas que me ajudam também porque eu não peço ajuda, eu acho que eu tenho que ser independente dos outros, eu sou assim. Eu não tenho o direito de pedir

³² Marca de canetas hidrográficas usadas para escrever no quadro branco.

³³ Refere-se à telulupa monocular que ela usa para enxergar objetos que estão longe como, por exemplo, o quadro branco da escola.

ajuda deles, eu sou determinada e independente com razão, não é para pedir a ajuda dos outros, eu não gosto de pedir, mas, às vezes, eu peço para dar uma valorizada.

— Qual a faculdade que você vai fazer?

— Eu quero fazer relações internacionais ou na PUC³⁴ ou na UFRJ³⁵ porque eu adoro viajar e línguas estrangeiras, eu tenho que fazer alguma coisa relacionada a isso. Eu descobri relações internacionais, eu falo três línguas agora: português, inglês, espanhol e vou começar francês. Eu quero fazer o curso da Castelo Branco depois para me especializar e morar fora do Brasil. Eu também quero sair daqui...

— É... fala para ela para onde você quer ir.

— Eu quero ir para a Coréia do Sul.

— É... tudo dela é coreano, uma coisa com os olhos puxados, eu não sei de onde saiu. Não é de mim porque eu nunca nem fiquei com ninguém de olho puxado e que eu saiba o pai também não. Isso aí veio dela e ela gosta. Tem que estudar, tem que trabalhar para isso, eu falo para ela: “Está escolhendo uma profissão que não é fácil”.

— Relações internacionais é a segunda nota de corte, é a segunda maior depois de Medicina. Eu estava muito querendo passar este ano porque o resultado do ENEM³⁶ sai na semana do meu aniversário em janeiro. Você imagina, se eu ganho de presente? Nossa, eu ia ficar muito feliz.

A entrevistadora pergunta: “Qual sua expectativa para a universidade?”.

— Eu espero ser muito diferente da escola, ter pessoas mais maduras, mais focadas, mais determinadas no que você quer chegar porque na minha turma ninguém quer nada com nada. Tirando algumas pessoas, poucos estão com um foco determinado. Estão ainda muito: “Estou na escola e não decidi o que eu quero”, sabe? A aula da escola é boa, mas eu quero uma coisa mais focada, mais direcionada, ver que pessoas têm um objetivo, sabe? O que eu vejo na escola é que muita gente vai só para estudar e pronto. A única coisa que o ensino te ajuda é ser mais focado, com estudo vai conseguir chegar em algum lugar. Eu quero esse algum lugar, eu quero ser alguém. Eu não quero ser alguém que não conseguiu chegar a lugar nenhum. Espero fazer diferença na vida dos outros, quero ajudar. Por isso que eu quero tanto que esse

³⁴ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

³⁵ Universidade Federal do Rio de Janeiro.

³⁶ Exame Nacional do Ensino Médio.

negócio da mácula dê certo porque eu quero ajudar, quero que me usem para ajudar os outros. Não é mais por mim, eu quero ajudar os outros também.

A entrevistadora pergunta: “E a questão das tecnologias?”.

— Eu uso muito bem. Quando eu fui nos Estados Unidos, há três anos, com meu pai, a gente comprou um computador, só que tivemos que modificar ele todo. Eu coloquei tudo grande, mas eu aprendi a mexer. Eu chego bem perto pra vero computador, a TV também. Às vezes, eu quase não uso óculos, só para andar na rua. Eu tiro para ler, para usar o computador, para ver televisão, só uso no cinema. Eu uso a telelupa, sem óculos, isso ajuda muito para olhar o quadro. Eu fico com muita dor de cabeça porque eu forço demais. Acho que eu tenho que parar e falar: “Não posso continuar, chegou ao limite”. Eu vou até o meu limite, mas quando chega, eu paro. Informática eu sou muito boa, digito com quase os dez dedos. Eu consigo me virar sozinha.

A entrevistadora pergunta: “Você usa algum programa específico?”.

— Não. Eu uso o computador como ela usa, como você usa, só que com a letra muito maior.

— Deixa eu pegar o computador dela para você ver.

— Eu uso o computador num desktop³⁷, num laptop normal como o de todo mundo. Ainda é em inglês, o teclado é normal, mas tem que trocar o sinal³⁸.

A entrevistadora pergunta: “O que você, Maria Clara, pensa sobre essa questão da Educação Especial/ Educação Inclusiva que estão falando tanto?”.

— Eu acho que a pessoa que se sente... a minha amiga com Síndrome de Down, é uma pessoa comum como eu e você, é um ser humano, um indivíduo como eu e você, que tem que ser incluído. Se é só porque ele que tem isso ou tem aquilo, que ele vai ficar fora da sociedade, ser uma pessoa diferente de mim e de você? Não. Ele vai ser um intruso na sociedade? Claro que não.

— Aqui é o computador dela. Peguei aqui um exercício para você ver...

³⁷ Refere-se à área de trabalho do computador.

³⁸ Como o computador foi comprado nos Estados Unidos, ela tem que adaptar as teclas de pontuação, por exemplo, para o português. O teclado é bem parecido com o de computadores comprados no Brasil, mas não tem alguns acentos ou pontuações usadas no idioma brasileiro.

Após Ana Marcia abrir uma folha de papel A3 com o exercício que a escola passou para Maria Clara com uma fonte bem grande, a entrevistadora pergunta: “Qual o tamanho da fonte que ela usa?”.

— Nem sei. Quando é teste, eles até fazem com letra pequena, mas quando é para estudo diário, eles trabalham os dois tamanhos de letra e acaba que ela tem que se preparar também com a letra pequena, né? Porque a vida também é assim...

A entrevistadora pergunta: “Você prefere ledor³⁹?”.

— Não, eu não tenho ledor, eu mesma leio. Mas chega uma hora que eu fico cansada, aí eu dou meio uma viajada assim, depois continuo. Eu tive ledor no ENEM, eu prefiro ter ledor em provas grandes como esta. Num simulado que eu fiz na escola, eu tive ledor nos dois dias, mas de resto eu prefiro ler sozinha porque eu me concentro melhor.

— Este ano ela já fez o treino de marcação de cartão.

— Demora muito para pintar, é um saco...

— Filha! E eu ainda falei com ela, faz com calma, pega um papel porque, às vezes, a gente que tem 100% passa aquela linha, não tem jeito. Mas foi ampliado o cartão para você também?

— Não.

— O cartão foi igual?

— Foi igual. No ENEM, eles escreveram meu cartão e minha redação...

— O cartão eles transcreveram?

— Transcreveram. Mas eu acho que todo mundo tem que ser incluído, todo mundo. A sociedade tem que se aberta, tem que ter a mente aberta. Só por ser uma pessoa diferente de você, ela não vai ter as mesmas oportunidades e direitos que você tem, claro que não. Ela é igual a mim, só que de um jeito diferente.

A entrevistadora pergunta: “Ana Marcia, o que você pensa dessa questão da Educação Especial/ Educação Inclusiva?”.

³⁹ O ledor é aquele que lê em voz alta a prova ou atividade para um outro, neste caso, para as pessoas com Deficiência Visual.

— Pelos exemplos que eu tenho da Maria Clara e depois tive uma sobrinha, na verdade filha do meu primo que nasceu também com um probleminha neurológico. Ela mudou esse ano, foi para um colégio que tem lá em São Francisco e teve uma melhora absurda. Eu acho que a inclusão tem que existir, os dois exemplos que eu tenho próximos de mim só agregaram com o contato com outras crianças, mas em contrapartida, as instituições têm que estar preparadas. Foi o que eu te falei no início, não adianta você pegar uma criança e colocar num colégio: “Ah! Vamos cota, inclusão...” se não tiver realmente uma preocupação, profissionais preparados, material preparado, entendeu? Saber que a criança tem um tempo diferente, não digo de conteúdo, mas de como aferir esse conteúdo da criança. Não adianta, vai ser pior, vai ser traumático porque a criança vai se sentir menor do que ela já é. O deficiente visual ele até entende. A gente passou por uma época na adolescência dela que tudo ela achava que era “porque eu não enxergo”: eu não tenho amigos porque eu não enxergo, eu não fico com ninguém porque eu não enxergo, eu não sou convidada para festa porque eu não enxergo. A conclusão que eu cheguei, passando essa fase é que: depende do ser humano, de ela trabalhar isso dentro dela, de ser acessível, de saber que as pessoas, às vezes, têm um olhar diferente, existe um preconceito. Maria Clara passou por fases na vida que as pessoas não entendiam que ela não estava vendo, achavam que ela era metida porque ela quase não vê.

— Muita gente fala comigo: “Nossa, te vi na rua, te gritei e você nem me viu”. Falei: “Ai desculpa, é que eu não vejo mesmo”.

— A gente foi numa feira do colégio, na semana retrasada com o irmão dela. Maria Clara estava olhando, eu reconheci a Natália que estava dando uma explicação e fiquei atrás olhando para ela, quando ela acabou, falei: “Maria Clara, você lembra dela?”. Aí Maria Clara: “Não” e a menina ficou assim sem graça. Eu falei: “Natália, fala com ela”. Ela: “Oi Maria, sou Natália e estudei com você na escola”. [Maria Clara]: “Aiiii” e fez uma festa...

— A garota estava na minha frente e falou comigo. Eu sou boa de nome, de data, de coisas e tal. Também de me lembrar da roupa que a pessoa usou, mas de feição, não sei.

— Quer dizer, se fosse em uma outra situação, ela não ia reconhecer: “Ah não falou, metida, não falou”. Então eu acho que a inclusão é muito importante, eu acho que é aquele esquema, tem que ter uma preocupação da instituição, da família, principalmente. A escola sozinha, a faculdade sozinha não funciona, tem que ter parceria. Eu sempre estive na escola, não só com ela, mas com os outros dois que tem a visão normal, 100%. A diretora da escola mesmo que

disse que, toda vez que acontece algum evento, eu choro, até em campeonato de natação. Eu choro por qualquer coisa. Aí eu falo para a ela: “É parceria”. O mérito não é meu, o mérito não é da escola, o mérito não é da família, eu acho que é a parceria de todo mundo, eu não conseguiria sozinha. Às vezes, o preconceito está dentro da família, a família tem vergonha e fala: “Ai meu Deus...”, como eu escutava: “Você é maluca de botar ela numa escola que tem ribanceira, tem escada”. Ela só vai aprender se ela fizer. Ela só vai aprender a ir no mercado, se ela for. Se eu for sempre com ela, é óbvio que eu quero protegê-la e é óbvio que ela quer me usar de muleta, mas eu não vou estar aqui para sempre, se Deus quiser eu vou antes dela e aí? E o mal que eu fiz durante toda a vida dela? Eu acho que a inclusão é importante, mas todos têm que estar preparados para a inclusão, a família e a instituição. Espero que na faculdade, quando ela for, esteja preparada. Eu acho e é o que eu falo para ela: “Você está pegando uma era muito mais fácil, pois você pode levar o seu laptop na faculdade, você vai ter as tecnologias assistivas. Há 30, 20 anos quando você nasceu não tinha, Você está caminhando a passos largos para ter muito mais, muito mais acessível a vida moderna para você, só vai depender de você”. E espero que a instituição que ela vai estudar também ensine esse *feeling* de entender que é uma pessoa de baixa visão, os professores precisam... que é aí que eu acho que entra a sua parte, o seu estudo porque o professor ele não tem que ter pena. Não é para ter pena da Maria Clara nem de qualquer outra criança, jovem deficiente, não é pena, é ter um olhar diferenciado. Para mim, essa é a expressão, um olhar diferenciado.

A entrevistadora avisa que elas passaram por todos os temas e pergunta se elas querem falar mais alguma coisa. Elas se entreolham e Ana Marcia faz uma pergunta para a entrevistadora.

— Você com todas essas informações que você está recebendo, isso não mexe com você, Fernanda? Porque você ainda não tem filhos...

— Muito, é complicado porque a gente escuta várias histórias e eu leio muita coisa, mas tem os mitos também. Eu converso com as pessoas, tenho essa oportunidade e você vê que não é nada daquilo na prática. Mas é um pouco diferente porque eu estou todo o tempo dando aula para alunos com deficiência visual, que é a minha especialização, e é complicado porque você acaba se envolvendo com a história de cada um. Um dia desses, teve um caso pelo

*Whatsapp*⁴⁰, ele tinha prova na segunda-feira e queria que eu tirasse dúvida dele num domingo...domingo de manhã. Para mim é um aprendizado porque você imagina eu explicar essas questões matemáticas, primeiro pelo *Whatsapp* e segundo que ele não estava enxergando e por isso que eu perguntei para Maria Clara sobre a geometria porque a dificuldade deles é em geometria. Então, se para a gente é difícil desenhar um cubo e fazer aquela criança enxergar aquilo em 3D, que não é um quadrado, é um cubo... Eu levo materiais didáticos, mas pelo *Whatsapp*... para explicar o tronco de uma pirâmide, o volume de uma esfera... tudo bem que ele já viu. Eu falei para ele: “Corta uma pirâmide, a base menor...”, mas eu falava porque eu tinha que entender o que era e ele visualizar mentalmente o que era uma pirâmide, o corte dela porque eu não sabia se ele tinha contato com o material.

— Eu lembro quando a Maria Clara era pequena, todo mundo ficava assim: “Você não vai ter mais filho, né?”. Eu era novinha, a maioria das pessoas que temo primeiro filho com deficiência, não engravida de novo. [Médico]: “Não, ela tem que ter alguém para dividir as coisas dela” porque querendo ou não, acaba sendo uma criança mimada, tudo é para ela e o mundo não é assim. Quando o irmão chegou, ela não podia mais sentar de frente para a televisão, ela teve que sentar de lado: “Mas eu não enxergo!” e o irmão: “Mas eu estou atrás e eu quero ver também, a televisão não é só sua, a gente vai ter que arrumar um jeito”. E assim, a vida social é isso, é você abrir mão de algumas coisas em função de viver em uma sociedade. Dentro de casa, é o que eu falo para os três: “É o treino para a sociedade”. É obrigado, por favor, cumprimenta, beija, dá licença, é lavar um prato e quando chegar ali do lado de fora, você vai usar o que aprendeu dentro de casa. Se você pensar na frente “Ah, coitadinha ela tem que ficar na frente porque ela não enxerga”, a vida não é assim... ela vai levar um tapão lá fora que vai perder o rumo, vai ser excluída lá fora e o trauma vai ser muito pior. Então, ela tem que aprender a dividir.

4.2.1. Algum tempo depois... uma conversa com Maria Clara

Algum tempo passou e, quando fiz a entrevista com Maria Clara, ela cursava o segundo ano do Ensino Médio e tinha muitas expectativas sobre a ir para a universidade.

⁴⁰ Aplicativo de celular que facilita a comunicação entre as pessoas seja por mensagens de texto ou por mensagens de voz.

Hoje, ela terminou o primeiro período do curso de Direito e conta como está a rotina na universidade, ao nos encontrarmos pessoalmente.

— Estou cursando Direito na Universidade Candido Mendes, onde minha mãe estudou, e estou gostando, é um desafio diferente. Eu pulei de uma turma de 24 pessoas para uma de 87.

Lembro que em 2014 você estava na dúvida sobre qual curso escolher. Por que escolheu Direito?

— Escolhi Direito porque estou pensando em fazer uma segunda faculdade de Relações Internacionais, então se eu terminar o primeiro curso depois posso me especializar em Direito Internacional porque eu cortaria muitas matérias de Relações Internacionais e, ao invés de passar cinco anos na universidade, eu ficaria três ou dois. Eu achei mais “jogo” fazer primeiro o curso de Direito do que o curso de Relações Internacionais.

Você comentou do curso de Relações Internacionais, na época você tinha muitas expectativas sobre esta fase...

— É diferente... eu não tenho tanta ajuda dos professores quanto eu tinha na escola, eu tenho que me virar mais. Tenho muitas amigas que me ajudam, então está muito tranquilo, estou conseguindo me virar sozinha, mas é super cansativo. Na escola eu tinha uma aula de uma hora, agora tenho uma aula de duas horas⁴¹, então eu fico muito cansada.

E como estão sendo as avaliações? Porque antes você tinha uma avaliação adaptada.

— Eu estou passando (risos). Eles estão fazendo em tamanho grande.

Mas antes de se matricular, vocês conversaram com a Universidade?

— Sim. Antes de me matricular, fomos lá conversar. Foi tranquilo, eles aceitaram bem.

E a questão de copiar do quadro, como você está fazendo? Como fazia na escola?

— Tem aula que os professores passam muita coisa, daí eu gravo e depois copio em casa. Mas tem outras que eu só consigo aprender escrevendo, então tem coisas que eu anoto, tipo observação, anotações... e quando eu chego em casa, monto tudo direito.

Você e sua mãe tinham comentado sobre uma cirurgia que você talvez fizesse. Ela ocorreu?

⁴¹ Refere-se ao período das disciplinas.

— Não. Eu tenho que fazer o *check up* todo o ano, então este ano ainda vou fazer, mas a cirurgia eu não vou fazer porque os médicos acham perigoso por causa dos meus focos e tal, o que corre o risco de piorar e não melhorar. Meus pais também estão com medo, são vários fatores.

Ao finalizar esta breve entrevista, Maria Clara conta que viajará sozinha de avião pela primeira vez para visitar uns parentes em Brasília e fala que está animada, mas ao mesmo tempo receosa, pois está com medo de se perder no aeroporto por não enxergar bem.

Esta parte da entrevista finaliza com a pesquisadora agradecendo mais uma vez a participação dela e da mãe.

4.3. Garrolici

A entrevista ocorreu no dia 05/12/2014, uma sexta-feira, em uma das salas do Centro de Apoio ao Deficiente Visual de São Gonçalo (Cadevisg) onde Adahil Rafaías, que aqui só chamarei de Rafinha como os amigos e parentes o chamam, faz cursos e Garrolici e Karoline trabalham, localizado em São Gonçalo/RJ. Na ocasião, passei o período da manhã e tarde neste Centro e pude conhecê-lo melhor.

Antes da entrevista, gostaria de apresentar aos leitores meus entrevistados. Garrolici de Fatima Peixoto de Alvarenga, nascida no Rio de Janeiro/RJ em 30/04/1958, professora. Adahil Rafaías Ribeiro, seu filho biológico, nascido em Niterói/RJ em 02/09/1992, estudante. E Karoline Porto Duarte, sua filha adotiva, nascida em Rio Bonito/RJ em 26/01/1995, estudante.

Fernanda começa a entrevista explicando a dinâmica da mesma e os três estão sentados numa mesa grande de frente para a entrevistadora, Garrolici e Karoline estão com um conjunto de fichas a sua frente, sobre a mesa. Diferente das demais, a entrevista com Garrolici e Rafinha foram realizadas separadamente por causa do horário disponível. A entrevista com Karoline foi realizada na presença dos outros, Garrolici inicia explicando como a conheceu antes de dar-lhe a palavra. Durante a entrevista não ocorreu interrupções ou complementações por parte dos demais participantes. Cabe ressaltar aqui que, diferente das outras entrevistas, essa começou a ser realizada coletivamente e, por questões de horário e compromisso dos participantes, terminou com entrevistas individuais. Achemos por bem separá-las e iniciar com a mãe falando e depois os filhos.

Garrolici¹ (Garro) começa a entrevista contando sobre a relação dela com o filho biológico e Karoline, adotada por ela.

Na verdade, eu queria clarear a situação porque eu sou mãe do Adahil², mas Karoline veio para mim de uma forma diferenciada, não da forma natural. Eu conheci Karoline quando

¹ A entrevistadora perguntou a origem do nome dela e ela explicou: “É de origem italiana, Garrolite [se referindo a pronúncia correta]. Tinha dois c, mas no meu primeiro casamento, na minha certidão tiraram um c, aí ficou Garrolici. Ah ninguém ligou para isso na época, aí ficou Garro [se referindo a como as pessoas a chamam]”.

² Sobre o significado do nome do filho, Garrolici explica que Adahil é uma homenagem ao avô dele que é árabe e Rafaías é um nome bíblico que significa o senhor que cura.

ela tinha, mais ou menos, oito ou nove anos de idade na escola regular que ela frequentava como ouvinte e eu fiz questão que ela fosse aluna da escola. Eu procurei a família que, na verdade, era só o pai, porque ela havia acabado de perder a mãe e ela veio estudar na Escola Municipal Sete de Maio em Rio Bonito³. Foi uma menina alfabetizada no ensino regular, no braille⁴, levei outro professor para lá, o Dailon, que nos ajudou. Depois disso, a gente se desencontrou e veio se reencontrar há um tempo atrás quando Karoline estava sem estudar, ainda sem a autonomia com o uso da bengala, bem deprimida querendo fazer alguma coisa na vida e sem possibilidades. Eu falei: “Minha vida é meio enrolada, mas se você quiser vir aprender e formar, a gente vai junto caminhar”. E ela aceitou o desafio, a gente passou o carnaval junto, contei para ela mais ou menos algumas das regras que se colocaria nesse desafio e uma delas era o uso da bengala para ela ter autonomia. E a gente começou a nossa vida familiar. Na verdade, estamos num período de muita adaptação, porque Karol sempre foi conduzida por ela própria, nunca teve ninguém que a conduzisse, às vezes, conduzir fica difícil. Mas ela até que está indo bem, a cada dia ela tem evoluído muito, tem se esforçado, já utiliza a bengala. Eu coloco alguns desafios para ela que se parece com um desafeto, mas não é. É para que ela cresça, para que ela aprenda, depois ela tem algumas dificuldades, mas ela está vencendo direitinho. Ela está agora, os dois estão estudando no Altivo César⁵. Digamos assim, foi muito bom ela estar com a gente porque tem me ajudado também com a minha vida particular porque o último filho Adalmir foi para Portugal, eu senti aquela falta dele e ela chegou neste momento. Ajudou-me muito nesta questão e com o Rafinha, porque ele está crescendo muito com a disputa de espaço. Ele acaba dizendo assim: “Opa, tem alguém aí no meu pedaço”. Um tem ajudado o outro, de vez em quando ele implica muito com ela, mas na verdade a ama muito porque o primeiro pedaço de bolo de aniversário foi para ela. É uma demonstração boa, demonstra amor, mas ele quer crescer também, então fica aquela disputa de quem faz o que.

Eles estão estudando no Altivo César e há vinte três anos eu lido com deficiência visual. Rafinha tem vinte e dois anos de idade, mas é esse tempo que a gente tem de convivência com deficientes visuais no geral. Ele nasceu e eu precisei ir à luta para trabalhar, sempre precisei da ajuda, do apoio de outras pessoas e eu ter que estudar, para poder trabalhar. Tudo aquilo que eu aprendi na minha formação com deficientes visuais, eu não

³ Cidade localizada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

⁴ Sistema tátil de escrita para pessoas cegas.

⁵ Refere-se à uma escola municipal de Niterói/RJ.

consegui aplicar com ele porque eu precisava ficar fora, mas tentava passar para outros para que esses passassem tanto para ele quanto para os demais. E assim foi... Sempre no Benjamin Constant⁶ estudando, fazendo todos os cursos da área. Passei a minha vida profissional a ser dedicada não só à deficiência visual, mas às outras áreas também, fiz outros cursos da área, especialização. Enfim, eu me tornei uma lutadora pelo espaço de direito da pessoa com deficiência, não só como mãe, mas como cidadã. E aí a gente vem caminhando... Hoje eles estão no Altivo César, mas a gente ainda encontra muita dificuldade em relação a isso. Em meu mestrado⁷ pela UFF⁸, nesta área de deficiência visual, também tenho encontrando muita dificuldade até de os professores responderem para a gente qual é a ajuda que eles querem. Sei que eles encontram dificuldade para lidar com esse aluno nessa “falada inclusão”. Como é que esse sujeito sabe dentro da sala de aula? Como é que pode ser beneficiado com o ensino para todos? E a gente tem encontrado algumas barreiras, mas a gente também tenho encontrado muitos professores que tem se dedicado, que tem buscado, que tem perguntado, que tem se colocado à disposição.

Garrolici olha as fichas e escolhe começar pela ficha “Ser mãe...”

Ser mãe é fenomenal, eu amo ser mãe e eu acho que eu sou muito mãe, até porque depois de ter tido dois filhos sem nenhum problema aparente, ter Rafaías me ensinou mais ainda. Não dá para descrever muito o que é, mas ser mãe para mim é tudo, sinto falta tanto de ser mãe que hoje eles já estão criados e eu continuo sendo mãe de outros. E foi o Rafinha⁹ que me ensinou tudo, aliás tudo que eu sou hoje em termos de gente, de profissional, de mulher, foi com ele que eu aprendi, até porque eu me lembro quando a gente foi para a Associação Fluminense de Reabilitação (AFR)¹⁰... porque a história do Rafinha é bem complicadinha.

Rafinha nasceu prematuro com quinhentos gramas, no Antônio Pedro¹¹, numa época de greve no hospital. Ele teve queimadura de primeiro, segundo e terceiro grau dentro da incubadora e não tinha uma perspectiva de vida, teoricamente falando. Quando começou a ter,

⁶ Refere-se ao Instituto Benjamin Constant, na Urca/RJ. Em alguns momentos, Garrolici irá se referir ao Instituto somente como “Benjamin”, como é comumente chamado entre os educadores da área no Rio de Janeiro.

⁷ Refere-se à dissertação defendida em 2015 sob o título “Produção de Conceitos na Cegueira Congênita: questões epistemológicas e algumas implicações educacionais”.

⁸ Universidade Federal Fluminense.

⁹ Apelido de Adhail Rafaías.

¹⁰ É uma instituição filantrópica reconhecida de utilidade pública, que atua na melhoria da qualidade de vida de crianças, adolescentes e adultos com necessidades específicas. Esta instituição fica localizada em Niterói/RJ. Fonte: <http://www.afr.org.br/sobre> Acesso em 19 mai. 15.

¹¹ Nome do Hospital Universitário da Universidade Federal Fluminense, em Niterói/RJ.

não ia andar, não ia falar, não ia comer, só não falaram para mim que ele não ia enxergar, só descobriram a cegueira dele quatro meses depois. Nasceu no dia dois de setembro e saiu do hospital no dia vinte de dezembro. Nós passamos o Natal em casa, ele com quatro meses e um quilo e oitocentos [gramas]. Mas apesar dele ser bem pequenininho, eu percebi que aqueles móveis que a gente colocava no bercinho, muitas coisas ele não acompanhava com o olhar. Eu falei: “Tem alguma coisa errada aí”. Quando eu voltei aos médicos, falei que tinha uma coisa errada, foram fazer o exame nele e viram que ele estava com uma cegueira que era irreversível. O chão caiu de novo e de novo e me vi doida. Por isso ser mãe para mim é uma coisa inexplicável. Lutei muito para ser mãe de Rafinha. Mas nessa luta toda, quando chegamos no Benjamin Constant para fazer a estimulação precoce, não tinha vaga. Logo que saiu do hospital, já fui para a estimulação precoce. Não tinha nada, no primeiro ano não teve vaga, no segundo ano não teve vaga. Era para ele ir para a educação infantil, mas para isso ele precisava não estar usando fralda e ele usava ainda. No outro ano era para ele estar vestindo a roupa sozinho, ele não vestia. No outro ano, era para ele estar amarrando os sapatos, ele não amarrava os sapatos. No outro ano era abotoar a camisa, ele não abotoava a camisa. No entanto, hoje a gente usa camisa que coloca pela cabeça e usa sapato de velcro, né? Eu não aprendi nada no Benjamin Constant, eu aprendi o que não era para se fazer aqui fora com aquelas pessoas que viessem com necessidades para mim. Aprendi a formação pedagógica, digamos assim: braille, soroban etc, enquanto isso Rafinha estava aprendendo na AFR, foi a única que aceitou para desenvolver alguma coisa com ele porque Rafinha começou a falar com cinco anos de idade. Depois dos cinco anos, ele falava igual a uma maritaca “ta ca ca”, gritava. E isso tudo para a mãe era difícil. Porque na rua ele gritava, na rua ele esperneava, ele mordida de o sangue descer, ele batia a cabeça na parede de deformar o crânio e eram coisas inexplicáveis, mas a gente teve muita sorte e encontramos muitos profissionais realmente dedicados tanto na AFR quanto em outros locais. E aí, esse ser mãe para mim com essas reticências aqui significa tudo, realmente é reticências.

A deficiência visual ainda hoje é uma incógnita para mim, porque esse lugar de direito mesmo, tudo que a gente tem de lei, de aparatos, de congressos, de estudos, de pesquisa, não é real. A deficiência visual, para mim, ainda engatinha muito diante de outras deficiências.

Quando a gente vê uma lei que estabelece Libras¹² como uma língua e que muita coisa está sendo desenvolvida, mas ainda não tem esses intérpretes nos locais públicos conforme a lei diz, você imagina o deficiente visual que não conseguiu sair de casa. Muitos que saíram é porque foram famílias parecidas comigo que reagiram, mas nós temos universos de famílias que não reagiram e que estão ainda em casa. Então a deficiência visual, para mim, ainda é fruto de muita luta. Esse é o lugar de direito do sujeito cego, ele ainda não acontece na realidade.

A infância, adolescência e juventude do meu filho...é muito interessante falar sobre isso porque na verdade a infância dele foi sempre com terapeutas e buscando uma escola que o aceitasse para a socialização. À época, ainda era socialização, há vinte e dois anos atrás. Eu me lembro que uma das primeiras escolas que eu busquei foi a Renata Magaldi¹³, lá na Alameda¹⁴ e eu morava em Maricá¹⁵. O Benjamin já tinha fechado as portas para mim, não consegui vaga lá em nenhum dos anos por causa de exigência, todo ano uma, mas todo ano eu ia. Ele só conseguiu entrar lá com quatorze para quinze anos, ele conseguiu entrar pela porta da frente, essa é uma história bonita também.

A infância dele foi rodeada de muita expectativa, de querer que ele conseguisse alguma coisa. Houve uma esperança porque eu encontrei o doutor Mario Mota no Hospital de Servidores¹⁶ e ele falou: “Vamos levá-lo para fazer uma cirurgia para colar a retina. Tem dois lugares que você pode conseguir ainda alguma coisa, em Goiás e em Curitiba. Você quer tentar?” [Ela]: “Quero!”. Não tinha um tostão¹⁷, não tinha condição alguma porque, após o nascimento dele, tive que parar de trabalhar para poder ficar com ele, mas a gente conseguiu muita coisa, muita ajuda e fomos fazer a cirurgia em Curitiba. A infância do Rafinha foi muito sofrida, na terapia, na cirurgia... o brincar com ele era eu e ele. Veio a separação, normal entre pai e mãe nessa situação.

A entrevistadora pergunta: “Você comentou da cirurgia e eu vi que ele usa óculos. Ele enxerga alguma coisa?”

¹² Refere-se à lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em 19 mai. 15.

¹³ Refere-se à Unidade Municipal Renata Gonçalves Magaldi, que é uma escola pública em Niterói/RJ.

¹⁴ Refere-se à Alameda São Boa Ventura que é bem conhecida na cidade de Niterói/RJ.

¹⁵ Cidade localizada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Situada a uns 42 km da Alameda São Boaventura.

¹⁶ Refere-se ao H.F.S.E. - (Hospital Federal dos Servidores do Estado) localizado na cidade do Rio de Janeiro.

¹⁷ Expressão que se refere a não ter dinheiro.

— Não, não. Ele usa óculos de beleza. Ele tem óculos do dia e os óculos da noite. Porque em qualquer lugar que ele ia, ele ia com aqueles óculos escuros. Eu não sei porque cego tem que usar óculos escuros. Por que tem que usar? Para tirar esses óculos escuros dele, ele falou assim: “Ah, eu não quero só o óculos da noite”. Não precisa ser óculos escuros, pois não está sol. Eu falei: “Karoline usa?”. Eu estou devagarinho tentando tirar esses óculos escuros dele. Por que cego tem que usar óculos? Ele não tem resíduo nenhum, ele fez uma cirurgia de colamento de retina, mas não houve sucesso.

A infância dele não foi natural, mas a gente tentou de várias formas dar o melhor para ele. A gente brincava de bola, a gente andava de bicicleta e botava na cadeirinha, né? A gente brincou. Eu consegui a educação infantil para ele nessa Renata Magaldi lá na Alameda, escola de Niterói, ele entrou com cinco para seis anos de idade. Os primeiros momentos foram bem difíceis, ele mordida todo mundo, mas depois ele levou umas mordidas também e ele aprendeu que doía, que não podia morder. Ele parou naturalmente, como acontece com todas as outras crianças. Eu gosto de lembrar disso porque não tinha passe¹⁸, não tinha nada disso, tinha que sair de Maricá com ele, ficar lá esperando para depois eu retornar. Eu lembro que quando ele fez sete anos de idade, ele era muito magrinho, fininho, não parecia que tinha sete [anos], parecia que tinha quatro ou cinco [anos] e a AFR com toda a sua equipe pediu para que ele continuasse na escola, na educação infantil, para que ele crescesse mais um pouco, desenvolvesse mais, porque foi maravilhosa a experiência na escola naqueles dois anos que ele estava lá. Mas eu me deparei com a lei¹⁹ que dizia que ele só poderia estar ali até os seis anos de idade e não teve relatório que fizesse a diretora mudar de ideia. Eu tive uma carta, na época, do secretário de Educação daqui²⁰, o Comte²¹, eu fui até ele, eu sempre fui muito brigona. Até por conta da minha formação de professores, eu aproveitava essa formação para estar nesses espaços, participava de congresso, eu ia em reunião, eu debatia, eu brigava muito. Eu procurei o secretário e ele fez uma carta para que ele continuasse na escola, mas eu percebi

¹⁸ Refere-se à Lei nº 3339, de 29 de dezembro de 1999, que regulamenta o artigo 245 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, assegura a gratuidade nos transportes coletivos urbanos intermunicipais aos maiores de 65 anos e estabelece passe livre às pessoas portadoras de deficiência e aos alunos de 1º e 2º graus uniformizados da rede pública municipal, estadual e federal, portadores de carteira de identidade estudantil. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/d9caad983c72b084032568570070c59e?OpenDocument> Acesso em 19 mai. 15.

¹⁹ Nos dias atuais, há leis mais específicas sobre essa questão idade/ ano de escolaridade, contudo, à época, as escolas baseavam-se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), neste caso no artigo 29 que dispõe sobre a Educação Infantil e outras regulamentações municipais.

²⁰ Refere-se à cidade de Niterói/RJ.

²¹ Deputado Comte Bittencout que já foi Secretário de Educação de Niterói.

que ele não foi bem acolhido no primeiro dia de aula. A diretora olhou e falou assim: “Você conseguiu, né?”. Então eu achei que ali não ia ser legal, eu não continuei, trouxe ele para uma escola aqui no Paraíso²², uma escola particular e ali ele ficou. Sete anos, oito anos...alfabetização já, mas a gente não estava conseguindo avanço e eu tenho até hoje as cartas convidando ele a sair da escola porque eles não tinham condições de alfabetizá-lo no Sistema Braille. E eu estava lá, lutando, lutando... e ia no Benjamin não conseguia, falava que ele não estava apto a frequentar o Benjamin Constant porque ele tinha as outras questões que até aí ninguém descobriu a surdez. Talvez, por isso, que ele não respondia da forma que eles queriam e ele ainda tinha esses espectros autistas. Hoje a gente descobre isso, devido à evolução que ele teve no quadro, os investimentos que foram feitos com ele, mas enfim, a gente conseguiu ajuda da escola, naquele momento eu me senti muito... de novo batendo numa porta, mas não desisti não. Tive vontade de dar queixa porque estava começando essa questão da política de inclusão, mas eu falei: “Não. Foi uma escola que o acolheu num momento que ninguém acolheu, realmente não estão preparados, então deixei quieto. Vamos lutar para que outros não passem por isso”. Continuei minha luta, daí Rafinha foi para o Ane Sullivan²³, em Niterói, e ele também permaneceu numa escola especial para deficiente visual, mas que também ele aprendeu a socialização, mas pedagogicamente ele não avançou em nada, nada, nada, nem no braille. Ele veio aprender o braille no CAP²⁴ com a professora Libânea.

Depois ele entrou, já na sua adolescência e juventude, no Benjamin Constant. O outro ano que eu fui lá tentar, teve a avaliação, ele já falava, já conduzia, apesar da dificuldade da fala dele ainda, mas você sabe que se investir, ele conduz a conversa, ele vai. Impressionante que a mesma psicóloga que avaliou ele em uma vez que não era para ele frequentar a escola, foi a mesma que avaliou dessa vez, dizendo que ele estava apto e não entendia porque ele não tinha aparecido ainda no Benjamin Constant. [Psicóloga]: "Você nunca veio no Benjamin Constant?" [Ela]: "Já, diversas vezes..." [Psicóloga]: "Mas como assim?" [Ela]: "Olha, eu prefiro não falar sobre isso, ele tem o prontuário aí, se você quiser saber mais dele, você vai ver o prontuário, você vai ver que todos os anos eu estive aqui, mas ele nunca estava apto". [Psicóloga]: “Não, mas está tudo ótimo”. O Benjamin Constant foi também muito importante

²² Nome de um bairro na cidade de São Gonçalo, localizada também na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

²³ Escola Estadual de Educação Especial (Escola Pública Estadual) Anne Sullivan.

²⁴ Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, localizado em São Gonçalo/RJ.

na vida dele, apesar de todos os problemas, porque ele entrou em esquema de internato e ele aprendeu muita coisa, ele teve que se virar, aí volta a mãe porque nesse momento foi doloroso. Deixava lá a semana inteira com todas as dificuldades que ele tinha, que eu sabia que tinha e o quanto ia ser difícil para todos lidarem com ele com isso tudo, mas foi o primordial na vida dele. Como ele foi criado comigo, meu pai e minha mãe, ele era muito paparicado pelo avô e pela avó. Tudo aquilo que eu aprendia para fazer com meus alunos, eu não conseguia fazer em casa com ele porque o avô e a avó não deixavam, davam comida na boca, era copo na mão, água na mão, era tudo na mão. Quando ele foi para o Benjamin, isso estagnou e ele teve que crescer, ele teve que aprender isso. Ele teve que aprender a cuidar do sabonete dele, do armário dele, do cadeado, da chave, aprender a enrolar a toalha no corpo para ir tomar banho, para voltar, para vestir a roupa. E quantas vezes eu chegava no Benjamin, ele estava com a blusa pelo avesso, mas ele aprendeu e isso foi importantíssimo para ele. Eu vejo assim, que a escola especial tem uma grande importância, mas para trabalhar aquelas questões que a escola regular não trabalha.

A gente luta pela inclusão exatamente por isso, vejo que com a inclusão a gente tem condições de realizar mais coisas do que só no espaço fechado porque o mundo está aqui fora. Quando ele chegou aos dezoito anos, no Benjamin, o diretor me chamou e falou para mim, ele e a Maria da Glória²⁵: “O que você acha que a gente deva fazer com o Adahil? Porque ele está terminando o Ensino Fundamental I, ele já está com dezoito anos e a gente não sabe como vai dar continuidade”. Aí eu fui obrigada a falar para eles: “Bom, ele vive com vocês aqui vinte e quatro horas, de segunda a sexta, se vocês ainda não conhecem as competências e habilidades dele, que eu vou dizer se eu fico com ele aos sábados e domingos e as noites de sábado e domingo. Vocês não descobriram nada ainda?”. Enquanto que eu sabia que muita gente já havia descoberto muita coisa com ele. Teve uma professora que descobriu um modo de ensinar informática trabalhando a questão da motricidade na dissertação dela. Ele foi alfabetizado no computador por ela, num trabalho à parte do Benjamin, não era um trabalho que o Benjamin desenvolvia, foi um trabalho de mestrado que ela pegou e fez com ele e com outros que apresentavam dificuldade de aprendizagem. Dificuldade de aprendizagem todos nós temos. Todos me conhecem, todos sabem da minha vida, da minha luta. Eu fui trabalhar na área e fui desenvolver cursos para professores, sempre levava no Benjamin Constant,

²⁵ Refere-se à Maria da Glória de Souza Almeida, professora do Instituto Benjamin Constant.

sempre levava no INES²⁶ porque achava importante eles conhecerem a história de todo mundo e fui multiplicando isso tudo que eu fui aprendendo na carne. Enfim, aquilo ali também me desgostou muito e eu já estava com um trabalho avançado lá em Rio Bonito, coordenando a Educação Inclusiva. A gente já tinha a sala de recursos, alguns profissionais formados e eu falei: “Vou experimentar lá em Rio Bonito”. Já tinha feito com muita gente lá e falei: “Agora vou levá-lo”. Ele foi fazer a EJA²⁷ nesta cidade e foi muito bem. Desde aí, escola regular e adapta o material, uma hora adapta isso, adapta aquilo, uma hora faz a prova oral, outra hora faz a prova no computador e outra avaliação, avaliação, avaliação, sempre avaliação que a gente não consegue perceber que avaliação é essa para a vida, isso eu questiono muito...

O braille, o soroban e a mobilidade...o braille ele aprendeu e ele lê, mas tem que estar separado, com interponto²⁸ nem pensar. Se tiver uma linha em cima da outra também nem pensar, porque ele tem uma coordenação motora dificultosa, ele apresenta um distúrbio neurológico que mexe com a coordenação. Eu acho que é até meio familiar porque eu também sou trêmula e ele é trêmulo. E se ele tiver nervoso, ele começa a tremer e não consegue mesmo. O soroban ele aprendeu a contar, não aprendeu a fazer ainda as operações, mas ele aprendeu a contar um, dois, três, quatro, abaixar o cinco, abaixar os outros porque teve alguém já que se dispôs a ensinar, eu não consigo ensiná-lo, ele não aprende nada comigo, pedagogicamente falando. Não aprende, não tem jeito, santo de casa não faz milagre. Outro dia eu experimentei, peguei cinco pacotes de biscoito de maizena e falei: “Quantos pacotes de biscoito de maizena tem aqui?”. Ele contou um, dois, três, quatro, cinco. Depois eu separei dois de um lado e três do outro, e eu falei: “E agora, quantos tem aqui?”. Um montinho de três, ele disse cinco. [Garrolici]: “E nesse montinho aqui?” [Ele]: “Cinco”. [Garrolici]: “Não Rafinha, nesse montinho aqui”. [Ele]: “Cinco”. [Garrolici]: “Não Rafinha, nesse montinho...” [ele]: “Eu já falei para você que tem cinco...”. Ele sabe que tem cinco pacotes de maizena sobre a mesa, não sou eu a mãe dele que vou dizer que tem dois de um lado e três do outro e que somando dá cinco. Tem que ser outra pessoa, se outra pessoa fizer a intervenção, ele vai. Comigo não vai.

A orientação e a mobilidade, ele aprendeu todas as técnicas da bengala, sabe utilizar a bengala como ninguém, mas ainda não anda sozinho. Ele não teve alguém que... eu sou mãe,

²⁶ Instituto Nacional de Educação de Surdos, também localizado no Rio de Janeiro/RJ.

²⁷ Educação de Jovens e Adultos.

²⁸ Significa escrever ou imprimir o braille em ambos os lados do papel.

eu não vou botar ele sozinho para andar na rua, mas com certeza se tiver alguém que incentive, que o motive, tanto é que eu coloco ele e a Karoline no ônibus para irem para a escola sozinhos, ele vai numa boa e está adorando isso, já acha que é aquela autonomia dele, está com alguém que não sou eu. Isso é interessante, a gente não tem, mesmo aqui na instituição, eu não consigo alguém que faça isso com ele, que faça do jeito que eu faço com os outros. Eu pego e vamos para a rua, vamos pegar a bengala, eu não espero aprender a técnica de alto, superior, inferior ou não sei o que. “É bengala agora!”. E vamos aprender a usar a bengala no dia a dia, não uso técnica alguma para utilização da bengala, até porque eles chegam muito tarde aqui, até passar técnica de superior, inferior, não sei que, não sei que lá, eu vou lá junto com eles para rua. Aquele Fabio²⁹ que você me viu conversando ali, ele não tem nem dois meses no Cadevisg e já está indo e vindo sozinho para casa. Porque o mais difícil de passar para eles é coragem e isso é intrínseco, né? De dentro para fora e aí é preciso ter dom.

As tecnologias assistivas são boas quando a gente tem profissional que se dedique. Ela pode ser dividida em: as feitas por sucatas e as outras que por enquanto a gente não conhece, já tem muita coisa boa espalhada por aí e que a gente está perdendo porque os alunos estão na escola, mas não estão chegando na sala de recursos multifuncional que está cheia de material, que o próprio Ministério de Educação e Cultura está alimentando as escolas. Isso tudo, mas o professor não sabe mexer e não mexe. Eu sou coordenadora em Macaé, sou professora de sala de recursos multifuncional e tenho grande dificuldade de fazer com que os professores mexam naquele material. Eu fui professora de sala de recursos aqui no CIEP³⁰, no CAP, na época que não tinha nada disso, eu fazia os meus materiais, eu construía os meus materiais. Hoje a gente vê um monte de coisa pronta e ninguém sabe usar, ninguém busca para usar. Eu não consigo entender o que acontece, precisamos avançar mais, precisamos de interesse.

A relação com a escola, os professores e as disciplinas, eu fico muito à vontade com os professores e meus filhos também, eu assino embaixo de tudo que quiserem fazer. Sempre foi assim, não só com meus alunos, meus filhos com deficiência visual como também os outros, eu sempre dei carta branca para professores. Eu acho que nós sabemos fazer e fazemos bem,

²⁹ Um dos cegos adultos que é atendido pelo Cadevisg.

³⁰ Os CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública (Escola Pública Estadual) são comuns no estado do Rio de Janeiro. A entrevistada refere-se especificamente ao CIEP Brizolao 236 Professor Djair Cabral Malheiros, localizado em São Gonçalo/RJ, que atende alunos com diversos tipos de deficiências. O CAP está localizado dentro deste CIEP.

principalmente quando a família confia, então eu prefiro confiar. Nunca tive nenhum problema, sempre confiei, sempre busquei, sempre dei, quer levar?

Na disciplina de Matemática é muito interessante porque ele tem uma memória fantástica, a memória dele é absurda. Ele sabe todos os horários dos programas da rádio, todos da televisão, todas as vozes. Ele imita o Washington³¹ como ninguém, ele imita o presidente Lula, ele imita várias pessoas, ele tem uma habilidade muito grande com isso. Eu acredito que na questão do espectro autista porque na carga metódica, ele tem hora para tudo, ele tem hora para comer, hora para tomar banho, hora para dormir, hora para tudo. Para as aulas de Matemática, me pediram um gravador nessa escola que ele está; começaram a ensinar tabuada e gravaram a tabuada para ele, gravaram os números primos, números pares. Ele sabe todos de 1 a 100, ele não associa, mas ele sabe. Se você falar número quinze é par ou ímpar? Ele sabe. Número vinte e três? Se é par ou ímpar, ele sabe, mas para que serve isso, ele não sabe. Assim como ele sabe as contas $1+1$, $2+2$, $3+3$. Ele está conseguindo descobrir alguma coisa, mas não sei se é o tempo ou sei lá o que é, que não consegue abrir esse leque de possibilidades para ele. Se eu pegasse meu sapato, um par de sapatos, um direito e outro esquerdo, podia fazer uma associação com isso, né? Direito ou esquerdo, ímpar ou par, o que é isso? Não sabemos o porquê da grande dificuldade do Rafinha em matemática. Tem um outro menino, o Gabriel³², que ele amava matemática até o quinto ano. No sexto ano ele breiou, traumatizou. Eu sou traumatizada com matemática até hoje, entendeu? Por que? Porque eu não sei para que serve a matemática no meu dia a dia, sei que ela é importante. Mas dizer para você assim: “Estou pronta para a matemática”, eu não estou pronta para a matemática e assim é com o Adhail Rafaías. Ele tem uma memória fantástica e a gente não consegue um profissional que trabalhe essa questão. O que podemos desenvolver com um trabalho, com uma atividade laboral para vida, para ele, entendeu? Então eu digo que é sem sentido ele saber tudo. É muito interessante, ele tem um jogo Bop It³³...Ele bate recorde. A própria Karoline não consegue jogar esse jogo, eu não consigo jogar esse jogo, tem uma hora que o bichinho não fala, ele só faz um barulhinho do puxar, do apertar e do rodar, ele só faz o barulhinho e ele sabe, ele bate recordes. Que memória fantástica é essa? Que condição humana é essa que não serve para a vida? Isso me deixa meio... porque com o meu filho, eu

³¹ Refere-se ao radialista Washington Rodrigues, também conhecido como Apolinho na Radio Tupi.

³² Refere-se a um menino que recebe atendimento no Cadevisg.

³³ Jogo de agilidade, no qual a pessoa deve responder rapidamente aos comandos: puxar, girar a manivela, gritar ou Bop It! (apertar o botão central). Saiba mais em: <https://www.youtube.com/watch?v=ldOfCennQvY> Acesso em: 16 mai. 15.

estou dizendo de mim própria, ele agora vai terminar o nono ano...o que vai acontecer no Ensino Médio com as dificuldades todas que ele tem? Vão querer que eu faça o que com ele? Eu quero que ele continue o Ensino Médio. Ele falou para mim outro dia: “Ah mãe, vai ter os amigos, vai ter a professora”. Eu falei: “Mas a vida é isso?”. Estou preparando meu filho para viver socialmente também, mas nada? Não tem mais nada para ele? Se ele pode estar numa rádio falando, se ele pode estar num supermercado anunciando, se ele pode... tem tantas possibilidades, tem tantas coisas que ele pode fazer profissionalmente. Será que vão dar uma oportunidade para ele?

Expectativas... eu tenho muitas, Fernanda, muitas, de um mundo melhor, de um mundo inclusivo, de um momento que todos se percebam como todos e que o ensino seja ensino, que a educação não esteja dividida em educação inclusiva ou educação especial, seja só educação. Eu tenho muita expectativa nas pesquisas que a gente desenvolve, nos estudos e que essa gente toda que está aí fazendo pós-graduação, mestrado e doutorado coloque em prática. Eu comecei tarde, eu vim para a academia muito tarde. Eu não sei se eu tenho mais coisa para acrescentar nesse universo todo de educação. Tem hora que eu desanimo, confesso, porque eu percebo que muita gente tem feito educação por conta da estabilidade e não por conta do... não sei se é dom, talento, não sei o que é, mas não há vontade de estar no meio do ensino. Acho que estar no meio do ensino, tanto a educação, quanto a segurança, quanto a medicina acho que são três áreas que você precisa muito querer estar, independente do quanto você ganha, porque você lida com o outro. E aí o mandamento maior, que eu sigo, é amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a si mesmo. Eu gostaria de ser tratada na mesma forma como eu trato o outro. Eu trato o outro da melhor maneira possível porque eu gostaria de ser tratada assim, então a minha expectativa é de um mundo melhor, um mundo humano, de ser humano porque ser humano é muito além. Aliás, a minha dissertação fala sobre isso, vida, ser vivo, o que que é isso? Será que é somente nascer, crescer, reproduzir e morrer? Não é? O ser humano é muito mais, então a minha expectativa é de que a gente continue a formar e a oportunizar, principalmente a clientela com deficiência visual, melhores momentos.

Emprego... O emprego ainda é aquilo que eu falei desde o início, a gente não tem um lugar real. Tem duas coisas, digamos assim, a classificação, como também tem o lado da

pessoa que quer permanecer estável. Ele prefere receber o benefício da prestação continuada³⁴ sem que ter que dar satisfação a ninguém. E tem o lado daquele que quer, quer avançar, quer crescer e que não é dada a oportunidade. Fica muito radical, às vezes, porque tem a cota da empregabilidade³⁵, mas eles escolhem quem eles vão empregar... sabe, o emprego ainda está muito complicado. Eu tenho uma história de emprego muito interessante, de um rapaz que foi daqui do Cadevisg, o Wellington, e da época que eu era da coordenação de educação especial em Rio Bonito. Um rapaz da Rio Ita³⁶, do Recursos Humanos, veio conversar comigo sobre o assunto porque estava começando aquela coisa de ter a empregabilidade, de cota. Foi num dia que eu estava muito aborrecida, eu tinha me estressado muito na educação e ele veio conversar nesse dia. Ele veio e falou assim: “Garrolici, eu sou lá da Rio Ita e queria conversar com você, o secretário autorizou, é porque eu estou precisando de gente com deficiência para trabalhar na empresa”. [Ela]: “É... está precisando? Qual deficiência?” [Ele]: “Não... É...”. [Ela] “Não, é que eu estou cansada de vocês virem pedir para fazer cadastro de deficiente e empregar ninguém. Qual o tipo de pessoa que você quer? Qual é a função que você quer desenvolver?”. Eu sendo bem grossa, sabe? Porque eles tinham que fazer por onde... [Ele]: “Não, você sabe... é uma auxiliação, a gente precisa ver...”. Eu falei: “Olha, eu tenho um prontinho para você. Ele está fazendo Pedagogia na Unirio³⁷, nível superior, tem boa aparência, boa verbalização, sabe se vestir, sabe se cuidar, sabe falar, sabe conversar, sabe tudo. Você quer?”. [Ele]: “Ah não, está ótimo, já tem o nível médio, está fazendo o nível superior. Ah quero, claro que quero. Qual a deficiência dele?”. [Ela]: “Cego”. Assim, olhando para ele como eu estou olhando para você e ele olhou para mim falou: “Mas Garro, como é que consegue trabalhar numa Auto Viação?”. [Ela]: “Isso é problema seu. Você vai conversar com ele, você vai fazer uma entrevista com ele para ver o que você tem lá que ele pode fazer. Não é melhor assim? Eu estou cheia, não aguento mais isso”. Acho que ele ficou assustado, primeiro que eu estava muito grossa, segundo porque não teve saída para ele e terceiro, vamos fazer a entrevista. Ele está lá até hoje, vai fazer quatro anos. Não é nem recepcionista porque agora ele está na administração, mas na época ele entrou atendendo telefone naquelas

³⁴ Refere-se ao Benefício de Prestação Continuada (BPC). Disponível em: <http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/assistencia-social/bpc-beneficio-de-prestacao-continuada/bpc-beneficio-de-prestacao-continuada> Acesso em 20 mai. 15.

³⁵ Refere-se à legislação que estabeleceu a obrigatoriedade de as empresas com cem (100) ou mais empregados preencherem uma parcela de seus cargos com pessoas com deficiência. A reserva legal de cargos é também conhecida como Lei de Cotas (art. 93 da Lei nº 8.213/91). Disponível em: http://www3.mte.gov.br/fisca_trab/inclusao/lei_cotas.asp Acesso em 20 mai. 15.

³⁶ Nome de uma das empresas de ônibus da região.

³⁷ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, localizada na Urca/RJ.

questões de o ônibus enguiçar, daí tem que falar com não sei quem. Ele entrou assim, mas ele fez mais que isso, ele começou a dar palestras na empresa para motoristas, para trocadores³⁸, para pessoas que trabalham na empresa falando da pessoa com deficiência no local de trabalho. Isso foi se desenvolvendo na empresa de uma tal forma que eles foram empregando mais pessoas com deficiência visual. Foi uma experiência muito legal, Fernanda, eu vejo que a gente precisa mais de atitude do que de papel, a gente tem que ser mais de ação do que de papel e uma das expectativas que eu tenho é essa, de ter esse campo para poder falar disso, mostrar isso porque o Wellington ficou cego de repente, ele foi agredido na rua e teve deslocamento de retina, em menos de dois anos ele estava andando de bengala, sabe? Ele passou no vestibular, ele foi fazer faculdade, entendeu? Ele teve essa vontade, esse desejo, ele tem uma família complicada, mas ele foi, ele abriu mão do benefício de prestação continuada e foi trabalhar. Ele foi exemplo para outros, muitos motoristas e trocadores deram depoimentos da mudança na vida deles mediante ver um cara cego indo trabalhar todos os dias, saindo de casa, chegando, saindo a noite, estudando. Mudou a vida de outras pessoas que estavam ali no contexto dele. Então, eu acho o emprego muito importante, mas a gente precisa ainda clarear muito isso, entendeu? Os empresários... “porque eu vou empregar um ceguinho”, eu canso de dizer para eles aqui, eu não quero ajudar ceguinho, eu não sou assistencialista. A nossa instituição é um centro de apoio, não é assistencialista, se quer ser ceguinho, vai ficar sendo ceguinho fora daqui, comigo não. Eu quero apresentar para a empresa o profissional, ele sabe informática, ele sabe ler, sabe escrever e sabe o que ele quer, ele sabe ser massoterapeuta. O Wellington fez massoterapia, ele era o nosso massoterapeuta aqui, eu perdi um ícone aqui, sabia tudo de informática. Ele fez massoterapia e foi ser nosso massoterapeuta, ele era o exemplo que a gente tinha aqui na instituição, mas eu não ia amarrá-lo. Em muitas instituições se faz isso, prendem o sujeito ali porque ele é bom, para a instituição crescer. Talvez seja por isso que o Cadevisg não cresça, porque todo mundo que cresce aqui, vai embora. Vai trabalhar em telemarketing, vai trabalhar em outro, outro e vai embora.

A entrevistadora pergunta: “Com essa experiência toda que tem na área, você percebe que os cegos vão um pouco para as mesmas profissões porque tem alguém para espelhar e não tentam alguma outra?”

³⁸ Refere-se aos cobradores de ônibus. No Rio de Janeiro, é muito comum as pessoas os chamarem de trocadores.

— Sim, com certeza. Há pouco tempo atrás, a gente só tinha fisioterapeuta, massoterapeuta, advogados. Na informática, poucos, mas já tem. Psicologia... Mas uma empresa que empregue e confie naquele trabalho dele, não tem. Sempre aquela coisinha, faz isso que é mais fácil. Pedagogia, Letras... o Francisco, ele é formado em Letras, é o professor de informática daqui. Eu tento desenvolver um projeto em relação à leitura para o cego daqui e aí? Não sai nada, entendeu? Tem uma outra que está fazendo Letras-Inglês, a Karoline mesmo tem um potencial enorme porque não oportunizar uma outra coisa para ela, mas aí vem o acesso, vem as dificuldades, e acaba indo para uma coisa mais fácil. Eu falo para ela, tem que fazer concurso para o TC, TCE³⁹, T... pra qualquer T desses aí para não ser...e ir para a vida porque você ganhando bem, você vai poder pagar um taxi, você vai poder ter a tecnologia que você precisa, você vai ter que ganhar bem. O cego tem que ganhar bem, não só o cego, todos, mas o cego mais ainda porque senão ele vai se ferrar, ele vai ter que ter sempre alguém para fazer alguma coisa para ele. A gente tem o histórico aqui de uma menina, menina não, é uma jovem senhora, que ela depende totalmente de uma pessoa, não tem necessidade, ela sabe tudo. Se ela usasse a bengala, ela ia para o banco porque ela sabe tudo do cartão dela, mas não, ela não tem uma vida autônoma. Essa questão é complicada. Meu sonho de consumo era que a Karoline fosse a primeira intérprete em Libras cega.

A entrevistadora pergunta: “Ela sabe Libras?”

— Estou treinando. É o meu sonho de consumo com ela para mim, falo o que para ela: “Eu não quero isso para mim, não é para mim, é para a população veja que você pode”. Ela pode ser uma intérprete de Libras, o cara está falando e ela está fazendo Libras ou ela pode estar falando e interpretando o sujeito que está falando em Libras ou ela pode estar falando em inglês, ela pode ser uma intérprete. Por que ela não pode ser uma intérprete? Mas eu preciso de tempo para definir, sobretudo que ela acredite nisso, ter cuidado para que não se frustrasse nisso, são tantos obstáculos, que são concretos e outros que são abstratos. Você imagina o que, que pode vir acontecer? E isso é vida para mim, entendeu? Então eu tento ensinar, tento ajudar, sim. Eu falo “você é jovem consegue aprender”, na brincadeira, né? Mas na verdade, eu gostaria que os outros também visualizassem isso e fossem capazes também. Porque eu gostaria que outros visualizassem isso e sentissem que são capazes também, entendeu? É utopia, né?

³⁹ Refere-se aos concursos para os Tribunais de Contas.

Educação Especial e Inclusiva... Eu espero que um dia a educação seja só educação e que tenhamos, realmente, uma política pública para um ensino de qualidade. E quando eu digo de qualidade é que em uma sala de alfabetização não se tenha trinta alunos e um professor só. E que no sexto ano não tenha cinquenta alunos e que o professor tenha só cinquenta minutos para passar o que o currículo diz e ter que apresentar o resultado, que a gente tem tempo variável para isso, né? Tem muita coisa importante na educação, a gente fez um histórico de educação que fomos feitos para trabalhar, produzir e para mim educação não é só isso. Acho que tinha que ser mais coisa, tinha que ter arte, tinha que ter música, tinha que produzir criatividade, onde todos pudessem aprender uns com os outros.

A entrevistadora finaliza a entrevista agradecendo, ressaltando o quão interessante é a história dela e perguntando se Garrolici quer falar mais alguma coisa ou complementar a entrevista com algo.

— É, essa entrevista me emocionou porque na verdade quando você é entrevistada assim passa um filme, né? É, Fernanda, eu tenho muita facilidade de falar disso, espero que um dia eu consiga escrever. Eu tenho muita vontade de escrever porque é como eu falei com os estudantes da UERJ, ninguém está preparado, eu não estava preparada para ter um filho cego, pelo contrário. Ninguém está preparado para perder a visão, para sofrer um atropelamento e ficar sem a perna, ninguém está preparado para nada nessa vida. A vida é que nos prepara. Eu fico muito à vontade para falar porque eu não gostaria que outros após mim, não tivessem a oportunidade, entendeu? Eu não tive oportunidade, eu cavei todas elas, talvez eu seja essa massa grossa, eu tenho amigas que me chamam de um diamante não lapidado, mas porque a vida fez isso tudo comigo, entendeu? Tudo eu tive que brigar, nunca eu ganhei nada assim: “Toma, Garro, para você, isso aqui vai facilitar mais a sua vida e a vida do seu filho”. Eu nunca usei meu filho como uma desculpa de falta em trabalho, nunca, nunca, nunca. Eu fico à vontade para poder dar a outras mães, que a gente tem aqui, passar essa força porque você deixa de ser mulher e isso não está certo. Eu não deixei de ser mulher, eu fui trabalhar, eu fui estudar, sabe? Eu fui namorar, me casei de novo, tudo eu fiz de novo, entendeu? Apesar de todos os pesares, mas isso é muito difícil, não é qualquer um que encara mesmo não. Realmente quando as pessoas falam para você que você é jovem, que está estudando, mas eu acho interessante você conhecer isso, independente de qualquer coisa e muito mais gente conhecer porque eu acho que através de conhecer que a gente vai fazer... a gente só faz porque conhece, se não conhece, não faz. Mas porque os professores têm tantos

receios de receber um aluno com deficiência na sua sala de aula? Porque ele tem medo? Porque ele não conhece. Tem uns que até ficam estagnados, o professor fica inconformado de ter o aluno com deficiência, entendeu? Já tive isso, já tive situações assim. Porque aquele que estereotipa, vê a diferença, o diferente, ele sofre. Se essa diferença estiver com a gente, permeando todos os nossos espaços desde sempre, não vai acontecer isso, vai ser normal o pessoal com Síndrome de Down, vai ser normal aquele menino que nasceu sem globo ocular, vai ser normal...tudo vai ser normal, tudo passar a ser trivial porque a gente está pensando no outro como na gente.

4.4. Karoline

Karoline começa a entrevista lendo as fichas que estão à sua frente e escolhe seguir a ordem em que elas estão.

Na primeira ficha está escrito “Minha infância...”. Eu não tenho muito o que falar da minha infância não, vou tentar resumir alguma coisa. Tive uma infância boa, entre aspas, boa em criança porque eu tive meu espaço no meio dos meus primos, no meio dos coleguinhas, a minha cegueira não interferiu nisso, mas em relação ao estudo ficou pendente, pois as escolas não sabiam como lidar, não aceitavam, até um dia que minha mãe tentou me colocar em uma escola particular. Até então, com meus nove anos, todo mundo dizia que eu era uma analfabeta porque eu não sabia o que era um A ou um B. Fui aprender a partir do momento que conheci a Garrolici que forneceu ajuda na escola, correu atrás do braille e do soroban. A minha infância em relação à deficiência, resumindo, ficou meio pendente na parte de estudo, mas consegui correr atrás, consegui aprender e em relação à convivência foi tudo muito natural.

Eu sei muito pouco da minha história em relação à minha deficiência, eu perdi a minha visão com um ano e meio [de idade], eu era um bebê. Pelo fato de eu ter perdido minha mãe com meus nove anos de idade, eu nunca fiquei sabendo muito bem da minha história, o pouco que eu fiquei sabendo foi através do meu pai, através de tios, mas cada um conta um relato, cada um relata uma coisa e fica meio sabe confuso, tipo qual é a verdade? A verdadeira questão de eu ter ficado cega, eu soube que foi descolamento de retina através de alguns tombos, batendo com a cabeça e foi onde causou minha cegueira, com o tempo fui ficando

cega, com o tempo a visão foi acabando. Operei uma das minhas vistas, mas não teve sucesso, não adiantou em nada, continuei do mesmo jeito. A minha deficiência visual acho que foi assim. Hoje, em relação a ela, eu consigo me adaptar, tento da melhor maneira possível. Hoje eu sou muito mais independente, até porque a minha deficiência visual nunca me impediu de nada, até porque tudo que eu deixei de fazer por causa da minha deficiência visual, não foi porque eu não seria capaz, mas por causa da vergonha. Eu mesma tinha um pouquinho de vergonha, então eu me afastava das coisas, mas hoje eu estou trabalhando isso e posso dizer que em relação a isso, a deficiência visual não me atrapalha em nada. E a minha deficiência visual é isso. Vou vivendo um dia após o outro e adaptando as coisas, vivendo bem nesse mundo de videntes, né?

Emprego...ainda não decidi exatamente, mas estou iniciando, eu estou fazendo com a galera aqui no braille [está ministrando aulas de braille], mas pretendo evoluir para seguir na vida e ter um emprego melhor. Ainda não tenho um emprego definido não. Ainda não, mas sei lá, posso começar a estudar isso para ver o que eu vou querer em relação ao emprego.

Universidade...aí complica.

A entrevistadora pergunta: “Você pensa em alguma coisa futuramente?”

— Sim. Pensar, eu penso sim, lógico, mas eu não sei, eu ainda não decidi exatamente o que. Eu fico meio em dúvida, não sei se faço na área de psicologia, não sei se vou na área do direito, não sei para onde eu ainda vou, ainda estou meio desorganizada em relação a isso. Mas eu penso sim, penso até porque hoje tudo é papel, então a gente precisa estudar para poder provar e para poder trabalhar, né?

As escolas que estudei... Eu passei por algumas escolas, duas definiram muita coisa na minha vida, que foi a Escola Municipal Sete de Maio em Rio Bonito⁴⁰ que é onde eu aprendi o braille, foi onde eu avancei e no momento, o Altivo César⁴¹. Até porque as outras escolas que passei foram mais uma... passei por passar, para não ter que ficar sem fazer nada porque ficava mais como ouvinte na sala, eles tentavam adaptar, mas eles mesmos faziam a bagunça deles e eu nunca conseguia evoluir. Passava de série fazendo prova oral, estudava, os professores estudavam oralmente comigo, eu fazia a prova oral mesmo e deixava dar o que tivesse que dar, né? Se tivesse que passar, passava. Os professores, às vezes, até ficavam com

⁴⁰ Cidade localizada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

⁴¹ Escola Municipal localizada em Niterói/RJ.

um... [Professor]: “Ah, não estudou, vou passar ela por tais coisas”. E foi assim, muito bagunçado. Acabei iniciando na Escola Municipal Sete de Maio, foi bom o período que eu passei lá. Eu acho que eles davam um jeito, a gente estudava em braille, fazia prova em braille, era tudo corretinho. E o Altivo César também me surpreendeu bastante, acolheram a gente no sétimo ano, em 2014, e eles têm muita força de vontade para que... “não sei fazer, mas vamos correr atrás para tentar fazer”. Não sei como fazer, mas eu vou aprender, eles são assim. E apesar de alguns professores não saberem como lidar, sabe ficam meio sem jeito. Isso é normal, até então a gente tenta se aproximar, tenta dar um jeito para estudar. Tem aqueles professores também que são curiosos, perguntam, querem saber como é que eu faço e assim a gente vai em frente. Faço minhas provas, faço meus trabalhos, tudo que um aluno faz dentro de sala de aula, eu faço. Isso não me impede, na escola é assim...

Braille, soroban e orientação e mobilidade...O braille, eu domino bem. Não gosto muito de ler em braille, mas é coisa minha, eu acho que o braille cansa muito, faço umas pirraças, mas leio. Leio em braille, escrevo também em braille, aprendi e o que eu sei, eu passo para os meus alunos. Do meu jeito, do jeito que eu sei, eu passo e eles aprendem. O soroban ficou meio pendente, mas eu aprendi o soroban, hoje ele está meio pendente. Porque tem tantas coisas que eu acabei esquecendo, mas se eu pegar um soroban, eu sei fazer alguma coisa ainda.

Em relação à orientação e mobilidade, eu peguei a bengala em fevereiro desse ano [2014]. Já tinha a bengala em casa, mas não pegava por causa da vergonha, eu tinha muita vergonha, eu achava que as pessoas não iam me aceitar com aquilo, deixei a bengala no fundo da gaveta e não usei. Quando eu passei o carnaval com a Garro, foi onde eu peguei a bengala pela primeira vez e ela foi me ensinando, foi falando como fazia, foi falando o quanto a bengala é importante, que eu vou precisar dela. Hoje eu tenho ciência disso, até porque essa sensação de medo e de liberdade que você tem depois que você sai a primeira vez com a bengala... O medo bate, mas a sensação de liberdade fala muito mais alto. Foi quando eu peguei um ônibus pela primeira vez e eu senti um medo de me perder: “Ai, se eu passar do ponto?”, mas quando eu descii do ônibus, eu vi que estava num lugar que eu conhecia... cara, eu voei, eu me senti em total... tem muitas pessoas que dizem que se o passarinho está preso dentro da gaiola é porque a pessoa não dá um jeito de abrir a porta, sair da gaiola para voar. Ele vai tentando e tentando, quando ele consegue, ele encontra um espaço, ele vai e voa. No caso somos nós. Em relação a outros lugares, pelo fato da minha percepção ser muito boa,

onde chego eu exploro o lugar e com pouco tempo, eu já me situei e ando ali normalmente. Em relação a minha orientação e mobilidade é isso, eu estou aprendendo agora, estou dando os meus pulos por aí, né? Normalmente, pretendo alcançar mais, melhorar...

A minha relação com os professores e as disciplinas... Ah, minha relação com os professores foi o que eu falei anteriormente, no momento têm aqueles que são curiosos e querem saber como é que é. Aqueles que ajudam bastante e dão um jeito de me explicar. Tem uns que dizem: “Karol, você tem dúvida em alguma coisa? Vamos para uma sala vazia para eu tentar te explicar”. A relação com alguns são muito boas, também tem aqueles que se afastam. Tive uma professora, no caso de português, que o tempo que eu passei lá, eu e todos os alunos não fizemos provas, ela avaliou a gente através de presença, de comportamento e mais algumas coisas lá, mas não avaliou a gente em relação a prova, a trabalho. Eu não fiz nada dela, o que eu fiz foi o que ela botou no quadro, eu copieie e pronto. E ontem, eu me deparei com ela na sala e fui fazer uma pergunta: “Professora, como vão ficar as minhas notas com você?”. Ela: “Sabe que eu nem pensei nisso”. Eu: “Ah é, eu pensei então eu preciso saber”. Aí ela: “O que você tem escrito, o que você fez?”. Eu peguei, apresentei a ela o que eu tinha, a minha cópia em braille e minha apoio⁴² transcreve, faz em tinta. Eu apresentei e ela me avaliou através de tudo que eu tinha. Como tem os professores que se interessam em ajudar e ver você evoluindo, acreditam em você, tem aqueles também que se afastam...por vários motivos, tem um monte que realmente acha que você não é capaz, tem outros que ficam sem jeito de chegar e saber como fazer. Com relação aos meus professores assim... tem uns momentos que tem uns professores que dão um jeito e tem aqueles que se afastam.

Matemática me deu uma dor de cabeça esse ano. Vou falar que eu não saí da escola chorando por vergonha, sério. Gente, eu me amarrava em Matemática até eu conhecer o negócio de MMC⁴³ e fração. Até antes de conhecer isso...caraca⁴⁴, eu acho que não sei, mas eu pensava em alguma coisa de Matemática para a minha vida, depois que eu conheci isso, eu desisti...Matemática, como a minha professora diz é adaptação e treino, tem que treinar, treinar e treinar, continuar sempre treinando porque se você relaxar durante um tempo, você esquece. Então matemática me deu uma dorzinha de cabeça este ano, mas nada que nós não resolvemos, nós demos um jeito. A gente fez no braille, fomos somando, fomos arrumando,

⁴² Refere-se à professora de apoio da escola. Esses professores geralmente trabalham nas salas de recursos da própria escola e atendem os alunos com diferentes tipos de deficiência.

⁴³ Mínimo Múltiplo Comum (MMC).

⁴⁴ Gíria carioca que expressa surpresa, espanto, desapontamento.

foi difícil, mas não foi impossível, eu consegui até o ponto que eu cheguei, eu fiz tanto, eu treinei tanto que eu já estava fazendo fração de cabeça, não precisava nem escrever para montar a conta. E foi isso, foi esse sufoco todo, mas com a insistência da minha professora de apoio, porque o meu professor mesmo achou que eu não era capaz, eu mostrei para ele que eu fiz fração de cabeça⁴⁵, ele ficou desesperado. Matemática foi um pouco de sufoco, mas resolvemos.

A entrevistadora pergunta: “Mas como foi a matemática da sua vida escolar, os professores de matemática? Porque você falou que nessa escola você tem uma professora de apoio...”

— Sim, sim. Então, nas outras escolas eram aquelas continhas de mais, de menos, de dividir, coisas bobas que você faz de cabeça. A minha primeira professora de apoio foi quando eu aprendi o braille na Escola Municipal Sete de Maio em Rio Bonito, ela sempre dizia para mim: “Karol, domina o soroban porque um dia você vai precisar dele”. Eu: “Ah, nada, não vou precisar nada”. Eu só fazia conta de cabeça então eu achava que eu não ia precisar. Ela: “Não, você vai precisar porque vai vir contas difíceis, contas que você vai precisar montar, você vai precisar escrever, não vai ter como fazer de cabeça”. Então eu descobri que no soroban não tem como eu fazer fração, tem como você montar a conta, mas fazer fração não, tem que ter o braille. Em relação a conta, ao decorrer do tempo na escola, foi isso tudo assim... fazendo de cabeça e usava também o soroban, mas eram contas bobas. As contas foram “pegar”⁴⁶ este ano, quando eu me deparei com uma situação que eu lembrei exatamente do que a professora falava para mim: “Usa porque você vai precisar” e eu falava que não. Eu me deparei com essa situação e eu falei: “Cara, complicou! Ou eu desisto e levo um zero ou eu dou a cara para bater e vou tentar...”. E foi quando minha professora tentou me segurar: “Não, não, você não vai desistir, você não vai desistir...”. Eu dava quase crise na escola, eu quase chorava... [a professora]: “Não, é assim mesmo, vamos e vamos, vamos...”. Foi quando eu me deparei com a situação que eu falei: “Bom, cheguei”. Daqui para diante eu acho que só tem a piorar então se eu pretendo realmente tentar alguma coisa na vida, tem que dar a cara para bater, tem que tentar, né? Foi assim.

Educação Especial e Inclusão... Então, eu não sei se estou correta pelo que penso, mas eu sei falar pouco sobre isso, não tenho muito o que falar. Eu acho que Educação Especial e

⁴⁵ Refere-se ao cálculo mental.

⁴⁶ Gíria que significa estar difícil, pegar no pé.

Inclusão com relação a qualquer tipo de deficiência, eu acho que... eu sou a favor da inclusão porque os deficientes precisam estar no meio das pessoas que vivem vida normal, né? Mas todo mundo tem um pouco de dificuldade e eu acho que todos os deficientes têm o direito de estar no meio até para interagir, para as pessoas estarem vivenciando mais, verem a dificuldade do outro, sabe? Ter mais amor ao próximo através disso. Eu não abro mão de estar em uma escola que tem videntes, até porque eu tive a oportunidade de estudar no Benjamin Constant e não fui. Não que eu seja contra, eu acho que é necessário até um certo ponto, mas aí é um mundinho que eles vivem e só tem aquilo. Eu acho que o cego e qualquer outra deficiência visual, a gente tem um mundo. Fora daquilo dali tem um mundo, tem uma vida. Eu acho que todos nós, tanto a deficiência visual ou intelectual, física...acho que a gente tem uma vida e se temos uma vida, nós temos que viver, a gente tem que estar no meio de todos. Sei que passamos muito preconceito de certas pessoas que não aceitam, tem certas pessoas que se afastam e acham que você, por causada deficiência não sabe responder uma coisa, então a gente tem que provar com o tempo para a sociedade que nós podemos, que nós somos e nós temos que viver como eles. Em relação a isso, eu acho que eu penso pouco sobre isso, entendeu? É isso, para mim. Não sei se estou correta, mas eu acho que é mais ou menos assim.

Informática... Eu só não quero um computador porque custa dinheiro e depois que eu comecei a viver a minha vida, eu dei valor ao dinheiro e por conta de ser difícil, eu não quero um computador. Informática não é impossível, tem toda a sua adaptação, temos o DosVox⁴⁷, NVDA⁴⁸, Jaws⁴⁹ e tem aquelas pessoas que são feras na informática, que acham o computador um brinquedo, pegam, fazem e acontecem e tem aqueles já sentem mais dificultoso. Faço várias coisas no computador? Faço. Acesso à internet, sei fazer várias coisas, mas para mim não é tudo. Se eu pegar, focar e fazer, eu acho que aprendo, aprendo direitinho, apesar que eu já sei alguma coisa, mas eu aprendo. Eu não sou contra a informática, até porque hoje no mercado de trabalho, o básico dos básicos é ter domínio da informática, então tudo se faz no computador. Eu acho que informática não é um empecilho não, acho que é mais uma

⁴⁷ Programa gratuito de síntese de voz criado pelo Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ, a partir do sistema DOS. Site: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/> Acesso em: 08 mai. 15.

⁴⁸ NVDA (NonVisual Desktop Access) é um "leitor de tela", a partir do movimento do mouse, gratuito, que permite que as pessoas cegas e com baixa visão usem computadores. Site: <http://www.nvaccess.org/> Acesso em: 08 mai. 15.

⁴⁹ JAWS (Job Access With Speech) é um "leitor de tela" pago, similar ao NVDA. Site: <http://www.freedomscientific.com/Products/Blindness/JAWS> Acesso em: 08 mai. 15.

adaptação. Você se adapta a braille, a soroban, a bengala, você se adapta ao computador. Eu acho que em relação a informática é isso.

Tecnologia assistiva... A tecnologia tem que avançar, né? Hoje, às vezes, a gente conhece algumas pessoas que não entendem muito da deficiência, da nossa deficiência, vira e mexe eu estou com meu celular mexendo em algum lugar e a pessoa fica: “Como você está mexendo em um celular de tela⁵⁰, se não tem botão para você apertar? Como você está conseguindo? Como você está vendo?”. Então eu pego e mostro como é que eu faço. Eu acho que a tecnologia está avançando, se puder avançar mais um pouquinho, vai ser melhor, né? Sei lá, falar da tecnologia não sei falar muito bem não, mas é necessária.

Minha Adolescência e juventude... Eu acho que na adolescência, eu fiz o que tinha para fazer. Como todo adolescente temos as nossas dificuldades, as nossas dúvidas... A minha foi um pouco complicada porque eu não tive a minha mãe para me orientar e a minha madrasta era... como diz a palavra MÁdrasta, né? Não que eu tenha algo contra ela, mas ela tinha um jeitinho diferente do meu, ela era mais reservada, era ela e a vida dela. E o que eu aprendi na adolescência, eu fui aprendendo com a vida e com a minha irmã que estava na adolescência junto comigo, não tem muita diferença de idade. Minha adolescência foi um pouco tranquila, mas ao mesmo tempo com muitas dúvidas, o que eu passei foi o necessário, o que tinha que passar e passei. Cada adolescente, para mim, tem uma diferença na adolescência, que nem todo mundo vive a mesma coisa. Tem aqueles que não vivem quase nada, tem aqueles que vivem muita coisa e tem aqueles normais como se fosse mais uma etapa da vida. Eu acho que foi tranquila, mas ao mesmo tempo meio bagunçada, mas passei por ela. O que aconteceu serve de experiência até hoje.

A entrevistadora avisa a Karoline que as fichas terminaram, agradece a disponibilidade e pergunta se ela quer acrescentar algo no relato dela. A menina diz que não e a entrevista termina.

4.5. Adahil Rafaías, o Rafinha

⁵⁰ Celular touch screen.

A entrevista de Rafinha ocorreu por meio de perguntas relacionadas às fichas que os outros entrevistados usaram. A entrevistadora começa explicando que ele pode falar o que ele quiser e que fará algumas perguntas. Aqui, transformaremos as respostas em uma narrativa.

Rafinha começa contando que estudou em Macaé e que gostava da escola. Ele explicou que tinha os professores que ensinavam dentro de sala de aula e uma professora de apoio, as avaliações eram orais, tinham conversas entre ele e os professores.

Na escola nova, o Altivo Cesar, ele estuda à noite e mencionou o professor de Matemática, Valério. Disse que tem uma professora de apoio que fica o tempo todo com ele, ajudando-o. Ele conta que o pessoal que estuda com ele é bom e o ajudam. Ele diz que sabe o braille, mas as provas são em tinta. Ele escreve o braille à máquina e não usa reglete, ele usa letra cursiva para assinar o nome. Diz, ainda, que usa o soroban e calculadora em matemática. Ele menciona o gravador que usa para gravar as aulas.

Fernanda: — E agora na escola nova, no Altivo César, como é?

Rafinha: — É, tem professor de matemática

Fernanda: — Uhum

Rafinha: — O Valério

Fernanda: — Tem professor de apoio?

Rafinha: — tem tem

Fernanda: — Você lê as coisas em braille

Rafinha: — Sim

Fernanda: — Em relação ao soroban, você usa o soroban para a matemática?

Rafinha: — Eu uso...

Fernanda: — E você gosta de usar o soroban?

Rafinha: — Gosto... gosto de usar... calculadora

Fernanda: — Ah você gosta de usar calculadora também?

Rafinha: — É, que fala

Rafinha menciona que usa o celular para ligar para as pessoas e não como calculadora ou internet. Sobre a internet, conta que não tem computador, contudo no Cadevisg, ele usa o DosVox para jogar, aprender tabuada e trabalhar a memória. Conta que usa a bengala e gosta de usá-la. Ele menciona gostar de estudar em uma escola que não tem só pessoas com

deficiência, a escola regular. Entretanto conta que também gostava do Benjamin Constant, mas não quer voltar para lá.

Fernanda: — Você já estudou no Benjamin Constant, não estudou?

Rafinha: — Já e eu ficava interno

Fernanda: — E você gostava do Benjamin Constant?

Rafinha: — Gostava

Fernanda: — Você dormia lá?

Rafinha: — Dormia lá

Fernanda: — Entendi, aí ficava a semana inteira?

Rafinha: — Isso

Fernanda: — Entendi, agora você acha melhor porque você fica mais em casa?

Rafinha: — Isso isso

Fernanda: — O que você acha de estudar numa escola que a gente chama de inclusiva, com outras pessoas com vários tipos de deficiência ou não, o que você acha disso?

Rafinha: — eu acho... bom né?

Fernanda: — mas por que você acha bom?

Rafinha: — Eu acho... tem que estudar eu com você...

No Cadevisg, ele faz aulas de braille com a Karoline, informática com o professor Francisco, joga dominó que ele gosta, frequenta a fonoaudióloga e a psicóloga e ainda faz fisioterapia.

Fernanda: — E o que você faz aqui no Cadevisg?

Rafinha: — Eu faço aula de braille, sexta-feira. Aula de informática...

Fernanda: — Legal

Rafinha: — com o Francisco e eu faço dominó

Fernanda: — Ah dominó também?

Rafinha: — Sim sim

Rafinha: — E às terças-feira, eu faço a fono⁵¹...

Fernanda: — E mais o que?

Rafinha: — Faço psicóloga. Faço fisioterapia

Fernanda: — Ah que bom, você vem para cá quase todos os dias?

Rafinha: — Isso, venho terça, quarta e sexta

⁵¹ Fonoaudiologia.

Fernanda: — E... você estuda de manhã?

Rafinha: — Não, eu estudo à noite

Para finalizar, Rafinha conta que tem um rádio e que quer ser locutor, listando o nome de todos os radialistas que ele gosta e acompanha diariamente.

A entrevistadora termina agradecendo Rafinha e dizendo que ele é muito simpático e pergunta se quer acrescentar algo no seu relato. O menino diz que não e a entrevista termina.

4.5.1. Tempos depois...

Reencontrei Garrolici e Rafinha! Eles me convidaram para participar do programa de rádio chamado Momento Especial, ao qual Rafinha é um dos locutores. Fiquei muito feliz por essa conquista deles e participei desse programa tão bonito que é veiculado todos os sábados de 10h às 12h pela Rádio Aliança⁵².

Karoline se mudou para a região dos Lagos⁵³, no estado do Rio de Janeiro, onde seu pai mora, contudo atualmente ela contou que está fazendo um curso de Administração em Juiz de Fora/MG, além de Artes Marciais⁵⁴.

⁵² Rádio comunitária de São Gonçalo/ RJ, vinculada à Igreja Católica, veiculada na frequência FM 98,7.

⁵³ Região litorânea situada ao norte da capital Rio de Janeiro.

⁵⁴ A conversa aconteceu por *Whatsapp*.

4.6. Ione e Heverton

Entrevista ocorrida na segunda-feira, dia 10/10/2016, no Instituto Benjamin Constant (IBC), localizado no bairro da Urca/RJ, onde Heverton trabalha. Neste dia, encontrei mãe e filho às 9h em uma sala do prédio da imprensa do IBC. Heverton é professor de Matemática, mas atualmente está fora de sala de aula. Ele, de certa forma, nos inspirou para essa pesquisa, pois, em 2013, participou da pesquisa de mestrado, escrevendo uma narrativa (auto)biográfica com o seu olhar de professor. Agora, ele traz o seu olhar de aluno, juntamente com sua mãe Ione.

Ione de Souza Bezerra da Silva, nascida no Rio de Janeiro em 06/01/1956, professora. E Heverton de Souza Bezerra da Silva, seu filho, nascido no Rio de Janeiro em 02/01/1981, professor de Matemática.

A entrevista começa com a explicação sobre as fichas e sua dinâmica. Após conversarem entre si, Ione resolve iniciar...

Sou Ione de Souza, mãe de Heverton, uma criança que foi muito desejada, muito querida. Quando engravidei, eu tive contato com uma sobrinha que estava com rubéola. Quem detectou que ela estava com rubéola fui eu, porque os médicos, eles não atestavam não, disseram que era um problema alérgico. Então eu disse para ela: “Não, você está com rubéola”, mas eu não sabia que estava grávida. Nós tínhamos uma amiga que estava grávida de seis meses e a nossa preocupação, principalmente a minha, foi o filho, eu sabia a gravidade.

O tempo passou, eu passei a ter uns problemas, “imaginava-se” que fosse alergia, mas eu já tinha sido acometida, a rubéola já fazia parte de mim. E então eu comecei a ter uma gravidez difícil, ou melhor, foi quando eu descobri que estava grávida. Eu estava com sintomas de perder o bebê, então o médico começou a pedir para que eu repousasse, que ficasse mais deitada, uma série de coisas, muitos cuidados. Passei a ter uma gravidez de risco. Esqueci completamente do fato da rubéola que eu tive contato.

Nesse tempo, minha amiga teve o bebê, sem problema algum e eu levei a minha vida normal... quer dizer, dentro do possível. E perde, não perde, cheguei até o final, o meu filho nasceu. Antes disso, quando eu descobri que estava grávida, eu quis muito esse filho, ele sempre foi muito querido, tanto do meu lado, quanto da família.

Chegou a hora em que eu tive o Heverton, fui para um hospital público, não tinha recursos. Entrei em trabalho de parto no dia 31 de dezembro, às oito horas da noite, mas eu ia até o hospital e diziam que não estava na hora. Fui quatro vezes, me medicavam e eu voltava para casa. No dia 1 de janeiro, eles me internaram e mesmo já com a bolsa rompida, eles diziam que não estava na hora. Por ser uma data complicada, acredito que pelo hospital também, não fui atendida devidamente. Diziam que eu tinha que esperar, que tinha que dilatar, então eu comecei a passar muito mal. O profissional disse que se ele não nascesse até a manhã do dia 2 de janeiro, ele faria uma cesárea.

Como já disse, sem recurso algum. Fiquei esperando, internada e passando muito mal. Comecei a ter problemas sérios, me colocaram no soro e eu não entrava em trabalho de parto e nem faziam uma cesárea. Quando foi no dia 2 de janeiro, às dez e quarenta da noite, me colocaram no soro e eu entrei em trabalho de parto. Foi um parto doloroso, quando ele nasceu, tinha uns probleminhas, mas eu não conseguia ver. Sabia que tinha alguma coisa diferente, olhava para ele, mas... era o meu filho. Todos olhavam, queriam ver e eu não conseguia enxergar todos esses problemas. Foi quando os médicos falaram que eu estava de alta e meu filho não, então eu falei: “Não saio daqui sem ele”. Eles olharam, medicaram, fizeram uma coisa, fizeram outra e me deram alta.

Fui para casa e me indicaram que eu fosse para o hospital de Bonsucesso⁵⁵, onde eu receberia um acompanhamento. A família aceitou muito bem, não sei se falaram entre si... as crianças, todos... enfim, Heverton é muito querido, sempre foi desde os priminhos um pouco mais velhos que ele, mas já tinham uma pequena noção. Foi numa época difícil, pois a partir daí íamos todos os dias para esse hospital. Chegando lá, encontramos uma doutora, se não me engano se chamava Sonia Paredes, que foi uma santa, uma pessoa maravilhosa e se interessou muito pelo caso. Depois passamos por um geneticista que disse que Heverton tinha somente vinte por cento de probabilidade de sobreviver ou de ter uma série de deficiências.

Continuamos o tratamento, fomos assistidos por vários médicos, fizemos vários exames e foi aí que descobrimos que o que aconteceu com o Heverton foi por causa da rubéola. O contato com a doença fez com que o meu filho nascesse assim, com uma série de

⁵⁵ O Hospital Geral de Bonsucesso é um hospital federal, integrado ao SUS, localizado em Bonsucesso que é um bairro de classe média da Zona Norte do Rio de Janeiro.

problemas, com a Síndrome de Goldenhar⁵⁶. O que vem a ser? Óculo-aurículo-vertebral: um problema de coluna acentuado, pois faltava a primeira vértebra e ela era completamente curva. Aurícola: ele nasceu com umas papilomas⁵⁷ aqui [apontando para a orelha do filho], no nariz e uma fenda labial. E ocular porque ele tinha um problema de visão. Não era cego, como não é cego até hoje, mas ele tinha um problema muito sério... uma conjuntivite constante que eles falaram que era uma infecção. Então eu não podia deixar Heverton no berço, nem sozinho, porque ele coçava o olho com a unha, os dois [faz o gesto com o dedo polegar levantado para simular como ele fazia] e dessa forma ele foi perfurando as córneas. Quando eu percebi aquilo, eu fiquei desesperada, corri para o hospital, foi indicado colocar um papelão nos braços para que ele não dobrasse. Sempre que eu podia estar com ele no colo, tirava, para que ele descansasse, mas havia momentos em que eu era obrigada, eu tinha que continuar a vida. Até no colo, quando eu o segurava, se soltasse o braço, ele ia e levava os dedos nos olhos. Então o que aconteceu? Ele perfurou uma córnea e a outra ele machucou.

Assim continuou o tratamento dele, fomos sempre muito preocupados. Quanto às outras deficiências, ele foi fazendo cirurgias. Fechou a fenda labial, tirou as papilomas, a questão da coluna fomos levando, pois eles disseram que não tinha muito o que fazer. Ele fez a primeira cirurgia para desentupir o canal lacrimal que não teve sucesso. Ele fez uma série de outras cirurgias, as outras coisas que pudessem vir a acarretar foram sanadas com essa doutora que eu falei, ela acompanhou direto.

O crescimento dele foi “tranquilo”⁵⁸, dentro do possível, sempre com acompanhamento médico, em hospitais públicos, e a visão era quase uma cirurgia por ano. Quando não era mais. Era um desentupimento, era uma coisa, era outra. Ele com um ano, nós passamos por vários oftalmologistas e cada um falava uma coisa. Lembro até hoje que quando ele tinha mais ou menos três anos, nós fomos em um oftalmologista, foi até uma irmã que conseguiu uma cortesia. Quando eu cheguei, ele olhou para o meu filho e fez pouco caso:

⁵⁶ A Síndrome de Goldenhar é muito rara e também é conhecida como Displasia óculo-aurículo-vertebral. Trata-se do desenvolvimento anômalo de tecidos ou órgãos e pertence à um grupo de condições conhecidas como craneofaciais, já que o impacto maior é sentido na cabeça e no rosto. A causa exata é desconhecida, mas discute-se a hipótese da existência de um defeito, de um trauma, de uma exposição intrauterina a determinados fatores ambientais e a possibilidade de se tratar de uma displasia genética.

YAMAOKA, Marina. **Causa da Síndrome de Goldenhar ainda é desconhecida.** Disponível em: <http://www.usp.br/aun/exibir.php?id=2125> Acesso em: 03 nov. 2016.

⁵⁷ Um papiloma é um tipo de tumor epitelial benigno, que causa projeções na pele em forma de papilas ou verrugas. Site: <http://www.abc.med.br/p/sinais.-sintomas-e-doencas/743452/papiloma+o+que+e+quais+as+causas+e+os+sintomas+como+sao+o+diagnostico+e+o+tratamento+tem+jeito+de+prevenir.htm> Acesso em: 08 nov. 16.

⁵⁸ Ela faz o sinal de aspas no vídeo.

“Ele é cego”. [Ela]: “Tá bom” e então ele saiu do meu colo e começou a mexer na prateleira do médico: “Não está vendo o que essa criança está fazendo?”. Eu: “Sim, senhor, ele é cego por isso ele está fazendo isso”. Me despedi do médico com meu filho no colo, com meu filho cego como ele disse e a vida continuou.

Heverton foi se desenvolvendo a cada ano. Lembro uma vez dele subindo a grade da porta da minha casa: foi uma felicidade, incrível. Cada coisa que ele fazia era uma vitória, era uma coisa que não tinha iguale eu pedia a Deus, desde que ele nasceu: “Deixa ele comigo”. [pausa emocionada] Apenas pedi a Ele: “Suaviza os problemas dele, dê a deficiência que seja mais fácil para gente conviver, mas deixe ele comigo”. E Deus me atendeu. A deficiência que ficou mais acentuada foi a visual.

Chegou a época da escola. Colocamos ele numa escola normal, no Jardim. Ele é muito querido por todos, que felicidade. Meu filho ali com aquela roupinha de colégio, lembro até hoje, aquela mochilinha de lado, a tiracolo e ele feliz da vida. Meu filho maravilhoso, estava crescendo, eu sempre recebia elogios dele. Era uma felicidade constante, tanto para mim, quanto para o pai... para os avós, que eu morava na casa dos meus pais. E toda a família sempre apoiou muito e isso ajudou muito. Quando ele estava no Jardim em uma escola privada era querido, fazia tudo... era mais brincadeira e levou. Eu o coloquei numa escola pública, uma escola municipal, na Classe de Alfabetização (C.A.)⁵⁹ e, então, eu fui chamada por uma professora que disse para mim que todos gostavam muito dele, mas que ele não iria render ali, não teria como acompanhar devido à deficiência dele. Doeu muito, foi difícil...

Nesse tempo, eu já estava tratando-o no Instituto Benjamin Constant (IBC) e como foi sempre, encontramos uma doutora também maravilhosa que deu um apoio muito grande. Ela aconselhou que procurássemos a parte de educação. Eu e meu marido ficamos muito tristes, mas enfim pensamos nisso, procuramos a área de educação para saber como fazer. Nós moramos até hoje na periferia, quer dizer...

Heverton interrompe e explica: “Em Campo Grande, zona Oeste do Rio e o IBC é na Zona Sul do Rio. Então são lados opostos da cidade”.

Era muito difícil, a distância era grande, então nos aconselharam o internato. Foi terrível ter que me afastar do meu filho, mas eu precisava escolher. Ou eu colocaria ele no

⁵⁹ Refere-se ao 1º ano do Ensino Fundamental.

colégio, no internato, ou ficaria com ele em casa, o que, às vezes, tinha vontade. Quantas vezes ficou eu, meu marido e ele com muita vontade de ficar só os três. Meu marido queria nos proteger, proteger principalmente a ele: “Como? Vamos abandoná-lo?” E aí a decisão: ele foi estudar no Instituto Benjamin Constant, no regime de internato. Ouvimos de muitas pessoas: “Vocês tomaram a decisão certa”, mas de outros: “Ai, vocês não são normais, abandonar uma criança, vocês não têm coração...”; “Como é que vocês vão abandonar?” até de muitos da família. Eu imaginava: “Não, meu filho tem que ter essa oportunidade, ele precisa crescer, até porque se eu faltar de uma hora para outra, ele tem que sobreviver”. Eu via pessoas deficientes pelas ruas, doía meu coração, porque eu pensava: “Qual será o futuro do meu filho?”.

Ele fez três anos de alfabetização e no quarto ano ele foi para primeira série⁶⁰. Todos falavam que era inteligente, mas para nós era muito difícil. Até porque, nessa época, ele já estava com seis anos.

Heverton interrompe e corrige: “Não, eu entrei em 1988 no IBC, com sete anos, aí eu fiquei 1988, 1989, 1990 na alfabetização e em 1991 fui para a primeira série”.

Voltando um pouquinho, quando ele estava no C.A., era muito difícil, porque nós vínhamos para o IBC, eu vinha, às vezes ficava no colégio... Nesse tempo eu engravidei, um pouquinho antes dele vir para cá.

Heverton complementa: “Ela nasceu em fevereiro e eu comecei em março aqui [no IBC]”.

Assim, quando ele veio para cá, foi quando minha filha nasceu. Foi muito difícil, porque de vez em quando, eu deixava ela em casa com alguém e ficava pelo colégio, pelos cantos, observando ele. Ele falava com um, com outro, para os inspetores: “Cadê minha mãe? Cadê meu pai?”. Eles diziam: “Não, sua mãe teve que deixar você aqui porque você tem que ser alguém na vida”. Ele dizia: “Minha mãe não ia me deixar aqui sozinho”. Cortava o coração. E tinha uma em casa, me esperando. Então para conciliar os dois, foi muito difícil. Mas enfim... a vida continua. [pausa emocionada].

Heverton interrompe e explica: “Na verdade eu fiz dois anos de alfabetização, que assim... na época até seria normal. Acho que foi no terceiro ano que eu cursei toda

⁶⁰ Refere-se ao 2º ano do Ensino Fundamental.

alfabetização com conteúdo de primeira série. E os professores diziam que eu ia muito bem, era muito inteligente, mas... achavam que eu não devia passar de série”.

Ele teve vários professores, mas ele encontrou uma professora na primeira série, que me chamou e disse que se continuasse assim, ele não ia passar de ano. Eu falei: “Como assim?”. Ela: “Não, ele não tem maturidade, não está desenvolvendo, ele é lento, ele é isso”. Eu falei: “Mas como, se as notas dele, as anteriores, eram todas acima de oito?”. E como é que isso podia acontecer no início do ano? Ainda não era nem a metade do ano e ela já estava falando isso. E ela já falava com convicção que dali ele não ia. Conversei muito com ela e, graças a Deus, Ele sempre atuou na nossa vida em nosso benefício, ela precisou de uma licença para fazer uma cirurgia, alguma coisa, e entrou uma outra professora que foi o anjo da guarda da vida dele. Essa professora o elogiava, conseguia ver nele tudo o que aquela outra professora não via, ela abriu o mundo para ele. Ele passou a ficar cada vez mais animado, a estudar e não parou mais. Era um pouco lento? Sim, mas ele acompanhava tudo. E ele foi bem. Sempre foi muito cobrado dele a questão da nota, a questão de tudo, desde pequeno eu sempre cobre muito dele. Porque eu sabia que o mundo aqui fora não seria diferente e para ele conseguir alguma coisa, ele teria que ser muito bom e isso que ia fazer diferença na vida dele.

Heverton continuou, estudou no IBC até 1998, concluiu o Ensino Fundamental. Foi um orgulho, uma coisa maravilhosa, muito bom porque eu vi que o nosso sacrifício compensou. Valeu a pena ele ter ficado neste Instituto, estudando esse tempo todo, crescendo, tendo um apoio que lá fora ele não teria. O Instituto Benjamin Constant foi a oportunidade que ele teve. Acredito que se ele não tivesse passado por esse colégio, ele hoje não seria a pessoa que é. E então, terminou o Ensino Fundamental, meu Deus do céu, estudar lá fora?! O medo... já falavam em inclusão e tínhamos muito medo disso tudo. Ele fez a prova para o Pedro II⁶¹, para o primeiro ano. O Colégio Pedro II sempre foi o sonho de todos os pais e o meu, mais ainda. Ele foi muito bem em Matemática, mas sei que houve uma dificuldade em alguma coisa e ele não conseguiu, por pouco não conseguiu.

⁶¹ Refere-se ao Colégio Pedro II (CPII). Em muitos momentos, eles irão chamar esse Colégio somente por “Pedro II”, como é comumente conhecido no Rio de Janeiro.

Ele fez um ano do Ensino Médio no Amaro Cavalcanti⁶², a educação era diferente, o ensino. Como ele tinha colegas que estavam no Pedro II, nós estávamos acompanhando, o nosso sonho não parou por aí, nós continuamos. Até que ele foi convidado de novo para ir ao Pedro II...

Nesta parte, Heverton interrompe a mãe, iniciando o seu relato sobre os estudos e sua vida pessoal desde a infância.

Na verdade, no final de 1999 foi firmado um convênio entre o IBC e o Pedro II, em que os alunos do IBC não precisariam fazer prova. Como o pessoal do Pedro II lembrava muito de mim, da época que eu fiz a prova, porque eu me empenhei nos estudos e eles solicitavam um relatório sobre o desenvolvimento do aluno do Instituto Benjamin Constant e eu falava que eu tentaria a prova de novo no ano seguinte, a equipe do Pedro II falou: “E o Heverton, ele não teria vontade de ir para o Pedro II?”. Responderam: “Ele tem vontade, vai tentar a prova”. Então entraram em contato comigo e falaram: “Heverton, se você quiser, por ter sido aluno do IBC, tem acesso direto”. Eu respondi: “Então eu vou”.

Quando o contrato foi firmado, no final do ano, eu já até tinha me inscrito para fazer a prova do Pedro II, de novo. Aí falaram: “Não, não precisa nem fazer a prova” e marcaram o dia para fazer a matrícula. Como eu tinha cursado o primeiro ano em outra escola, uma semana depois que eu fiz a matrícula, a pessoa responsável perguntou: “Heverton, você concluiu o primeiro ano, foi aprovado, você quer ser matriculado no primeiro ano ou no segundo?”. Eu fiquei até tentado de ir para o segundo ano, porque os colegas da turma do IBC já estavam adiantados, eu poderia acompanhá-los, mas pensei: “Eu quero fazer vestibular, queria fazer uma universidade pública, se eu for para o segundo ano, eu vou perder muita coisa, vão ter algumas coisas que eu não vou conseguir recuperar”. Então eu falei: “Não, é para me matricular no primeiro ano” e foi uma decisão boa. Deu certo, eu fiz o primeiro ano, foi muito difícil. Eu vi muita coisa que eu não ia passar, que de repente eu não ia conseguir recuperar. Eu tive que estudar muito, até por ser um conteúdo que eu não tinha visto anteriormente, aliás se fosse comparar, eu não vi quase nada do que eu vi no Pedro II, a matéria era muito mais volumosa, às vezes, eu tinha aula de manhã e, normalmente, à tarde eu tinha que estudar, encontrava com alguns amigos, no próprio colégio e a gente sentava na biblioteca. Às vezes, eu vinha para o IBC e na biblioteca eles têm um sistema de pessoas

⁶² Refere-se ao Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, no Largo do Machado, na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

voluntárias que ajudam o pessoal com deficiência a estudar. Tinha um amigo que já estava no Pedro II, cursando o segundo ano, o pai dele é professor de Matemática e uma vez por semana à noite, se eu não me engano, a gente se encontrava e o pai dele me ajudava. Ele atendia um grupo com matéria de segundo ano, mas estudava comigo a matéria do primeiro ano, então isso foi me ajudando bastante a me desenvolver, pelo menos em Matemática e Física também. Química acho que a gente nem estudava muito, mas era tranquilo também, tinha que estudar.

A entrevistadora pergunta: “Isso foi em qual Campus do Colégio Pedro II?”.

— No Pedro II de São Cristóvão. — responde Heverton.

E novamente questiona: “Mas como é que era a distância para vocês?”. Ele continua seu relato esclarecendo melhor essa parte...

Quem saía do IBC e tinha boas notas e bom comportamento, tinha uma espécie de bolsa. O que era essa bolsa? Quem terminava no IBC e ia para um colégio nas proximidades, poderia dormir no Instituto. No início, na segunda-feira de manhã eu ia para o Pedro II e à tarde eu acabava indo para o IBC, passava a tarde, estudava e dormia. Até mais ou menos a metade do primeiro ano eu fiz isso. Depois, eu comecei a achar mais prático ir de casa para o Pedro II porque muitas vezes, eu ficava neste colégio estudando e não no IBC. Comecei a conhecer pessoas, fazer amigos lá. Tinha gente que ia para Campo Grande também, então na volta não tinha problema, era mais prático. Na segunda-feira, eu não precisava levar muita coisa para o colégio para passar a semana. Ainda tinha aula até sábado e no IBC eu só podia ficar até sexta-feira, assim, eu fui vendo que não era tão complicado ir de casa para o colégio e acabei não passando mais a semana toda fora de casa.

Eu queria falar um pouquinho da infância, do ingresso na escola e tudo, como minha mãe falou anteriormente. Quando eu comecei na escola municipal, eu não lembro de quase nada, mas outro dia conversando com um dos meus primos, que estudou na mesma turma que eu, ele falou: “Ah, você nem copiava a matéria, a professora deixava você ficar só desenhando”. Isso eu não lembrava não, mas concomitantemente a escola eu lembro que a minha mãe me colocava numa explicadora⁶³. Eu acho que eu comecei a ser alfabetizado lá mesmo. Ela atendia vários alunos, passava as atividades no quadro para eles e enquanto eles

⁶³ Como estratégia de algumas famílias, recorrida com o intuito de evitar o insucesso escolar de seus respectivos filhos, tem-se a “contratação” de uma explicadora para auxiliá-los. As explicadoras geralmente são mulheres, na maioria das vezes professoras formadas, “que lecionam em cômodos de suas próprias casas atendendo a alunos de diversas faixas etárias, em turmas multisseriadas, moradoras nos bairros periféricos do município do Rio de Janeiro e em municípios da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro” (MATTOS, 2007, p. 143).

copiavam, ela copiava no meu caderno, acho que isso também me ajudou bastante. Tanto é que quando eu cheguei no IBC, eu meio que já tinha começado a alfabetização, eu senti que no primeiro ano, os professores não sabiam assim ao certo o quanto eu enxergava, então demorou muito para me classificar, como: “Ah, você vai trabalhar com material ampliado ou com braille?”. Eu acho que de início começou com braille, depois a professora viu que dava para fazer ampliado, que eu ia acabar tendo um desenvolvimento melhor. No segundo ano de alfabetização eu lembro que eu dei continuidade do lugar que eu tinha parado e quando foi perto do final do ano, eu até lembro que a professora falava: “Ah, Heverton, você vai fazer prova de primeira série”. Eu falei: “Ah não, mas eu não sei nada”. Ela: “Não, vamos fazer”. E eu lembro que essa turma era dividida em vários grupos. Tinha um grupo que estava no início da alfabetização, tinha um que já estava meio alfabetizado, mas fazendo as atividades normais, e o outro grupo que já trabalhava com material de primeira série. Ela sempre colocava uma coisa a mais para eu fazer, eu era muito lento, mas ela sempre ia colocando umas coisas a mais; a tarde também, como eu era interno no IBC, sempre me dava várias atividades para eu fazer.

Naquele ano, pela manhã, eu fiz as avaliações da classe de alfabetização e a tarde eu fazia as avaliações de primeira série. Eu lembro que fiquei empolgado porque vi que eu sabia fazer tudo, mas quando chegou no final do ano ela me chamou e falou: “Heverton, você vai continuar na classe de alfabetização”. Eu chorei muito, não entendia o porquê, ia tão bem e tinha que continuar. No ano seguinte, eu continuei na classe de alfabetização, mas com o conteúdo de primeiro ano e eu não entendia. Foi quando chegou o final do ano, acho que minha mãe reclamou com a direção, eu tinha que passar de ano se não ia repetir de novo e continuar estudando o que eu já estudava. Só sei que fui para o primeiro ano. Como a minha mãe falou, a professora, não sei por que, dizia que eu não ia bem, que eu era muito lento. Acho que lento eu era mesmo, talvez por essas coisas que acabei me desinteressando um pouco. Por algum motivo a professora saiu e veio uma outra substituir, foi quando eu comecei a me desenvolver, a crescer novamente. Na segunda série⁶⁴ ela foi minha professora de novo, acho que ajudou bastante. Depois as terceira e quarta séries⁶⁵ foram tranquilas.

No IBC, uma coisa que hoje já está mudando, mas que eu achava que teria que ser desde cedo, as turmas são separadas, os alunos de baixa visão dos alunos cegos. Assim,

⁶⁴ Refere-se ao 3º ano do Ensino Fundamental.

⁶⁵ Refere-se ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

mesmo convivendo junto, acaba sendo separados. Por exemplo, em educação física as atividades eram juntas, mas eu acho que isso fez muita falta no início da vida no IBC. Quando chegava na quinta série⁶⁶ as turmas eram juntas, hoje em dia começaram a mesclar os alunos cegos e de baixa visão. Acho que isso ajuda, a gente acaba se ajudando muito, porque entendemos mesmo como é que são os cegos e os cegos começam a entender como são as pessoas com baixa visão. Na parte da tarde a gente se juntava, às vezes, estudava, outras, não tinha nada para fazer e íamos jogar bola na quadra. Eu acho que foi assim que começou o meu círculo de amizades, o que foi muito bom. Os laços de amizade que a gente criou, da época da quinta série, a gente não se encontra mais, mas tem muito contato. Aniversário de alguém, a gente se fala por telefone, mas cada um acabou seguindo um rumo diferente, era uma turma bastante unida, muitas vezes disputávamos quem tirava nota mais alta.

Todo mundo concluiu a oitava série⁶⁷, veio a saída do Instituto, que foi muito difícil, porque dentro do IBC a gente recebia o material todo adaptado. Tinham alunos que fugiam um pouco do padrão dos materiais, por exemplo, no meu caso não, mas tinha gente que enxergava menos que eu, então precisava de uma ampliação muito maior, e a equipe da educação sempre estava ali, preparava o material. Na época de estudar para as provas, a gente gravava a matéria porque era mais fácil estudar ouvindo o conteúdo dos livros e os trabalhos a gente sempre conseguia dividir de uma maneira que favorecia quem tinha mais facilidade de fazer as coisas e foi assim.

Quando a gente saiu do IBC e enfrentou uma escola regular, vimos que tínhamos tudo de mão beijada e lá fora tínhamos que começar a correr atrás das coisas. Então, eu saí do IBC, como já falei, prestei prova para o Pedro II, não passei e inicialmente eu fui para uma escola estadual que era perto de casa, em Campo Grande. Eu comecei a ver que o ensino era muito diferente e eu acho que não sabia como me virar. Percebia que, às vezes, não era muito bem recebido, tinha gente que não se importava, tinha outras que: “Ah não, não vou te explicar não, deixa que eu copio para você”. Isso era desagradável, mas eu tentava equilibrar, algumas vezes pedia para tirar cópia do caderno. Esse colégio tinha um problema muito grande de falta de professores e eu comecei a perceber que eu não iria me desenvolver, eu tinha vontade de fazer vestibular, de cursar uma universidade. Falei com meus pais: “Não dá para eu continuar estudando lá”. E fora que lá tinha paralisação todo dia, eu estudava uns três dias na semana.

⁶⁶ Refere-se ao 6º ano do Ensino Fundamental.

⁶⁷ Refere-se ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Eu queria estudar perto do IBC, em alguma escola estadual, que eu sei que não ia ter um suporte que precisava, mas eu achava que o ensino seria um pouquinho melhor. Meus pais concordaram e a gente correu atrás, conseguimos uma vaga no Amaro Cavalcanti e fiz o primeiro ano todo lá, tinha alguns amigos que tinham estudado no IBC. Era bem difícil, eu tinha que correr atrás da matéria também, não que fosse um conteúdo muito extenso, mas era difícil porque nem sempre eu conseguia copiar a matéria do quadro todo. Eu tinha que arrumar alguém para gravar determinado conteúdo porque era muito extenso para eu ficar lendo, eu não conseguia ler com determinada velocidade. Eu acabava ficando muito atrasado e quando gravava eu conseguia ganhar um pouco mais de tempo.

A entrevistadora pergunta: “E como era a sua relação com os professores? Porque você comentou da professora do Benjamin, mas e nas outras escolas?”.

Nos outros colégios era assim: “Ah tá, qualquer coisa você fala comigo” E eu ia falar o quê? [risos]. Muitas vezes os professores, alguns, achavam difícil ditar, não estavam muito acostumados com isso. Porque normalmente eles passavam a matéria no quadro, ou quando era alguma atividade eles levavam xerox para todo mundo. Por parte deles, eles acabavam não diferenciando. O que acontecia, por exemplo, eu era muito lento, não dava tempo de terminar a prova. O professor falava: “Oh, eu vou para outra sala então você me acompanha e termina a prova lá”, e foi. No Amaro Cavalcanti, as aulas de Matemática eram o seguinte: a professora dava o conteúdo e pelo o que eu lembro, eram três tempos seguidos, então ela fazia isso nos dois primeiros tempos e dava uma avaliação em grupo no terceiro tempo de aula. Uma coisa que era favorável a mim, eu tinha um pouco mais de desenvoltura em Matemática, então quando o pessoal percebeu, falavam: “Heverton, senta aqui e a gente vai fazendo os exercícios juntos”. Era uma quantidade bem grande de exercícios que a gente tinha que fazer para entregar no final do bimestre. Eles também começaram a equilibrar, sabiam que eu tinha mais dificuldade em Português, quando tinha algum trabalho: “Heverton, vamos fazer comigo que a gente divide”. Foi até engraçado, teve um bimestre que eu tive algum problema de saúde, acho que faltei uns quinze dias de aula e a professora falou: “Heverton, você faltou muito, você não vai entregar o mesmo trabalho do grupo”. Ela me deu o trabalho e eu acabei fazendo sozinho, o que foi engraçado porque eu sozinho e sem comparecer às aulas tirei a nota maior do que o restante todo da turma.

No final do ano foi a história toda do Pedro II no início das aulas, eu tive alguma coisa no olho que a minha visão diminuiu bastante e eu estava tentando me adaptar ao braille.

Comecei o primeiro ano no Pedro II tentando fazer em braille porque minha visão não estava totalmente recuperada, mas percebi que eu ia demorar muito, então eu comecei a ver o quanto eu enxergava e o quanto dava para fazer em tinta mesmo. O colégio estava começando com a inclusão, mas estava engatinhando. Em braille era difícil, existia uma pessoa que sabia mexer com a impressora braille, então os professores quando lembravam, mandavam o material para a equipe de apoio, e essa pessoa tentava fazer em braille, coisa que não sabia. A parte de Matemática era zero. Vou pegar um exemplo bem banal, quando tinha alguma coisa relacionada com raiz quadrada ele não colocava o sinal de raiz quadrada, ele escrevia tudo por extenso, então era uma leitura bem complicada. E eu não estava bem ainda no braille, então nem consegui desenvolver muito. À tarde tentava estudar alguma coisa, mas por conta da matéria, da escola em si não dava tempo, então eu ia tentando me adequar. E o material ampliado, às vezes, o professor falava: “Ih, esqueci!”, ele lembrava quando entrava em sala e olhava para mim. Muitas vezes o professor chegava com a prova na hora e falava: “Ih, esqueci de você”. Eu falava: “Se você quiser vou lá na xerox e tiro uma cópia ampliada”, era aquela folha A3, aumentava, aumentava, mas não tanto necessário e a folha era ruim de manusear porque eu enxergo muito de perto, então aquela folha grandona e eu debruçado sobre a mesa, amassava a folha... Era desconfortável. Eu não tinha tanta experiência para dizer como eu queria o material, acho que mais para o final do ano que os professores começaram a ver quais eram as minhas necessidades, como é que poderiam fazer para me ajudar. Eu conseguia copiar no computador, imprimia e ficava mais fácil para ler. Só que tinha muito material que era dos livros mesmo, não tinha jeito, então, em casa eu pedia para a minha mãe ler, para gravar, ou algum amigo da escola gravava para mim. Eu comecei a ver que quando eu copiava a matéria conseguia assimilar melhor o conteúdo. Só que ditar para mim no meio da aula era desconfortável, demorava muito para a copiar, a pessoa que me ditava copiava muito mais rápido e eu demorava mais, então acabava atrapalhando. Tinha gente que não se importava, tinham alguns colegas que copiavam muito rápido e falavam: “Heverton, deixa que eu copio para você”. Quando eu via que não conseguia copiar de jeito nenhum, tinha gente que copiava para mim com carbono, só que o pessoal que não se importava em copiar com carbono tinha a letra muito ruim, não dava para entender nada [risos]. Normalmente as letras melhores eram das meninas, só que os cadernos eram enfeitados e se colocasse um carbono, ia manchar o caderno todo, aí eu vi que isso também não estava dando muito certo. Muitas vezes eu tirava xerox do caderno do pessoal só que eu

acabava ficando um pouquinho atrasado, porque não necessariamente eu conseguia fazer isso assim que acabava a aula. Por exemplo, na saída era uma correria, todo mundo queria ir embora, não dava tempo de pegar, às vezes, tinha que estudar alguma coisa para o dia seguinte, mas não dava tempo e eu comecei a ver que isso estava me atrasando um pouco.

Eu sempre naquela coisa: o que eu podia fazer para conseguir enxergar o quadro? Porque eu não enxergava o conteúdo do quadro e sempre tinha essa vontade. Uma vez assistindo TV, estava vendo uma reportagem de um pessoal andando na selva usando um binóculo, eu tive a ideia: “Será que um binóculo seria muito caro? Será que daria para eu usar na sala de aula?”. Falei com minha mãe, com meu pai e comecei a procurar, ver quanto é que era. Achei uma loja que vendia, testei para ver se de repente ajudaria, minha mãe foi lá e comprou. No dia seguinte, eu levei para sala de aula. Muita vergonha de usar um binóculo na sala, mas aí eu falei: “Ah, é o único jeito de eu enxergar o quadro”.

No primeiro momento, todo mundo tomou aquele susto, mas no mesmo dia o pessoal começou a perceber: “Isso ajuda muito” e começaram a brincar comigo, a levar na esportiva: “Ah Heverton, me empresta aí o binóculo, deixa eu olhar uma menina lá no pátio passando” [risos]. Alguns professores se assustaram também, às vezes, ficavam meio desconfortáveis com o binóculo: “A minha letra está muito pequena? Você quer que eu aumente?”. Eu respondia: “Não professor, o tamanho está ótimo, eu consigo enxergar. É que eu não enxergo sem o binóculo, mas com ele eu consigo copiar a matéria toda”. Como a sala era muito grande, eu não conseguia nem enxergar o conteúdo todo do quadro, então eu começava a copiar de um lado da sala, quando chegava na metade, eu mudava de carteira e ia para o outro lado da sala para continuar copiando. Eu comecei a me desenvolver mais, eu conseguia acompanhar muito a explicação do professor porque, eu vou até falar como um professor de Matemática, eu já fiz isso explicando o conteúdo no quadro: “Aí você vai, pega aqui e passa para cá” [risos]. Isso é engraçado, mas para quem não está enxergando é complicado. Tudo na sala quando era alguma coisa relacionada a visão a gente brincava, o pessoal me ajudava a tarde com outras matérias e eu ajudava os colegas com Matemática. E o Pedro II foi passando, acho que era difícil da mesma maneira que era para qualquer aluno que não tinha a mesma limitação visual. Na hora do recreio, a gente adorava jogar sueca⁶⁸ e, no início, acho que não tinha tanta fiscalização, mas depois eram muitos grupos jogando e os inspetores vinham tomar

⁶⁸ Tipo de jogo de cartas, no qual é utilizado um baralho sem as cartas 8, 9 e 10 e são necessários quatro jogadores, divididos em duplas.

o baralho da gente. Às vezes falavam: “Heverton, até você está aqui nessa confusão?”. E era engraçado que na minha turma tinha um menino cadeirante, então era eu, ele e mais duas, três pessoas jogando sueca, até a gente que tinha alguma limitação estava ali no meio de todo mundo brincando.

Como era um volume muito grande de matérias, tinha momentos que não dava tempo de gravar, então eu comecei a forçar a minha visão, do começo do Pedro II até o final eu acho que comecei a me adaptar até com letras muito pequenas. Eu sei que na aula do Pedro II eu conseguia ler letra de jornal que para mim até então era uma coisa impossível. Até andar na rua eu tinha muita dificuldade, então eu comecei a desenvolver minha visão, prestar muita atenção nas coisas. Por exemplo, têm lugares como ponto de ônibus que tem um ferro pequenininho e placa lá em cima, quando eu era pequeno não enxergava aquele ferro, eu trombava. Com o tempo eu comecei a ter mais atenção, a ver. A única coisa que ainda me pegava na rua era corrente baixinha e aqueles ferros para impedir estacionamento de carro, mas eu até fiquei feliz porque não era só comigo não, volta e meia eu via gente dando topada naquilo, caindo em corrente [risos].

Antigamente, o Pedro II não tinha tantos alunos com deficiência, tinha rampa, mas era bem íngreme. Esse colega que andava de cadeira de rodas sempre precisava de alguém para ajudar a subir ou a descer a rampa, todo mundo ia e ajudava ele. No primeiro ano, nós éramos da mesma turma, depois eu fui para uma turma, ele foi para outra, mas sempre mantínhamos contato, estudávamos juntos e, às vezes, a tarde, como as nossas turmas eram vizinhas, íamos na turma do outro saber as questões da prova que tinha sido primeiro numa turma [risos]... coisas de aluno. Até cola de prova era engraçado, porque quando era na Matemática, principalmente, sempre me escalavam: “Ah Heverton, sua prova é muito grande, você vai sentar lá na primeira carteira que dá para todo mundo ler”. Quando era alguma matéria que eu não sabia, tinha uma posição na sala que eu conseguia sentar e o pessoal conseguia até me ditar alguma coisa para passar cola. Nesta escola quem tinha problema de visão era liberado da prova de desenho geométrico, só que a professora sempre falava: “Não Heverton, eu quero que você participe das aulas” e eu participava só que naquele ano eu sabia que seria aquela professora, que ela ia estar lá, mas no ano seguinte poderia não ser, então se eu fizesse a matéria um ano, no ano seguinte eu achei que não iriam me liberar. Eu falei: “Ah professora, não vou ficar na aula da senhora não, porque no segundo ano eu vou ter que fazer desenho, se eu fizer no primeiro ano”. Ela foi, entendeu e me liberou, mas sempre conversava comigo.

Saí do Pedro II, fiz vestibular, eu tinha o sonho de continuar estudando em uma universidade pública. Não passei. Eu pedi para minha mãe para eu fazer um pré-vestibular e fiquei cursando, pela primeira vez eu passei a estudar perto de casa [risos]. Acho que eu prestei vestibular três anos seguidos, eu ficava muito nervoso nas provas, não conseguia me concentrar. Assim, nunca conseguia a nota necessária e eu ficava muito chateado porque o que eu queria fazer na faculdade não tinha tanta concorrência, porque Matemática não tinha muita concorrência. Por exemplo, se eu tirasse a nota mínima provavelmente não entraria de primeira, mas numa segunda reclassificação eu teria chance de entrar. Mas eu sempre zerava em alguma disciplina.

No final do pré-vestibular, foi meu segundo vestibular, eu passava muito tempo estudando, mas não consegui passar de novo e falei: “Ah, ano que vem eu vou fazer uma faculdade particular mesmo, acho que não vou ficar muito tempo parado”. Ainda pensei: “Vou fazer a faculdade, mas não queria que meus pais pagassem”, porque eu vi que foi muito difícil para pagar. Então eu falei: “Eu vou ter que fazer a faculdade e arrumar um jeito de trabalhar em algum lugar para conseguir pagar os meus estudos”. No início de 2004, a Estácio⁶⁹ teve um vestibular em que os primeiros colocados teriam a faculdade com bolsa de cem por cento e iam trabalhar dentro da universidade. Eu fiz, consegui passar dentro da parte de classificação para trabalhar e estudar na Estácio. Eu trabalhava na secretaria da universidade no Campus Praça Onze⁷⁰, estudava pela manhã, das sete ao meio dia, almoçava e trabalhava das duas da tarde às oito da noite. Eu era um arquivista, tudo que entrava na secretaria tinha que ser colocado na pasta dos alunos ou chegava uma lista de documentos para pegar na pasta e mandar para outra parte da secretaria. Eu fiquei dois meses nisso e depois das provas, acho que era mais ou menos em maio, eu fui chamado para um concurso que tinha feito no início do ano. Fiz este concurso por fazer, uma amiga falou: “Ah Heverton, vamos fazer concurso da Rural⁷¹ para assistente administrativo?”, eu respondi: “Eu nem sei o que cai na prova, não vou fazer não” e ela: “Ah, vamos lá. Pelo menos você me dá apoio para fazer a prova”. Eu fui, fiz a prova e esqueci. Foi engraçado que no dia das mães chegou um telegrama em casa, avisando que eu tinha passado para assistente administrativo na Rural. No

⁶⁹ Refere-se à Universidade Estácio de Sá é uma instituição de ensino superior privada fundada em 1970 na cidade do Rio de Janeiro. Atualmente, esta universidade possui vários Campi espalhados pelo estado do Rio de Janeiro. Site: www.estacio.br. Acesso em: 08 nov. 16.

⁷⁰ Refere-se à localização do Campus. A Praça Onze é uma sub-região da Zona Central da cidade do Rio de Janeiro.

⁷¹ Refere-se à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que é uma universidade federal brasileira localizada no município de Seropédica, no Rio de Janeiro.

dia seguinte eu liguei e tinha que fazer os exames admissionais. Eu falei: “E a faculdade? Não vou parar, vou continuar”.

A maioria dos professores que me davam aula de manhã, também davam aula à noite da mesma disciplina, então uma professora da manhã falou: “Assiste a aula com o professor tal e eu falo com ele”. Eu finalizei o primeiro período na Estácio, como estudava na Praça Onze e trabalhava em Seropédica⁷², era muito... muito longe. No período seguinte eu pedi transferência para o Campus de Campo Grande e comecei a trabalhar na Rural. Nesse meio tempo, que eu já estava trabalhando lá, teve um concurso para o IBC, eu fiz por fazer, também para o cargo de Assistente Administrativo, passei e fiquei naquela dúvida: vou para o IBC ou não vou? Na verdade, a Rural era muito legal para mim porque não tinha muita coisa para eu fazer, acabava ficando meio à toa, muitas vezes, o meu trabalho era substituir os servidores na hora de almoço porque a maioria morava dentro da Rural. Assim, eles acabavam preferindo que eu ficasse na hora do almoço, quando era umas duas e meia o pessoal voltava do almoço e umas três horas, me dispensavam. Comecei a achar meio entediante isso, e falei: “Ah, acho que eu vou para o IBC”. Vim para o Instituto e comecei a ver que eu era um pouquinho melhor aproveitado, tinha trabalho mesmo para fazer. Só que eu moro até hoje em Campo Grande, era difícil, bem cansativo vir de Campo Grande para Urca⁷³ todo dia, mas eu vi que eu era mais feliz.

Eu saía de casa de manhã muito cedo, cinco e pouca da manhã, entrava no IBC às oito horas, ficava até quatro e meia e ia para faculdade. Foram quatro anos bem difíceis. É engraçado porque ontem eu estava com uma amiga e ela estava falando da questão do binóculo, a primeira vez que eu o usei na faculdade, foi também um susto bem grande, tanto para os professores quanto para os alunos. Essa minha amiga falou: “Heverton, a primeira vez que eu te vi, assim, todas as vezes que te via na faculdade, eu achava que você era uma pessoa que não tinha nada e no primeiro dia de aula você chegou, sentou e pegou um binóculo, eu comecei a rir porque eu achei que você estava debochando da professora. Uma colega depois falou para mim que você não enxergava de longe, então usava binóculo para enxergar o quadro”. Com o tempo a gente criou um laço de amizade, nos finais de semana eu ia para sua casa, ela ia para minha casa, hoje em dia eu sou padrinho da filha dela. Eu ajudava ela, ela me ajudava, e era muito cansativo trabalhar e estudar, eu saía de casa cinco e pouca da manhã,

⁷² Município localizado na região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

⁷³ Bairro tradicional localizado na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

chegava em casa de volta onze e pouca da noite, mas os laços de amizade que a gente criou lá foram muito grandes, então não ficava tão cansativo... Eu digo que na época da faculdade foi muito bom porque, às vezes, chegava um pouquinho antes, encontrava as pessoas, começava a conversar, a estudar. Algumas das amigas eram professoras do município e trocávamos experiências, pois recebiam alunos com deficiência visual. Um ou duas vezes vieram alunos delas para cá, alguns ficavam, outros não e elas sempre falavam: “Ah, tenta descobrir se deu certo, se não deu...”. E quando era sexta-feira a gente sempre saía da faculdade, ia para algum lugar, ia para um bar ou para boate dançar, era muito engraçado, muitas vezes ia todo mundo com material da faculdade.

Eu terminei a faculdade, tive muita dificuldade para terminar, principalmente com a monografia. Escrever nunca foi o meu forte, acho que eu levei uns três períodos para concluir a monografia. Era para eu ter concluído em três anos e meio, eu acabei levando quatro anos. Depois eu comecei a ver se conseguia fazer uma pós-graduação, como eu já trabalhava no IBC, eu teria um retorno financeiro, estaria dois níveis a mais do meu concurso. Por exemplo, meu concurso era para nível médio, fazendo uma pós-graduação, eu subiria bem o meu salário. Comecei a primeira pós na Rural, engraçado [risos], voltei para Rural, mas o conteúdo era muito puxado, eu não conseguia acompanhar em relação ao que eu tinha visto na faculdade, comecei a ver que eu não estava dando conta. Eu desanimei e nem cheguei a concluir o curso. Acho que um ou dois anos depois, eu tentei fazer uma outra pós em Matemática e eu quase concluí, mas fiquei devendo um trabalho final. Fiquei naquela se voltava ou não, acabei perdendo o prazo e perdi o curso. Cursei, fiz as matérias todas, só fiquei devendo a monografia.

No IBC, no início, eu trabalhei como secretário no departamento médico, dois anos depois eu fui trabalhar no laboratório de informática, aí comecei a dar aula de informática também para os alunos. Eu acho que foi em 2011, o IBC estava com um número muito baixo de professores de Matemática, só tinham dois, e para comportar todas as turmas, precisariam de três, no mínimo. Então falaram: “Ah, o Heverton está lá no laboratório, tem como ele pegar as turmas de Matemática, ele já se formou”. Como foram dois meses sem professores e eles não tinham ninguém para colocar, me chamaram, e eu comecei a lecionar. Um dia eu estava no laboratório, no outro dia eu comecei a ministrar aulas para oito turmas, vinte e três tempos semanais. Foi difícil porque eu nunca tinha lecionado e eram quatro séries, só que uma delas era um programa diferenciado com alunos que tinham mais dificuldade de

aprendizagem. Mesmo já tendo estudado no IBC, tentar trazer a Matemática de uma maneira mais concreta, às vezes, era difícil para eu me preparar de um dia pro outro, de preparar o material para o braille, por exemplo, não dava tempo de fazer e mandar imprimir, muitas vezes eu tinha que adaptar alguma coisa, trabalhava muito com geoplano. Eu via que a explicação não estava legal, eu tinha que arrumar um jeito mais fácil de falar, mais fácil de passar para eles. E tinha dias que eu terminava as aulas, achava um computador no IBC e começava a procurar alguma coisa diferente, para tentar explicar a matéria de maneira mais fácil. Tinha dias que eram difíceis, mas tinham dias que eu ficava feliz porque eu percebia que transmitia o conteúdo com mais segurança, com mais empenho.

No ano seguinte, falaram: “Ah Heverton, você vai continuar dando aula”, eu falei: “Esse ano vai ser mais fácil”, além de achar que ia ser mais fácil, teve um concurso temporário que entrou mais um professor de Matemática, então ia diminuir a minha carga horária, assim, eu pegaria menos séries e ia ter mais tempo de preparar o material. No entanto, me chamaram para Coordenação do segundo segmento⁷⁴ e minha vida ficou um pouquinho bagunçada porque eu tinha que dar conta da Coordenação e das turmas que eu tinha. No meio do ano eu falei: “Eu prefiro pegar mais turmas e largar a Coordenação”, mas ninguém queria pegar a Coordenação [risos]. Eu fui tentando melhorar, mas eu sentia que podia ser melhor, se eu não tivesse a Coordenação.

No início de 2013, teve um concurso para o IBC, bem amplo, inicialmente a chamada era para 33 professores, acho que eram duas ou três vagas para Matemática. Eu fiz o concurso, mas na primeira leva eu não fui chamado, então houve uma ampliação e chamaram mais setenta e poucos professores, aí aumentou mais a quantidade de professores de Matemática e eu entrei. Foi engraçado que os professores novos que entraram não sabiam que eu tinha entrado com eles porque eu já estava lecionando, estava na Coordenação, eu só pedi vacância e investi no cargo de professor. Não houve mudança nenhuma para mim.

Comecei a desenvolver também trabalhos de pesquisa, junto com a professora Paula⁷⁵, muita coisa que eu fazia para os alunos, levava para ela ver. Muitas vezes ela falava: “Não, isso daqui você tem que mudar alguma coisa”. Eu comecei a fazer desenhos para serem impressos em braille, eu não tinha muita noção do espaço e ela, às vezes, falava: “Heverton, o

⁷⁴ Refere-se à segunda parte do Ensino Fundamental, de 6º ao 9º ano.

⁷⁵ Refere-se à professora Paula Marcia Barbosa, também formada em Matemática e que atualmente trabalha na imprensa do Instituto Benjamin Constant. Ela foi uma das participantes de nossa pesquisa de mestrado (ROSA, 2013).

desenho está muito bonito, mas no dedo do cego, isso não vai dar muito certo não”. Ela propunha aumentar as figuras, sem muito detalhe. No final de 2014, ela me chamou para trabalhar com adaptação de livro para o braille porque os professores que entraram não tinham experiência alguma, e na adaptação precisa ter um pouco da noção do braille, de como descrever as figuras para passar para o livro adaptado. E como ela acompanhou aquele trabalho todo que eu fiz, de montar o material para os alunos, ela falou que eu ia conseguir contribuir melhor no setor de imprensa e ia poder dar um suporte para os professores novos que estão entrando.

Eu comecei a trabalhar na imprensa, na parte de adaptação, em março de 2015 e estou até hoje. Foi assim a minha história dentro do IBC e um pouquinho da minha vida acadêmica. Nesse período, eu participei de alguns grupos de estudo, aliás, de um só, que foi o Projeto Fundão. A gente devolvia atividades e trazia para o IBC para ver como era o desenvolvimento dos alunos e, em um segundo momento, outros professores do projeto aplicavam na escola regular a mesma atividade. Dentro dessas atividades, a gente fazia relatórios e muitas vezes, notávamos que as dificuldades não eram da deficiência dos alunos, e sim a dificuldade que qualquer pessoa poderia ter nos conteúdos de Matemática.

A entrevistadora pergunta: “Eu queria saber de vocês como é essa questão da educação especial, da inclusão agora... O que vocês pensam sobre isso? O que vocês vivem, isso de certa forma, dentro do Benjamin, ou fora? Como foi ou como é isso para vocês?”

Ione responde...

Com toda essa experiência, com toda essa vivência, o que eu pude perceber é que a inclusão é muito bonita, mas se ela não for bem estruturada, se não tiver um apoio tanto familiar quanto em um colégio talvez, uma instituição, e professores também, bem estruturados, ela não funcionará. Porque, como Heverton mesmo detalhou, o apoio todo foi em uma instituição especializada, como o Instituto Benjamin Constant. E no caso, se ele não tivesse passado por isso, seria difícil. Seria apenas como no início da vida dele, era bonito, todos davam atenção, mas ele não conseguia acompanhar. Eu acho que essa inclusão precisa ser muito bem preparada através de cursos, de instituição e de pessoas também. Porque as pessoas, o ser humano em si, eles não estão preparados para o diferente, para a educação especial, então por mais que façam um cursinho aqui, outro ali... eu acho que a nossa sociedade precisa aceitar melhor o diferente porque quando o problema é nosso, a gente

aceita, a gente vive. Quando a gente está de fora, é diferente. É o diferente. E se ele não tivesse passado tudo isso, hoje em dia ele não estaria aqui nessa inclusão. Então é uma coisa que precisa ser muito bem estudada, muito bem integrada para que haja essa inclusão. Isso é o que eu posso passar. Agora Heverton... o que pensa?

E Heverton dá sua opinião sobre o assunto...

A inclusão é muito bonita, mas agora é muita teoria, mesmo que tudo funcione como todo mundo quer. Acho que o que vai contar dentro de uma inclusão é o apoio da família. Se a família não tiver ali do lado, do aluno, da criança com todo suporte que se tenha, dificilmente a criança vai ter o salto que ela precisa. Durante a minha vida dentro do IBC, a maioria das crianças que tinham o apoio familiar, acho que oitenta por cento se desenvolviam bem. Como eu tinha falado do contato com muitos professores do município na faculdade e lá eles diziam que tinha inclusão, mas nunca explicavam como que era. Era uma sala especial que tinham todas as deficiências juntas. Eu perguntava: “Mas aí como é que faziam para aprender com cada um tendo a sua limitação?”. Falavam: “A gente dá alguma coisa para eles irem fazendo...”. Eu perguntava: “E ler e escrever?”, respondiam: “Ah, mas a maioria tinha alguma dificuldade...”. Não era só uma deficiência, eram várias, mas eu continuava perguntando: “Mas não tem ninguém que só seja com deficiência visual, que consiga se desenvolver?”. Falavam que tinha, mas era difícil porque eram várias deficiências juntas e dentro da sala regular tinha muito aluno, se colocasse ele, não conseguiria aprender, então eu falei: “Dentro da classe especial também não ia se desenvolver”. Eu sei que agora os alunos estão sendo inseridos nas classes regulares e a sala de recursos seria no contra turno. Dizem que estão tendo um desenvolvimento melhor, mas mesmo assim eu acho que ainda é muito pouco. Eu acho que se tiver o apoio da família, acho que ajudaria bastante a sala de recursos no contra turno. Mas eu acho que a escola especial tem muita diferença, acho que ajuda muito.

A entrevistadora pergunta: “Na sua época no Pedro II, já tinha sala de recursos?”

Tinha, só que estava engatinhando. Eu mesmo acabava fazendo as minhas adaptações e não precisando muito. Com o tempo, eu ia criando. Quando eu cheguei no terceiro ano, nem prova ampliada eu estava fazendo porque eu já pensava também um pouquinho lá na frente: “Quando eu chegar na faculdade, qual vai ser o professor que vai pensar em prova ampliada mesmo eu falando? Será que a faculdade vai estar preparada?”. Então eu falei: “Eu vou tentar

me adaptar, vou me adaptar ao meio e vou tentar ver o que eu faço para ir sobrevivendo”. E consegui chegar um pouquinho até aqui [risos].

Sobre a tecnologia, antigamente era muito difícil porque a gente não tinha o acesso à internet tão fácil e farto quanto temos hoje. Na faculdade ajudou bastante, determinadas coisas eram muito mais fáceis, a gente pegava um texto na internet para ler, eu mesmo pegava, ampliava um texto e imprimia, ajudava bastante. Copiava a matéria na faculdade, chegava em casa e digitava, ficava com material melhor para estudar, mais limpo, ficava muito mais fácil. Hoje em dia a tecnologia cresceu de tal forma que com um *tablet* é possível chegar numa sala de aula, tirar foto do quadro e estou com meu material prontinho, mais fácil estudar. Antigamente, não tinha essa facilidade, por exemplo, na época da escola eu não precisaria copiar o quadro todo, assim rapidinho, desesperadamente para ter o conteúdo ali na hora. Acho que se eu tirasse uma foto e depois, sem tanta pressa fosse copiando, seria muito melhor. A gente tem contato com outros trabalhos, e outros estados também, eu acho que é mais fácil trocar informação.

De 2014 para cá, eu estou trabalhando com soroban. Eu já dei quatro cursos da metodologia de Moraes⁷⁶ de maior valor. Uma das professoras que lecionava no curso de soroban disse que já está para se aposentar e queria que outras pessoas assumissem o curso. Ela está me ajudando e quando tem curso de soroban, o pessoal me chama e eu vou participando. Aos poucos, no meio do curso, eu começo a ensinar também e, provavelmente, daqui para frente, eu vou trabalhar tanto com adaptação quanto com o curso de soroban. Já tem um curso para dar sobre outra metodologia que a gente está montando o material, acho que para o ano que vem estarão planejados uns dois ou três cursos de soroban.

Ano passado eu fiz um curso de inglês fora do Brasil, no Canadá. Minha irmã tinha feito um curso de inglês no Canadá em 2013 e falou: “Vai Herverton, é muito bom, mesmo que você não aprenda, vale a experiência”. Eu fui me preparando, fui juntando dinheiro e pensei: “Eu não falo nada de inglês, vou para lá, um lugar que ninguém fala português e eu não enxergo direito, como é que eu vou conseguir me virar?”. Fui me preparando, mas nunca: “É agora que eu vou”, fui enrolando. Quando foi no meio de 2014, eu estava em contato com a escola que eu ia estudar e conversando com o dono da escola que é brasileiro. Falei que não enxergava direito, enxergava muito pouco e ele perguntou o que eu precisava, se necessitava

⁷⁶ Refere-se ao o professor Joaquim Lima de Moraes, um dos precursores do soroban no Brasil. Fonte: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4619.pdf> Acesso em: 08 nov. 16.

de auxílio especial. Expliquei que não, enxergava de longe, mas que eu lecionava, pois era formado em Matemática. Ele falou: “Pode ficar tranquilo, conforme for, damos um jeito e você vai se dar super bem aqui”. Fui com a cara e a coragem. Como o período de férias de professor no IBC são de 45 dias, eu falei: “Vou passar 45 dias lá”. Comprei as passagens e, por questão de preço, os voos tinham duas conexões nos Estados Unidos. No primeiro voo, ainda tinham uns comissários que falavam português e me explicaram algumas coisas.

A entrevistadora pergunta: “Você pediu aquele auxílio de viagem?”

Sim, pedi o auxílio, mas quando cheguei lá, falaram que eu tinha que ir em uma cadeira de rodas [risos]. Falei: “Não, eu só preciso que você me direcione, eu não preciso nem pegar em você” porque o homem chegou até de luva lá.

Heverton conversa com a entrevistadora sobre essa viagem e pergunta sobre a viagem que a mesma fez para os Estados Unidos. Ele narra que conseguiu chegar a seu destino, mas não teve tanta assistência no segundo voo. Com isso, um problema foi para achar a esteira e pegar a mala no destino final. Chegando lá, o dono do curso estava esperando para levá-lo para um rápido passeio e para conhecer a casa em que ia morar. Nesta casa morava uma senhora canadense cadeirante e a convivência dos dois no início foi difícil por causa da língua, porém depois tudo foi se acertando, o que lhe proporcionou uma ótima experiência⁷⁷.

Termino perguntando se mãe e filho querem acrescentar mais alguma. Agradeço a eles por terem aceitado conceder-me a entrevista, principalmente ao Heverton por aceitar fazer isso pela segunda vez.

⁷⁷ Este trecho não foi transcrito por ser uma conversa informal entre entrevistado e entrevistadora.

Um olhar para as individualidades

[...] encontros em campo muitas vezes são difíceis e conflituosos: o que ‘interessa’ aos ouvidos do pesquisador não coincide necessariamente com o que o narrador tem vontade de contar. Neste diálogo, por exemplo, o pesquisador está interessado no ‘típico’, enquanto o narrador quer falar sobre o que o torna ‘singular’ [...]¹.

A escolha em iniciar as análises por olhar as particularidades de cada grupo ou cada depoente, não é recente. Analisar o outro singularmente é “um processo de sensibilização do pesquisador frente às narrativas, para que possa significar para si um possível modo de criação do sujeito, tentando seguir esse modo de inventar-se e perceber, com a narrativa, esse processo singular e pessoal”².

A ideia de olhar tanto para os pontos convergentes das narrativas, como para aqueles próprios de cada colaborador teve início na pesquisa de mestrado³ quando nos baseamos no trabalho de Maria Ednéia Martins-Salandim⁴ que, em sua tese de doutorado, realizou este tipo de análise, que não era comum em pesquisas do grupo. Atualmente, no Ghoem, outras pesquisas mobilizaram a “análise de singularidades”. Contudo, cabe esclarecer que os olhares e os modos como foram realizados são distintos. Em nossa pesquisa anterior, por exemplo, esta análise foi realizada para cada professor participante tendo algumas narrativas como desdobramento final. Esse exercício, à época, teve como resultado análises que eram próximas às descrições das narrativas dos docentes, com a ênfase para algumas marcas principais que íamos percebendo enquanto líamos os relatos e por associá-los ao contexto histórico, educacional ou jurídico do que foi dito.

Ressaltamos ainda que o processo de análise iniciou-se desde quando escolhemos nossa pergunta de pesquisa e os participantes, pois essas escolhas nos fizeram recorrer a referenciais teóricos sobre o tema⁵.

Pretendemos olhar cada pessoa envolvida como “única”, observando suas experiências e memórias muitas vezes tão singulares, e assim compreender como ela percebe a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e o processo de escolarização.

¹ PORTELLI, 2010, p. 211.

² MORAIS, 2017, p. 166.

³ ROSA, 2013.

⁴ MARTINS-SALANDIM, 2012.

⁵ BARALDI, 2006.

A narrativa de Sandra e Maysa é marcada pela complementação de ambas entrevistadas no momento de rememoração, em algumas partes ficava até difícil dissociar as falas, de tão afinadas/sintonizadas que estavam mãe e filha, recitando frases, às vezes, em coro. Ela perpassa por momentos da vida das duas, principalmente de Maysa, desde a infância até os dias atuais. Além do relato sobre os eventos passados, elas trazem questionamentos sobre problemas enfrentados por elas e, talvez, por mais pessoas com deficiência, não só a visual.

Maysa e Sandra resumem a fase de transição entre a descoberta do tumor no cérebro até a cegueira total, na qual a menina pode contar com os familiares mais próximos, uma psicóloga e uma professora de apoio contratadas pela família. Ao final da entrevista, Sandra ainda menciona que foi neste período que o pai de Maysa faleceu.

A Educação Inclusiva começa para essa família no início da década de 2000, quando o cenário do Brasil já estava mudando nesta temática, mais leis já tinham sido publicadas, contudo ainda era pouco. Não existiam mais classes segregadas dentro da escola, a perspectiva era integrar o aluno em classes ditas inclusivas. Elas não tiveram a matrícula negada na escola privada, entretanto para compensar, a família pagava um professor particular que se capacitava enquanto auxiliava Maysa. Elas comentam o desconforto de alguns pais de alunos que achavam que a professora de apoio auxiliava Maysa a tirar boas notas nas avaliações. Sandra conta isso bem chateada e diz que depois que a menina foi aprovada no concurso do Colégio Pedro II, ainda ouviram pessoas falando coisas do tipo. Esse talvez seja um reflexo de uma inclusão não muito clara, pelo menos para os outros pais quanto aos direitos dos alunos com deficiência.

Outra narrativa que ocorre no mesmo espaço temporal é a de Ana Marcia e Maria Clara que, por escolha das participantes, inicia com o relato da mãe de como foi a descoberta da toxoplasmose na gravidez, que ocasionou a deficiência visual na filha. Este relato é marcado pelos detalhes quando a mãe narra o ocorrido. Há pouca interferência da filha enquanto ela está relatando os eventos, contudo a mãe complementa, relembra e faz questionamentos à filha enquanto esta faz o seu relato. O que podemos observar é uma busca incessante dentro e fora do país, permitida também pelas condições financeiras da família, além de uma onda de emoções durante as várias fases da vida da filha, principalmente na adolescência, que é uma fase crítica para alguns em relação à aceitação de si e dos colegas da mesma idade.

A percepção das duas famílias sobre a Educação Inclusiva parte da vivência de ambas em escolas não especializadas ou ditas inclusivas que gradativamente foram se adequando às leis brasileiras já publicadas e as que estavam sendo porque a inclusão ainda está em constante movimento de criação e regulamentação da legislação.

A terceira narrativa é a de Garrolici que além de ser mãe de pessoas com deficiência visual (biológica e adotiva), trabalha como professora e coordenadora na área de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tudo isso após o nascimento do filho biológico, Rafinha: “Enfim, eu me tornei uma lutadora pelo espaço da pessoa com deficiência, não só como mãe, mas como cidadã”⁶. O que percebemos nesse relato é que, sem condições financeiras, após dificuldades em um hospital público para ter seu filho prematuro e só após quatro meses descobrir a cegueira dele, ela passou por obstáculos para conseguir uma instituição para fazer a estimulação precoce de seu bebê.

Além disso, a busca por escolas aparece bastante nessa narrativa. A primeira escolha da família foi por matriculá-lo na escola especializada, mesmo ela estando muito longe da residência. Isso foi no início da década de 1990, para ser mais exata em 1993, quando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) atual e a Declaração de Salamanca ainda não tinham sido publicadas. À época, o que se tinha eram as classes segregadas de Educação Especial dentro de escolas comuns e as instituições especializadas, como era o caso do Instituto Benjamin Constant (IBC). É importante frisar que o IBC está localizado na Zona Sul do Rio de Janeiro, parte da cidade habitada por pessoas com um alto poder aquisitivo, o que faz um contraste com a maioria do público que frequenta o Instituto, talvez justificando em partes o regime de internato para quem não possui condições financeiras ou possibilidade de locomoção para ir e vir diariamente.

Como Garrolici não conseguia uma vaga nessa instituição, matriculou o filho em uma escola pública municipal que era longe de casa, mas na mesma cidade da instituição que fazia a estimulação de Rafinha, o que a obrigava ficar esperando ele até que a aula terminasse. Mesmo assim, não conseguiu mantê-lo nela depois que ele completou seis anos de idade por causa da LDB⁷ que já tinha sido promulgada. Percebemos a questão complicada da mobilidade, numa cidade grande como o Rio de Janeiro, para pessoas com deficiências e

⁶ Excerto da narrativa de Garrolici, p. 126.

⁷ Nos dias atuais, há leis mais específicas sobre essa questão idade/ano de escolaridade, contudo, à época, as escolas baseavam-se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), neste caso no artigo 29 que dispões sobre a Educação Infantil e outras regulamentações municipais.

nesse caso, dos seus pais também. Hoje em dia, existe o direito da gratuidade⁸ em transportes coletivos. Ainda, é evidente a dificuldade para se buscar e encontrar escolas comuns.

Todos os obstáculos impulsionaram Garrolici a buscar mais estudos e cursos na área e ela voltou a procurar o Instituto Benjamin Constant como um local de orientação da família e para a formação profissional. Nesta narrativa, também foi possível perceber o desespero de uma mãe ao descobrir a deficiência visual do filho, no entanto houve os percalços em busca de tratamento na saúde pública e o afastamento da figura paterna após o nascimento de Rafinha. Uma particularidade no meio das mudanças de escola e cidade de residência foi ela convidar Karoline para entrar para a família e a adotar.

Karoline, a Karol, conheceu Garrolici em uma escola pública na cidade em que morava, depois de já ter passado por algumas escolas e não obter sucesso. Cabe lembrar que este evento ocorreu depois de 1996, ano da promulgação da LDB. Ela se mostrou um pouco tímida no início e, aos poucos, foi falando mais sobre sua vida e o que a impedia de fazer as coisas: a vergonha e não a deficiência. Ela ressalta que teve uma infância boa, isso porque em casa, no meio dos primos e dos colegas, era acolhida independente da cegueira. Porém, do outro lado estava a escola pública que não foi tão afável, pois não sabiam como lidar, não aceitavam, segundo ela. A solução que a mãe biológica achou foi matriculá-la em uma escola privada. Karol faz uma crítica às escolas que estudou antes da Escola Municipal Sete de Maio, marco em sua trajetória educacional e local onde conheceu sua tutora, Garrolici: “passei por passar, para não ter que ficar sem fazer nada porque ficava mais como ouvinte na sala, eles tentavam adaptar, mas eles mesmos faziam a bagunça deles e eu nunca conseguia evoluir”⁹.

Nas narrativas observamos os participantes fazendo críticas ao não cumprimento das leis, entretanto Garrolici nos convida a refletir sobre os direitos das pessoas com deficiência visual que, para ela, estão aquém em comparação aos conquistados por pessoas com outras deficiências, como, por exemplo, os surdos. Ela ainda aponta conquistas recentes específicas dos surdos como a inserção obrigatória da disciplina Libras nos currículos das licenciaturas, principalmente, e por consequência disso a abertura de concursos públicos para a contratação de professores surdos para ministrá-la, bem como de pessoas que trabalham na área, como

⁸ Refere-se à Lei nº 3339, de 29 de dezembro de 1999, que regulamenta o artigo 245 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, assegura a gratuidade nos transportes coletivos urbanos intermunicipais aos maiores de 65 anos e estabelece passe livre às pessoas portadoras de deficiência e aos alunos de 1º e 2º graus uniformizados da rede pública municipal, estadual e federal, portadores de carteira de identidade estudantil. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/d9caad983c72b084032568570070c59e?OpenDocument>. Acesso em 11 mai. 17.

⁹ Excerto da narrativa de Karoline, p. 141.

intérpretes. Isso talvez levante a questão da militância que levou os surdos a serem incluídos nas minorias sociais, junto com os negros e índios, com a mudança de estatuto da surdez, de patologia para fenômeno social¹⁰. Mas como ficam as pessoas com deficiência e os pais com suas expectativas?

Como está sendo destacado, o relato de Garrolici apresenta algumas particularidades que nos mostram não só uma visão de mãe, mas de uma profissional que trabalha na área. Quando o assunto foi emprego, ela explica que há dois lados, o das pessoas com deficiência que preferem receber o benefício da prestação continuada e as que correm atrás de algo, abrindo mão deste benefício. Nessa perspectiva, ela critica situações em que a empresa somente quer preencher a cota de empregabilidade de pessoas com deficiências e apresenta apenas intenções assistencialistas. Dentro deste tema, ela levanta outras questões pertinentes e que merecem uma atenção. A primeira delas é a instituição de apoio à pessoa com deficiência permanecer com o indivíduo por ser bom no que faz, com o intuito de que ele trabalhe na mesma e ajude a promovê-la. Outra questão é a relação de falta de confiança, colocando em dúvida, principalmente, a capacidade da pessoa com deficiência: “Sempre aquela coisinha, faz isso que é mais fácil”¹¹. Essa mãe vai mais além relacionando a autonomia da pessoa com deficiência ao dinheiro que possui/ganha, ou seja, segundo ela se o indivíduo tem um poder econômico maior, ele vai conseguir ter alguns benefícios que o auxiliarão a ser mais autônomo, como é o caso da compra de tecnologias assistivas, por exemplo.

Esse assunto trouxe à tona a questão do prestar concursos públicos para não haver pré-julgamentos durante o processo seletivo e se a pessoa for aprovada, ela será convocada para trabalhar no cargo que escolheu. Contudo, infelizmente, isso não impede a dúvida quanto à capacidade por parte da chefia. Essa preocupação aparece tanto na narrativa de Garrolici quando fala dos filhos, como na de Maysa e Sandra.

Na narrativa de Karoline, há duas escolas que tiveram um significado importante para ela, aquela em que foi alfabetizada e a última. O que a marcou nessas escolas foi o acolhimento recebido, juntamente com o aprendizado. Rafinha teve um pouco mais de sorte com a escolha das escolas em um certo período e isso é possível perceber quando a mãe expõe sobre a sua formação e luta também como profissional.

Karol enfatiza em sua narrativa que as pessoas com deficiência precisam estar no meio das pessoas sem deficiência, para interagirem, para estar junto, por isso é a favor da inclusão.

¹⁰ SANTANA; BERGAMO, 2005.

¹¹ Excerto da narrativa de Garrolici, p. 138.

Ela afirma que não abre mão de estar em uma escola comum e que não é contra a escola especializada, mas analisa como “um mundinho que eles vivem e só tem aquilo”¹². Karol mostra que sabe do preconceito que sofre, por haver pessoas que não aceitam ou que preferem se afastar. Segundo o relato, alguns acham que, por causa da deficiência, ela não sabe responder uma coisa, isso faz com que as pessoas com deficiência tenham que provar que são capazes. Na entrevista de Karoline, foi possível perceber uma pessoa mais calada, talvez pelas dificuldades e privações por quais passou na vida pessoal e escolar. No entanto, se mostrou segura enquanto narrava sua história, dizendo que está organizando sua vida, em busca de um objetivo. Já na entrevista de Rafinha, foi possível perceber uma voz silenciada que, quando deixada livre, falou sobre o que queria, o que era de seu interesse e conhecimento, demonstrando o vasto potencial de sua memória.

A narrativa de Ione é marcada pela emoção da lembrança dos momentos difíceis, ao começar pela gravidez, em que a mãe de Heverton teve algumas complicações, além do contato com uma sobrinha com rubéola, e pela busca por um hospital público para ter o seu filho e depois para os tratamentos necessários. Na parte educacional, no início da década de 1980 quando a Constituição de 1988 ainda não havia sido aprovada e publicada, Ione conseguiu matricular Heverton em uma escola privada próxima de casa, mas depois de um tempo a chamaram para conversar alegando a falta de capacitação para o atenderem. Com isso, a família se viu obrigada a procurar a escola especializada, mesmo sendo muito longe e com o regime de internato, o que provocou a sensação de abandono do filho pequeno em uma instituição, sentimento esse realçado pelas críticas de parentes e pessoas de fora do círculo familiar.

Na narrativa de Heverton, agora não mais (auto)biográfica¹³, pudemos conhecer um outro narrador, ou outros, um pouco mais solto, mais falante. Antes conhecíamos o Heverton professor, um pouco contido e tímido. Uma particularidade bem relevante deste relato é que depois do internato ainda criança, em uma época que não se falava muito em inclusão, ele sai do IBC, termina sua formação em instituições ditas inclusivas e depois retorna para trabalhar no instituto que o acolheu educacionalmente. Para ele, a escola especial ajuda muito e faz a diferença na educação, principalmente inicial, da pessoa com deficiência. O que percebemos é que mesmo tendo a oportunidade de passar pelos dois modelos de escola: especializada e

¹² Excerto da narrativa de Karoline, p. 145.

¹³ A primeira narrativa de Heverton, tomando a postura de professor, está disponível em Rosa (2013).

inclusiva, o aluno-professor volta para a primeira com o objetivo de auxiliar outros alunos e professores.

Um traço marcante em todas as narrativas foi a luta das famílias para conseguir o melhor para os filhos com deficiência, contudo percebemos que a diferença financeira, por menor que ela seja, influenciou (e influencia) a vida de cada indivíduo seja para conseguir a realização do parto e os primeiros cuidados, um tratamento médico posterior ou, ainda, uma educação que o inclua e que atenda às suas necessidades. No âmbito educacional, que é a nossa área, podemos constatar pelos relatos que a legislação está aumentando e o ambiente escolar está se modificando para que todos os alunos, indiscriminadamente, alcancem o êxito no processo de ensino e aprendizagem. As instituições governamentais e filantrópicas como o Laramara, a Associação Fluminense de Reabilitação (AFR), o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP) e o Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência (CIAD), se mostraram importantes na formação de pais, alunos e profissionais, facilitando o acesso às famílias e dividindo o atendimento com o Instituto Benjamin Constant.

As Evidências presentes nas narrativas

Um processo de análise não é linear nem objetivo: é tortuoso, feito de idas e vindas, objetivos que ora se concretizam, ora esmaecem; intenções que ora se diluem e desaparecem, ora se impõem como vitalmente importantes, mesmo que antes não nos tenha parecido ser assim. Os encontros e reencontros – com as informações coletadas, com as pessoas com as quais convivemos, com nossos pressupostos teóricos e vivenciais, com a literatura específica etc – vão criando o caminho que, ao ser percorrido, nos permite gerar algumas compreensões.¹

Neste capítulo, apresentamos um segundo exercício de análise o qual identificamos/interpretamos evidências ou tendências que, segundo a pesquisadora e seu grupo, “podem ser entendidas como os traços ‘mais visíveis’ do cenário em composição e que, juntamente com outros registros escritos, fornecerão subsídios para o pesquisador encaminhar respostas para suas questões”².

Ao ler as narrativas, observamos características em comum ou contrastantes entre si, mas que se referiam a um mesmo assunto. Ressaltamos que nosso objetivo não é julgar nossos colaboradores:

Ainda que considerando o conjunto dos depoimentos coletados, nossa intenção neste texto não é compará-los, mas explicitar nossas percepções sobre nosso objeto de estudo a partir destas narrativas e de toda a pluralidade de recursos que, também enraizados nas narrativas, pudemos mobilizar.³

Percebemos, ainda, o meio e as peculiaridades que envolvem as relações e as experiências dos participantes, como a formação, a educação inclusiva, as relações tanto pessoais, principalmente de mãe e filho, quanto com as instituições escolares ou de reabilitação.

Ressaltamos que não entendemos o *ter* ou *fazer* experiência como algo quantificável, como algo cumulativo, atribuído, geralmente, à pessoa com mais vivência⁴. Como Larrosa, compreendemos que experiência:

[...] é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos

¹ MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 310.

² BARALDI, 2003, p. 224.

³ MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 310.

⁴ ROSA, 2013.

de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos.⁵

Nesta perspectiva, resolvemos destacar seis evidências que, aqui, se transformarão em narrativas que constituirão versões que nos ajudaram a compreender o que foi vivido/narrado, o que foi experimentado.

Na primeira evidência, intitulada “O papel da família e os desafios de ser diferente”, esboçamos algumas compreensões sobre a procura das famílias por Instituições dentro e fora do Rio de Janeiro visando não só uma oportunidade de escolarização dos alunos, mas também mais recursos educacionais. Esse esboço traz aspectos da inclusão educacional e dos (res)sentimentos das mães, além de questões que emergiram relacionadas à diferença, aos pré-conceitos e às construções sociais.

Na segunda, intitulada “As tecnologias assistivas e o desenho universal” apresentamos o que é posto pela legislação sobre as duas expressões, além de algumas reflexões acerca da necessidade dos dois conceitos, e, em contrapartida, o preço a ser pago por eles.

A terceira evidência intitulada “A Formação Docente” refletimos sobre a formação idealizada nas leis e o que ocorre nas instituições de ensino, segundo o que foi relatado pelos participantes, com o foco no professor de Matemática.

A quarta e última evidência intitulamos “O ensino e a aprendizagem de Matemática” em que mostramos e discutimos o que os discentes e suas mães falam a respeito desta disciplina e como é o seu aprendizado no meio escolar.

6.1. O papel da família e os desafios de ser diferente

A presença e o apoio familiar no processo de escolarização sem dúvida é essencial. Ao escolher fazermos uma pesquisa que incluísse um responsável legal do aluno nos trouxe algumas reflexões que vão além dos muros da escola. Também nos levou a pensar no papel da família sob a ótica de seus membros (ou parte deles), a partir do sentimento de “perder o chão” e/ou de buscar um culpado para o que saiu fora do planejado ou do idealizado em relação ao nascimento e à vida do filho. A família é uma instituição que historicamente sofreu alterações em sua estrutura. As mudanças em torno da constituição familiar permeiam o

⁵ LARROSA, 2014, p. 10.

contexto dos papéis tradicionalmente pré-determinados, do provimento econômico e das relações afetivas entre os membros.

No caso da progenitora, há uma tentativa de entender como tudo ocorreu e um sentimento de culpa por ter adquirido uma doença e a ter transmitido ao bebê. Segundo Moreira, “sentimento de culpa e autoconceito negativo são quase inevitáveis em qualquer contexto histórico no qual o papel da mulher é percebido como biologicamente definido e caracterizado prioritariamente pela maternidade”⁶. Historicamente, isso se dá por considerar, inicialmente, a ideia de que cabe à mulher a educação dos filhos, e principalmente e/ou preferencialmente filhos “normais” e saudáveis, o contrário acaba por trazer para a mulher/mãe uma responsabilidade ainda maior no que diz respeito às relações/condições familiares⁷. Com a flexibilização dos papéis/funções sociofamiliares, o pai tem se envolvido mais emocionalmente com os filhos, o que contribui para o bem-estar deles⁸. Em nossas narrativas, podemos observar pais presentes, mesmo os “de coração”⁹, e os que abriram mão de seu papel por conta das dificuldades relacionadas à deficiência do filho e não conseguiram permanecer na família que haviam constituído, como também apontado nos estudos de Henn e Sifuentes¹⁰.

O choque, o desespero e a necessidade de respostas fazem também com que a família procure explicações diferentes do diagnóstico médico, indo além da ciência e apegando-se em respostas religiosas, sobrenaturais, místicas e ocultas na busca de um entendimento para ter um filho com deficiência e a procura dessa compreensão vem às vezes da afirmação que “na vida ninguém vem pra gente à toa”¹¹

Assim, há ainda uma re-significação da família idealizada e, conforme Glat e Duque explicam, é “como a ave mística grega Fênix, a família terá que renascer das suas próprias cinzas, em um longo processo de adaptação a esta irreversível situação de vida”¹². É uma avalanche de emoções associadas aos questionamentos e às incertezas.

Após a assimilação da família frente ao diagnóstico e ao acompanhamento médico, há a preocupação quanto à escolarização. As famílias entrevistadas buscaram primeiramente colégios na região onde moravam. As escolhas das instituições de ensino foi um assunto

⁶ MOREIRA, 2000, p. 192.

⁷ PRADO, 2004.

⁸ CHACON, 2011.

⁹ Referimo-nos à figura do padrasto que não é o progenitor, mas assumiu o papel dele.

¹⁰ HENN; SIFUENTES, 2012.

¹¹ Excerto da narrativa de Ana Marcia, p. 110.

¹² GLAT; DUQUE, 2003, p.16.

recorrente nas falas das mães e que ainda traz uma grande preocupação para aquelas cujo filho está em idade escolar. É possível perceber a idealização de um colégio em que o educando será matriculado e será tratado como “qualquer outro da sua idade”, entretanto não é bem o que ocorre.

Percebemos em algumas narrativas que a expectativa da mãe em relação ao filho e à escola foi interrompida pela alegação da instituição de ensino não ter o preparo para educar o aluno. Infelizmente, esse era um discurso muito comum em uma época em que as leis de amparo eram escassas. Quanto a isso, a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, já constituía como crime “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência”¹³, resultando em reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa. Esse texto ainda é válido, mas sofreu pequenas alterações com a publicação da Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

Garrolici conhecia, porém não se utilizou desta lei por receio que o filho não fosse bem tratado depois. Além disso, ela conta que se deparou com outra lei que dizia que Rafinha só poderia estar na Educação Infantil até os seis anos de idade e nem os relatórios do atendimento especializado da Associação Fluminense de Reabilitação fizeram a diretora mudar de ideia. Se nos atentarmos que esta outra lei é nada menos que a Lei de Diretrizes e Bases, a LDB, (sem a atualização de 2013), então como solucionar essa equação? O artigo 29 da LDB dispõe sobre a Educação Infantil e sobre a questão idade/ ano de escolaridade. Já o artigo 58 da mesma lei recomenda a inclusão preferencialmente na rede regular de ensino, então como proceder no caso do educando estar fora da idade/ ano de escolaridade, como no exemplo de Rafinha?

Depois do “convite” da escola para se retirar, Garrolici escolheu fazer a matrícula em outra escola, mesmo sendo mais distante, para evitar um embate com a direção da escola anterior que pudesse prejudicar seu filho. Já Ione, mesmo relutante, em conjunto com sua família, optou por matricular Heverton no IBC sob o regime de internato, pois morava muito longe. Hoje ela é grata à instituição pela formação do filho: “[...] como Heverton mesmo detalhou, o apoio todo foi em uma instituição especializada, como o Instituto Benjamin Constant. E no caso, se ele não tivesse passado por isso, seria difícil”¹⁴.

¹³ BRASIL, 1989, p. 4.

¹⁴ Excerto da narrativa de Ione, p. 168.

Garrolici só conseguiu uma vaga para o filho anos mais tarde, quando Rafinha já era pré-adolescente. Mesmo com a decisão difícil de deixar o filho no internato do IBC e sob as críticas de que tinham abandonado o filho, ela e Ione dizem que fizeram a escolha certa visando o crescimento e autonomia dos filhos fora do ambiente escolar; “pensando no futuro”, como diz a primeira.

Podemos observar que a escolha das duas famílias não se deu por conformação, e sim por lutarem por uma inclusão que elas perceberam que não existia à época, era algo que só ficava no papel (e talvez ainda fique em alguns lugares, mesmo com o aumento de espaços de discussões).

Nesse sentido, há mães (e famílias) que, por morarem distantes de instituições especializadas, muitas vezes não terem condições financeiras e por receberem respostas negativas de escolas comuns, algumas ditas inclusivas, fazem a opção pelo internato. Momento difícil, com sensação de abandono, conforme os relatos que aparecem nas narrativas.

É possível observar que essas famílias tomaram a decisão pensando no melhor para os filhos, principalmente desejando a construção de um bom futuro para eles. Elas poderiam ter optado por deixá-los em casa, como há famílias que o fazem, no entanto, conforme Garrolici: “Muitos que saíram é porque foram famílias parecidas comigo que reagiram, mas nós temos universos de famílias que não reagiram e que estão ainda em casa”¹⁵. Para uma época em que a inclusão não era tão difundida, essa foi uma das ações possíveis dentro das limitações de cada uma delas.

No entanto, Ione relata a “condenação” que sofreu de pessoas próximas que alegavam que ela estava abandonando o filho. Historicamente, o internato era um dos símbolos do abandono, principalmente na Europa. Badinter relata que a busca pelo internato pelas famílias burguesas francesas tinha dois interesses: a busca por uma boa instrução e um meio moralmente honroso de livrar-se dos filhos¹⁶. Essa última ideia, talvez, seja a que permaneça no senso comum e seja tão difícil se desvencilhar dela. Surgem julgamentos, muitas vezes cruéis, principalmente por parte daqueles que não percebem que há um terceiro interesse em questão: a distância entre as moradias e a instituição de ensino especializada, que em dada época era a única que não discriminava o aluno com deficiência e que, financeiramente, era opção possível.

¹⁵ Excerto da narrativa de Garrolici, p. 128.

¹⁶ BADINTER, 1985.

Em contraposição a isso, temos outras duas famílias que tiveram possibilidades de escolhas. Ana Marcia e Sandra comentam brevemente que buscaram o IBC, mas optaram por ir ao Laramara em São Paulo buscar recursos didáticos, livros, alguma orientação. Sandra também procurou o Centro de Apoio da Prefeitura do Rio de Janeiro (CIAD), quando a filha tinha quinze anos para fazer o curso de Orientação e Mobilidade, já que o IBC só oferece esse curso para adultos em reabilitação.

Contrariando o “aviso” dado no IBC sobre a discriminação que os filhos sofreriam na escola comum, conhecendo a legislação e com uma condição financeira que permitisse escolhas, as famílias de Maysa e Maria Clara preferiram matriculá-las em escolas privadas próximas às suas residências, contudo optaram por escolas pequenas para que as discentes tivessem um pouco mais de atenção.

A questão da discriminação ou da não aceitação aparece como um receio de familiares e de pessoas com deficiência. O ato discriminatório pode ser visível e explícito, como no caso das escolas que negam uma vaga para um aluno com deficiência, por exemplo; ou pode ser “invisível”, velado, camuflado e não produzir aparentemente consequências adversas imediatas para a pessoa discriminada¹⁷, como quando alguém faz a tarefa escolar do aluno com deficiência porque acha que ele não tem capacidade de fazê-la.

A invisibilidade das pessoas com deficiência nos espaços sociais comuns e a crença em sua incapacidade [...], associados ao desconhecimento – ignorância – sobre os seus direitos e os direitos humanos em geral, estão na raiz das atitudes e dos procedimentos discriminatórios. A discriminação contra indivíduos e grupos em condição social de subalternidade são tão frequentes que, historicamente, se tornou necessário a publicação de documentos legais que tratassem do tema, [...] ¹⁸.

A discriminação só ocorre porque há uma construção social da deficiência. A noção de normal e anormal, diferença e semelhança é equiparada com a ideia de valiosos e menos valiosos a partir de perspectivas da Educação Especial tradicional, aquela ainda preconizada pelas antigas leis. Nessa perspectiva, se um aluno é diferente, ele não é tão valioso quanto um aluno que não é diferente ou está dentro dos limites socialmente definidos de normalidade. Segundo Ballard¹⁹, nesta ótica, é fácil excluir estudantes que são diferentes e que esta exclusão é justificada, muitas vezes, sob a crença e o pretexto de que é melhor para o aluno.

¹⁷ FÁVERO et al, 2009.

¹⁸ Ibidem, p. 28-29.

¹⁹ BALLARD, 1995.

Nesse sentido, a diferença é algo negativo e o diferente é o sujeito que necessita ser corrigido ou normalizado, bem como a escola passa a ser entendida como instituição normalizadora.

Diante do exposto, e conforme Marcone, concordamos que: “a deficiência é sempre uma invenção tendo um ideal de normalidade como parâmetro, muitas vezes imposto pela força”²⁰. Este autor ainda entende a “deficiência como experiência” e nos faz refletir sobre a deficiência como uma circunstância a qual todos estariam sujeitos a experimentar²¹. Também nos faz pensar sobre a criação da superioridade da normalidade e da superioridade do vidente em relação ao cego:

Assim, o vidente ensina ao cego uma forma de mímica da visão, onde ele tenta a todo custo viver “como qualquer outra pessoa”. Ou seja, o vidente é o seu único parâmetro de autoestima, [...] Essa mímica produziria comportamentos entre o aceitável e o não aceitável pela normalidade, entre o que pode ser conhecido e o que deve ser ocultado [...].²²

Assim como o preconceito, o ressaltar as particularidades do indivíduo, o sentimento de superioridade de um sujeito sobre o outro não deveria existir. Em uma sociedade de pessoas heterogêneas não há como se ter um parâmetro ou um padrão de aceitação formado por um modelo. Qual seria esse modelo?

Sobre a questão da não aceitação e do preconceito sofridos por pessoas com deficiência, Karol dá sua opinião:

Sei que passamos muito preconceito de certas pessoas que não aceitam, tem certas pessoas que se afastam e acham que você, por causa da deficiência não sabe responder uma coisa, então a gente tem que provar o tempo para a sociedade que nós podemos, que nós somos e nós temos que viver como eles.²³

Sobre o assunto, Ana Marcia vai além: “Às vezes, o preconceito está dentro da família, a família tem vergonha”²⁴.

O preconceito, independente do motivo, configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas. Conforme Silva, esse sentimento torna-se um elemento presente no processo de conhecer, desenvolve-se no processo de socialização que é fruto da cultura e de conflitos, restringindo-se à mera apreensão do imediato. O

²⁰ MARCONE, 2015, p. 47.

²¹ Ibidem, p. 47.

²² Ibidem, p. 55.

²³ Excerto da narrativa de Karoline, p. 145.

²⁴ Excerto da narrativa de Ana Marcia, p. 120.

indivíduo preconceituoso se prende às opiniões formadas, impedindo-o de ter algum conhecimento sobre a pessoa ou objeto que o faria rever suas posições²⁵.

Talvez para evitar que seus filhos tivessem um tratamento preconceituoso, vimos que as famílias optaram por escolas pequenas ou pela escola especializada. Maysa conta que em seu período de readaptação, logo após perder a visão, estudava em um colégio pequeno e depois foi para um menor. Ela narra que começou, anos depois, a estudar em uma escola maior, o Colégio Pedro II, e com o suporte que recebeu tanto educacional quanto familiar, conseguiu seguir seus estudos com êxito.

Diante do que foi narrado pelos participantes, é possível observar que de nada adianta o tamanho da escola se esta não tiver a preparação que o educando precisa. Mas nem sempre foi assim, a efetivação gradativa da proposta de inclusão vem fortalecendo as adequações das escolas. Heverton estudou na mesma escola no Ensino Médio e narra as dificuldades iniciais. Um ponto importante que ele aborda é que: “Quando a gente saiu do IBC e enfrentou uma escola regular, vimos que tínhamos tudo de mão beijada e lá fora tínhamos que começar a correr atrás das coisas”²⁶. Nessa escola todos educandos tinham/ têm aulas com professores especializados, recursos didáticos e livros adaptados à sua acuidade visual.

Antes de continuarmos, cabe um esclarecimento sobre a relação que por vezes aparece entre o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Colégio Pedro II (CPII). Com o objetivo de garantir a continuidade dos estudos dos alunos com deficiência visual, o IBC os encaminha para cursar o Ensino Médio em outras instituições, uma dessas instituições é o Colégio Pedro II²⁷. Mesmo a instituição especializada sofreu mudanças internas importantes e significativas após essas discussões sobre inclusão. Heverton conta que, após ter estudado e ser professor no IBC:

²⁵ SILVA, 2006.

²⁶ Excerto da narrativa de Heverton, p. 159.

²⁷ Fundado em 1837 na cidade do Rio de Janeiro, a fim de colaborar com a institucionalização do ensino secundário no Brasil. O primeiro convênio entre as instituições foi firmado em 1991, quando os alunos do IBC necessitavam fazer uma prova e, se aprovados, cursariam o Ensino Médio no CPII. No convênio renovado em 1999, mesmo ano que Heverton entrou nessa escola, as funções das Instituições tornaram-se mais claras e discriminadas. Ao Instituto Benjamin Constant cabia apoiar o CPII por meio do oferecimento de vagas aos professores em cursos de formação, promover palestras ou cursos para a comunidade escolar, produzir materiais didático-pedagógicos e impressos em braille, disponibilizar um especialista que orientasse e fizesse uma supervisão técnica às ações educativas e fazer avaliações oftalmológicas quando um aluno incluído necessitasse. Ao Colégio Pedro II coube encaminhar alunos para a avaliação oftalmológica, professores para treinamento e materiais para adaptação ou impressão; apoiar o IBC com concursos de especialistas nos diferentes conteúdos e, por fim, matricular os alunos oriundos do IBC no Ensino Médio (ROSA, 2013).

No IBC, uma coisa que hoje já está mudando, mas que eu achava que teria que ser desde cedo, as turmas são separadas, os alunos de baixa visão dos alunos cegos. Assim, mesmo convivendo junto, acaba sendo separados. Por exemplo, em educação física as atividades eram juntas, mas eu acho que isso fez muita falta no início da vida no IBC. Quando chegava na quinta série as turmas eram juntas, hoje em dia começaram a mesclar os alunos cegos e de baixa visão. Acho que isso ajuda, a gente acaba se ajudando muito, porque entendemos mesmo como é que são os cegos e os cegos começam a entender como são as pessoas com baixa visão.²⁸

Independentemente de se estar em uma escola comum ou em uma especializada, deve-se ter um cuidado com as segregações e as diferenciações que podem levar à exclusão ou a privações. A diferença não cabe em perfis engessados, nas classificações e identificações como na colocação de alunos cegos em uma turma e alunos com baixa visão em outra, ressaltando assim o grau de acuidade visual como algo que os distingue na aprendizagem. A inclusão educacional, além de permitir o acesso de discentes aos ambientes educacionais comuns, independentemente de suas particularidades, deve propiciar “mudanças nos currículos, nas formas de avaliação, na formação de gestores e funcionários da escola, na formação dos professores e na implantação de uma política educacional mais democrática, entre outras”²⁹. Para isso, a equipe escolar deve estar integrada: professores das classes com professores de apoio, coordenação educacional e pedagógica, direção e supervisão escolar para que ocorra um planejamento de trabalho e ensino visando o êxito no processo de aprendizagem do aluno.

Ana Marcia ressalta que a família tem que estar presente: “A escola sozinha, a faculdade sozinha não funciona, tem que ter parceria. [...] Não é para ter pena da Maria Clara nem de qualquer outra criança, jovem deficiente, não é pena, é ter um olhar diferenciado. Para mim, essa é a expressão, um olhar diferenciado”³⁰. Nos relatos de Heverton e de sua mãe, também percebemos o quanto o apoio familiar é importante. Ele alerta que: “A inclusão é muito bonita, mas agora é muita teoria, mesmo que tudo funcione como todo mundo quer. [...] Se a família não tiver ali do lado do aluno, da criança, com todo suporte que se tenha, dificilmente a criança vai ter o salto que ela precisa”³¹. As críticas que ele faz tem muito do aluno Heverton que estudou em uma escola especializada e do profissional que se tornou, que vivencia questões diárias relativas à inclusão.

²⁸ Excerto da narrativa de Heverton, p. 158.

²⁹ CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 357.

³⁰ Excerto da narrativa de Ana Marcia, p. 120.

³¹ Excerto da narrativa de Heverton, p. 169.

Ele não é o único a valorizar a escola especializada, mesmo em uma época de discursos de inclusão. Garrolici, que já teve seu filho matriculado no IBC e em escolas comuns, além de trabalhar na área da educação inclusiva, explica que: “Eu vejo assim, que a escola especial tem uma grande importância, mas para trabalhar aquelas questões que a escola regular não trabalha”³².

A crítica de Ione recai em instituições de ensino que se utilizam da política de inclusão, mas não manifestam preocupação com o desenvolvimento de aprendizagens necessárias para que o discente participe de forma autônoma³³. Sob este olhar, a escola especializada atendeu melhor o filho dela, em uma época em que havia uma política de inserção de alunos nas classes comuns, sem a preocupação com o desenvolvimento de habilidades nesses educandos.

As discussões sobre a escolhas da escola tem influência direta das relações sociais. Para Maysa, a socialização faz parte do meio educacional, ajudando- a se adaptar (e fazendo com que os outros se adaptem aos poucos), a se fazer presente no meio e a seguir seus estudos. Conforme Silva:

[...] as práticas de socialização são atividades educativas desenvolvidas pelo sistema educacional formal que oportunizam que o indivíduo em formação desenvolva de forma empírica o reconhecimento e o respeito para com o outro e seus direitos, sendo este ‘outro’ o ‘outro gênero, a outra cor diferente, a outra sexualidade, a outra raça, a outra nacionalidade, o outro corpo diferente, enfim, a outra identidade’.³⁴

De acordo com a autora, ainda, essas práticas devem ser pensadas “não só como um meio de aprendizado sobre a igualdade e conscientização sobre a intolerância, mas também como rota auxiliar para a resolução de conflitos, por desencadear a crítica a respeito da realidade social e cultural do meio em que vivemos”³⁵.

No entanto, nem sempre o pensar sobre o social foi dessa forma (ou ainda não é). Na narrativa de Garrolici encontramos: “a infância dele foi sempre com terapeutas e buscando uma escola que o aceitasse para a socialização. À época, ainda era socialização, há vinte e dois anos atrás”³⁶ e levando em consideração que a integração era o modelo difundido à época para as escolas, pode-se observar que o socializar está no sentido de “desenvolver no

³² Excerto da narrativa de Garrolici, p. 131.

³³ PLETSCHE, 2010.

³⁴ SILVA, 2000, p. 97

³⁵ MORAES, 2014, p. 84.

³⁶ Excerto da narrativa de Garrolici, p. 128.

indivíduo um conjunto de habilidades e sentimentos para torná-lo apto a viver em sociedade”³⁷.

No modelo de socialização anterior, a questão da deficiência era encarada como um problema para a sociedade (para alguns ainda é). É nesse contexto social que a exclusão é gerada, com uma valoração excessiva da diferença, dificultando o processo de inclusão educacional, social e no mercado de trabalho. Inclusão esta que deve ser democrática, livre de preconceitos e, assim, concretizando-se o princípio da igualdade de oportunidades para todos.

Sob esse ponto de vista, passa-se a perceber que:

[...] o problema não é do surdo, que não entende o que está sendo dito na TV, e sim, da emissora que não colocou a legenda; o ‘problema’ não é do cego que não consegue estudar e, sim, dos estabelecimentos de ensino que não publicam e nem adquirem computadores em braille e que também não habilitam seus professores na língua de libras; o ‘problema’ não é do deficiente físico que não pode subir escada ou entrar no ônibus e, sim, do Estado que aprovou construções e veículos sem rampas ou elevadores de acesso³⁸.

Além do olhar de superioridade sobre o outro, pode ocorrer a negação que, para Amaral, é um mecanismo de defesa:

[...] se reconhecer a diferença significativa do outro (ou nossa rejeição a ela) nos causa profundo mal-estar, tensão e ansiedade, uma das possibilidades é o acionamento do mecanismo de defesa da negação, o qual pode revestir-se de algumas roupagens específicas: **compensação, simulação e atenuação**.³⁹

Ela esclarece os três mecanismos de defesa com as seguintes frases para refletirmos: “‘é paralítico, *mas* tão inteligente’, [...] estamos *compensando* aquela característica ou condição que consideramos espúria e, portanto, negando-a ao contrapô-la a um atributo desejável”⁴⁰. Estamos negando pela *atenuação* quando dizemos também “não tem uma perna – e podia não ter as duas!”⁴¹ e por último “a *simulação* ocorre quando negamos literalmente a diferença: ‘é cego, mas é como se não fosse’”⁴². Para Miranda⁴³, algumas dessas palavras refletem uma intolerância camuflada e a dificuldade, de uma forma mascarada, que a sociedade tem em aceitar a pessoa com deficiência.

³⁷ Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/socializar/> Acesso em 03 abr. 17.

³⁸ CRUZ, 2003, p.133.

³⁹ AMARAL, 1998, p.20, grifos nossos.

⁴⁰ Ibidem, p. 20, grifos da autora.

⁴¹ Ibidem, p. 20, grifos da autora.

⁴² Ibidem, p. 20, grifos da autora.

⁴³ MIRANDA, 2016.

O que percebemos nesta pesquisa é que o mecanismo de defesa pode ocorrer de forma inversa. Nos é possível dizer isso, pois, após conversar⁴⁴ com as quatro famílias nas entrevistas, principalmente com os filhos com deficiência visual, a expressão “como qualquer pessoa da minha idade” nos marcou em cada uma. Esta expressão aparecia, geralmente, para justificar uma ação realizada, como uma necessidade de autoafirmação para validar uma ação ou mostrar que eram capazes de enfrentar algumas situações. Por que a necessidade de justificar ou comparar, se não estávamos colocando em xeque as ações realizadas? Não era suficiente falar o que fez?

As entrevistas foram realizadas no final do ano de 2014. Em 2015, Marcone⁴⁵ defendeu a tese “*Deficiencialismo: a invenção da deficiência pela normalidade*”, cuja leitura nos ajudou a entender o que os nossos entrevistados estavam dizendo. O autor afirma que:

[...] no caso de pessoas com deficiência, a definição já é por si uma parte da opressão, pois diz que existe ali uma real inferioridade, mostrando suas incapacidades definitivas, dificultando assim a criação de uma consciência que entenda a pessoa com deficiência como alguém capaz, e não como alguém a ser tutorado.⁴⁶

Isso nos faz pensar que, talvez, essas pessoas tenham passado por tantos questionamentos ou dúvidas sobre suas capacidades que sentem a obrigação de afirmá-las e lutam por sua aceitação, como pessoas capazes que são. Talvez por não conhecer a deficiência visual ou, ainda, por ter em mente um estereótipo de pessoa com deficiência, algumas pessoas têm uma ideia limitada, no sentido de pouco esclarecimento, e colocam em questão os limites e capacidades de uma pessoa com deficiência.

O estereótipo entraria então como algo que restauraria o equilíbrio em favor da normalidade, controlando o causador da ansiedade que o ‘normal’ sente ao se deparar com o diferente, com o deficiente, com o incompleto. E dentro deste jogo, o diferente sonha com a inversão destes papéis, onde ele finalmente seria o colonizador, o normal. Transformar-se-ia no seu referencial de normalidade na sociedade e colonizador.⁴⁷

Essa questão de se comparar com os demais, aparece nas narrativas de Maria Clara, Karoline e Maysa. A primeira diz que: “*Eu tive uma infância como de qualquer garota da minha idade, adolescência também, como qualquer outra menina da minha idade, só que*

⁴⁴ Fala da doutoranda, sem a voz da orientadora.

⁴⁵ MARCONE, 2015.

⁴⁶ Ibidem, p. 49-50.

⁴⁷ MARCONE, 2015, p. 55.

eu não saio muito, eu não vou muito para festa, eu não sou de ficar junto, eu sou muito de ficar em casa.”⁴⁸. Já Karoline diz: “*Faço minhas provas, faço meus trabalhos, **tudo que um aluno faz dentro de sala de aula, eu faço**. Isso não me impede, [...]*”⁴⁹.

Maysa começa a narrativa dizendo que: “*A minha infância, vamos dizer que ela foi dividida porque até os seis anos **eu enxergava, então até aí eu tive uma infância normal**, imagino. Como qualquer criança estudei direitinho, fui alfabetizada normalmente, com as letras normais e daí com seis anos, acho que com cinco, não foi?*”⁵⁰. E vai além da comparação, “*Quando você é uma boa pessoa, você é um adolescente, **um jovem normal, eles te incluem***.”⁵¹.

O que observamos é que as duas primeiras comparam o que fazem ou fizeram na infância, na adolescência ou, ainda, dentro da escola, como igual a qualquer pessoa, como se todos fôssemos iguais e somente dizendo isso, a entrevistadora e os leitores já pudessem imaginar/visualizar como foi esta etapa da vida. Maysa é mais explícita, ela fala da normalidade e a associa à inclusão, se você é uma pessoa normal, isso implica que você será incluído.

Ainda sobre este assunto, Karoline quando explicita sua opinião sobre a Educação Inclusiva diz que:

Eu acho que eu sou a favor da inclusão em relação a qualquer tipo de deficiência porque **os deficientes precisam estar no meio das pessoas que vivem vida normal**, né? Mas todo mundo tem um pouco de dificuldade e eu acho que todos os deficientes têm o direito de estar no meio para interagir [...]

Segundo o que ela diz, parece que só quem é vidente é que tem uma vida normal. Mas o que seria essa vida normal?

A preocupação com a normalidade, o estereótipo e a suposta superioridade das pessoas sem deficiência permeiam as falas e mostram ter influência no cotidiano da pessoa com deficiência.

O estereótipo apareceu, ainda, na narrativa de Garrolici, uma das mães: “*Eu não sei porque cego tem que usar óculos escuros. Por que tem que usar?*”⁵³

⁴⁸ Excerto da narrativa de Maria Clara, p. 115, grifos nossos.

⁴⁹ Excerto da narrativa de Karoline, p. 142, grifos nossos.

⁵⁰ Excerto da narrativa de Maysa, p. 60, grifos nossos.

⁵¹ Excerto da narrativa de Maysa, p. 87, grifos nossos.

⁵² Excerto da narrativa de Karoline, p. 144, grifos nossos.

⁵³ Excerto da narrativa de Garrolici, p. 128.

Goffman afirma que os óculos escuros podem ser utilizados para oferecer voluntariamente uma prova de cegueira, contudo, ao mesmo tempo, podem ser usados para acobertar a existência de uma desfiguração facial⁵⁴. Segundo Bicalho:

As pessoas videntes se sentem mais confortáveis em olhar uma pessoa cega que esteja usando óculos escuros, porque o olhar sem resposta soa-lhes estranho. Algumas ignorantes até percebem o mal, o satânico no olho branco. O olhar que vagueia sem rumo, que não acompanha o fluxo da conversa, que não se fixa no interlocutor pode causar mal-estar aos ignorantes.⁵⁵

Muitas vezes a falta de informação e a ignorância de algumas pessoas videntes em relação à pessoa cega impedem que sejam criadas maneiras para uma convivência sem choques, no duplo sentido da palavra, entre ambas as classes. Esse é um olhar de segregação, do dominante intolerante sobre o dominado que parece ser inferior. Isso não nos cabe mais, não deveria caber em uma sociedade diversa. Felizmente já há pessoas cegas esclarecidas que não se submetem ao que foi posto há anos, algo estigmatizado, e só usam óculos quando querem, indo na contramão de qualquer tipo de rotulação.

Outro assunto que evidencia isso é a escolha do emprego. Maysa conta que está apreensiva com a escolha da profissão. Ela quer ser psicóloga e se preocupa com o que as pessoas vão pensar ou se vão julgá-la antes de conhecê-la:

E tentar ser mais uma forma de se espelhar talvez, não sei ou algumas pessoas falarem: ‘Não, deficiente visual... será? Não vai dar certo, melhor ficar com uma pessoa normal, que enxerga’. Então eu fico pensando assim... como é que vão ser essas pessoas com pré-conceito, sabe?⁵⁶

Por esse motivo, algumas pessoas com deficiência vão por caminhos já trilhados por seus pares, pois se sentem mais seguros quanto à aceitação. Nessa direção, um dos estudos de Glat⁵⁷ apresenta o pressuposto de que o trabalho possibilita o exercício das potencialidades e competências das pessoas, inclusive daquelas com deficiência, permitindo-lhes construir uma vida mais autônoma, com reflexos positivos na sua autoestima e na sua socialização, elementos favoráveis à inclusão social.

Pensar primeiro no outro, sem deficiência, para depois pensar em si próprio e nos benefícios que podem/poderiam ganhar, evidencia-se também quando Maysa e Karoline

⁵⁴ GOFFMAN, 1988.

⁵⁵ BICALHO, 2010, p. 31.

⁵⁶ Excerto da narrativa de Maysa, p. 96.

⁵⁷ GLAT, 1995.

relatam que sentiam vergonha do uso da bengala, que hoje elas dizem ser tão útil. Maysa que começou a usar a bengala depois que foi estudar no Colégio Pedro II, onde, por ser um colégio bem maior do que os que já estava acostumada, ela precisava de autonomia e de sinalização para se locomover pelos corredores que, às vezes, estavam cheios de alunos.

[...] eu tinha também um preconceito assim... com a questão do uso da bengala, só que eu vi que era muito útil, depois que a gente começa [...] ⁵⁸Quando eu ouço que tem muita gente, estou chegando perto de uma ‘muvuca’, um monte de aluno junto, eu começo a bater a bengala, aí eles prestam atenção porque, às vezes, tem gente de costas e não vê. Eles prestam atenção e abrem espaço. ⁵⁹

Na pesquisa de Almeida e coautores, foi observada a rejeição das pessoas com deficiência visual ao uso da bengala e, além disso, percebeu-se que a maioria (61%) sofre este constrangimento, principalmente quando se trata de pessoas com maior escolaridade (ensino superior) e com deficiência adquirida. Segundo esses pesquisadores essa “rejeição está diretamente relacionada ao estereotipo do ‘coitadinho’, ‘pobrezinho’, infelizmente, ainda hoje relacionado às pessoas com deficiência. Os respondentes relataram sofrer desrespeito por terceiros ao fazerem uso de suas bengalas”⁶⁰.

A antropóloga Von der Weid aponta o duplo papel deste instrumento, o útil e o que estigmatiza o indivíduo:

A bengala é descrita não apenas como uma ferramenta ou um dispositivo que pode ser utilizado por cegos para alcançar independência, mas também como um símbolo da cegueira. O duplo papel – funcional e simbólico - coloca o objeto numa posição liminar e ambígua de pureza e perigo. Pureza porque o seu uso organiza a locomoção de cegos, a sua incorporação promove a autonomia, a liberdade de ir e vir. Perigo porque ao mesmo tempo o uso contamina a identidade social do indivíduo, marcando-o como cego e imediatamente acionando os estigmas e preconceitos sociais relacionados à cegueira. ⁶¹

Karoline fala da vergonha que sentia, depois o medo, assim como pode apreciar a sensação de liberdade quando começou a usar a bengala:

Em relação à orientação e mobilidade, eu peguei a bengala em fevereiro desse ano [2014]. Já tinha a bengala em casa, mas não pegava por causa da vergonha, eu tinha muita vergonha, eu achava que as pessoas não iam me aceitar com aquilo, deixei a bengala no fundo da gaveta e não usei. [...] Hoje

⁵⁸ Excerto da narrativa de Maysa, p. 75.

⁵⁹ Idem, p. 77.

⁶⁰ ALMEIDA, et al, 2007, p. 6.

⁶¹ VON DER WEID, 2016, p. 122.

eu tenho ciência disso, até porque essa sensação de medo e de liberdade que você tem depois que você sai a primeira vez com a bengala... O medo bate, mas a sensação de liberdade fala muito mais alto. [...] cara, eu voei, eu me senti em total... tem muitas pessoas que dizem que se o passarinho está preso dentro da gaiola é porque a pessoa não dá um jeito de abrir a porta, sair da gaiola para voar. Ele vai tentando e tentando, quando ele consegue, ele encontra um espaço, ele vai e voa. No caso somos nós.⁶²

Em outro trecho, ela se mostra independente, mas um pouco ressentida: “É a minha deficiência visual é isso. Vou vivendo um dia após o outro e adaptando as coisas, vivendo bem nesse mundo de videntes”⁶³. Sobre essa questão do “mundo de videntes”, Nunes e Lomônaco afirmam que isso ocorre por ser dado à visão um papel essencial no desenvolvimento humano e por sua ausência assumir, muitas vezes, uma dimensão maior do que ela realmente tem⁶⁴. É nesse sentido que eles expressam que ocorre a supervalorização da visão na aquisição do conhecimento, associando à ideia de restrição do desenvolvimento do cego. Os autores ainda associam a ideia à nossa linguagem: “No cotidiano, é fácil perceber que utilizamos o verbo ver não só para a ação de olhar algo, mas também no sentido de conhecer”⁶⁵.

Associada à preocupação com aquisição de autonomia ou independência do filho e também às percepções de mundo, da violência nas cidades, na falta de acessibilidade e no comportamento das pessoas está a apreensão materna. Talvez isso só não tenha aparecido no relato de Ione por ela mesclar em sua narrativa momentos do Heverton criança com o olhar do presente, refletindo no que ele se tornou hoje com cada atitude dela, além dele estar em fase adulta, diferente dos demais filhos. A fala de Garrolici traz um pouco disso: “[ele] sabe utilizar a bengala como ninguém, mas ainda não anda sozinho. Ele não teve alguém que... eu sou mãe, eu não vou botar ele sozinho para andar na rua, mas com certeza se tiver alguém que incentive, que o motive”⁶⁶. Já comentamos neste estudo sobre o sentimento de vergonha que inicialmente os alunos cegos entrevistados tiveram em relação à bengala, porém agora surge uma mãe falando sobre o receio de deixar o filho sozinho andar pelas ruas, guiando-se apenas por este instrumento.

Sandra também possui esse afligimento em deixar Maysa sozinha sair às ruas do Rio de Janeiro com a bengala, contudo ela expõe outra situação em que seu instinto de proteção

⁶² Excerto da narrativa de Karoline, p. 142.

⁶³ Idem, p. 140-141.

⁶⁴ NUNES; LOMÔNACO, 2010.

⁶⁵ Ibidem, p. 58.

⁶⁶ Excerto da narrativa de Garrolici, p. 132.

falou mais alto. No dia em que a filha foi fazer o concurso para uma vaga no Ensino Médio do Colégio Pedro II, ela teve que entregar Maysa aos cuidados de uma pessoa desconhecida que estava trabalhando no evento.

Percebemos diferentes situações em que a ligação entre mãe e filho está muito presente e forte. Nos três casos, os filhos estão saindo da adolescência e aos poucos estão adquirindo certa autonomia e liberdade, o que causa uma inquietude nas mães.

Segundo Badinter, esse sentimento materno não é inerente a todas mulheres. O amor e a ligação materna, logo, são uma construção social.

O amor materno é apenas um sentimento humano. E como todo sentimento, é incerto, frágil e imperfeito. Contrariamente aos preconceitos, ele talvez não esteja profundamente inscrito na natureza feminina. Observando-se a evolução das atitudes maternas, constata-se que o interesse e a dedicação à criança se manifestam ou não se manifestam. A ternura existe ou não existe. As diferentes maneiras de expressar o amor materno vão do mais ao menos, passando pelo nada, ou o quase nada. Convictos de que a boa mãe é uma realidade entre outras, partimos à procura das diferentes faces da maternidade, mesmo as que hoje são rejeitadas, provavelmente porque nos amedrontam.⁶⁷

A experiência de ter um filho com deficiência é o que co-move⁶⁸ essas mulheres a serem mães, como a experiência da deficiência co-move muitas famílias. Garrolici revela que “foi o Rafinha que me ensinou tudo, aliás tudo que eu sou hoje em termos de gente, de profissional, de mulher, foi com ele que eu aprendi [...]”⁶⁹. A partir do nascimento do filho, ela buscou mais para si e para ele, mais formação, mais direitos, mais aceitação. Podemos estender isso para algumas outras mães em situação similar.

Sandra complementa dizendo sobre o papel de mãe e o apoio aos filhos:

[...] ser mãe como um todo, a gente está aqui com uma missão [...] a gente tem que colocar o sonho, apoiá-lo até um certo ponto, mas você tem que dar a noção de realidade. O Brasil, o país, o Rio de Janeiro está assim, então... vamos até um certo ponto, vamos brigando, mas tem horas que também a briga não vale a pena.⁷⁰

São expectativas, sonhos, lutas por direitos, apreensões e tantas coisas juntas e que vão além da deficiência. As narrativas possibilitaram não só a rememoração, mas também um (re)sentir, um (re)experimentar sensações já passadas, um co-mover.

⁶⁷ BADINTER, 1985, p. 22-23.

⁶⁸ LARROSA, 2002.

⁶⁹ Excerto da narrativa de Garrolici, p. 119.

⁷⁰ Excerto da narrativa de Sandra, p. 88.

Embora (res)sentir possa ser entendido como um problema do homem individual, fraco, incapaz de reagir frente às adversidades da vida e até levar a um sentimento de vingança, neste estudo estamos compreendendo e nos apropriando do termo por expressar a possibilidade de “reviver um sentimento ou sensação anteriormente experimentada, ou mesmo positiva, considerando a possibilidade de tal sensação ser boa ou agradável, via de regra, possui um acento negativo, designando uma ‘renovação de um mal sofrido, de uma dor que se ressente’”⁷¹. Sentimento este que pode designar uma “vontade de poder operante” e se manifestar no direito, na política, na religião, na moral, como um modo de contrapor-se tanto na esfera individual quanto coletiva⁷². Neste âmbito social, o (res)sentimento pode ser entendido como “vontade de igualdade” e, de acordo com Gaertner, baseada em Konstan, como “uma resposta ao preconceito ou à discriminação que sofre um indivíduo pertencente a um grupo que, por algum motivo, encontra-se em posição injustamente subordinada a outro”⁷³.

Nesta pesquisa, os discentes participantes tiveram o apoio das famílias principalmente, e tiveram um suporte maior das últimas escolas que estudaram, no caso das públicas. Podemos associar isso ao cumprimento das leis e a discussão do tema em vários âmbitos. Além disso, é possível observar os dois lados da moeda: as famílias que preferem colocar em uma escola especializada para que o filho se desenvolva melhor e as que escolheram escolas pequenas visando o mesmo. É importante frisar que não queremos apontar o melhor caminho e sim mostrar o que vem sendo trilhado por famílias que moram em diferentes lugares do Rio de Janeiro e com níveis socioeconômicos e culturais distintos.

Arriscamos dizer que há uma mobilização maior de pessoas com deficiência em busca de seus direitos que só estavam no papel ou ainda não estavam, como retirar dos pais a responsabilidade de contratar um professor para auxiliar o filho no colégio. Especialmente para os que não possuem um poder aquisitivo para buscar recursos fora da região em que vivem, os avanços da Educação Inclusiva contribuíram muito no que diz respeito à escolarização e à aceitação neste meio.

As discussões sobre a diferença que, trazidas aqui, muitas vezes é evidenciada, inclusive com algumas atitudes da/na escola, bem como a questão da normalização, que desencadeou outras discussões como as comparações realizadas pelas participantes para

⁷¹ PASCHOAL, 2009, p. 13.

⁷² Ibidem, p. 16.

⁷³ GAERTNER, 2004, p. 109.

justificar uma atitude ou um acontecimento ou, ainda, a vergonha por pensar na opinião do outro, sem deficiência, o que o leva a se privar de benefícios, como no caso da bengala. O que percebemos são pensamentos e estereótipos enraizados/disseminados que a inclusão ainda não conseguiu apagar ou atenuar, e esse é um fator que leva à exclusão. A fim de não concluir as ideias, mas promover mais reflexões que ficarão para além desta tese, a indagação que fica para nós, apoiadas em Amaral, é: “como contribuir para o avanço do conhecimento nessa área tão impregnada de ambivalência e ambiguidade, tão entranhada de preconceitos, estereótipos e estigma, tão ‘território de ninguém’ e, simultaneamente, tão ‘pertencente’ a tantos proprietários/especialistas?”⁷⁴

Uma resposta possível dada pela autora, que fala a partir de uma vida de muitos estudos, mas também pela “experiência da deficiência”, foi: “Quero com isso dizer que a experiência mostra que precisamos sempre retomar, retomar, retomar... o tema, mesmo que isso tenha certo ar de desalento, pois como dizia minha sábia avó: ‘água mole em pedra dura tanto bate até que fura’”⁷⁵. E essa discussão que aqui trazemos é apenas uma retomada... retomada de um dos tantos temas que cabem ser discutidos na Educação Matemática (e outras áreas).

No entanto é preciso discutir, refletir e avançar, senão será mais do mesmo. De tudo que foi discutido aqui, como, nós professores, podemos oferecer uma educação de qualidade para nossos alunos (para todos, sem distinção)? Como trabalhar a questão dos estereótipos em nós mesmos e em nossos alunos? Muitas vezes a questão não é só a formação escolar... Deve haver parceria da universidade com a formação prevista em lei, das escolas e de toda comunidade escolar para o suporte necessário e auxílio com a eliminação dos estereótipos e qualquer tipo de pré-conceitos, mas não adianta nada disso se não mudarmos nosso olhar para o outro.

6.2. As tecnologias assistivas e o desenho universal

Conforme a Ata VII e livro intitulado “Tecnologias Assistivas” (TA) do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído pela Portaria nº 142 de 16 de novembro de 2006 e estabelecido pelo Decreto nº 5296/2004 no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República:

⁷⁴ AMARAL, 1998, p. 21.

⁷⁵ Ibidem, p. 21.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que 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 social⁷⁶.

Essa expressão vem da tradução de *Assistive Technology*, criada em 1988 nos Estados Unidos por meio da *Public Law 100-407*⁷⁷. Esta lei regulamenta a distribuição de verba para os Estados, além de ser um importante elemento jurídico para que o indivíduo consiga fundos públicos para compra dos recursos de que necessita. Ela também define recursos e serviços, como na lei brasileira, o que pode ter sido uma inspiração para a redação desta última⁷⁸. Naquele país, a lei foi renovada pelo *Assistive Technology Act* de 1998 (*Public Law 105-394*)⁷⁹, pelo *Americans with Disabilities Act*⁸⁰ e pelo *The Individuals with Disabilities Education Improvement Act* de 2004 (*IDEA*)⁸¹.

É importante ressaltar que uma vaga ideia do conceito de tecnologias assistivas já figurava nas leis brasileiras, como no Decreto nº 3.298/1999, dentro do capítulo de reabilitação, porém recebia o nome de “Ajudas Técnicas”:

Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social⁸².

Podemos observar que é uma definição mais limitada e que só menciona os produtos que podem ser usados por uma pessoa com deficiência ou limitação da mobilidade, por exemplo, como idosos, obesos, grávidas etc.

Conforme o CAT, outra expressão que surgiu nos estudos enquanto formulavam a definição de tecnologia assistiva foi a de Desenho Universal (DU) no Decreto nº 5.296/2004 em seu artigo 8, inciso IX: “concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais,

⁷⁶ BRASIL, 2009b, p. 9.

⁷⁷ USA, 1988.

⁷⁸ SARTORETTO; BERSCH, 2017. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>> Acesso em: 08 mar. 17.

⁷⁹ USA, 1998.

⁸⁰ USA, 1990.

⁸¹ USA, 2004.

⁸² BRASIL, 1999.

de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade”⁸³.

Esta primeira publicação do CAT conceituando desenho universal, apesar de não haver comentários na publicação, está bem próxima da definição de *Universal Design* que aparece na lei americana *Assistive Technology Act* de 1998 e no atual *IDEA*:

O termo ‘design universal’ significa um conceito ou filosofia para projetar e entregar produtos e serviços que são utilizáveis por pessoas com a mais ampla gama possível de capacidades funcionais, o que inclui produtos e serviços diretamente utilizáveis (sem necessidade de tecnologias assistivas) e produtos e serviços que são tornados utilizáveis com tecnologias assistivas.⁸⁴

Conforme Galvão Filho, com o Design Universal “se faz a transição de uma realidade de segregação, de tutela, de paternalismo, para uma realidade de cidadania, de equiparação de oportunidades e de sociedade inclusiva”⁸⁵. Como exemplo disso, o pesquisador sugere a criação de um software para realizar determinada atividade, mas que nele estejam previstos recursos que possibilitem o acesso de todos independentemente das limitações; ou ainda a projeção de banheiros acessíveis a todas as pessoas, ao invés de banheiros adaptados e especiais para pessoas com deficiência⁸⁶.

Na recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), no artigo 3º incisos II e III, as definições de TA e DU aparecem novamente com modificações. A primeira, TA, aparece associada à expressão ajuda técnica como se fossem similares, mas com uma pequena alteração na definição:

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;⁸⁷

Podemos observar que foi subtraída a parte: “é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba”⁸⁸ e acrescentada: “equipamentos, dispositivos” na

⁸³ BRASIL, 2004, p. 3.

⁸⁴ The term “universal design” means a concept or philosophy for designing and delivering products and services that are usable by people with the widest possible range of functional capabilities, which include products and services that are directly usable (without requiring assistive technologies) and products and services that are made usable with assistive technologies. (USA, 1998, p. 111-112, tradução nossa).

⁸⁵ GALVÃO FILHO, 2009, p.219.

⁸⁶ Ibidem.

⁸⁷ BRASIL, 2015, p. 3.

⁸⁸ BRASIL, 2009b, p. 9.

lista de itens considerados tecnologias assistivas. Já desenho universal recebeu uma nova definição: “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;”⁸⁹. Se estamos falando de inclusão em uma perspectiva de Educação para Todos como preconiza a Declaração de Salamanca, que já vai fazer 25 anos, será que faz sentido uma lei publicada recentemente, em 2015, separar tecnologias assistivas de desenho universal? Que inclusão é essa que esta lei está recomendando se ela própria faz diferenciações?

Os colaboradores de nossa pesquisa mencionam diversas tecnologias assistivas como: bengala, máquina Perkins⁹⁰, reglete, soroban, cela braille, DosVox⁹¹, Jaws⁹², telulupa⁹³, binóculo, gravador, *scanner* conversor de textos para áudio, computador e impressora braille.

O que podemos observar é que os objetos de uso comum como o binóculo do Heverton, o gravador usado por ele, pela Maysa e pelo Rafinha e o computador usado por todos tiveram por objetivo auxiliá-los nas atividades escolares ou diárias promovendo a autonomia deles. Maria Clara menciona o *pilot*⁹⁴ (de determinada cor) usado para fazer o contraste de cores no quadro branco para que ela consiga enxergar.

Karoline fala do uso do celular que a auxilia no dia a dia e Maysa sugere o uso do aparelho como GPS para se localizar melhor. Esta última relata que:

A tecnologia realmente tem me ajudado muito...Uso um celular da Apple e ele me permite realizar uma infinidade de coisas de maneira muito mais acessível: consigo ler textos em inglês com sotaque correto (problema que eu enfrentava nas aulas de inglês do Pedro II), consigo ler muitos livros através de um aplicativo chamado *kindle*⁹⁵ que disponibiliza *e-books* comprados no site da *Amazon*⁹⁶, além dos outros aplicativos de comunicação que também consigo operar com total facilidade (*Facebook*⁹⁷, *WPP*⁹⁸, *Messenger*⁹⁹ etc).¹⁰⁰

⁸⁹ BRASIL, 2015, p. 3.

⁹⁰ Máquina usada para datilografia em braille.

⁹¹ Programa de síntese de voz criado pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁹² Sintetizador de voz pago, utilizado por cegos para ler o que está na tela do computador.

⁹³ Refere-se à telulupa monocular que ela usa para enxergar objetos que estão longe como, por exemplo, o quadro branco da escola.

⁹⁴ Marca de canetas hidrográficas usadas para escrever no quadro branco.

⁹⁵ O dispositivo de leitura com maior capacidade para *e-books* e acesso Wi-Fi da Amazon.com.br.

⁹⁶ Site de vendas *online*.

⁹⁷ É uma rede social.

⁹⁸ Gíria para se referir ao *Whatsapp*, que é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto e para fazer ligações via internet.

⁹⁹ É um software de mensagens instantâneas.

¹⁰⁰ Excerto da narrativa de Maysa, p. 100.

Além das redes sociais disponíveis em qualquer *smartphone*¹⁰¹, ela pode ter acesso a um sistema operacional diferente do *Android*¹⁰², presente na maioria dos celulares, além de ter acesso a um *Kindle* como dispositivo de leitura, o que a deixou menos dependente dos livros em braille. Infelizmente, essa não é a realidade das pessoas com deficiência e não há muitos incentivos para compra ou doação desses equipamentos por parte do governo.

Nesses casos, a tecnologia, principalmente o celular e o computador, são utilizados como recursos em busca da independência, da autonomia e ainda podem ser considerados facilitadores nos dias de hoje no que diz respeito à educação à distância (EaD). No entanto, para uma pessoa que não enxerga, é extremamente importante que o site ou plataforma esteja acessível, isso está previsto no desenho universal. Maysa traz esse problema em seu relato e revela uma perda da autonomia que ela conquistou aos poucos no ambiente educacional, pois depende da mãe para participar de fóruns de debate, para pegar todos os conteúdos, salvar em arquivos, para que possa ler, fazer as questões pontuadas e depois a mãe colocar no site.

Apesar do acesso facilitado às tecnologias, das disciplinas *online* terem se tornado mais comuns no currículo e da EaD estar mais presente no contexto da sociedade, a fim de se adequar às novas demandas educacionais e oferecer oportunidades diversificadas na formação do aluno, a atenção para quem precisa de uma acessibilidade maior nesses ambientes virtuais não mudou. A utilização de programas sintetizadores de voz e leitores de tela nesses ambientes, como o caso de pessoas com deficiência visual, é diferente da navegação de uma pessoa que enxerga e não precisa de softwares extras. Silva, Santos e Gomes reforçam essa questão:

Propor, então, acesso aos ciberespaços a partir da utilização de leitores de telas, com a garantia de e-acessibilidade para deficientes visuais, significa não deixar escapar nenhum detalhe estrutural do ambiente *online*. O deficiente visual deve ser capaz de explorar, inclusive, as interpretações de imagens que, ocultamente, devem ser armazenadas também em forma de textos. O mesmo ambiente navegável por normovisuais deve estar disponível para esses praticantes. A cada quadro – textos salvos como imagens, figuras, fotos, desenhos, tabelas, gráficos, representações de obras de arte, paisagens, mapas cartográficos e conceituais - textos descritivos e/ou interpretativos sensíveis aos leitores de telas devem ser agregados, em forma de links ocultos, às suas respectivas imagens. Ao explorarmos estes textos visuais com os leitores de telas, enunciados linguísticos devem imergir em forma de som, desta forma o usuário com deficiência visual terá condições equânimes

¹⁰¹ É um celular com tecnologia avançada, o que inclui programas executados em um sistema operacional, similar a um computador.

¹⁰² É um sistema operacional, com várias funcionalidades, para *smartphones* e *tablets*, desenvolvido por um consórcio de empresas liderado pelo Google.

de acesso à informação tal qual acontece com quem tem a visão preservada.¹⁰³

As autoras esclarecem que ao usar o termo e-acessibilidade estão se referindo “a possibilidade de tornar acessíveis conteúdos, em especial os acadêmicos, através de gravações em áudio, vídeos e textos em formatos que possam ser lidos, vistos e interpretados por Todos ao acessarem de computadores ambientes virtuais, inclusive os de aprendizagem”¹⁰⁴. As políticas de Educação para Todos já estão sendo discutidas nos meios educacionais, mas infelizmente ainda não foram efetivamente praticadas em todos os ambientes.

No entanto, os obstáculos não estão só na falta de acessibilidade, Galvão Filho coloca que a maioria da população brasileira encontra dificuldades de acessar as tecnologias e ele justifica da seguinte maneira:

Embora diversas dimensões das alterações que ocorrem na sociedade, pela presença das novas tecnologias, já afetem a todo o conjunto da sociedade, como no comércio, serviços, novas formas de produção e distribuição, etc., muitos ainda estão excluídos de diversas possibilidades e benefícios, simplesmente porque o computador e a internet continuam realidades distantes do seu dia-a-dia. Os custos ainda são altos e as desigualdades sociais permanecem como uma realidade evidente em nossa sociedade.¹⁰⁵

Isso é possível perceber pela fala de Karoline: “Eu só não quero um computador porque custa dinheiro e depois que eu comecei a viver a minha vida, eu dei valor ao dinheiro e por conta de ser difícil, eu não quero um computador”¹⁰⁶.

Sandra menciona em sua narrativa o alto custo para se adquirir ou importar um produto, no caso dela uma impressora braille, sendo que a mais básica custa em torno de US\$ 1.800 nos Estados Unidos ou R\$ 13.500 no Brasil¹⁰⁷:

Tentei importar, tentei até consulta na Receita Federal, para eu conseguir trazer a impressora, vendo se eu ficaria isenta de imposto de importação porque eu iria viajar. A Receita Federal disse: “Não, passou de quinhentos dólares, você tem que pagar”. Vi também na Caixa Econômica porque é uma máquina de 10 mil reais, né? E a Caixa Econômica me responde: “Ah, tem linha de crédito para comprar equipamentos para deficientes de forma geral, mas você tem que pagar 1% de juros ao mês”, só que este mesmo banco te paga no teu fundo de garantia 0,3% ao mês, também é um absurdo isso!

¹⁰³ SILVA; SANTOS; GOMES, 2011, p. 9.

¹⁰⁴ Ibidem, p. 6.

¹⁰⁵ GALVÃO FILHO, 2009, p.52.

¹⁰⁶ Excerto da narrativa de Karoline, p. 145.

¹⁰⁷ Cotação realizada em 29/12/16 nos respectivos sites <http://www.afb.org/prodBrowseCatResults.asp?CatID=45> e <http://loja.laratec.org.br/index.php?route=product/category&path=74> 57 Acesso em 28 dez. 16.

Você está comprando equipamento super necessário, muito caro, pode ser uma prótese, pode ser uma cadeira elétrica, tudo isso, não estou restringindo, mas eu acho que cobrar 1% de juros ao mês e você, na sua poupança, ganha 0,5%? Que linha de crédito especial é essa? Até isso eles estão querendo alguma coisa. — Sandra diminui a voz para falar essa última parte.¹⁰⁸

Este evento ocorreu por volta de 2010/2011 e, à época, a Lei nº 10.735, de 11 de setembro de 2003¹⁰⁹ regia critérios para operações de crédito para compra de tecnologias assistivas, mas não menciona redução de juros ou o imposto de renda. Essa lei foi alterada recentemente pela Lei 4.752/16 que aumenta “de 10 (dez) para 20 (vinte) salários mínimos a renda máxima para que a pessoa física possa obter crédito com juros subsidiados, para adquirir bens e serviços de tecnologia assistiva destinados a pessoas com deficiência”¹¹⁰.

Atualmente, a LBI em seu artigo 75 diz que:

O poder público desenvolverá plano específico de medidas, a ser renovado em cada período de 4 (quatro) anos, com a finalidade de:

I - facilitar o acesso a crédito especializado, inclusive com oferta de linhas de crédito subsidiadas, específicas para aquisição de tecnologia assistiva;

II - agilizar, simplificar e priorizar procedimentos de importação de tecnologia assistiva, especialmente as questões atinentes a procedimentos alfandegários e sanitários;

III - criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais;

IV - eliminar ou reduzir a tributação da cadeia produtiva e de importação de tecnologia assistiva;

V - facilitar e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de tecnologia assistiva no rol de produtos distribuídos no âmbito do SUS e por outros órgãos governamentais.

Parágrafo único. Para fazer cumprir o disposto neste artigo, os procedimentos constantes do plano específico de medidas deverão ser avaliados, pelo menos, a cada 2 (dois) anos¹¹¹.

Essa lei é de 2015, contudo até o fechamento desta pesquisa o plano específico de medidas não havia sido publicado.

Na parte educacional, os colaboradores ainda mencionam os materiais didáticos manipuláveis comprados prontos ou criados por professores para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, como: mapas, maquetes, cela braille feita com caixa de

¹⁰⁸ Excerto da narrativa de Sandra, p. 69.

¹⁰⁹ BRASIL, 2003b.

¹¹⁰ O projeto de lei foi localizado na ata da reunião do congresso disponível em: <http://www.camara.leg.br/internet/ordemdodia/integras/1480681.htm>. Acesso em: 20 dez. 16.

¹¹¹ BRASIL, 2015, p. 9.

ovo e tampinhas de refrigerante. Marcelly faz a associação dos conceitos de tecnologia assistiva e desenho universal como um reforço à criação de materiais manipuláveis:

Esta relação entre Desenho Universal e Tecnologia Assistiva pode ser essencial para construir materiais manipuláveis acessíveis para um maior número de alunos. A perspectiva do Desenho Universal pensando em todos, por meio de seus princípios básicos, bem como os recursos táteis encontrados na TA, contribuem para projetar e construir materiais manipuláveis acessíveis tanto aos cegos como a todos os colegas de classe¹¹².

Os materiais que são usados como recursos didáticos expressam valores e concepções a respeito de seu objeto. A recomendação do uso destes, incluindo alguns materiais específicos, é feita em quase todas as propostas curriculares. No entanto, na prática, nem sempre há clareza do papel dos recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem, bem como da adequação do uso desses materiais, sobre os quais se projetam algumas expectativas indevidas. Garrolici, se colocando no papel de educadora, faz um relato crítico sobre o assunto:

As tecnologias assistivas são boas quando a gente tem profissional que se dedique. Ela pode ser dividida em: as feitas por sucatas e as outras que por enquanto a gente não conhece, já tem muita coisa boa espalhada por aí e que a gente está perdendo porque os alunos estão na escola, mas não estão chegando na sala de recursos multifuncional que está cheia de material, que o próprio Ministério de Educação e Cultura está alimentando as escolas. Isso tudo, mas o professor não sabe mexer e não mexe. Eu sou coordenadora em Macaé, sou professora de sala de recursos multifuncional e tenho grande dificuldade de fazer com que os professores mexam naquele material¹¹³.

A análise crítica desse material pode representar uma oportunidade para se desenvolver os valores e as atitudes com os quais se pretende trabalhar¹¹⁴ e o uso do mesmo em sala de aula pode ser imprescindível para o aprendizado de todos os alunos, sem distinção.

Nessa seção, tivemos a intenção de mostrar o avanço tecnológico em prol das pessoas, facilitando o cotidiano e as relações, porém além da falta de acessibilidade de alguns, há o preço que deve ser pago. Houve avanços significativos na legislação brasileira em relação à inclusão das pessoas com deficiência, mas ainda não ocorreu a regulamentação necessária para viabilizar compras com menos impostos, principalmente de equipamentos que geralmente são importados. Sabemos que não são todas as famílias que serão beneficiadas,

¹¹² MARCELLY, 2015, p. 57

¹¹³ Excerto da narrativa de Garrolici, p. 133.

¹¹⁴ BRASIL, 1998.

pois necessitam de um poder aquisitivo que muitas não têm, mas em compensação, algumas instituições que não recebem auxílio do governo terão menos dificuldades em adquirir o material necessário.

A partir dos relatos e das leis apresentadas, percebemos que o desenho universal é uma idealização pensada para uma sociedade inclusiva que não existe. Atualmente, algumas escolas possuem salas de recursos com materiais didáticos pedagógicos recebidos do governo para serem trabalhados com alunos com deficiência visando a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem deles, mas será que esses recursos não facilitarão o processo dos demais alunos? Por que há essa diferenciação? Por que os outros aprendem facilmente e igualmente sem a necessidade de outros métodos de ensino? Precisamos refletir o que está posto e não só aceitar, pois não são todas as famílias que podem comprar materiais para os filhos e nem todas possuem esse esclarecimento. A longo prazo deveríamos ter o desenho universal que se adequaria a nossa heterogeneidade que sempre existiu, porém é um tanto mascarada, sendo substituída pela crença da homogeneidade e da normalidade que muitas vezes está presente, mesmo que inconscientemente, em nosso olhar, nossas atitudes e, infelizmente, em nossa legislação.

6.3. A Formação Docente

A formação do professor é um assunto recorrente nas leis que visam dar suporte à Educação Inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases vigente¹¹⁵ define a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente no sistema regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no capítulo V, com a concepção da inclusão, discutida anteriormente neste estudo. Nessa direção, este capítulo ainda dispõe no artigo 59 sobre o professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores capacitados (como a denominação utilizada na legislação) para atuar nas classes comuns que devem propiciar currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas que visem atender às necessidades desses educandos. A Resolução nº 2/2001 esclarece que o professor capacitado é aquele que em sua formação de nível médio ou superior, teve incluído conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e assim, espera-se

¹¹⁵ BRASIL, 1996.

que desenvolva competências para perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizando suas ações, avaliando continuamente a eficácia do processo educativo e atuando em equipe, inclusive com professores especializados. Já o professor especializado é aquele que possui formação em nível superior com contemplação dos estudos ou pós-graduação nas áreas específicas da Educação Especial posterior à licenciatura e, assim, deve ter desenvolvido competências para identificar as necessidades educacionais especiais, realizar um atendimento com esses alunos nas salas de apoio ou salas de recurso, que são salas equipadas com materiais didático-pedagógicos específicos, definir e implementar respostas educacionais às necessidades, apoiar o professor da classe inclusiva, atuar nos processos, desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas¹¹⁶.

Essa Resolução e o seu Parecer nº 17/2001 estabelecem, ainda, que as instituições educacionais devem oferecer oportunidades de formação continuada aos professores, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios¹¹⁷.

Dentre as leis publicadas recentemente estão o Plano Nacional de Educação (2014-2024)¹¹⁸. Em sua Meta 4, o Plano reforça a recomendação da universalização da educação básica para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em idade de 4 a 17 anos. Também preconiza o apoio à ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. O documento ainda incentiva a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional referente a esses alunos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) publicada em 2015, em seu artigo 28, incumbe ao poder público assegurar a:

¹¹⁶ BRASIL, 2001a.

¹¹⁷ BRASIL, 2001a; 2001b.

¹¹⁸ BRASIL, 2014.

- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- [...]
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;¹¹⁹

Em todas essas leis, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Essa definição já vem de uma visão de inclusão que não aparecia na legislação anterior à década de 1990, a qual a Educação Especial muitas vezes segregava e separavam os alunos com deficiência em uma classe chamada especial (o que traz consigo o rótulo “aluno especial”) e os alunos sem deficiência em uma classe comum.

A formação do professor especializado permite a atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela¹²⁰.

No Colégio Pedro II, onde Heverton e Maysa fizeram o Ensino Médio, e nas escolas que Karoline e Rafinha estudam (ou estudaram), o AEE faz parte de uma política de Educação Especial na perspectiva da inclusão que visa eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização. Dessa maneira, o estudante possui uma dupla matrícula: uma na sala de aula comum e outra no AEE que pode funcionar na própria escola, como foi o caso de quase todos os alunos depoentes, exceto Maria Clara. Este atendimento “é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado”¹²¹. É importante ressaltar que nessa pesquisa os participantes chamaram de professor de apoio os docentes especializados que atuam no AEE da escola pública.

¹¹⁹ BRASIL, 2015b, p. 4.

¹²⁰ BRASIL, 2009a; 2011.

¹²¹ BRASIL, 2009a, p. 4.

Karol, em sua narrativa, menciona a importância de seus professores de apoio em seu processo de ensino e aprendizagem, sobretudo o auxílio que recebeu nas aulas de Matemática:

E o Altivo César também me surpreendeu bastante, acolheram a gente no sétimo ano, em 2014, e eles têm muita força de vontade para que... “não sei fazer, mas vamos correr atrás para tentar fazer”. Não sei como fazer, mas eu vou aprender, eles são assim. E foi isso, foi esse sufoco todo, mas com a insistência da minha professora de apoio, porque o meu professor mesmo achou que eu não era capaz, eu mostrei para ele que eu fiz fração de cabeça [...] ¹²²

O professor especializado mostra-se de grande importância na vida escolar do aluno, contudo a parceria com o professor regente da classe e com os outros membros do colégio é essencial e afeta diretamente o desenvolvimento do educando.

Nas narrativas, ainda, encontramos docentes contratados que aprendiam o braille posteriormente, o que nos mostra que não possuíam uma formação específica que atendessem às necessidades pedagógicas. Na narrativa de Sandra e de Maysa fica explícito a contratação de professores particulares, por parte da família, para tutorear a aluna dentro da escola. Podemos perceber a menção desse fato, mesmo que vagamente, no relato de Ana Marcia: “Mas tínhamos que ter uma pedagoga do Benjamin Constant, nós conseguimos uma que morava em Niterói para ficar dentro de sala de aula com Maria Clara na hora do pedagógico. Ela vinha, sentava ao lado de Maria Clara para que ela pudesse acompanhar a aula e a turma ter o tempo da turma” ¹²³, em outro trecho: “Maria Clara estudava com uma pessoa do lado com um caderno de pauta dupla, com um lápis mais escuro, as provas dela até hoje são ampliadas” ¹²⁴.

No caso de Sandra e Maysa, os professores contratados não eram especializados, não tinham uma formação específica como a legislação menciona, mas eles atuavam como ledores ou transcritores e alguns auxiliavam a aluna nos ensaios das danças:

Na verdade, a gente além de pagar a escola, pagava uma professora. Tínhamos uma relação de recompensa com a escola que arrumou um outro profissional que ficava lá para poder fazer este trabalho. Então tem que ter essa questão de trabalho da parceria, o mais importante. ¹²⁵

¹²² Excerto da narrativa de Karoline, p. 141-142.

¹²³ Excerto da narrativa de Ana Marcia, p. 112.

¹²⁴ Idem, p. 112.

¹²⁵ Excerto da narrativa de Sandra, p. 79.

Como mencionado anteriormente, o artigo 28 da Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, delega às instituições públicas e privadas a oferta de profissionais de apoio para o aluno, retirando essa responsabilidade de contratação dos pais. Além disso, é vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em mensalidades, anuidades e matrículas por parte da escola, caso isso ocorra, esse crime está previsto na mesma lei, no artigo 98, com punição de 2 (dois) a 5 (cinco) anos de reclusão e multa.

Embora essa deliberação seja bastante recente, há leis mais antigas, como a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, artigo 8, que dava suporte às pessoas com deficiência e já previa punição de reclusão e multa a quem recusasse ou suspendesse algum serviço ou atendimento. Embora os nossos colaboradores tenham iniciado seus estudos no período compreendido entre 1986 e 2002, percebemos que eles não foram beneficiados por essa lei.

Ainda encontramos um terceiro profissional ao ler os relatos, o ledor que atua em provas oficiais, que é um pouco diferente do professor particular que exercia essa função para auxiliar a Maysa na escola. Uma exemplificação disso aparece na fala dessa participante quando ela conta sobre o concurso que prestou para o Colégio Pedro II – CP II: “Eu percebi que a professora que tinha lá não era preparada para ler para mim, então eu tive que fazer a prova só lendo em braille mesmo [...]”¹²⁶, o que nos traz a indagação sobre a formação do ledor. Conforme Simões:

[...] o ledor é aquele que realiza as leituras específicas em espaços institucionais a fim de que uma pessoa com deficiência visual tenha acesso a um conteúdo impresso escrito, utilizando-se de normas de interpretação fornecidas externamente (pela instituição ou pela pessoa com deficiência), mas também de seu conhecimento prévio¹²⁷.

Simões menciona sobre a profissão ledor não ser regulamentada, o que traz muitas indefinições quanto à sua função e formação, além da subjetividade que cada um imprime em sua leitura, o que influencia a forma como ele lê. Conforme Silva:

Se pensarmos no significado da leitura ouvida para os cegos, observamos que, para além dos aspectos objetivos que dizem respeito às características de leitura, existem subjetividades que, por certo, marcam as relações entre leitores cegos e ledores. O ledor passa a ser um mediador essencial entre o autor e o ouvinte cego. Ademais, a apreensão do texto escrito numa relação direta entre leitor e texto é bem diferente da leitura intermediada, pois que, as falas, as vozes dão um outro “tom” que predispõe a recepção dos que ouvem uma leitura. Nessa relação ledor/leitor cego, cabem adaptações dos

¹²⁶ Excerto da narrativa de Maysa, p. 70.

¹²⁷ SIMÕES, 2016, p. 257.

sujeitos nas suas preferências por melhor compreensão: a leitura pode ser mais acelerada em determinadas passagens, mais delicada, com pausas etc. Neste caso, é preciso considerar a interpretação do leitor como uma entre tantas quantas pode ser a tradução de um texto, ou seja, a fidelidade ao autor é algo não garantido¹²⁸.

No caso de Maysa, o que ocorre nos concursos públicos, ela não conhecia o leitor e não tinha como negociar adaptações de leitura que se adequassem às suas particularidades, além de estar com o tempo limitado. Não só nesta ocasião, mas em qualquer outra, um leitor despreparado atrapalha muito uma pessoa com deficiência visual.

Não há muitas informações na literatura sobre o leitor, mas, a partir da vivência da pesquisadora como leitora em concursos oficiais, as empresas organizadoras geralmente convocam professores formados em qualquer área e que já tenham trabalhado como fiscal de prova para ser leitor. Há uns dois ou três anos atrás que começaram a exigir cópia do diploma de especialização para exercer tal função em concursos. Entendemos que o número de profissionais com especialização para atender todos os alunos que farão concursos aumentou, também como consequência dos pressupostos da inclusão, porém o número de alunos com deficiência prestando concursos teve um acréscimo, então ainda haverá uma falta de profissionais com formação que é o que ocorre na escola comum. Vimos algumas das leis vigentes, no entanto é pouco o que tem sido feito pelo governo e pelas universidades para haja uma adequação.

O docente é um dos agentes com papel fundamental no processo de inclusão escolar. Nesse sentido, “a aquisição de competências e habilidades pelo aluno com necessidades especiais tem no professor o indispensável apoio e a orientação segura para o seu desenvolvimento”¹²⁹. A presença do professor especializado ou de apoio, como chamam alguns depoentes, é importante, contudo a parceria deste com o professor generalista, que está ministrando a disciplina em sala de aula, é imprescindível.

Nas narrativas aparecem alguns professores, desde os mais receptivos que tentam auxiliar aos que não têm muito interesse em saber o que o aluno necessita para aprender o que está sendo ensinado. Maysa relata que os docentes da escola pública em que estudava no Ensino Médio eram simpáticos, entretanto tem como opinião que “quando você tem uma

¹²⁸ SILVA, 2007, p. 4.

¹²⁹ BRAIBANT, 1999, p. 113 apud BRASIL, 2003c, p. 37.

relação com o professor boa, quando você mostra ao professor que você é interessado, que você quer aprender, que você se esforça, [...] tem retorno”¹³⁰.

Ela atribui a essa boa relação à “boa vontade” dos professores da classe comum quando ela dizia que não estava entendendo e os mesmos ficavam depois da hora da aula para explicar, principalmente conceitos mais visuais como gráficos, funções etc. Em suas falas é possível perceber que os docentes utilizavam recursos didáticos, como a prancheta emborrachada, para explicar melhor algum conceito que precisasse desenhar.

Michels analisa que

Quanto às competências, tão presentes nos documentos políticos, elas dizem respeito ao que o professor deve saber: trabalhar em parceria com a comunidade escolar, resolver problemas da escola, achar soluções criativas a problemas concernentes ao processo ensino-aprendizagem de seus alunos, até mesmo às situações da comunidade em que a escola está inserida. Observa-se que essa proposição retira de cena as discussões sobre as condições de trabalho dos professores, como se elas estivessem resolvidas. A questão salarial, carga horária de trabalho, reconhecimento social desse profissional, entre outros elementos, não são mencionados pela política de formação docente. Ao contrário, essa política faz crer que basta a “boa vontade” dos professores para que os problemas educacionais se resolvam.¹³¹

Maria Clara também fala do bom relacionamento com os professores e da receptividade dos mesmos na escola privada em que estudava:

Meus professores são bem receptivos, mas eu não ganho mais atenção que os outros alunos, digo, não tem um pouquinho mais de dedicação em mim do que nos outros. Eles são bem abertos, se eu quiser aumentar a letra, se eu quiser que eles ditem mais devagar, eles me ajudam. Na minha sala tem poucas pessoas que me ajudam também porque eu não peço ajuda, eu acho que eu tenho que ser independente dos outros, eu sou assim. Eu não tenho o direito de pedir ajuda deles, eu sou determinada e independente com razão, não é para pedir a ajuda dos outros, eu não gosto de pedir, mas, às vezes, eu peço para dar uma valorizada.¹³²

O acolhimento de toda a escola e, principalmente, do corpo docente que está em um contato mais próximo com o educando é essencial para motivá-lo e passar segurança durante o processo de ensino e aprendizagem. Dentro de sala de aula, é imprescindível que o professor crie maneiras de alcançar todos os seus alunos, tendo em vista que nem todos aprendem da mesma forma, e isso não é uma tarefa fácil. Conforme Batista e Mantoan, “o professor, na perspectiva da educação inclusiva, não é aquele que ministra um ‘ensino diversificado’, para

¹³⁰ Excerto da narrativa de Maysa, p. 71.

¹³¹ MICHELS, 2006, p. 414.

¹³² Excerto da narrativa de Maria Clara, p. 115-116.

alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência [...]) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular”¹³³. Sobre o assunto, Maysa relata que:

No meu segundo período, tive que cursar a matéria de neuroanatomia; esta consistia em estudar o funcionamento do sistema nervoso em geral, desde os neurônios até a movimentação do corpo. Para isso, fui agraciada com um anjo de professora, tão preocupada comigo, que fazia aulas de massinha para a turma para que ela pudesse montar as estruturas para eu sentir...E, assim, durante todas as aulas, ela estava sempre utilizando suas canetas, apagador, saco plástico, braços, mãos, partes do meu corpo, tudo para me ensinar, juntamente aos alunos da sala, como funcionavam os processos que estávamos aprendendo. Ainda na aula dela, no dia do laboratório, acho que foi um dos mais interessantes pra mim... Ela pediu para que eu ficasse ao lado dela, e, durante as explicações com as peças, ela também me explicava, permitindo que eu segurasse-as e tateasse-as, reconhecendo tudo aquilo que ela tinha tentado representar em sala de aula. Então, embora tenha sido mediada por uma luva, logicamente para não ter contato com o formol, acho que foi uma das experiências mais inclusivas até hoje.¹³⁴

Essa professora poderia ter alegado não ter formação para ministrar aulas para uma pessoa com deficiência visual ou ter dispensado Maysa da aula por ela ser cega e, que sem uma prática inclusiva, não conseguiria compreender ou perceber alguns dos conceitos abordados. No entanto, a docente resolveu incluir todos e se utilizar do que tinha disponível (massinha, caneta, saco plástico, o próprio corpo etc) para fazer com que sua aula fosse inclusiva. Assim, não só Maysa, mas todos foram beneficiados, pois cada um tem o seu tempo e forma diferente para entender o conteúdo.

Então a dificuldade é só a falta de formação que muitas vezes não é oferecida pela universidade ou órgãos governamentais? Se nesta sala de aula não estivesse uma pessoa com deficiência, que prática seriam adotadas para que todos os educandos fossem incluídos e que auxiliassem no ensino e na aprendizagem da disciplina? A atitude dessa professora é louvável, mas não deveria ser vista assim, deveria ser algo presente no cotidiano educacional. Ações como esta são promovidas a partir de uma excepcionalidade, infelizmente. Quantos discentes foram beneficiados nesta aula? Só a Maysa? Temos certeza que não e isso é possível perceber na fala dela quando narra os usos de materiais didáticos em sala de aula. A dificuldade nas práticas inclusivas se dá pela estrutura de notas, avaliações institucionais e governamentais, seriação, ciclos, entre outros, que engessam o profissional.

¹³³ BATISTA; MANTOAN, 2006, p. 12.

¹³⁴ Excerto da narrativa de Maysa, p. 99.

Essa foi uma experiência inclusiva no Ensino Superior, porém no Ensino Médio ela foi dispensada em algumas disciplinas, como os outros cegos da mesma escola. Algumas ela não tinha liberação na escola anterior como é o caso de Educação Física; no entanto, as disciplinas de Desenho Geométrico e Física (somente a parte de ótica) ela foi liberada, mesmo não concordando com a dispensa nesta última. A aluna crê que isso se deve à quantidade de adaptação necessária para o entendimento dos conteúdos.

Susie Alcoba encontrou, em sua pesquisa, professores que acham “perigoso” ter alunos cegos ou mesmo em cadeira de rodas em um curso com laboratório de Química, por exemplo. No entanto, não é aventada por eles a possibilidade de mudar o modo como os ambientes e as práticas estão organizados para permitir a participação desses alunos. Alguns professores esperam que o aluno com deficiência supere suas dificuldades sem que precisem alterar os procedimentos costumeiros, que foram planejados tendo em vista o aluno considerado padrão¹³⁵. Em um trecho de sua pesquisa no Ensino Superior, encontramos:

Um docente argumentou que, se formos dispensar um aluno, com intenção de ser psiquiatra, de uma atividade ou disciplina difícil de cumprir pela ausência de visão, com a justificativa de que não será essencial para o exercício da especialidade pretendida, teríamos que admitir que outros alunos também deixassem de fazer algumas disciplinas, em função de suas pretensões futuras¹³⁶.

Ao dispensar um aluno de participar de alguma etapa de formação pode-se incorrer em um “protecionismo” ou em outra forma de discriminação, pois a dispensa impede-o de adquirir os conhecimentos e habilidades que estão ao seu alcance sobre a matéria, além do compartilhamento e aprendizagem com os colegas de classe. O que vale destacar é que essa diferenciação, ou espécie de exclusão, não faz nenhum esforço de mudança no modo como o curso ou a disciplina organiza e entende a sua prática de ensino e avaliação.

Heverton narra sua relação com os professores quando começou a estudar na escola regular:

Nos outros colégios era assim: ‘Ah tá, qualquer coisa você fala comigo’. E eu ia falar o quê? [risos]. Muitas vezes os professores, alguns, achavam difícil ditar, não estavam muito acostumados com isso. Porque normalmente eles passavam a matéria no quadro, ou quando era alguma atividade eles levavam xerox para todo mundo. Por parte deles, eles acabavam não diferenciando. O que acontecia, por exemplo, eu era muito lento, não dava tempo de terminar a prova. O professor falava: ‘Oh, eu vou para outra sala então você me acompanha e termina a prova lá’, e foi. No Amaro

¹³⁵ ALCOBA, 2008.

¹³⁶ Ibidem, p. 5.

Cavalcanti, as aulas de Matemática eram o seguinte: a professora dava o conteúdo e pelo o que eu lembro, eram três tempos seguidos, então ela fazia isso nos dois primeiros tempos e dava uma avaliação em grupo no terceiro tempo de aula. Uma coisa que era favorável a mim, eu tinha um pouco mais de desenvoltura em Matemática, então quando o pessoal percebeu, falavam: ‘Heverton, senta aqui e a gente vai fazendo os exercícios juntos’. Era uma quantidade bem grande de exercícios que a gente tinha que fazer para entregar no final do bimestre. Eles também começaram a equilibrar, sabiam que eu tinha mais dificuldade em Português, quando tinha algum trabalho: ‘Heverton, vamos fazer comigo que a gente divide’.¹³⁷

Ele não teve problemas quanto à acolhida por parte dos professores e dos alunos. Havia uma prática um pouquinho diferente com ele relacionada ao tempo de prova, por exemplo. Todavia, ele continua o relato e apresenta um outro lado:

À tarde tentava estudar alguma coisa, mas por conta da matéria, da escola em si não dava tempo, então eu ia tentando me adequar. E o material ampliado, às vezes, o professor falava: ‘Ih, esqueci!’, ele lembrava quando entrava em sala e olhava para mim. Muitas vezes o professor chegava com a prova na hora e falava: ‘Ih, esqueci de você’. Eu falava: ‘Se você quiser vou lá na xerox e tiro uma cópia ampliada’, era aquela folha A3, aumentava, aumentava, mas não tanto necessário e a folha era ruim de manusear porque eu enxergo muito de perto, então aquela folha grandona e eu debruçado sobre a mesa, amassava a folha... Era desconfortável. Eu não tinha tanta experiência para dizer como eu queria o material, acho que mais para o final do ano que os professores começaram a ver quais eram as minhas necessidades, como é que poderiam fazer para me ajudar.¹³⁸

Alguns docentes, por não terem uma prática inclusiva como costume, esqueciam das adaptações necessárias a uma pessoa com baixa visão. O mesmo ocorreu com Maysa que relata que professores enviavam e-mail com material para todos da turma, mas esqueciam que o anexo era um documento digitalizado, que impossibilita a leitura pelo leitor de tela, ou que o material continha imagens sem a descrição, o que não é acessível para uma pessoa cega. No dia a dia de estudos na faculdade, ela não menciona se há AEE, porém conta que lança mão do gravador e do computador para registrar as aulas e no dia da prova, os docentes entregam a ela um *pen drive*, que ela já havia concedido a eles na semana anterior, com a avaliação. É possível perceber que há instituições formadoras sem um preparo para lidar com as situações do cotidiano que deveriam ser inclusivas. Além disso, a falta de comunicação e apoio dos demais funcionários da instituição de ensino, que devem se conscientizar e se enxergar como

¹³⁷ Excerto da narrativa de Heverton, p. 160.

¹³⁸ Excerto da narrativa de Heverton, p. 161.

membros de uma comunidade escolar juntamente com os pais, podem prejudicar o desenvolvimento do aluno e fomentar o desestímulo do professor da classe.

Heverton relata que para superar as dificuldades contou com a ajuda dos amigos que o ajudavam a copiar e a estudar o conteúdo. Maysa também fala da importância desse auxílio:

A questão dos amigos, muita coisa eu devo a eles, no Ensino Médio principalmente, porque eu não tive professor [de apoio] comigo na sala de aula, os meus amigos é que ditam as coisas. Ainda têm professores que escrevem no quadro e não ditam. Meus amigos estão junto comigo o tempo todo, quando eu peço, eles não se negam a fazer os desenhos que o professor faz no quadro. Tem alguns professores que fazem, mas nem todos, entendeu? E eles me dão muito esse auxílio, eles me ajudam muito e a gente faz essa troca: ‘Ah, eu não estou entendendo Biologia, Maysa. Me ajuda?’ [Maysa]: ‘Eu ajudo. Ah, então você me ajuda com Geometria?’ Sei lá, ou ‘Me ajuda com Matemática?’. Muito tranquilo, muito legal mesmo. — diz Maysa sorrindo.¹³⁹

Além disso, os dois tinham o acompanhamento e o apoio do AEE na escola. Já Maria Clara traz o assunto à tona associando-o às aulas no Ensino Superior:

— É diferente... eu não tenho tanta ajuda dos professores quanto eu tinha na escola, eu tenho que me virar mais. Tenho muitas amigas que me ajudam, então está muito tranquilo, estou conseguindo me virar sozinha, mas é super cansativo. Na escola eu tinha uma aula de uma hora, agora tenho uma aula de duas horas, então eu fico muito cansada.¹⁴⁰

Desse modo, há a necessidade de um olhar e atitudes inclusivas por parte de toda a comunidade escolar, somada à formação docente para que problemas como os relatados não perdurem, contudo cabe ressaltar que:

A capacitação dos profissionais da educação, entretanto, não é a única variável envolvida no processo de inclusão. Creditar a responsabilidade pelo sucesso do processo de inclusão somente aos profissionais da educação seria desconsiderar uma série de questões importantes. Além disso, seria incorrer, de certa forma, no mesmo erro para o qual se procura alertar. Assim como não se pode atribuir ao aluno exclusivamente a responsabilidade por suas dificuldades, não se pode designar exclusivamente à escola a responsabilidade pelos obstáculos que vem encontrando. É preciso admitir que a escola e seus membros, frente à nova situação apresentada pela LDB, também têm suas ‘necessidades educativas especiais’, pois as escolas precisam ‘aprender’ a lidar com uma nova demanda.¹⁴¹

¹³⁹ Excerto da narrativa de Maysa, p. 85.

¹⁴⁰ Excerto da narrativa de Maria Clara, p. 122.

¹⁴¹ KAFROUNI; PAN, 2001, p. 44.

O professor é uma peça chave no processo de inclusão, mas não é a única. Em nossa pesquisa anterior¹⁴², na qual ouvimos a percepção de professores de Matemática sobre a Educação Inclusiva, observamos um certo receio e insegurança por parte de alguns docentes, pois para eles o desafio eram as diversas ou múltiplas deficiências. Vimos também que não há muitos cursos de formação continuada sobre o assunto.

A Educação Inclusiva é discutida há alguns anos e é amparada por mais leis a cada ano que passa. Infelizmente em pleno século XXI, um ano¹⁴³ após a publicação da Lei Brasileira de Inclusão¹⁴⁴, percebemos que falta muito para que o direito à diferença vá além da legislação. Diante disso, temos a utopia de uma inclusão que, até o momento, está distante. Assim, a mãe, que também é educadora, nos diz:

Expectativas... eu tenho muitas. De um mundo melhor, de um mundo inclusivo, de um momento que todos se percebam como todos e que o ensino seja ensino, que a educação não esteja dividida em educação inclusiva ou educação especial, seja só educação,¹⁴⁵ [...] que tenhamos, realmente, uma política pública para um ensino de qualidade. E quando eu digo de qualidade é que em uma sala de alfabetização não se tenha trinta alunos e um professor só. E que no sexto ano não tenha cinquenta alunos e que o professor tenha só cinquenta minutos para passar o que o currículo diz e ter que apresentar o resultado, que a gente tem tempo variável para isso, né? Tem muita coisa importante na educação, a gente fez um histórico de educação que fomos feitos para trabalhar, produzir e para mim educação não é só isso. Acho que tinha que ser mais coisa, tinha que ter arte, tinha que ter música, tinha que produzir criatividade, onde todos pudessem aprender uns com os outros [...]¹⁴⁶

Concordamos com Garrolici. Também desejamos uma educação, principalmente uma sociedade, mais inclusiva, em que as políticas públicas sejam para orientar, não para obrigar um modo “diferente” de pensar ou agir. As pessoas são diferentes fisicamente, culturalmente, quanto ao gênero, às crenças, aos hábitos, à orientação sexual etc. “Constitui verdade inquestionável o fato de que, a todo momento, as diferenças entre os homens fazem-se presentes, mostrando e demonstrando que existem grupos humanos dotados de especificidades naturalmente irredutíveis”¹⁴⁷.

Assim, nessa perspectiva, podemos pensar que a heterogeneidade faz parte do meio, a sociedade e o ambiente escolar devem se adaptar a todos, oferecendo-lhes acesso aos bens

¹⁴² ROSA, 2013.

¹⁴³ Este relato foi feito no ano de 2016.

¹⁴⁴ BRASIL, 2015.

¹⁴⁵ Excerto da narrativa de Garrolici, p. 135.

¹⁴⁶ Idem, 138-139.

¹⁴⁷ FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 37.

culturais, sociais etc, com o intuito de acabarem também as atitudes preconceituosas. Preconceito este que parte de um ideal de normalidade posto pela sociedade como um parâmetro¹⁴⁸. Em síntese, a inclusão não pode ter como obstáculo a diferença, pois conforme Ferreira e Guimarães, “os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São, então, diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente”¹⁴⁹. Portanto, a discriminação por falta de informação ou por aceitação das normas ditadas por um grupo social que se considera majoritário por seguir padrões não pode mais ser tolerada. Deve haver a desconstrução dos preconceitos e da padronização, só assim a inclusão (no amplo sentido da palavra) ganhará força.

Karoline relata que “como tem os professores que se interessam em ajudar e ver você evoluindo, acreditam em você, tem aqueles também que se afastam...por vários motivos, tem um monte que realmente acha que você não é capaz, tem outros que ficam sem jeito de chegar e saber como fazer”¹⁵⁰. Ela diz que há docentes que não sabem lidar e ficam meio sem jeito e justifica: “Isso é normal, até então a gente tenta se aproximar, tenta dar um jeito para estudar. Tem aqueles professores também que são curiosos, perguntam, querem saber como é que eu faço e assim a gente vai em frente”¹⁵¹.

Capellini e Rodrigues consideram que muitas são as razões que atrapalham a efetivação da inclusão escolar, como: a abordagem educacional fundamentada nos problemas do aluno. Segundo as autoras, “parte-se do pressuposto de que, devido às suas deficiências, a criança necessita de ensino especial e que terá melhor desempenho se inserida em ambientes onde os demais tenham dificuldades ou deficiências semelhantes”¹⁵². Em consequência disso, dá-se a falta de estímulo para que os docentes das classes ditas inclusivas se esforcem ou se dediquem aos alunos que possuem deficiências.

Ao professor não pode ser dada a carga de culpado pelo não acontecimento do processo educacional inclusivo por falta de formação ou de “boa vontade”. Isso não é o certo. A inclusão está ocorrendo e caminhando de forma progressiva, mas ainda lenta. Faltam discussões, reflexões, interesse e ações governamentais. Entendemos e concordamos que o professor em exercício deveria ter formação ou algum tipo de conhecimento mínimo sobre

¹⁴⁸ MARCONE, 2015.

¹⁴⁹ FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 37.

¹⁵⁰ Excerto da narrativa de Karoline, p. 143.

¹⁵¹ Idem, p. 142.

¹⁵² CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 357.

deficiências, talvez com aprofundamento em uma delas. No entanto, Pontes afirma que não existe uma formação capaz de certificar um professor de que ele saberá lidar com todas as situações que poderão surgir em sala de aula: “Ainda que seja oferecido um curso bastante amplo em se abordem 100 situações, por exemplo, poderá o professor se deparar com a 101ª. Trata-se aqui, de convivência humana e não de uma ciência exata. Não há como se ensinar a prática na teoria”¹⁵³. Não é possível esperar uma formação continuada completa para atender todos os educandos.

Garrolici em sua narrativa problematiza o assunto:

Mas porque os professores têm tantos receios de receber um aluno com deficiência na sua sala de aula? Porque ele tem medo? Porque ele não conhece. Tem uns que até ficam estagnados, o professor fica inconformado de ter o aluno com deficiência, entendeu? Já tive isso, já tive situações assim. Porque aquele que estereotipa, vê a diferença, o diferente, ele sofre. Se essa diferença estiver com a gente, permeando todos os nossos espaços desde sempre, não vai acontecer isso, vai ser normal o pessoal com Síndrome de Down, vai ser normal aquele menino que nasceu sem globo ocular, vai ser normal...tudo vai ser normal, tudo passar a ser trivial porque a gente está pensando no outro como na gente.¹⁵⁴

Acreditamos que o desafio maior não está na formação continuada, está na mudança do olhar, do pensamento... a Educação Inclusiva só será consolidada por meio do “respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa” etc¹⁵⁵. A inclusão exige mais do que amparo legislativo. Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva, da maneira como está sendo feita, ainda carece de algumas discussões e ajustes, nos quais toda a comunidade escolar deve estar envolvida visando o êxito no processo de ensino e aprendizagem.

6.4. O ensino e a aprendizagem de Matemática

A Matemática foi um assunto pouco abordado pelos participantes, apesar do tema estar explícito nas fichas, nos comentários de algumas mães e implícito na formação da pesquisadora¹⁵⁶, que era de conhecimento dos mesmos.

¹⁵³ PONTES, 2008, p. 46.

¹⁵⁴ Excerto da narrativa de Garrolici, p. 139.

¹⁵⁵ BRASIL, 2015b.

¹⁵⁶ Todos os participantes sabiam que a pesquisadora é formada em Matemática, mas não sabiam do objetivo da pesquisa para que não houvesse muita influência nas entrevistas.

Maysa é a que mais conta sobre sua relação com a disciplina Matemática na escola. Ela explica como procura entender os conceitos e quais são os seus problemas com as aulas, embora não apresente dificuldades de aprendizagem. Ainda, afirma que tem mais dificuldades com as disciplinas de Geografia e de Química.

Sandra relata que comprou muito material para auxiliar na aprendizagem matemática¹⁵⁷ da filha Maysa, tais como: material dourado, régua vazada com desenhos ou figuras geométricas para tatear e sólidos em madeira (cone, esfera etc.). A família buscou um local que fazia adaptações em relevo no Thermoform¹⁵⁸ e conforme sua narrativa, as provas eram adaptadas com palito de fósforo ou papelão formando figuras geométricas, além da prancheta adaptada com emborrachado onde até hoje elas e os professores fazem os desenhos necessários.

Como professora de Matemática e por conhecer Maysa, a primeira entrevistada, como aluna, tomei a liberdade de fazer uma pergunta que não estava prevista: “Como foi a questão da geometria, da parte visual dessas disciplinas?”. Fiz isso por perceber em sala de aula alunos com ou sem deficiência com dificuldades em tópicos mais visuais que envolvem a Matemática como gráficos e, principalmente, a parte de geometria e visualização espacial. Isso não acontece na aprendizagem de aritmética ou álgebra, por exemplo em que os alunos, em geral, fazem cálculos mentais e/ou no soroban, atingindo os objetivos esperados ao final da aula.

Após a pergunta, ela relata brevemente como faz nas aulas de Matemática focando na parte que requer uma visualização maior ou até mesmo um material didático específico para ajudar no entendimento:

E assim, até que esse ano, embora muita gente acho que teria dificuldade, principalmente o pessoal que vem do Benjamin, eu estou tendo na Matemática: pirâmides, cones, esfera, toda essa parte, então quem não tem uma memória visual muito boa, vai se perder. Apótema de uma pirâmide, apótema de não sei o que — Maysa ri— mas Graças a Deus eu consigo visualizar, então eu não preciso muito de desenho, a professora lê a questão e fala: ‘Olha só Maysa...’ Na sala de aula mesmo, no meio de todo mundo, a professora diz: ‘Uma pirâmide, o apótema de uma pirâmide é isso, a aresta da base é isso’. E eu vou escrevendo na área de trabalho: não sei o que, apótema de uma pirâmide não sei o que, então quando eu vou fazer ou vou refazer a questão em casa, eu sei como é uma pirâmide, o apótema da pirâmide eu sei onde é, aresta da base eu sei onde é, então é só eu calcular, entendeu? Não precisa mais ter essa questão visual, mas por exemplo, no

¹⁵⁷ Quando a palavra Matemática aparecer com letra maiúscula referimo-nos à disciplina.

¹⁵⁸ É uma máquina térmica de pressão que faz a duplicação permanente em um plástico especial chamado brailon, em alto relevo, do braille e de desenhos como, por exemplo, mapas táteis.

primeiro ano do Ensino Médio, eu tinha essa questão de gráficos e também o que que eu fazia, eu botava assim: gráfico relaciona tempo com temperatura; aí eu colocava: quando a temperatura é 5, o tempo é 2 segundos. Eu fazia esse negócio no computador, entendeu? Para eu conseguir interpretar e fazer a questão.¹⁵⁹

A dificuldade de alguns alunos, como relata Maysa, não é um problema somente na disciplina de Matemática. Ele se apresenta na Geografia com seus gráficos e mapas; na Química, na Física, na Biologia, nas Artes, entre outras. O que todas elas têm em comum?

Fernandes e Healy apontam que, em uma pesquisa com alunos cegos que estudavam no Ensino Médio, a Matemática é uma disciplina considerada “complicada” e seu grau de dificuldade só é comparado com a Física e a Química, contudo pelo relato dos alunos gráficos, símbolos e a linguagem são citados: “O professor fala ‘passa pra lá, corta aqui’ e eu não entendo o que ele fala... O professor fala é uma letra deitadinha assim, um tracinho, e eu fico pensando: o que é isso? (Aluno 5)”¹⁶⁰. Poderíamos estender essas colocações para uma disciplina de outra área que também trabalha aspectos visuais e que dependa da linguagem.

Ratificando isso, Miranda traz uma discussão sobre a *dêixis*¹⁶¹ que é amplamente utilizada em uma aula expositiva, quando um professor na explicação faz referência à algo somente apontando, “sem descrever o que está escrito na lousa, por exemplo. Para quem não enxerga, isso atrapalha e pode confundir ao invés de esclarecer”¹⁶².

Sá, Campos e Silva esboçam uma possível resposta à essa questão:

A linguagem, a comunicação e as múltiplas formas de expressão cultural ou artística constituem-se de imagens e apelos visuais cada vez mais complexos e sofisticados. Os conteúdos escolares privilegiam a visualização em todas as áreas de conhecimento, de um universo permeado de símbolos gráficos, imagens, letras e números.¹⁶³

Assim, há a necessidade de transformar os conceitos abstratos e demasiadamente visuais que estão em duas dimensões nos livros, por exemplo, em representações táteis do objeto matemático para que sejam criadas imagens mentais. Nessa perspectiva, Fernandes e Healy afirmam que “a aprendizagem matemática deve envolver ações perceptivas sobre uma variedade de representações do objeto matemático em questão”¹⁶⁴.

¹⁵⁹ Excerto da narrativa de Maysa, p. 80-81.

¹⁶⁰ FERNANDES; HEALY, 2007, p. 66.

¹⁶¹ *Dêixis* é o ato de mostrar, apontar, sem conceitualizar. Os elementos dêiticos permitem identificar objetos ou pessoas, mas isso depende do contexto.

¹⁶² MIRANDA, 2016, p. 131.

¹⁶³ SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p.13.

¹⁶⁴ FERNANDES; HEALY; SERINO, 2014, p.92.

A criação de objetos matemáticos táteis visa uma aprendizagem significativa sem excluir os alunos que têm dificuldade de visualizar, mesmo quando o professor desenha no quadro. Nessa perspectiva, o professor de Matemática deve focar menos na visão e explorar mais os outros sentidos dos alunos, como o tato. A dificuldade de visualização e de abstração é uma limitação que não está associada à deficiência, nem pode ter esse vínculo! Infelizmente o tato ainda é lembrado quando aparece uma excepcionalidade, o que não pode ocorrer. Todos os sentidos devem ser explorados em prol de uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem dos alunos visando sanar as dificuldades. Por que imediatamente pensamos em criar ou adaptar materiais didáticos quando temos um aluno com deficiência e esse pensamento não é tão instantâneo quando temos alunos sem deficiência? Por que em geometria, que é mais visual, eu devo criar e adaptar materiais para alunos cegos? Será que só esse grupo que terá dificuldades em entender a matéria?

Não podemos entrar no paradigma da adaptação sem refletir sobre o real significado da Educação Inclusiva. A adaptação do jeito que está sendo realizada é uma contradição à uma política de Educação para Todos com igualdade de condições, pois ela só emerge quando a diferença é ressaltada. O desenho universal, na concepção abordada anteriormente, seria o ideal porque os produtos, ambientes, programas e serviços serão usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, ou seja, não acentuaria ou evidenciaria a diferença de cada um, o que não é necessário. Nossa prioridade como educadores deveria ser uma educação democrática como um meio de emancipação e não de segregação ou exclusão.

Na narrativa da Maysa, é possível observar que há um entendimento prévio dos conceitos e uma imagem mental dos objetos para que ela consiga fazer as questões com facilidade. Isso ocorre porque houve um estímulo tátil. Contudo, essa “visualização”¹⁶⁵ não é comum a todos os alunos, sejam eles cegos ou videntes, principalmente, quando se trata de objetos em três dimensões. Segundo Arcavi,

Visualização é a habilidade, o processo e o produto da criação, interpretação, uso e reflexão sobre fotos, imagens, diagramas em nossas mentes, sobre o papel ou com ferramentas tecnológicas, visando representar e comunicar informações, pensar e desenvolver previamente ideias desconhecidas e promover entendimentos.¹⁶⁶

¹⁶⁵ Colocamos o termo visualização entre aspas, pois não nos referimos ao ato de ver e sim de criar imagens mentais de objetos, principalmente na passagem de duas dimensões para três dimensões.

¹⁶⁶ “Visualization is the ability, the process and the product of creation, interpretation, use of and reflection upon pictures, images, diagrams, in our minds, on paper or with technological tools, with the purpose of depicting and

Este autor ainda afirma que a “visualização” não só organiza os dados em mãos em estruturas significativas, mas também é um fator importante para orientar o desenvolvimento analítico de uma solução, ela pode ser o próprio processo de análise que conclui com uma solução que é geral e formal. Para auxiliar nisso, é importante o uso de materiais didáticos relacionados ao tema da aula, como no caso de Maysa, talvez esse estímulo dado desde cedo tenha ajudado seu desenvolvimento, diferente de outros alunos (com ou sem deficiência) que só têm a oportunidade de manusear esses objetos na escola, quando o professor aborda determinado tópico.

Com as tecnologias atuais e retomando a questão da visualização e da linguagem, um exemplo foi relatado pela entrevistadora, professora de Matemática, quando questionada por Ana Marcia:

Então, se para a gente é difícil desenhar um cubo e fazer aquela criança enxergar aquilo em 3D, que não é um quadrado, é um cubo... Eu levo materiais didáticos, mas pelo *Whatsapp*¹⁶⁷... para explicar o tronco de uma pirâmide, o volume de uma esfera... tudo bem que ele já viu. Eu falei para ele: ‘Corta uma pirâmide, a base menor...’, mas eu falava porque eu tinha que entender o que era e ele visualizar mentalmente o que era uma pirâmide, o corte dela porque eu não sabia se ele tinha contato com o material.¹⁶⁸

O trecho acima mostra uma situação comum nos dias atuais, o uso de um aplicativo de conversa para sanar dúvidas, mas poderia ser uma plataforma usada para aprendizagem com seus fóruns, salas de conversa etc. Há a dificuldade do professor explicar sem o recurso tátil, sem o aluno ter ou criar uma imagem mental do objeto, bem como há a dificuldade do docente fazer com que o educando visualize só utilizando a linguagem. Essa não é uma dificuldade particular na relação entre docentes e discentes cegos, isso ocorre com qualquer aluno e não é uma limitação das tecnologias atuais, o ensino via rádio já relatava essa dificuldade com tópicos mais abstratos da Matemática¹⁶⁹.

Além do exposto, Maysa aponta um problema que teve em relação à adaptação da escrita da Matemática e da Física em braille para o computador, já era um costume usar a máquina Perkins¹⁷⁰ para realizar as tarefas e as provas:

communicating information, thinking about and developing previously unknown ideas and advancing understandings”. (ARCAVI, 2003, p. 217, tradução nossa).

¹⁶⁷ Aplicativo de celular que facilita a comunicação entre as pessoas seja por mensagens de texto ou por mensagens de voz.

¹⁶⁸ Excerto da narrativa de Ana Marcia, p. 121.

¹⁶⁹ PINTO, 2013.

¹⁷⁰ Máquina usada para datilografia em braille.

No primeiro ano do Ensino Médio, em Matemática eu usava a máquina e nas outras disciplinas eu passei a usar o computador que já foi uma mudança, eu já tinha problema nessa questão da Matemática e da Física que eu preferia usar a máquina por causa das contas, eu achava mais fácil. E o resto que era mais teórico, eu usava o computador. Eu fazia as provas no computador e na máquina as de Matemática e Física, mas no segundo ano, eu já fui... estou começando a fazer essa adaptação. No terceiro agora, eu uso tudo no computador, faço as provas todas no computador, do meu jeito sabe? Eu, ao invés de usar [o sinal de] vezes eu escrevo vezes para não dar muito trabalho, não tem problema, a professora entende [...] Não é a melhor adaptação que tem, mas a gente se entende. Eu faço as contas, às vezes, é um pouco mais complicado sim, eu preferiria fazer na máquina porque é muito mais fácil do que você ficar subindo a seta para ouvir a conta lá em cima, ficar passando a seta para direita para poder ler o que você escreveu, do que você simplesmente passar o dedo assim na linha de cima e ler, entendeu? [...] Eu acho mais fácil, mas não tem jeito, era uma questão de adaptação, eu tinha que aprender e a gente conseguiu, eu consegui me adaptar, mas mais no terceiro ano agora que eu estou completamente adaptada.¹⁷¹

André Tato, que também é professor de Física no Colégio Pedro II, e Maria da Conceição Barbosa-Lima analisaram a dificuldade de alunos com deficiência visual usuários do Sistema Braille com a escrita matemática. Segundo eles, a “quase ausência de materiais didáticos de Matemática em Braille, deixa os alunos ‘à vontade’ para criar formas não convencionais de resolução, dificultando o entendimento de professores e demais alunos”¹⁷². Além disso, eles apontam, entre outros problemas, a falta de uniformidade de simbologia matemática própria à área, como a forma de organização das equações que não obedecem aos padrões usuais e as letras misturadas aos números que alteram o significado original do intento do aluno¹⁷³. Isso acarreta um obstáculo de entendimento entre educandos e educadores, comprometendo o êxito escolar desses alunos.

Por conhecermos a grade de disciplinas do Colégio Pedro II, perguntamos aos ex-alunos Maysa e Heverton sobre a disciplina de Desenho Geométrico. Heverton respondeu que a professora o convidou a participar das aulas, e como não era obrigatório, ele preferiu recusar por receio de ter que cursá-la no ano seguinte e não ser a mesma docente. Já Maysa fez o seguinte relato:

O Pedro II libera os alunos da aula de desenho até porque... [...] Eu seria ingênua... eu acho que precisaria de muita adaptação, eu acho que ia dar muita dor de cabeça, acho isso errado? Eu acho errado, acho que a gente tem que aprender, mas nós, os alunos do Benjamin... não ia dar certo se eles tivessem aula de desenho porque eles têm problema na aula de geometria. Eu acho que depende da geometria, é muito mais difícil de entender que o

¹⁷¹ Excerto da narrativa de Maysa, p. 77.

¹⁷² TATO; BARBOSA-LIMA, 2009, p. 2.

¹⁷³ Ibidem.

desenho geométrico, né? Eles já têm muito problema, a questão de triângulo pitagórico, então eu acho que não daria certo, precisa de uma coisa, de uma mudança até no Benjamin mesmo.¹⁷⁴

Mas nem todos os depoentes mostraram gostar ou ter facilidade em Matemática. Maria Clara disse: “Eu gosto das minhas matérias, mas eu odeio matemática, O-D-E-I-O, odeio fazer conta, mas tem que ir aprendendo, a gente aprende”¹⁷⁵. Já Karoline relata a “dor de cabeça” que teve: “Vou falar que eu não saí da escola chorando por vergonha, sério. Gente, eu me amarrava em Matemática até eu conhecer o negócio de MMC e fração”¹⁷⁶.

Esse fato pode ocorrer pela maneira como a disciplina ou tópicos dela são apresentados. Karoline, por exemplo, continua sua narrativa dizendo:

Matemática, como a minha professora diz é adaptação e treino, tem que treinar, treinar e treinar, continuar sempre treinando porque se você relaxar durante um tempo, você esquece. [...] eu fiz tanto, eu treinei tanto que eu já estava fazendo fração de cabeça, não precisava nem escrever para montar a conta.¹⁷⁷

O treino e a memorização foram métodos escolhidos pelo docente que atraiu a aluna para a disciplina, em um momento que ela estava desestimulada, entretanto há autores que o questionam. Goldenberg diz que não tem objeção alguma em relação à memorização, inclusive ele não acredita que os alunos possam aprender apenas através da descoberta, contudo ressalta que se os educandos “se limitarem a memorizar, não aprendem a compreender as coisas”¹⁷⁸.

No caso de Rafinha, a estratégia usada por alguns professores foi a de solicitar um gravador para gravar a tabuada. Uma crítica feita pela mãe dele foi sobre a explicação da utilidade da Matemática, a associação com o cotidiano, que muitos professores não falam.

Ele sabe todos de 1 a 100, ele não associa, mas ele sabe. Se você falar número quinze é par ou ímpar? Ele sabe. Número vinte e três? Se é par ou ímpar, ele sabe, mas para que serve isso, ele não sabe. [...] Direito ou esquerdo, ímpar ou par, o que é isso? Não sabemos o porquê da grande dificuldade do Rafinha em matemática. Tem um outro menino, o Gabriel, que ele amava matemática até o quinto ano. No sexto ano ele brecou, traumatizou. Eu sou traumatizada com matemática até hoje, entendeu? Por que? Porque eu não sei para que serve a matemática no meu dia a dia, sei que ela é importante. Mas dizer para você assim: “Estou pronta para a

¹⁷⁴ Excerto da narrativa de Maysa, p. 84.

¹⁷⁵ Excerto da narrativa de Maria Clara, p. 115.

¹⁷⁶ Excerto da narrativa de Karoline, p. 143.

¹⁷⁷ Idem, p. 143.

¹⁷⁸ GOLDENBERG, 1999, p. 38.

matemática”, eu não estou pronta para a matemática e assim é com o Adhail Rafaías.¹⁷⁹

No momento em que o aluno não faz uma relação entre os conteúdos matemáticos ensinados a ele na escola com o seu cotidiano, suas atividades fora do ambiente escolar e sua vivência, a tendência é evitar a Matemática por não ter um significado. Para muitos discentes não há construção do conhecimento matemático. Assim, ao invés de compreenderem, passam a “decorar a matéria”, como alguns dizem, para conseguirem notas nas provas, escolhem desenvolver a memória no lugar de trabalhar o raciocínio e o entendimento matemático. Caria reforça isso dizendo que “o treino permitiria levar os alunos a demonstrarem saber usar a matemática, sem que isso representasse também saber pensar a realidade com a matemática”¹⁸⁰. Nessa direção, o docente também deve mostrar a relação dos conteúdos com o dia a dia do educando visando promover uma compreensão dos conceitos por parte dos discentes.

A formação e o incentivo do professor como um todo influenciam nesta busca (ou não) pelo conhecimento. Essa questão está presente na legislação brasileira sobre a Educação Inclusiva. Na Meta 4 da Política Nacional de Educação (PNE), por exemplo, há a recomendação ao incentivo à inclusão de referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação¹⁸¹. No entanto, ainda não é o que está ocorrendo em muitos cursos de formação de professores.

Beatriz D’Ambrosio já alertava, no início dos anos de 1990, sobre a formação docente frente aos desafios atuais:

Difícilmente um professor de Matemática formado em um programa tradicional estará preparado para enfrentar os desafios das modernas propostas curriculares. As pesquisas sobre a ação de professores mostram que em geral o professor ensina da maneira como lhe foi ensinado. Predomina, portanto, um ensino em que o professor expõe o conteúdo, mostra como resolver alguns exemplos e pede que os alunos resolvam inúmeros problemas semelhantes. Nessa visão de ensino o aluno recebe instrução passivamente e imita os passos do professor na resolução de problemas ligeiramente diferentes dos exemplos. Predomina o sucesso por memória e repetição. Raramente esses alunos geram problemas, resolvem

¹⁷⁹ Excerto da narrativa de Garrolici, p. 134.

¹⁸⁰ CARIA, 1997, p. 70.

¹⁸¹ BRASIL, 2014.

aqueles que exijam criatividade ou que não sejam simplesmente a aplicação de passos predeterminados.¹⁸²

Não adianta só a inserção de disciplinas ou referenciais teóricos se não houver uma mudança na formação existente nas universidades. O que se deve atentar é para as mudanças e desafios atuais frente aos cursos e professores tradicionais que custosamente mudam a maneira de ensinar e, geralmente, veem a classe como homogênea, não preparando outra forma de educar.

Quanto ao ensino da Matemática em sala de aula, Karoline fala ainda da importância do soroban nesta disciplina e faz uma crítica sobre o que ela julga ser uma limitação do ábaco, talvez pela dificuldade que teve com frações:

Eu só fazia conta de cabeça então eu achava que eu não ia precisar [do soroban]. Ela [professora de apoio]: ‘Não, você vai precisar porque vão vir contas difíceis, contas que você vai precisar montar, você vai precisar escrever, não vai ter como fazer de cabeça’. Então eu descobri que no soroban não tem como eu fazer fração, tem como você montar a conta, mas fazer fração não, tem que ter o braille.¹⁸³

O uso do soroban está previsto em lei e, em muitos casos, é de grande auxílio às pessoas cegas. Na Portaria MEC no 1.010, de 10 de maio de 2006, em seu Art. 1º: “Institui o Soroban como um recurso educativo específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual”¹⁸⁴. Ainda assim, Fernandes salienta que:

O conjunto de regras constantes nas metodologias ora vigentes para o ensino do soroban, somado às próprias regras inerentes ao ensino da Matemática, faz com que o domínio desse aparelho por pessoas com deficiência visual converta-se em algo rígido, enfadonho e pouco prazeroso.¹⁸⁵

Esse argumento pode ter contribuído para alguns alunos dizerem que, como Karoline em sua narrativa, o soroban “hoje ele está meio pendente”¹⁸⁶ ou mal assimilado para o uso diário. Alguns professores ainda ensinam as operações matemáticas de forma mecânica e fragmentada, sem que ocorra a compreensão dos processos e conceitos na sua resolução. Ao utilizar o soroban, ele desenvolverá o raciocínio lógico-matemático, terá a possibilidade de compreender o sistema de numeração decimal, visto que utiliza nas representações numéricas o valor posicional dos algarismos e decomposição das ordens e terá a oportunidade de realizar

¹⁸² D’AMBROSIO, 1993, p.38.

¹⁸³ Excerto da narrativa de Karoline, p. 144.

¹⁸⁴ BRASIL, 2006b, p.1.

¹⁸⁵ FERNANDES, 2006, p. 29-30.

¹⁸⁶ Excerto da narrativa de Karoline, p. 142.

os cálculos entendendo as propriedades das estruturas aditivas e multiplicativas. Isso nos leva a refletir o porquê o soroban, este ábaco tão rico matematicamente, só é lembrado ou utilizado com a pessoa cega? A importância da parceria entre o professor regente e o professor especializado é de extrema importância, pois um auxiliará na falta de (in)formação que o outro diz não ter. Claro que isso não tira a responsabilidade das instituições e órgãos governamentais de cumprirem a legislação.

Garrolici relata sobre sua dificuldade de, como mãe, ensinar alguns conceitos a Rafinha. Na Matemática, ela conta que tentou usar o concreto, no caso biscoitos, para ensiná-lo:

Outro dia eu experimentei, peguei cinco pacotes de biscoito de maizena e falei: ‘Quantos pacotes de biscoito de maizena tem aqui?’. Ele contou um, dois, três, quatro, cinco. Depois eu separei dois de um lado e três do outro, e eu falei: ‘E agora, quantos tem aqui?’. Um montinho de três, ele disse cinco. [Garrolici]: ‘E nesse montinho aqui?’ [Ele]: ‘Cinco’. [Garrolici]: ‘Não Rafinha, nesse montinho aqui’. [Ele]: ‘Cinco’. [Garrolici]: ‘Não Rafinha, nesse montinho...’ [ele]: ‘Eu já falei para você que tem cinco...’. Ele sabe que tem cinco pacotes de maizena sobre a mesa, não sou eu a mãe dele que vou dizer que tem dois de um lado e três do outro e que somando dá cinco. Tem que ser outra pessoa, se outra pessoa fizer a intervenção, ele vai. Comigo não vai.¹⁸⁷

Nas narrativas é, portanto, possível perceber uma facilidade maior de alguns e uma restrição maior de outros com essa disciplina Matemática. Isso decorre devido à maneira como a aprendizagem matemática ocorreu no processo de escolarização de cada aluno, uns tiveram acesso a muitos materiais didáticos, mas talvez o pouco incentivo para usá-los até mesmo na escola ou a aptidão para outras áreas do conhecimento tenham feito a Matemática ficar um pouco de lado e ter sido até mesmo rejeitada. Ainda podemos dizer que essa negação pode ter aparecido também pela maneira como a disciplina foi ensinada à uma pessoa com dificuldades maiores, o que independe da deficiência visual. Vimos também que a linguagem utilizada em sala de aula influencia na aprendizagem. Diante do exposto e como educadores matemáticos devemos explorar situações cotidianas dos nossos educandos para estimulá-los a aprender essa disciplina que por vezes é rejeitada. Devemos nos ater, ainda, à uma linguagem adequada que auxiliará na compreensão da disciplina. Quanto ao uso de recursos didáticos, eles devem ser pensados para todos, sem distinção, sempre observando que a adaptação deles motivados pela excepcionalidade e não pelo todo, vai na contramão dos princípios da inclusão.

¹⁸⁷ Excerto da narrativa de Garrolici, p. 132.

Considerações Finais

Eu tenho muita expectativa nas pesquisas que a gente desenvolve, nos estudos e que essa gente toda que está aí fazendo pós-graduação, mestrado e doutorado coloque em prática.

Fernanda, eu vejo que a gente precisa mais de atitude do que de papel, a gente tem que ser mais de ação do que de papel.¹

Iniciamos este último capítulo com uma fala de Garrolici que expressa uma expectativa nossa também que é a atitude, indo além dos tantos papéis que são publicados, tanto academicamente quanto juridicamente. Corroborando isso, Miranda reforça que “falar sobre inclusão escolar mesmo depois de anos que essa prática existe no Brasil ainda é algo muito complexo. Cada professor tem sua interpretação e sua forma de agir em sala de aula e sabemos que inclusão não se faz por decreto”².

Nesse estudo tivemos por objetivo esboçar uma ou algumas compreensões de como alunos com deficiência visual e seus responsáveis percebem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e o processo de escolarização a partir de suas narrativas. Muitos assuntos emergiram dentro do processo de constituição de si como pessoa e dentro do processo de escolarização, colaborando para que pudéssemos constituir essas compreensões.

Como apresentado no Capítulo 2, **Sobre a Educação Inclusiva no Brasil e nos Estados Unidos**, a legislação brasileira tem avançado, há mais regulamentações do que se tinha há dez anos, por exemplo. No entanto, nas narrativas das mães e dos alunos, percebemos que sua implementação caminha a passos lentos nas escolas, seja na adaptação para facilitar o aprendizado, no apoio da comunidade escolar ao professor ou em sua formação.

Conforme o relatório do site Observatório PNE³, a quantidade de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em escolas comuns da rede pública ou privada tem aumentado. Fizemos uma busca por localidade: Rio de Janeiro, por ser o estado em que os depoentes moram e estudam. Seguem dois gráficos que expõem os dados colhidos no site entre os anos de 2007 e 2016. No gráfico 1, os dados foram separados entre escolas comuns: classes regulares e classes

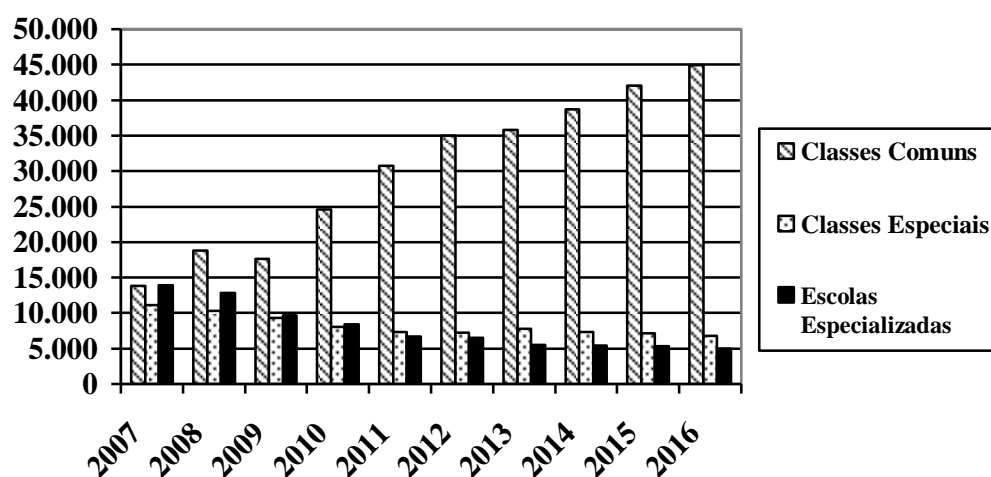
¹ Excerto da narrativa de Garrolici, p. 135.

² MIRANDA, 2016, p. 98.

³ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/dossie-localidades>. Acesso em 10 mai 17.

especiais, e escolas especializadas. Já no gráfico 2, estão separados entre escolas públicas e privadas.

Gráfico 1 – Quantitativo de matrículas em Escolas comuns (classes comuns e classes especiais) e Escolas especializadas

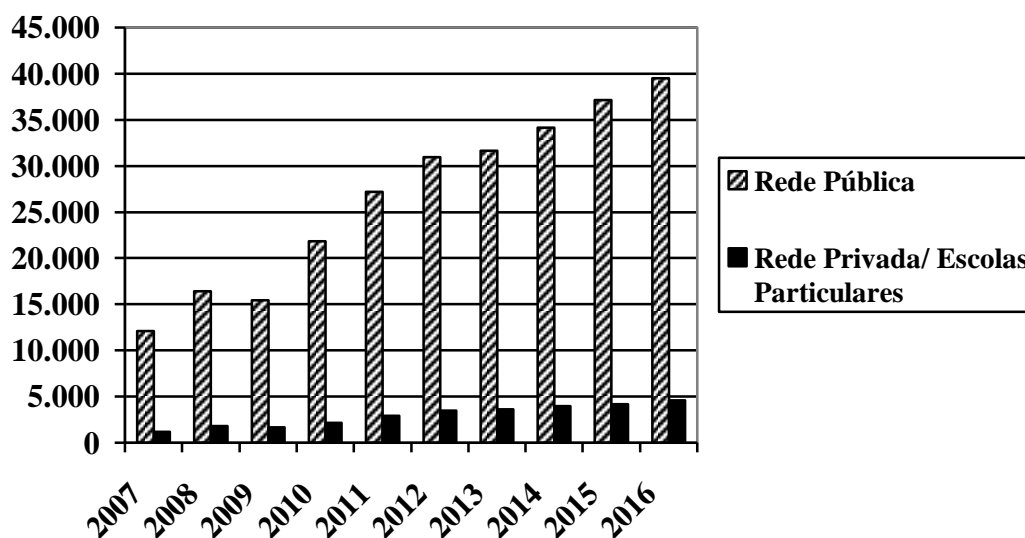


Fonte: Arquivo pessoal

Descrição: Gráfico com barras verticais em que o eixo horizontal representa o tempo (em anos) de 2007 a 2016 e o eixo vertical representa a quantidade de matrículas de 0 a 45 mil, sendo configurada para aparecer de 5 em 5 mil. No ano de 2007 foram 13.859 matriculados na classe comum, 11.146 na classe especial e 13.920 na escola especializada. Em 2008 foram 18.792 matriculados na classe comum, 10.303 na classe especial e 12.878 na escola especializada. Em 2009 foram 17.621 matriculados na classe comum, 9.349 na classe especial e 9.717 na escola especializada. Em 2010 foram 24.586 matriculados na classe comum, 8.072 na classe especial e 8.438 na escola especializada. Em 2011 foram 30.749 matriculados na classe comum, 7.350 na classe especial e 6.705 na escola especializada. Em 2012 foram 34.958 matriculados na classe comum, 7.237 na classe especial e 6.498 na escola especializada. Em 2013 foram 35.830 matriculados na classe comum, 7.745 na classe especial e 5.523 na escola especializada. Em 2014 foram 38.684 matriculados na classe comum, 7.323 na classe especial e 5.464 na escola especializada. Em 2015 foram 42.000 matriculados na classe comum, 7.188 na classe especial e 5.374 na escola especializada. Em 2016 foram 44.897 matriculados na classe comum, 6.817 na classe especial e 4.940 na escola especializada.

Neste primeiro gráfico, vemos o crescente aumento de matrículas nas classes comuns da escola regular comparado com as matrículas na escola especializada, além de uma mudança a partir do ano de 2008, quando foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Como os alunos entrevistados estudaram tanto na rede pública quanto na privada, resolvemos buscar esses dados para entendermos melhor onde está a maioria do público amparado pela Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020.

Gráfico 2 – Quantitativo de matrículas nas classes comuns das redes pública e privada⁴

Fonte: Arquivo pessoal

Descrição: Gráfico com barras verticais em que o eixo horizontal representa o tempo (em anos) de 2007 a 2016 e o eixo vertical representa a quantidade de matrículas de 0 a 45 mil, sendo configurada para aparecer de 5 em 5 mil. No ano de 2007 foram 12.112 matriculados na rede pública e 1.164 na rede privada. Em 2008 foram 16.387 matriculados na rede pública e 1.823 na rede privada. Em 2009 foram 15.450 matriculados na rede pública e 1.660 na rede privada. Em 2010 foram 21.855 matriculados na rede pública e 2.166 na rede privada. Em 2011 foram 27.208 matriculados na rede pública e 2.952 na rede privada. Em 2012 foram 30.959 matriculados na rede pública e 3.462 na rede privada. Em 2013 foram 31.658 matriculados na rede pública e 3.627 na rede privada. Em 2014 foram 34.150 matriculados na rede pública e 3.987 na rede privada. Em 2015 foram 37.160 matriculados na rede pública e 4.146 na rede privada. Em 2016 foram 39.514 matriculados na rede pública e 4.600 na rede privada.

Neste gráfico constatamos que a maior parte das matrículas estão concentradas na rede pública de ensino, mesmo observando o crescente aumento das matrículas nas escolas particulares.

Isso nos mostra também que a maioria das famílias dos alunos com deficiência possui uma situação socioeconômica mais baixa, o que acarreta o acesso de forma restrita a bens e serviços que poderiam favorecer suas condições de sobrevivência e bem estar. Souza e Carneiro colocam que a presença de pessoas com deficiência interfere negativamente na renda familiar, já que suas famílias precisam assumir o ônus relacionado aos cuidados que

⁴ No site, a rede privada está subdividida em escolas particulares, escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas e ainda as que estão nesta rede, mas têm algum convênio com o poder público. Optamos por olhar só para as escolas particulares, pois foram as citadas na pesquisa.

demandam⁵. No que diz respeito à saúde, o baixo poder econômico torna-se um fator que constrange as oportunidades de acesso aos cuidados médicos, não somente “pela negligência ou insuficiência dos recursos do sistema público, mas, também, por restringir o acesso aos serviços particulares eficazes, inclusive no que diz respeito à prevenção das deficiências, dada uma lesão não tratada ou mal tratada ou ao agravamento de uma doença”⁶. As dificuldades neste âmbito foram relatadas por algumas mães entrevistadas, como também os obstáculos de acesso às tecnologias assistivas, que são de grande auxílio para a pessoa com deficiência, mas ao mesmo tempo são muito caras.

A escola comum em muitos lugares não é mais um discurso, vimos pelos relatos o avanço no movimento de inclusão, no real sentido da palavra, ao longo dos anos, os próprios participantes perceberam isso. É um começo, mas ainda falta... ela nunca acontecerá enquanto a sociedade se sentir no direito de selecionar quais indivíduos serão incluídos.

Nossa intenção de ouvir e de contar histórias sobre alunos e suas mães e entender como eles percebem a inclusão nas escolas, bem como no processo de escolarização foi atingida, mediante tudo o que foi apresentado, discutido e problematizado nesta pesquisa.

Retomando o questionamento inicial formulado: “Alguns alunos e suas famílias que, às vezes, moram em lugares onde não há uma escola preparada ou atendimento especializado para recebê-los e sem ter condições de buscar uma assistência melhor em capitais, por exemplo, ou morando em grandes centros, alguns têm que procurar atendimento em locais muito distantes de sua moradia. O que os responsáveis fazem/fizeram em busca de uma escolarização para alunos com deficiência?”

Posso dizer que, de todas as histórias que ouvi, existiu um tempo em que os alunos ficavam escondidos em suas casas por escolha da família, esta perspectiva está mudando. Tanto alunos como os pais têm expectativas e a Educação Inclusiva tem aberto portas, criado possibilidades. À época da pergunta, refleti e pensei em uma cidade bem do interior de São Paulo, uma família sem muitos recursos que, sem a opção da escola comum, precisaria procurar uma escola especializada, geralmente na capital. Voltando a morar no Rio de Janeiro, refleti novamente e ao ouvir histórias, percebi que o conceito de interior era um pouco diferente, o contexto era diferente, o estado era bem menor. Observei Garrolicis e Iones saindo da região metropolitana, que não é tão distante da capital comparado com as cidades do interior que eu havia imaginado em São Paulo, mas tiveram outras dificuldades para

⁵ SOUZA; CARNEIRO, 2007.

⁶ FRANÇA, 2014, p. 108.

conseguir um tratamento e até mesmo a escolarização. Um Instituto especializado, público e gratuito, que recebe em sua maioria pessoas com o poder econômico mais baixo, está localizado em uma região de alto poder aquisitivo. Há aí também um contraste.

Nesse sentido, o processo de inclusão vem “retirando” os alunos e suas famílias do anonimato e possibilitando, principalmente, o acesso à escolarização. Não é à toa que os números do Censo escolar possuem uma discrepância, já que não houve um crescimento grande nas estatísticas de pessoas que nasceram com deficiência ou a adquiriram. O que ocorre é que essas pessoas estão tendo oportunidades e as famílias estão indo além, buscando os direitos que lhes são concedidos por lei. Contudo, isso ainda é pouco.

A inclusão não ocorre porque nossa forma de pensar não muda, nossas leis e práticas estão refletindo isso. Ainda há uma dificuldade de entender que a Educação Especial recomendada nas leis anteriores a década de 1990 deve (ou deveria) ser diferente da que é preconizada nas leis atuais, só o nome continua o mesmo, mas as perspectivas mudaram (ou deveriam mudar). Skliar relata sobre a Educação Especial, que supostamente foi substituída pela inclusão visando à Educação para Todos, e a associa à (a)normalidade dizendo que:

[...] é possível afirmar que a ‘educação especial’ não existe, mas sim uma invenção disciplinar, desordenada, heterogênea, criada pelas ideias e os conceitos vagos do ‘normal’, da ‘norma’, da ‘normalidade’. Tal invenção disciplinar talvez tenha tido como objetivo principal, em sua origem, a pretensão de ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção, dessa outra fabricação, dessa outra produção que chamamos habitualmente de ‘anormalidade’.⁷

A inclusão deveria seguir na contramão da padronização e da homogeneização dos discentes (e também dos professores), objetivando reduzir a exclusão, preconceito e desvalorização atribuídas a quem “foge à regra”, seja em função de suas limitações, rendimento cognitivo, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade. No entanto, mesmo o documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva vigente, que completará 10 anos em 2018, não dá conta da transversalidade da Educação Especial, ainda vemos a separação do Atendimento Educacional Especializado no contraturno e não na classe comum.

Não temos Educação Inclusiva nem para quem não tem deficiência! Será que é a estrutura da escola que não favorece? O problema é o método ou são as crenças? Temos que refletir enquanto sociedade, pois se nada mudar no macro, não conseguiremos mudar o

⁷ SKLIAR, 2006, p. 17.

ambiente escolar e a Educação Matemática é diretamente influenciada por isso. Enquanto nós, educadores matemáticos, continuarmos pensando na padronização, na normalidade e idealizando discentes homogêneos não conseguiremos avançar. Precisamos começar a transformação por nós, pois TODOS os nossos alunos devem ser incluídos e não percebidos ou ressaltados por suas particularidades. Por que pensar em adaptações, sejam elas curriculares ou de materiais didáticos, somente quando aparece alguém “diferente” do que tínhamos planejado? Por que o considerado “diferente” não se encaixa em nosso planejamento, se ninguém é igual a ninguém? Precisamos mudar o nosso olhar.

Como educadores matemáticos temos que vislumbrar uma educação colaborativa nas universidades e nas escolas onde ocorra a formação de professores capacitados e especialistas, na qual haja uma conversa entre profissionais, um compartilhamento de saberes e entre os cursos, sem a desculpa de departamentos, classes, currículos e estágios separados porque essa diferenciação reflete no ambiente escolar.

O assunto é extenso, como disse Garrolici não devemos ficar só no papel e não pretendemos ficar. Não podemos viver em mundo de teorias e esquecer das práticas, pois elas que serão a mudança. A experiência que nos passa e toca, nos mostra coisas tristes, mas acontecimentos que nos fazem vibrar, nos co-movem, possibilidades de mudar e constituir outras histórias. Não podemos deixar de retomar, retomar e retomar... e (des)construir sucessivamente.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru, SP: EDUSC, 2007.
- ALCOBA, Susie de Araújo Campos. A inclusão de alunos com deficiência na Universidade: o desafio pedagógico. In: Seminário de Educação “Sociedade Inclusiva”, 5, 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, MG: PUCMinas, 2008. p. 1-14.
- ALMEIDA, Maria de Fátima Xavier do Monte; RIBEIRO, Gabriela Sousa; SANTOS, Vilma Maria Villarouco; MARTINS, Laura Bezerra. Avaliação Ergonômica dos Recursos Utilizados na Orientação e Mobilidade de Pessoas com Deficiência Visual. In: Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 2007, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu, PR: ABEPRO, 2007, p. 1-10.
- ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro. **Um lugar: muitas histórias?** O processo de formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros/norte de Minas Gerais (1960-1990). 2015. 403f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- AMARAL, Lúcia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos**. São Paulo: Summus, 1998.
- ARAÚJO, Ulisses; ARANTES, Valéria Amorim; KLEIN, Ana Maria; PEREIRA, Eliane Cândida. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social**. Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP). Brasília: MEC/SEB, 2007.
- ARCAVI, Abraham. The role of visual representations in the learning of mathematics. **Educational Studies in Mathematics**, v. 52, n. 3, p. 215-241, 2003.
- ARTILES, Alfredo; KOZLESKI, Elizabeth; GONZALEZ, Taucia. Para além da sedução da educação inclusiva nos Estados Unidos: Confrontando o poder, construindo uma agenda histórico-cultural. **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 285-308, 2011.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BALLARD, Keith. Inclusion, paradigms, power and participation. In: CLARK, Catherine; DYSON, Alan; MILLWARD, Alan (Ed.) **Towards Inclusive Schools?** Teachers College Press: New York, NY, p. 1–14, 1995.
- BANDEIRA, Salete Maria Chalub. **Olhar sem os Olhos: Cognição e aprendizagem em contextos de inclusão – estratégias e percalços na formação inicial de docentes de matemática**. 2015. 490 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2015.
- BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção**. 2003. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) –

Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2003.

BARALDI, Ivete Maria. Ensaio de macramé: História Oral e Educação Matemática. In: GARNICA, Antônio Vicente Marafioti (Org.). **Mosaico, Mapa, Memória: ensaios na interface História Oral-Educação Matemática**. 1.ed. Bauru - SP: Canal 6, 2006, v. 1. CD ROM.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília : MEC, SEESP, 2006.

BERATAN, Gregg. The song remains the same: Transposition and the disproportionate representation of minority students in special education. **Race Ethnicity and Education**, v. 11, n. 4, p. 337-354, 2008. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13613320802478820>> Acesso em 12 jul. 15.

BERNARDES, Marisa Rezende. **Educação, relações capitalistas, estratégias e táticas: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR)**. Bauru, 2009. 376f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Bauru/SP, 2009.

BICALHO, Angélica Aparecida de Oliveira. **Narciso sem espelho**. 2010. 153f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010,

BORDIGNON, Fabio. **“Venha cá” e comece a ensinar matemática: uma história da formação de professores na região de Barreiras/BA**. 2016. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Bauru/SP, 2016.

BOTH, Bruna Camila. **Sobre a formação de professores de matemática em Cuiabá–MT (1960-1980)**. 2014. 402f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. 3298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 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. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n° 2/2001, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n° 17/2001, de 3 de julho de 2001**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001b.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Portaria n° 3284, de 7 de novembro de 2003**. Brasília, 2003a.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 10.735, de 11 de setembro de 2003**. Dispõe sobre o direcionamento de depósitos à vista captados pelas instituições financeiras para operações de crédito destinadas à população de baixa renda e a microempreendedores, autoriza o Poder Executivo a instituir o Programa de Incentivo à Implementação de Projetos de Interesse Social - PIPS, e dá outras providências. Brasília, 2003b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.735.htm>. Acesso em 20 dez. 16.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil - saberes e práticas para educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2003c.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. 5296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em 12 dez. 16.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil. Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de comunicação e sinalização: Deficiência visual**. 4 ed. Ministério da Educação - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a. 81p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.010, de 10 de maio de 2006**. Institui o Soroban como um recurso educativo específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2006b.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução n° 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na educação básica. Brasília, DF: MEC, 2009a.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília, DF: CORDE, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n° 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015a.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015b.

BRASIL. **Orientações para implementação da política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2015c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2017.

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

CALIXTO, Jelsoni de Araujo. **Contribuições das Salas de Recursos Multifuncionais para a Aprendizagem Matemática de Alunos Cegos e Surdos**. 2015. 44 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco/AC, 2015.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v.32, n.3, p. 355-364, 2009.

CARIA, Telmo Humberto L. As culturas curriculares dos professores de matemática: uma contribuição etno-sociológica no quadro do 2 ciclo do ensino básico. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 7, 1997, p. 55-74.

CHACON, Miguel Claudio Moriel. Aspectos relacionais, familiares e sociais da relação pai-filho com deficiência física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 3, p. 441-458, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/72636>>. Acesso em 22 mai. 17.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 215-218.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **O direito à diferença: as ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e pessoas portadoras de deficiência**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

CURY, Fernando Guedes. **Uma narrativa sobre a formação de professores de Matemática em Goiás**. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2007.

CURY, Fernando Guedes. **Uma história da formação de professores de Matemática e das instituições formadoras do estado do Tocantins**. 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2011.

D'AMBROSIO, Beatriz. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. **Pro-Posições**. Campinas: Cortez Editora UNICAMP, v. 4, n. 1[10], mar. 1993. p.38.

DENG, Meng; ZHU, Zhiyong. The Chinese “Learning in a Regular Classroom” and Western Inclusive Education: Comparison and Exploration. **Chinese Education and Society**. v. 40, n. 4, jul/ago 2007, p. 21–32.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. 220 p.

FERNANDES, Cleonice Terezinha. **A construção do conceito de número e o pré-soroban**. Brasília: MEC, Seesp, 2006. p. 29-30.

FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali; HEALY, Lulu. Ensaio sobre a inclusão na Educação Matemática. **Revista Iberoamericana de Educação Matemática**. São Paulo. n.10. p. 59-76. jun. 2007.

FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali; HEALY, Lulu; SERINO, Ana Paula Albieri. Desconstruindo hierarquias epistemológicas no contexto das interações de alunos cegos com homotetia. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 7, n. 2, 2014. p. 89-116.

FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a formação de professores de Matemática no Maranhão: cartas para uma cartografia possível**. 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2011.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Ana Rafaela Correia. **A Educação de Pessoas Jovens e Adultas em Betim (MG), 1988-2007: perspectivas de educadores e professores de Matemática**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FILHO, Osmar Antonio Cerva. **Educação Matemática e o Aluno Cego: Ação Docente Frente à Inclusão**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas/RS, 2014.

FILLOS, Leoni Malinoski. **A educação matemática em Irati (PR): memórias e história**, Curitiba, 2008. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2008.

FLUGGE, Flávia Cristina Gomes. **Potencialidades das narrativas para a formação inicial de professores que ensinam matemática**. 2015. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2015.

FRANÇA, Tiago Henrique de Pinho Marques. **Deficiência e pobreza no Brasil: a relevância do trabalho das pessoas com deficiência**. 2014. 310f. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Portugal, 2014.

FRANCO, Eliana. Revelando a deficiência e a eficiência, o ver e o não ver por meio da pesquisa sobre audiodescrição. **Revista Benjamin Constant**. Edição Especial, v. 3, out. 2013.

- GAERTNER, Rosinete. **A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968:** da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2004.
- GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A tecnologia assistiva: de que se trata? In: MACHADO, Glaucio C.; SOBRAL, Maria Neide (Org.). **Conexões:** educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.
- GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva:** apropriação, demanda e perspectivas. 2009. 345 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2009.
- GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 89-90.
- GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Resgatando oralidades para a história da matemática e da educação matemática brasileiras: o movimento matemática moderna. **Zetetiké.** Campinas, v.16, n. 30, p. 173-225, jul./dez., 2008.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; Fernandes, Déa Nunes; Silva, Heloisa. Entre a Amnésia e a Vontade de nada Esquecer: notas sobre regimes de historicidade e história oral. **Boletim de Educação Matemática,** v. 25, n. 41, dez. 2011, p. 213-250.
- GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida. **Elementos de História e de Educação Matemática.** São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp, 2012.
- GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. **Cartografias Contemporâneas:** Mapear a Formação de Professores de Matemática. In GARNICA, Antônio Vicente Marafioti (Org.). **Cartografias Contemporâneas:** Mapeando a formação de Professores de Matemática no Brasil. p. 39-66. Curitiba-PR: Appris, 2014.
- GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. O pulo do sapo: narrativas, história oral, insubordinação e educação matemática. In: D’AMBROSIO, Beatriz da Silva; LOPES, Celi Espasandin. **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática.** Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 181-206.
- GLAT, Rosana. Integração Social: Custo benefício In: GLAT, Rosana. A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995. p. 40-44.
- GLAT, Rosana; DUQUE, Maria Auxiliadora T. **Convivendo com filhos especiais:** o olhar paterno. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- GOFFMAN, Erwing. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.
- GOLDENBERG, Paul. Quatro funções da investigação na aula de Matemática. **Investigações matemáticas na aula e no currículo,** p. 35-49, 1999.
- GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jul. 2016.

- GONÇALVES, Sandro Salles. **Abordagem histórico-cultural em sala de aula inclusiva de Matemática: o processo de apropriação do conceito da função derivada por um aluno cego**. 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto/MG, 2014.
- GUIMARAES, Marcia Alessandra Souza. **Análise da Interação entre Estudantes Cegos e Videntes em Aprendizagem de Conceitos Básicos de Probabilidade Mediada por uma Maquete Tátil**. 2014. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/BA, 2014.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução: Laurent Léon Schaffter. Edições Vértice. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990.
- HARRY, Beth; KLINGNER, Janette. **Why are so many minority students in special education?**. Teachers College Press: Columbia University, 2014.
- HENN, Camila Guedes; SIFUENTES, Maúcha. Paternidade no contexto das necessidades especiais: revisão sistemática da literatura. **Paidéia**, v. 22, n. 51, p. 131-139, 2012.
- KAFROUNI, Roberta; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. **InterAÇÃO**, Curitiba, 2001, 5, 31-46.
- LANDO, Janice Cassia. **O ensino de Matemática em Sinop nos anos de 1973 a 1979: uma história oral temática**. 2002. 168f. Monografia (Especialização em Educação Matemática). Universidade Estadual de Mato Grosso, Sinop/MT, 2002.
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História Oral: Propostas e perspectivas. In: SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de (Org.). **Memória e diálogo: Escutas da Zona Leste, visões sobre a história oral**. 1. ed. São Paulo: Letra e Voz/Fapesp, 2011. p. 125-136.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LIRIO, Simone Barreto. **A tecnologia informática como auxílio no ensino de geometria para deficientes visuais**. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2006.
- MACENA, Marta Maria Maurício. **Sobre Formação e prática de professores de matemática: estudo a partir de relatos de professores, década de 1960, João Pessoa (PB)**. 2013. 369f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2013.
- MAGALHÃES, Valéria Barbosa de (Org.). **Memória e diálogo: Escutas da Zona Leste, visões sobre a história oral**. 1. ed. São Paulo: Letra e Voz/Fapesp, 2011. p. 125-136.
- MAIA, Mauricio Holanda. Legislação sobre Educação Especial no Brasil e nos Estados Unidos. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, ago. 2015, p. 10. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2005_6179.pdf>. Acesso em: 20 jan. 16.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.1, p. 23-42, Jan.-Jun., 2015.

MARCELLY, Lessandra. **As Histórias em Quadrinhos Adaptadas como Recurso para Ensinar Matemática para Alunos Cegos e Videntes**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2010.

MARCELLY, Lessandra. **Do improviso às possibilidades de ensino: estudo de caso de uma professora de matemática no contexto da inclusão de estudantes cegos**. 2015. 194f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2015.

MARCONI, Renato. **Educação Matemática Inclusiva no Ensino Superior** – aprendendo a partilhar experiências. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2010.

MARCONI, Renato. **Deficiencialismo: a invenção da deficiência pela normalidade**. 2015. 170f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2015.

MARTINS, Daner Silva. **Educação especial: oficina de capacitação para professores de matemática na área da deficiência visual**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2013.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Escolas técnicas agrícolas e Educação Matemática: história, práticas e marginalidade**. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2007.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2012.

MATTOS, Luiz Otavio Neves. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007.

MAUERBERG-DECASTRO, Eliane; PAULA, Adriana Inês de; TAVARES, Carolina Paioli; MORAES, Renato. Orientação espacial em adultos com deficiência visual: efeitos de um treinamento de navegação. **Psicol. Reflex. Crit.**, vol.17, n.2, p. 199-210, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 out. 16.

MELO, Luciano Marques de. **O ensino de trigonometria para deficientes visuais através do Multiplano Pedagógico**. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2014.

MELLO, Elisabete Marcon. **A Visualização de Objetos Geométricos por Alunos Cegos: um Estudo sob a Ótica de Duval**. 2015. 174 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2015.

- MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev. Bras. Educ.** 2006, vol.11, n.33, pp.406-423.
- MILLWARD, Alan (Ed.) **Towards Inclusive Schools?** Teachers College Press: New York, NY, p. 1–14, 1995.
- MIRANDA, Edinéia Terezinha de Jesus. **O aluno cego no contexto da inclusão escolar: desafios no processo de ensino e de aprendizagem de Matemática**, 2016. 167f. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Bauru/SP, 2016.
- MITCHELL, David. **Special educational needs and inclusive education.** New York: Routledge, 2004.
- MOLLOSSI, Lui Fellippe da Silva Bellincantta. **Educação Matemática Inclusiva com Cegos: Processo de Construção de um Material Concreto para o Ensino de Equações do Primeiro Grau.** 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville/SC, 2017.
- MORAES, Larissa Messias. Intolerância, direitos humanos e socialização no ambiente escolar. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 2, n. 2, p. 69-87, 2014.
- MORAES, Marcos Evandro Lisboa de. **A Leitura Tátil e os Efeitos da Desbrailização em Aulas de Matemática.** 2016. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2016.
- MORAIS, Marcelo Bezerra de. **Peças de uma História: Formação de Professores de Matemática na Região de Mossoró (RN).** 2012. 301f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2012.
- MORAIS, Marcelo Bezerra de. **Se um viajante...** percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte. 2017. 1006f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2017.
- MOREIRA, Williane Barreto. **Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá...:** sobre o Projeto Inajá e a formação de professores no médio Araguaia. 301f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2016.
- MOURA, Andrea de Andrade. **Saberes Docentes de Professores de Matemática do Ensino Fundamental e Médio em uma Abordagem Inclusiva de Alunos Deficientes Visuais: Realidades e Possibilidades.** 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande/PB, 2015.
- MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva? **Revista Integração**, Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, C. 8, p. 37-40, 1998.
- NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 14, n. 1, jan./jun. 2010. p. 55-64.
- OLIVEIRA, José Carlos Gomes. **Uma Proposta Alternativa para a Pré-Alfabetização Matemática de Crianças Portadoras de Deficiência Auditiva.** 1993. 94f. Dissertação

(Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 1993.

OLIVEIRA, Marianna Florentina Lima Alves de. **As Barras Adaptadas de Cuisenaire como Mediadoras do Processo de Ensino e Aprendizagem das Operações Matemáticas de Adição e Subtração de um Aluno Cego**. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal De Ouro Preto, Ouro Preto/MG, 2016a.

OLIVEIRA, Sylvania Cordeiro de. **O Soroban no Ensino/Aprendizagem da Matemática na Perspectiva de um Aluno Cego**. 2016. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2016b.

OLIVEIRA, Daiana de. **Modelagem no Ensino de Matemática: Um Estudo de Caso com Estudantes Cegos**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava/ PR, 2016c.

ONU. **Convenção sobre os Direitos as Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 19 abr. 16.

PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar de. **Entre as memórias do Campo das Vertentes: uma história da formação de professores de Matemática da Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (FUNREI) no período de 1987 a 2001**. 2016. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. As formas do ressentimento na filosofia de Nietzsche. **Philosophos-Revista de Filosofia**, v. 13, n. 1, p. 11-33, 2009.

PASQUARELLI, Rita de Cassia Celio. **A Inclusão de Alunos com Deficiência Visual do 9 Ano do Ensino Fundamental no Processo de Ensino e Aprendizagem de Estatística**. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2015.

PASSOS, Angela Meneghello. **Uma proposta para a análise das relações docente em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva**. 2014. 131 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2014.

PETERSON, Patricia. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12, n. 1, p. 3-10, 2006.

PINTO, Thiago Pedro. **Projetos Minerva: caixa de jogos caleidoscópica**. 2013. 379 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru/SP, 2013.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau Edur, 2010.

PONTES, Patrícia Albino Galvão. Criança e adolescente com deficiência: impossibilidade de opção pela sua educação exclusivamente no atendimento educacional especializado. **Revista da Educação Especial**. v. 4, n. 1, p. 41-48, jan./jun. 2008.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de História Oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

POWELL, Justin. Special Education and the Risk of Becoming Less Educated. **European Societies**. v. 8, n. 4, p. 577–599, 2006.

PRADO, Ângela Fortes de Almeida. Família e deficiência. In. CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira (Org.). **Família: comunicação, divórcio, mudança, resiliência, deficiência, lei, bioética, doença, religião e drogadição.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 85-98.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação.... In:_____. (Org.) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-59.

PRADO, Renata Beatriz de Souza. **Tecnologia Assistiva para o Ensino da Matemática dos Alunos Cegos: o caso do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual.** 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2013.

REIS, Diogo Alves de Faria. **História da formação de professores de Matemática do ensino primário em Minas Gerais:** estudos a partir do acervo de Alda Lodi (1927 a 1950). 2014. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ROLKOUSKI, Emerson. **Vida de professores de Matemática:** (im)possibilidades de leitura. 2006. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2006.

ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da. **Professores de Matemática e a Educação Inclusiva:** análises de memoriais de formação. 2013. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2013.

ROSA, Erica Aparecida Capasio. **Professores que ensinam Matemática e a inclusão escolar:** algumas apreensões. 2014. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2014.

SÁ, Elizabeth Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Visual.** SEESP / SEED / MEC: Brasília/DF, 2007.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005.

SANTOS, Glauco Henrique Oliveira. **Educação Financeira Escolar para Estudantes com Deficiência Visual.** 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2014a.

SANTOS, Flavio Correia. **As disciplinas de exatas e o processo de ensino para alunos com deficiência visual na Universidade Federal de Sergipe.** 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2014b.

SANTOS, Flavio Lopes Dos. **Aprendizagem Matemática De Um Aluno Com Baixa Visão: Uma Experiência A Partir Do Uso Da Teoria De Galperin Vitória.** 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015.

- SANTOS, Carlos Eduardo Rocha dos. **Ambiente Virtual de Aprendizagem e Cenários para investigação: contribuições para uma Educação Financeira acessível**. 2016. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo/SP, 2016.
- SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **Assistiva – Tecnologia e Educação**. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>> Acesso em: 08 mar. 2017.
- SEARA, Helenice Fernandes. **Nedem – Núcleo de estudo e difusão do ensino de matemática: sua contribuição para a Educação Matemática no Paraná**. 2005. 552f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2005.
- SGANZERLA, Maria Adelina Raupp. **Contátil: Potencialidades de uma Tecnologia Assistiva para Ensino de Conceitos Básicos de Matemática**. 2014 119 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas/RS, 2014.
- SIMÕES, Maria Cristina Dancham.. Autonomia, Formação, Deficiência Visual e Ledores. **J Res Spec Educ Needs**, v. 16, p. 255–258, 2016.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____(Org.).**Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, Heloisa. **Centro de Educação Matemática (CEM): fragmentos de identidade**. 2006. 480f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2006.
- SILVA, Luciene Maria da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p. 424-561, 2006.
- SILVA, Luciene Maria da. Subjetividades mediadas: as relações entre leitores cegos e ledores. In: Congressos de Leitura do Brasil, 16, 2007, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp, 2007, p. 1-9.
- SILVA, Valeria de Oliveira; SANTOS, Edméa Oliveira dos; GOMES, Raquel Colacique. e-Acessibilidade: desafios para Educação. In: Simpósio Nacional da ABCiber, 5, 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, SC: UFSC/ UESC, 2011. p. 1-13.
- SILVA, Davi Cezar da. **O Ensino da Geometria para Alunos com Deficiência Visual**. 2013. 79 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro Universitário Franciscano, Santa Maria/RS, 2013a.
- SILVA, Debora Ferreira da. **Concepções alternativas de pessoas com deficiência visual sobre óptica: uma análise fenomenológica**. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2013b.
- SILVA, Tatiane Santos. **Ensino de ciências em uma perspectiva inclusiva: utilização de tecnologia assistiva com alunos com deficiência visual**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2014.

SILVA, Marinéia dos Santos. **Sobre a formação de professores das séries iniciais na região de São José do Rio Preto/SP na ocasião dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM)**. 2015. 353f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2015.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. **Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados**. 2016. 359 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2016.

SKLIAR, Carlos. A Inclusão que é “Nossa” e a Diferença que é do “Outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SOBRAL, Maria Neide (Org.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.

SOUZA, Gilda Lúcia Delgado. **Três décadas de Educação Matemática: um estudo de caso da Baixada Santista no Período de 1953 - 1980**. 271f. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 1998.

SOUZA, José Moreira de; CARNEIRO, Ricardo. Universalismo e focalização na política de atenção à pessoa com deficiência. **Saúde e Sociedade**, v. 16, n. 3, p. 69-84, 2007.

SOUZA, Luzia Aparecida. **Trilhas na construção de versões históricas sobre um grupo escolar**. 2011. 419f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2011.

SOUZA, Natalia Taise de. **Conversando sobre razão e proporção: uma interação entre deficientes visuais, videntes e uma ferramenta falante**. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo/SP, 2014.

SPLETT, Elisa Seer. **Inclusão de Alunos Cegos em Classes Regulares e o Processo Ensino e Aprendizagem da Matemática**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2015.

TATO, André Luis; BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição de Almeida. Escrita matemática para alunos usuários do braille: análise do Colégio Pedro II. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, SC: UFSC, 2009. p. 1-9.

TIZZO, Vinícius Sanches. **A história oral como uma abordagem didático-pedagógica na disciplina política educacional brasileira de um curso de licenciatura em matemática**. 2014. 345f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2014.

TOILLIER, Jean Sebastian. **A formação do professor (de matemática) em terras paranaenses inundadas**. 2013. 286f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) –

Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2013.

ULIANA, Marcia Rosa. **Formação de Professores de Matemática, Física e Química na Perspectiva da Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual: análise de uma intervenção realizada em Rondônia.** 2015. 313 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2015.

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. **Guidelines for inclusion:** Ensuring access to Education for All. Unesco, 2005. Disponível em: <www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> Acesso em 31 jul. 15.

UNESCO. **Policy Guidelines on Inclusion in Education.** Paris: Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009.

USA. United States of America. **Brown vs Board of Education.** Supreme Court of the U.S. Decided May 17, 1954. Disponível em: <<https://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=87&page=transcript>>. Acesso em: 19 out. 2015.

USA. United States of America. **Public Law 87-276 of September 22, 1961, Teachers of the Deaf.** Education. Intergovernmental relations, 1961. Disponível em: <<https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-75/pdf/STATUTE-75-Pg575.pdf>>. Acesso em: 19 out. 15.

USA. United States of America. **Public Law 89-10 of April 11, 1965. Training of Professional Personnel.** Education. Intergovernmental relations, 1965. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED017539.pdf>>. Acesso em: 19 out. 15.

USA. United States of America. **Public Law 89-750 of November 03, 1966, Education for the Handicapped Children.** Education. Intergovernmental relations, 1966. Disponível em: <<https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-80/pdf/STATUTE-80-Pg1191.pdf>>. Acesso em: 19 out. 15.

USA. United States of America. **Public Law 90-538 of October 30, 1968, Handicapped Children's Early Education Assistance Act.** Education. Intergovernmental relations, 1968. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED029406.pdf>>. Acesso em: 19 out. 15.

USA. United States of America. **Public Law 91-230 of April 13, 1970.** Education. Intergovernmental relations, 1970. Disponível em: <https://www.ssa.gov/OP_Home/comp2/F091-230.html>. Acesso em: 19 out. 15.

USA. United States of America. **Pennsylvania Association for Retarded Children (PARC) vs Commonwealth of Pennsylvania.** Supreme Court of the U.S. Decided October 27, 1971. Disponível em: <<http://www.pilcop.org/pennsylvania-association-for-retarded-citizens-parc-v-commonwealth-of-pennsylvania/>>. Acesso em: 19 out. 2015.

USA. United States of America. **Mills vs Board of Education. Supreme Court of the U.S.** Decided August 1, 1972. Disponível em: <<http://usedulaw.com/438-mills-v-board-of-education-of-the-district-of-columbia.html>>. Acesso em: 19 out. 2015.

USA. United States of America. **Public Law 100-407 of August 19, 1988.** Technology-Related Assistance for Individuals with Disabilities Act. Intergovernmental relations, 1988. Disponível em: <<https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-102/pdf/STATUTE-102-Pg1044.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 16.

USA. United States of America. **Public Law 101-476 of October 30, 1990.** Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). Education. Intergovernmental relations, 1990a. Disponível em: <<https://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/90s/93/93-POU-IDE.pdf>>. Acesso em: 19 out. 16.

USA. United States of America. **Public Law 101-336 of January 23, 1990.** Americans with Disabilities Act. Education. Intergovernmental relations, 1990b. Disponível em: <https://www.law.georgetown.edu/archiveada/documents/P.L.101-336-TheAmericanswithDisabilitiesAct-Text_000.pdf>. Acesso em: 19 dez. 16.

USA. United States of America. **Public Law 105-17 of January 7, 1997.** Education. Intergovernmental relations. Disponível em: <<http://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/idea.pdf>>. Acesso em: 19 out. 16.

USA. United States of America. **Public Law 105-394 of November 13, 1998.** Assistive Technology Act. Intergovernmental relations, 1998. Disponível em: <<https://www.section508.gov/assistive-technology-act-1998>>. Acesso em: 19 dez. 16.

USA. United States of America. **Public Law 107-110 of January 8, 2002. No Child Left Behind Act.** Education. Intergovernmental relations. Disponível em: <<http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>>. Acesso em: 19 out. 15.

USA. United States of America. **The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA) of December 3, 2004.** Education. Intergovernmental relations, 2004. Disponível em: <<http://www.wrightslaw.com/idea/law.htm>>. Acesso em: 19 dez. 16.

VIANNA, Carlos Roberto. **Vidas e circunstâncias na Educação Matemática.** 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VON DER WEID, Olivia. Entre as linhas da cegueira. **Cadernos do Sociófilo**, v. 5, p. 106-178, 2016,

XIAO, Liang; ABADEH, Heidi. Inclusive and Segregated Classroom Assignments in China and the United States. **International Studies in Educational Administration.** Commonwealth, vol. 39, issue 1, p.49-63, 2011.

YAMAOKA, Marina. **Causa da Síndrome de Goldenhar ainda é desconhecida.** Disponível em: <<http://www.usp.br/aun/exibir.php?id=2125>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

WERNECK, Cláudia. Modelo Médico x Modelo social da deficiência. **Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde/ Escola de Gente – Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004, p. 16-20.** Disponível em: <<http://libras.dominiotemporario.com/fsh/modelomedicomodelosocial.pdf>>. Acesso em 22 mai. 2017.

WERNSMAN, M. Gayle. **The Process of Designing and Constructing an Accessible Residence Hall for People with Disabilities on a Public University Campus.** Dissertation (Philosophy PhD). ProQuest, 2008.

ZAQUEU, Ana Claudia Molina. **O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (Pibid) na formação de professores de matemática: perspectivas de ex-bolsistas.** 2014. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2014.

ANEXOS

Descrição das imagens: nos anexos constam as imagens das Cartas de Cessão assinadas pelas pessoas entrevistadas: Sandra, Maysa, Ana Marcia, Maria Clara, Garrolici, Karoline e Adahil Rafaías, respectivamente.

Carta de cessão de Sandra**CARTA DE CESSÃO**

Eu, **Sandra Cristina Valbom Ladeira**, RG nº053.899, declaro para os devidos fins que cedo a **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa**, RG nº 12633977-9, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 12/10/2014 e sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada, sem quaisquer restrições.

Niterói, 05 de julho de 2016.




Assinatura

Carta de cessão de Maysa**CARTA DE CESSÃO**

Eu, **Maysa Valbom Ladeira**, RG nº27.954.921-6, declaro para os devidos fins que cedo a **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa**, RG nº 12633977-9, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 12/10/2014 e sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada, sem quaisquer restrições.

Niterói, 05 de julho de 2016.


Assinatura

Carta de cessão de Ana Marcia**CARTA DE CESSÃO**

Eu, **Ana Marcia Zveiter**, RG nº 09101164-3 IFP/RJ, declaro para os devidos fins que cedo a **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa**, RG nº 12633977-9, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 29/11/2014 e sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada, sem quaisquer restrições.

Niterói, 06 de setembro de 2016.

Ana Marcia Zveiter
Assinatura

Carta de cessão de Maria Clara**CARTA DE CESSÃO**

Eu, Maria Clara Zveiter Vedapines,
RG nº 29584008-6 declaro para os devidos fins que cedo a **Fernanda
Malinosky Coelho da Rosa**, RG nº 12633977-9, plenos direitos sobre a gravação da
entrevista que lhe concedi em 29/11/14 e sobre a textualização do registro
oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada, sem quaisquer restrições.

Niterói, 8 de julho de 2016.

Maria Clara Zveiter Vedapines
Assinatura

Carta de cessão de Garrolici**CARTA DE CESSÃO**

Eu, GARROLICI DE FATIMA PEIXOTO DE ALVARENGA, RG n° 046322087, declaro para os devidos fins que cedo a **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa**, RG n° 12633977-9, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 05/12/14 e sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada, sem quaisquer restrições.

Niterói, 25 de junho de 2016.


Assinatura

Carta de cessão de Karoline

CARTA DE CESSÃO

Eu, KAROLINE PORTO DUARTE,
RG n° 27.072.137-6 declaro para os devidos fins que cedo a **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa**, RG n° 12633977-9, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 05/12/14 e sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada, sem quaisquer restrições.

Niterói, 25 de JUNHO de 2016.

KAROLINE PORTO DUARTE
Assinatura

Carta de cessão de Adahil Rafaias**CARTA DE CESSÃO**

Eu, ADAHIL RAFAIAS RIBEIRO, RG
nº 23.790.205-1, declaro para os devidos fins que cedo a **Fernanda
Malinosky Coelho da Rosa**, RG nº 12633977-9, plenos direitos sobre a gravação da
entrevista que lhe concedi em 05/12/14 e sobre a textualização do registro
oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada, sem quaisquer restrições.

Niterói, 26 de junho de 2016.

Adahil Rafaias Ribeiro
Assinatura

Carta de cessão de Heverton

CARTA DE CESSÃO

Eu, HEVERTON DE SOUZA BEZERRA DA SILVA, RG nº 13060698-1,
declaro para os devidos fins que cedo a **Fernanda Malinosky Coelho da Rosa**, RG nº 12633977-9, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 10/10/2016 e sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada, sem quaisquer restrições.

Rio de Janeiro, 10 de outubro de 2016.

Heverton S. B. da Silva
Assinatura

Carta de cessão de Ione

CARTA DE CESSÃO

Eu, IONE DE S. B. DA SILVA, RG
nº 03347832-2, declaro para os devidos fins que cedo a **Fernanda
Malinosky Coelho da Rosa**, RG nº 12633977-9, plenos direitos sobre a gravação da
entrevista que lhe concedi em 10/10/2016 e sobre a textualização do registro
oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada, sem quaisquer restrições.

Rio de Janeiro, 10 de outubro de 2016.

I. B. da Silva
Assinatura