



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO – USF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM, DISCURSO E
PRÁTICAS EDUCATIVAS

BIRGIT YARA FREY RIFFEL

**ENXERGANDO NO ESCURO:
SABERES E PRÁTICAS SOCIAIS DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Itatiba
2015

BIRGIT YARA FREY RIFFEL

ENXERGANDO NO ESCURO:

SABERES E PRÁTICAS SOCIAIS DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação

Linha de Pesquisa: Linguagem, Discurso e Práticas Educativas

Orientadora: Prof^a Dr^a Jackeline Rodrigues Mendes


Itatiba

2015




UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Birgit Yara Frey Riffel defendeu a tese "ENXERGANDO NO ESCURO: SABERES E PRÁTICAS SOCIAIS DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 10 de fevereiro de 2015 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Denise Silva Vilela
Examinadora



Profa. Dra. Kamila Lockmann
Examinadora



Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora



Profa. Dra. Alexandrina Monteiro
Examinadora

376.32 R424e	Riffel, Birgit Yara Frey. Enxergando no escuro: saberes e práticas sociais de sujeitos com deficiência visual / Birgit Yara Frey Riffel -- Itatiba 2015. 254 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação da Universidade São Francisco. Orientação de: Jackeline Rodrigues Mendes. 1. Deficiência visual. 2. Inclusão. 3. Normalização. 4. Visuocentralidade. I Mendes, Jackeline Rodrigues. II Título.
-----------------	--

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

À minha grande família.

AGRADECIMENTOS

Gostaria especialmente de agradecer à minha orientadora Prof^a Dr^a Jackeline Rodrigues Mendes, que com sua paciência, extrema competência e valiosas leituras, análises e sugestões, apresentou-me a caminhos que me possibilitaram ir além da escrita desta Tese de Doutorado. Permitiram que eu me abrisse a novas experiências com outros olhares, menos "duros", mais sensíveis, menos cheios de certeza, e talvez exatamente por isso, mais intensos. Muito obrigada, Jackeline, espero sinceramente que esta nossa parceria continue por muito tempo!

À querida Prof^a Dr^a Alexandrina Monteiro, que mais que habilidosa professora, foi uma "semi" orientadora, tendo sempre argumentos para aprofundar nossas discussões e despertar o interesse de seus alunos pela Educação.

Aos meus colegas Marco Antônio Durço, Natal Junio Pires e Fernando Jesus, pela companhia nas longas viagens, pelas boas conversas e muitas risadas, pelo apoio durante as aulas e pela grande amizade que demonstraram.

À Edilene, Marcelo Leite, Marcelo Vicentin, Márcio, Clarice, Kátia, Raquel e a todos os meus colegas "virtuais", que enriqueceram sobremaneira as discussões nas aulas e fizeram com seu calor, carinho, participação e conhecimento, desaparecer a distância que nos separava.

Ao grande amigo Prof. Dr. Luciano Marcos Curi, pelo seu esforço, disponibilidade e gentileza em tornar a Filosofia compreensível a um grupo bem cabeça-dura.

Às professoras Denise Vilela e Marcia Mascia pela leitura cuidadosa do texto e contribuição valiosa na Qualificação.

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG/Unidade Araxá) pela liberação para capacitação.

À Universidade São Francisco, por permitir que as aulas fossem ministradas em videoconferência, tecnologia que facilitou sobremaneira a participação neste programa.

Às professoras da Universidade São Francisco, Marcia Mascia, Regina Grando, Luzia Bueno e Adair Nacarato, por sua prontidão para ajudar no que fosse preciso.

Aos meus pais e irmãos, que com carinho e confusão enchem meu coração de alegria.

Aos meus filhos amados, Maíra e Théo, luzes que iluminam qualquer escuridão.

Ao Bruno, que mais que um marido maravilhoso, é amigo, pai dedicado e principalmente, parceiro de todas as horas. Te amo!

*Viver não dói. O que dói
é a vida que se não vive.
Tanto mais bela sonhada,
quanto mais triste perdida.*

*Emílio Moura
(1902 – 1971)*

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

CERAD – Centro de Reeducação da Infância e do Adolescente

DV – Deficiência visual

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

NVDA – Non Visual Desktop Access

NEE – Necessidades Educacionais Específicas

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

ONU – Organização das Nações Unidas

ONCB – Organização Nacional de Cegos do Brasil

PAV – Programa Acelerar para Vencer

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SEESP – Secretaria de Educação Especial

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência na escola regular vem se consolidando no Brasil contemporâneo, trazendo consigo mudanças significativas no cotidiano escolar. O objetivo desta tese é problematizar – especificamente no campo de jovens com cegueira – esta inclusão, interrogando as formas como tem ocorrido, com quais objetivos e conexões, tentando compreender as diferentes subjetividades a que este grupo social é submetido. Isto não significa, entretanto, se opor à inclusão, mas situá-la dentro de um contexto de relações de poder e produções discursivas, de forma que nos permita perceber seus efeitos sobre a constituição dos sujeitos. Os conceitos de governamentalidade e normalização de Foucault foram utilizados como ferramentas analíticas, inspirando a correlação entre as políticas públicas destinadas a regulamentar, ordenar e consolidar direitos das pessoas com deficiência e as práticas pedagógicas das instituições educacionais. A abordagem metodológica foi de cunho etnográfico, apoiada em referenciais teóricos pós-críticos. Para subsidiar a discussão foram acompanhados durante dezoito meses três jovens cegos congênitos estudantes do ensino fundamental, na escola regular, na especializada e em práticas sociais diversas, como esporte, lazer e dança. Além deles, outros dois sujeitos adultos, com a mesma deficiência sensorial, um estudante universitário e professor de escola especializada e outro coordenador desta mesma escola, colaboraram com suas experiências e vivências para enriquecer a pesquisa. Todos vivem em uma cidade de médio porte localizada no oeste de Minas Gerais, na região do Alto do Paranaíba. As entrevistas destes sujeitos, aliadas aos registros de campo e análise de textos legais, formam o corpo desta tese, entrelaçados a quadros teóricos e históricos relativos ao tema. A análise foi conduzida com foco em quatro eixos principais, fisicamente pouco delimitados e que portanto se cruzam durante toda a discussão: a normalização dos sujeitos com deficiência, a exclusão na inclusão, a sociabilização integradora e a estigmatização do outro. A interpretação destes elementos leva a considerar que a lógica econômica vigente em nosso país tem influência preponderante na produção das políticas públicas atuais, conduzindo os sujeitos a uma condição de autorregulação, normalização e competição. Em relação aos aspectos educacionais, foi possível perceber que o reconhecimento e apropriação de saberes diversos daqueles predominantes ainda não se consolidaram em nosso sistema escolar. Preceitos pedagógicos e curriculares permanecem visuocentrados, dificultando a inclusão efetiva de alunos com deficiência visual na escola regular. Sob este aspecto a Etnomatemática é discutida, posto que concebe a matemática como conceito plural, sendo desafiada a fazer emergir e circular as variadas estratégias que existem e são apropriadas por diferentes sujeitos em suas práticas de mobilização cultural.

Palavras-chave: Deficiência visual. Inclusão. Normalização. Visuocentralidade.

ABSTRACT

The inclusion of people with deficiency in a regular school has been strengthened in contemporary Brazil, and has brought with it meaningful changes in school's everyday life. The goal of this thesis is to unsettle – specifically in the field of blindness – this inclusion, asking questions about the ways of how it has happened, with which objectives and connections, trying to understand the different subjectivities that this social group is subjected to. It does not necessarily mean to be against the inclusion, but to put it into a context of power relations and discursive productions, so it will allow us to realize its effects on the subject's constitution. The concepts by Foucault of governmental and normalization were used as analytical tools, inspiring the correlation between the public politics intended to regulate, sort and consolidate the rights of people with deficient and the pedagogical practices of the educational institutions. The methodological approach was ethnographic, based on post-critical theoretical framework. To support the discussion three congenitally blind young elementary school students in regular school, in special schools and also in social practices were followed for eighteen months. Besides them, two adults with the same sensory impairment, a university student and also teacher from an specialized school and another coordinator of that school, collaborated with their experiences to enrich the research. All of them live in a medium-sized city located in western Minas Gerais, in the Alto Paranaíba region. The interviews with those people, added to the field records and analysis of legal texts, form the body of this thesis, blended with theoretical and historical charts related to the subject. The analysis was conducted focusing on four main areas, short physically delimited and therefore intersected throughout the discussion: the normalization of disabled people, the exclusion in inclusion, the inclusive socialization and stigmatization of the other. The interpretation of these elements leads to the conclusion that the current economic logic in our country has major influence on the production of current public policies, leading people to self-regulation conditions, normalization and competition. Regarding the educational aspects, it was possible to realize that the recognition and ownership of diverse knowledge of those predominant is still not consolidated in our school system. Pedagogical and curricular principles remain visualcentraled, hindering the effective inclusion of students with visual impairment in regular school. In this respect the Ethnomatematics is discussed, granting mathematics as plural concept, and being challenged to bring out and circulate the various strategies that exist and are appropriate for different people in their cultural mobilization practices.

Key words: Visual impairment. Inclusion. Normalization. Visualcentrality

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – ENXERGANDO NO ESCURO.....	14
CAPÍTULO I – O CONTEXTO DA PESQUISA.....	22
1.1. Um olhar etnográfico sobre práticas socioculturais	22
1.2. Por trás dos bastidores: os sujeitos, os espaços e o tempo da pesquisa	37
1.3. A deficiência visual e seus sujeitos.....	52
1.3.1. Dimensões médicas, sociais e pedagógicas	56
1.3.2. O sistema braille de leitura e escrita e o Soroban	62
1.3.3. A constituição do sujeito com cegueira.....	71
CAPÍTULO II – A GOVERNAMENTALIDADE E A INCLUSÃO	79
2.1. A emergência da governamentalidade: a inclusão normalizadora	80
2.2. A escola como maquinaria de condução de conduta	83
2.3. Políticas públicas para inclusão: a sedução por controle	89
2.3.1. Currículo inclusivo	100
2.4. Sociedade de competição e o aprendizado ao longo da vida.....	106
CAPÍTULO III – OUTROS MODOS DE VER A INCLUSÃO.....	115
3.1. A normalização dos sujeitos com deficiência.....	116
3.1.1. <i>Eles são muito preguiçosos!</i>	116
3.2. A exclusão na inclusão	132
3.2.1. <i>Colore com mais força que fica bonito!</i>	132

3.3. A sociabilização integradora.....	143
3.3.1. <i>Ele vem aqui mais para socializar do que para aprender</i>	143
3.3.2. <i>Eu gosto muito de assistir jogo de tênis</i>	151
3.4. A estigmatização do outro.....	164
3.4.1. <i>Síndrome do coitadinho</i>	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A INCERTEZA.....	176
REFERÊNCIAS.....	183
ANEXOS.....	194
ANEXO A – Termo de Consentimento Esclarecido para Adulto.....	195
ANEXO B – Termo de Consentimento Esclarecido para Menor de Idade.....	197
ANEXO C – Termo de autorização para pesquisa na instituição.....	199
ANEXO D – Roteiro para a entrevista com os jovens com cegueira.....	201
ANEXO E – Transcrição das entrevistas audiogravadas.....	202
Entrevista 01 – ESTELA, 62 anos.....	202
Entrevista 02 – BERNARDO, 14 anos.....	210
Entrevista 03 – DIEGO, 22 anos.....	218
Entrevista 04 – ALBERTO, 10 anos.....	228
Entrevista 05 – CARLOS, 16 anos.....	239
Entrevista 06 – BERNARDO, 14 anos.....	249

INTRODUÇÃO – ENXERGANDO NO ESCURO

*Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo.
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem;
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.*

Fernando Pessoa

Anos atrás, quando eu ainda era adolescente, fui visitar uma amiga cega¹ que havia se mudado de casa. Era noite, e ela me convidou para conhecer seu quarto. Ao entrarmos, foi logo me contando sobre suas coisas, a cama nova, a escrivaninha com seus livros, seus bichinhos de pelúcia. No entanto, como ela não havia ligado a luz, fiquei parada próxima a porta, sem enxergar nada e sem saber como me comportar ou o que dizer. Logo ela percebeu minha insegurança e constrangimento, voltou para meu lado, acionou o interruptor e disse:

— Me desculpe, esqueci que você não enxerga no escuro!

Esta frase me marcou fortemente, afinal naquele instante quem não enxergava era eu! Ela enxergava perfeitamente os sons e odores do quarto, a

¹ Ao longo deste texto adotarei para denominar as pessoas com impossibilidade de enxergar tanto as terminologias “cego” como “com cegueira”, pois embora os termos “pessoa/sujeito com cegueira” estejam predominando em artigos atuais, nas conversas e no contato que mantive com os sujeitos de pesquisa deste trabalho pude notar que eles se autodenominam como “cegos”, e não sentem mais conforto ao serem chamados de “com cegueira”.

maciez dos bichinhos, a textura dos livros, meu desconforto. Percebi como as sensações e significados são diferentes para cada pessoa, e como cada um constrói à sua maneira sua realidade.

Anos depois, já como professora² do Ensino Médio, foi-me perguntado se eu não poderia lecionar Informática Básica para um grupo de alunos com deficiência visual. A presença de sujeitos com deficiência visual voltava ao meu universo particular. De idades variadas, jovens e adultos, para eles a informática se apresentava como um importante recurso de comunicação, estudo, lazer e entretenimento, uma janela que em seu entendimento lhes permitiria ampliar sua participação na vida social e cultural, e possivelmente, lhes proporcionaria alguma opção de trabalho.

O grupo, composto de alunos com cegueira e baixa visão³, cumpriu ao longo de um ano o programa que havia sido proposto, de uso das ferramentas básicas da informática, como editor de texto, de planilhas e acesso à internet. Foram utilizados tanto os recursos de acessibilidade próprios do sistema operacional, como amplificação de tela, quanto programas leitores de tela. Tais aplicativos são destinados a auxiliar pessoas com deficiência visual a fazer uso do computador através de um sistema sintetizador de voz, que lê as páginas visualizadas, permitindo assim ao usuário interagir autonomamente com a máquina.

Minha experiência educacional com alunos com deficiência visual era nula, e múltiplas dúvidas e inseguranças avolumaram-se em meus pensamentos, algumas relacionadas à questão do aprendizado e das técnicas, mas a maioria relativa ao relacionamento com os alunos e com suas deficiências. Fiquei especialmente apreensiva e preocupada com o vocabulário que eu utilizaria durante as

² Desde 1992 atuo como professora de Física e Informática Básica em uma instituição federal de ensino profissionalizante.

³ No Capítulo I, item 1.3.1, serão discutidos os termos e as características sensoriais aplicadas a pessoas com deficiência visual, no que tange à baixa visão e cegueira.

explanações, pois imaginava que palavras associadas à visão poderiam causar constrangimento ao serem ditas a um público não vidente⁴.

Assim, criei e registrei num caderno um “Glossário de Palavras Proibidas”: “cego”, “veja bem!”, “ícones”, “figuras”, “cor”, “olhos”, “enxergar”, “aparência” etc., enfim, uma sequência de termos que para mim poderiam ser-lhes ofensivos. Para me orientar na preparação das aulas, tampei meus olhos e tentei me aproximar daquele que eu supunha ser o padrão de vivência de uma pessoa com deficiência visual.

Quem já lidou com pessoas com deficiência deve imaginar a tolice de tais atitudes. A construção das palavras e de suas significações é muito mais complexa do que sua simples verbalização e sua supressão momentânea, substituição por eufemismos ou por modismos politicamente corretos, não produzem por si sós deslocamentos, atitudes e aproximações positivos. A sua compreensão e apreensão vai muito além, constituindo-se para fora das vozes e para dentro dos silêncios, transpassando as ações e se estabelecendo no contato, na contradição, no cotidiano, no histórico, na contingência.

Reconhecido o conflito com as palavras e a sutileza de seus movimentos, tive que me confrontar com meu erro seguinte: a avaliação de que existiria um “padrão” de conduta e comportamento dos alunos com deficiência visual e de que – uma vez estudado, mensurado e compreendido – tal padrão se repetiria homogênea e indefinidamente, de modo que minha atuação como professora poderia ser meticulosamente programada e replicada a outros grupos.

Resta-me dizer que não encontrei o padrão que eu procurava e tampouco a neutralidade com as palavras como desejava. Entretanto, a experiência com esse grupo de alunos ficou marcada e muitas outras inquietações se instalaram em minha mente. A palavra e o pensamento, os saberes, as práticas, o interior e o exterior da educação, da inclusão e da aprendizagem de sujeitos com deficiência visual, as

⁴ Vidente refere-se àquela pessoa que não possui deficiência visual.

suas vivências e contrastes, passaram a me despertar o interesse, e foi com estas dúvidas que iniciei minha trajetória no doutorado.

Assim, neste trabalho procuro problematizar a situação de jovens com cegueira em relação à sua inclusão na escola regular⁵ e de como seus saberes e suas práticas sociais são produzidos, e se são legitimados e valorizados enquanto constituintes de mobilização cultural⁶, tanto na escola regular quanto na especial. Para isso, acompanhei três estudantes do Ensino Fundamental, Alberto, Bernardo e Carlos, e dois adultos, Diego – estudante universitário e professor de uma escola especializada, e a coordenadora desta mesma escola, Estela. Todos são cegos congênitos e vivem em uma cidade de médio porte no interior de Minas Gerais, na região do Alto Paranaíba.

A proposta é discutir os desdobramentos desta questão central, procurando perceber seu alcance em aspectos específicos dos sujeitos com cegueira. Quais são os deslocamentos de saberes que alunos com necessidades educacionais específicas⁷ fazem ou são induzidos a fazer em sua inclusão? De que forma o currículo na escola regular (im)possibilita a estes alunos a constituição de seus saberes? A quais subjetivações são submetidos, por quais interesses e como isso se consolida? Quem determina as escolhas da inclusão e que sujeitos se pretende formar? Como os discursos atravessam as escolas, a quais metanarrativas eles

⁵ Embora as adjetivações “rede regular de ensino”, “ensino regular”, “sistema regular de educação” etc. remetam à ideia de que as escolas que não pertençam a este sistema possam ser consideradas “irregulares”, adotarei esta terminologia seguindo os termos presentes na literatura, na legislação e nos documentos norteadores das políticas públicas brasileiras (BRASIL, 2001, 2003, 2011). É considerada escola regular aquela que contempla a educação básica obrigatória, ao término do qual o estudante recebe um diploma ou certificado. Em contraposição à escola regular, figura a “escola especializada” ou “especial”, modalidade da educação escolar que atende sujeitos com necessidades educacionais específicas, com proposta pedagógica que assegura recursos e serviços especializados para apoiar o processo de escolarização (Plano Nacional de Educação, Brasil, 2001).

⁶ O termo “mobilização cultural” será aqui considerado dentro da perspectiva adotada por Antonio Miguel e Denise Vilela (2008), referindo-se aos elementos que interferem e condicionam as práticas de ensino e aprendizagem realizadas por professores e estudantes.

⁷ Adotarei a terminologia “necessidades educacionais específicas” em consonância com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que passou adotar o termo em substituição a “necessidades educacionais especiais”. O termo NEE engloba as pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

remetem e que efeitos produzem nos sujeitos? Como as políticas públicas norteadoras da inclusão se coadunam com a realidade econômica atual e com os projetos futuros?

Ainda não tenho respostas a todas estas perguntas, e à bem da verdade devo admitir que – ao contrário – avolumaram-se as dúvidas, mas tento neste trabalho delinear algumas percepções e estabelecer algumas propostas, possíveis caminhos que nos conduzam a uma compreensão – por parcial que seja, dada a impossibilidade de totalização – menos vaga de como os sujeitos com deficiência visual se constituem em seus saberes e práticas e de como isso se reflete em sua aprendizagem escolar e em seus processos de subjetivação.

E, talvez nessa história em que um homem se narra a si mesmo, nessa história que talvez não seja senão a repetição de outras histórias, possamos adivinhar algo daquilo que somos. (LARROSA, 2000, p. 21)

O trabalho será delineado em três capítulos, seguidos das considerações finais, referências e anexos. No primeiro capítulo apresentarei a etnografia como perspectiva de abordagem para a pesquisa, enfocando como colabora para a construção de um olhar interpretativo do pesquisador, em busca do ponto de vista dos sujeitos dentro do contexto estudado, além de apresentar as formas de entender a inserção do pesquisador em campo.

Discutirei a Etnomatemática, que aponta a Matemática como um produto cultural, e de que forma este campo de análise possibilita a compreensão dos processos de geração, organização e transmissão de saberes de grupos e sistemas culturais não dominantes, como o dos sujeitos com deficiência.

Abordarei a metodologia adotada na pesquisa, o processo de seleção dos sujeitos de pesquisa, de que forma foram acompanhados, como, onde e por quê. Apresentarei as definições médicas, sociais e pedagógicas que (de)limitam os sujeitos com deficiência visual, e como todos estes aspectos interferem na constituição da(s) identidade(s) e no reconhecimento das diferenças destes sujeitos.

Travarei uma discussão sobre as teorias de currículo, entrelaçando com a questão da Etnomatemática e da inclusão de sujeitos com necessidades

educacionais específicas na escola regular. Apresento as práticas sociais e de mobilização cultural que fazem parte do cotidiano dos sujeitos com deficiência visual, procurando compreender de que forma tais práticas são reconhecidas, consideradas e valorizadas tanto na educação formal, da escola regular, quanto na informal da educação especializada.

Neste contexto, apropriando-me de estudos da cultura surda e das discussões de Bourdieu a respeito da arbitrariedade cultural imposta pelos sistemas educacionais a grupos sociais não dominantes e a conseqüente violência simbólica que aí se opera, procuro perceber as nuances de uma possível "cultura cega", associada a uma "comunidade cega". Para tanto, acompanhei fóruns de discussão em *sítes* dirigidos às pessoas com deficiência visual, participei de jogos e encontros com jovens cegos e com baixa visão.

No capítulo II irei examinar a inclusão dentro de uma abordagem que traga à discussão seus aspectos históricos, sociais, políticos e educacionais, com o intuito de jogar uma luz sobre os processos de inclusão e exclusão de sujeitos com deficiência. Para tanto, utilizarei como ferramenta de análise a noção foucaultiana de governamentalidade, ferramenta esta que possibilita uma forma de nos conduzir no tortuoso caminho que leva da inclusão à sociedade de conhecimento e de competição, permeado pelos mecanismos de condução de conduta e pelos dispositivos⁸ de controle. O foco da análise será concentrado na percepção dos discursos de inclusão, situando-os em relações de poder, dentro e fora das instituições escolares.

Concordo com Maura Lopes (2007) quando ela manifesta que discutir a inclusão não é se colocar contra ela, mas problematizar uma situação que não é oposta à da exclusão. Ambas, inclusão e exclusão, inserem-se dentro de um mesmo espaço delimitado por uma norma, que classifica, compara, avalia, inclui e exclui. Ao situar a inclusão como uma invenção de nosso tempo, Lopes procura reforçar o entendimento de que tal processo se constitui também pelas práticas de exclusão. Isto significa dizer que tanto a inclusão quanto a exclusão “guardam em si uma

⁸ O termo “dispositivo” será adotado dentro de uma visão foucaultiana, como uma tecnologia política que funciona reforçando técnicas e mecanismos disciplinares e de condução de conduta.

relação de dependência que inscreve os sujeitos em tramas sociais desenhadas por distintas práticas no tempo e no espaço” (LOPES e FABRIS, 2013, p. 19).

Ainda no Capítulo II farei uma análise das políticas públicas voltadas para a inclusão de sujeitos com deficiência, procurando compreender os cenários e as discursividades que atuam nos processos de inclusão e exclusão, dando ênfase à questão da deficiência visual, mas dentro de um contexto mais amplo da inclusão de sujeitos com necessidades educativas específicas.

A problematização que proponho para esta pesquisa, portanto, pauta-se nos dispositivos de governamentalidade encontrados no sistema educacional – regular e especializado – e nas políticas públicas voltadas à inclusão de sujeitos com deficiência, buscando visualizar os conflitos, as resistências e as rupturas que ocorrem neste grupo na contingência do dia-a-dia, assim com questionar as subjetivações pelas quais são atravessados, e como estas interferem em suas práticas e valores. A etnografia será a janela que permitirá obter um outro olhar, simultaneamente interno e externo a um grupo de sujeitos, aqueles com cegueira.

O terceiro capítulo será dedicado à análise e interpretação dos registros. Nele serão discutidos o desenvolvimento do trabalho de campo e as entrevistas e conversas realizadas com os sujeitos de pesquisa. Serão apresentadas e analisadas as observações e suas conexões com a fundamentação teórica abordada ao longo do texto, a princípio destacadas em quatro eixos principais de discussão, a saber: a normalização dos sujeitos com deficiência, a exclusão na inclusão, a sociabilização integradora e a estigmatização do outro. O desenvolvimento de tais eixos evidencia a força de alguns temas que se destacam: os processos de estigmatização e comiseração; os saberes não compreendidos; a televisão como fonte de lazer, informação e inclusão; a escola regular como local de socialização e as adaptações pedagógicas e curriculares disponibilizadas aos sujeitos com deficiência visual.

A intenção é de debater, diante dos argumentos e exposições tratados, um panorama limitado, é certo, mas nem por isso menos importante, dos processos de inclusão e exclusão nos dias atuais, através de deslocamentos que nos permitam conhecer – dos sujeitos da pesquisa – as realidades sociais e sua produção.

Tento neste trabalho olhar os diferentes olhares, nem sempre semelhantes aos meus, mas que se abrem em outras direções, a outras situações, outros movimentos, outros aspectos, e assim constroem realidades e saberes, simultaneamente distantes e próximos dos meus. Busco, enfim, enxergar um pouco melhor no meu escuro particular.

CAPÍTULO I – O CONTEXTO DA PESQUISA

*Sou um guardador de rebanhos,
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.*

*Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.*

Fernando Pessoa

1.1. Um olhar etnográfico sobre práticas socioculturais

Wolcott (1997) diz que executar um trabalho no campo da etnografia implica em andar sobre uma fina linha. É necessário certo distanciamento para que o excesso de familiaridade, empatia e identificação não turve a visão, impedindo o pesquisador de reproduzir e descrever o jeito de viver do grupo estudado. Por outro lado, se a distância for extrema, a perspectiva fica limitada, a análise remota, superficial. A indiferença no trato com os sujeitos pesquisados traduz-se em insensibilidade, em parca descrição, vazia de significação.

Foi, pois, sobre este fio de navalha que procurei me manter durante a pesquisa que ora apresento. Nem sempre com êxito, devo confessar. Mas, “mais do que estudar pessoas, etnografia significa aprender com as pessoas” (SPRADLEY, 1979, p. 3), e neste sentido penso que fui bem sucedida.

A pesquisa de cunho etnográfica foi escolhida por permitir conhecer aquilo que Riemer (2008, p. 203) chama de “perspectiva interna” de uma comunidade,

cultura ou grupo de indivíduos. Esta perspectiva – se devidamente observada, descrita e interpretada – possibilita que se conheçam as construções culturais, valores, normas, processos e significados que tal grupo constrói para si mesmo e em referência à sociedade em que se institui. No caso desta pesquisa, o grupo social é o dos jovens com cegueira que convivem diariamente na escola especial, onde compartilham seus saberes, suas dúvidas, suas convicções e inseguranças.

Faço a tentativa aqui de ir ao encontro de uma possível “cultura cega”, se é que ela existe, e de compartilhar as vivências daquilo que Wenger e Snyder (2000) chamam de “comunidade de prática”. Para os autores, o termo comunidade de prática designa um grupo de pessoas informalmente relacionadas, que compartilham seus conhecimentos e experiências de forma fluida e criativa. Esta interação promoveria um aprendizado autêntico e motivado, posto que ancorado naquilo que o grupo considera importante de ser sabido sobre a complexidade da vida real.

A pesquisa de cunho etnográfico, conforme esclarece Riemer (2008), envolve um estudo sistemático de um grupo ou fenômeno cultural particular, baseado em um extensivo trabalho de campo em um ou mais locais selecionados. Pode ser considerada como um método qualitativo de pesquisa, ancorado na observação meticulosa, em anotações em diários de campo, entrevistas, interações, enfim, em atividades múltiplas que levem a reflexões sobre as percepções e significados pessoais do grupo analisado. Atualmente, no entanto, é vista como mais do que um método, como uma postura de pesquisa – por vezes chamada de pós-moderna (FLICK, 2009, p. 216) – que pretende mostrar aspectos daquilo que parece familiar a todos nós, mas que se opõe à aplicação extremamente codificada de métodos específicos de pesquisa. Nesta abordagem, cabe ao pesquisador lidar com a incerteza de um procedimento que estuda pessoas reais em seu confronto diário com suas demandas individuais e coletivas.

Este tipo de pesquisa pode fornecer uma oportunidade ímpar de se conhecer as práticas cotidianas de um determinado grupo e apreender, mesmo que parcialmente, a visão de realidade que ele constitui para si próprio. Para que isto seja alcançado, é imprescindível a descrição dos eventos que ocorrem na vida do grupo e a interpretação dos significados desses eventos para a constituição de suas estruturas sociais e de seu comportamento. Assim, posso dizer que mais do que um

“método de pesquisa”, procurei na etnografia e nas teorias pós-críticas modos de interrogar, estratégias de questionamento e posturas de problematização que permitissem deslocar nossas certezas para o campo da dúvida e da suspeição, de modo que outras significações pudessem emergir.

A importância das relações sociais na legitimação de costumes e saberes nos leva a considerar a escola como um espaço privilegiado para análise. É na escola (mas certamente não só nela) que ocorrem processos de mobilização cultural, onde se aprende e se ensina, e é também na escola que se reflete a dinâmica social, características culturais e desigualdades sociais da sociedade na qual o grupo se insere (LAPLANE, 2000).

Portanto, nesta pesquisa privilegiei as instituições escolares enquanto espaços socioculturais, e foi a partir delas que outros espaços foram relacionados e compreendidos como lócus de interação do grupo, não só entre seus próprios membros, mas principalmente com outros sujeitos e objetos culturais. A intenção não foi a de avaliar a escola em termos de qualidade acadêmica, mas sim de compreender em que medida a escola produz e reproduz certas subjetividades presentes em nosso contexto sócio-histórico-político-econômico, além de práticas e verdades que constituem os sujeitos com deficiência.

A escola – regular e especializada – como cenário, e as políticas públicas atuais como contexto, foram os norteadores da pesquisa, conduzindo a uma análise da(s) realidade(s) e ordem(ns) social(ais) do grupo estudado. A realidade social aqui é compreendida como aquela descrita por Bergman como uma

realidade que é construída localmente (naquele momento e local, no curso da ação), endogenamente (ou seja, originando-se no interior da situação), audiovisualmente (ou seja, no ouvir e na fala, na percepção e na ação) pelos participantes na interação (BERGMAN *apud* FLICK, 2009, p. 82).

A partir da procura por uma visão interna de um grupo de jovens com cegueira sobre sua(s) realidade(s) social(ais), amparada no projeto etnográfico de desenvolver uma interpretação sociocultural, procurei captar, compreender a apreender como estes jovens se constituem como sujeitos em uma sociedade

visuocêntrica, como elaboram seus saberes em contextos não formais de educação e de que forma (se é que porventura o são) estes saberes são legitimados, reconhecidos e considerados no sistema regular de ensino.

O apoio à interpretação destas realidades sociais foi fornecido pelas teorias denominadas por Paraíso (2004) de “pós-críticas”. Combinando efeitos das correntes teóricas pós-estruturalistas e pós-modernistas, essas teorias utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que, ao descartar explicações universais, optam por captar narrativas parciais, afinadas ao local e ao particular.

Consideram o sujeito um efeito da linguagem, do discurso, dos processos de subjetivação, da história e têm

questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem). [...] Têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia (PARAÍSO, 2004, p. 287).

São múltiplas e complexas as variáveis que cercam a elaboração e difusão de saberes em um indivíduo e em uma sociedade. Muitos estudos foram efetuados com o intuito de se compreender como tais processos ocorrem, quais os papéis que a família, o grupo cultural, a escola, as instituições, a mídia etc. exercem e quais forças concorrem para que este processo seja democrático e respeite a diversidade humana.

Miguel e Vilela (2008) sugerem que os termos “ensino” e “aprendizagem” estão com suas potencialidades esvaziadas, já que não contemplam claramente todos os profundos elementos que interferem e condicionam a realização de tais práticas. Assim, preferem compreender o processo de ensino-aprendizagem como práticas escolares de mobilização cultural, elementos que abarcam um conjunto de condicionantes sociais que englobam não só os sujeitos diretamente envolvidos nessas práticas, como professores e estudantes, mas as características dos objetos culturais tratados, os contextos escolares e geopolíticos em que as práticas se

manifestam, entre outros elementos coadjuvantes na forma como tais processos se mobilizam e são realizados.

Tais autores têm optado a referir-se, no que tange ao ensino da matemática, a processos de mobilização de cultura matemática, no qual a matemática deixa de existir como um corpo homogêneo e universal, e passa a ser contingente, social e culturalmente construído. Torna-se, pois, mais coerente que se fale em matemáticas, no plural. Tais matemáticas são versões múltiplas, cuja abrangência contém sistemas de símbolos que ordenam e categorizam experiências, constroem narrativas e interpretações e se erguem como “construções sociais de grupos que possuem suas práticas específicas de linguagem e atividades e usam-nas para organizar suas experiências no mundo” (MIGUEL e VILELA, 2008, p. 109).

Os sujeitos com cegueira, provavelmente assim como outras pessoas, valem-se de mecanismos e práticas variados para sua aprendizagem. Na escola regular tentam se adaptar aos processos acadêmicos coletivos e homogeneizadores, debatidos, rebatidos e criticados, mas ainda (muito) presentes no cotidiano escolar. Paralela a esta apropriação do rigor matemático formal, criam e compartilham processos ora individuais, ora coletivos, que lhes fornecem mecanismos para “alargamento e aprofundamento” de seus saberes. Sentimentos contraditórios de aceitação e rejeição, de inclusão e exclusão, são traduzidos em movimentos particulares de ação, e cada qual se apropria daquilo que considera mais adequado, mais necessário ou mais fácil para sua aprendizagem. Como são poucos os professores na escola regular que dominam o braille, a liberdade de criação se amplifica.

Diego⁹, 22 anos, estudante de Administração de Empresas, cego, comenta sobre como seus professores agem em relação ao seu modo de representar os algarismos matemáticos e de efetuar cálculos nas aulas:

— *Os professores tentam entender o meu jeito, mas no caso dos símbolos [braille matemático] não, porque eu crio os*

⁹ Todos os nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa e aqui mencionados são fictícios.

símbolos para mim mesmo. Eu não vou sair mostrando: – “Ó, eu criei um símbolo aqui porque não conheço”. Não. Mas já aconteceu de eles me pedirem para eu explicar na sala uma vez e depois deixaram para lá. (...) o professor fala assim: – “Vocês têm que montar a conta”, – não sei mais o quê. Aí eu respondo: – “Professor, eu faço cálculo mental, como que é faz?”. Aí o professor fala: – “Tá tranquilo, então põe só a resposta”. (Entrevista audiogravada, 12/09/2013)

O professor, ao não compreender os procedimentos que o estudante utiliza para resolver determinada situação problema, aceita de imediato que faça de modo diferente de seus colegas. Entretanto, não procura entender os mecanismos de raciocínio que o aluno com cegueira desenvolve, não o estimula a compartilhar seu saber com os outros e nem mesmo demonstra interesse em conhecer quais os caminhos que ele utiliza. O docente simplesmente aceita e passa adiante.

Observei este tipo de atitude com frequência, no período em que acompanhei os alunos com cegueira na escola regular. Os seus processos de inclusão parecem estar ainda em fase de integração, na qual os sujeitos com deficiência são aceitos na escola regular, os professores sabem que eles precisam de um atendimento diferenciado, mas não sabem como proceder ou não têm condições pessoais, materiais e/ou temporais para dar este atendimento individualizante. Cabe ao aluno com necessidades educacionais específicas (NEE) adaptar-se à escola, e não o contrário.

Carlos, 15 anos, estudante do Programa Acelerar para Vencer (PAV)¹⁰, cursava em 2012 simultaneamente o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Uma de suas professoras, Fernanda, cerca de 40 anos, leciona matemática. Começa a aula

¹⁰ O PAV foi instituído pelo Governo de Minas Gerais inicialmente para atender alunos do Ensino Fundamental das regiões mais carentes do Estado (norte de Minas Gerais e nos vales do Jequitinhonha, do Mucuri e do Rio Doce), e estendido a partir de 2009 ao restante das regiões. Tem o objetivo de reduzir as distorções idade/ano de escolaridade, através de alternativas pedagógicas de aceleração de aprendizagem, fundamentadas em aprendizagens significativas, a partir do currículo básico e do fortalecimento da autoestima (MINAS GERAIS, 2008a).

passando contas de subtração no quadro. Carlos escreve com reglete¹¹, um aluno fica ao seu lado para ditar o que está sendo escrito no quadro. O punção não está afiado e não marca corretamente a folha, machuca sua mão. Carlos para, enquanto a aula prossegue normalmente.

Os estudantes ficam dispersos na sala grande. A instituição está localizada em um bairro da periferia da cidade e atende principalmente crianças e jovens pobres, em sua maioria afrodescendentes. O prédio é de concreto armado, inclusive o piso, o que torna o ambiente bastante barulhento. Os alunos aumentam o ruído ao andar pelos corredores e pelas escadas batendo seus pés com força, tornando por vezes inaudíveis as aulas. As janelas são de madeira, sem vidraças. Por causa do sol que incide diretamente nos jovens, é necessário que se fechem as janelas. Assim, a sala fica escura e abafada. A iluminação é inadequada e a fiação elétrica está solta. O prédio todo carece de manutenção.

Durante a exposição de Fernanda, alguns estudantes copiam a matéria do quadro, outros nem caderno têm e ficam só conversando ou dormindo. O interesse é mínimo. A professora conversa, passa de aluno em aluno tentando convencê-los a participar da atividade, sem grande sucesso. Ao término de seu horário, comenta comigo que todos aqui têm muita dificuldade de aprendizagem. A frequência geralmente é ruim, hoje mesmo faltaram quatro dos nove alunos.

— Aqui não é só o Carlos que é aluno de inclusão. São todos. Todos precisam de inclusão. Aquele o pai está preso. O outro [vai me apontando os alunos] os dois, pai e mãe, são

¹¹ Reglete e punção são os instrumentos utilizados para a escrita manual do braille. Reglete é uma régua-guia, entre cujas partes, inferior e superior, a folha é colocada. É dotada de uma série de janelinhas alinhadas em sua parte superior, enquanto na parte inferior há um conjunto de seis concavidades que correspondem aos pontos que formam o braille. O punção marca o papel a partir da pressão sobre ele (Manual de uso de regletes, TECE – Tecnologia e ciência educacional).

drogados. Dois outros alunos estão presos no CERAD¹², ficam um tempo lá e depois voltam para cá. A menina [única da turma de meninos] já é mãe, o filho fica na creche enquanto ela vem pra escola. (Diário de campo, 06/11/2012)

A impressão que tenho é que a docente se cansa, resigna-se com a situação, dos alunos e sua própria, e mesmo diante de um sentimento de impotência, segue adiante. Assim como os outros professores, não teve preparação específica para lidar com alunos com NEE. As aulas seguem o roteiro tradicional no qual o professor escreve no quadro ou dita a matéria, os estudantes a copiam. A professora pergunta, eles (nem sempre) respondem.

Embora a turma seja do PAV, projeto que propõe que propostas de intervenções pedagógicas baseadas em metodologias alternativas sejam utilizadas para suprir lacunas de aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos com distorção idade/ano (MINAS GERAIS, 2008b), a leitura do documento orientador do PAV e a observação dos procedimentos, atividades e atitudes dos docentes levam a crer que a intenção última seja a de promover estes estudantes – mesmo que precariamente – à série composta de discentes de faixas etárias próximas.

No Documento Base do PAV consta que

a proposta pedagógica adotada no Projeto está centrada no aluno defasado, com repetências sucessivas, com história de fracassos acumulados, autoestima fragilizada e que, por isso, necessita de atenção especial, com professores bem preparados, currículo e materiais didáticos específicos e adequados (MINAS GERAIS, 2008b, p. 8).

Para que tal proposta pedagógica seja implementada, propõe-se no documento acima que a abordagem metodológica irá

¹² O Centro de Reeducação da Infância e do Adolescente (CERAD) é a entidade responsável no município pela recuperação de adolescentes infratores. Neste local são desenvolvidas atividades pedagógicas para a reeducação e ressocialização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade (internação provisória). (CONSEP, 2009)

trabalhar com a dimensão do aluno. Ele deverá sentir, desde o primeiro dia de aula, que é capaz de aprender, de dar certo, de progredir na vida escolar, de “passar de ano”. Mais importante ainda, o aluno precisa sentir orgulho em estar participando deste Projeto, construído especialmente para ele, com material didático próprio, com avaliação específica para acompanhar o seu progresso e o seu sucesso, com professores especiais que irão ajudá-lo a aprender mais e melhor (MINAS GERAIS, 2008b, p. 9).

Não é intuito deste trabalho promover uma análise extensa do PAV, mas gostaria de salientar que não é difícil observar a distância que separa a retórica da prática, no que se refere a implementação deste projeto na escola visitada. Os professores que lecionam no PAV não tem preparação especial nem específica para tal, não há material didático diferente e a metodologia adotada em sala é a mesma das outras turmas, pelo menos nas aulas de Matemática e Língua Portuguesa das quais participei. A desolação presente tanto em rostos de docentes quanto de alunos denuncia a resignificação que ocorre entre as políticas públicas e a contingência do dia-a-dia.

Presenciei certo dia a professora de Língua Portuguesa explicando as diferenças entre os diversos estilos de “por quês”. No meio de sua fala, um aluno levantou-se e se dirigiu para a porta. A professora perguntou: – “*Aonde você vai?*”, ao que ele respondeu: – “*Não te interessa*” – e saiu, batendo com força a porta. Ela deu de ombros e seguiu falando. Meu constrangimento não me permitiu conversar com a docente sobre este fato após a aula, mas fiquei com a nítida impressão de que não foi um incidente raro, único, excepcional. Ao contrário, como aparentemente ninguém – nem alunos nem professora – se importou com esta manifestação de desrespeito, pensei que deveria haver certa “anestesia” naquele ambiente para as provocações e agressões verbais, já que todo ele transpira violência e descaso. Os envolvidos talvez padeçam com a repetição de acontecimentos, com as constantes experiências brutas que atravessam suas vidas e amortecem suas emoções.

Retornando ao PAV, não há explicitamente o compromisso de se (re)conhecer e estabelecer conexões com o conhecimento que os estudantes trazem consigo, aquele elaborado no interior de suas famílias e comunidades e que lhes trazem referências sobre suas origens e individualidades. Ao afirmar que o

professor é “o mediador entre o conhecimento e o aluno, entre o ensinar e o aprender, [...] aquele que ‘ensina felicidade” (MINAS GERAIS, 2008b, p. 15), aponta-se no Documento que o aluno chega “vazio”, que o conhecimento ao professor pertence e que a ele cabe ensinar e ao aluno, aprender. É o aluno sendo considerado como receptáculo no processo tradicional de ensino-aprendizagem e o professor como figura básica e conseqüentemente responsável e culpado por não conseguir reverter quadros de fracasso escolar.

É de se supor que o "conhecimento" a que o Documento se refere seja o escolar, o acadêmico, de domínio de especialistas, o que embora não exclua necessariamente outros saberes, aqueles constituídos nas práticas socioculturais dos educandos, certamente estabelece certa hierarquia de relevância entre eles. Neste sentido, há uma questão a ser posta, que é a do sujeito a ser formado a partir de um determinado saber escolar que apaga os outros saberes, impõe sua universalidade e homogeneidade, e vai de encontro à ideia de Wittgenstein, de que aprender é "aprender a ver de outras maneiras" (*apud* MIGUEL, VILELA e DE MOURA, 2010, p. 130).

Conforme Bourdieu (1996) destaca, ao promover a inculcação de saberes e atitudes de uma classe dominante, a escola funciona como principal instância de legitimação de um arbitrário cultural, contribuindo para a reprodução da estrutura de distribuição de capital cultural e conseqüentemente para a reprodução das relações de classe existentes nas sociedades. Segundo o autor, continuamos a confiar no sistema escolar como fator de mobilidade social, sendo que o que se mostra é justamente o oposto: ao fornecer a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sancionar a herança cultural e o dom social como dom natural, o sistema escolar se mostra como um dos fatores mais eficazes de conservação social (IDEM, 2007).

Por esta linha de raciocínio, uma criança oriunda de um meio menos favorecido não herda de seus familiares saberes, gostos e atitudes consideradas de relevância cultural pelas camadas dominantes da sociedade. Assim, ela não possui condições de se apropriar destes elementos culturais que lhe são estranhos, mas que através de uma violência simbólica lhe são impostos como necessários e importantes. O fracasso escolar é apenas uma das faces deste efeito.

Ao destacar que o professor é "aquele que ensina felicidade" (MINAS GERAIS, 2008b, p. 15), o Documento do PAV fortalece a argumentação de Bourdieu e Passeron (1996, p. 57), de que uma das características de nossa sociedade para efetivar a imposição do arbitrário cultural é mediante a demonstração de afeto durante a ação pedagógica, entre docentes e alunos. Na visão dos autores a estimulação insistente na compreensão afetiva permite "dotar-se de um instrumento de repressão, a negação do afeto, mais sutil mas não menos arbitrário (...) que os castigos corporais ou reprimenda pública". Como a prática pedagógica se baseia em relações de comunicação, nas quais o docente/emissor está em posição privilegiada em relação ao aluno/receptor, há um fortalecimento da informação transmitida, que permite que ela seja naturalizada e interiorizada com mais eficácia.

Este procedimento volta a ser enfatizado no item 6.1. do Documento do PAV, referente à avaliação interna. Nele ressalta-se que o professor "avaliará a aprendizagem dos conteúdos curriculares e também a aquisição das habilidades e atitudes básicas ao pleno exercício da cidadania", de modo a possibilitar ao aluno "expressar o seu grau de alegria e satisfação com a escola devido ao seu progresso" (MINAS GERAIS, 2008b, p. 11). Ao estudante cabe, pois, manifestar sua gratidão pela oportunidade de sucesso concedida pelo Governo, o que nos conduz a pensar que, em contrapartida, o fracasso ao aluno pertence.

Este modo de enxergar o aluno como agente receptor de um conhecimento externo, superior, a ser recebido do docente, é debatido e criticado pela corrente que estuda e considera a Etnomatemática como um campo de pesquisa no qual se abrem possibilidades de olhar para outros saberes que poderiam desestabilizar o status de verdade única associada à matemática. Dentro deste ponto de vista, os significados que atribuímos às nossas vidas são ressaltados por meio da cultura, e é através da cultura que constituímos processos de raciocinar matematicamente.

Conforme nos relata D'Ambrosio (2002) e Fantinato (2009), a Etnomatemática é uma área de estudos e pesquisas em história e filosofia da Matemática, procurando entender o fazer e o saber matemáticos que resultam da exposição e encontro de culturas. Busca refletir sobre as relações entre conhecimento matemático e contextos socioculturais e os modos como estes se aproximam das práticas escolares. Tem implicações nas ciências da cognição, na

epistemologia, na sociologia, na história e na difusão do conhecimento, portanto também na educação. D'Ambrosio comenta da clareza com que se reconhece na Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1990), a variedade de estilos de aprendizagem, subordinadas à diversidade cultural, as quais exigem o desenvolvimento de novas metodologias e flexibilidade na seleção de conteúdos.

Monteiro e Mendes Rodrigues (2011) defendem que a Etnomatemática pode ser encarada como uma perspectiva que rompe com uma visão universalista de poder, ao permitir uma circularidade de saberes no espaço escolar e pensar este espaço como um lugar de debate e diálogo, no qual não se suprima do aluno aquilo que ele traz de sua vivência. Isto implicaria em

uma organização escolar e curricular capaz de oferecer espaço, tanto para a representação e para a formação de identidades e subjetividades mediante o diálogo e a confrontação, como para a reflexão sobre valores, crenças e saberes, permitindo valorizar e legitimar distintas produções de saberes, em geral desvalorizados por não estar organizados na forma e na linguagem impostos como únicos e verdadeiros pelos grupos dominantes (MONTEIRO e MENDES RODRIGUES, 2011, p. 41).

O que proponho discutir aqui é se a Etnomatemática não poderia fornecer subsídios para a discussão sobre a educação especificamente de alunos com deficiência visual, uma vez que eles poderiam ser pensados enquanto sujeitos que, em função de possuírem uma diferença sensorial em relação aos outros educandos e de se utilizarem de um processo de leitura e escrita específico – o braille – possuem características em comum, diversas entretanto, daquelas comumente presentes no cotidiano da escola regular. Dentro desta dinâmica de encontro e confronto de culturas, no qual a inclusão desafia os educadores a assumir novas posturas perante a diferença, a quais diálogos a Etnomatemática poderia nos conduzir?

Considerando que é a linguagem que nos fornece “os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (KOHLE, 1995, p. 43), poderia o braille propiciar trajetórias de raciocínio diferentes dos da linguagem matemática tradicional? Como se constitui em cegos a abstração decorrente de expressões e conceitos matemáticos?

D'Ambrósio (2002) defende que cada indivíduo tem seu próprio pensamento abstrato, fruto de representações da realidade, compartilhados graças à comunicação. Para este autor o campo de pesquisa em Etnomatemática procura entender o ciclo do conhecimento em distintos ambientes, estabelecendo conexões entre a geração, organização intelectual, organização social e difusão de conhecimento.

Outros autores, como Knijnik e Wanderer (2007), propõem significar o campo Etnomatemático como uma caixa de ferramentas teóricas que possibilita, entre outros, analisar os efeitos de verdade produzidos pelos discursos das matemáticas acadêmica e escolar, examinar os jogos de linguagem que constituem as diferentes matemáticas produzidas por distintas formas de vida, além de considerar as relações de poder que instituem a centralidade da cultura.

A forma como sujeitos com cegueira lidam com a ordenação do espaço difere naturalmente daquela de videntes, e isto deve se refletir nos mecanismos como pensam a matemática. Os caminhos para se chegar ao conhecimento podem ter traçados diversos, e cada trajetória traz consigo um significado que não pode ser desconsiderado. Podemos exemplificar esta situação através do *goalball*, modalidade paralímpica criada especificamente para pessoas com deficiência visual, que, todavia, pode ser praticado por pessoas sem a deficiência, desde que vendadas. Neste jogo, duas equipes de três atletas cada, arremessam uma bola com o objetivo de atingir o gol do adversário. A bola possui em seu interior um guizo que emite sons, os quais orientam os jogadores quanto à sua direção, velocidade, trajetória e posição. Na quadra, marcações em relevo no piso auxiliam na identificação da localização dos jogadores.

Em se tratando de um esporte que não pode fazer uso da visão, outros sentidos, assim como outras habilidades e competências precisam ser aprimorados. Orientação espacial e percepção auditiva são requisitos fundamentais, permitindo que os praticantes do esporte explorem experimentalmente significações matemáticas de forma muito diversa daquelas trabalhadas na matemática escolar convencional, acadêmica.



Fonte: <http://www.paralympic.org>

Figura 01 – Partida de *goalball*

Ângulo, altura, distância, deslocamento, direção, diagonal, paralela, localização. Os conceitos matemáticos e físicos aplicados ao jogo são inúmeros, o que nos leva a crer que também inúmeras são as possibilidades de se apropriar de experiências para entender e explicar o mundo que nos cerca. Vejo neste aspecto a importância de a escola dar sentido a estas práticas, reconhecendo-as como válidas e significativas no saber e fazer matemático, mesmo que para isto tenhamos que deixar um pouco de lado a postura rígida e disciplinada própria da matemática acadêmica.

Ainda dentro desta discussão, há um outro fator a ser considerado, que é o do ambiente da escrita de deficientes visuais, o braille. Sistema raramente dominado por docentes das escolas regulares, o braille exige mais tempo para ser escrito, não permite facilmente a elaboração de desenhos, a não ser por impressoras específicas ou por pessoas videntes e depende de símbolos bastante distintos daqueles escritos em tinta. Associado à impossibilidade de acompanhar as expressões matemáticas escritas, desenhadas e detalhadas pelo professor, o aluno com cegueira pode estar sendo levado a desenvolver um raciocínio mental matemático próprio, diferente daquele reconhecido academicamente.

Como a escrita em braille trabalha com um número finito de códigos, limitados que são pelos seis pontos das celas¹³, são inúmeros os símbolos matemáticos cuja escrita se dá por uma sequência de outros símbolos. Ou seja, nem sempre existe a correspondência entre uma cela do braille e um símbolo, às vezes para determinado símbolo são necessárias duas ou três celas, que embora isoladas possam significados variados, unidas têm outra função. A memorização destes conjuntos de símbolos é árdua, requer treino, repetição e tempo. Frequentemente nem mesmo os professores de braille os conhecem. Assim, muitos deficientes visuais criam suas próprias sequências, inventam representações daquilo que supõem ser mais próximo do que está sendo mencionado, com uma liberdade individual raramente compartilhada, e portanto cuja extensão se desconhece.

Tato e Lima (2009) sugerem que a carência de material didático de matemática em braille dá aos alunos com deficiência visual a liberdade para criar formas não convencionais de resolução de equações matemáticas, não compreendidas pelos professores nem pelos demais alunos. A consequência é a dificuldade de entender e se fazer entender, o que pode comprometer tanto o desenvolvimento quanto o sucesso escolar destes alunos.

Percebe-se assim que a inclusão de alunos com cegueira na escola regular traz desafios à matemática escolar, que se vê confrontada com alternativas nem sempre condizentes com o viés de certeza, precisão, pureza, universalidade e homogeneidade como muito se prega. Linguagens, comportamentos e culturas são atributos desestabilizadores dos paradigmas tradicionais da matemática, e a inclusão de alunos com NEE vem reforçar o movimento da Etnomatemática de refletir sobre estes paradigmas, submetidos e subvertidos aos diversos deslocamentos que surgem na prática cotidiana.

Se a intenção é desenvolver uma educação matemática realmente para todos, torna-se necessário contextualizar o grupo social, cultural e sensorial dos estudantes, entendendo os recursos, vivências e interações que se estabelecem não

¹³ No item 1.3.2 deste trabalho, que trata do sistema braille de leitura e escrita e do soroban, explicarei com mais detalhes este sistema.

só no espaço escolar, mas também em outros espaços sociais onde as práticas culturais e sociais ocorrem. Ao se alterar o referencial visuocentrado para um referencial cego, outros posicionamentos são percebidos, e não cabe mais a postura de verdade única que se estabeleceu em torno da matemática acadêmica. Apoiados na opinião de Wittgenstein, para quem os significados se encontram nos diferentes usos que fazemos dos conceitos, sendo portanto variáveis, podemos entender a matemática como um processo que se desenrola em situações cotidianas, se mobiliza em diferentes práticas, e conseqüentemente se distancia da ideia de uma abstração fixa e independente de seus usos (VILELA, 2013).

A actividade matemática é uma actividade humana, e, como tal, uma actividade cultural. Ideias e métodos matemáticos variam de cultura para cultura, e a nossa compreensão do que é a matemática cresce na medida em que essas ideias e métodos se fertilizam mutuamente. (GERDES, 2007, *apud* MOREIRA, 2009, p. 63)

O risco de más interpretações e mal-entendidos é campo aberto para tensões, podendo servir como filtro para atribuições equivocadas sobre o desempenho estudantil. Tais tensões, por outro lado, podem revelar conflitos que se desenvolvem nas inter-relações entre os diferentes personagens escolares, trazendo à tona a dinâmica cultural que se desenrola nos espaços de aprendizagem. Foi, pois, na procura e no reconhecimento destas tensões que acompanhei alunos com cegueira em suas aulas, tanto na escola regular quanto na especializada, procurando através da investigação de campo e da análise de documentos das políticas públicas para inclusão, luzes que clareassem estes questionamentos.

1.2. Por trás dos bastidores: os sujeitos, os espaços e o tempo da pesquisa

Como mencionado anteriormente, a etnografia foi escolhida como eixo de pesquisa por permitir que crenças, práticas, valores e normas de um grupo social

sejam conhecidos e situados dentro de um contexto teórico maior, contingenciados que são por momentos históricos e econômicos específicos.

Assim, neste trabalho acompanhei durante dezoito meses (de abril de 2012 a dezembro de 2013), cinco sujeitos com cegueira em suas rotinas na escola regular, na especializada e em práticas sociais variadas: Alberto¹⁴ (9 anos), Bernardo (12 anos), Carlos (15 anos), Diego (21 anos) e Estela (62 anos). Os três primeiros estudam tanto na escola regular quanto na especializada. Alberto e Bernardo estudavam respectivamente no segundo e no sexto ano, em 2012, enquanto que Carlos fazia o PAV, cursando simultaneamente o sexto e sétimo anos. Diego faz Administração de Empresas em uma faculdade local, e na escola especializada é professor responsável por aulas de violão, braille, soroban, às vezes informática e outros assuntos variados. Estela é a fundadora e coordenadora da escola especializada, que chamarei de Beta¹⁵.

Procurei conhecer as relações que se estabelecem entre os sujeitos e as instituições nas quais exercem suas práticas, privilegiando aspectos cotidianos, e para isso participei de aulas de culinária, de natação, de dança, de orientação e mobilidade, de Soroban¹⁶, de campeonatos de *goalball*, de eventos sociais vinculados à questão da deficiência. Aprendi a ler e escrever em braille, o que além de testar meus limites de atenção e concentração, permitiu aproximar-me da deficiência visual e das pessoas que com ela convivem, compreender seus tempos, suas dificuldades, seus cansaços, avanços e retrocessos.

Frequentei no Instituto Benjamin Constant¹⁷ um curso de Programas de Informática na Área da Deficiência Visual, de 03 a 07 de fevereiro de 2014, para

¹⁴ Todos os nomes próprios foram alterados para resguardar a identidade dos envolvidos na pesquisa. As idades são de 2012.

¹⁵ Nome também fictício.

¹⁶ Soroban é o nome dado ao ábaco japonês, instrumento de cálculo surgido na China há cerca de quatro séculos, e que é utilizado por pessoas com deficiência visual para realizar contas em meio concreto.

¹⁷ O Instituto Benjamin Constant (IBC) é uma instituição fundada por D. Pedro II, em 1854, no Rio de Janeiro, referência nacional em ensino de pessoas com deficiência visual.

compreender o funcionamento de leitores de tela, amplificadores de imagem e outros *softwares* que colaboram na comunicação, informação, educação e lazer de sujeitos com deficiência visual. Pude vivenciar que a acessibilidade é muito mais do que derrubar barreiras arquitetônicas: envolve recursos, tecnologias e pessoal capacitado para que a população, com ou sem deficiência, possa ter autonomia de acesso não só aos ambientes físicos, mas também aos culturais, educacionais e de informação.

Durante a pesquisa de campo, fiz anotações em diários de campo, onde escrevi sobre o que vi, ouvi e senti, tentando perceber como outros vivem e vivenciam suas realidades e relações sociais. Busquei descrever não só as atividades que se desenrolavam no dia-a-dia, mas principalmente me preoquei em captar as nuances dos contextos, os pontos de vista, as posições dos sujeitos e as minhas, as relações sociais que foram – e continuam sendo – travadas nos diversos espaços sociais.

Para fomentar e embasar a discussão, a intenção inicial era a de ter como sujeitos de pesquisa somente jovens com cegueira que estivessem estudando no Ensino Médio. Isto porque queria investigar como ocorria a inclusão em estágios mais avançados da educação regular, no qual imaginei que houvesse mais confrontos entre a abstração de muitos conteúdos matemático-científicos e dificuldade dos docentes em lidar com sua discussão em salas com deficientes visuais. Aqui sou forçada a abrir parênteses na abordagem qualitativa que permeia todo o trabalho desta pesquisa para apresentar alguns dados quantitativos que considero importantes para se compreender o primeiro problema com o qual me deparei, e que me obrigou a modificar o nível educacional pretendido para os sujeitos de pesquisa.

A cidade escolhida para a análise é de médio porte, com aproximadamente 93 mil habitantes e alta taxa de urbanização, 98,5%, segundo dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Possui um Índice de

Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M¹⁸) de 0,772, situando-se portanto em um nível socioeconômico e educacional acima da média das cidades brasileiras, que é de 0,727.

No último censo demográfico, foi informado que cerca de 20% da população do município tem de 10 a 19 anos (IBGE, 2010). Cruzando estes dados com aqueles que fornecem informação sobre o percentual de pessoas com deficiência visual grave (“totalmente cegos”, segundo o IBGE), o município deveria ter nesta faixa etária pouco mais de 50 pessoas com cegueira, o equivalente a 0,3% da população.

Seria de se supor, considerando os dados do IDH-M, que grande parte deste contingente de jovens com cegueira estivesse estudando, muitos dos quais no Ensino Médio, cuja faixa etária é geralmente de 14 a 18 anos. Poderíamos inferir que seriam de 20 a 30 jovens neste intervalo de idade.

Apesar destes dados, esses jovens não estão presentes no Ensino Médio. Ao iniciar minha pesquisa, fui procurar os órgãos públicos responsáveis pela organização do sistema educacional do município, a Secretaria Municipal de Educação e a Inspeção Estadual de Educação. Foi-me informado de que não havia, em 2012, nenhum aluno cego frequentando o Ensino Médio no município, seja na rede de ensino particular, seja na pública. Não há registros disponíveis nestes órgãos sobre o motivo desta ausência, assim como não há dados sobre esta população específica da cidade. A informação disponibilizada apresentou doze alunos com deficiência visual (baixa visão e cegueira) matriculados nas redes municipal e estadual, da Educação Infantil ao nível Fundamental do Ensino Básico.

Estatísticas são passíveis de controvérsias, ainda mais quando tratam de índices socioeconômicos e educacionais em um país de dimensões continentais, enormes disparidades regionais e múltiplas dificuldades na obtenção dos dados.

¹⁸ O IDH-M é um índice desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD) que visa mostrar a realidade social dos municípios. Serve de alternativa a indicadores baseados apenas sob a perspectiva de desenvolvimento econômico. É calculado a partir da média entre três indicadores: a longevidade, a escolarização da população e sua renda per capita. O cálculo do IDH-M gera um número de 0 a 1. As avaliações são divididas em cinco faixas, sendo considerado alto o índice situado entre 0,7 e 0,799, no qual se enquadra a cidade enfocada.

Estão submetidas aos interesses político-econômicos no qual são gestadas e aplicadas e sua análise requer cautela. Há que, portanto, considerar-se os dados do IBGE sobre pessoas com deficiência não somente sob a lupa de um país heterogêneo, extremamente desigual, mas também pelo conceito que se faz do termo “pessoa totalmente cega” – divulgado pelo IBGE –, para podermos pensar sobre o que ocorre especificamente no município pesquisado.

O índice IDH-M também não está isento de críticas, sendo frequentemente alvo de questionamentos sobre os critérios de avaliação e peso dos parâmetros avaliados, abrangência em termos espaciais e temporais, fidedignidade de informações, etc. Sendo assim, não podemos afirmar que o município deveria ter de 20 a 30 jovens estudantes com cegueira matriculados no Ensino Médio, e que – por não terem sido encontrados – estão excluídos, fora da escola regular.

São diversas as possibilidades que podemos aventar. Uma hipótese é que o percentual médio brasileiro relativo às pessoas com cegueira não represente o município, e que lá não haja jovens com cegueira na faixa etária considerada. Outra hipótese é a de que estes jovens existam, em quantidades não definidas, mas que ou não estão estudando, ou estão estudando em nível fora de sua faixa etária.

Ao consultar diretamente as escolas, dos doze alunos com deficiência visual cadastrados pelas Secretarias de Educação, encontrei quatro com cegueira, com idades entre 9 e 21 anos. Para selecionar o grupo que compreenderia os sujeitos de pesquisa, considerei os três mais jovens, Alberto, Bernardo e Carlos, que em 2012 contavam respectivamente com 9, 12 e 15 anos. Os três estudam no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). O outro jovem com cegueira (21 anos) não foi inserido na pesquisa por estar cursando o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), e não frequentar a escola especializada regularmente.

A opção por sujeitos com cegueira, dentro do grupo dos com deficiência visual, se deveu ao fato de que todos compartilham de um mesmo sistema de leitura e escrita, o braille. Como será descrito no item 1.3.1 deste capítulo, as matizes que existem em relação à capacidade visual e suas intercorrências em pessoas com deficiência visual são muitas, principalmente no que se refere a indivíduos com baixa visão. Há muitas disparidades na acuidade visual e na forma como estas interferem

no grau de autonomia da pessoa com deficiência visual, tanto no que se refere à locomoção quanto às atividades cotidianas e de aprendizagem. Nem todos necessitam do braille, frequentemente recursos ópticos como óculos, lupas e ampliadores de tela, ou não ópticos, como textos ampliados, figuras impressas em alta resolução e cores fortes e contrastantes, iluminação mais forte, entre outros, são suficientes para lhes permitir acesso aos materiais visuais.

Os locais selecionados para a pesquisa foram as escolas de ensino regular que os jovens frequentam, uma instituição de educação especializada em pessoas com deficiência visual, escola de dança, academia de ginástica e ginásio desportivo, onde são realizados os treinos e jogos de *goalball*.

A instituição de educação especializada, a Beta, é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), entidade filantrópica sem fins lucrativos que atende pessoas com deficiência visual. Oferece aulas de estimulação visual, orientação e mobilidade, atividades da vida diária (higiene, culinária, cuidados com o corpo), alfabetização pelo método braille, Soroban, reforço escolar, musicalização e informática, além de prestar orientação às famílias quanto a atendimento psicopedagógico e médico, ampliar material didático impresso em tinta, imprimir textos em braille e fornecer acompanhamento e suporte técnico e didático para as escolas da rede regular de ensino, quanto à inclusão.

Nesta instituição os jovens recebem acompanhamento de monitores e voluntários, um dos quais Diego, aluno universitário, 21 anos de idade, e da coordenadora, Estela, 62 anos, ambos também cegos. Embora a intenção inicial fosse a de entrevistar somente os três jovens estudantes do Ensino Fundamental, Estela e Diego também foram envolvidos, pois suas experiências, opiniões, práticas e visões do mundo permitiram adensar a discussão, abrir novas frentes analíticas e servir de ponte entre a realidade infanto-juvenil e adulta de pessoas com deficiência.

Como em outras pesquisas de cunho etnográfico, a imersão na comunidade e nos espaços por onde circulam os sujeitos com cegueira pesquisados abrangeu diversos elementos e indivíduos, cujos comentários e depoimentos foram registrados nos diários de campo e apresentados neste texto de acordo com a pertinência.

Diego, no entanto, foi mais que um sujeito de pesquisa. Foi um parceiro, um "informante"¹⁹, nas palavras de Wolcott (1997, p. 161). Cego congênito, irmão de uma moça com baixa visão e de um irmão vidente, aluno desde criança de instituições de educação especializada, esteve sempre disponível para esclarecer minhas dúvidas, abrir as portas de suas aulas, apresentar pessoas. Muito ativo, Diego estuda, trabalha, faz academia, joga *goalball*, viaja, lê, como todos os garotos de sua idade. Participa de comissões municipais que tratam de assuntos ligados a pessoas com deficiência, e está sempre pronto para incentivar nos outros a busca pela autonomia e independência.

Carlos e Bernardo estudavam em uma mesma escola pública municipal. Ambos moravam perto da escola, para onde se deslocavam a pé, acompanhados de seus irmãos. Frequentavam de manhã a escola regular e a Beta à tarde. Teoricamente, pelas normas federais brasileiras vigentes, deveriam receber preferencialmente Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recursos multifuncionais²⁰ da própria escola no contraturno, mas não é o que ocorre.

Na prática ocorria que a funcionária responsável pelo AEE na escola a qual Carlos e Bernardo frequentavam, pedagoga de formação, atendia-os duas vezes por semana durante o horário de aulas, às vezes em sua sala, às vezes na própria sala de aula dos meninos. Assim, cada um era retirado de sua sala em horários variados e recebia da funcionária acompanhamentos diversos, tanto de reforço escolar das matérias que estavam sendo lecionadas, quanto de orientação e mobilidade na própria escola. A funcionária do AEE era também responsável por reproduzir materiais para o braille ou de encaminhar provas e atividades avaliadas para a Beta para correção, impressão em braille ou transcrição para a tinta.

¹⁹ Wolcott amplia o significado que a antropologia confere ao termo "informante" para referir-se àquele indivíduo no qual investimos um tempo maior porque ele aparenta ser particularmente bem informado, articulado, acessível e/ou disponível.

²⁰ As salas de recursos multifuncionais são espaços, dentro da escola regular, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização de alunos público-alvo da educação especial (MEC/SEE, 2010, p. 6).

O AEE foi instituído pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, regulamentando o artigo 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Posteriormente, este decreto foi revogado e alterado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (IDEM, 2011). O decreto prevê, entre outras diretrizes, que o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial seja efetivado de acordo com diretrizes que garantam o aprendizado ao longo de toda a vida; que não haja exclusão do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência e que seja ofertado apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar a efetiva educação das pessoas com NEE.

Segundo o Decreto nº 7.611, a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para isso, deve prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, além de fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

Na Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009 (CNE/CEB, 2009), que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, afirma-se em seu artigo 5º que o AEE

é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (CNE/CEB, 2009)

Tive muita dificuldade em ter acesso às aulas nesta escola. Embora eu tivesse uma carta de autorização expedida pela Secretaria Municipal de Educação, tivesse explicado detalhadamente o propósito de minha pesquisa à direção da

instituição e tivesse ainda a autorização dos pais dos meninos para acompanhá-los, minha entrada nos recintos era bastante regulada e limitada. Fui autorizada somente a assistir às aulas nas salas dos meninos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física, e somente nos dias em que a funcionária do AEE estivesse presente.

Quando havia uma aula de uma disciplina diferente destas autorizadas, eu era retirada da sala e encaminhada à sala dos professores, onde deveria aguardar o próximo horário. Conversei um pouco com os outros professores e notei certo receio, certa apreensão deles comigo. Senti que eles me viam como uma inspetora, uma fiscal, alguém que estava lá para vistoriar, condenar e delatar suas ações. Minha presença lhes causava grande desconforto.

Procurei explicar que estava fazendo um trabalho de pesquisa que não tem como foco o trabalho docente, mas este argumento não reduziu a apreensão que eu sentia neles. A maioria dos professores que ali leciona é composta por mulheres. Ouvei, quase a título de justificativa, que muitos não têm habilitação para lecionar as disciplinas para as quais são designados, estão substituindo como "eventuais"²¹ outros docentes adoecidos, faltosos ou afastados. Não são poucos os que complementam sua renda com cargos em outras escolas, com cargas horárias que variam de 40 a 60 horas semanais.

Não era fácil agendar retorno. A cada vez era necessário telefonar para a Secretária da Diretora, que lhe perguntava se eu poderia ir. Durante os meses de outubro e novembro de 2012 não fui autorizada nenhuma vez. Os argumentos eram diversos: a funcionária do AEE não poderia me acompanhar, a escola estava em reforma, os alunos não estavam presentes.

Em determinado dia eu estava na sala com Bernardo, quando acabou o horário da aula de Matemática e iniciou-se a de Ciências. Permaneci sentada, a professora já me conhecia, havíamos nos encontrado na sala dos professores quando fui apresentada a todos pela Diretora. A professora falou aos alunos para

²¹ Docente eventual é aquele com contrato temporário de trabalho, em substituição a professor efetivo ou estável por período determinado de tempo.

eles se comportarem “*pelo menos hoje*”, pois havia “*visita*”. Contou-me que em suas aulas escreve a matéria no quadro e quem estiver ao lado do Bernardo faz a leitura, para que ele transcreva no braille. Dirige-se a Bernardo e diz:

— *Hoje você não vai ter preguiça, não é mesmo?* (Diário de campo, 06/11/2012)

Bernardo escreve rápido, mas mesmo assim não acompanha o ritmo dos outros alunos. Um colega ao seu lado, que dita o texto, também vai escrevendo, e nem sempre lê corretamente o que está escrito no quadro. Quando Bernardo percebe que está muito atrasado, salta algumas linhas para completar depois. Nos dias em que estive com ele, não presenciei nenhuma vez que ele tivesse voltado para preencher as lacunas de seus textos. Conforme a aula avança e a folha acaba, ele a retira da prancheta e a coloca em sua pasta. Muitas folhas estão lá, amassadas, acumuladas. Ele não separa em sua pasta as folhas por disciplina ou conteúdo. Estão todas misturadas.

A professora inicia sua explanação falando sobre pressão atmosférica e sua relação com a previsão do tempo. Um dos alunos comenta que ouviu dizer que tinha uma massa de ar quente sobre a cidade na semana passada. A professora não lhe dá atenção e prossegue. Dois alunos começam a brigar e lutar no meio da sala. Enquanto os outros observam, a professora sai e chama a Supervisora Pedagógica, que comenta que briga não é com ela, e sim com a Assistente de Alunos. Chamada às pressas, esta entra, aparta a briga, dá uma bronca. Os meninos se calam, voltam a se sentar e uma relativa calma é restabelecida, embora o burburinho entre os alunos denuncie que os ânimos estão exaltados.

A Assistente sai da sala, mas logo retorna, avisando-me que a Diretora quer falar comigo. Esta, bastante contrariada, me relembra que eu havia sido autorizada a assistir aulas somente de Matemática, Língua Portuguesa e Educação Física e que nós deveríamos manter uma “*atitude profissional*”. Comentou que não havia conversado com todos os professores e me pediu que fosse embora. Saio chateada, sinto que perdi o pouco de confiança que haviam depositado em mim.

Depois deste episódio, voltei ainda algumas vezes à escola, mas o mal-estar estava instalado claramente. Procurei interferir o mínimo possível, sentando-me ou ao lado dos meninos com cegueira ou no fundo das salas. Minha observação nesta escola foi, a partir deste momento, predominantemente não-participativa.

A segunda escola regular visitada também era pública e municipal, mas de menor porte. Atende somente alunos do Ensino Infantil ao Fundamental I, ou seja, da antiga “pré-escola” ao quinto ano (ou quarta série), com alunos entre 3 e 11 anos, em média. Funciona em convênio com o SESC/MG (Serviço Social do Comércio), e tem uma estrutura física muito boa, suas salas de aula são limpas e arejadas, bem iluminadas. As carteiras são pequenas, adequadas ao tamanho das crianças. As refeições da hora do recreio são servidas no refeitório, momento de grande euforia entre a criançada. Os docentes são autorizados a alimentar-se junto das crianças, mas muitos preferem se reunir na sala dos professores para lanche, tomar café e conversar assuntos internos e externos à escola.

Neste local estuda Alberto, 9 anos em 2012. Ele cursa o segundo ano do Ensino Fundamental I. É tratado com carinho e simpatia pelos colegas. A Diretora o apresenta com orgulho, diz que é o “xodozinho” da escola. Em sua turma, de 23 alunos, há uma professora regente, Helena, que leciona todas as disciplinas com exceção de Educação Física. Ela não sabe braille, nem tem formação específica para lidar com alunos com NEE, e me conta isso com humildade, quase que se desculpando. Talvez também ela ache que eu a esteja vigiando. Nesta mesma sala há ainda um outro aluno com NEE, Gustavo, que tem deficiência intelectual. Ele é agitado, não fica sentado, não é alfabetizado. Percebo que o tratamento destinado ao Alberto e ao Gustavo é diferente. Não há dois “xodozinhos” na sala.

Nesta escola fui muito bem acolhida, a Diretora me autorizou a entrar e sair quando quisesse. Fui inclusive convidada a participar de uma excursão de visita a outra escola, onde estava sendo realizada uma feira de Ciências, sob o título de “Cidades Sustentáveis”. Duas turmas iriam por vez, em ônibus, com suas respectivas professoras regentes. Ao chegar à escola, os alunos foram orientados a andar em fila, Helena anda de mãos dadas com uma das alunas enquanto com a outra segura Alberto.

Passamos de sala em sala e somente em duas Alberto pôde tocar nos objetos expostos. Em uma havia brinquedos feitos de material reciclável e em outra dispositivos eletrônicos, como celulares, *tablets* e *notebooks*. Os alunos-expositores ficam animados com Alberto, pois há recursos de acessibilidade nos computadores. Mostram os programas leitores de tela e outras ferramentas para deficientes visuais. Alberto se interessa mas o tempo é curto, e logo as professoras chamam para irmos embora.

As crianças voltam ao ônibus felizes, agitadas. Foi um bom dia para elas.

Nas outras vezes em que estive na escola pude acompanhar Alberto e seus colegas durante as aulas teóricas em sala, durante as refeições e na quadra, nas aulas de Educação Física. A professora-regente me pedia para ajudá-lo lendo os textos do quadro para que ele transcrevesse para o braille. A matéria era dada predominantemente por escrito no quadro, ou através de ditado. Alberto escreve com a reglete e quase nunca consegue acompanhar a velocidade dos outros alunos. Quando há perguntas a serem respondidas, com frequência enquanto os outros alunos já estão respondendo e conversando com a professora sobre as respostas, ele ainda está copiando. As respostas ficam para casa, como tarefa. Outras tarefas geralmente não há, Helena não lê em braille, então não passa nada para ele.

Uma estante com diversos gibis em tinta e alguns livros em braille está na sala, à disposição dos alunos. Eles têm liberdade para pegar, ler em momentos determinados pela professora ou levá-los para casa. Alberto me conta que já leu muitos. São livros infantis, com o braille sobreposto à tinta.

Na escola não há AEE nem sala de recursos. Há uma impressora braille, onde são impressos alguns trabalhos e avaliações para o Alberto. No entanto, a maioria das tarefas é encaminhada para a escola especializada, onde os textos são transcritos do braille para a tinta e o inverso, quando necessário. O acompanhamento e reforço escolar, que Alberto deveria receber do AEE, é efetuado na Beta, e é também lá que suas avaliações são corrigidas.

A agenda de Alberto é carregada de compromissos. Apesar da pouca idade, suas tardes são dedicadas à escola regular, e suas manhãs são compartilhadas

entre à escola especializada, para onde vai de duas a três vezes por semana, às aulas de natação e dança.

A escola Beta funciona em uma casa alugada, simples. Os três quartos foram transformados em salas de aula, a sala de estar funciona como recepção e uma edícula nos fundos atende a diversas funções: serve para as aulas de música e canto, para o lanche, para as orações, para as festas, para as aulas de orientação e mobilidade. Parte dos profissionais que lá atendem são contratados, outros são voluntários. Há uma fisioterapeuta, uma nutricionista, diversas estagiárias de psicologia, uma assistente social e outras pessoas que se revezam nas atividades de acompanhamento escolar propostas pela escola. A Beta se mantém de doações de pessoas físicas e jurídicas, além de verbas do poder público. Os alunos não pagam nada. Vive endividada, já que as doações são escassas e esporádicas, e as verbas públicas também não são constantes. Há uma luta diária para que a Prefeitura cumpra com sua parte na manutenção da escola, o que não ocorre com regularidade.

Verbas que são prometidas não são repassadas e convênios realizados muitas vezes são encerrados sem o recebimento dos valores devidos. A coordenadora da Beta se exalta ao falar das dificuldades financeiras pelas quais a instituição sempre passa. Em 2013 o Ministério Público foi acionado para tentar garantir que os repasses públicos obrigatórios fossem realizados. Um Termo de Ajuste de Conduta foi firmado com a Prefeitura, mesmo assim o repasse não ocorreu.

O espaço é apertado, alunos de faixas etárias diferentes são atendidos juntos, cada um em um canto do recinto. Na edícula há um quartinho que funciona tanto como biblioteca quanto como sala de aula. Quando chove, o chão de cimento fica alagado.

Apesar de toda a dificuldade, todos os dias são atendidas de dez a vinte pessoas, entre crianças, jovens e adultos, algumas individualmente, outras em grupo. Há pessoas cegas e com baixa visão, além de alguns com deficiência múltipla. A grande maioria é de baixa renda.

Durante o período em que frequentei a Beta pude acompanhar diversos atendimentos. Embora meu foco fosse os alunos com cegueira, Alberto, Bernardo e Carlos, estive presente também em aulas com outros alunos, como nas de culinária, canto e informática. Pude perceber o empenho da equipe da instituição em tornar os sujeitos com deficiência visual mais autônomos e seguros em sua vida cotidiana. Foi na Beta que aprendi braille, e foi por indicação dela que fiz o curso de Programas de Informática no IBC.

A escola permitiu que minha observação fosse tanto participativa quanto não-participativa, e foi dentro dela que realizei minhas entrevistas. Na verdade, seguindo as palavras do falecido cineasta Eduardo Coutinho (1933-2014), prefiro dizer que tive conversas e não entrevistas, pois nas conversas ninguém é dono das perguntas e ninguém é dono das respostas. Embora eu tivesse um roteiro de perguntas com os assuntos que gostaria de abordar, por vezes nossos diálogos fugiram e se expandiram para outros temas, talvez fora do assunto de minha pesquisa, mas dentro da vivência de cada um dos jovens. Diego acompanhou as conversas com Alberto e com Bernardo. Os meninos sentem muita confiança e nele se espelham.

As conversas foram audiogravadas e tiveram durações variadas, entre vinte e quarenta minutos. As autorizações para as entrevistas foram dadas pelas mães. A primeira conversa foi com o Bernardo, que, normalmente falante, diante do gravador se calou. Ficou visivelmente intimidado. Respondeu aos meus questionamentos com monossílabos, e pouco acrescentou àquilo que eu já havia observado pessoalmente na escola regular e na Beta. Tentei lhe mostrar a gravação, contudo ele não quis ouvir. Aproveitei então para entrevistar o Diego, e nossa conversa foi muito proveitosa. Imaginei que Bernardo fosse se abrir mais ao ouvir o professor/colega se manifestando, mas me enganei.

Depois deles, em outro dia, conversei com o Alberto e o resultado foi muito diferente. Ele adorou ouvir sua voz ao gravador e me pediu duas vezes que eu lhe perguntasse mais alguma coisa para que fosse gravado. Contou-me sobre as escolas, sobre suas práticas sociais, sobre seus sonhos e vontades. Estava muito contente por estar aprendendo a andar com a bengala branca e ansioso pela autonomia que ela iria lhe conferir.

Carlos foi o quarto entrevistado. Um pouco ansioso, escolhia com cuidado as palavras que utilizava. Embora seja o mais velho dos três jovens, é o que tem mais dificuldade de expressão e de leitura e escrita em braille. Conta que é epilético, e que portanto precisa tomar medicamentos que o limitam em algumas atividades físicas. Acha a Beta uma escola muito rígida, e fala isso em tom muito baixo, tem receio de ser ouvido, embora estivéssemos sozinhos em uma sala a portas fechadas.

Excertos daquilo que considerei mais relevante estão ao longo de todo o texto desta pesquisa, mas preponderantemente no terceiro capítulo, que trata da análise e discussão dos registros de pesquisa. Nos anexos estão tanto o roteiro de perguntas quanto a transcrição das entrevistas. É fácil notar que não raramente os assuntos fugiam do programado, com cada um dos jovens a conversa adquiriu contornos próprios, e a ênfase sobre cada tema variou bastante.

Também tive uma conversa com a coordenadora, mas com outro enfoque, mais voltado à sua história de vida. Estela foi entrevistada em sua casa, durante quase duas horas, e o conteúdo da mesma forma foi audiogravado. Poderia ter demorado mais, tantas são as experiências que ela tem. Apresento trechos que considerei significativos para a discussão do Capítulo III, ao falar sobre a construção de identidade(s) e o reconhecimento da diferença em sujeitos com cegueira.

Encerradas as entrevistas, resolvi tentar novamente com Bernardo. Perguntei a ele se poderíamos conversar sobre outros assuntos que fossem mais do seu interesse e lhe dei a abertura para escolher alguns temas. Busquei estimulá-lo a situar-se diante de si mesmo. Falamos sobre as coisas que ele gosta e não gosta de fazer, sobre tarefas domésticas, lazer e comida. Ele soltou-se um pouco mais, mas ainda assim não tanto quanto longe de um gravador. Continuou sem querer ouvir sua própria voz.

Tive neste momento que me confrontar com uma das grandes limitações de minha pesquisa, que é a de realmente nunca conseguir ver completamente a vida de outra pessoa através de meus olhos. Assim, muito do que afirmo aqui deve passar pelo crivo da incerteza, pois trazem percepções que são minhas e significados que pessoalmente atribuí às observações de sujeitos, práticas, situações, instituições e

textos. Percebi, além disso, a pertinência dos argumentos de Paraíso (2004), que comenta que as pesquisas pós-críticas partem de um pressuposto de fugir das explicações universais, mas que os questionamentos que nos fazemos podem contribuir para abrir novos caminhos investigativos, novas possibilidades que valorizem o local, o singular e o parcial. Assim, prossigo nas interrogações.

1.3. A deficiência visual e seus sujeitos

A história das pessoas com deficiência se confunde com as histórias das religiões, das lutas por poder, da velhice, das doenças, da loucura, das incompreensões, das questões econômicas, enfim, de múltiplos aspectos da vida em sociedade, mas principalmente com a forma como os diferentes foram considerados nas relações sociais ao longo do tempo.

Na Idade Média, a exclusão de pessoas com deficiência, doentes, idosos e todos aqueles que se distanciavam do padrão de normalidade, adequação e aceitação vigentes naquela determinada sociedade, ocorria frequentemente por segregação, eliminação ou abandono. Muitos enfermos – leprosos e tuberculosos, por exemplo – eram isolados e afastados de suas famílias e comunidades e confinados em hospitais, menos com o intuito de serem curados do que para proteger aqueles que fora permaneciam. O hospital, segundo Foucault, era "um morredouro, um lugar onde morrer" (1991a, p. 56).

As deficiências eram basicamente vistas pelo viés da superstição, do misticismo e do ocultismo (MAZZOTTA, 1995; PLATT, 1999). Assim como com a loucura, as noções que se tinha sobre os indivíduos com deficiência oscilavam entre dois extremos: ora vistos como dotados de poderes especiais, sinal de presença divina, ora como portadores de almas demoníacas. Em algumas sociedades, prisioneiros, delinquentes e hereges eram submetidos a penas e punições corporais, como amputações de membros e cegueira (BRANDENBURG e LÜCKMEIER, 2013; FRANCO & DIAS, 2005; SILVA, 1987).

Consta que no século XI, após uma batalha na qual o imperador de Constantinopla, Basílio II, saiu-se vencedor, ordenou que de praticamente todos os seus quinze mil prisioneiros fossem retirados os olhos, para que cegos retornassem a sua pátria. Para servir de guia, somente um, a cada cem homens, teve um olho conservado (FRANCO & DIAS, 2005).

Von Martius, reconhecido naturalista e médico alemão do século XIX, que integrou uma missão científica enviada ao Brasil pelos governos bávaro e austríaco durante o ano de 1817, no qual, além de coletar e catalogar milhares de espécies vegetais, produziu um rico material etnográfico e filológico, relata que os indígenas brasileiros tinham seus próprios rituais de sacrifício de indivíduos com deficiência:

(...) Escoliose, "*piéd-bot*" e deformações outras do esqueleto não observamos em parte alguma. Provavelmente quando essas deformidades são hereditárias, o que é admissível, sacrificam as crianças aleijadas ao nascer. Além disso é singular, e se poderá apresentar como característica da história dos costumes daquela raça, que tantos enigmas nos oferece, que o índio represente o Curupira, produto de sua superstição, o assombro da mata, sempre mau e hostil ao homem, com "*piéd-bot*" ou pé-torto, voltado para trás, saindo do tórax (VON MARTIUS, 1936, p. 144).

O tradutor desta obra, Pirajá da Silva, ele próprio também médico e naturalista renomado, escreve em nota de rodapé (IBIDEM) que Curupira refere-se na credence indígena ao diabo das matas, aquele que preside aos maus pensamentos e pesadelos, indivíduo coberto de pústula. Cita que na Bahia este mesmo personagem era retratado como um anão de um pé só. Acrescenta ainda que outro gênio maléfico das lendas indígenas é o Sacy-pererê, cujo nome deriva de "*ça-cy*" – um dos olhos doente + "*ça-pererê*" – o outro vivo, buliçoso.

Platt (1999) sugere que loucos, deficientes e criminosos eram vistos na Europa medieval sob o mesmo prisma de ofensa à normalização da sociedade. Aparentemente os indígenas brasileiros não fugiam muito deste entendimento, possuindo também eles seus conceitos místicos frente às diferenças dos seres humanos.

Embora com o Iluminismo mudanças sobre como as sociedades interpretavam pessoas com deficiência começassem a aparecer, iniciando-se um

período no qual o assistencialismo e a caridade começavam a adquirir contornos mais delineados, a associação entre deficiência, delinquência e desvios variados permaneceu forte, como pode-se observar na afirmação de Lewis Terman, psicólogo educacional americano que desenvolveu na década de 1910 estudos sobre a inteligência de crianças, colaborando para a criação do teste de QI (Quociente de Inteligência):

Em outras palavras, nem todos os criminosos são débeis mentais, mas todos os débeis mentais são ao menos criminosos em potencial. Dificilmente alguém negaria que toda mulher débil-mental é uma prostituta em potencial (HEGARTY, 2013, p. 11, tradução minha)²².

A estigmatização das pessoas com deficiência sofreu mudanças ao longo da história e conforme descreveu Goffman em 1891 (GOFFMAN, 1988), está relacionada aos meios de categorizar as pessoas que a sociedade estabelece, através do total de atributos considerados como comuns e naturais para seus membros. Geralmente de caráter depreciativo, depende menos dos atributos dos indivíduos e mais da linguagem de relações, embora esteja relacionado ao estranho, àquele que tem um algo que o torna diferente.

O autor menciona três tipos diferentes de estigma: "as abominações do corpo", "as culpas de caráter individual" e os "estigmas tribais de raça, nação e religião", transmitidos através de linhagem familiar (IBIDEM, p. 7), que não difere muito do que Foucault denominava de anormais: os monstros, os onanistas e os incorrigíveis (2001; 2005; 2008). Para um sujeito com cegueira, o estigma está estampado em seu rosto, marca indelével de sua diferença.

No Brasil, aproximadamente do meio do século XIX ao início do século XX, com o prenúncio da industrialização, passa-se a adotar a escolarização de pessoas com deficiência com vistas à sua profissionalização, em nome da garantia da subsistência do deficiente e de sua família. Jannuzzi (2004, p. 13) comenta que as

²² *In other words, not all criminal are feeble-minded, but all feeble-minded are at least potential criminal. That every feeble-minded woman is a potential prostitute would hardly be disputed by any one.*

características socioeconômicas influenciaram a educação, fazendo crescer "apelos de organização tecnocrática" no sentido de se vincular a educação ao desenvolvimento econômico do país. É nesta época que surgem o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), posteriormente renomeado para Instituto Benjamin Constant, e o Collégio Nacional para Surdos-Mudos (1856), hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos no Rio de Janeiro.

Sobre a escola para surdos, consta que nas décadas iniciais do século XX o instituto oferecia além da instrução literária, o ensino profissionalizante. A terminalidade dos estudos estava condicionada à aprendizagem de um ofício, que de acordo com a aptidão dos alunos podia ser de oficina de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e artes plásticas (PORTAL DO INES). O Instituto Imperial dos Meninos Cegos também tinha como finalidade a profissionalização, como podemos ler no discurso de inauguração, proferido pelo Dr. Sigaud, um dos principais idealizadores da instituição:

O Instituto tem por fim educar meninos cegos e prepará-los segundo sua capacidade individual, para exercício de uma arte, de um ofício, de uma profissão liberal. É pois uma casa de educação e não um asilo, e muito menos um hospício; uma tríplice especialidade, música, trabalhos, ciência, eis o que constitui sua organização especial. (MENDES e FERREIRA, 1995, p. 3).

As profissões eram preponderantemente manuais: para os meninos se ensinavam o ofício de empalhador de cadeiras, tamanqueiro, torneiro e encadernador, e para as meninas a arte da costura (IBIDEM). Jannuzzi (2004) discute que a proposta de "ensino emendativo", expressão utilizada por educadores da década de 1930 ao se referirem à educação de pessoas com deficiência, tinha por finalidade suprir as falhas decorrentes da anormalidade e formar alunos para os postos de trabalho existentes, adaptando-os assim ao nível social dos "normais". Esta proposta foi detalhada no Decreto Federal nº 24.794 de julho de 1934, que em seu preâmbulo considera que

(...) os anormais, nas suas diferentes categorias ou tipos, podem se adaptar, na sua maioria, ao meio social, desde que sejam submetidos a processos de educação adequados à sua deficiência física, sensorial ou psíquica, e atendendo a que a Constituição da República, a ser promulgada, torna obrigatório o ensino e a assistência geral aos desvalidos e que esta será muito menos

onerosa uma vez que se promovia a conversão, pelo ensino, dos anormais em cidadãos úteis e capazes (BRASIL, 1934).

E ainda que

(...) existem presentemente, no Brasil, cêrca de quarenta mil cegos e aproximadamente trinta e cinco mil surdos-mudos e grande número de anormais de outra espécie, na sua quasi totalidade entregues à própria sorte (IBIDEM).

Portanto, para conduzir o Ensino Emendativo dentro das técnicas que norteiam cada uma de suas modalidades, o Decreto estabelece, em seu artigo 3º, que

Atendendo à destinação específica dos estabelecimentos de que trata o artigo anterior e em face da finalidade do seu conjunto, que é o aproveitamento e o corretivo possível dos anormais do físico, dos sentidos, da moral e da mente, com o objetivo utilitário social ao lado da proteção caritativa, o Ensino Emendativo inicialmente será ministrado nos seguintes estabelecimentos:

- a) institutos para cegos;
- b) institutos para surdos-mudos;
- c) escolas de prevenção;
- d) escolas de correção;
- e) escolas reformatórias;
- f) patronatos agrícolas (IBIDEM).

Nota-se neste Decreto a ênfase que o governo brasileiro já no início do século XX dava à racionalização dos recursos econômicos, ou nas palavras de Jannuzzi, a "subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento implantado. A escola como necessária à produção, produtora de 'recursos humanos', entendidos como mão-de-obra" (JANNUZZI, 2004, p. 13).

1.3.1. Dimensões médicas, sociais e pedagógicas

Nesta seção abordarei a questão da cegueira a partir de definições médicas, sociais e pedagógicas, apresentando características que são apropriadas pelo poder

governamental para a criação de políticas públicas que visam à inclusão de sujeitos com deficiência na escola regular, e conseqüentemente, na vida social e econômica contemporânea. São estes enquadramentos que classificam os estudantes como possuidores de “necessidades educacionais específicas” (NEE), termo este que abrange pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Atualmente são considerados com deficiência aqueles sujeitos que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (ONU, 2008). Reforço que esta é a definição atual, posto que vem sofrendo modificações conceituais ao longo da história. A tendência hoje é de incorporar à tipificação das deficiências, além dos aspectos físicos, sensoriais, intelectuais e mentais, também a conjuntura social e cultural em que o cidadão está inserido, pesando esta situação como fator de limitação e cerceamento dos direitos humanos. No Capítulo II voltarei a tratar das formas como sujeitos com deficiência vêm sendo nomeados, classificados e subjetivados nos discursos que permeiam as políticas públicas.

A deficiência visual, especificamente, é uma alteração que engloba uma gama de aspectos orgânicos e sensoriais. Sendo assim, o impacto no desempenho visual dos sujeitos é variado, compreendendo desde pequenas alterações na acuidade visual até a ausência de percepção de luz (LAPLANE e BATISTA, 2008).

São consideradas com baixa visão aquelas pessoas que apresentam perda visual severa, mesmo após tratamento clínico ou cirúrgico e/ou correção de erros refracionais com óculos ou lentes de contato convencionais. A classificação médica se dá através de uma escala de acuidade visual, fornecida em escala Snellen, e por meio de medidas da percepção da luz e/ou campo visual. Acuidade visual refere-se à capacidade visual à distância. Pessoas com baixa visão tem acuidade visual inferior a 20/60 no melhor olho, com a melhor correção óptica (BRASIL, 2004).

Uma acuidade visual de 20/60 significa que a pessoa com esta característica enxerga a 20 pés (6 metros) o que outra pessoa, sem a deficiência, enxergaria a 60 pés (18 metros), ou seja, a pessoa com baixa visão possui no máximo a acuidade de

um terço de outra sem a deficiência. Além da acuidade visual, considera-se ainda legalmente com baixa visão aquelas pessoas nas quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60° , ou ainda, quando as situações de baixa acuidade e baixo campo visual ocorrerem simultaneamente.

Como este resíduo visual é individual, individual é também a capacidade do sujeito com baixa visão em aproveitá-lo, e isto não depende somente da característica visual ou da patologia. Conforme explicado no site do IBC, há uma gama de possibilidades de uso do resíduo visual, que varia de pessoa a pessoa e dos estímulos que recebeu ou recebe para aprender a lidar com ele. Dependendo da dificuldade da pessoa em fazer uso de seu resíduo visual, pode haver o comprometimento de algumas atividades da vida diária e impedimento em efetuar leitura e escrita em tinta.

São inúmeros os recursos – ópticos e não-ópticos – disponíveis para que as pessoas com baixa visão otimizem seu resíduo visual. Dentre os ópticos podemos destacar os óculos especiais, lupas, telessistemas etc. São chamados de não-ópticos aqueles recursos que não possuem lentes, como materiais ampliados, concretos, iluminação especial, contrastes, videomagnificadores, etc.

Em relação à cegueira, o Decreto Federal nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) considera que é cega aquela pessoa que possui acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Isso significa em escala Snellen 20/400, ou seja, a pessoa com cegueira enxerga a 6 metros (20 pés) o que outra sem deficiência vê a 120 metros (400 pés). Em outros termos, enquadra-se como cego aquele que possui menos de 10% de visão.

Tais medidas, no entanto, não são definitivas e estáticas, até porque dependem de avaliações complexas que variam com o tipo de equipamento utilizado, com o estímulo à pessoa e com sua apresentação (BICAS, 2002), podendo levar a interpretações diferentes, dependendo dos critérios empregados. Assim, não basta conhecer a patologia e o tipo de deficiência, cada sujeito apresenta variações individuais que lhes conferem habilidades e capacidades diversas. Não há sentido em se falar em “limites da pessoa com deficiência visual”, posto que cada sujeito apresenta características únicas e variáveis.

De qualquer forma, dada a dificuldade do deficiente visual em reconhecer o ambiente físico em que vive, para sua aprendizagem deve-se atentar para recursos didáticos e pedagógicos relevantes, de modo que possam fornecer atributos e condições para que os conceitos formados não representem meros verbalismos, mas sejam vinculados à realidade. Assim, as práticas sociais que os sujeitos com cegueira realizam podem ser muito significativas em sua aprendizagem, e suas apropriações devem ser consideradas como mecanismos de mobilização cultural.

Smolka (1992, p. 328) refere-se ao processo de “internalização” como uma atividade particular do indivíduo ou de um movimento de aprendizagem em relação à realidade física e cultural. Relaciona-o não só a um conteúdo específico transmitido pelos outros, mas a atividades práticas partilhadas, que dizem respeito ao processo de (re)construção interna e transformação das ações e operações, concernente à questão de como um indivíduo adquire, desenvolve e participa das experiências culturais.

A autora relaciona o termo “internalização” com “apropriação” (SMOLKA, 2000, p. 28), comentando que este último refere-se a modos de tornar seu, adequado, pertinente, os valores e normas socialmente estabelecidos. E a apropriação implica em participar das práticas sociais e delas se valer para (re)criar significações próprias, mas ancoradas em relações sociais. Para que essa apropriação de bens culturais e bens simbólicos possa ocorrer, segundo a visão de Bourdieu (2007), é necessário que os indivíduos possuam os códigos convenientes para decifrá-los, uma posse prévia de instrumentos de apropriação cultural, de gostos e saberes, que lhes são transmitidos pela educação familiar. Esta herança cultural é a que possibilita a agregação de mais capital cultural ao pré existente, de forma que as desigualdades sociais – em consequência da precária estrutura de distribuição do capital cultural – são não só preservadas como se reproduzem.

Sob o ponto de vista de Bourdieu, não só a rentabilidade escolar, como o próprio desejo de continuar os estudos estão diretamente relacionados ao capital cultural do sujeito, sendo que em estudantes provenientes de famílias de classes menos favorecidas, há uma “interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social à qual pertencem” (BOURDIEU, 2007, p. 47). A escola legitima esta

"incapacidade" destes estudantes em decifrar e atuar em estruturas culturais mais complexas, consagrando e mantendo-os distantes de participação mais ativa nos estudos e posteriormente, na vida econômica e social.

A cegueira afeta predominantemente as populações pobres. Segundo estimativas recentes da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2013) aproximadamente 90% das pessoas com DV que existem no mundo vivem em países em desenvolvimento, sendo que 80% das causas de deficiência visual são preveníveis ou curáveis. A OMS considera que dois terços das pessoas com DV poderiam voltar a ter boa visão com medidas relativamente simples, como a oferta de serviços de correção de erros de refração e de cirurgias de catarata. Alerta que a desnutrição combinada com doenças infecciosas impede que milhares de bebês recebam vitamina A suficiente, e que a falta deste nutriente representa a maior causa de perda irreversível da visão, na África subsaariana. No mundo são 19 milhões de crianças com menos de 15 anos com DV. Destes, 12 milhões sofrem de condições que poderiam ser facilmente diagnosticadas e corrigidas.

Que prognósticos pode ter um estudante cego, que, além disto, ainda provém de uma condição social desfavorecida? Não é só a estratificação social que vai desestimulá-lo a desejar um destino mais profícuo, a estrutura escolar constantemente o recorda de que sua diferença sensorial acarreta impossibilidades e interdições, e que, portanto, seus objetivos e sonhos devem estar dentro do "possível".

Miguel e Miorim (2004) destacam como práticas sociais todas as ações ou conjuntos intencionais e organizados de ações físico-afetivo-intelectuais, que por serem valorizadas por determinados segmentos sociais, adquirem certa estabilidade e se realizam com certa regularidade. Tais ações são realizadas em tempo e espaço determinados por um conjunto de indivíduos, atingindo o mundo material, o humano, o institucional, o cultural. Tais práticas conduzem a conjuntos variáveis de conhecimentos, representados e valorizados de diferentes maneiras.

No interior desta discussão, Monteiro e Mendes Rodrigues (2011) discorrem sobre a questão de se buscar caminhos para repensar o espaço escolar como um campo de circularidade de saberes e ações, no qual as práticas pedagógicas sejam

mediadas pelas práticas sociais, formando conexões graças à familiaridade existente entre os saberes e essas práticas.

Na matemática, especificamente, Carraher e Schiliemann (*apud* MIGUEL e VILELA, 2008, p. 107) defendem que na escola aprendemos não somente a resolver operações aritméticas, mas também atitudes e valores relativos ao que é apropriado em Matemática. E a Matemática, aprendemos que é uma atividade que se realiza por escrito. Segundo os autores, esta ideologia não apenas inibe o cálculo oral, mas também desvaloriza esse saber popular. Assim, nem sempre as práticas constituídas pelos sujeitos com deficiência visual são consideradas apropriadas no contexto escolar, e a escola sobre eles projeta seu papel disciplinador.

Knijnik (1996) defende que a questão do poder está no cerne da Etnomatemática, pois que aquela Matemática que usualmente chamamos de Matemática, é uma das Matemáticas existentes, não a única. É, contudo, aquela fabricada pelo grupo socialmente legitimado a produzir ciência, sendo pois uma Matemática acadêmica, representante de conhecimentos eruditos, da cultura ocidental, cujas características são homogeneizadoras e universalizantes.

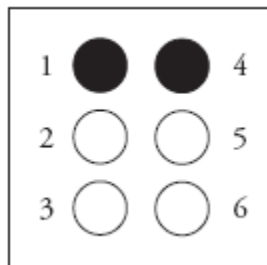
No processo simultâneo de valorização desta Matemática acadêmica e depreciação das outras Matemáticas construídas e exercidas por distintos grupos sociais e culturais, ocorre, na opinião da autora, um processo de inclusão e exclusão de conhecimentos no currículo escolar que é sobretudo político, dado que apoiado em relações de poder. Ao se pensar os saberes relevantes como somente aqueles produzidos por grupos dominantes que têm capital cultural legitimado, e que além disso são autorizados nas estruturas escolares a definir quais são os conhecimentos que devem integrar o currículo escolar, acaba-se por naturalizar uma situação de desprezo e diminuição dos valores culturais e saberes populares de grupos periféricos na estrutura social.

Esta dimensão produz reflexos tanto no sucesso quanto no fracasso escolar, por produzir subjetividades particulares que posicionam as pessoas em lugares específicos do social, além de impor modos de raciocínios que nem sempre tem a mesma significação a diferentes sujeitos.

1.3.2. O sistema braille de leitura e escrita e o Soroban

O código ou sistema braille foi criado na França por Louis Braille em 1825 e adotado a partir de 1854 no Brasil, inicialmente no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, e posteriormente difundido por todo o país. É utilizado internacionalmente na leitura e na escrita por pessoas com deficiência visual.

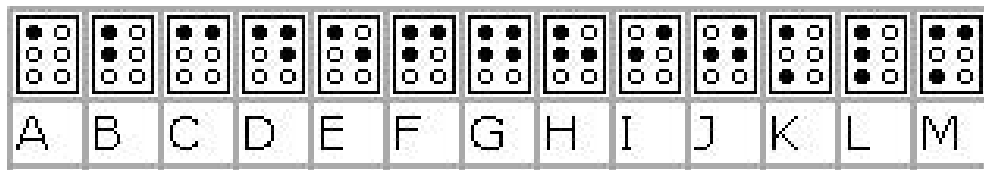
Processo de leitura e escrita em relevo, o braille é baseado em sessenta e quatro símbolos resultantes da combinação de seis pontos, dispostos em duas colunas de três pontos cada. O espaço ocupado pelo conjunto de pontos é denominado “cela” ou “célula” braille. Para estabelecer a posição dos pontos e facilitar sua identificação, os pontos são numerados de cima para baixo e da esquerda para a direita. Os três pontos que formam a coluna vertical esquerda são numerados de 1 a 3, e os que compõem a coluna vertical direita, de 4 a 6, conforme mostrado na figura abaixo.



Fonte: www.silvanapsicopedagoga.blogspot.com.br

Figura 02 – Representação da letra "c" na cela braille

Assim, por exemplo, a letra “a” é escrita utilizando-se o ponto 1, o “b” é representado pelos pontos 1 e 2 e o “c” pelos pontos 1 e 4.

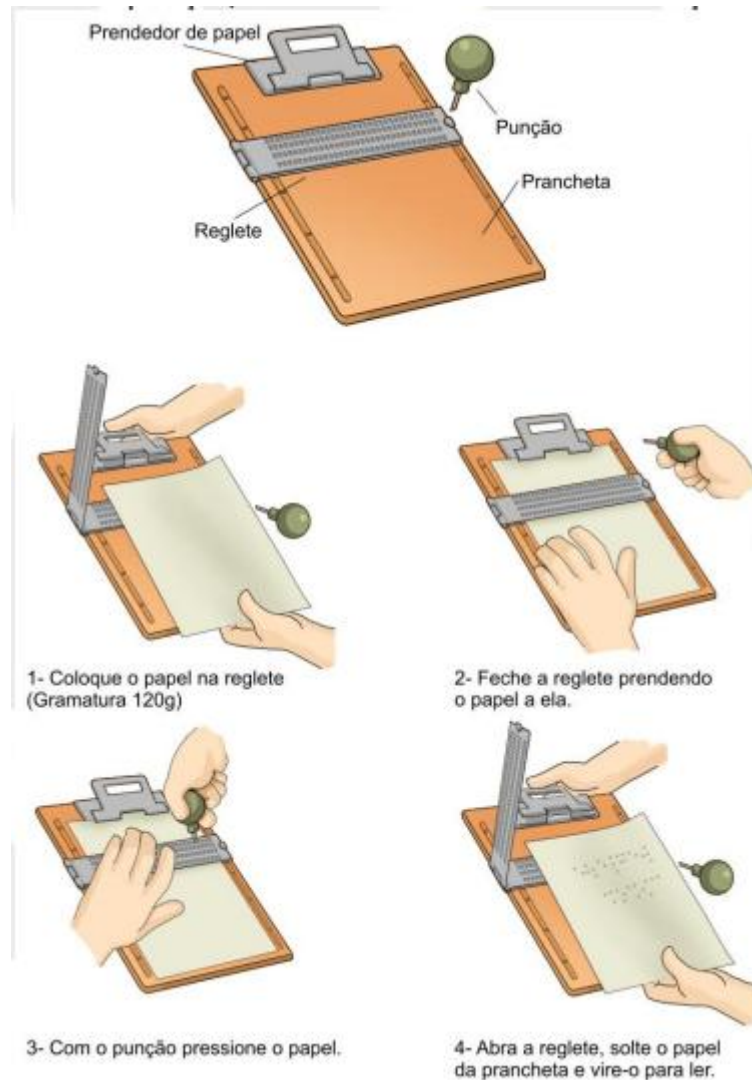


Fonte: www.silvanapsicopedagoga.blogspot.com.br

Figura 03 – Alfabeto em braille

O sistema braille também agrega símbolos matemáticos, químicos, físicos e notas musicais. Embora seja um código internacional de leitura tátil e de escrita, há símbolos específicos para a Língua Portuguesa (BRASIL, 2006a).

Para gerar manualmente os pontos em relevo são utilizados dois instrumentos, a reglete e o punção. Reglete é uma régua-guia, entre cujas partes, inferior e superior, a folha é colocada. A parte superior da reglete contém uma série de janelinhas alinhadas, ao passo que na parte inferior se encontram conjuntos de seis concavidades que correspondem aos pontos que formam o braille. Cada janela, portanto, corresponde a uma cela do braille. O punção é o instrumento que tem a mesma função que as canetas, ou seja, marcar o papel. Enquanto as canetas marcam o papel com tinta, o punção marca o papel a partir da pressão sobre ele.



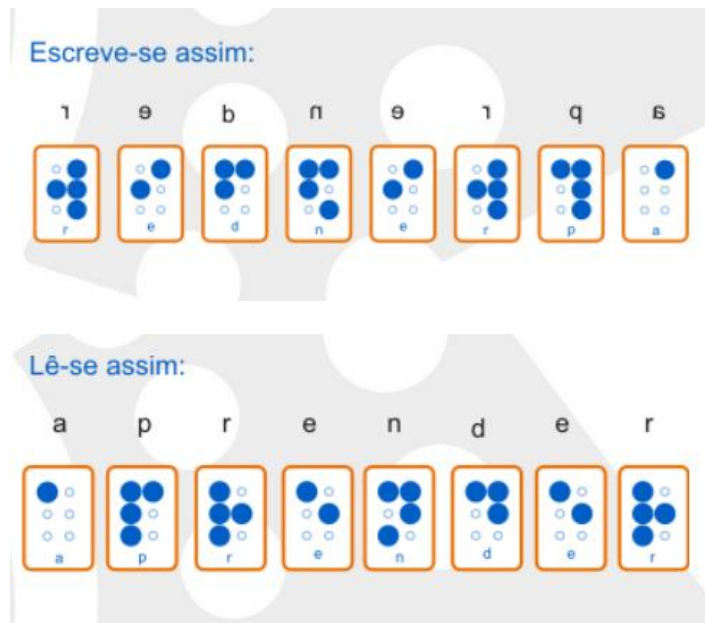
Fonte: Manual de uso de regletes (Tece – Tecnologia e ciência educacional)

www.tece.com.br

Figura 04 – Reglete de mesa com punção

Como o que será lido é o relevo impresso no verso da folha, as letras são escritas espelhadas, ou seja, a escrita se inicia da direita para a esquerda da página, e também os pontos das celas são numerados da direita para a esquerda. Assim, os pontos de 1 a 3 estão localizados na coluna da direita e os pontos de 4 a 6 estão na coluna da esquerda da cela. Isto requer uma percepção espacial apurada para a leitura e escrita. Os sujeitos com deficiência visual que já têm mais destreza com a leitura braille leem facilmente em qualquer posição da folha. Muitas vezes, para

conferir o texto após escreverem, somente levantam a folha e leem com a mão por baixo dela, ou seja, em posição invertida, de ponta-cabeça.



Fonte: Manual de uso de regletes (Tece – Tecnologia e ciência educacional)

www.tece.com.br

Figura 05 – Escrita e leitura em braille

É difícil corrigir um erro ao escrever em braille. Se a falha for notada imediatamente após a escrita da letra, as celas da palavra inteira devem ser “fechadas”, completando-se todos os pontos (de 1 a 6). Se o erro, entretanto, só for percebido posteriormente, pode-se tentar “apagá-lo”, pressionando o relevo para que não seja sentido e escrevendo-se os pontos corretos por cima. Este procedimento geralmente não traz resultados satisfatórios, e o mais indicado é que a página inteira seja reescrita.



(foto tirada na escola Beta, em agosto de 2013)

Figura 06 – Punção e reglete de mesa sendo utilizadas na escrita braille

Durante uma aula na escola regular, na qual os alunos com cegueira devem escrever rapidamente o que o professor está escrevendo no quadro ou ditando, na maioria das vezes os erros são relevados ou percebidos muito mais tarde, o que dificulta sua correção. O aluno não tem como reler o que escreveu sem no mínimo abrir a reglete e ler de ponta-cabeça. Como a escrita precisa ser rápida para acompanhar tanto os docentes como os outros estudantes, ocorre seguidamente que o aluno com deficiência visual pule palavras que estão sendo ditadas, escreva-as incorretamente, deixe de fazer os espaçamentos necessários ou escreva repetido. Todo o processo de escrita requer muita atenção e memorização.

Quando fiz o curso de braille sentia cansaço, não só na mão direita que segurava o punção, mas principalmente uma fadiga pelo esforço mental despendido. Embora com a prática a escrita se torne mais mecânica, automática, pausas intermitentes são fundamentais. Como conciliar isto com aulas corridas, de currículo extenso e variado, como geralmente se observa na escola regular?

Para pessoas com cegueira ou com baixa visão que não conseguem ler em tinta, além do braille há o recurso de usar leitores de tela. Leitores de tela são programas de computador que, interagindo com o Sistema Operacional do computador, capturam toda e qualquer informação apresentada na forma de texto e a transformam em uma resposta falada utilizando um sintetizador de voz.

Deste modo, o usuário pode ouvir tudo o que está sendo mostrado, conforme navega pelo sistema e/ou utiliza os comandos do programa. Os programas leitores de tela mais comuns são o Dosvox, desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o NVDA (*Non Visual Desktop Access* – Acesso não-visual ao ambiente de trabalho), o Virtual Vision e o Jaws. Os dois primeiros, Dosvox e NVDA são gratuitos e podem ser baixados diretamente da internet. O Virtual Vision, embora seja pago, é disponibilizado por alguns bancos brasileiros aos clientes com deficiência visual, mediante cadastro. Já o Jaws, tido como o leitor de tela mais popular do mundo, é pago.

Nenhum destes leitores consegue (ainda) ler figuras, fotos, desenhos, gráficos, esquemas, animações ou mesmo algumas fórmulas matemáticas, embora já haja empresas tentando desenvolver novos *softwares* com tal capacidade. Enquanto isso não ocorre, as pessoas que se utilizam deste mecanismo para ler dependem de sítios acessíveis, que apresentem seu conteúdo em formato texto e/ou com elementos gráficos associados a descrições textuais, as audiodescrições.

A facilidade e rapidez de leitura e escrita que tais programas de tela oferecem têm levado muitos sujeitos com deficiência visual a preferi-los, em detrimento da escrita braille, mais trabalhosa e lenta. A crítica que se faz em relação ao uso dos leitores de tela é que a pessoa que o utiliza fica dependente da máquina, não podendo ler textos em braille disponíveis em livros, elevadores, embalagens de alimentos, locais públicos, etc. Além disso, perde contato com a ortografia convencional da Língua Portuguesa, já que passa a lidar somente com fonemas.

Farias e Botelho (2009) fazem uma interessante reflexão sobre a consciência fonológica em crianças e o sistema braille, em relação à aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa. Comentam que as crianças videntes, antes mesmo de iniciar o processo de alfabetização, tomam conhecimento da língua escrita muito cedo, ao ver os pais lendo, ou ao ver os símbolos escritos enquanto passeiam ou assistem televisão. As crianças cegas não têm essa possibilidade de contato visual, e esta desvantagem e pouca intimidade podem ser causas das crianças não apresentarem a ortografia segundo as regras da norma padrão. O uso único dos leitores de tela

como interface para escrita e leitura poderia aumentar ainda mais este distanciamento.

Textos em braille, por sua vez, são volumosos: uma página impressa em tinta, em formato tradicional, corresponde de três a cinco páginas impressas em braille. Mesmo se a impressão for interpontos, ou seja, frente e verso, com os pontos da grafia braille entre as linhas da página do verso, ainda assim os livros serão maiores e mais pesados que os em tinta, já que as folhas precisam ter uma maior espessura para sua impressão.

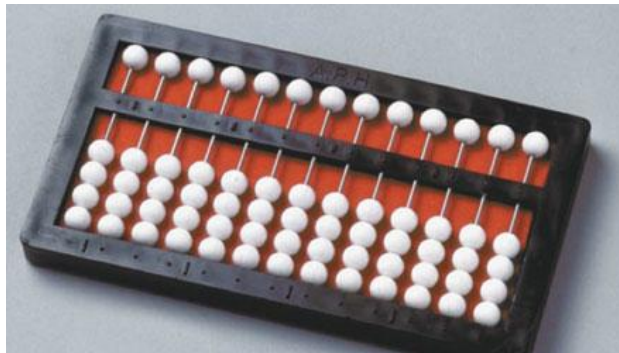
A Lei Federal nº 10.753, de 31 de outubro de 2003 (BRASIL, 2003), conhecida como “Lei do Livro”, institui a Política Nacional do Livro e assegura em suas diretrizes ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro, especificando, em seu artigo primeiro, o acesso à leitura às pessoas com deficiência visual. Estabelece-se o prazo de três anos, a partir da data da publicação da lei, para que as editoras se adaptem para fornecer versões digitais dos livros, incluindo narração descritiva das representações gráficas. As versões digitais devem ser arquivos formatados que possibilitem a audição por meio de técnicas especializadas, o que inclui os leitores de tela.

Na prática a lei ainda não está sendo obedecida integralmente e muitos livros ou simplesmente não são fornecidos em formato digital ou o são sem as adaptações para a descrição das representações gráficas. Isto limita sobremaneira seu uso, já que durante a leitura do texto pelo programa, a fala é silenciada quando há uma figura, foto, gráfico ou fórmula, o que em livros científicos, por exemplo, ocorre regularmente. Livros infantis também se valem muito de imagens, tirando delas informações preciosas para a compreensão do texto. Sem a audiodescrição a criança com deficiência visual perde grande parte da riqueza e do suporte pedagógico proposto pelo material.

Outro elemento importante na escolarização de alunos com deficiência visual é o Soroban, utilizado para o registro de operações matemáticas. Instrumento derivado do ábaco – contador mecânico japonês – o Soroban consiste em várias hastes dispostas em colunas, que representam unidades, dezenas, centenas e assim por diante. Cada haste contém cinco contas, quatro na parte inferior para

representar uma unidade (ou dezena, centena, etc.) e uma na parte superior representando cinco (unidades, dezenas, centenas, etc.). Cada eixo com cinco contas permite a representação dos algarismos de 0 a 9.

Por ser um instrumento manual na qual a posição das contas nas colunas é distinguível ao tato, é acessível para pessoas com deficiência visual. A diferença de um Soroban adaptado a um comum é a inclusão de anteparos de borracha que impedem que as contas deslizem sozinhas, tornando seu manejo mais seguro para a realização de cálculos.

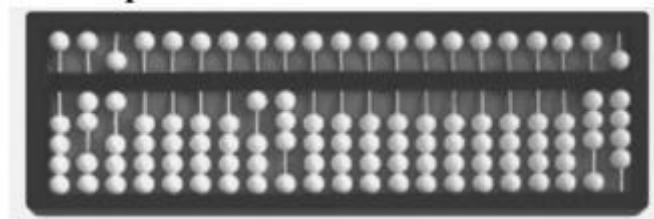


Fonte: www.laramara.org/tecnologia-assitiva/recursos-pedagogicos

Figura 07 – Soroban adaptado para pessoas com deficiência visual.

Na régua de numeração são encontrados traços e pontos. Os traços são indicativos de separação de classes, barra de fração, vírgula decimal ou sinal de potência. Os pontos que ficam sobre os eixos representam as ordens de cada classe. Para ser utilizado necessita que o operador tenha domínio e compreensão do conceito de número e das bases lógicas do sistema de numeração decimal (BRASIL, 2012), pois é um instrumento passivo, ou seja, não é uma calculadora, não tem propriedades inerentes.

A seguir está representada uma operação de adição, $26 + 13 = 39$.



Fonte: Manual de técnicas operatórias para pessoas com deficiência visual (BRASIL, 2012, p. 27)

Figura 08 – Registro de operação de adição no soroban

Há diversas técnicas para uso e ensino do Soroban, e o Manual de Técnicas Operatórias para Pessoas com Deficiência Visual (BRASIL, 2012) recomenda que os professores detenham todas elas. Neste manual são exemplificadas três, que – segundo o texto – são predominantemente utilizadas no Brasil. O Soroban é considerado um instrumento importante para auxiliar a inclusão de alunos com deficiência visual na escola regular, pois além de permitir a realização de cálculos matemáticos com rapidez, ajuda a desenvolver a concentração, atenção, memorização, percepção, coordenação motora e cálculo mental.

Há duas portarias publicadas pelo Ministério da Educação que tratam especificamente do Soroban. A Portaria nº 657, de 07 de março de 2002 (BRASIL, 2002), considerando o interesse do Governo Federal em difundir o uso do Soroban como recurso aplicado ao desenvolvimento socioacadêmico das pessoas com deficiência visual, assim como possibilitar o “ajustamento do educando com deficiência visual na vida escolar comum”, institui a Comissão Brasileira de Estudo e Pesquisa do Soroban, vinculada à Secretaria de Educação Especial – SEESP. O propósito é de que esta comissão proceda ao estudo, avaliação e sistematização de metodologias e técnicas aplicadas ao uso e ensino do Soroban, assim como elaborar e propor diretrizes, normas e regulamentações concernentes ao seu uso.

Já a Portaria nº 1.010, de 10 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b), institui o Soroban como recurso educativo específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual. Isto implica que alunos com deficiência visual devem tê-lo a disposição em sala de aula e poder utilizá-lo sempre que necessário, inclusive em avaliações e concursos públicos.

1.3.3. A constituição do sujeito com cegueira

*Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem achei.*

Fernando Pessoa

Durante a pesquisa sobre inclusão de sujeitos com cegueira na escola regular, me deparei com uma questão pouco tratada: para além da diferença, estariam currículo e escola considerando a(s) identidade(s) dos sujeitos com deficiência, de modo a constituir em tais sujeitos um pertencimento que lhes dê segurança e confiança para alcançar um desenvolvimento que lhes seja satisfatório?

Para tentar responder a este questionamento, é necessário retroceder e esclarecer o que se entende por identidade nas sociedades contemporâneas, compreender como diferentes identidades têm emergido e se sustentado num mundo onde a fixação de identidades parece ser tênue e a fluidez das relações sociais desconstrói simetrias que poderiam trazer sentimentos de pertencimento e segurança, tanto na comunidade quanto na família e no trabalho. Discuto aqui autores como Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Tomaz Tadeu da Silva, Pierre Bourdieu, Maura Corcini Lopes e Carlos Skliar, entre outros, que se dedicam ou dedicaram a pesquisar as complexas teias que se formam nas relações sociais.

A constituição da identidade nos sujeitos é um fator relacional que permite a identificação e compartilhamento de ações sociais, culturais, econômicas e linguísticas entre grupos de sujeitos. O sentimento de pertencimento a uma determinada instituição, classe social, nação, família, etnia, "raça", gênero, enfim "campo social" como prefere Bourdieu (1983, p. 119), gera uma força simbólica com vetores de poder favoráveis aos ocupantes destes agrupamentos, dando aos

indivíduos, em constante competição com outros, uma possibilidade ou ilusão de possibilidade de entrar nas lutas pelo direito ao poder.

Bourdieu categorizou estes campos comparando-os a campos físicos, como por exemplo os eletromagnéticos, que exercem influência e provocam movimentos e deslocamentos nos objetos inseridos em seus espaços, de modo que comportamentos de diferentes objetos acabam por se assemelhar. Os campos sociais seriam espaços sociais ou situações – famílias, grupos de amigos ou colegas de trabalho, partidos políticos ou outras instituições sociais – no interior dos quais os indivíduos vivem e exercem diferentes papéis sociais, constituindo em cada um deles diferentes identidades.

Cada campo social possui estruturas e hierarquias próprias, que regem seu funcionamento e lhes garante uma lógica fundamentada em seus objetivos. Em seu contexto ocorrem disputas e lutas por poder, refletindo os interesses específicos que estão em jogo naquele campo. Os indivíduos nele inseridos a estes jogos procuram se adaptar, não sem estratégias de subversão. Estas, contudo, permanecem circunscritas nos limites de interesses que produzem os significados, caracterizam e representam aquele determinado campo (BOURDIEU, 1983).

O sentimento de pertencimento a uma dada situação ou campo social constitui no sujeito sua identidade, que simultaneamente lhe leva a se considerar semelhante a uns e diferente de outros. Desta forma, a identidade só pode ocorrer de forma relacional (SILVA, 2000), marcada que é tanto por aquilo que é peculiar ao sujeito quanto pelas relações sociais que mantém. A identidade adquire sentido e é mantida pela diferença.

Para Hall (2011), entretanto, as sociedades modernas no final do século XX estão sendo transformadas por mudanças estruturais que fragmentam as "paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade" (p. 9), as quais, se no passado nos forneciam localizações sólidas como sujeitos integrados, hoje interferem em nossa identidade pessoal provocando o que chama de "perda do sentido de si" (IBIDEM).

Esta "descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos" (IBIDEM), evoca nos sujeitos deslocamentos, posto

que seus sentimentos de pertencimento apoiam-se em sistemas e estruturas cada vez mais fluidas, instáveis, que se desvanecem rapidamente. A sustentação oferecida ao sujeito é frágil e tênue, desaparecendo e reaparecendo sob outras aparências e conformações. A identidade que antes poderia se apresentar fixa, coerente e estável, ao se deparar com a instabilidade e incerteza, projetaria nos sujeitos sentimentos de insegurança. Ao levantar esta teoria sobre o colapso das identidades modernas e a crise de identidade que teóricos tem evocado, Hall resgata observação de Kobena Mercer, para quem a "identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza" (*apud* HALL, 2011, p.9).

Bauman comenta o quão ambíguo é este sentimento de insegurança. Por um lado a afirmação da identidade reflete o desejo do sujeito de – ao se igualar a uns e se diferenciar de outros – pertencer a uma comunidade e ser por ela acalentado e protegido. Por outro, a procura por liberdade de autodefinição e autoafirmação leva os sujeitos a uma disputa interna que os afasta exatamente daqueles grupos que poderiam fornecer alguma segurança, ilusória ou não:

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser “identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto. (BAUMAN, 2005, p. 35)

Neste contexto contrastante entre o desejo de identificação que oferece segurança atrelado a um impulso pela liberdade que afasta o sujeito de seus “iguais”, tensões emergiriam, conduzindo o sujeito a novas identidades contingentes, adaptadas naquele determinado momento e espaço aos seus anseios e especulações. Alice Lopes e Macedo comentam que o descentramento da

identidade dos sujeitos, numa concepção pós-estruturalista é tão profundo, que a referência à identidade ou identidades dos sujeitos se torna impossível, “o que existe são identificações contingentes estabilizadas em formações discursivas históricas e sociais muito específicas” (LOPES, A. e MACEDO, 2011, p. 225).

Dentro da perspectiva teórica pós-moderna a transformação pela qual os sujeitos estão passando produz identidades múltiplas, móveis, fragmentadas. A cada momento somos impelidos a assumir identidades diferentes, não necessariamente coerentes e lineares.

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2011, p. 12-13).

Conseqüentemente, pondera-se que até mesmo a identidade de "ser humano", biologicamente constituída, seja colocada em questão. Desmancharia-se, pois, a ideia de uma identidade essencial do sujeito. Em contrapartida, aponta-se a visão de uma identidade contingente "como produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares" (SILVA, 2012, p. 38).

Outros autores (HARVEY, 1989; LACLAU, 1990) propõe para a compreensão das fragmentações identitárias dos sujeitos o conceito de "deslocamento", enfatizando as descontinuidades presentes em curso nas sociedades modernas, caracterizadas que seriam pela "diferença". Ao serem atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais, produziriam diferentes "posições de sujeito", articuladas parcialmente não a sociedades desintegradas, posto que não são unificadas, mas a diferentes elementos e identidades (HALL, 2011, p. 19).

Em sujeitos com deficiência, a forma de ver a fragmentação e contingência também se apresenta, e seria o caso de nos interrogarmos qual a posição que a diferença – imposta pela sociedade frente à deficiência – ocupa na constituição da(s) identidade(s) destes sujeitos. De que forma as relações de poder e força presentes

nas sociedades operam na formação identitária de grupos minoritários, como os com deficiência?

Bauman (2005) sustenta que a ideia de identidade sempre será ambígua, em constante conflito e luta com os outros, os diferentes. Por mais que se almeje uma conciliação dos grupos, sempre permanecerá a intenção pouco nobre de que o grupo mais fraco, menor, se renda àquele com mais recursos. A diferença é aceita pelo lado forte como uma concessão, desde que uma totalidade mais fiel ao lado forte e maior seja mantida.

A inclusão, nesta perspectiva, serve e atua como mantenedora de uma relação de forças desigual: a cultura vidente em relação à cega. São raras as pesquisas que se debruçam sobre a questão da valoração da imagem e da cultura visual nas sociedades contemporâneas, em relação aos grupos com deficiência visual e de como isto interfere em sua formação identitária. Em consulta ao banco de Teses da Capes (DE TESES-CAPES) e à Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp, percebi a quase ausência de trabalhos neste âmbito. Quando os há, o viés é preponderantemente clínico-terapêutico.

A cultura surda é bem melhor estudada e estruturada, inclusive no que concerne à resistência que a comunidade surda tem manifestado sobre o que considera repressão à sua identidade, ao ser conduzida a se integrar a uma cultura ouvinte (LOPES, M., 1997; PERLIN, 2010; SKLIAR, 2013). Conforme Perlin (2010) discute, o mesmo universalismo que permite a diversidade, na prática mascara normas etnocêntricas, em relações de forças nas quais imperam o poder da cultura ouvinte. Os discursos ouvintes são marcados por estereótipos que preenchem as práticas discursivas, propondo ao surdo que se constitua enquanto usuário de cultura ouvinte, majoritária senão quantitativamente, pelo menos qualitativamente. Para a autora, é "como se dissesse, você é um, mas tem que ser dois ao mesmo tempo" (PERLIN, 2010, p. 56).

É possível se supor que uma imposição semelhante a da cultura ouvinte sobre a comunidade surda ocorra em relação aos sujeitos com deficiência visual. Se a surdez não pode prescindir da experiência visual, mas independe da experiência auditiva, para os cegos a situação é oposta, e a experiência auditiva é primordial

para a construção de suas práticas e representações sociais. Ao se engendrar esforços a incluir o sujeito com cegueira em um universo vidente, por exemplo colocando alunos cegos a pintar, tirar fotos ou discutir cores, uma violência simbólica entra em curso, naturalizando a cultura vidente como legítima e conseqüentemente a cultura cega como paralela, coadjuvante, menor. Como saliente Silva,

a identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos (SILVA, 1998, p. 58).

Assim, a deficiência visual não pode ser minimizada, "esquecida" ou alocada em segundo plano, com a finalidade de inclusão do sujeito cego ao mundo vidente, a não ser que se objetive a desconstrução de uma identidade cega, sua fragmentação e enfraquecimento. É esta representação, no entanto, que tenho percebido na presente pesquisa.

Os sujeitos com cegueira têm sido preponderantemente estudados sob um ponto de vista médico. A inclusão é revestida de soluções técnicas, metodologias e práticas que visam a operacionalizar a participação do cego no mundo vidente. A história da cegueira no Brasil, como tantas outras, se confunde com a história das instituições, de seus métodos e análises de videntes. Isto tem levado a que a identificação do cego se dê pelo que lhe é ausente, pela sua negação: ele não enxerga, não lê em tinta, não vê o programa de TV, mas precisa ser inserido e enquadrado em um mundo que se manifesta prazerosamente visual. O cego, o sujeito cego, sua cultura e seus desejos, ainda permanecem invisíveis.

Quais contornos estes posicionamentos adquirem perante a constituição dos sujeitos com deficiência visual? Sobre as crianças surdas, Skliar (2013) pondera que elas adquirem dois tipos de identidade cultural: de um lado uma identidade deficitária, dado que a mensagem a elas dirigida as apresenta como não ouvintes, e de outro uma identidade surda, construída na imersão e compartilhamento de atividades com outras crianças e adultos surdos. Podemos estabelecer com o universo cego uma analogia? Considero que sim.

Nas observações e contatos que mantive com os sujeitos de pesquisa e outros cegos não só durante o trabalho de doutorado, mas também como aluna e professora de informática para deficientes visuais, percebi que os efeitos que a deficiência visual acarreta em cada um dos indivíduos está muito distante de ser homogênea, mas que é possível perceber que na escola especializada, quando há oportunidade de socialização entre os alunos, os com cegueira e os com baixa visão formam dois agrupamentos distintos, nos quais cada um procura ficar junto de outros que compartilham do mesmo grau de deficiência. Perguntei certa vez para Estela, a coordenadora, como ela – cega – sabia quem era cego também. Respondeu-me que sentia pela posição e movimentação da cabeça, pelo andar mais arrastado, pelo toque ao segurar em suas mãos. Já Diego me contou que quando percebe que há pessoas ao seu redor, sempre se dirige a elas por "*Ô, gente boa!*", porque não sabe se são homens ou mulheres e tem receio de se enganar e de ofender alguém. No entanto, sempre sabe quem é cego ou não.

No final do ano de 2013, os alunos da escola especializada Beta foram convidados a passar uma tarde de confraternização na piscina de uma escola estadual da cidade. Barulhentas e animadas, cerca de trinta pessoas, entre crianças, jovens e adultos com baixa visão e cegueira, nadaram na piscina de água gelada, comeram cachorro-quente, tomaram refrigerante e conversaram muito. No tobogã que desaguava na piscina havia um ninho de abelhas, que perturbadas em seu sossego picavam sem dó quem estivesse por perto. As vítimas preferidas eram os meninos cegos, porque precisavam se segurar mais nas grades de proteção, além de serem mais lentos para subir e descer. Nada que afetasse a alegria de estar lá.

Para os cegos, espaços novos são mais intimidadores que para os videntes. O deslocamento nestes espaços requer uma atenção redobrada, gera insegurança e medo dos obstáculos, escadas e outros perigos desconhecidos. As abelhas eram só um deles. A piscina com degrau que subitamente levava ao fundo, outro. O piso desnivelado, molhado e escorregadio pela chuva fina que insistia em esfriar o verão, o beiral baixo do telhado dos vestiários, na altura das cabeças dos mais altos, a ferrugem do escorregador que machucava as mãos. Todos estes elementos, somados a dificuldade de espacialização, acabaram por vencer a excitação, e juntos

os quatro únicos jovens cegos do grupo se retraíram a um canto e lá ficaram, conversando, rindo, divertindo-se.

Um deles, Carlos, não havia trazido roupa de banho nem toalha. Nadou com a roupa do corpo e molhado ficou após sair da piscina. Tiritava de frio. Propus a ele que corrêssemos pelo pátio juntos, para aquecer, ao que ele consentiu. Eu já havia visto em sua escola, durante as aulas de Educação Física, o professor e ele correndo unidos por uma cordinha em seus pulsos. Peguei em sua mão e partimos os dois pelo pátio, para lá e para cá. Pude sentir o corpo tenso, o receio, o estado de alerta em que ele se colocou. Depois de pouco tempo ele suave, fiquei na dúvida se de calor ou de apreensão.

Retomarei este tema no último capítulo desta tese, no qual analiso os registros de pesquisa, mas interessa aqui sinalizar para a aparente busca por uma identidade cega pelos sujeitos de pesquisa, em contraste ao ideário de uma sociedade imagética.

CAPÍTULO II – A GOVERNAMENTALIDADE E A INCLUSÃO

O que é, no fim de contas, um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, p. 44-45, 1999a)

Apoiando-me em autores que discutem a governamentalidade²³, procurarei neste capítulo contextualizá-la como uma ferramenta analítica para a compreensão dos modos como as sociedades vêm sendo governadas, das mudanças nas formas de governo²⁴ que ocorreram desde o evento da Modernidade e das conexões e configurações que a escola passou a compartilhar, enquanto instituição disciplinar a serviço dos governos, conforme propõe Foucault. Pretendo que esta discussão seja a base para uma problematização da inclusão de sujeitos com deficiência na escola regular, percebendo como o governo das populações é engendrado nas políticas públicas atuais e a quais caminhos este governo vem conduzindo.

De Foucault trarei a genealogia da governamentalidade, assim como as condições de possibilidade para sua emergência, buscando situar os exercícios de poder e as técnicas de governança que atravessam os discursos educacionais e

²³ O termo "governamentalidade" refere-se, na acepção de Foucault, a um conjunto de ações de poder cujo propósito é o de conduzir a conduta do próprio sujeito ou de outros, "que visam estruturar o eventual campo de ação dos outros". Tem na população seu objeto, na economia política seu saber e nos dispositivos de segurança seus instrumentos essenciais (FOUCAULT, 1991, 1995a, 2008).

²⁴ Para Veiga-Neto o governo é a manifestação "visível", "material" do poder. A palavra "governo", por sua vez, é usada para definir a instância central do Estado, a instituição do Estado que centraliza e toma para si a ação de governar (VEIGA-NETO, 2005; VEIGA-NETO & LOPES, 2007).

disciplinares atuais, e da forma como tais atos se materializam em ações políticas, naturalizando sentidos e verdades e constituindo sujeitos dóceis e governáveis.

Outros autores, entre eles Rose & Miller (1992; 1996), Ramos do Ó (2009), Veiga-Neto (2000; 2007), Noguera-Ramírez (2011), Simon & Masschelein (2011), Maura Lopes (2007; 2013) e Ball (2001) contribuirão com seus estudos e discussões para que possamos percorrer os caminhos das práticas governamentais, dos regimes de verdade, das relações de poder que alicerçam as condutas dos Estados, das sociedades e dos sujeitos e da manifestação do poder econômico como regulador de tais condutas, assim como sua implicação na restrição das liberdades individuais e na normalização dos sujeitos.

O propósito é de traçar um panorama do termo "governamentalização do Estado" e aprofundar a(s) forma(s) como esta governamentalização se expressa no governo de si, construindo estratégias que conduzam à diminuição do risco social e projetem nos Estados o desejo – ainda que inatingível – de controle das populações. Tentarei alinhar a esta teorização a situação de inclusão e exclusão dos sujeitos com deficiência na escola regular, analisando suas posturas, suas práticas, significações e resistências, face aos processos de normalização que enfrentam.

2.1. A emergência da governamentalidade: a inclusão normalizadora

A intersecção entre poder e saber foi um dos principais alvos de interesse e análise de Foucault, que procurou revelar os modos como as relações de poder constituem os sujeitos, impõem “verdades” e criam condições de possibilidade para práticas disciplinares, de segurança e controle.

Em sua busca pela compreensão das artes de governar, Foucault diferenciou a força do poder, estabelecendo conexões entre as racionalidades políticas e econômicas que permeiam os Estados ao longo dos últimos séculos. Para ele, o poder se sobrepõe à força, conduzindo a conduta de indivíduos a ele sujeitos e

impelindo-os a se comportar de um determinado modo (FOUCAULT, 1994). Tal condução de conduta prescinde de violência instrumental, de força e coerção, mas submete a liberdade dos sujeitos ao princípio totalitário do Estado.

Para clarear o tema sobre as diferentes tecnologias de poder que podem ser vistos ao longo da história ocidental, desaguando no século XX naquilo que chama de dispositivos de segurança e controle atuais, Foucault apresenta inicialmente a forma soberana de poder, calcada na defesa do território. Tal poder se estabelece frente a leis e mecanismos jurídicos, que estabelecem punições aos que os infringirem. O exercício do poder está associado à sabedoria e à verdade do texto religioso, e atua sobre os limites da territorialidade feudal (FOUCAULT, 2008). Ao Estado não interessavam as diferenças, mas somente a preservação de seu próprio domínio e poder.

Em meados do final do século XVI e início do século XVII, a partir da convergência de dois processos, algumas mudanças econômico-religiosas dispõem rupturas no exercício de poder: a deterioração do feudalismo, ligada à emergência do comércio e à mercantilização da economia, e os movimentos religiosos da Reforma e Contra-Reforma, responsáveis por uma dispersão e dissidência religiosa. Foucault caracteriza neste novo cenário uma arte de governar, na qual a “razão de Estado” (FOUCAULT, 2008, p. 318) passa a se centrar no poder sobre o corpo dos indivíduos, visando a torná-los dóceis e submissos, passíveis portanto de serem governados. Nesta época, de nascimento do Iluminismo, os dispositivos disciplinares permitem que a lei seja resguardada por mecanismos de vigilância e correção. Foucault vê nestes eventos deslocamentos da forma de governar, forma esta que, embora não exclua o governo das almas e das condutas, tema da pastoral, passa a ela se mesclar (IDEM, 1991), acrescentando à soberania os problemas do governo de si, do governo das crianças e do governo dos Estados.

Prosseguindo no pensamento de Foucault, ao mesmo tempo em que a continuidade se manifesta, o governo da família – fundamento da economia – se fortalece, passando a constituir o elemento central deste período. Assim, governar o Estado corresponde a “ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto a do pai de família” (IBIDEM, p. 165). O poder disciplinar sobre os

corpos se apoia em técnicas do domínio da vigilância e do diagnóstico, com vistas à transformação do indivíduo, respaldando-se em estruturas médicas, policiais e psicológicas.

Este saber médico, apoiado no poder judiciário, atravessados por um poder da sociedade com suas próprias regras e autonomia, desemboca em técnicas de normalização que Foucault procurou analisar em relação à delinquência, aos doentes e desviantes, mas que são passíveis de corresponder também aos sujeitos com deficiência, pois que refletem saberes de reparação, readaptação, reinserção e correção (FOUCAULT, 2001), muito presentes até o momento atual.

Por volta do final do século XVIII, começa-se a delinear a “problemática da população” (FOUCAULT, 1991a, p. 169), que, para Foucault, embora não desvincule a família como fator de governo, deixa-a em segundo plano, não mais como modelo, mas como instrumento. Com os recursos da estatística, notou-se que a população tem uma regularidade própria e a análise dos números de mortos, de doentes, da produção de trabalho, etc., revelou que os deslocamentos e atividades da população produziam resultados econômicos característicos, conseqüentemente importantes ao governo.

De sorte que as coisas não devem de forma nenhuma ser compreendidas como a substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade de disciplina, e mais tarde de uma sociedade de disciplina por uma sociedade, digamos, de governo. Temos, de fato, um triângulo – soberania, disciplina e gestão governamental –, uma gestão governamental cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 143).

O crescimento demográfico europeu, associado ao aumento da produção agrícola e à expansão monetária, sedimentou o caminho para o foco na população e para o nascimento de uma ciência política. As estruturas jurídico-legais e os mecanismos disciplinares não são anulados, mas a ênfase passa a ser em relação aos dispositivos de segurança, condutores de um pensamento econômico e político vinculado às artes de governo liberais.

O Estado passa a perceber que pelo controle dos corpos – ou seu governo – e pelo controle da economia política, seria praticamente possível

governar tudo. O espaço, não mais solidificado na territorialidade, poderia ser caracterizado pela captura do tempo e pela diferenciação cultural da população. Dá-se início ao surgimento de uma condição de possibilidade para justificar a promoção da inclusão de sujeitos antes à margem das ações governamentais (VEIGA-NETO & LOPES, M., 2007).

A governamentalização não prescinde, contudo, dos pilares do poder pastoral e das técnicas jurídico-legais, mas se potencializa no saber econômico e nos dispositivos de seguridade. Tais dispositivos não atuam por repressão ou coerção, mas de modo mais sutil. Seu movimento se dá por uma ciência de transformação dos sujeitos, através de mecanismos de normalização, classificação, hierarquização e disciplinamento, e encontra nas escolas, hospitais, exércitos, fábricas, orfanatos e manicômios fortes aliados. São estas instituições que ao gerenciar os detalhes mais profundos da população, estabelecem mecanismos microfísicos de poder e reforçam o poder do Estado.

2.2. A escola como maquinaria de condução de conduta

A partir do momento em que houve um aumento das práticas disciplinares do Estado e o foco das tecnologias de governo passou a ser os corpos dos indivíduos, com a intenção de torná-los dóceis, passivos e conseqüentemente governáveis (FOUCAULT, 2001), a escola consolidou-se como uma apropriada instituição disciplinadora. Os novos métodos de poder não são mais garantidos por lei ou castigo, suplantados que foram pela técnica, pela normalização e pelo controle. São empregados em todos os níveis, governamentais ou não, indo além do Estado e de seu aparato. Agem de forma sutil, tornando a vigilância mais eficaz e a resistência mais complexa.

Conforme expõe Foucault (1991a), os procedimentos de governamentalização possibilitam que se estabeleça um elo entre o comportamento individual do sujeito e os efeitos que tal comportamento provoca no ambiente

coletivo, da sociedade. Desencadeia-se assim uma microfísica do poder, na qual ao agir em nível micro, da esfera do sujeito, provocam-se alterações na organização da sociedade, ou seja, as técnicas de gestão governamental atingem um âmbito macropolítico de forma consistente, ao mesmo tempo em que permeiam as sutilezas do indivíduo.

É neste cenário que a escola se estabelece como maquinaria componente de dispositivo amplo de segurança e controle, já que facilita a comunicação entre o governo e suas instituições e os atores sociais, estudantes e familiares, e possibilita o governo eficaz de uma massa de governados. Em um movimento não coercitivo, o poder político é exercido por inúmeras autoridades, de modo a coadunar das relações econômicas à conduta de indivíduos particulares (RAMOS DO Ó, 2009). Professores, pedagogos, diretores (ou “gestores”, como estão sendo atualmente denominados), todos participam para normalizar as condutas dos estudantes.

Ao se apropriar do termo empresarial "gestor" para designar as atuais funções administrativas das instituições escolares, não há apenas um novo nome, há toda uma construção de um novo cargo, afeito à efetivação de paradigmas econômicos, constituindo uma função cujas atribuições devem se alinhar aos princípios econômicos vigentes na nação. Fortalece-se um processo de subjetivação que busca "programar e controlar os indivíduos em suas formas de agir, sentir, pensar e de se situar diante de si mesmos" (GADELHA, 2009, p. 151), de modo a transformar princípios econômicos de mercado em princípios normativos de toda a sociedade.

A reestruturação da educação de acordo com a lógica de mercado se dá através de recodificações discursivas tanto de atividades quanto de relações, que conduzem a uma "colonização da educação por tipos de discursos vindos de seu exterior", resultando em alunos que se tornam "clientes", cursos viram "pacotes" ou "produtos", como sugere Peters (1994, p. 213). Podemos acrescentar a esta lista a ressignificação que se dá ao custo destes "pacotes", agora tratado como "investimento".

Os mecanismos e dispositivos disponíveis nas instituições educacionais são tradicionais, contemplando os deslocamentos que visam a conduzir a conduta dos

estudantes a um modelo considerado como social, econômico e politicamente adequado. Abundantes e facilmente perceptíveis são os procedimentos, que vão desde o posicionamento das carteiras em sala, refletindo a ordem e classificação dos sujeitos, para os quais deve haver um lugar específico, regulado, estrito: “cada indivíduo no seu lugar, e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 1999b, p. 123) até o controle do tempo e dos movimentos, através da divisão do conhecimento em disciplinas, dos horários das aulas, da monitoração de atividades minuto a minuto, dos vastos sistemas de avaliação.

Não menos importante é a hierarquia dos saberes presente nos conteúdos curriculares, a que escolhe e determina o que deve ou não ser considerado relevante, acadêmico, cultural. Será ensinado aquele saber que refletir os pactos sociais, políticos e econômicos momentâneos, que contribuam com e preservem a realidade que se deseja concretizada.

Através de processo dinâmico, a escola atua para produzir cidadãos que agem dentro de uma liberdade e autonomia controladas. Conforme cita Ramos do Ó "as ideias de dominação têm que ser substituídas por outras que remetam a tecnologias de regulação e de autorregulação" (RAMOS DO Ó, 2009, p. 104). A dominação não se dá mais pela força, mas pelo autocondicionamento.

Para este autor (IBIDEM, p. 101) "é o problema da intervenção permanente do Estado que aqui se coloca", ou seja, neste nível de governo de sujeitos, há uma ênfase na articulação entre as modalidades de poder e as relações do eu consigo próprio, ao se consolidar um entrelaçamento das tecnologias políticas relativas ao corpo com a aplicação de técnicas disciplinares antes não exclusivas – mas dominantes – no interior das prisões. As práticas do eu são conectadas e passam a ser do domínio da equivalência às práticas de governo, em uma estratégia estabelecida para a direção e condução de sujeitos livres.

Ramos do Ó descreve que ao se empreender um modelo de transformação da prática moral do sujeito, passa a ser exercido sobre ele próprio um poder praticamente ilimitado, dado que incidem sobre a constituição dos sujeitos:

A cultura de si implanta-se pelo reconhecimento de que a fraqueza, característica da individualidade, se combate através de princípios universais. Afirma-se a existência de uma verdade unida – definida

pela razão ou pela lei –, mas que deve ser decifrada por cada sujeito particular e confundida mesmo com o que ele faz. (RAMOS DO Ó, 2009, p. 109)

Para que esta ação se consolide, é condição que os atos humanos sejam conduzidos de acordo com apuradas regras estatísticas de cálculos, de medidas e comparações. Dentro da escola, tal princípio se espelha nos inúmeros e intermináveis procedimentos de avaliação dos alunos. São examinados não só os conhecimentos técnicos e acadêmicos adquiridos, mas seus comportamentos, sua frequência, suas atitudes, habilidades, desvios éticos ou morais, de modo a conduzi-los a uma situação de autorregulação e autocontrole.

O controle minucioso do espaço-tempo, como nos sugere Ball (2001), produz nos sujeitos uma tal incerteza, não pela vigilância – já considerada como presente – mas sim pela instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes. As expectativas, exigências e indicadores mudam, e nos transferem a responsabilidade pelo nosso sincronismo imediato às novas posturas, exercendo sobre nós uma sujeição a tais práticas que nos captura, nos aprisiona em uma cadeia de saber e poder.

A estes mecanismos de condução de conduta, Foucault (2008) relaciona a biopolítica, que distingue as especificidades da população como "novo objeto de tecnologias políticas de poder" (GADELHA, 2009, p. 123). O poder é exercido sobre as populações em aspectos dos mais profundos e delicados de sua intimidade. A individualidade dos sujeitos é dissecada, para que sua participação e envolvimento na comunidade sejam homogêneos e controlados e tais atitudes se reproduzam uniformemente na população.

Ramos do Ó vai além, sugerindo que o que a biopolítica propõe é uma "ortopedia discursiva" (2009, p. 107), conceito que embora tenha surgido para tratar das questões morais associadas ao sexo, pode ser expandido ao governo de escolares. Arte de corrigir ou prevenir deformidades do corpo, a ortopedia se associa às discursividades que circulam entre governantes e especialistas diversos (médicos, psicólogos, pedagogos), interessados em tornar públicos significados que

promovam a compatibilização entre os interesses espiritual e social e os prazeres individuais.

Desta forma, há uma concretização do efeito do poder sobre o sujeito, que se vê instigado a assimilar conceitos de classificação e hierarquia do que é socialmente apropriado ou moralmente adequado, segundo o ponto de vista dos especialistas e dos governos. A intenção é a de tornar “espírito e corpo realidades plásticas e moldáveis” (IBIDEM, p. 111), preferencialmente dentro de uma normalidade universal, dentro de um padrão que hierarquize voluntariamente os sujeitos na sociedade.

A manifestação da governamentalidade estaria, pois, referindo-se

às deliberações, às estratégias, às táticas, aos dispositivos de cálculos e de supervisão empregues pelas autoridades no sentido de *governar sempre sem governar*. Trata-se de produzir técnicas e princípios que se ligam a escolhas reguladas e executadas por atores que agem autonomamente em esferas restritas, isto é, no interior dos seus próprios compromissos com a família e a comunidade de origem. Assim entendido, o governo não é uma instância de poder mas uma complexa máquina de administração social (RAMOS DO Ó, 2009, p. 113, grifo do autor).

A escola, enquanto mecanismo a serviço da governamentalização dos sujeitos, estabelece a conexão entre o poder e o saber, como propõe Veiga-Neto (2000), prosseguindo aos ideais iluministas de racionalidade e totalidade. Não há como desvincular a fabricação do sujeito moderno do funcionamento da escola. O autor comenta que a sujeição dos corpos e mentes, o disciplinamento, a existência de desigualdades, etc., embora sejam vistos como problema, ao permitir a associação entre as tecnologias de poder e tecnologias do eu, constroem as condições de possibilidade para o exercício da escola moderna e da educação escolarizada.

A escola, ao ser alçada a condição de *lócus* privilegiado de sujeição dos indivíduos, trabalha na sedimentação de estratégias que visem a moldar os corpos, suas crenças, seus medos e ambições. Participa da administração da vida dos alunos – extensivamente também dos familiares, amigos e comunidade em geral –, não só no que se refere à produção, aquisição e transmissão de conhecimentos,

mas principalmente em relação a atos e vontades socialmente aceitos e economicamente viáveis.

Foucault (2001), ao se aprofundar nas descrições sobre as relações de poder, analisa que no domínio da educação se opera um processo contínuo e geral de normalização social, política e técnica. Para ele, as normas presentes nos sistemas educacionais trazem consigo princípios de qualificação e correção, estando sempre ligados a técnicas de intervenção e transformação do indivíduo. Dentro destas intervenções poderíamos relacionar a “vontade de verdade” (FOUCAULT, 1999a, p. 18), como um sistema de exclusão apoiado em um suporte institucional, no qual todo o conjunto de práticas escolares – biblioteca, pedagogia, laboratórios, currículos – opera um disciplinamento e impõe/impunha

[..] ao sujeito cognoscente (e de certa forma antes de qualquer experiência) certa posição, certo olhar e certa função (ver, em vez de ler, verificar, em vez de comentar); uma vontade de saber que prescrevia (e de um modo mais geral do que qualquer instrumento determinado) o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis. (FOUCAULT, 1999a, p.16-17).

Para Veiga-Neto foi a partir dos pensamentos de Foucault e sua discussão sobre o “sujeito moderno” (VEIGA-NETO, 2007a, p.15), que se tornou possível compreender a escola como mecanismo articulador entre os saberes, ensinado e formatado de maneira considerada pedagógica ou não, com os poderes que circulam pela sociedade. Com base no entendimento de que “práticas de divisão” (FOUCAULT, 1995, p. 231) seriam formas de objetivação responsáveis por transformar seres humanos em sujeitos, no interior de uma rede de poderes que capturam, dividem e classificam os indivíduos, pode-se problematizar a situação da inclusão de sujeitos com deficiência na escola regular. E não há como falar de processos de inclusão e da exclusão a ela associada, sem mencionar e discutir as políticas públicas vigentes no Estado brasileiro e a construção de currículos escolares.

2.3. Políticas públicas para inclusão: a sedução por controle

O conjunto das medidas legislativas, dos decretos, dos regulamentos, das circulares que permitem implantar os mecanismos de segurança, esse conjunto é cada vez mais gigantesco. (FOUCAULT, 2008, p. 11)

A partir do século XVIII, com a ascensão do capitalismo, aumento demográfico substancial e conseqüente crescimento da agricultura e do comércio, tornou-se imprescindível a ampliação da escolarização dos sujeitos. A população precisava ser educada ao trabalho e dirigida a uma produção de bens em quantidades cada vez maiores, com eficiência, rapidez e economia. Não mais o servo que cultivava o campo em troca de proteção, mas o operário que vende sua força e tempo em um processo mercantil, dentro de um sistema regulado.

No âmbito de uma sociedade ocidental que se delineava capitalista, a universalização da educação já começava a se manifestar, sedimentando a estrada que viria a materializar progressivamente a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular. Em paralelo às mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas nos últimos séculos, novas configurações se estabeleceram na forma como as pessoas com deficiência foram sendo vistas pela sociedade. Embora em séculos anteriores os diferentes fossem encarcerados, ocultados e excluídos, em momento algum deixaram de ser observados e analisados. Segundo Foucault (2001) é no estudo da anormalidade que se constituem as vias nas quais as relações de poder se estabelecem, o que nos induz a procurar indícios que nos levem a compreender seus mecanismos e naturalizações.

Ao se definir uma anormalidade com sua correspondente normalidade, é sempre a pessoa normal que detém o poder sobre a anormal. A diferença nasce da relação de poder estabelecida frente à legitimação de um grupo sobre outro. Assim, não cabe ao anormal falar sobre si próprio ou decidir sobre seus desejos. Fixado o referencial sobre os normais, a eles competem as decisões sobre o que é ou não

relevante, o que deve ou não ser modificado, o que pode ou não ser dito, o que deve ser classificado como loucura ou como razão. Neste sentido, a anormalidade, compreendida na diferença, precisa ser detalhada e categorizada, para que não fuja ao controle e possa ser administrada, já que não poderíamos prever as consequências desse desvio do padrão da normalidade (FOUCAULT, 2001).

Conforme descreve Foucault, os anormais se inscrevem em uma teoria geral da “degeneração” difundida no século XIX, que irá

por mais de meio século, servir de marco teórico, ao mesmo tempo que de justificação social e moral, a todas as técnicas de detecção, classificação e intervenção concernentes aos anormais; a criação de uma rede institucional complexa que, nos confins entre a medicina e a justiça, serve ao mesmo tempo de estrutura de “recepção” para os anormais e de instrumento para a “defesa” da sociedade (IBIDEM, p. 419).

Neste sentido, ao se ampliar a presença de populações anteriormente excluídas das práticas escolares, ampliam-se também as possibilidades de controle e vigilância. Os governos são seduzidos a articular mecanismos disciplinares e de regulação de conduta orientados aos escolares com deficiência ou não, já que além deles, são atingidos por extensão familiares, comunidade e a coletividade como um todo.

Porque, afinal de contas, para de fato garantir esta segurança, é preciso apelar (...) para toda uma série de técnicas de vigilância, de vigilância de indivíduos, de diagnóstico do que eles são, de classificação de sua estrutura mental, da sua patologia própria, etc., todo um conjunto disciplinar que viceja sob os mecanismos de segurança para fazê-lo funcionar. (Idem, 2008, p. 11)

Neste ponto, importa abrir parênteses na discussão. A inclusão de sujeitos com deficiência na escola regular é um marco histórico, que não só possibilitou vincular pessoas frequentemente excluídas de direitos sociais e culturais básicos ao exercício cotidiano da cidadania, como também abriu novas oportunidades de promoção humana e de participação em sociedade. Combate-se com a inclusão a segregação, a reclusão e a invisibilidade que ainda hoje rondam as pessoas com deficiência.

Mesmo assim e talvez por isso mesmo, não basta seguir um caminho já trilhado, aparentemente sem obstáculos, limpo e simples como nos querem fazer acreditar as políticas públicas que vicejam neste sentido. Há que se contextualizar de que forma se processam os mecanismos de inclusão, baseados em quais pressupostos, com quais interesses e com quais possibilidades, para que uma problematização seja possível, e olhares alternativos, que fujam do óbvio e da unanimidade, sejam traçados.

O processo de inclusão de pessoas com deficiência oferece opções para múltiplas interpretações e análises. Suas ramificações são sutis, como são sutis as intenções de controle e os dispositivos de condução de conduta que levam ao governo das populações. Há que se problematizar as (in)certezas e as (im)possibilidades, as afirmações e os discursos que procuram materializar significações nem sempre claras, procurando compreender as realidades construídas nas políticas públicas, escolas e governos na contemporaneidade. Como afirma Larrosa,

(...) a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. (1994, p. 43)

No Brasil, o movimento pela inclusão de pessoas com necessidades específicas na escola regular começou a ganhar corpo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que estabelece dentre os objetivos fundamentais (artigo 3º) a promoção do bem estar de todos, sem quaisquer preconceitos ou discriminações e no artigo 5º, que trata dos direitos e garantias fundamentais, anunciando a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

A Constituição deu origem a Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelecendo normas de proteção e outras providências. Este decreto, promulgado há pouco mais de uma década, considera em seu artigo 3º que deficiência é “toda *perda* ou *anormalidade* de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou

anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, *dentro do padrão considerado normal para o ser humano*" (BRASIL, 1999, grifo meu).

Percebe-se como a normalidade aparece como referência, como padrão a ser considerado para classificação das pessoas com deficiência. Reforça-se, por decreto, uma discursividade na qual a pessoa com deficiência é possuidora de uma perda, um déficit, uma ausência que precisa ser exposta com clareza. São as características negativas, como lembra Skliar (2013), que constituem na lei os sujeitos com deficiência, e que apesar de todo o discurso de inclusão, ainda precisam se adaptar à sociedade dos "normais", conforme se pode ler no mesmo artigo 3º, onde "incapacidade" é definida como a "redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social".

Embora posteriormente este Decreto nº 3.298 tenha tido artigos suprimidos ou sua redação alterada pelo Decreto nº 5.296, de 2004 (BRASIL, 2004), a definição de deficiência, conforme descrita no parágrafo anterior, não foi excluída, tampouco alterada. E dada a profusão de leis e decretos que se seguiram, e continuam a ser redigidos, promulgados e alterados, é fácil constatar o propósito de legislar sobre cada passo, cada segmento, cada condição da população. A conduta deve ser sempre conduzida dentro de limites pré-definidos, os sujeitos precisam ser classificados e explicados, para que nada escape ao governo estatal.

A linguagem sofre modificações, que acentuam o caráter contingente das políticas públicas, ao mesmo tempo em que acabam por legitimar um discurso que se deseja ser dominante. O que pode ou não pode ser dito, o que causa desconforto ou polêmica, cada palavra, seus significados e significações, são imanentes ao seu período histórico, cultural e social, e é através da linguagem que se sedimenta e consolida a sujeição dos indivíduos.

Além das definições acima apresentadas de deficiência, o Decreto Federal nº 3.298 (BRASIL, 1999) traz normas que visam a proteger este segmento da população, descrevendo que são instrumentos da Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência a aplicação da legislação específica para a reserva de mercado de trabalho e para a matrícula compulsória em cursos regulares de pessoas "capazes de se integrar na rede regular de ensino" (artigo 24).

Não fica claro como tal capacidade será avaliada, nem se os próprios sujeitos cuja lei pretende "proteger" serão ouvidos. É de se supor que a decisão seja transferida aos *expertises* – médicos, juízes, pedagogos – para dar seu parecer técnico, aparentemente neutro e científico, mas centrado no poder lhes conferido pelo seu saber.

Rose e Miller (1992) comentam que os *expertises* traduzem o interesse dos cidadãos e ministros de governo aos seus próprios, gerando e mantendo invólucros nos quais seu poder e autoridade é concentrado, intensificado e defendido. Com base em argumentos e cálculos tornam o seu modo de pensamento obrigatório, inquestionável. Ao remover os problemas políticos para o terreno da verdade, desempenham papel crucial na condição de possibilidade e legitimidade do governo das populações.

Além disso, a legislação, ao estender também às crianças com deficiência a compulsoriedade da matrícula na escola regular, dá mais um passo em direção à escolarização de massas, dentro de um princípio de universalização bastante característico da modernidade. Conforme esclarece Veiga-Neto, a escolarização moderna não se originou “a partir de políticas iluministas democratizantes, nem de demandas populares, nem a partir de ideários pedagógicos que supostamente seriam anteriores às práticas escolares” (2000, p. 188). O que houve foi uma confluência de

montagens e combinações, contingentes e feitas às cegas, de práticas físicas e morais, discursivas e não-discursivas que envolveram vários elementos de naturezas muito diversas: arquitetura, distribuições espaciais e temporais, cuidados com o corpo, vigilâncias, interdições, avaliações sistemáticas, etc. (VEIGA-NETO, 2000, p. 188).

Isto permitiu que a escola funcionasse como uma maquinaria de governamentalização, estabelecendo elos entre as tecnologias de poder e as tecnologias do eu, entre o poder e o saber. A respeito das tecnologias do eu, Foucault discute que são procedimentos comuns a qualquer civilização, propostos ou prescritos aos indivíduos para manter, fixar ou transformar sua identidade em função de certa finalidade, e que se efetiva por meio de autodomínio ou

autoconhecimento (FOUCAULT, *apud* LARROSA, 1994). O autor afirma ainda poderem ser descritas como

práticas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 1990, p. 35-35).

As políticas públicas brasileiras voltadas à questão da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular e mais amplamente, na comunidade social, embora tenham peculiaridades nacionais, embasaram-se e tomaram volume com as discussões que se estabeleceram em nível mundial, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu Protocolo Facultativo (ONU, 2008).

Não pretendo aqui me aprofundar na análise de tais documentos, cuja importância vem sendo amplamente discutida e divulgada, mas sim problematizar os discursos que sustentam sua produção, refletindo principalmente nos aspectos que atingem a escolarização e inclusão de pessoas com necessidades educativas específicas e articulando-os em uma perspectiva de governamentalidade. Ao adentrar na “zona de desconforto” deste tecido discursivo, não tenho a intenção de condenar ou emitir juízo de valor sobre a inclusão escolar, mas a de interpelar os movimentos que nos conduzem a todos a ser governados em nossa conduta, deslocando nossos olhares para uma perspectiva menos ingênua e mais questionadora.

Além disso, ao apresentar e comentar as políticas internacionais, faço a tentativa de adentrar no terreno dos processos de globalização, que tem desenvolvido uma linguagem que expressa as políticas comuns, apresentando como consenso a sociedade de aprendizagem e uma economia baseada no conhecimento e na competição. Conforme descreve Ball (2001), a globalização tem promovido a troca das políticas específicas nos campos econômico, social e educativo por uma

concepção única de políticas para a competitividade econômica, abandonando por vezes os propósitos sociais da educação.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, conhecida como Declaração de Jomtien, por ter sido realizada nesta cidade localizada na Tailândia, em 1990, foi composta a partir da constatação contraditória de que, passados 40 anos da assinatura da Declaração dos Direitos Humanos – que preconizava o direito de todos à educação – ainda persistia entre milhões de crianças e adultos – principalmente do sexo feminino – a inacessibilidade à educação, “ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais” (UNESCO, 1990), assim como adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Mesmo assim, considerava que o progresso “notável” registrado na educação em muitos países era um indício de que – “pela primeira vez na história” – a meta de educação básica para todos era viável (UNESCO, 1990). Ao se universalizar o acesso à educação, segundo a Declaração de Jomtien, diversas conquistas poderiam ser atingidas:

A educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. (UNESCO, 1990)

Michael Peters é crítico em relação a esta visão totalizante do futuro, enxergando neste tipo de projeto propósitos ideológicos cujo objetivo final é a vantagem competitiva na economia global (PETERS, 1994). Discute que com base em uma metanarrativa dominante de fé na ciência, na tecnologia e na educação, constrói-se um futuro em conformidade a uma visão utópica pós-industrial, eliminando, neste processo, outras histórias possíveis de futuro.

Os excluídos de que trata a Declaração de Jomtien são inúmeros: os pobres, os meninos e meninas de rua e trabalhadores, os nômades e trabalhadores imigrantes, os povos indígenas, os refugiados, etc. As pessoas com deficiência são consideradas a parte, em uma posição de destaque. Dada a diversidade de sujeitos a serem satisfeitos em suas necessidades educacionais básicas, a Declaração

propõe que sejam definidos, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimento, medidos por sistemas de avaliação de desempenho.

Parece contraditório que, ao mesmo tempo em que se reconhece a pluralidade de sujeitos excluídos dos direitos básicos à educação, que necessitam de acesso, seja proposto um processo de avaliação sistemático e abrangente, que venha a categorizar e comparar o conhecimento adquirido pelos diversos segmentos de estudantes. Talvez aqui já se abra uma lacuna para a associação à biopolítica, que incide sobre o controle da multiplicidade de corpos (*“mundo mais seguro, mais sadio”*, preâmbulo da Declaração, UNESCO, 1990) e das condutas (*“Sistemas de avaliação de desempenho”*, artigo 4º, IBIDEM), com vistas à gestão da população e ao controle das estratégias que os indivíduos adotam nas suas relações pessoais e interpessoais.

A ênfase na educação como instrumento para a conquista de um mundo mais seguro reforça a proposição de Foucault sobre os dispositivos de controle e seguridade, que encontram nas instituições escolares terreno fértil para se manifestar pragmaticamente. Além disso, ao investir na universalização do acesso à educação a todo um grupo de excluídos, seja social, cultural ou economicamente, garante-se que ninguém fique de fora da submissão a estes mecanismos.

Quatro anos após a Declaração de Jomtien ser apresentada, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assinada pelos países membros das Nações Unidas, foi publicada com o objetivo de consolidar a educação inclusiva, através de procedimentos padrão para a equalização de oportunidades para pessoas com deficiência.

Ao mesmo tempo em que relata a urgência de se providenciar a educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais específicas dentro do sistema regular de ensino, afirma que tal mecanismo promove uma educação efetiva à maioria das crianças, aprimora a eficiência e reduz o custo de todo o sistema educacional.

Tal argumento nos remete à questão neoliberal associada à educação. A economia como motor da sociedade e o mercado como regulador. A escola passa a ser, na contemporaneidade, um instrumento a serviço da economia de mercado,

devendo ser dirigida dentro de princípios de gestão que considerem a eficiência, os dispêndios e as expectativas realistas de trabalho, com a finalidade de conduzir os estudantes-clientes a se integrar adequadamente à sociedade capitalista de consumo.

Para Veiga-Neto o neoliberalismo introduz uma modelagem no consumidor, que deixa de ser visto como *Homo æconomicus* passando a condição de *Homo manipulabilis* (2000, p. 197), ou seja, um sujeito manipulável, que se comporta de uma ou outra maneira no mundo da economia, de acordo com uma modelagem não só conduzida pela mídia e pelo marketing, mas também pelo próprio Estado, pensado como responsável pela construção das novas necessidades e competências de consumo.

Nesta nova ordem, o social subordina-se ao econômico, e as técnicas de governo transferem ao Estado a lógica da empresa, muito mais rápida, produtiva e lucrativa. A liberdade individual é maximizada, no sentido de que cada um passa a ser responsável pelo seu sucesso e principalmente, pelo seu próprio fracasso. Em uma realidade construída discursivamente, os sujeitos devem pensar que são livres para fazer suas escolhas, dentro de uma estreita liberdade vigiada que faz com que os sujeitos conduzam a si próprios, se subjetivem livremente, e se ajustem a um jogo de autorregulação e autocontrole, propício a atuação das tecnologias de governo. Como salienta Foucault, “a integração das liberdades e dos limites próprios a essa liberdade no interior do campo da prática governamental tornou-se agora um imperativo” (2008, p. 475). Segundo o autor, sociedade, economia, população, segurança e liberdade são os elementos fundamentais da governamentalidade contemporânea.

Neste sentido,

entendendo as políticas públicas de inclusão escolar como manifestações da governamentalização do Estado moderno, é fácil compreendê-las como políticas envolvidas com (e destinadas a) uma maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas. (...) E, na medida em que aquilo que se coloca em jogo são condutas humanas que preservem e promovam a própria vida, entra-se diretamente no conceito de *biopoder* (VEIGA-NETO e LOPES, M., 2007, p. 955, grifo dos autores).

Foucault chamou de biopoder a forma de poder que age em duas dimensões sobre a vida: uma anátomo-política do corpo humano, através de procedimentos disciplinares que atuam sobre o corpo individual, e a outra, destacada como biopolítica, que se ocupa dos efeitos da população, de modo que seja possível considerá-la uma unidade mensurável, descritível, classificável, e portanto, governável. Os indivíduos se inserem numa vida coletiva que pode ser tratada como um corpo – a população – a ser moldado e normalizado segundo padrões constituídos no próprio grupo a qual tais pessoas pertencem (FOUCAULT, 2008).

Tais padrões são contingentes e variam de acordo com o molde que se pretende aplicar aos sujeitos. No item 40 da Declaração de Salamanca podemos ler que para alunos com NEE faltam modelos e se apresentam sugestões para instaurá-los:

Alunos de educação especial requerem oportunidades de interagir com adultos portadores de deficiências que tenham obtido sucesso de forma que eles *possam ter um padrão* para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em expectativas realistas (UNESCO, 1994, grifo meu).

Poderíamos depreender deste item que há uma preocupação com a constituição de identidades dos sujeitos com deficiência, que ao serem incluídos na escola regular podem perder seu pertencimento a uma comunidade, ou ao contrário, de que, ao propor aproximações e comparações, haveria dentro das políticas de inclusão uma intenção de ordenamento, a qual, conforme nos relatam Veiga-Neto e Maura Lopes, “dá-se por operações de aproximação, comparação, classificação e atendimento das especificidades” (2007, p. 959). A promoção do ordenamento dos elementos de uma população permite que seu governo seja mais efetivo, mais econômico e permanente, atendendo assim aos pressupostos de uma sociedade neoliberal.

O pressuposto econômico aparece também na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, documento elaborado em 2008 pelas Nações Unidas com o objetivo de defender os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência. Promulgado em 2009 no Brasil, através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), estabelece no seu preâmbulo que a convenção internacional prestará significativa contribuição para promover a participação das pessoas com deficiência na vida econômica, social e cultural, e para que isto se efetive, os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral.

Embora reconheça a importância da autonomia e independência das pessoas com deficiência, inclusive para a liberdade para fazer as próprias escolhas, propõe a compulsoriedade de participação no ensino primário e a proteção e a assistência de suas famílias, de forma a torná-las capazes de contribuir para o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência.

Se para governar a vida da população e consolidar as tecnologias de disciplinamento e segurança faz-se necessário que o máximo de dimensões sociais e políticas ajam em consonância, envolvidas em uma rede de micropoderes, a escola inclusiva da atualidade não pode prescindir da atuação conjunta de professores, especialistas, família, serviços de apoio, organizações governamentais e não-governamentais, etc. Ao compartilhar com estas esferas a responsabilidade pela consolidação dos direitos das pessoas com deficiência, o Estado usufrui de uma circunstância favorável que lhe permite governá-las indiretamente, à distância.

Estes mecanismos de governo da vida econômica são diversos e nem sempre explícitos. Dentro de uma instituição escolar, entretanto, a construção e efetivação do currículo serve claramente a propósitos de correção de conduta, seja ela em relação ao conhecimento considerado hegemônico ou acadêmico, seja em relação a apropriação de valores morais, sociais e políticos que a sociedade deseja ver difundidos. No item seguinte, procurarei apresentar como o currículo inclusivo reproduz nos sujeitos com deficiência as mesmas propostas de normalização e controle que são difundidas aos outros estudantes, sem NEE.

2.3.1. Currículo inclusivo

Na atualidade é difícil conceber educação sem pensar nos efeitos do currículo sobre o discurso pedagógico. É através do currículo que o ordenamento, não só das tarefas escolares, do espaço e do tempo, assim como dos saberes, dos corpos e dos indivíduos é planejado e constituído nos sistemas de ensino. A forma como este currículo opera, como é enfrentado e/ou potencializado, assim como as transformações que vêm sofrendo ao longo das décadas, nos levam a refletir sobre regras, padrões e discursos que, dentro dele, por meio dele e para além dele são difundidos nos indivíduos pelas instituições escolares.

O currículo opera como uma das ferramentas de subjetivação do indivíduo, por ser constituído de discursos a nós dirigidos e que nos levam a construir significados sobre os relacionamentos sociais, sobre posturas econômicas e sobre nossas próprias capacidades e habilidades, de modo a regradar nossos espaços e comportamentos e produzir sentidos voltados a nossa autorregulação.

Conforme Veiga-Neto (2012) coloca, é o currículo o principal artefato escolar envolvido com os processos de subjetivação em curso na Modernidade. Enquanto conjunto de saberes e procedimentos correlatos para efetivar e avaliar o que é ensinado e aprendido, produz disposições e esquemas mentais e corporais que se manifestam nos modos como entendemos o mundo, a nós mesmos e como nos relacionamos aos outros.

Popkewitz (1995) ao analisar a história do currículo preocupou-se em descrever questões referentes à regulação social e ao poder entremeados nos currículos, relacionando-os aos modos como a modernidade os moldou e manteve até a atualidade. Para este autor,

O currículo é uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência no mundo social. Interpretar o presente –

considerar mudanças no processo contemporâneo de escolarização – exige um exame das continuidades e rupturas nos princípios classificatórios do conhecimento corporificado na reforma educacional (POPKEWITZ, 1994, p. 193).

Dentro de uma prerrogativa moderna, o autor afirma que o currículo guarda recursos que direcionam as crianças a uma atenção científica e mensurável da natureza e das sociedades, tendo como objetivo a formação de “cidadãos”, de desenvolvimento de suas habilidades e potenciais como trabalhador. Valoriza aquele conhecimento considerado “útil”, que tenha “uso” para o futuro, e que forneça um vínculo com as responsabilidades relacionadas ao governo do Estado. Ser cidadão, aliás, significa hoje, na opinião de Popkewitz (2010), estar dotado de ferramentas intelectuais e emocionais para resolver problemas no ambiente de trabalho e no cotidiano, dentro de uma sociedade na qual tenham acesso a uma cultura compartilhada. "Cidadania" é um *topói*, um lugar-comum que indica a sujeição do indivíduo a uma condição econômica e social imposta, indica ter as habilidades e sensibilidades de aprendiz constante e permanente, que se autorregula e autocontrola para o trabalho e para a responsabilidade com o governo do Estado e com a sociedade.

As escolhas que emergem na seleção, organização e hierarquização proposta nos currículos, trazem dentro de si regras discursivas que regulam “o conhecimento do mundo e do ‘eu’”, e estão estritamente vinculadas às “verdades” histórica e socialmente construídas, dentro de padrões de poder e regulação (POPKEWITZ, 1994, p. 184). Para o autor, a razão e a racionalidade devem ser objetos de questionamento, que não podem ser tomados como

[...] um sistema unificado e universal pelo qual podemos falar sobre o que é verdadeiro e falso, mas como sistemas historicamente contingentes de relações cujos efeitos produzem poder (IBIDEM, p. 185).

Embora um currículo escolar não se limite a isto, tem entre suas prerrogativas a seleção de saberes que serão considerados, valorizados e

estudados assim como aqueles que serão relegados por alunos e professores de uma instituição de ensino. A análise dos saberes eleitos permite reconhecer subjetividades e identidades pretensamente a serem constituídas pelos alunos e, também, dos mecanismos e discursos que os levaram a ser selecionados. Isto tem sido motivo de amplas e variadas discussões cujas conclusões também são variadas e muitas vezes díspares.

Veiga-Neto mapeia as transformações que a análise dos currículos vem sofrendo, comentando que novas práticas de investigação sobre a teorização curricular se inauguraram a partir de uma mudança paradigmática, de onde as perguntas "o que ensinar?" ou "para que (serve)?" ensinar, são redirecionadas a "para quem (serve)?" (1997, p. 62). Poderíamos ampliar o debate investigando a serviço de quais interesses tais conteúdos são privilegiados em detrimento de outros, para que um retrato sócio-histórico-cultural da relação das instituições educacionais com o governo dos sujeitos possa ser delineado.

Na opinião de Bourdieu (1985; 1989; 1996) nenhuma instituição possui tamanho poder simbólico de legitimar uma imposição cultural quanto a escola. Através de uma atitude aparentemente neutra e de técnicas sutis de reprodução da estrutura de distribuição de capital cultural, obtém êxito na transmissão do poder e dos privilégios das classes sociais mais favorecidas. Este poder simbólico prescinde de força e é exercido em relações de comunicação, por meio da inculcação de saberes e atitudes cujo valor tenha sido definido por uma ação pedagógica dominante no mercado econômico ou simbólico. A violência simbólica que destes atos resulta, faz com que a cultura dominante seja reconhecida como cultura legítima, e rompe com todas as representações e concepções espontâneas da prática pedagógica.

Especificamente em relação à inclusão de alunos com deficiência na escola regular, estas indagações se revestem de grande importância, já que delas emergem o dever de indivíduos historicamente não só excluídos dos mais básicos direitos de cidadania como o direito de ir e vir e conviver socialmente, mas principalmente o direito de decidir sobre o que é melhor para si próprio.

A legislação brasileira tem como norma que alunos com necessidades educacionais específicas devem ser distribuídos pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, na rede regular de ensino, e que sejam ofertadas

flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001a, p. 2)

Estas adequações curriculares para alunos com deficiência visam a “cumprir as finalidades da educação” e para que isto seja alcançado é proposto na cartilha *Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*, que

as respostas a essas necessidades [específicas] devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas, da *adequação progressiva do regular*, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma *programação tão normal quanto possível*, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer (BRASIL, 2003, p. 35, grifos meus).

Percebe-se aqui uma dicotomia entre o que se considera “normal”, sejam eles conhecimentos, saberes ou indivíduos, e outros saberes, conhecimentos e indivíduos que fogem desta “normalidade”, fortalecendo a análise de Foucault (2001), para quem a narrativa sobre o “outro” reforça e fixa a categorização inventada pela modernidade daquilo que é considerado normal daquela outra “anormal”.

Há muito a se indagar nas instruções propostas nesta cartilha. Ao sugerir que os alunos com NEE participem de uma “programação tão normal quanto possível”, destaca-se, inicialmente, a palavra “programação”. Derivado do ato de programar ou planejar a execução de uma ação, “programar” nos leva a uma conceituação bastante pragmática de educação, uma ação de implementação científica e

operacional de educar um sujeito que deve ser adequado progressivamente ao regular.

Uma característica importante do que é chamado por alguns autores, como Derrida, Deleuze e Lyotard, de pós-estruturalismo, foi a reação contra as pretensões sócio-científicas do estruturalismo que se baseava na centralidade das análises científicas da linguagem, da vida humana, das sociedades e da cultura (PETERS, 1995). Isto trouxe um deslocamento da linguagem para os limites daquilo que é considerado legítimo/ilegítimo, normal/anormal, valorizável ou não, para o que pode ou não ser (re)produzido e controlado.

Neste sentido, a adequação ao regular, ao “tão normal quanto possível”, traz significações importantes sobre o que o currículo escolar propõe em termos de inclusão de sujeitos com deficiência. Busca-se que estes sujeitos alcancem o padrão mais próximo da normalidade social, ou seja, daquilo que se enquadra como normal numa sociedade capitalista neoliberal. Há entre a “programação” e a “normalização” uma causalidade imanente²⁵, dado que operam em conjunto, se retroalimentando em uma circularidade não estática, que se amplia em cada movimento.

Tal relação de imanência conjuga o sentido dado pela linguagem com aquele a ser produzido em sua materialidade prática, fio condutor da realidade que se deseja construída. A aproximação entre programação e normalidade serve como uma técnica disciplinar e de controle eficaz, que evidencia um poder massificante, não individualizante. Propõe que os sujeitos com deficiência sejam trazidos para dentro de um circuito de saber, em um campo onde possa ocorrer a intervenção do poder, com a mínima margem de desvios possível. Como argumenta Foucault, “onde reside o poder é preciso que exista o verdadeiro” (2009, não paginado). Segundo ele, a manifestação da verdade se dá por um conjunto de procedimentos verbais ou não, pelos quais se atualiza o que é colocado como verdadeiro em oposição ao que é falso, oculto, invisível, imprevisível.

²⁵ Causalidade imanente, nas palavras de Deleuze (1991), é aquela que se atualiza em seu efeito, ou seja, é aquela cujo efeito atualiza a causa, que a integra e a diferencia, havendo uma correlação entre a causa e o efeito, entre a máquina abstrata e os agenciamentos concretos.

E uma das manifestações de verdade que se coloca nas políticas públicas para a educação inclusiva pode ser encontrada logo no primeiro parágrafo da introdução ao texto que aborda as adaptações curriculares propostas como estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Este documento se inicia colocando ao professor a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Argumenta-se que

Vivemos numa era marcada pela *competição* e pela *excelência*, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (BRASIL, 1998, p. 5, grifos meus).

Ao considerar que os currículos escolares precisam adaptar-se aos novos tempos, enfatizando conceitos caros às práticas econômicas neoliberais, como a competição e a excelência como metas que devem orientar o trabalho de professores e especialistas, o PCN serve como instrumento mediador entre o mercado e a escola, fortalecendo no Estado "seu poder institucional através de uma nova forma de individualização, na qual os seres humanos transformam-se em sujeitos do mercado sob o signo do *Homo æconomicus*" (PETERS, 1994, p. 213).

Os princípios econômicos de mercado são traduzidos como princípios normativos de toda a sociedade, através de práticas de subjetivação que transformam a já denunciada sociedade de consumo em uma sociedade de empresa. Gadelha (2009) analisa que os indivíduos são induzidos a modificar sua percepção em relação às suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e de seus pares, estabelecendo entre si relações de concorrência. É um tipo de governamentalidade engendrada no capitalismo, que busca programar os indivíduos e "controlá-los em suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem" (IBIDEM, p. 151).

Neste contexto, cabe discutir de que forma(s) e com quais finalidades a inclusão de sujeitos com deficiência na escola regular busca aproximá-los da sociedade de conhecimento e competição que se desenha na contemporaneidade, assunto este que será analisado a seguir.

2.4. Sociedade de competição e o aprendizado ao longo da vida

Atualmente estamos vivendo em um período no qual a escola, conforme nos relata Veiga-Neto (2000), se organizou como uma instituição não só geradora e difusora de novos saberes, mas principalmente como *lócus* de acontecimentos acessíveis ao controle, adequada a preparar as populações a viver num Estado governamentalizado, cuja estrutura se apoia em uma perspectiva econômica de espectro capitalista neoliberal. Dentro deste cenário de uma sociedade de controle, direcionada e conduzida à competição, os sujeitos devem ser capacitados a conviver com múltiplas possibilidades de escolha, que neles gerem desejos de aquisição, participação e consumo, de modo que as engrenagens do sistema possam continuar funcionando em um mecanismo retroalimentado.

Embora possa soar contraditório, para uma efetiva escolarização na e para a lógica neoliberal, o sujeito deve ser moldado e normalizado dentro das regras de competição e consumo, mas simultaneamente se sentir livre para efetuar suas próprias escolhas, de forma que a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso seja dele próprio, e não mais do Estado. A autogestão é prioritária, pois para que o sujeito seja elemento do mercado, é necessário que ele desenvolva ao máximo sua capacidade de ser o “empresário de si mesmo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 200).

Dean (1999) comenta que a liberdade do sujeito é uma condição para sua sujeição, e nesta esteira de governamentalidade baseada no ideal do Estado mínimo, no qual para governar mais é preciso governar menos, o sujeito deve ser constituído de tal forma que seu desejo o leve a exercer sua liberdade dentro de um

sistema de dominação. E qual outro lugar melhor para levar a cabo tal tarefa do que a escola, aberta a todos, universalizada?

Enquanto a inclusão de educandos com deficiência na rede regular de ensino amplia a abrangência dos indivíduos sujeitados às normas escolares, sociais, políticas e econômicas preponderantes, a escolarização infinita se mostra propícia para que este mecanismo se perpetue, tornando mais eficaz a estratégia de autogestão. Em uma contemporaneidade flexível, ou como denomina Bauman, "líquido-moderna" (2007, p. 7), na qual as habilidades, identidades e especialidades necessárias à sociedade mudam continuamente, são fluidas, não se fixam, torna-se necessário que o indivíduo se esforce também continuamente para não ficar de fora, para não ser uma "baixa colateral" e permanecer no jogo do consumo (BAUMAN, 2008, p. 149).

Neste jogo, a aprendizagem deve ser atrativa, deve ser algo que o sujeito almeje, sendo pois um imperativo que todos aprendam a aprender, que tenham motivação para uma aprendizagem vitalícia, para uma competição constante, preparados para se adequar a novas situações com rapidez, já que os rumos e as regras se alteram incessantemente ao longo do tempo.

A metanarrativa do "aprender a aprender" encaixa-se com precisão em nosso cenário educacional contemporâneo, embora seu uso esteja em evidência há mais de um século, sofrendo ressignificações variadas. Piaget (1998) a entendia, em sua concepção psicológica e epistemológica construtivista como um imperativo da transformação do modo de ensinar, que deveria, em seu entendimento, ter como ponto de partida a diversidade de histórias, aptidões e saberes dos alunos. Estes deveriam ser estimulados por um método ativo de aprendizagem, a reconstruir e reinventar os conhecimentos, fundamentado na ideia de que conhecimentos não são transmissíveis. Para o autor, conhecer é o efeito de um processo ativo de elaboração da realidade por parte do aprendiz, que precisa, portanto, agir como sujeito ativo dos processos de conhecer.

Demo (2013) sugere, por outro lado, que a visão do "*American way of life*" ("modo americano de vida"), fortemente ancorada no pressuposto do "*do-it-yourself*" ("faça você mesmo") também se apoia no pressuposto do "aprender a aprender",

dado que é uma ideia voltada a instigação da autonomia e iniciativa das pessoas, por meio da motivação de uma cidadania autossustentada e autogerida.

De qualquer forma, foi nos Estados Unidos que John Dewey formulou o princípio pedagógico de que o ensino deveria dar-se pela ação e não pela instrução, com um comportamento reflexivo sendo proposto como método principal das experiências educativas (DEWEY, 2007). Em 1938 o autor escreveu que

A atitude mais importante que pode ser formada é o desejo de continuar a aprender. Se o ímpeto nesta direção for enfraquecido ao invés de ser fortalecido, algo mais do que preparação deficiente toma lugar. O aluno é na verdade roubado de sua capacidade nativa que caso contrário o permitiria lidar com as circunstâncias que ele encontrará no curso de sua vida²⁶ (DEWEY, 2007, p. 20, tradução minha).

Estes ideais encontraram ressonância nos propósitos do movimento da Escola Nova no Brasil, que na década de 30 "atribuía à educação escolar a tarefa de construir um novo tipo de homem" necessário à sociedade industrial que se prenunciava (CAMPOS e SHIROMA, 1999). No documento "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", de 1932, sugere-se que a instituição escolar deve procurar estimular no educando o próprio esforço como elemento mais eficaz em sua educação, de modo a fazê-lo penetrar na "corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar" (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 196).

Mais tarde, em 1996, a Unesco divulgou um relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, capitaneado por Jacques Delors, no qual se apresentavam os quatro pilares sobre os quais a educação deveria organizar-se, a fim de prover a humanidade dos trunfos indispensáveis à "construção de ideais de paz, liberdade e justiça social" (DELORS, 1998, p. 11): "aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a viver junto" e "aprender a

²⁶ *The most important attitude that can be formed is that of desire to go on learning. If impetus in this direction is weakened instead of being intensified, something much more than lack of preparation takes place. The pupil is actually robbed of native capacities which otherwise would enable him to cope with the circumstances that he meets in the course of his life.*

ser" (IBIDEM, p. 89-90). Na visão dos autores deste relatório, não basta que cada um acumule no princípio de sua vida uma determinada quantidade de conhecimento, da qual vai se abastecer indefinidamente. É, ao contrário, necessário que esteja habilitado a aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, de todas as oportunidades para aprofundar e enriquecer seus conhecimentos, adaptando-se continuamente às mudanças do mundo.

Noguera-Ramírez também expõe que o sujeito contemporâneo deve ser apto a se adaptar às constantes mudanças, nomeando tal sujeito de *Homo discentis*,

capaz de ser moldado ou modelado, capaz de mudar ou alterar sua forma. Não um indivíduo flexível ou elástico, pois não tem uma forma prévia definida, senão que adquire uma segunda suas relações com um mundo também móvel, em constante mudança (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 17).

Para o autor, o próprio conceito de "aprendizagem" não pode mais ser simplesmente o relativo a ensino e instrução. O que se pretende agora é que os sujeitos adquiram a capacidade de se adaptar ao seu meio ambiente, transformando-se e transformando-o ao mesmo tempo, dentro de uma rede disciplinar.

A esse novo conceito, Simons e Masschelein associam a sociedade de aprendizagem, para eles

relacionada à tecnologias e procedimentos bem específicos de compreensão e guia de nós mesmos como um tipo particular de sujeito, isto é, sujeitos para os quais a aprendizagem seria uma força natural para se viver esta vida. (SIMONS & MASSCHELEIN, 2011, p. 123)

Em tal sociedade, a aprendizagem não se dá somente em instituições escolares, mas ocorre em múltiplos espaços, subjetivando os sujeitos a adquirir as habilidades e competências necessárias à governamentalidade moderna. A força, no passado parceira indissociável do poder, é substituída por um controle sutil, detalhado, específico, que produz nos sujeitos um governo mais eficaz, por ser o

autogoverno, governo de si. A liberdade individual é vigiada, em um sistema panóptico coletivo, em estreita consonância com as políticas econômicas, sociais e culturais que regem as nações.

Se cada um passa a ser responsável pelo seu autoempresariamento, associado sempre a ideais democráticos e de autossatisfação, visando à sustentação do regime governamental vigente, é imprescindível que todos sejam incluídos nestes dispositivos, e que todos desejem nele permanecer. Com ou sem deficiência, todos são sujeitados ao mesmo mecanismo disciplinador, com a finalidade de tomar parte de um sistema de vigilância e controle o mais amplo possível.

Simons e Masschelein (2011) acrescentam que a criatividade é um foco importante neste dispositivo, já que é chave para a abertura de novas competências. Em uma sociedade de aprendizagem, ser criativo é sinônimo de ser cidadão. Implica em disposição a participar do jogo, e investir esperando um retorno futuro, incerto. O aspecto econômico se funde ao social, e os atos praticados pelos sujeitos respondem a uma liberdade obediente a determinadas normas, atreladas permanentemente a um tribunal econômico.

Nikolas Rose denomina este movimento de “política contemporânea de competência”, relacionando-o à autogestão:

[...] deve sua alienação ser revertida equipando-os de certas capacidades subjetivas: precisam ter responsabilidade, precisam mostrar que são capazes de realizar ações e fazer escolhas calculadas, precisam moldar sua vida segundo um código moral de responsabilidade individual e obrigações na comunidade (ROSE, 1996, p. 347).

Algumas políticas públicas são bastante claras na manifestação da preocupação em que a inclusão de sujeitos com deficiência no sistema regular de ensino se dê para que eles tenham condições de se adaptar à situação econômica contemporânea. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), por exemplo, cita que o acesso de crianças e adultos excluídos à educação, ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, pode ajudá-los a perceber a premência de adaptar-se às mudanças sociais e culturais. Situa neste

quadro o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e a decadência econômica, e propõe que o conhecimento disponibilizado a todos inclua informações sobre como melhorar a qualidade de vida e como “aprender a aprender”.

Já o Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), estabelece que o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com a diretriz, dentre outras, de "*aprendizado ao longo de toda a vida*". Para que isto se efetive, assegura garantir ensino fundamental gratuito e *compulsório*, e adaptações razoáveis²⁷ de acordo com as necessidades individuais (grifos meus).

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010) traz como princípio e finalidade do Ensino Médio a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomando este como princípio educativo para continuar aprendendo, de modo a ser capaz [o estudante] de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores. O próprio Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, em um evento empresarial, manifestou a relação entre a escola e a economia ao afirmar que “*se quisermos pensar em economia, temos que pensar da creche à pós-graduação*” e que “*nós queremos continuar empregando e aumentando o salário para distribuir renda. Por isso a educação é o melhor caminho para aumentar a produtividade*” (Jornal O Estado de São Paulo, 21/11/13).

Ao enfatizarem o aprendizado vitalício associado ao ato de "aprender a aprender", tais documentos e narrativas reforçam o nexos da educação aos princípios de mercado, nos quais o indivíduo empreendedor de si, que se autorregula, capacitado para a autogestão, exerce papel fundamental na circulação de conceitos empresariais dentro do sistema educacional. Estas estratégias, analisadas por diversos pesquisadores (GADELHA, 2009; LOCKMANN & HENNING, 2010; LOPES, M.,

²⁷ A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (ONU, 2007) definem como "adaptação razoável" as modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

2009, 2010; SANTOS & KLAUS, 2013), nos conduzem a compreensão de como o saber, ao funcionar como dispositivo político torna-se imanente e indissociável de mecanismos de poder.

Os valores econômicos, na medida em que migram da economia para outros domínios da vida social, disseminando-se socialmente, ganham forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direitos em indivíduos-microempresas-empresendedores (GADELHA, 2009, p. 143-144).

Na atualidade, é o capital humano que vai valorar o sujeito frente à indústria e à sociedade. Gadelha (2009) pontua que ao trabalhador cabe levar conhecimento e habilidades requeridas para utilizar maquinarias com técnicas efetivas, de modo que possa participar do processo produtivo. Estas habilidades e conhecimentos são fruto de investimento de capital aplicados em sua educação, principalmente. O trabalhador passa a ser um meio de produção, e para que isso ocorra, é imperativo que ele faça investimentos em si mesmo, planejando sua vida em longo prazo, e levando em conta os custos que isso acarreta, seus benefícios e futuros rendimentos. “Não faz sentido pensar o indivíduo e o capital como exteriores um ao outro” (GADELHA, 2009, p. 149).

Como nem sempre estes investimentos trazem retornos – nem imediatos, nem visíveis – é necessário que estratégias sejam adotadas para que os sujeitos continuem mesmo assim querendo permanecer no jogo econômico. O fetiche do consumo e o desejo de participar são alguma delas. Conforme Maura Lopes aborda,

A promessa de mudança de *status* dentro de relações de consumo – uma promessa que chega até aqueles que vivem em condição de pobreza absoluta –, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, são fontes que mantêm o Estado na parceria com o mercado e que mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo (LOPES, M., 2009, p. 167).

Para despertar o desejo de se autocapacitar e autogerenciar, estratégias como incentivar a identificação do educando com a escola e tornar o ambiente

escolar atrativo são utilizadas. No Documento Base do PAV recomenda-se como proposta pedagógica que o ensino seja estruturado em projetos com trabalhos em grupo, nos quais o aluno irá reconstruir seu autoconceito e “aprender a se organizar e considerar o estudo e a escola com *seriedade* e *alegria*” (MINAS GERAIS, 2008b, p. 10, grifo meu). Para implementar este projeto sugere que o professor, enquanto figura central da mediação entre o conhecimento e o aluno, seja aquele que “*ensina felicidade*” (IBIDEM, p. 15, grifo meu).

Estes discursos transferem aos sujeitos, sejam eles com deficiência ou não, a responsabilidade pelo seu sucesso e concomitantemente, pelo seu fracasso. Coadunam com a proposta neoliberal de Estado mínimo, e buscam atingir a existência individual dos cidadãos através de uma ciência de governo e da felicidade. Com a inclusão de sujeitos com NEE na rede regular de ensino os processos de conformação e sujeição atingem maiores proporções, a normalização pode ser exercida com excelência e o exercício de poder do Estado se fortalece.

Com o argumento do respeito à liberdade individual, com a crescente competição no mercado de trabalho e o esfacelamento das relações comunitárias e familiares, o sujeito passa a ser o único a responder por seu próprio sucesso, imbuído em seu esforço de se manter ativo na sociedade de consumo. Ao não conseguir os resultados esperados, ou não ter as condições necessárias para tanto ou simplesmente não querer se submeter aos critérios impostos deve assumir como seu, como uma escolha pessoal, o fracasso.

A tarefa da recomodificação do trabalho foi a mais afetada até agora pelos processos gêmeos da desregulamentação e da privatização. Essa tarefa está sendo excluída da responsabilidade governamental direta, mediante a "terceirização", completa ou parcial, do arcabouço institucional essencial à prestação de serviços cruciais para manter vendável a mão-de-obra (como no caso de escola, habitações, cuidados com os idosos e um número crescente de serviços médicos). Assim, a preocupação de garantir a "vendabilidade" da mão-de-obra em massa é deixada para homens e mulheres como indivíduos (por exemplo: transferindo os custos da aquisição de habilidades profissionais para fundos privados – e pessoais), e estes são agora aconselhados por políticos e persuadidos por publicitários a usarem seus próprios recursos e bom senso para permanecerem no mercado, aumentarem seu valor mercadológico, ou pelo menos

não o deixarem cair, e obterem o reconhecimento de potenciais compradores. (BAUMAN, 2008, p. 16)

Podemos assim dizer que as relações de poder do Estado são permeadas por pequenas relações de poder da sociedade. Por conseguinte, não há como excluir os pequenos enfrentamentos, as “microlutas”, relações estas que resultam em atos de resistências (FOUCAULT, 2003). Considerando-se os biopoderes como aqueles preocupados com a constituição de um corpo-espécie da população, e que estes derivam de agrupamentos plurais, reside na diferença e na diversidade uma grande possibilidade de resistência.

Embora o jogo governamental apoie-se na arregimentação do maior número de pessoas possível, que compartilhem da visão competitiva individualizante e voltada ao consumo exigida pela economia de mercado, há movimentos que produzem clivagens e rupturas nestas normas, gerando racionalidades fragmentadas que podem suscitar na sociedade mudanças a esses mecanismos de sujeição.

No próximo capítulo veremos como os sujeitos de pesquisa, envolvidos em sistemas de inclusão, correspondem aos procedimentos de normalização e de condução de conduta presentes nas redes regulares e especializadas de ensino, produzindo subjetivações sem, no entanto, abdicar de estabelecer elementos de resistência.

CAPÍTULO III – OUTROS MODOS DE VER A INCLUSÃO

A inclusão e a exclusão são pares tensionais que caminham juntos, com limites mais ou menos tênues, de acordo com o espaço e o tempo em que são conceituados e vividos. Suas abrangências variam em movimentos que acompanham pactos sociais que legitimam realidades sociais construídas, por isso precisam ser percebidas em sua contingência.

Para tentar compreender como os sujeitos com deficiência visual circulam por e entre tais construções, como são por elas afetados e quais significações produzem, procurarei neste capítulo lançar um olhar para os registros levantados na pesquisa a partir dos posicionamentos teóricos dos autores mencionados nos capítulos anteriores, tomando como ferramenta investigativa basilar a governamentalidade proposta por Foucault.

Como *corpus* de análise, trago as anotações registradas nos diários de campo, as entrevistas e as observações colhidas nas escolas regular e especializada, assim como em alguns dos outros espaços onde as práticas sociais dos sujeitos de pesquisa transcorrem: escola de dança, academia de natação e ginásio desportivo. No entanto, não me restrinjo a eles, já que os percursos investigativos extravasaram as fronteiras inicialmente propostas, atingindo outros campos – as ruas, as instituições bancárias, os clubes de lazer, os sítios da internet – que juntos enriqueceram o material investigativo e sua análise.

São muitas as alternativas possíveis para a análise, e certamente a divisão em eixos que aqui proponho poderia ter outro enfoque. O que busquei foi qualificar o *corpus* de pesquisa em conjuntos não estanques, mas que apresentassem significações comuns, complementares ou por vezes até contraditórias, sem contudo serem neutras. Ouvindo as gravações das entrevistas e relendo as anotações dos diários de campo, pude perceber alguns enunciados mais intensos, que emergem não só de um sujeito, mas se fortalecem no conjunto e, portanto, trazem consigo

presentes as interações educacionais, sociais, políticas, culturais e econômicas que constituem e sujeitam jovens e adultos com deficiência visual.

A discussão, portanto, será ancorada em quatro eixos principais, fisicamente pouco delimitados, que se entrelaçarão ao longo de todo o capítulo. Espero assim apresentar um espectro como o de luzes do arco-íris: cada cor separada – da vermelha à violeta – é dotada de suas próprias características, individualidades e aparências. Ao serem sobrepostas, entretanto, se apresentam sob outra exterioridade, branca, que ao mesmo tempo em que agrega as outras cores e delas se nutre, as esconde. Assim, sob o manto da inclusão, discutirei a normalização dos sujeitos com deficiência, a exclusão na inclusão, a sociabilização estratégica e a estigmatização do outro .

3.1. A normalização dos sujeitos com deficiência

3.1.1. *Eles são muito preguiçosos!*

O poder deve ser analisado com algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (FOUCAULT, 1991a, p. 103)

O fato das pessoas com necessidades educativas específicas estarem agora em momento de visibilidade política não pode ser renegado, mas é fundamental que os dispositivos e mecanismos de inclusão destes sujeitos na educação escolarizada

e na sociedade como um todo sejam problematizados, seus discursos clareados e seus efeitos discutidos. A partir de um posicionamento crítico podemos nos situar como protagonistas de nossas vivências, resistindo ao que não condiz com nossos propósitos, modificando o que nos imobiliza e construindo o que nos fortalece ética, cultural e socialmente.

Há que se considerar, como Maura Lopes (2013) discute, que vivemos em um momento contemporâneo em que a vida humana é governada de múltiplas formas, sujeitados que somos a forças que nos capturam e nos direcionam a um Estado governamentalizado, através de estratégias disciplinares e de controle a serviço da segurança das populações.

No interior desta perspectiva, a inclusão funcionaria como um mecanismo de normalização, ao alocar em um mesmo ambiente, sob as mesmas regras e normas de condutas, sujeitos antes excluídos da esfera de influência governamental, o que possibilita ampliar sobremaneira o controle da informação e da economia. O poder do Estado regula, vigia, hierarquiza e organiza, subjetivando os sujeitos em estratégias prolíficas e sutis, submetendo-os a uma mesma lógica de docilidade e submissão adequada à racionalidade neoliberal. "Onde reside o poder é preciso que exista o verdadeiro" (FOUCAULT, 2009, p. 16) e as condições de existência da verdade da normalização são produzidas não só nos discursos governamentais, mas também em outras instituições que detêm micropoderes e que se relacionam com os sujeitos com deficiência.



Fonte: <http://conselhoaudego.wordpress.com/2012/01/24/voce-sabe-como-agir-com-um-cao-guia/>

Figura 09 – Propaganda do projeto "Cão-guia de cego"

A docilidade enquanto elemento de constituição da cidadania engloba um sistema de sujeição no qual um corpo somente se torna força útil se for ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso aos mecanismos de regulação e controle (GADELHA, 2009). Neste sentido, ao afirmar que ser cidadão equivale a ser dócil como um cão, a propaganda funciona como um dispositivo que intensifica e generaliza os mecanismos e as técnicas normalizadoras, produzindo uma verdade com efeitos sutis, contudo intensos.

São diversas as diretrizes que orientam a população para o envolvimento em procedimentos de normalização, das quais podemos citar as estabelecidas no Decreto nº 6.094, de 24 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007). Este decreto, que implementa o plano de metas do governo federal intitulado "Compromisso Todos pela Educação", afirma que é necessário estabelecer a aprendizagem como foco, e que ao Estado cabe apontar quais são os resultados concretos que devem ser atingidos. Para que tais resultados sejam alcançados, faz-se necessário que cada

aluno seja acompanhado individualmente, mediante registro de sua frequência e do seu desempenho em avaliações realizadas periodicamente.

É preconizado ainda que seja garantido o acesso e a permanência nas classes comuns do ensino regular as pessoas com necessidades educativas especiais, e que programas de outras áreas, como saúde, esporte, assistência social e cultura, sejam integrados, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola.

Pode-se perceber neste decreto como as estratégias de governo são estendidas à escola, que passa a funcionar como uma extensão do Estado, cabendo a ela a tarefa de acompanhar, com a proximidade que lhe é peculiar, todos os movimentos dos sujeitos nela incluídos. Como nela os sujeitos permanecem geralmente durante longos períodos, a articulação entre o poder e o saber - próprios da instituição escolar - permitem que o controle seja exercido com constância. Foucault (2005) argumenta que os mecanismos de regulamentação são globais, de regularidade, são fenômenos que se desenvolvem essencialmente na duração, em limites de tempo relativamente longos, até que se atinjam estados globais de equilíbrio.

Em sujeitos com deficiência a norma atua no sentido de conhecer, enquadrar e categorizar aquilo que é diferente, o que precisa ser reconhecido para ser governado. Foucault (2001) já falava em como na modernidade foram construídos mecanismos que servissem para a contenção das diferenças, ressaltando que para que a sociedade pudesse se defender das diferenças e administrá-las, de forma que os diferentes, os anormais, não fugissem ao seu controle, o mecanismo mais eficiente foi – e continua sendo – o de trazer a diferença para dentro da norma. Assim, contida na norma não como diferença, mas como simples variação, não causa danos e permite a avaliação de seu comportamento e conseqüentemente seu controle. A "'norma' permite tirar da exterioridade selvagem os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis" (VEIGA-NETO, 2001, p. 115).

A escola, nesse sentido, ao incluir alunos com NEE em seu mecanismo tradicional, tenta se ajustar às diferenças, mas esbarra na superficialidade desta

ação, procurando – antes do que reconhecer o diferente em sua diversidade – adaptá-lo ao convencional. Durante meu trabalho de campo nas escolas regulares, pude presenciar autoridades pedagógicas – professores, supervisores, pedagogos – manifestando inquietações sobre os "desajustes" de inúmeros alunos, sejam eles com deficiência ou não, em relação ao aluno desejado, que tem boa disciplina, que aprende com facilidade e faz o que o docente manda. As tentativas de normalizar a todos dentro de um padrão de conduta se mostram, por exemplo, na classificação que a funcionária responsável pelo AEE em uma das escolas faz dos alunos cegos.

Ao conversarmos sobre seu trabalho e como refletia no aprendizado de Bernardo e Carlos, ela me comentou que os dois alunos faltavam muito às aulas, o que comprometia sobremaneira o seu rendimento escolar. Nenhum dos dois anda ainda sozinho pelas ruas, dependendo pois de algum acompanhante vidente. Na maioria das vezes, eram os respectivos irmãos que os conduziam à escola, o que implicava que, quando os irmãos faltavam, eles também não compareciam, o que acontecia com certa frequência. Perguntei se já havia tentado orientá-los a vir sozinhos à escola, mas ela respondeu que não, o bairro era perigoso e ela tinha medo de sair com eles pelas ruas.

O atendimento especializado era realizado durante as aulas, no turno da manhã. Isto trazia como consequência a interrupção do acompanhamento das aulas pelos alunos, pois em momentos escolhidos pela pedagoga, eles eram retirados de suas salas e conduzidos à sala do AEE. Ao indagar por que o atendimento não era conduzido no contraturno, conforme estabelece a legislação, recebi a explicação de que se fosse a tarde eles não retornariam à escola, que já havia feito a experiência e que não havia dado certo:

– *Eles são muito preguiçosos, não voltam à tarde de jeito nenhum!* (Diário de Campo, 25/10/2012).

Era melhor os atender no próprio turno escolar, porque desta forma tinha certeza de que iriam participar das atividades propostas.

É significativo notar que a funcionária do AEE, ao mesmo tempo em que cita a impossibilidade dos alunos cegos virem sozinhos à escola, necessitando sempre da presença de seus respectivos irmãos, classifica-os de "preguiçosos" por não voltarem à tarde para o atendimento especializado. Como pude presenciar na escola Beta, para a qual há transporte em *van* disponibilizada pela prefeitura, a assiduidade dos meninos é relativamente boa. O problema neste caso é que a *van* atende também as escolas rurais do município, levando e buscando tanto alunos quanto professores e funcionários, o que faz com que atrasos, ausências e quebras do veículo sejam corriqueiros.

Acompanhei algumas vezes o percurso da casa de Carlos à escola, com a fisioterapeuta da escola especializada. Carlos, já num estágio avançado das aulas de Orientação e Mobilidade, estava aprendendo a andar pelas ruas, sozinho com apoio da bengala. Na escola ele se movimenta com agilidade e segurança, conhece bem os espaços pelos quais se desloca cotidianamente, como os banheiros, as salas de aula, a quadra de esportes e o refeitório, mas as ruas ainda são um desafio.



Figura 10 – Carlos em aula de Orientação e Mobilidade com fisioterapeuta, em sua escola regular



Figura 11 – Carlos em sua escola regular

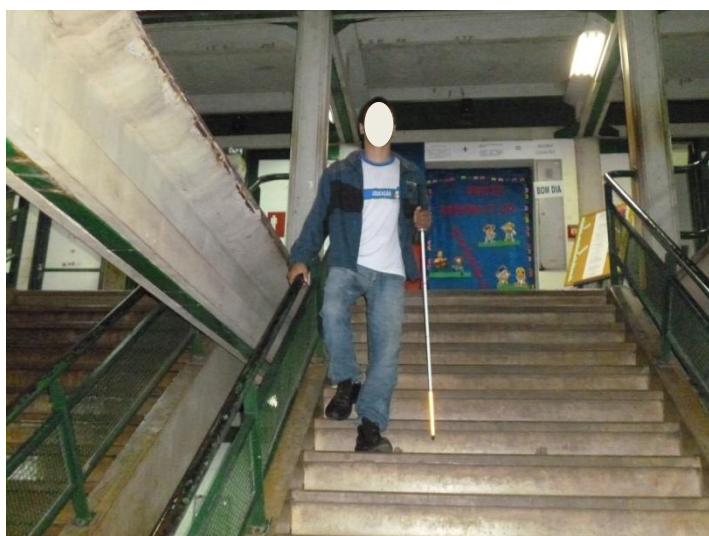


Figura 12 – Carlos em sua escola regular



Figura 13 – Carlos em sua escola regular

O ato de se deslocar em locais desconhecidos é estressante para uma pessoa cega, posto que ela não consegue prever os perigos e obstáculos que se aproximam. Dos que frequentam a escola Beta, somente Diego caminha sozinho pelas ruas, com uso da bengala. Nem mesmo a coordenadora Estela anda pela cidade, embora seja muito independente em seus afazeres domésticos e em sua atuação na escola especializada.

Caminhar pelas ruas é extenuante e perigoso, já que as calçadas, quando existentes, estão ocupadas por entulho, lixeiras, mato, postes. Em muitas casas os portões ficam abertos, interrompendo a passagem. Os meninos têm que aprender a reconhecer os obstáculos e deles desviar, indo para a rua, voltando para a calçada, descendo para a rua novamente. Há buracos, degraus, pisos escorregadios, terra e carros, muitos carros. Após algum tempo de treino, a família de Carlos teve que se mudar de casa, e suas referências de orientação se perderam. Voltou a depender do irmão para ir à escola.



Figura 14 – Carlos com fisioterapeuta, em aula de Orientação e Mobilidade, no trajeto de sua casa para a escola regular.



Figura 15 – Carlos em aula de Orientação e Mobilidade, no trajeto de sua casa para a escola regular.



Figura 16 – Carlos em aula de Orientação e Mobilidade, no trajeto de sua casa para a escola regular.

Diego, o mais velho dos rapazes, mora no centro da cidade e anda muito a pé. Perguntei se ele conta os passos para se localizar, ao que ele riu:

— *Não, de jeito nenhum. Primeiro que contar passos acho que ninguém faz, nunca dá certo, porque às vezes, dá um passo maior, outro menor, (...) não tem fundamento, não. A gente busca referência, sempre referência, o que tem neste quarteirão, o que tem no outro. (...) Ah! vai contar então... vou andar cinco quarteirões contando passo, mil e um, mil e dois... Aí você tromba no poste: -Nó! Eu contei agora vou ter que voltar lá no começo! Nos cruzamentos mais perigosos espero os carros pararem ou alguém vir me ajudar. Geralmente alguém me ajuda, no caminho que eu faço muitas pessoas já me conhecem. (Entrevista audiogravada, 12/09/2013)*

De fato, a acessibilidade para deficientes visuais não é o forte da cidade. A rua onde Diego mora é um dos poucos locais onde há piso tátil²⁸, colocado provavelmente por se encontrar em região central da cidade e por Diego se deslocar seguidamente por esta mesma via. O piso, entretanto, está mal instalado, por vezes muito rente ao muro ou a outros obstáculos. Não tem regularidade, é entrecortado, pois alguns moradores, ao reformar suas casas, retiram o piso e colocam outro em seu lugar. Já ouvi comentários de uma moradora da mesma rua, que o piso tátil, além de feio, atrapalha para andar de salto.

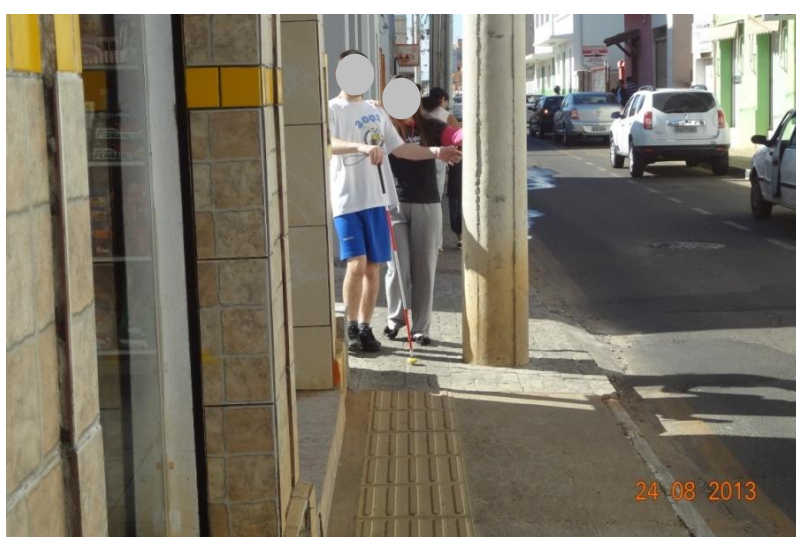


Figura 17 - Diego no percurso de sua casa à academia de musculação, em calçada que possui alguns trechos com piso tátil.

O comentário de que os meninos com cegueira eram "preguiçosos" por não quererem voltar à tarde para a escola regular, não foi isolado. Também de uma professora ouvi a mesma associação ("*Hoje você não vai ter preguiça, não é mesmo? Pelo menos hoje, que tem visita!*", Diário de campo, 06/11/2012), dirigida ao Bernardo. A questão é que para esta docente, o estudante não se aplica o suficiente durante as aulas. Ele começa a escrever, mas com frequência para e nem

²⁸ Piso tátil é um piso com textura e cor diferenciada do piso ao redor, de modo a destacar-se e tornar-se perceptível a pessoas com deficiência visual. Pode ser "direcional" – direciona e orienta o trajeto, servindo como guia – ou "de alerta" – instalado em início e término de escadas e rampas, em frente a portas de elevadores ou a obstáculos que a pessoa com deficiência visual não consegue rastrear com a bengala.

sempre retoma as cópias dos conteúdos escritos pela professora, no quadro, que um colega lhe dita. Sinal inequívoco de preguiça, na concepção da professora.

A palavra "preguiça" neste contexto é bem mais do que um estigma. Ao ser proferida por um educador ou pedagogo, em posição de autoridade, conota que aquele aluno não deveria estar naquele espaço, que daquele grupo ele não faz parte. É como se uma "concessão" lhe fosse feita, uma tolerância dos normais aos anormais, desde que estes últimos reconheçam sua posição deficitária e se esmerem para ter o direito de compartilhar este espaço que não lhes pertence.

Como exposto anteriormente nesta pesquisa, a escrita braille é lenta e cansativa, tanto para as mãos que tem que empunhar o punção, quanto para a mente, já que exige atenção e memorização constantes. Se o aluno perde uma palavra ou uma frase, é possível, mas difícil, deixar como na escrita em tinta um espaço em branco para preencher mais tarde. A reglete tem células dispostas em duas linhas, o que implica que a cada duas linhas escritas, é preciso abrir a reglete, soltar a folha de papel presa a ela e trocar sua posição para a marcação inferior na prancheta. Embora alguns cegos escrevam com bastante rapidez e agilidade, no geral a escrita em tinta se processa mais rapidamente.

— (...) *Eu sou muito lento para escrever, então eu não acompanho naquela velocidade. Então já que eu não acompanho (...), eu uso a atenção ao meu favor. (...) sem a explicação do professor eu me lasco, porque eu escrevo muito devagar, não acompanho no mesmo ritmo dos alunos.* (Carlos, entrevista audiogravada, 18/09/2013)

É comum durante as aulas que o aluno com cegueira não consiga acompanhar o que está sendo escrito pelo docente no quadro – e ditado por algum colega vidente – e acabe desistindo da cópia. Na sala de aula de Alberto, certa vez a professora propôs dois "desafios", exercícios que se resolvidos premiariam o aluno com um doce. A professora escreve a primeira questão no quadro, enquanto os alunos vão copiando. Alberto aguarda a leitura.

Ponha 9 tampinhas em cima de cada livro. Sabendo que foram utilizados 2 caixas. Quantas tampinhas tem no total? (sic)
(Diário de campo, 29/10/2012).

Estou atrás de Alberto, não ao seu lado, e fico na dúvida se devo auxiliá-lo. O texto tem tantos erros que me assusto, mas resolvo ditar exatamente da forma como estava escrito. Enquanto Alberto escreve, muitos dos alunos já terminaram e pedem a próxima questão. Quando a docente vai apagar do quadro a questão anterior, percebe um dos erros e troca a palavra "caixas" por "livros". Os alunos videntes apagam ou rabiscam a palavra, e Alberto começa a frase novamente. A professora apaga o quadro – pequeno – e escreve a segunda questão. Alberto não havia terminado de copiar a primeira. Logo grande parte dos meninos termina os dois desafios e leva o caderno para mostrar para a professora e ganhar um "visto". Alberto termina de copiar o primeiro texto, faz a conta mentalmente, percebe a agitação da sala, fala – "*Cabei, tia*", e fica agitado também. Espera sentado, mexe vigorosamente braços e pernas, coça por diversas vezes seu braço direito. – "*Cabei, tia*", repete. A professora lhe pede que traga sua folha até sua mesa, na qual ela escreve "*Parabéns!*". Ela diz o que escreveu, mas não lhe pergunta o que ele fez. Alberto, que não havia nem mesmo começado a cópia da segunda questão, volta para sua cadeira esperando pelo sino que anuncia o recreio e que lhe trará o esperado doce. Fico com a impressão de que o ato da professora, de não verificar o trabalho que o aluno com NEE fez, traz implícita a certeza de sua incapacidade, o que lhe permitiria relativizar as exigências ao mesmo tempo em que o coloca em posição de inferioridade em relação aos outros alunos.

A lentidão foi uma das características que bastante atenção me chamou durante a pesquisa de campo, principalmente na escola especializada. Não só a escrita é lenta, mas o deslocar de sujeitos com cegueira é lento, o alimentar-se demora mais e cozinhar implica em abandonar a pressa. Mesmo ao andar por locais conhecidos como a escola especializada, os alunos com baixa visão e cegueira movimentam-se devagar, por vezes arrastando os pés, pois embora conheçam as

portas, os degraus e a disposição dos móveis, precisam cuidar para não esbarrar em outras pessoas ou em objetos novos ou antigos que foram trocados de lugar. Não foram poucas às vezes em que eu me flagrei tentando ajudar alguém a se servir do lanche, só para acelerar o processo. Como para eles a audição é imprescindível, os silêncios se fazem necessários, e cada um aguarda até que esteja seguro de que é a ocasião oportuna de ir ao banheiro, de se servir sem derrubar o copo ou de pegar o seu pão, e não o do colega.

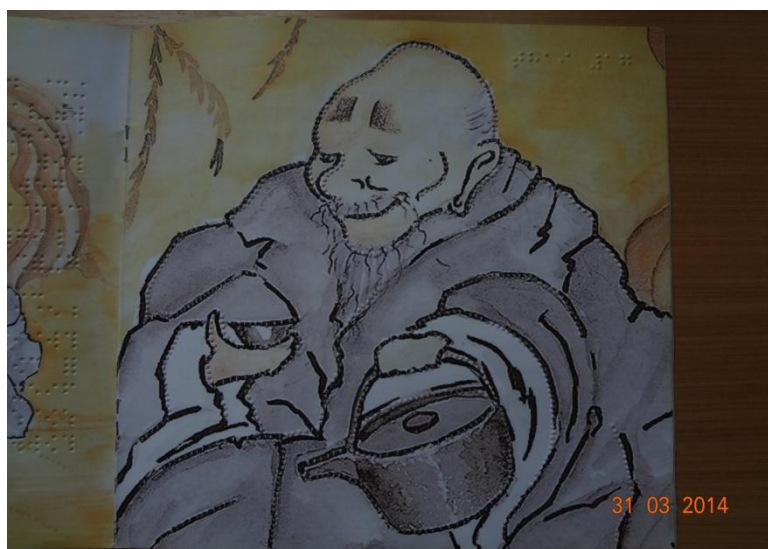
A paciência parece ser uma virtude fundamental no universo cegal. Quando estive no Instituto Benjamin Constant fazendo aulas de informática, almoçava no refeitório do instituto, junto dos inúmeros alunos que ali estudam. Nas mesas coletivas, cada um se senta onde há espaço vago, e a refeição é oferecida em estilo "*self-service*", isto é, cada pessoa pode se servir de alimentos que estão dispostos em recipientes colocados sobre uma bancada. As pessoas vão passando em fila em frente aos alimentos, observam a aparência de cada um e pegam o que lhes apetece. Não há identificação em braille, tampouco em tinta, sobre o que cada recipiente contém. Sendo assim, os cegos precisam de auxílio de colegas ou de atendentes videntes, que também recolhem os pratos e limpam as mesas. Estas atendentes conduzem os DV aos lugares vagos, detalham quais são os alimentos oferecidos naquele dia, pegam a comida solicitada, pesam e a entregam aos clientes. Ao colocar o prato sobre a mesa, em frente à pessoa, avisam em que posição está o suco e como a comida está distribuída no prato. Só então eles começam a comer.

Muitas vezes sentei-me lado a lado de alguém com cegueira, e antes mesmo da comida deles ter chegado, eu já havia terminado a minha. Sinto, contudo, que a pressa não assola só a mim. Em recente entrevista ao jornal "Diário da Região" (06 de julho de 2014), um jornalista perguntou a Alex Garcia, surdocego, quais obstáculos ele já havia enfrentado por conta de sua deficiência.

Os maiores obstáculos foram, e ainda são, a impaciência e a distância das outras pessoas. (...) Todos os meios de comunicação usados por pessoas surdocegas possuem uma característica particular, além do contato e da proximidade: a lentidão. (...) Pode parecer impressão minha, mas a cada dia as pessoas estão mais impacientes (DIÁRIO DA REGIÃO, 2014).

Os acontecimentos de normalização são dispersos, mas se fazem notar continuamente. Para crianças ou adultos com deficiência visual em fase de alfabetização, há diversos livros em braille. Com frequência são impressos em tinta, com fonte ampliada – para os com baixa visão – e o braille sobreposto. Os livros infantis trazem, como é usual em livros para videntes, figuras. Muitas delas têm seu contorno delineado em relevo, com pontos como os do braille. Algumas vezes as figuras são simplificadas, de forma a permitir que os cegos reconheçam a figura e a relacionem ao contexto, mas muitas vezes é a figura inteira que é pontilhada, formando desenhos em relevo difíceis de serem traduzidos por uma pessoa com cegueira. E isto não é raro.

Ao acompanhar uma aula na qual Diego estimulava Carlos a ler em braille, o livro lido era "A semente da verdade", de Patrícia Engel Secco²⁹. O texto narra a história de um menino que recebe do imperador uma semente, e deve plantá-la. Baseada em um conto folclórico oriental, os personagens tem aparência e são vestidos de acordo com a cultura chinesa. Uma das figuras em relevo está representada a seguir.



²⁹ Livro distribuído gratuitamente pela Fundação Dorina Nowill para Cegos, em parceria com o MEC (Ministério da Educação) e o Minc (Ministério da Cultura).

Fonte: SECCO, P. *A semente da verdade*. Secco Assessorial Empresarial. 2008

Figura18 – Figura retirada de livro infantil, com contornos em relevo pontilhado.

Perguntei tanto ao Diego quanto ao Carlos o que eles reconheciam na figura. Carlos imaginou ser uma montanha e Diego percebeu que se tratava de uma pessoa. Resolvi fazer um "teste" e peguei um outro livro que havia chegado recentemente, e que portanto nenhum dos dois havia ainda manuseado. Este segundo livro contava a história de um ratinho que gostava de comer morangos. Uma das figuras era a de um rato, em pé, antropomorfizado. Nenhum dos dois conseguiu identificar o que representava a figura. Quando eu expliquei que era um rato vestido de gente, andando como uma pessoa sobre as duas patas traseiras, Diego comentou:

– *Como é que eu vou saber? Eu nunca vi um rato, mesmo.*
(Diário de campo, 01/07/2013).

Penso que mesmo que Diego tivesse visto com suas mãos o animal rato, não conseguiria reconhecê-lo na figura, pois o que há é uma representação simbólica, fantasiosa, que requer percepção visual para ser compreendida. Para um sujeito cego, o pontilhado dos contornos pode conduzir a outras imagens, diferentes daquelas que um vidente veria. Ao crer-se que a imagem deve ser a mesma para ambos, naturaliza-se a perspectiva visuocêntrica como real, verdadeira e, conseqüentemente, dominante. Silva Filho sugere que

(...) nosso conhecimento não consiste num espelhamento imediato das coisas externas, mas na construção de "narrativas" e "interpretações" que são, por sua vez, sistemas de símbolos que ordenam e categorizam a experiência. Estas versões são plurais, prestam conta a formas diversas de construção e se esgotam com a mesma frequência com que se corrigem e renovam. (SILVA FILHO, 2003 *apud* MIGUEL E VILELA, 2008, p. 109)

Ao buscar uma regularidade na dispersão de instrumentos normalizadores da escola, deparei-me com as adaptações e flexibilizações curriculares propostas nas políticas públicas e adotadas nas escolas.

3.2. A exclusão na inclusão

3.2.1. *Colore com mais força que fica bonito!*

Um texto governamental direcionado a professores que lidam com alunos com NEE (BRASIL, 2000) inicia propondo uma reflexão sobre o atendimento a estes alunos, dizendo que cada qual tem suas peculiaridades específicas e especiais, e que para atendê-las temos que fazer ajustes e adaptações no currículo regularmente proposto para os diferentes níveis de escolaridade a fim de garantir respostas educacionais necessárias para acessar o conhecimento disponível a qualquer dos outros colegas. Tais adaptações, denominadas de “pequeno porte” ou “não-significativas”, visam favorecer a aprendizagem de todos os alunos presentes nas salas de aulas, abrangendo modificações promovidas no currículo, no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, de forma a “permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos³⁰” (BRASIL, 2000, p. 8).

Uma adaptação que observei durante a pesquisa de campo, foi relacionada a uma tarefa proposta a seus alunos pela professora Helena. Após ter contado uma história infantil, distribuiu a todos uma folha com desenhos de princesas e castelos para serem coloridos. Alberto também recebeu a mesma folha, que não tinha nenhum tipo de relevo. Um dos colegas veio, entregou-lhe um lápis e disse:

— *Colore com força que fica mais bonito. Este lápis é roxo, este outro é verde.* (Diário de campo, 26/10/2012)

³⁰ Parceiro coetâneo: colega da mesma faixa etária

Alberto pega um dos lápis e rabisca – com força – sobre a folha. Depois pega o outro e repete a operação. Ao perceber que estou observando a ação de Alberto, a professora se aproxima e faz uma “grade” com os dedos de suas mãos, sugerindo a ele que colora no espaço delimitado. Outro rabisco forte. A professora propõe que ele troque de cor, muda a posição das mãos. Olha para o desenho e diz:

— *Ficou bonito!* (Diário de campo, 26/10/2012)

Embora Alberto tenha ficado feliz com o elogio, a beleza a que a docente se refere está vinculada a um sentido vidente, intangível para o cego, o que coloca a professora em posição de detentora de uma verdade que não pode ser apropriada pelo estudante, posto que vinculada a um referencial estético excludente. A avaliação efetuada somente leva em consideração o significado do "belo" sob o ponto de vista daquele que enxerga, relegando a um plano inferior as percepções do aluno cego. A beleza, para um cego, não é traduzida em imagens, mas em experiências que envolvem audição, tato, olfato e/ou paladar, os quais, em conjunto ou isoladamente, podem conduzir a representações diferentes. Ao não levar em consideração outras significações não atreladas ao universo vidente, a inclusão deixa de existir em sua concepção de reconhecimento da diversidade, limitando o espectro de possibilidades culturais e cognitivas.

Em outra aula, de Português, antecipando-se a uma festa programada para ocorrer no intervalo para o lanche (o *Halloween*), a professora entrega aos alunos uma folha com desenhos de personagens de histórias em quadrinhos, com bruxas, morcegos, abóboras com caras recortadas e uma casa feita de doces, semelhante a da história de “João e Maria”, dos irmãos Grimm. Pede às crianças que observem a figura e escrevam os nomes que já conhecem.

Ao Alberto a professora descreve a figura:

— *Tem a Magali, tem uma bruxa, tem uma casa com doces e umas abóboras. Tem também uns morcegos voando perto da casa.* (Diário de campo, 01/12/2012)

Alberto não demonstra a mesma emoção das outras crianças com a tarefa. Escreve algumas das palavras que a professora lhe falou e retorna ao seu universo. Embora os PCN (BRASIL, 1998, p.23) preconizem a atenção à diversidade da comunidade escolar e baseiem-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares visa a atender as necessidades particulares de aprendizagem dos alunos, com medidas que levem em conta não só as capacidades intelectuais dos alunos, mas também seus interesses e motivações, o que se nota é que são poucas as propostas pedagógicas que efetivamente levem em consideração tais particularidades. Geralmente a prática pedagógica se direciona a uma alternativa de aproximação do aluno com NEE ao universo considerado como “normal”, o vidente, aquele presente no currículo escolar regular e que é replicado a todos os alunos indistintamente.

As atividades descritas acima não são ocorrências isoladas. Outros alunos com cegueira já foram e continuam sendo incentivados a executar tarefas de caráter eminentemente visual, cujos sentidos, noções e valores são atrelados a práticas relacionadas ao mundo vidente, embora para um sujeito cego as imagens e suas cores contenham sensações e significados distintos daqueles que os videntes trazem consigo. Diego comenta:

— *As pessoas falam das cores para mim, falam assim: “O branco é como um algodão, o azul é o do céu, o vermelho é a cor das pétalas das flores”. Eu então relaciono com as sensações que as cores me dão: o branco deve ser suave e macio e assim por diante.* (Diário de campo, 28/10/2013)

Bernardo, ao ser questionado sobre como são as aulas de Artes em sua escola, pondera com algum desânimo:

— *Na escola a gente pinta. É bom, mas não me traz nada, sei lá.* (Bernardo, entrevista audiogravada, 12/09/2013)

Diego, ao receber o mesmo questionamento sobre as aulas de Artes na escola regular, responde:

— *A gente pintava, fazia umas coisas lá. Na minha época a gente pintava, acho que hoje ainda pinta.* (Diego, entrevista audiogravada, 12/09/2013)

Pergunto se ele gostava.

— (...) *é bom, mas... não é, não sou muito fã disso, não.* (Diego, entrevista audiogravada, 12/09/13)

Diego acrescenta que já foi com a escola a um museu de sua cidade. Nenhum objeto podia ser tateado, os alunos eram conduzidos por entre as exposições enquanto a monitora responsável pelo acervo ia contando fatos sobre os itens expostos. Ele pouco se recorda sobre o que foi dito. Em outra ocasião foi a um museu acessível, preparado para públicos diversos.

— *Em Brasília eu já fui, não lembro o nome, tinha a maquete do Plano Piloto, perto da Esplanada. (...) A maquete era toda tátil, tinha um monte de coisa em braille escrita nela. Chique pra caramba! Ajudou um pouco a entender, tinha um pessoal explicando: “Aqui é tal lugar, Asa Norte, Asa Sul”. (...) Aqui eu já fui [em museu], mas não podia tocar em nada. Era só andar*

e escutar história e depois ir embora. (Diego, entrevista audiogravada, 12/09/2013)

A normalização destes alunos nas atividades de pintura e ida ao museu onde nada podia ser tateado dá-se pela intenção de integrar os alunos com cegueira a uma situação que lhes é improdutiva, no sentido de não acrescentar vivências positivas. Ao contrário, gera desconforto e insatisfação, traduzidos pelo “não-gostar”:

Birgit. *Você já foi a algum museu, cinema ou exposição de artes?*

Bernardo. [Responde negativamente e acrescenta] *Não gosto.* (Entrevista audiogravada, 12/09/2013)

Alberto. *Eu nunca vi, mas também não tenho vontade, não. No cinema eu queria ir, já pedi para o meu pai me levar, num dia que tiver filme bom, porque eu só gosto de filme de desenho animado.* (Entrevista audiogravada, 16/09/2013)

Retomando os conceitos de transmissão, reprodução e apropriação de capital cultural propostos por Bourdieu (1985, 2007), a apreensão e posse de bens culturais e bens simbólicos, assim como a satisfação obtida por tal apropriação, só se concretiza para aqueles sujeitos que possuem a posse de instrumentos de apropriação que tornem possível decifrá-los. Na inexistência destes códigos, não há apropriação, e o evento cultural encerra-se em si mesmo. É possível supor que, diante da insatisfação demonstrada pelos sujeitos com cegueira frente às experiências culturais das quais participaram, não houve agregação de capital cultural. Pelo contrário, as atividades descritas assemelham-se mais a uma violência simbólica, posto que reforçam e consagram desigualdades sensoriais.

As práticas excludentes observadas nas escolas regulares não se restringiram a imposição de significações videntes, como no caso da pintura ou da visita a museus e exposições nas quais o tato é proibido. Conforme apresentado

anteriormente, a Portaria nº 657, de 07 de março de 2002 (BRASIL, 2002), que trata da utilização do Soroban por pessoas com deficiência visual, prevê que com sua difusão seja promovido o "*ajustamento do deficiente visual a escola comum*" (grifo meu), isto é, o equipamento deve servir não para que o DV se aproprie de um saber e possa lidar com ele e sua deficiência em conjunto. Deve, em contrapartida, aproximá-lo do universo vidente, do "comum", do corriqueiro, habitual e geral. Se assim o é, é necessário afastar-se do "incomum", do que não contempla a maioria e, portanto, pode ser abafado, esquecido, não considerado.

Não presenciei nem uma única vez a utilização do Soroban pelos alunos com cegueira na escola regular, embora tenha assistido a inúmeras aulas de matemática. Diego, o rapaz mais velho, aluno de Administração, contou-me que consegue resolver cálculos mais avançados com auxílio de um programa leitor de tela que o permitia usar o *Excel* (*software* que permite elaborar tabelas, realizar cálculos, controles, etc.). Os outros três meninos somente dominavam – se muito – as quatro operações básicas da matemática: adição, subtração, multiplicação e divisão, embora Carlos já contasse com 16 anos e frequentasse o sexto e sétimo ano juntos. Todos os quatro afirmaram que fazem quase sempre contas de cabeça. Pergunto a Alberto como ocorre seu aprendizado na matemática:

Birgit: *Têm algumas coisas que você aprendeu na tua casa, sem precisar ir na escola? Algumas contas, algumas histórias?*

Alberto: *Já, você lembra o tanto de conta que eu fazia lá!*

Birgit: *Lembro muito bem! E você acha que na escola, a professora pergunta pra você o que você já sabe, ela tenta entender o jeito que você faz as contas, as contas que você faz de cabeça?*

Alberto: *Faço, é bom. (...)Eu faço conta de cabeça, o Soroban eu ainda não tenho lá, precisa ter, mas lá eu faço conta de cabeça. Mas tem umas contas que é difícil, eu não consigo fazer de cabeça, eu pergunto pra professora. De vez em quando ela fala para eu tentar, ou então ela me ajuda... porque*

lá eu não tenho Soroban, se eu tivesse aí eu podia fazer sozinho.

Birgit: *Você faz conta de divisão?*

Alberto: *Não muito.*

Birgit: *Mas de multiplicação, você faz? Você já sabe fazer tabuada, não sabe?*

Alberto: *Tabuada o Diego que está me ensinando. O que eu sei mais é de somar e diminuir. (Entrevista audiogravada, 19/09/2013)*

Durante uma aula de matemática na escola regular, a professora propõe aos estudantes que somem preços de mercadorias de uma compra de supermercado. Estou ao lado de Carlos, pergunto como ele irá fazer a atividade, e ele me comenta que fará as somas de cabeça, pois não sabe usar o Soroban com algarismos decimais. Além disso, diz que o Soroban da escola é diferente do que ele usa na Beta – madeira e plástico – e que a pedagoga o ensinou de um jeito distinto ao modo como aprendeu na escola especializada, o que o havia deixado confuso. São doze os valores a serem somados, leio os dois primeiros, Carlos hesita. Pergunto se ele não quer pelo menos registrar os algarismos no Soroban, sem as vírgulas mesmo, para facilitar a memorização, mas ele rejeita. Tenho a impressão de que não sabe usar o equipamento, mas não quer me contar. O tempo passa, a aula de cinquenta minutos termina, e Carlos somou somente três valores. A professora ainda tenta segurar os alunos em sala, pedindo que esperem Carlos terminar, mas é tarde, os outros já se levantam e saem pela porta para conversar e andar pelos corredores.

Em outra aula, desta vez com Bernardo, pergunto a ele como faz cálculos matemáticos. Responde que de cabeça. Mesmo com números decimais? Não, números decimais ele não sabe fazer conta. E o Soroban? Não gosta, não usa. Comenta que até no ano anterior usava uma calculadora escondida, mas que depois que a professora descobriu, não pode mais trazer. Como faz agora então? Não faz, o colega "passa" as respostas. Aprendeu a fazer contas na escola especializada, e

me diz que vai pedir ao Diego para explicar como fazer cálculos com algarismos decimais.

Diego é o responsável por ensinar o funcionamento do Soroban aos alunos com cegueira na escola especializada. Em uma aula com Alberto, segurava suas mãos para que ele sentisse a posição das esferas e dos relevos que dividem as colunas no equipamento. Diego não só ensina a matemática, controla também se Alberto está com a cabeça baixa, voltada para o chão. Sempre que percebe isto, pede que ele levante a cabeça. Em um determinado dia, Diego ensina como fazer uma subtração. Sugere que Alberto escreva 184 do lado direito do Soroban e 129 do esquerdo. Diego escreve os dois valores da esquerda para a direita, como é usual na matemática acadêmica, enquanto Alberto escreve do centro do Soroban para os lados, conforme mostrado na figura abaixo.

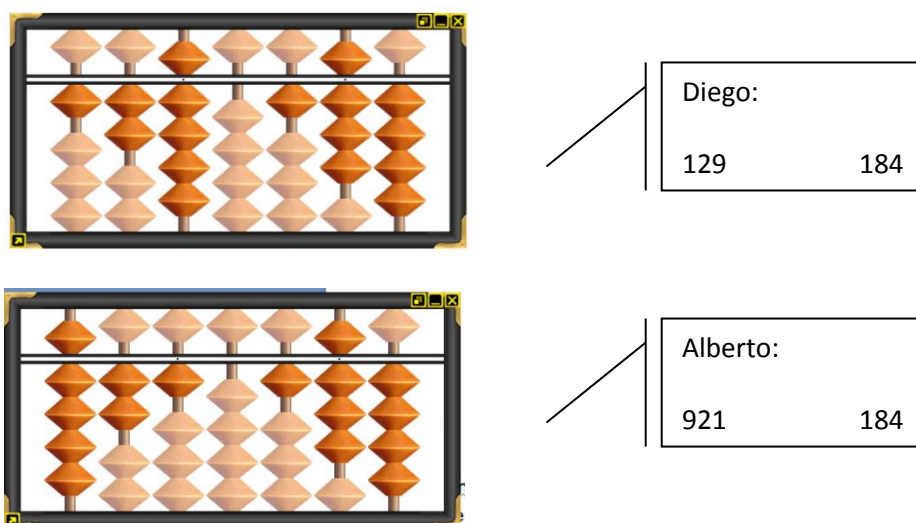


Figura 19 – Esquema da escrita de numerais no Soroban.

Diego não percebe a diferença posicional dos algarismos nos dois Sorobans, segue explanando sobre a subtração de cada um dos valores. Alberto faz as contas, movimentando as bolinhas, e mesmo que o numeral da esquerda esteja escrito espelhado, ele sabe a diferença entre o que é unidade, dezena ou centena, e o resultado sai igual ao de Diego, que – satisfeito – prossegue com outro exercício

semelhante. Alberto continua escrevendo e resolvendo suas equações do seu modo peculiar.

O Soroban, embora facilite a execução de cálculos por pessoas com deficiência visual, nem sempre é utilizado. Geralmente o que observei foi o cálculo mental como prática central que, entretanto, parece ser uma atividade individual, solitária, isto é, é executada pelo DV sem que haja uma discussão com o docente ou com outros alunos de como é processada, com quais fundamentos, sequências e envolvimento.

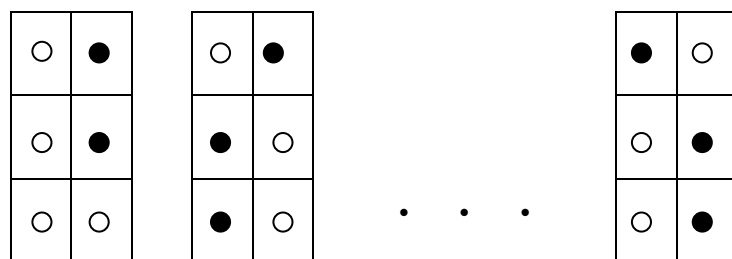
Em uma certa ocasião, na escola regular, presenciei a pedagoga responsável pelo AEE fazendo uma dinâmica com todos os alunos da sala do PAV de Carlos. Trouxe consigo um jogo de dominó de multiplicação. Cada uma das peças era constituída de duas partes: em uma havia uma conta (simples) de multiplicação enquanto na outra havia numerais, que correspondiam às respostas possíveis das multiplicações da outra metade. Foi uma das poucas vezes em que notei alguma excitação nos olhos dos meninos, em relação às aulas. Os alunos reuniram-se em torno de uma mesa, receberam suas peças e o jogo começou. Colocada a primeira peça, o jogador seguinte deveria procurar entre as suas aquela que contemplasse a multiplicação ou o resultado correspondente, mas o jogo empacou, pois nenhum deles conseguia fazer as contas ou fazer a correspondência. Eles arriscavam quaisquer respostas, e a pedagoga dizia: – "*Não, não é esta, está errado!*". De repente alguém acertava no meio da confusão, e uma peça era colocada. Para que Carlos pudesse participar, a pedagoga lhe lia os valores, contudo também ele se enroscava nas contas. A tabuada ainda não fazia parte do seu domínio.

Quando tocou o sino de término da aula e cada estudante teve que voltar ao seu lugar, percebi o desapontamento e a rapidez com que voltaram à apatia usual. Carlos me contou que faz as contas de cabeça, mas que precisa de tranquilidade para se concentrar. Seja como for, não houve por parte da pedagoga abertura alguma para discussão de como os alunos estavam lidando com as multiplicações, que sentido elas lhes faziam, nem mesmo para repensar os erros efetuados. É difícil imaginar qual acréscimo trouxe em termos de mobilização matemática, não só ao aluno com cegueira, mas a todos eles. A atividade, ao contrário, em meu entendimento só veio a fortalecer a percepção da matemática enquanto

acontecimento isolado de significação, sem começo, sem fim, sem um meio que a conecte a algum repertório conhecido pelos alunos. Não há a construção de um vínculo com experiências funcionais dos estudantes ou com seu cotidiano.

O desinteresse de alguns docentes em relação aos saberes dos alunos com cegueira se materializa em diversas situações, não só nesta do jogo de dominó. Também na faculdade, Diego relatou-me que cálculos mais simples ele faz mentalmente, outros com calculadora ou programa de planilhas, e que foram poucos os professores que se interessaram em conhecer quais processos ele usa, quais possibilidades estão escondidas, quais artefatos culturais poderiam ser manifestos. Geralmente simplesmente toleram, talvez pelo fato do estudante fazer parte de um grupo com "necessidades especiais"?

Diego me relata que para muitos símbolos matemáticos são necessárias três ou mais células, combinações de conjuntos de pontos que sozinhos representam algarismos diferentes. Cita, como exemplo, o sinal de somatório (Σ), representado em braille em três células. A primeira célula representa uma negação, ou seja, é um sinal que se antepõe ao símbolo que indica a relação cuja validade se nega; a segunda célula representa (isoladamente) a letra "s" e a terceira célula representa a letra "ú". Entre as células dois e três escrevem-se os algarismos ou sinais a serem somados.



Fonte: Apostila elaborada pelo Centro de Recursos da Deficiência Visual de Lisboa (1999/2000)

Figura 20 – Grafia braille para o símbolo matemático de somatório (Σ).

Assim como este, outros símbolos também são de difícil memorização, de forma que frequentemente Diego cria sua própria linguagem. Comenta:

– *Quando tem algum símbolo que eu não sei ou que eu não aprendi, eu improviso, eu invento* (Diário de campo, 12/08/2013).

Estes símbolos e mecanismos – matemáticos, físicos, químicos – permanecem submersos e soterrados por uma cultura central, vidente, instituída como verdadeira, e são excluídos por uma relação de poder que os isola como "específicos" ou "especiais". São como "jogos de linguagem", usando a expressão de Wittgenstein (KNIJNIK e SILVA, 2008; MIGUEL e VILELA, 2008), para quem a linguagem tem caráter contingente e particular, e adquire sentido mediante seu uso. Assim, em processos como resolver tarefas de cálculos, descrever e analisar objetos, construir e analisar hipóteses, forma-se a linguagem a partir da qual interagimos como mundo. Estes jogos de linguagem, contudo, ao permanecerem circunscritos a um meio, a um determinado grupo ou a um indivíduo, não se reciclam, não circulam e nem se associam a outros conjuntos, podendo se fechar dentro de si mesmos.

São escritas particulares, que envolvem – assim como no cálculo mental e nos numerais espelhados no Soroban – elaborações e interpretações contrastantes aos métodos matemáticos tradicionais. É de se imaginar que podem conduzir a leituras individuais de como a matemática se processa e se ordena, pois que operam entrelaçados a referenciais e percepções diferentes. Assim como o sentido da beleza e das cores para um deficiente visual, também a linguagem revela formas outras daquelas presentes na perspectiva vidente, cujos usos e representações, no entanto, têm permanecido invisíveis.

A escrita em braille, aliás, desenvolve-se de modo bastante diferente da escrita em tinta, que depende de somente um sentido – o visual – para ser reconhecido. Ao escrever em braille o som do punção denuncia a velocidade, a precisão, dúvidas e hesitações. Para ouvintes atentos, não é preciso sentir o relevo para saber o que foi escrito. O toque sobre a reglete e sobre o papel revelam erros gramaticais, de ortografia e de pontuação. Diego é um destes ouvintes. Em uma

aula de escrita em braille, lia um texto para que Bernardo o transcrevesse. Em determinado momento, ouvindo os toques rápidos do aluno, Diego o corrige:

— *Lagartixa é com "x", não com "ch". (Diário de Campo, 27/06/2013)*

Como fazer para que as instituições escolares se abram para estas diferentes práticas que emergem quando outros agrupamentos – que não aqueles com os quais estão todos familiarizados – passam a fazer parte do contexto educacional? Que rupturas serão necessárias para que estes saberes não permaneçam excluídos?

3.3. A sociabilização integradora

3.3.1. *Ele vem aqui mais para socializar do que para aprender*

É interessante observar que para muitos docentes e estudantes com NEE, nem sempre é a ativação de saberes o fator que justifica a presença de pessoas com deficiência na escola regular. O motivo pelo qual a inclusão se fundamenta, segundo eles, é para socializar a criança ou jovem, como se pode verificar nas falas da professora de Alberto, transcritas abaixo.

— *O Alberto vem aqui mais para socializar com os outros meninos do que para aprender, porque isso ele faz lá na Beta. Aqui às vezes ele já chega cansado e dorme, mas eu*

compreendo, porque ele chega mesmo muito cansado.
(Professora Helena, Diário de Campo, 29/10/2012)

— *Aqui não tem AEE, não. O Alberto não precisa, ele está “anos” na frente dos outros! Ele vai todo dia de manhã na Beta e aprende lá o que tem que aprender.* (Professora Helena, Diário de Campo, 29/10/2012)

O educando Alberto, embora não fale diretamente em socializar-se, comenta que:

— *Aqui [na escola especializada] eu aprendo melhor, lá [na escola regular] eu me esforço bem. Aqui tem uma coisa melhor, aqui eu aprendo bem. Mas aqui não tem nenhum menino da minha idade.* (Alberto, entrevista audiogravada, 16/09/2013)

Também Diego manifesta-se a favor da socialização da escola regular:

— *Quando eu comecei a estudar, só tinha a [escola especializada em pessoas com deficiência] de manhã, (...) então por um ou dois anos eu fiquei só lá. Aí depois eu entrei na escola normal. (...) Eu acho que uma é o complemento da outra. Na escola a gente aprende o currículo normal e aqui [na escola especializada] eu aprendi o braille, violão, soroban, estas coisas que sempre me ajudaram. Eu aprendi jogando, aprendi outras coisas que me ajudam também. (...) Na escola normal a gente socializa mais porque tem muita gente. Com certeza você vai se socializar muito mais. A quantidade de gente é maior lá, uma turma de quarenta pessoas, pelo menos*

uns vinte ou trinta você vai conversar e gente de outras salas também... E, fora o aprendizado. (Diego, entrevista audiogravada, 12/09/2013)

Compreendida como o ato de “tornar-se social, reunir-se em sociedade, sociabilizar-se” (HOUAISS, 2009), e conseqüentemente, “ensinar ou adquirir um bom convívio social, civilizar-se”, a socialização, enquanto desejo e política pública, remete ao assujeitamento dos sujeitos a uma determinada cultura, a um determinado modo identificado como adequado à realidade social presente. Significa tornar o indivíduo inseparável da população, de modo que suas formas de agir, sentir e situar-se estejam condizentes com os princípios normativos de toda a sociedade.

A população como problema biológico, político, econômico e científico, que precisa ser conhecido, esquadrihado e categorizado, é, na visão de Foucault, uma questão a que os governos têm se dedicado com o objetivo de controlar a multiplicidade de sujeitos. Em seu curso no *Collège de France*, em 1976 (FOUCAULT, 2005), argumenta que são as intervenções no plano coletivo, da população, que aparecem como técnica de poder no século XVIII, requerendo que novos modelos de governo sejam adotados pelos Estados, descritos por ele como biopolíticos. Esta tecnologia de poder que Foucault adotou para se referir às estratégias adotadas para controle e regulação da vida das populações estaria relacionada a um sistema de sujeição dos indivíduos, de forma a tornar seu corpo produtivo e submisso.

O autor submete à crítica as relações de sujeição que podem fabricar sujeitos, e coloca que as formas de poder não são únicas, necessitando ser conhecidas em sua multiplicidade, suas diferenças. Devem, pois, ser estudadas como relações que se entrecruzam, remetem umas às outras, por vezes convergem ou se opõem. A subjetivação dos indivíduos, os modos como eles conduzem-se a si próprios, subjetivam-se livremente, foi um dos aspectos que mereceu grande atenção de Foucault. Ele procurou compreender as racionalidades e tecnologias governamentais modernas que buscam promover uma espécie de governo de si,

estrategicamente importantes para o funcionamento da governamentalidade neoliberal atual.

Para ele, há toda uma cadeia envolvida em níveis hierárquicos de autoridade, que se mantêm vigilantes em relação a níveis inferiores e trabalham em conjunto impondo limites sobre a conduta, decidindo sobre o que é aceitável ou inaceitável nas relações sociais. Desta forma, para que o poder atue eficazmente sobre toda a população, há uma ciência de ingerência do indivíduo que abarca outros elementos não estatais, como escolas, família, organizações sociais, hospitais etc. A família, especificamente, por sua influência inerente sobre seus membros, seria captada para interagir com os modelos de poder vigentes nas instituições e ao longo do corpo social. Tais técnicas de poder e normalização, por discretas que são, ofereceriam possibilidades menores de resistência.

Sob este ponto de vista, é sinalizador que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008), já em seu preâmbulo afirme que a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e do Estado e que as pessoas com deficiência e seus familiares devem receber proteção e assistência necessárias para tornar as famílias capazes de contribuir para o exercício pleno dos direitos das pessoas com deficiência. Segundo Gadelha (2009, p. 79) a escolarização afeta a família, "regulando-a e induzindo-a agir em conformidade e em complementaridade" não só com os processos de normalização escolares, mas também com os médicos e assistenciais.

A legislação brasileira vai mais além, propondo no artigo 2º das diretrizes do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que a família dos educandos seja envolvida em atribuições antes de prerrogativa das próprias instituições educacionais ou do Estado, como zelar pela manutenção da escola e pela consecução das metas do compromisso *Todos pela educação*. Para que os objetivos do decreto se concretizem, destaca-se que deve haver uma "mobilização social", a ser obtida através da integração dos programas da área de educação com outras áreas, como a saúde, o esporte, a assistência social e a cultura.

A qual família propriamente dita as diretrizes se referem não fica claro, mas presume-se que sejam a família nuclear, aquela tradicional formada por um casal

heterossexual, unido pelo casamento, cujos filhos são biológicos. Os outros arranjos familiares, cada vez mais comuns, entretanto, recebem não raro a pecha de "disfuncionais" ou "desajustadas". Para a pedagoga do AEE, por exemplo, tanto Carlos quanto Bernardo vêm de famílias "desajustadas", daí – em sua opinião – sua baixa frequências às aulas e as dificuldades de aprendizagem. Como "desajustada" a pedagoga entende a família composta por mãe (sem marido), dois filhos e avó, no caso de Carlos, e mãe, padrasto e dois filhos de pais diferentes, no caso do Bernardo. Deparamo-nos novamente aqui com um destaque dado ao afastamento da "normalidade", o que justificaria eventuais descompassos e fracassos educacionais, e atribui aos sujeitos a "culpa" por sua falta de êxito.

Está incluído fisicamente no espaço da escola comum não é garantia de estar integrado nas relações que nela se estabelecem. Constantemente, o mal-estar pela não-aprendizagem ameaça a tranquilidade de estar habitando um espaço que "homeopaticamente" o sujeito vai se convencendo de que não deveria estar ocupando. O lado perverso da inclusão escolar está em democratizar o acesso à escola, mas não possibilitar que os sujeitos ditos diferentes permaneçam nela. Diante da democratização da escola, os sujeitos passam a ser promotores de si, ou seja, passam a ser responsáveis tanto pelo seu sucesso quanto pelo seu fracasso na aprendizagem e no comportamento/disciplina. (LOPES, M. e DAL'IGNA, 2007, p. 31)

Tanto a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência quanto o Decreto nº 6.094, fortalecem a argumentação de Foucault (1991a), segundo a qual o poder não se localiza nas mãos de alguns, mas circula e se exerce em rede, tornando-se mais eficiente se alastrado em micropoderes. Tais micropoderes penetram na vida cotidiana e não se fixam nas relações estatais, mas a eles se articulam, se entrecruzam em diversos níveis das relações sociais. Estão presentes em todo o tecido onde ocorrem relações sociais, seja nas escolas, nas famílias, igrejas ou indústrias.

Do ponto de vista da governamentalidade de Foucault, o poder assim difuso é apropriado pelo Estado para conduzir uma passagem da obrigação estatal de se ocupar da educação para uma responsabilização pessoal. O maior grau de eficiência no controle da conduta dos sujeitos se efetua com o mínimo de investimento Estatal. Dentro de uma lógica neoliberal, estes poderes periféricos

contribuem para adestrar e controlar os homens em suas ações, utilizando ao máximo suas capacidades, sem perder de vista os efeitos políticos e econômicos que deles advêm.

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990) destaca-se a necessidade de fortalecimento de alianças entre as autoridades responsáveis de proporcionar educação básica com outros setores sociais, como organizações governamentais e não-governamentais, setores privados, comunidades locais, grupos religiosos, famílias. Ao afirmar que não se pode esperar que o Estado supra a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais, tais articulações e alianças se tornam fundamentais para a execução dos projetos, e sua abrangência amplia-se sobremaneira, em consonância à teoria foucaultiana.

Ao agir no micro, as técnicas de gestão governamental desenvolvem efeitos consistentes na organização da vida social, com reflexos no âmbito macropolítico. Em uma situação como esta, na qual se pode ver o poder ser exercido e dividido em inúmeros segmentos, correlacionados, no entanto, por uma lógica econômica maior, as técnicas normalizadoras conseguem atingir proporções bastante destacadas. Principalmente se dentre a maquinaria educacional estiverem incluídos indivíduos antes distantes do raio de ação de tais forças, como aqueles com deficiência, na indigência, em situação de risco social etc.

O processo de socialização de jovens depende de múltiplas e heterogêneas instâncias, ocorrendo em espaços plurais das relações sociais: bairros, ruas, espaços de lazer, casas de amigos. Se há, entretanto, uma ordem social a ser regulada, a família e a escola são configurações que não podem ser descartadas. Dayrell (2007) questiona em que medida a escola "faz" a juventude, problematizando a condição juvenil atual, sua cultura, suas demandas e necessidades próprias, em um contexto marcado por desigualdade social. Comenta que são nos espaços institucionais como da escola e do trabalho, que a sociabilidade encontra grande expressão, pois que atende – mesmo que precariamente – às necessidades dos jovens de interação, experiência, comunicação, solidariedade, trocas afetivas e elaboração de identidades.

O autor comenta que com a massificação da educação, a partir da década de 1990 no Brasil, as escolas passam a receber um contingente mais heterogêneo de alunos, distantes dos "herdeiros" de Bourdieu (1997), jovens de camadas altas e médias da sociedade que tinham uma certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e projetos de futuro. Esta nova leva de alunos, marcados que são pelo contexto de uma sociedade desigual, por altos índices de violência e pobreza, trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente. Mas a escola funciona não só como um espaço de interação, é um *lugar* onde os grupos se encontram, as tribos se definem e redefinem, as identificações produzem distanciamentos e aproximações, subjetivando os jovens e mesclando-os a tempos e espaços exteriores.

Na perspectiva de Dayrell (2007), a unidade escolar é um espaço peculiar, articulador de diferentes dimensões. Enquanto que institucionalmente busca unificar e delimitar a ação de seus sujeitos através de um conjunto de regras e normas, no cotidiano convive com uma complexa trama de relações sociais entre alunos, professores, pais e funcionários, que incluem conflitos e alianças, apropriação de espaços, de normas e saberes, transgressões e acordos.

— *Lá [na escola regular] eu sou mais solto, aqui [escola especializada] eu também me adaptei, mas aqui eu não sou tão solto quanto lá. Mas eu sou normal, né, o que eu faço aqui eu faço lá. (...) A minha moralidade lá é bem alta, (...) eu já representei muitas vezes a escola em muitos eventos importantes, já tirei foto. Eles me valorizam bastante. (...) A vantagem do [escola regular] é que lá eu tou acompanhando os outros alunos, se eles tão fazendo aquela série eu também estou fazendo a mesma, nem abaixo, nem acima. (Carlos, entrevista audiogravada, 25/11/2013).*

Assim, nesta ação recíproca entre o sujeito e a instituição, conduz-se um processo permanente de construção social. Na escola contemporânea, o "tornar-se

aluno" (DAYRELL, 2007, p. 1120) afasta-se do modelo moderno de disciplina, obediência, pontualidade, eficiência e eficácia, consistindo mais na oportunidade de definir a utilidade social dos estudos, o sentido das aprendizagens e seu projeto de futuro. É na escola – também – que os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Seu visual, seus corpos, suas roupas e estilos demarcam identidades individuais e coletivas. Com os alunos cegos a situação é semelhante. A escola regular lhes permite compartilhar dos mesmos espaços e tempos dos outros grupos, o que lhes abre a possibilidade de vivenciar práticas e atitudes que consideram valiosas, e em contrapartida, confronta-os com sua realidade sensorial e econômica, nem sempre vantajosa. Carlos, mesmo sendo cego, sente como sua imagem nem sempre condiz com o que a escola espera dele:

– Aqui cobram muito. Se eu vir assim, com uma roupa assim que seja, vêm as cobranças. Eles querem que eu venha assim limpinho, arrumado, tipo o [nome de um colega], com umas blusas bacanas. Mas aí precisa de dinheiro, tem hora que eu não tenho, tem hora que eles me pegam meio desprevenido. Tem hora que eu não tou preparado e vem aquela bomba.
(Carlos, entrevista audiogravada, 25/11/2013).

A socialização dos sujeitos se constitui, pois, em uma rede de laços que se interrelacionam e são interdependentes, como a escola e a família. Soma-se a elas a mídia, que não pode ser descartada enquanto elemento estruturante das relações sociais. Adorno (2009) sustenta que a criação cultural decorrente da comunicação em massa se apoia em um modelo que obedece a uma racionalidade capitalista, de consumo, competição e acumulação. Há que se relativizar, contudo, o caráter manipulador dos poderes midiáticos na construção de identidades, posto que resistências são mobilizadas por sujeitos que se apropriam das mensagens, mas constroem sentidos particularizados, fundamentados em experiências passadas do indivíduo, e mediadas por configurações de forças principalmente entre as instâncias da família e da escola (SETTON, 2002).

3.3.2. *Eu gosto muito de assistir jogo de tênis*

Suprindo a falta de opções de lazer e locais de convívio com outros jovens, poucos aos videntes de camadas pobres da população e ainda mais raros aos cegos, a televisão surge como elemento paradoxal neste trabalho. Equipamento predominantemente imagético, é em frente a ela que os jovens pesquisados passam boa parte de seu tempo livre. Esportes, novelas, filmes ou documentários, os cegos assistem aos mesmos programas que os videntes, sem recurso algum de acessibilidade. A televisão brasileira (tampouco os cinemas, teatros, museus) não conta com audiodescrição: neste sentido, as pessoas com cegueira são ainda mais excluídas do que as com surdez, que vez ou outra tem à sua disposição a tradução em Libras de algumas falas para permitir sua compreensão. Os cegos têm que contar com sua própria criatividade ou com auxílio de pessoas videntes para se inteirar de detalhes, nem sempre irrelevantes, do que é mostrado na TV.

A audiodescrição não é apenas a descrição de uma imagem: é um recurso que consiste na transposição de imagens em palavras, sendo definido como um modo de tradução audiovisual intersemiótico, onde o signo visual é transposto para o signo verbal (FRANCO, E., 2010). Deve revelar todas as informações que usualmente são compreendidas visualmente e que não estão contidas no diálogo, como expressões faciais e corporais, informações sobre o ambiente, efeitos especiais, mudanças de tempo e espaço, enfim, toda uma multiplicidade de sensações, sentimentos e informações contidas na imagem.

Para que a audiodescrição atinja seu objetivo de permitir ao ouvinte uma compreensão integral de uma narrativa audiovisual, não basta um leitor bem intencionado, é indispensável um audiodescritor, uma pessoa que tenha em mente que a descrição não é um processo meramente técnico, posto que envolve vocabulário e tom de voz adequados, assim como sensatez e experiência para não estender-se em minúcias desnecessárias nem tampouco resumir demasiadamente o conteúdo da imagem, o que no caso de uma avaliação, por exemplo, pode trazer prejuízo ou desconforto ao ouvinte.

Na última versão do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio, 2014) uma audiodescrição rigorosa pode ter sido crucial ao oferecimento de condições equivalentes aos candidatos com deficiência visual a uma vaga na universidade, já que entre as 180 questões da prova havia mais de 90 figuras. Embora os candidatos com deficiência visual tenham uma hora a mais do que os videntes para responder a prova, um leitor inexperiente pode prejudicar o desempenho do candidato, que depende dele para compreender uma parte substancial da prova. Some-se o cansaço pelo longo tempo de prova à escrita em braille da redação, com todos os aspectos relativos à dificuldade de se corrigirem os erros e à insegurança de não ter certeza daquilo que as imagens pretendem transmitir, fica a impressão de que a avaliação é tudo menos acessível e inclusiva.

[...] a exclusão se torna insuportável quando notamos que suas fronteiras não são – nem podem nem querem ser de fato – estáveis: aparecem, desaparecem e voltam a aparecer; multiplicam-se, disfarçam-se; os limites de suas fronteiras parecem se perder, oscilam, se ampliam, sempre estão em movimento, nunca permanecem quietas ou inalteráveis. Cruzam os corpos, as mentes e as línguas de maneira vertiginosa; atravessam-nos, tornam-se múltiplas, desfiguram-se e mudam permanentemente sua estratégia de representação sobre os outros. O controle se exerce sobre os corpos, as cores, as linguagens, as peles, as sexualidades, as territorialidades, as religiões da alteridade. (SKLIAR, 2003, p. 90)

É possível afirmar que a significação atribuída a uma imagem formada por um sujeito com cegueira, mediada por um audiodescritor, é a mesma que aquela formada por um vidente? Será que não estaríamos novamente diante de uma situação semelhante à da imagem em relevo pontilhado dos livros infantis, que pretendem transmitir a informação vidente como preponderante?

Retornando ao tema da televisão, embora sejam raros os programas com audiodescrição, é defronte a ela que os sujeitos com cegueira da pesquisa passam

boa parte de seu tempo livre. Diego gosta de ver jogo de tênis, Bernardo assiste futebol, Alberto adora novelas e Carlos filmes e programas de temática rural.

— *No fim de semana, quando não tem escola nem estudo para eu fazer eu fico em casa assistindo TV, bebendo, comendo. Gosto de assistir filme, ver programas.*

(Carlos, entrevista audiogravada, 18/09/2013).

Birgit: *O que você costuma fazer nas horas de lazer, Diego?*

Diego: *Eu costumo ficar muito à toa... Mexer no computador, escutar música, tocar... Ficar à toa mesmo, ver tênis, eu gosto muito de ficar assistindo tênis...*

(Entrevista audiogravada, 12/09/2013)

Birgit: *(...) o que mais você gosta de fazer?*

Bernardo: *Gosto de assistir esporte e jogo ao vivo.*

Birgit: *E qual esporte você gosta de ver?*

Bernardo: *Jogo aberto.*

Birgit: *O que é jogo aberto?*

Bernardo: *É o esporte que passa na Band [canal de TV].*

Birgit: *Quais esportes passam lá?*

Bernardo: *Futebol.*

Birgit: *Você prefere assistir ao jogo ou gosta dos comentários?*

Bernardo: *Gosto de ver o jogo, tudo junto, os comentários...*

Birgit: *Você acha que a TV é o que mais te entretêm? Você fica bastante tempo na frente da TV, ou não?*

Bernardo: *Eu fico. Quando tem jogo, quando têm uns dois jogos eu acabo um e começo o outro.*

(Entrevista audiogravada, 06/11/2013).

Birgit: *O que você gosta de fazer nas tuas horas de lazer, quando você não está nas escolas?*

Alberto: *Eu gosto de assistir televisão, de vez enquanto eu brinco, eu fico lá na minha casa mesmo.*

(Entrevista audiogravada, 06/11/2013).

Carlos e Bernardo manifestam opiniões divergentes quanto à importância da televisão como fonte de informação, mas ambos se interessam por programas rurais, embora sejam nascidos e vivam em áreas urbanas.

Birgit: *Você acha que assistindo TV você aprende bastante coisa?*

Bernardo: *Não.*

Birgit: *Aprende nada?*

Bernardo: *Eu gosto de ver o Globo Rural, que passa de manhã. Aquilo é bom demais. Fala sobre as plantação, mais bom. Acho que passa de segunda a sexta, no sábado também acho que passa. Muito bom.*

(Entrevista audiogravada, 06/11/2013)

A despeito do aparente ceticismo de Bernardo quanto à aprendizagem associada à TV, Carlos a valoriza, revelando que ela lhe auxilia no aprimoramento de sua atenção, imprescindível ao seu êxito no cotidiano escolar, como podemos depreender de sua resposta à minha pergunta sobre a valorização de seus saberes pelos docentes da escola regular:

— *Eles [os professores] me perguntam como eu dou conta. A questão é a gente prestar bastante atenção, porque o que eu faço, como se diz, não é para qualquer um. Eu tenho que*

prestar atenção, eu tenho que calcular tantos números ao mesmo tempo, tem que pensar, responder... (...) quando eu faço prova oralmente, eu faço elas mais rápido. Então geralmente primeiro o que eu fazia, antes de eu ir pra escola, já pra eu chegar e prestar atenção na professora depois responder as provas, eu já assistia Globo Rural prestando atenção no que estava acontecendo, (...) já recebia informação logo de manhã cedo, antes de subir para a escola.

(Carlos, entrevista audiogravada, 18/09/2013)

Embora os programas transmitidos pela televisão brasileira não sejam acessíveis aos deficientes visuais sob a perspectiva da tradução da imagem da tela, é o veículo de comunicação que mais predomina nos lares brasileiros: mais de 90% da população tem acesso à televisão e a utiliza como meio principal de comunicação (SECOM, 2013). Estando pois presente em praticamente todos os lares brasileiros, é mais acessível aos sujeitos com cegueira do que outras opções de lazer, entretenimento e informação, como jornais, cinemas, teatros e parques, por exemplo, para os quais outros recursos de acessibilidade são imprescindíveis: jornais e revistas escritas em braille, páginas acessíveis na internet, piso tátil no solo para deslocamento autônomo e seguro, indicações em braille sobre a localização e informações gerais sobre o local etc.

Com este nível de onipresença, é de se esperar que a influência da televisão ultrapasse o caráter meramente informativo ou de lazer. "A cultura de massa está presente em nossas vidas, transmitindo valores e padrões de conduta, socializando muitas gerações" (SETTON, 2002, p. 109). Setton discorre que a mídia coexiste com a família e a escola como instâncias socializadoras numa relação de interdependência, cujas experiências podem ser tanto de continuidade quanto de ruptura, mas cuja configuração das relações de força existentes interfere na construção de identidades sociais.

A TV é para os cegos o intermediário que lhes permite participar da dinâmica da sociedade sem sair de casa, sem ter de enfrentar os desafios da locomoção, as

barreiras de acessibilidade e os perigos da violência urbana. Traz a impressão de possibilidade de partilhar das mesmas oportunidades disponíveis aos videntes, sua cultura, seu estilo de vida, seus desejos de consumo, seus projetos. Como diz Fischer (2008, p. 6) é "um lugar que, além de tudo, nos é mostrado como democrático, igualitarista, nivelador".

Em nossa entrevista, pergunto a Alberto quais são seus planos de futuro:

Alberto: *Eu ia fazer novela, agora eu nem sei mais.*

Birgit: *Você queria ser ator?*

Alberto: *Escritor.*

Birgit: *Você queria escrever a novela? Que legal! Mas por que você mudou de ideia?*

Alberto: *É que agora eu estou meio indeciso. Mas eu acho que vou ser mesmo. (...) Aí quando eu crescer eu vou pro Rio de Janeiro.*

Birgit: *Fazer o que no Rio de Janeiro?*

Alberto: *Vou fazer novela.*

Birgit: *Por que a Globo é no Rio de Janeiro, né?*

Alberto: *É.*

(Entrevista audiogravada, 06/11/2013).

Também Bernardo formata seus sonhos a partir de um imaginário produzido pela mídia televisiva:

Birgit: *O que eu queria ouvir mais de você é sobre a questão de ser mecânico. Por que você escolheu esta profissão, o que você acha legal?*

Bernardo: *Porque eu vi na televisão, vi falar que um cego era mecânico. Aí eu vou ser mecânico.*

Birgit: *O que falaram?*

Bernardo: *Que ele formou pra mecânico e quando ele começou a trabalhar ninguém acreditava que ele ia ser bom mecânico. Agora vai povo até de outra cidade pra ele arrumar o carro. E ele trabalha de locutor de uma rádio também.*
(Entrevista audiogravada, 06/11/2013).

Estas falas se aproximam do pressuposto de Foucault de que "a verdade é deste mundo" (1991a, p. 13), ou seja, a verdade é uma produção da sociedade, fruto das múltiplas lutas e relações de poder, que constantemente constroem os sujeitos dentro de determinados regimes de verdade. A mídia colabora para construir verdades e propagar discursos que interessam aos aparelhos políticos e econômicos vigentes naquele presente momento. Aos jovens com cegueira tais verdades são apresentadas pela televisão, que lhes traz um mundo de outra forma muitas vezes inacessível.

Ao interagir com a TV, o sujeito fica exposto a modos de vida, estilos e corpos desejáveis na sociedade, numa espiral de consumo ascendente que dita o que é ou não valorizado, o que merece ou não empenho. Com estratégias de linguagem que reforçam valores de mercado, como a competição, a excelência e a produtividade, pessoas e histórias são apresentadas como produtos para serem desejados e consumidos, e possivelmente abandonados até o lançamento de outro modismo. Bernardo exemplifica bem esta questão.

Na segunda entrevista com Bernardo, falávamos sobre o trabalho e a profissão que ele gostaria de seguir. Diego participava inicialmente como ouvinte, manifestando-se livremente ora ou outra. Neste trecho do diálogo, Diego estranhou que o menino quisesse ter um automóvel caro, mesmo sabendo que talvez não tivesse a chance de dirigi-lo.

Birgit: *Quando você for mecânico, o que você acha que a profissão vai te trazer?*

Bernardo: *Vai trazer dinheiro, felicidade.*

Birgit: *E te trazendo dinheiro, o que você vai fazer com esse dinheiro todo?*

Bernardo: *Guardar. (...) Comprar carro, comprar um tantão de carro para alugar e depois ganhar mais dinheiro. Aí você compra e ganha dinheiro. Você aluga eles.*

Diego: *E aí, você tem mais dinheiro, faz o que?*

Bernardo: *Uai, se te dá vontade de comprar uma Lamborghine, aí você vai lá e compra uma Lamborghine. Te dá vontade de comprar um Camaro, você vai lá e compra um Camaro.*

Diego: *Você vai dirigir ela?*

Bernardo: *Eu não, meus irmãos tem que dirigir ela.*

Diego: *Qual é a diferença, de você andar numa Lamborghine, ou num Fusca se você não vai dirigir?*

Bernardo: *Um carro chique!*

Diego: *Aí o povo fala: — "Ó, o ceguinho pegando carona!"*

Bernardo: *Eu falo: — "Não, é minha!"*

(Entrevista audiogravada, 06/11/2013).

Este diálogo nos apresenta o quanto o consumo no neoliberalismo está a serviço da concorrência. O prazer do "carro chique" se externa na demonstração de que quem o possui é um competidor vencedor, independentemente da questão funcional de mobilidade.

Há um não dito na fala de Diego sobre a impossibilidade de Bernardo dirigir, e conseqüentemente na inadequação de seu propósito. Por que haveria um cego de comprar um veículo caro se ele próprio não pode dirigir? É satisfatório supor que Diego, ele próprio também cego, já tenha naturalizado as limitações que lhe são impostas, considerando algumas restrições imutáveis. Por outro lado, Bernardo tem como desejo de consumo um objeto de luxo, exclusivo, com o qual é bem provável que ele nunca tenha tido contato, mas que lhe trará exposição, já que é "um carro chique", correlacionado ao dinheiro e à felicidade, em sua opinião.

A televisão tem papel preponderante na geração destes desejos, ao veicular em sua narrativa sujeitos, seus corpos e seus bens, bonitos, felizes, desejáveis, imersos em sucesso, que devem servir como modelos a serem imitados. Assim, mesmo que para os sujeitos com cegueira muitos destes atributos lhes sejam indiferentes, no mundo visual apresentam valores simbólicos importantes e, portanto, são incorporados. Os valores de consumo que produzem um imaginário sobre a beleza, a riqueza e o ser feliz, são na maioria das vezes representados por aspectos calcados no campo visual, os quais, embora inacessíveis aos cegos, também os seduzem e cooptam como consumidores.

A TV atua como aparato pedagógico e psicológico, no interior do qual os telespectadores são sujeitados, dentro de uma lógica neoliberal articulada ao redor do imperativo do mercado, que depende da participação do maior número possível de pessoas para se manter, ampliar e fortalecer. Nas palavras de Bourdieu (1997, p. 78), a televisão "torna-se o árbitro de acesso à existência social e política", ao funcionar como um poder simbólico que constrói a realidade e produz sentidos e concepções homogêneas do mundo. Enquanto legitima certos estilos de vida e de pensamento, permite a manutenção de uma relação de poder entre segmentos dominadores e dominados da sociedade.

Se o mercado, com suas mãos invisíveis, determina que todos devem jogar seu jogo, isto é, ninguém deve ficar de fora da competição e do consumo, a inclusão não pode deixar de ser observada sob esta perspectiva. São milhões de pessoas com deficiência que precisam tornar-se produtivas, de modo a não mais onerarem o Estado com sua dependência. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), divulgou que cerca de 44 milhões de brasileiros têm pelo menos uma deficiência e estão em idade ativa (10 anos ou mais). Destes, mais da metade (53,8%) estava desocupada ou não era economicamente ativa.

Oferecido pelo Governo Federal às pessoas com deficiência incapacitante para a vida independente e para o trabalho e que apresentem renda *per capita* familiar inferior a $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, o Benefício de Prestação Continuada (BPC) é um benefício assistencial não-vitalício, individual e intransferível (BRASIL, 1993). No valor de um salário mínimo, sua concessão é cessada se o beneficiário ingressar no mercado de trabalho. Assim, em uma estrutura de Estado mínimo, é interessante

que condições sejam ofertadas para que a pessoa com deficiência encontre trabalho remunerado, de forma que o tempo de concessão de benefício seja o menor possível e o ônus pela manutenção da pessoa com deficiência deixe as mãos do governo e passe a ser dela própria.

Neste sentido, a escola assume uma função destacada de dispositivo pedagógico, aquele no qual, conforme esclarece Larrosa (1994), o ser humano aprende ou transforma determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se e dominar-se, através da constituição de si, mecanismo segundo o qual se constitui a autovigilância e a autorregulação. Estas características permitem conduzir o sujeito a comportar-se dentro de um princípio legitimado de norma, no caso a tornar-se útil, disciplinado, autônomo, privatizando a responsabilidade por eventuais sucessos ou fracassos.

Como a demanda atual do mercado é por trabalhadores flexíveis, produtivos e empreendedores, com a competência de "aprender a aprender", os sujeitos vêm-se obrigados a ampliar seu processo de escolarização indefinidamente, impelidos que são ao aprendizado vitalício, ao longo de toda a vida. Gera-se uma relação de imanência entre a sociedade e a escola, cuja função passa a ser bem mais ampla, apoiada em uma lógica empresarial e que vise a diminuição do risco social de deixar pessoas excluídas do círculo escola-empresa.

As respostas dos sujeitos da pesquisa à pergunta sobre quais são seus planos de futuro, refletem esta situação:

— *Eu quero terminar a faculdade, fazer uma pós, um MBA, ainda não pensei o que (...).*

(Diego, entrevista audiogravada, 12/09/2013)

— *O que todo mundo quer, ter uma vida bem sucedida. (...) ganhar um salário, ter um bom emprego, ter família, ter um bom salário. (...) Eu quero ser técnico em eletrônica, eu já pensei também, eu sou um cara que quero ganhar em duas partes. Ao mesmo tempo em que eu quero ser técnico em*

eletrônica, eu posso montar um restaurante. (...) eu quero ganhar nos dois lados da moeda.


(Carlos, entrevista audiogravada, 18/08/2013)

Foucault analisa em seus estudos a metanarrativa liberal do eu, que produziria um eu individual autônomo, racional, capaz de fazer escolhas no mercado de acordo com seus desejos (FOUCAULT, 1991b). Mas estes desejos são formados discursivamente, construídos que são sobre um sistema de autogoverno, no qual devemos nos tornar empresários de nós mesmos.

Soa contraditório, mas simultaneamente significativo, que, embora se enfatize constantemente a necessidade de aprendizagem ao longo da vida, de aprimoramento das habilidades e múltiplas competências, as vagas ofertadas aos trabalhadores com deficiência visual sejam restritas – em quantidade e em qualidade – a algumas poucas consideradas "apropriadas" às pessoas com deficiência. Aos cegos, tenham eles qualificação ou não, o destino profissional mais tradicional é aquele ligado à telefonia, posto que há uma disposição em considerar que todo deficiente visual necessariamente tem audição privilegiada.

O cartaz apresentado a seguir, divulgado por uma prefeitura do sul do país, reforça esta caracterização do deficiente visual como aquele que, independentemente de sua escolaridade e aptidões, deve trabalhar com telemarketing. Além disso, propaga estereótipos comuns, como o do deficiente físico que aparentemente não pode ter outra função que não a de atleta. O Dia D, da inclusão social e profissional, é o dia no qual as pessoas com deficiência e os beneficiários reabilitados poderão "assegurar seu *direito*, tendo a oportunidade de *candidatar-se* a uma vaga no mercado de trabalho" (grifo meu). O mercado *precisa* saber que o sujeito com deficiência capacitou-se ao trabalho, é um imperativo. A relação de saber e poder está estabelecida, e não cabe ao sujeito com deficiência esconder-se ou ao beneficiário reabilitado fugir do seu "direito" de trabalhar. O poder age ordenando os corpos no espaço e no tempo, enquadrando, categorizando, hierarquizando, localizando cada qual em um lugar específico, e esse lugar deve ser aquele determinado pelo mercado.

**VOCÊ É CAPAZ.
O MERCADO SÓ PRECISA
SABER DISSO.**



30 de maio é o Dia D.
**Dia de inclusão social e profissional das pessoas com
deficiência e dos beneficiários reabilitados.**

Mais que um dia especial, o Dia D será um dia de oportunidade. Com a parceria Posto de Atendimento do Sine e Ministério do Trabalho e Emprego, pessoas com deficiência e os beneficiários reabilitados poderão assegurar seu direito, tendo a oportunidade de candidatar-se a uma vaga no mercado de trabalho. Procure o Posto de Atendimento do Sine central de sua cidade e leve a carteira de trabalho (CTPS), RG e CPF e faça ou atualize seu cadastro.

Fonte: <http://www.cambe.pr.gov.br/site/areanoticia/2135-dia-29-de-maio-e-o-dia-d.html>

Figura 21 – Cartaz de divulgação do Dia da inclusão social e profissional das pessoas com deficiência e dos beneficiários reabilitados

Diego comenta sobre uma reportagem que relatava que as pessoas com deficiência visual eram as que mais tinham dificuldade em arrumar um emprego, e lamenta que o que lhes resta são as carreiras ligadas à telefonia (Diário de campo, 06/06/2013). Conta que sua irmã, formada e pós-graduada em psicologia e com baixa visão, trabalha como telefonista em uma grande empresa da cidade. Não consegui confirmar a consistência ou não da afirmação de Diego, já que as

estatísticas fornecidas pelo IBGE ou divulgadas pelo Ministério do Trabalho não fazem distinção entre as deficiências, no que diz respeito à empregabilidade.

Há alusões dispersas a esta situação, como o relato de que em Porto Alegre, por exemplo, as vagas oferecidas pelo SINE (Serviço Nacional do Emprego) aos deficientes visuais limitam-se a poucas opções, tais como telefonista e ascensorista, e que é comum observar profissionais graduados em nível superior desempenhando funções de baixa qualificação (BRUMER *et alli*, 2004). Este mesmo artigo cita que os deficientes visuais são preteridos em benefício de outros deficientes que as empresas consideram mais aptos para exercer as funções existentes, trazendo o comentário de um entrevistado, para quem "os deficientes visuais só vêm antes dos deficientes mentais" (IBIDEM, p. 318).

Outra notícia, veiculada por um Sindicato (Informativo Sindical Trabalhista, 2007), relata que entre as pessoas com deficiência, são as com deficiência visual aquelas que mais sofrem rejeição do mercado de trabalho. Comenta que, do percentual de empregabilidade de pessoas com deficiência cadastradas no Balcão de Emprego do Deficiente, setor da Secretaria de Estado de Trabalho e Renda do Rio de Janeiro, menos de 1% refere-se a pessoas com deficiência visual. São informações que necessitam de comprovação, mas que não deixam, entretanto, de refletir certo sentimento de angústia e diminuição entre os sujeitos com deficiência visual.

3.4. A estigmatização do outro

3.4.1. Síndrome do coitadinho

Em terra de cego quem tem um olho é escravo.
(ANÔNIMO)

O ditado acima, popular no meio de pessoas com deficiência visual, pode ser analisado de diversos ângulos. Por um lado, ao trocar o "rei" pelo "escravo", inverte-se a lógica predominante no mundo vidente no qual a posse de um único olho por si só já traz superioridade sobre aquele que é cego. A visão – como norma, como signo natural da normalidade – fornece a argumentação que legitima o poder e consolida o discurso predominante. Ao colocar aquele que enxerga como submisso esta ordem é subvertida, o que equivale a dizer que as relações de força e poder são relativas, cambiantes, oscilam conforme a situação e que, portanto, não podem ser vista como essenciais ou unívocas. A anormalidade e a normalidade são pares tensionais subjetivos, definidos a partir do ponto de vista do grupo dominante, majoritário, mas esta configuração não está livre de resistências e lutas.

Por outro lado, há ainda a posição intermediária na qual se encontra o sujeito que só tem um olho e, portanto, não pertence ao grupo dos cegos tampouco ao dos videntes. Pude perceber durante a pesquisa as diferenciações que os dois grupos fazem entre si, os com baixa visão e os com cegueira. De um professor com baixa visão ouvi uma queixa de que deles é exigido maior esforço e empenho, pois poucos são os que compreendem que embora as pessoas com baixa visão enxerguem, sua limitação visual pode ser grande, a ponto de impedir o exercício de algumas atividades. Há entre algumas pessoas com baixa visão por vezes certo desejo de esconder sua condição, evitando o uso de óculos ou outros recursos que poderiam

facilitar sua leitura e escrita, como ampliadores de tela ou o braille, conscientes do estigma que tais recursos representam.

Pessoas com necessidades específicas deparam-se diuturnamente com estigmatizações que sofrem em suas relações sociais. Segundo Goffman (1988), a origem do termo estigma está relacionada a sinais corporais que algumas pessoas antigamente carregavam ou com as quais eram marcadas, identificando-as como pecaminosas, traidoras ou criminosas. Atualmente, conforme destaca o autor, o termo "é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal" (IBIDEM, p. 5). De um ponto de vista mais abrangente, refere-se ao estranho, àquele que possui algum atributo que o torna diferente daquele que o compara. Tem caráter depreciativo e é normativo e relacional, posto que classifica os sujeitos em categorias comparativas, e imputa às pessoas que o carregam uma identidade potencial, essencial, unívoca, inferior.

Para pessoas com deficiência visual, o estigma está literalmente "estampado" em seus rostos. As com baixa visão geralmente usam óculos de lentes grossas, enquanto as com cegueira revelam em seus olhos a diferença. Não é pois de se estranhar que muitas pessoas com baixa visão rejeitem usar óculos, signo explícito de sua deficiência. Com os cegos ocorre o oposto, frequentemente usam óculos que escondem seus olhos sob as lentes escuras.

A estigmatização a que são sujeitados às vezes resulta de uma incompreensão por parte de videntes, de como são as práticas dos sujeitos com deficiência visual. No Instituto Benjamin Constant, um dos professores, com baixa visão, contou-me que na juventude flertava com uma moça vidente, que havia conhecido no ônibus que ambos tomavam para retornar às suas casas. Com vergonha de ser reconhecido como deficiente, retirava seus óculos sempre que no ônibus adentrava. Certa vez a moça – talvez tímida de lhe fazer tal convite em voz alta – deu-lhe às escondidas um papel no qual o convidava para um encontro. O jovem pegou o papel, cujas letras pequenas não entendeu, pois, por conta da baixa visão, havia sido alfabetizado em braille. Não sabendo do que tratava a mensagem, não compareceu ao encontro. A moça, no dia seguinte, perguntou ressentida porque ele a havia desprezado. Ele então teve que lhe explicar sobre a sua baixa visão, e

que não conseguira ler o papel. A reação foi de espanto e desilusão: — "*Puxa, não imaginava que você fosse analfabeto!*".

A linguagem fornece a condição de possibilidade para a produção de uma subjetividade no sentido de uma diminuição de si, um sentimento de anulação de si, semelhante àquele observado diante da mídia que oferece somente o que é belo e desejável, em permanente produção e afirmação da desigualdade (FISCHER, 2008). É dentro da constituição de uma identidade "deficiente" que trago à discussão a conversa que mantive com Estela.

Estela nasceu cega, sessenta anos atrás. Foi diagnosticada com atrofia do nervo ótico, doença congênita sem prognóstico de cura conhecido. Nascida em uma cidade pequena no interior de Minas Gerais, aos sete anos foi estudar e morar em um internato para cegos, em uma cidade maior e com mais recursos, distante 120 km de sua cidade natal e conseqüentemente de sua família. No internato, além do ensino propedêutico, estudou piano, violão e canto. Ao completar onze anos ingressou numa escola pública de ensino regular para cursar o Ginásial, atual Fundamental II. Voltando à sua cidade, cursou Magistério e posteriormente graduou-se em Pedagogia. Já foi professora da pré-escola e de música, e atualmente coordena um centro especializado em educação para pessoas com deficiência visual, a escola Beta, onde Diego, Bernardo, Alberto e Carlos desenvolvem suas atividades.

Estela é uma pessoa extrovertida, comunicativa, segura, orgulhosa de sua história e que conhece bem os percalços pelos quais as pessoas com deficiência visual passam. Aprendeu desde cedo com os seus pais a levar uma vida autônoma e independente, e hoje faz todos os serviços domésticos na casa onde vive sozinha. Não aceita autenticar com sua digital documentos, faz questão de assiná-los, utilizando para isso uma espécie de molde metálico, no qual há uma pequena abertura onde ela escreve seu nome em tinta.

Conversamos muitas vezes na escola, durante o período de trabalho de campo no qual acompanhei os jovens estudantes, e percebi que Estela teria muito a somar à pesquisa. Assim, resolvi acrescentar ao texto sua experiência, propondo uma conversa aberta, na qual ela tivesse bastante liberdade para discorrer sobre

alguns temas relacionados à sua trajetória de vida, suas lutas e suas especificidades como sujeito com cegueira.

Iniciei a conversa perguntando-lhe como preferia que eu tratasse de sua deficiência visual, como pessoa “cega” ou “com cegueira”. A resposta foi:

— *A minha vida inteira fui cega e agora de repente não sou cega mais: tenho cegueira!* (Entrevista audiogravada, 18/07/2012)

Esta manifestação foi importante para marcar a função que a linguagem adquire sobre a constituição dos sujeitos, e a “relação da palavra com o seu contexto de uso e não como um referente fixo”, nas palavras de Vilela e Mendes (2012). O papel da linguagem sobre a identidade é decisivo e marcante, dado que as identidades adquirem sentido não só pelos sistemas simbólicos pelos quais são representadas, mas também pela linguagem que as definem e estruturam (HALL, 2011). Sendo a linguagem caracterizada pela indefinição e incerteza nos processos de significação, ocorre que também a identidade permanece em constante mudança, e necessita ser compreendida dentro do contexto discursivo na qual ela se encontra. Segundo Hall (IBIDEM, p. 80) “na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade”.

Assim, os discursos de inclusão vinculados ao momento histórico, cultural e social em que os sujeitos se encontram, levam a novas significações dos termos linguísticos aplicados à deficiência, colidindo com estruturas engessadas e arraigadas, em constante procura por precisão e definições, regidas que são pelas relações de poder e força presentes nas sociedades. Ao se desconstruir o termo "pessoa cega" e promover sua substituição por "pessoa com cegueira", há um deslocamento nos espaços e nos pertencimentos dos sujeitos envolvidos, e conseqüentemente nas constituições identitárias das pessoas com deficiência.

Em relação à deficiência, aliás, Estela é enfática ao relembrar como um relacionamento frustrado lhe foi por vezes mais difícil de enfrentar do que a ausência de visão. Quando jovem, chegou a ficar noiva de um rapaz, cuja família não aceitava o relacionamento por considerar que ela não seria apta a "*cuidar da casa, correr atrás dos filhos, cuidar deles*" (em suas palavras). Podemos perceber nesta fala como a identidade de gênero é forte, com a qualificação de "mulher" aparecendo como aquela que protege, cuida da prole e é responsável pelos afazeres domésticos, devendo pois estar acima de quaisquer outras conjunturas.

Estela relembra, indignada, que a mãe de seu noivo dizia a ele que "*com tantas meninas universitárias, por que você foi escolher logo ela?*". A questão aqui é que, para além da cegueira, também fatores de classe social, decorrentes da escolarização, estavam em jogo. A família censurava o rapaz por escolher uma moça que, no seu entendimento, não era condizente com sua situação econômica e cultural. De acordo com a visão de Estela esta comparação e confusão entre deficiência e indignação é comum. Se uma pessoa com deficiência pede ajuda a algum desconhecido, na rua, num estabelecimento comercial, onde quer que seja, frequentemente recebe como resposta: "*Não tenho esmola para dar*".

"*O ceguinho pegando carona*" falado por Diego a Bernardo, destaca e repercute esta confusão. Se a pessoa com deficiência está "pegando carona" é porque o carro a ela não pertence, nem pode pertencer, já que o deficiente, por sua natureza, não pode ter condições – financeiras, físicas, de capacidade – de possuí-lo. Foucault discute em seu texto "Os anormais" (2001) como nossos modos de julgar os outros, de classificar o que é normal e anormal, são contingentes e envolvem instituições variadas e práticas de divisão complexas e estruturantes.

Quando Estela iniciou seus estudos no Ginásial, em uma escola regular, sentiu-se pela primeira vez "diferente". Não exatamente pelo fato de ter uma deficiência visual, mas sim por "*não ter cadernos, estojo, lápis e borracha como os outros alunos*". O seu material – reglete, punção, prancheta, folhas soltas – e a ausência de livros denunciava uma diferença, reconhecida e identificada, entretanto, de diferentes modos. Um professor se ofereceu para colaborar para que ela comprasse seus livros, supondo que ela não os possuía por fatores econômicos, e não por não estarem disponíveis em braille. Estela recorda que se ofendeu com o

comentário, já que ia para escola “*arrumada e com boas roupas*”, e não entendia porque ele a imaginava sem condições financeiras de frequentar aquela escola, mesmo que pública.

Este trecho da entrevista nos leva a repensar a tendência à normalização presente nas instituições escolares. A escola se organiza, executa seus planejamentos e seus projetos, suas avaliações e currículo baseando-se num suposto “estudante médio”. Esta figura inventada e não-materializada em estudante algum conduz a um processo contínuo e permanente de normalização, tenha ele necessidades educativas específicas ou não. Assim, “uma pessoa com deficiência pode ser um diferente – entendido pelo viés da normalidade e da diversidade –, mas não encerra em si toda a diferença” (LOPES, M. e DAL'IGNA, 2007, p. 29).

De uma forma ou de outra, todos os estudantes são submetidos a processos de regulação e de vigilância dos indivíduos, de seus corpos, comportamentos, anseios e desejos (FOUCAULT, 1999b), o que na leitura de Hall (2011) conduz a um descentramento do sujeito cartesiano. Conforme descreve Hall, acreditava-se ao sujeito ser possuidor e constituído por uma essência característica dos seres humanos, nata e imutável. Ao retirar dele esta sua “essência”, a identidade passa a se confrontar com a contingência, social e historicamente construída.

De acordo com o pensamento de Maura Lopes e Dal'Igna (IBIDEM, p. 29) “não basta ter uma deficiência para ser diferente. É a forma com que os outros me olham, me significam e como me enredo nas tramas sociais que me faz ser o que o outro não é”. Para aqueles sem deficiência visual, o fato de Estela ter uma deficiência, automaticamente a classificava como indigente, pertencente, portanto, a um grupo social diferente daquele esperado na instituição escolar em que se encontrava, e justificava perante os professores eventuais dificuldades de aprendizagem.

Ter uma justificativa externa para a não-aprendizagem dos estudantes exime os docentes de sua responsabilidade, e transfere ao discente a responsabilidade pelo seu fracasso. Bauman (2008) considera tal transferência uma característica dos tempos líquido-modernos em que nos encontramos, no qual o Estado abandona sua função anterior de prover segurança e bem-estar às sociedades e transfere aos indivíduos as tarefas antes sob sua responsabilidade.

Para sujeitos com deficiência, a responsabilidade pelo seu próprio sucesso reveste-se de dupla significação: vencer não só a dificuldade proveniente de características de sua deficiência, assim como também a necessidade de superar os (pré)conceitos lhes atribuídos: ora incapazes, ora indigentes, ora merecedores de piedade e condescendência. Este último atributo, por frequente que aparece, merece de Estela a denominação de "*síndrome do coitadinho*". Segundo ela, é comum as pessoas encararem aqueles com deficiência como desgraçados e infelizes, que merecem comiseração por sua especificidade. A sujeição de alguns indivíduos a tal presunção – por acomodação, por falta de condições ou de motivação de lutar por seus direitos, por ignorância – leva a uma situação de tutela, conformação e perda de autonomia. Uma identidade constituída nestes sujeitos passa a ser a de autopiedade e dependência aos outros sem deficiência, os "normais".

Neste sentido, o ditado que abre este subcapítulo ("*Em terra de cego quem tem um olho é escravo*") pode ser compreendido como efeito desta resignação do sujeito com cegueira a certas limitações impostas por barreiras existentes numa sociedade visuocentrada, e que em decorrência delas, o auxílio de videntes é inevitável, podendo inclusive assumir a forma de dever. Há uma naturalização do discurso das diferenças sensoriais como sinônimo de déficit, de incapacidade, sendo que as pessoas que as carregam são levadas a considerar que necessitam conseqüentemente de amparo constante.

Voltemos à discussão entre Bernardo e Diego a respeito do desejo do primeiro em comprar um automóvel luxuoso. Diego, ao declarar seu espanto pelo fato do colega ambicionar um veículo que ele não poderá dirigir, reproduz em sua fala o vocábulo pejorativo com que algumas pessoas se referem aos sujeitos com cegueira, o "*ceguinho*". O diminutivo atesta a pequenez do sujeito, e por extensão, sua limitação. Disfarçado por um tom por vezes carinhoso, carrega em sua linguagem a caridade, a piedade, a dó e o constrangimento que a deficiência causa aos "normais", a "nós" em detrimento "deles", os "outros".

Em uma das aulas com Diego, este se mostrou irritado da forma com que muitas pessoas o tratavam, denunciando a pena que dele sentem. Comentou que se uma pessoa qualquer se recusa a fazer algo, os outros reclamam: – "*Vai trabalhar,*

vagabundo!". Se a mesma situação ocorrer com um cego, a reação vai ser outra: — *"Ah, deixa ele, ele é ceguinho, coitadinho"*.

Diz que para os videntes uma pessoa com cegueira nunca é simplesmente cega, acham que a cegueira é uma "*deficiência múltipla*":

— *As pessoas vêm falar comigo e falam alto, achando que porque sou cego também não escuto. E têm aqueles outros que nem conversam direto comigo, falam para quem está me acompanhando: — "Fala para ele sentar ali no sofá; pergunta se ele quer alguma coisa" — e por aí vai. O cadeirante é só cadeirante, não anda, o surdo só não ouve, o cego todo mundo acha que é deficiente múltiplo!*

(Diário de campo, 31/10/2013)

Intimamente ligada a estigmatização está a comiseração, cuja origem indica compartilhar, lamentar a miséria, infelicidade de outrem. Aquele que se comisera de uma pessoa com deficiência, sente por ela dó, piedade, compadece-se de sua situação. Se como Wittgenstein propõe, a linguagem estrutura a realidade e o significado de uma palavra está em seu uso, as narrativas de comiseração sugerem a categorização do sujeito com deficiência como um ser inferior, seja física, cultural ou economicamente.

Alberto comenta sobre como suas práticas são consideradas nas escolas que frequenta:

— *Aqui [Escola Beta] sou muito independente, lá também [na regular], mas lá meus colegas se preocupam muito, não é as professoras, é os colegas. Eles têm medo de eu trombar, aí eles querem me ajudar, aí a professora falou para eles que agora eu tenho que ser independente, que eu tenho que fazer as coisas sozinho. Eu gosto de fazer as coisas sozinho, eu prefiro ser independente. Quando não tem ninguém eu vou nos*

lugares sozinho, mas os colegas querem me guiar, aí a professora falou para eles irem na frente, só para me guiar. Eu vou no banheiro sozinho, no refeitório, na rampa eles me ajudam. Para chegar e sair da escola o meu irmão entra. Sempre tem mãe que entra porque eles [direção da escola] não deixam a gente sair sozinho porque os meninos são custosos demais. Comigo não tem problema lá não, todo mundo gosta de mim, eu nunca fui deseducado com as pessoas de lá. (Alberto, entrevista audiogravada, 16/09/2013)

Há nesta fala uma clara distinção daquilo que Smolka (2000) discute sobre a apropriação das práticas, de que nem sempre a apropriação, o tornar próprio, coincide com tornar adequado às expectativas sociais. Para os colegas de Alberto o adequado é que ele seja ajudado, guiado, já que ele tem deficiência visual e não pode, na opinião deles, deslocar-se sozinho pois corre o risco de machucar-se ou perder-se. Para Alberto, o adequado, o desejado, o pertinente, é ser independente em suas ações sem, no entanto, ir contra o posicionamento daqueles que estão em posição de poder (“*Eu nunca fui deseducado com as pessoas de lá*”).

Na entrevista com Alberto, perguntei-lhe como estava sendo a experiência de aprender a andar com a bengala. Ele estava muito orgulhoso deste fato, tanto que após encerrarmos a conversa audiogravada pela segunda vez, manifestou que queria ainda me contar sobre esta sua atividade.

Birgit: *Então, Alberto, me conta sobre esta novidade.*

Alberto: *Está sendo muito boa, porque eu tou desenvolvendo cada vez mais. Porque eu tou gostando muito da bengala.*

Birgit: *Ela te dá independência?*

Alberto: *Dá. (...) Eu gostaria de desenvolver mais e também eu gostaria de andar sozinho na rua. Eu pergunto pra minha mãe, o mãe, quando que eu vou andar sozinho na rua? Ela fala*

assim, espera você crescer mais um pouco. Você vai ter doze anos, quando você for andar sozinho na rua!

(Entrevista audiogravada, 16/09/2013).

Este conflito entre a autonomia e a dependência gera diferentes efeitos em cada um dos sujeitos. Alguns se rebelam, buscam caminhos que lhes tragam maior independência, enquanto outros preferem permanecer sob o manto da (super)proteção. O cão-guia é um exemplo deste paradoxo. Por estar sempre junto de seu dono, é por muitos considerado como mais um estigma a ser carregado, que não só denuncia sua condição, como pode "incomodar" outras pessoas. Além disso, alegam que o cão gera dependência, o sujeito cego vê-se preso ao cão, pois acostuma-se a sua presença para sentir-se seguro em seus movimentos. Por outro lado, outras pessoas enxergam no cão exatamente o elemento que pode lhes dar a liberdade de se deslocar livremente pelas ruas ou através de transporte urbano, por exemplo.

Pergunto ao Diego se as pessoas costumam se preocupar com ele, achando que ele deveria evitar fazer algo que outras pessoas videntes fazem:

Diego: *Ah, já, muitas vezes. (...) Às vezes eu deixo, sabe, pra não ficar insistindo muito, mas às vezes a gente tem que ser um pouco sem educação, falar assim: – “Não gente, pelo amor de Deus, para com isso!”. Por que falam: — “Ah! Não faz isso que você vai machucar!”. Falo: — “Não, tem dó... Assim não”.*

Birgit: *Acham que você vai se machucar?*

Diego: *Nossa! — “Nunca caiu na rua?”. Aí tem uma colega minha lá de [nome de cidade], ela me contou: — “Nó, caí na rua hoje”. Pois é, você fala de mim, mas eu nunca caí. Quando eu era pequeno eu era mais custoso, assim, não custoso... Eu já caí em porta de loja também, escorreguei numa rampa lá com a minha mãe. Agora hoje, meu colega fala assim: — “Ah!*

Fui pegar ônibus, não sei o que... Torci o pé e caí". Eu falo assim: — "Não, filho, vocês falam de mim, mas eu nunca caí".

Diego incomoda-se com a preocupação de outras pessoas para com ele, pois conclui que o mesmo ato de cair em seu caso fica necessariamente associado à sua condição sensorial, à sua deficiência, enquanto que para outras pessoas é tratado como um acontecimento rotineiro, insignificante. Já Bernardo, que na escola especializada lava louça, cozinha e ajuda na limpeza dos recintos, em sua casa evita até mesmo de aquecer comida no forno de micro-ondas, já que, em sua opinião, é sua mãe que tem o dever de fazer as coisas por ele. Perguntei como será no dia que a mãe estiver ausente, e ele respondeu que outra pessoa deverá então ajudá-lo.

Esta autocomiseração tem como consequência não só um efeito paralisante, no qual a pessoa recusa-se a ter autonomia e independência em seus atos, como também pode afastá-la de seus semelhantes, de seu grupo. Estela comenta que é comum cegos se afastarem de outros cegos, procurando a companhia de videntes a fim de demonstrar que são "ajustados" à sociedade. Notei fortes indícios de conflitos entre os sentimentos de autonomia e dependência, e cada sujeito com eles lida de forma diferente. Orgulho, vaidade, impotência, liberdade, insegurança e contradição são palavras que falam um pouco daquilo que acompanha o cotidiano de uma pessoa com cegueira.

Na cidade pesquisada não pude evidenciar que sujeitos com cegueira cultivassem alguma cultura cega, talvez pelo fato de terem dificuldade para deslocar-se a fim de se encontrar com outras pessoas com a mesma característica, de haver poucas opções de espaços onde isso possa ocorrer e também devido à precária situação econômica da maioria.

Os quatro sujeitos jovens pesquisados não tem o hábito de sair de casa para lazer. Diego, o mais velho, diz que na faculdade seus colegas videntes muitas vezes lhe convidam para ir a bares e boates, mas ele não gosta, pois considera os locais onde os jovens se encontram geralmente muito barulhentos, e nesta situação "*além de cego eu fico surdo!*".

Pude perceber, entretanto, que eles frequentam comunidades virtuais, nas quais conhecem pessoas diferentes, "batem papo", ouvem música e compartilham informações sobre sua situação. Uma destas comunidades virtuais é a "cegueta.com". Num tom autodepreciativo, porém jocoso, os "ceguetas" tentam tornar a realidade dos deficientes visuais menos áspera, investindo na divulgação de recursos de acessibilidade, principalmente. A impressão é de que a comunidade cega não possui um nível de organização tão abrangente quanto o da comunidade surda, sendo que suas lutas ainda parecem se concentrar na aplicação da legislação relativa ao reconhecimento e defesa de seus direitos e na utilização de tecnologias assistivas que proporcionem melhores condições de inclusão na sociedade. Já há, entretanto, um movimento capitaneado pela Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB) visando reunir dirigentes e responsáveis por entidades representativas de pessoas cegas de todo o país, com o objetivo de construir referências mais abrangentes sobre este segmento populacional.

A internet tem sido de grande valia neste sentido, ao diminuir distâncias e aproximar pessoas, viabilizar discussões e estimular reflexões, dando a oportunidade para que a comunidade cega se reúna, se reconheça, se valorize e debata questões que conduzam a sua visibilidade e reconhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A INCERTEZA

Os diferentes puros não lutaram tanto para existir, não foram dados a existir, para que a Pedagogia e o Currículo apenas partissem de seus interesses e necessidades, para depois eliminarem todas as diferenças, em nome dos interesses e necessidades dos Mesmos, dos Sujeitos-Padrão, dos Sujeitos-Referência, dos Sujeitos-Verdadeiros. Ao contrário, trata-se de trabalhar o tempo inteiro com as diferenças, de reforçá-las e problematizá-las radicalmente, de enfatizar suas dinâmicas, de viver todas as suas experiências inquietantes e misteriosas. (CORAZZA, 2008, p. 5-6).

Há uma teoria da Física Quântica conhecida como Princípio da Incerteza de Heisenberg. De forma simplificada, trata da impossibilidade de se determinar com precisão e simultaneamente a velocidade e a posição de um elétron, ou seja, quanto mais precisa é a medição da variável posição, menos confiável torna-se a da variável velocidade. A explicação para este fenômeno está no fato de que os métodos utilizados para se medir o comportamento do elétron terminam por influenciar seu comportamento.

Não pude deixar de lembrar deste princípio ao escrever este trabalho. O método etnográfico implica em observações de longa duração, em uma imersão no local ou grupo pesquisado, o que invariavelmente conduz a contatos e trocas no decorrer do tempo. A intenção é que este contato prolongado leve à compreensão de como o grupo estrutura sua cultura, suas lutas e seus comportamentos. Neste texto apresento minhas impressões, resultado daquilo que senti, estudei, analisei e observei, mas não posso afirmar que sejam reflexo da realidade. Talvez sejam reflexo de "uma" possível realidade.

Foram muitas as ocasiões em que tive a impressão de que minha presença alterava o comportamento das pessoas observadas. Nos estudantes senti inibição, que os levava a ficarem mais quietos e retraídos. Os docentes manifestavam reações diversas, das quais a mais comum era de desconfiança inicial, seguida de uma tentativa de mostrar sua preocupação e cuidado com os alunos com cegueira, mesmo que com isso os outros todos fossem deixados à própria sorte.

Para diminuir minha incerteza, assisti diversas vezes a aulas das mesmas disciplinas, nem sempre, no entanto, com os mesmos professores. Regressei em diferentes épocas, permaneci por vezes somente como espectadora, outras me envolvendo nos eventos, mas notei que isso não foi suficiente para que eu tivesse domínio das variáveis da pesquisa. Houve casos de docentes demitidos, outros que se licenciavam, adoeciam ou simplesmente faltavam. Na escola especializada durante os três primeiros meses de 2013 as aulas foram suspensas, pois não haviam entrado em acordo com a prefeitura sobre o transporte dos alunos e, portanto, não havia como trazê-los para a instituição. O projeto de aulas de dança foi cancelado por falta de patrocínio. Os atletas do *goalball* desentenderam-se com o técnico e o time se desfez. Um dos sujeitos entrevistados respondia somente com monossílabos às perguntas. As "entrevistas informais", aquelas conversas dispersas e despretensiosas, trouxeram eventualmente informações mais substanciais do que as formais.

A abordagem etnográfica foi uma escolha metodológica que possibilitou que eu conhecesse dimensões relacionais presentes na inclusão de sujeitos com cegueira que talvez ficassem invisíveis se a estratégia fosse diferente, ao estimular que escutas e olhares – das práticas, dos saberes, das inquietações – tivessem seu espaço. A perspectiva do microcosmo pesquisado (cinco sujeitos) não permite generalizações e nem se oferece a interpretações universalizantes. Paradoxalmente, entretanto, traz representações dos sujeitos que refletem comportamentos e modos de vida de integrantes de um agrupamento maior, abrindo deste modo novas possibilidades investigativas e sugerindo frentes analíticas que podem conduzir a outras compreensões das subjetivações presentes nas sociedades contemporâneas.

Ao longo do tempo de pesquisa, avolumaram-se informações que nem sempre se alinhavam aos significados estudados, conduzindo por vezes a

enunciados contraditórios ou aparentemente pouco consistentes como, por exemplo, a constituição de identidades entre os sujeitos. Construir uma linha de interpretação dentro deste emaranhado de mensagens foi um dos pontos mais complexos da tese. Sinto que, ao selecionar os aspectos que considere mais relevantes, posso ter omitido outros tão ou mais importantes. Alivia-me a constatação de Wolcott (1997), para quem o trabalho etnográfico pode terminar, mas nunca está realmente completo.

De qualquer forma, preocupei-me em caracterizar os diversos discursos que atravessam a inclusão, concentrando esforços nas formas como a produção da realidade social é efetivada em tempos de transição entre a integração e a inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais específicas. Tentei compreender como as coisas são e como assim se tornaram, mas esbarrei com frequência na pouca quantidade de artigos científicos que tratassem especificamente de sujeitos com cegueira, sob outro enfoque que não fosse o médico ou prático/funcional.

Colaboraram para dimensionar a problematização deste trabalho as teorias pós-críticas, que ao valorizar aspectos contingentes na subjetivação dos sujeitos, como os efeitos da linguagem, dos discursos e da história, optam por explicações parciais, localizadas no espaço e no tempo, fugindo de narrativas totalizantes. Assim, é possível perceber como as políticas públicas norteadoras das ações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, embora abordem por vezes que os impedimentos a que estas pessoas estão sujeitas são produto de diversas barreiras presentes no interior e exterior das escolas, trazem consigo um viés de normalização e condução de conduta, ao propor que os estudantes com deficiência adaptem-se e integrem-se aos preceitos pedagógicos e curriculares tradicionais.

Estes preceitos são em sua grande maioria visuocentrados, ou, em outras palavras, são elaborados a partir de uma fundamentação construída sobre um universo visual, imagético, que tem nas figuras e textos impressos seus alicerces. Os estudantes com cegueira são expostos e desmotivados por atividades pedagógicas eminentemente visuais, como a escrita no quadro, por parte dos docentes, as figuras em relevo nos livros ou a apreciação de obras de artes, cinema

ou teatro sem audiodescrição ou valorização de outros sentidos, como o tato, por exemplo. Estes procedimentos, por comuns que são, constituem uma violência simbólica ao tentar impor nos sujeitos com deficiência visual articulações que não lhes trazem significados construtivos. Pelo contrário, estabelecem com outros espaços inacessíveis uma conexão de inviabilidade, de que o conhecimento, assim como a liberdade das ruas, não lhes pertence.

Este sentimento de não-pertença ressoa na constituição das identidades dos sujeitos com deficiência. Identidades divididas, cisalhadas, submetidas a forças e poderes que embora afirmem sua inadequação aos espaços ocupados, simultaneamente lhes transfere a responsabilidade pelo seu devir.

Nós não somos aquilo que pensamos ser, mas apenas aquilo que, a cada vez, nos construímos.

(LUIGI PIRANDELLO, 1867-1936)

Condizente com uma lógica econômica neoliberal de Estado mínimo, a transferência – da esfera pública para a privada – da responsabilidade pelo futuro dos sujeitos, desenvolve-se num contexto onde cada qual deve se transformar a si próprio continuamente, ajustando-se flexivelmente a novas e contínuas imposições. Os sujeitos com cegueira não escapam deste movimento, procurando por vezes se deslocar de uma diferença inerente para uma suposta igualdade, nem sempre atingida.

A televisão é um dos recursos que os cegos utilizam para aproximar-se do mundo dos videntes. Ela sugere uma referência democrática de que todos podem ter acesso aos mesmos programas, e que podem, portanto, pertencer ao mesmo grupo. Para os jovens com cegueira pesquisados, assim como para tantos outros videntes, é uma opção de lazer que não envolve riscos nem gastos inalcançáveis. Permite que eles recebam informações atualizadas e saibam o que acontece ao seu redor, fiquem a par da moda, torçam por seus times, ouçam as músicas e assistam aos mesmos filmes e novelas que seus amigos. Entretanto, como dispositivo

mediático de massa, homogeneiza os gostos e sonhos, ao mesmo tempo em que valoriza o consumo, a competição e o individualismo.

Nas políticas públicas analisadas, há uma grande ênfase na importância da educação como meio de alcançar-se um desenvolvimento socioeconômico, colaborando para tornar as pessoas com deficiência cidadãos autônomos e produtivos, que sejam habilitados à aprendizagem vitalícia. Percebi durante o trabalho de campo que este é um discurso incorporado pelos sujeitos, os quais enxergam nas instituições escolares um importante mecanismo de mobilidade social. Apesar das precárias condições inclusivas encontradas, os jovens ainda assim avaliam positivamente seus docentes e suas escolas.

Estas, entretanto, demonstraram estar ainda em busca da arte de incorporar as diferenças impostas pela diversidade. Quando há recursos apropriados, nem sempre são utilizados a contento. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) não está disponível em todas as escolas e não é organizado para atender a todos no contraturno, como preconiza a legislação. Estes ingredientes, somados a uma concepção pedagógica padronizadora e normalizadora, não valorizam, tampouco revelam os saberes que os jovens com cegueira trazem consigo, e que desta forma permanecem desconhecidos e marginais.

A matemática "cega", especificamente, merece um maior aprofundamento analítico – não atingido nesta tese – e penso que a Etnomatemática teria uma grande contribuição a dar, posto que concebe a matemática como conceito plural, com possibilidades epistemológicas não limitadas à matemática acadêmica. São inúmeros os caminhos possíveis para mobilização cultural, como mostraram as práticas observadas (*goalball*, dança, natação), que embora ricas em recursos que estimulem a aprendizagem, permanecem dispersos, não reconhecidos, obscurecidos por produções discursivas escolares que tendem a normalizar as condutas dos estudantes, não só ao expor e valorizar os conhecimentos ditos legítimos, como também ao impor os mecanismos considerados adequados de constituir-los.

A escrita em braille, seus modos de leitura e sua lentidão relativa, os cálculos mentais, o uso particular e espelhado do Soroban, são fatores que implicam em

elaborações e interpretações contrastantes aos métodos matemáticos tradicionais e necessitam de espaço para serem interpretados e reconhecidos, até que para seu alcance seja compreendido.

Especificamente em relação a este tema, a particularidade da escrita dos símbolos matemáticos teria muito a revelar sobre a dimensão da influência da cultura vidente sobre a cega, ou talvez, opostamente, sobre as resistências a esta imposição e às múltiplas interpretações que a matemática nos possibilita. A inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas expõe não só escolas, docentes e gestores a novos paradigmas, também a Etnomatemática é desafiada a fazer emergir as diferentes estratégias que existem e que são adotadas pelos diferentes sujeitos, permitindo que elas sejam compreendidas, circulem e se fortaleçam.

Pesquisadores deste campo apontam a matemática como um produto cultural, e como tal, influenciada por códigos, símbolos, mitos e maneiras específicas de raciocinar e inferir (KNIJNIK, 2006). Sendo assim, uma abordagem Etnomatemática sobre a geração e organização do pensamento matemático "cego" poderia trazer à luz as concepções matemáticas desenvolvidas pelos sujeitos com deficiência visual, de modo que se pudesse estabelecer conexões entre os saberes e as práticas sociais destes sujeitos.

Outro tema cuja continuidade de estudos considero relevante, refere-se à classificação do braille restrita a um sistema de comunicação, e não a uma linguagem em si. Conforme discutido ao longo do texto, os usuários do braille têm certa liberdade criativa na escrita e interpretação dos signos, dados o desconhecimento de todos os códigos, desejos de simplificação e/ou usos individuais. Além disso, é uma escrita que envolve não somente um sentido, como a escrita em tinta e a visão. O braille, mais amplo, pode ser apropriado tanto pelo tato quanto pela audição, o que penso trazer implicações epistemológicas e cognitivas diversas da escrita em tinta. Recorro à discussão de Vilela sobre Wittgenstein (VILELA, 2010) e os jogos de linguagem. Se as práticas matemáticas – acadêmicas ou cotidianas – podem ser entendidas como variedades de jogos de linguagem, cuja existência depende das situações nas quais são realizadas, e cujos significados dependem mais de seus usos do que de uma essência situada independentemente

das práticas, e ainda, se a linguagem é constitutiva do conhecimento, organizando experiências e estruturando a realidade, o braille não poderia ser considerado também uma variedade de linguagem?

São inúmeros os desafios que a inclusão de pessoas com necessidades específicas trazem para a escola. Nas palavras de Corazza (2008), diferentes que ficaram durante tanto tempo excluídos e calados, e por força de suas próprias lutas procuram hoje ser diferentes em si mesmos, nem vítimas, nem culpados, tampouco desvios a serem tolerados. No fechar inconcluso desta tese, ao me deparar com o outro diferente de mim, percebo que o "escuro" não é um espaço limitado, traduzível, ordenável. Ao contrário, enxergando no escuro vejo que são múltiplas as formas de ver e de sentir o outro, em um jogo de alteridade no qual as diferenças estão em constante movimento, colidindo com nossas certezas e desfazendo nossas fantasias de normalidade, acima de tudo tornando qualquer tipo de exclusão questionável.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Indústria cultural e sociedade*. Paz e Terra, 2009.
- BALL, Stephan. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, jul/dez, 2001
- BAUMAN, Zygmunt. Turistas e vagabundos: os heróis e as vítimas da pós-modernidade. In: *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, pp.106-121
- _____. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007
- _____. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008
- _____. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005, 110p.
- _____. *Vida para o consumo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, 199 p.
- BICAS, Harley E. A. Acuidade visual: medidas e notações. *Arq. Bras. Oftalmol.*, 65:375-84, 2002
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. La educación como violencia simbólica: el arbitrario cultural, la reproducción cultural y la reproducción social. In: *Las dimensiones sociales de la educación*. DE IBARROLA, María. México: Biblioteca Pedagógica Ediciones SEP/Caballito, 1985, p. 141-148.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1989.
- _____. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.
- _____. Escritos de educação. In: *Escritos de educação*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D.F.: Fontamara, 1996
- BRASIL. Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências.
- _____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.
- _____. *Lei Federal nº 8742*, de 07 de dezembro de 1993. Lei orgânica da assistência social LOAS. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e

- dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acessado em 23/09/2014
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
- _____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acessado em 10/jan/2013
- _____. Ministério da Educação. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de pequeno porte*, volume 6. Brasília: MEC/SEESP, 2000
- _____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Portaria nº 657, de 07 de março de 2002*. 2002. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/outros_dispositivos.asp. Acessado em: 10/04/2014
- _____. Minuta do Decreto de Regulamentação da Lei do Livro, Lei nº 10.753, de 31 de outubro de 2003. Regulamenta a lei que institui a Política Nacional do Livro. Disponível em: www.livroacessivel.org/o-texto-do-acordo-historico.php#conteudo. Acessado em: 19/02/2014
- _____. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 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. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acessado em 10/01/2013
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Grafia Braille para a Língua Portuguesa*. Elaboração: Cerqueira, Jonir Bechara et al. Brasília: SEESP, 2006a
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Portaria nº 1.010, de 10 de maio de 2006*. 2006b. Disponível em: <http://laramara.org.br/uploads/arquivos/legislacao/portaria-mec-n-1010-2006-Soroban.pdf>. Acessado em: 01/04/2014
- _____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela

União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.

Acessado em 07/12/2012

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Soroban: manual de técnicas operatórias para pessoas com deficiência visual*. Brasília: MEC/SEESP. 2012

BRUMER, Anita *et alli*. Saindo da "escuridão": perspectivas da inclusão social, econômica, cultural e política dos portadores de deficiência visual em Porto Alegre. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 6, n. 11, jan/jun 2004, p. 300-327

CAMPOS, Roselane F. e SHIROMA, Eneida O. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, set/dez. 1999.

CNE/CEB. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.

CONSEP (Conselho Comunitário de Segurança Pública de [nome da cidade]/MG). (2009). Últimas notícias. Disponível em: www.conseparaxa.org.br/detalhes_noticias.php?noticia=167. Acessado em: 31/01/2014

CORAZZA, Sandra M. *Currículo da contemporaneidade*. Conferência – Formação continuada: UNIFEBE e FURB. Brusque, Blumenau, SC, 21-22/julho/2008. Disponível em: http://www.unifebe.edu.br/04_proeng/formacao_continuada/2008_2/material_palestras/curriculo_na_contemporaneidade.pdf. Acessado em 15/04/2014

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e educação. *Reflexão e Ação*, p. 7-19, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

- DEMO, Pedro. Aprender a aprender: neoliberal? *Revista de Ciências Humanas*, v. 14, n. 22, p. 25-53, jun./2013
- DE TESES–CAPES, Banco. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 09/10/2014
- DEWEY, John. *Experience and Education*. Simon and Schuster, 2007.
- DIÁRIO DA REGIÃO. São José do Rio Preto, SP. 2014. Disponível em: <http://www.diarioweb.com.br/novoportal/Divirtase/Comportamento/195187,,Alex+Garcia+e+o+1+surdocego+a+cursar+uma+universidade+no+Brasil.aspx>. Acessado em: 26/10/14
- GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009
- FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco (org.). *Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos*. Editora da UFF, 2009.
- FARIAS, Iara R. e BOTELHO, Amanda R. Práticas pedagógicas inclusivas: consciência fonológica e sistema braille: reflexões sobre o tratamento da ortografia. In: DÍAZ, F. et al., (orgs.) *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 117-136.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009
- FISCHER, Rosa M. B.. Mídia, juventude e educação: modos de construir o "outro" na cultura. *Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 16, p. 1-22, 2008.
- FOUCAULT, Michel. "Omnes et singulatim": vers une critique de la raison politique. In: *Dits et Écrits 1954-1988*, Vol. IV (1980-1988). Paris, Gallimard, 1994, pp. 134-161. Tradução de Selvino J. Assmann, UFSC/Dep. de Filosofia. Disponível em: www.cfh.ufsc.br/~wfil/omnes.htm. Acessado em: 21/03/2013. Acessado em: 21/03/2013
- _____. *Microfísica do poder*. 20ª ed. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Grass, 1991a
- _____. Tecnologías del yo. In: _____. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós/ICE-UAB, 1991b, p. 45-94.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-149.

- _____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p. 253-278
- _____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Edições Loyola, São Paulo, 5ª ed., 1999a
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999b
- _____. *Os Anormais: curso no Collège de France (1974 – 1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001
- _____. *Estratégia, poder-saber*. Coleção ditos e escritos. Vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003
- _____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France, aula de 17 de março de 1976 (1975 – 1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005
- _____. *Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977 – 1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008
- _____. *Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980)*. Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009
- FOUCAULT, Michel; MOREY, Miguel; ALLENDESALAZAR, Mercedes. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Universitat Autònoma de Barcelona, 1990.
- FRANCO, Eliana P. C. A importância da pesquisa acadêmica para o estabelecimento de normas de audiodescrição no Brasil. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, vol. 3, 2010 (não paginado).
- FRANCO, João R. e DIAS, Tércia R.S. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. *Revista Benjamin Constant*, edição 30, abril/2005
- GOFFMAN, Erving. *Estigma*. 4ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011, 11ª ed, 102p.
- HARVEY, D. *The condition of post-modernity*. Oxford: Oxford University Press, 1989
- HEGARTY, Peter. *Gentlemen's disagreement: Alfred Kinsey, Lewis Terman and the sexual politics of smart men*. University of Chicago Press, 2013
- HOUAISS. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Versão 3.0. Editora Objetiva Ltda. 2009
- IBGE . Censo 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acessado em: 15/10/2014

- INFORMATIVO SINDICAL TRABALHISTA. Inclusão social: deficientes visuais ganham núcleo de trabalho. Sindicato da indústria de produtos farmacêuticos no Estado de São Paulo. Abril/2007, p. 18
- KNIJNIK, Gelsa. *Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- KNIJNIK, Gelsa. *Educação matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra*. Santa Cruz do Sul/SC: EDUNISC, 2006
- KNIJNIK, Gelsa e SILVA, Fabiana B. de S. "O problema são as fórmulas": um estudo sobre os sentidos atribuídos à dificuldade em aprender matemática. *Cadernos de Educação*, n. 30, 2012, p. 63-78
- KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Os (entre) lugares dos materiais concretos no currículo escolar: problematizando verdades sobre a educação matemática de pessoas adultas camponesas. In: *V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes*. Anais. Pelotas: Seiva Editora, 2007.
- LACLAU, Ernesto. *New reflections on the resolution of our time*. Londres: Verso, 1990.
- LAPLANE, Adriana. L. *Interação e silêncio na sala de aula*. Ijuí: UNIJUÍ. 2000.
- LAPLANE, Adriana. L. F.; BATISTA, Cecília. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 35-86
- _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.
- LDBEN – Lei 9.394 de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- LOCKMANN, Kamila e HENNING, Paula C. Inclusão escolar na atualidade: um dispositivo da governamentalidade neoliberal. *Revista de Educação*. PUC-Campinas, Campinas, n. 29, p. 189-198, jul/dez, 2010
- LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo*. SP: Cortez Ed. 2011. Apoio: Faperj. 260p.
- LOPES, Maura C. Políticas e inclusão e governamentalidade. *Educação e realidade*. 34(2), mai/ago, 2009, p. 153-169
- LOPES, Maura C. *As atitudes do professor ouvinte da classe comum frente ao escolar surdo*. Porto Alegre, 1997. Dissertação (Mestrado) – UFRGS

- LOPES, Maura C. e DAL'IGNA, Maria Cláudia (org.). In/exclusão: nas tramas da escola. Canoas, RS: Ed. Ulbra, 2007, 236p.
- LOPES, Maura C. e FABRIS, Elí T. H. O Gepi e como nos tornamos o que somos. In: *Inclusão e biopolítica*. FABRIS, Elí T. H. e KLEIN, Rejane R. (orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 15-24
- LOPES, Maura C.; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana D.; KLAUS, Viviane. Inclusão e biopolítica. *Cadernos IHU idéias*. São Leopoldo/RS: UNISINOS, ano 8, n. 144, 2010
- LOPES, Maura C.; RECH, Tatiana L.. Inclusão, biopolítica e educação. *Educação*, v. 36, n. 2, 2013.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. Especial, p. 188-204, 2006.
- MARTINS, Carlos B. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. Em aberto. Brasília, ano 9, n. 46, abr./jun. 1990, p. 59-72. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/728/651>> Acessado em: 20/07/12.
- MAZZOTTA, Marcos J.S. *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MEC/SEESP. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acessado em: 23/04/2014
- MEC/SEESP. Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&qid=9936&Itemid=. Acessado em: 27/03/2014
- MENDES, Francisco L. e FERREIRA, Paulo F. Instituto Benjamin Constant: uma história centenária. *Revista Benjamin Constant*, ed. 01, set/1995
- MIGUEL, Antonio e MIORIM, Maria Ângela. *História na Educação Matemática*. São Paulo: Autêntica. 2004
- MIGUEL, Antonio e VILELA, Denise S. Práticas escolares de mobilização de cultura matemática. *Cad. Cedes*. Campinas, vol 28, n. 74, p. 97-120, jan./abr. 2008
- MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise; DE MOURA, Anna R. L. Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. *Zetetiké: Revista de Educação Matemática*. Unicamp, v. 18. Número temático, 2010, p. 129-206

- MINAS GERAIS. SEE/MG. *Resolução nº 1 033, de 17 de janeiro de 2008*. Dispõe sobre a Implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Acelerar para Vencer”, para alunos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. 2008a. Disponível em: <crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/pav/documento%20base/9.512_documento_base_miolo.pdf>. Acessado em: 31/01/2014
- MINAS GERAIS. SEE/MG. *Documento Base*. Projeto estruturador Aceleração da Aprendizagem do Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce. 2008b.
- MONTEIRO, Alexandrina e MENDES RODRIGUES, Jackeline. Prácticas sociales y organizaci3n curricular: cuestiones y desafí3s. *Revista Educaci3n y Pedagogía*, vol. 23, nº 59, enero-abril, 2011, p. 37-46
- MOREIRA, Darlinda. Etnomatemática e mediação de saberes matemáticos na sociedade global e multicultural. In: FANTINATO, Maria Cecilia de Castello Branco (org.). *Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos*. Editora da UFF, 2009, p. 59-68
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos E. *Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011
- OMS. *Universal eye health: a global action plan 2014-2019*. 2013. Disponível em: www.who.int/blindness/actionplan/en/ Acesso em: 25/07/2014
- ONU. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. 2008. Disponível em: www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convenc_aopessoascomdeficiencia.pdf. Acesso em: 15/11/2012
- PARAÍSO, Marlucy A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboços de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, mai/ago. 2004
- PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. SKLIAR, Carlos (org.). *Porto Alegre: Mediação*, p. 51-74, 2010.
- PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. SILVA, T.T. (org.) *Petrópolis: Vozes*, p. 211-224, 1994
- PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Tradução de Ivette Braga, 14ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- PLATT, Adreana D. Uma contribuição filosófica para a análise do conceito de deficiência. *Ponto de Vista*, v. 1, n. 1, julho/dezembro, 1999, p. 71-80
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. SILVA, Tomaz T. (org.) *Petrópolis: Vozes*, p. 173-210, 1994

- _____. Ciências da educação, escolarização e abjeção: diferença e construção da desigualdade. *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 77-98, set./dez., 2010.
- RAMOS DO Ó, Jorge. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. *Educação & Realidade*, 34(2) 97-117, mai/ago 2009
- RESNICK, Robert; EISBERG, Robert. Física quântica: átomos, moléculas, sólidos, núcleos e partículas. *Editora Campus*, 1979.
- ROSE, Nikolas. The death of the social? Re-figuring the territory of government. *Economy and Society*. London: Routledge, v. 25, n.3, p. 327-336, ago. 1996
- ROSE, Nikolas and MILLER, Peter. *Political power beyond the state: problematics of government*. British Journal of Sociology, vol. 43, nr. 2, jun/1992, pp. 173-205.
- SANTOS, Iolanda M. e KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. In: *Inclusão e biopolítica*. FABRIS, Elí T. H. e KLEIN, Rejane R. (orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 61-78
- SECOM – Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. Pesquisa brasileira de mídia 2014: relatório final. Brasília/DF: Ibope, 2013. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/relatorio-final-pesquisa-brasileira-de-midia-2014.pdf>. Acessado em: 25/11/2014.
- SETTON, Maria da G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002
- SILVA, Otto M. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje*. São Paulo: CEDAS. 1987, 470 p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Ed Vozes, 2012, 11ª ed., 133 p.
- SIMONS, Maarten. e MASSCHELEIN, Jan. Sociedade da aprendizagem e governamentalidade: uma introdução. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, pp. 121-136, jan/jun 2011
- SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. SKLIAR, Carlos (org.). Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 97-140.
- SMOLKA, Ana L. B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. In: *Educação & Sociedade*, nº 42. Campinas, Papirus, 1992.
- _____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 50, abril/2000

- SPRADLEY, James. P. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acessado em: 12/04/2012
- UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Jomtien, Índia, 1990. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien. Acessado em: 05/06/2013
- VEIGA-NETO, Alfredo; MOREIRA, Antonio. F. Currículo e interdisciplinaridade. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, p. 59-102, 1997
- _____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000, p. 179-217
- _____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-138
- _____. Governo ou governo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, PP. 79-85, jul/dez 2005
- _____. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed, 2007. 160p.
- _____. *Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios*. Texto apresentado e discutido no X Colóquio sobre questões curriculares e VI Colóquio luso-brasileiro de currículo. Belo Horizonte: UFMG, 04/09/2012
- VEIGA-NETO, Alfredo e LOPES, Maura C. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007
- VILELA, Denise S. Discussing a philosophical background for the ethnomathematical program. *Educational Studies in Mathematics*, v. 75, n. 3, p. 345-358, 2010.
- VILELA, Denise S. Aspectos da filosofia pragmatista no âmbito das práticas matemáticas. *Acta Scientiae*. Canoas, v. 15, n. 3, p. 507-523, set./dez. 2013
- VILELA, Denise S.; MENDES, Jackeline R. A linguagem como eixo da pesquisa em educação matemática: contribuições da filosofia e dos estudos do discurso. *Zetetiké: Revista de Educação Matemática*, v. 19, n. 36, 2012, p. 07-25.
- VON MARTIUS, Karl F. P. Natureza, doenças, medicina e remédios dos índios brasileiros. *Tradução de Pirajá da Silva*. Companhia Editora Nacional, São Paulo. 286 p. 1939. Disponível em: www.brasiliana.com.br/obras/natureza-doencas-medicina-e-remedios-dos-indios-brasileiros-1844. Acessado em: 13/06/2014

- WENGER, Etienne C. and SNYDER, William M. Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, january-february 2000
- WOLCOTT, Harry F. Ethnographic research in education. In: JAEGER, R. M. (Ed.). *Complementary methods for research in education*. (2nd edition). Washington, DC: American Educational Research Association, 1997.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Esclarecido para Adulto

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (1ª via)

PRÁTICAS DE MOBILIZAÇÃO CULTURAL DE ADOLESCENTES COM CEGUEIRA: UM OLHAR ETNOGRÁFICO

Eu,

RG _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade das pesquisadoras Birgit Yara Frey Riffel e Dr^a Jackeline Rodrigues Mendes do Curso de Doutorado em Educação da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é verificar os saberes que circulam entre pré-adolescentes e adolescentes com cegueira, nas escolas de ensino regular e especial da cidade de *[nome da cidade]*/MG, visando a problematizar a inclusão destes sujeitos;
2. Durante o estudo a pesquisadora irá me acompanhar em algumas aulas do curso de graduação, em momentos de prática de esporte e nas aulas que ministro no CELB, o que deve acontecer no período de outubro/2012 a outubro de 2013. Também serei entrevistado pela pesquisadora, em uma entrevista semiestruturada de duração máxima de 1 hora, que será áudio-gravada;
3. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4. A resposta a este instrumento/procedimento não causa riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que cause desconforto emocional;
5. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;
6. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
7. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (11) 2454-8981;
8. Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, prof^a Birgit Yara Frey Riffel, sempre que julgar necessário pelo telefone 3662-1842;
9. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

[nome da cidade], _____ de _____ de _____

Local e data

Assinatura do participante:

ANEXO B – Termo de Consentimento Esclarecido para Menor de Idade

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (1ª via)

PRÁTICAS DE MOBILIZAÇÃO CULTURAL DE ADOLESCENTES COM CEGUEIRA:
UM OLHAR ETNOGRÁFICO

Eu,

RG _____, abaixo assinado responsável legal de

_____, dou meu consentimento livre e esclarecido para que ele participe como voluntário do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade das pesquisadoras Birgit Yara Frey Riffel e Dr^a Jackeline Rodrigues Mendes do Curso de Doutorado em Educação da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é verificar os saberes que circulam entre pré-adolescentes e adolescentes com cegueira, nas escolas de ensino regular e especial da cidade de *[nome da cidade]*/MG, visando a problematizar a inclusão destes sujeitos;
2. Durante o estudo a pesquisadora irá acompanhá-lo em algumas aulas na escola regular, em momentos de práticas de esporte e no CELB, o que deve acontecer no período de outubro/2012 a outubro/2013. Ela também fará uma entrevista semiestruturada com a duração máxima de 1 hora, que será áudio-gravada;
3. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre sua participação na referida pesquisa;

4. A resposta a este instrumento/procedimento não causa riscos conhecidos à sua saúde física e mental, não sendo provável, também, que cause desconforto emocional;
5. Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, bem como ele estará livre para interromper a sua participação, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
6. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
7. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (11) 2454-8981;
8. Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, prof^a Birgit Yara Frey Riffel, sempre que julgar necessário pelo telefone 3662-1842;
9. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

[nome da cidade], _____ de _____ de _____

Local e data

Assinatura do responsável legal:

Assinatura do pesquisador responsável:

ANEXO C – Termo de autorização para pesquisa na instituição**AUTORIZAÇÃO**

Eu, (nome e cargo do responsável pela instituição), declaro estar informado da metodologia que será desenvolvida na pesquisa “**Práticas de mobilização cultural de adolescentes com cegueira: um olhar etnográfico**”, coordenada por Birgit Yara Frey Riffel.

Ciente de que sua metodologia será desenvolvida conforme a resolução CNS 196/96 e das demais resoluções complementares autorizo a realização da pesquisa nesta instituição.

[nome da cidade], _____ de _____ de 2012.

Nome completo do responsável:

CPF: _____

Assinatura legível e carimbo do responsável (indicando o cargo):

Observações importantes:

1. Este documento tem que ser impresso em papel timbrado da instituição onde será desenvolvida a pesquisa (ou parte dela).

2. Deverá constar o CNPJ da instituição.
3. No local da assinatura não deve ser rubricado.

ANEXO D – Roteiro para a entrevista com os jovens com cegueira

1. Como você percebe os relacionamentos nos diversos espaços pelos quais você circula?
2. Você se comporta de maneira diferente na escola regular e na “Beta”? Por que?
3. Há diferença no acolhimento nas duas escolas?
4. As escolas valorizam o que você já sabe, mesmo que seja diferente daquilo que é ensinado?
5. Você tem alguma estratégia para facilitar seu aprendizado na escola regular?
6. Que tipo de enfrentamentos você já teve? Alguém já achou que você não consegue fazer algo, ou quer tentar impedir de fazer algo que você acha que consegue fazer sozinho, por exemplo?
7. Você sente que as pessoas lhe tratam de maneira diferente dos seus colegas?
8. Por que você frequenta as duas escolas (regular e especializada)?
9. O que você gostaria que fosse diferente nas escolas? O que você acha bom e ruim?
10. Quais são seus planos para o futuro?
11. Você já foi a algum museu, ao cinema, ao teatro ou a exposições de arte?
12. O que você costuma fazer nas suas horas de lazer?

ANEXO E – Transcrição das entrevistas audiogravadas

Entrevista 01 – ESTELA, 62 anos

Data: 18/07/2012

Local: Sala de estar da residência da entrevistada

Birgit: Bom dia, Estela, vamos começar nossa entrevista, mas antes eu queria pedir tua autorização para gravar nossa conversa, e dizer que você pode pedir para parar a qualquer momento.

Estela: Pode gravar a vontade, eu também sempre que preciso conversar com algum político, eu gravo, não confio só nas conversas. Ou então eu peço por escrito. Já levei tanto bolo, tantas promessas que eles fazem e não cumprem que a gente tem que dar um jeito de evitar.

Birgit: Gostaria de começar nossa conversa perguntando como você prefere que eu trate da tua deficiência visual, se como pessoa cega ou com cegueira?

Estela: Isso é engraçado, a minha vida inteira eu fui cega e agora de repente não sou cega mais: tenho cegueira! Pra mim tanto faz, não muda o que eu sou.

Birgit: Então vamos lá: queria que você falasse sobre você, sobre teus estudos, tua história de vida...

Estela: Meu nome é Estela, tenho 62 anos e nasci com atrofia no nervo ótico. Eu vejo sombras e alguma luminosidade. A minha família fez o que podia, mas nunca passaram a mão na minha cabeça, não. Minha mãe sempre me mandava fazer as coisas, queria que eu fosse independente, queria que eu soubesse me virar. Eu acho que isso me ajudou demais, acho que o que faz que uma pessoa com deficiência consiga ir para frente é uma junção de apoio da família, do meio ambiente e cultura que ela tem acesso. Quando eu fiz sete anos, me mandaram para *[nome da cidade]* para estudar. Lá tinha uma escola que era internato para cegos, era misto, tinha meninos e meninas. Eu só voltava nas férias e na semana

Santa para casa. Foi duro, eu chorava muito de tristeza de saudades de casa e da minha família, mas hoje eu agradeço por ter tido esta oportunidade. Lá eu aprendi braille, música, canto, tricô, datilografia e muitas coisas que me ajudaram a aprender a me virar sozinha.

Eu fiquei quatro anos nesta escola, tenho boas lembranças, só não das saudades da família. Como no internato só tinha até a quarta série, depois da admissão eu fui para outra escola, uma estadual, que não era especializada, era aberta. Mas eu continuei morando no internato. Ao todo eu fiquei oito anos morando no internato. Aprendi muita coisa lá. Na escola, no começo, eu não me sentia diferente dos outros alunos, não. Eu acho que só comecei a perceber que era diferente por causa dos meus materiais, por eu não ter cadernos, estojo, lápis e borracha como os outros alunos. E eu também não ia para casa depois que as aulas terminavam, igual às outras crianças. Os outros iam para casa e eu voltava para o internato. Mas tirando isso, eu me sentia igual. Nas festinhas eu queria dançar como as outras crianças e não ficar de “remédio”.

Birgit: Como assim, “ficar de remédio”?

Estela: É ficar de substituta, só tocando para os outros. Os outros dançavam e eu ficava só tocando música. Eu gostava de dançar junto. Mas não era sempre que tinha alguém que queria dançar comigo, e olha que eu danço bem! Eu gostava de dançar música sofisticada, como valsa e *iê-iê-iê*. Eu ia sempre nos bailes, nunca senti que ninguém me tratasse diferente, eu adorava dançar.

Birgit: Como eram os teus professores na escola regular, eles eram preparados para lidar com pessoas cegas?

Estela: Nesta escola não tinha quase nada para cegos, tinha poucos livros em braille, quase nada de material de Ciências, Português ou Matemática. Tinha as *Reinações de Narizinho*, que eu gostava de ler, mas de resto não tinha nada. Nas aulas meus colegas ditavam as coisas para mim, iam falando e eu ia escrevendo. Tinha alguns professores que sabiam braille, a escola era até bem preparada, talvez porque era perto do internato e muitos alunos que saiam do internato iam para lá. Para a época, acho até que era bem preparada, isso foi na década de 60. Lembro que em uma das aulas de geometria uma amiga recortou umas figuras em papelão

para mim, para eu poder ver como eram as figuras. Teve um professor que achava que eu não tinha livro porque não tinha condição para comprar, aí ele queria me dar dinheiro para comprar. Eu tive que explicar que não era por falta de dinheiro, era porque não tinha o livro em braille. Eu não entendia porque as pessoas faziam estes comentários, eu sempre ia para a escola arrumada e com boas roupas, e depois a escola era pública, nem era particular para ele achar que eu era mais pobre que os outros.

Birgit: E por que você ficou estudando lá em *[nome da cidade]*, por que não voltou para *[nome da cidade]*, já que a escola não era especializada mesmo?

Estela: Minha mãe achava que as escolas aqui não estavam preparadas, ela queria que eu voltasse, mas tinha medo que eu não conseguisse acompanhar as aulas. Mas eu sempre tive muita fé, meus pais me ensinaram, isso eu herdei. Eu sempre tive fé que eu ia conseguir. Aí quando eu terminei o ginásio, voltei para *[nome da cidade]* para estudar Magistério, no Colégio S. D. Era uma escola de freiras, e lá não tinha nada em braille. Eu fazia todas as provas orais, os professores falavam e eu copiava.

Eu fazia tudo o que os outros faziam, só não fazia ginástica. Eu queria jogar queimada, mas as freiras não deixavam. Então ginástica eu não fazia. Até hoje eu não me acostumei com atividade física, eu custo a fazer. Não gosto muito, não.

Birgit: E como foi voltar para sua cidade, aqui você se sentiu mais acolhida?

Estela: Eu gostei de voltar para casa dos meus pais, ficar com a minha família. Eu queria poder namorar, porque lá no internato não podia. Então eu saía, mas não tinha muita opção. As pessoas aqui eram mais desinformadas, achavam que eu não podia fazer nada sozinha, que eu não sabia dançar. Eles não eram muito acostumados a ver pessoas com deficiência andar na rua e levar vida normal. Um dia eu fui no cinema e esbarrei numa pilastra. Aí uma pessoa comentou que não sabia o que que uma pessoa cega ia fazer no cinema. Eu fiz questão de comentar em voz bem alta sobre o filme com a amiga que estava comigo. Essa amiga ia me contando o que acontecia no filme, e assim eu acompanhava direitinho.

Birgit: Você se formou no Magistério? Como foram os teus estudos daí para a frente?

Estela: Naquela época não tinha muita opção de faculdade aqui. Então eu fiz vestibular e passei em segundo lugar em *[nome da cidade]*. Fui fazer Pedagogia lá. No primeiro dia, quando teve trote, veio uma professora e disse para não me darem trote, porque eu era cega. Eu me senti muito discriminada, e já comecei a ficar triste de novo. Fui morar num pensionato, mas não me adaptei de ter que ficar longe da família de novo e larguei a faculdade. Primeiro achei bom, fiquei aliviada, mas depois eu me arrependi, eu via minhas colegas indo para a faculdade e eu lá ficando para trás. Então eu comecei a estudar piano e inglês, em *[nome da cidade]* mesmo. Fiquei uns dois anos assim. Aí abriu o curso noturno de Pedagogia em *[nome da cidade]*, e dava para eu ir de ônibus e voltar depois da aula. Eu queria fazer Psicologia, mas me falaram que tinha que pegar rato na mão e fazer desenhos, então eu desisti. Eu era a mais nova que viajava, tinha que estudar com as colegas mais velhas, que tinham mais dificuldade. Eu ficava cansada, queria dormir no ônibus e elas ficavam me pedindo para ajudar. Aí comecei a ir de carro com uma colega e melhorou bem. A gente tinha uma equipe que era muito companheira. No terceiro ano da faculdade eu transferi o curso para de manhã, saía às 5h de *[nome da cidade]* para poder chegar na hora. Nas aulas eu ia anotando tudo, eu conseguia acompanhar bem.

Birgit: A faculdade era melhor preparada para te receber?

Estela: Era mais ou menos a mesma coisa da escola, os professores falavam e eu copiava. Sempre tinha alguém que me ajudava. Dependia muito do professor. Um dia teve um que eu pedi para ele falar mais devagar, para eu poder escrever, e ele me falou que eu devia trazer um gravador para gravar as aulas, que ele poderia me ajudar a comprar um. Fiquei brava, porque muita gente acha que porque a gente tem deficiência, a gente é indigente. Quando uma pessoa com deficiência vai pedir ajuda ou informação na rua ou em alguma loja, às pessoas muitas vezes já vão falando: "Não tenho esmola pra dar". Então, mas lá na faculdade eu fui ficando estressada, eu ficava cansada de viajar e acabei largando novamente. Só voltei a estudar quando abriu faculdade em *[nome da cidade]*. Fiquei só estudando música. Depois que abriu a faculdade, fiz Administração e depois fiz especialização em Administração Escolar, lá em Ituverava. Em *[nome da cidade]* eu dava aula de piano, tinha bastante aluno, até desenvolvi um material que era melhor que os que tinham.

Depois que eu me formei achei que tinha que fazer alguma atividade física, fiz yoga e ginástica rítmica, mas não gostei. Aí fui para a natação, que foi bom. Hoje eu faço Pilates, só é difícil com a carona para ir nas aulas. Estava caro para ir de táxi, então arrumei uma carona que me leva, mas não é sempre que dá.

Birgit: Como era tua vida em *[nome da cidade]*?

Estela: Eu saía bastante e tinha muitos alunos. Daí eu conheci um rapaz e a gente começou a namorar, a gente tinha valores e princípios muito parecidos, ele também era muito religioso. Mas a família dele não aceitou, eles tinham muito preconceito, tinham ciúmes. A mãe, as tias, tinha uma tia que era freira, elas falavam para ele que eu não ia poder cuidar da casa, correr atrás dos filhos, cuidar deles, dirigir carro. A mãe dele sempre falava para ele: "Com tantas meninas universitárias, por que você foi escolher logo ela?". Eu sei que não era por causa da minha aparência, eu sempre andei arrumada, eu era religiosa e estudada, e fui criada para ser forte.

Depois eu me mudei para *[nome da cidade]*, eu dava aula de violão particular e trabalhava num escritório com PABX. Eu morava com mais uma garota, eu mesma lavava minhas roupas. Mas não deu certo lá e eu voltei para *[nome da cidade]*, e fui dar aula no G. M. *[escola de educação infantil]* de educação musical para as crianças. Era muito engraçado, tinha criança que só percebia que eu não enxergava depois de uns seis meses, quando elas viam que eu precisava de acompanhante para o lanche e para ir ao banheiro. Um dia uma menina me falou "Tia, você não sabe ir sozinha no banheiro?". Ela nem entendia que eu era cega. Eles gostavam muito de mim, lá, me dei muito bem com as crianças. Aí depois eu fui chamada para trabalhar na *[escola especializada]*, fiquei um tempo, mas achei que era melhor eu ensinar Braille e violão para outros cegos. Saí e fui cantar em barzinho e festas, e fui morar sozinha, eu queria ter meu espaço, ser mais independente e autônoma. Meu pai não gostou, mas minha mãe achou bom, ficou orgulhosa de ter uma filha independente.

Aí voltei pra *[escola especializada]*, o setor dos deficientes visuais cresceu e começaram a surgir divergências com a direção de lá. Eu nunca fui paternalista, esse negócio de ficar passando a mão na cabeça, e lá eles tinham uma postura muito assistencialista. Então eu saí e fundei o Beta em 2005, que era para ser um

centro de atendimento para pessoas com deficiência visual. A gente usou uma verba de uma ONG da Caixa Econômica Federal, alugamos uma casa e começamos a dar aula de informática, arte culinária, violão, música e outras coisas. Você lembra, era naquela casa lá perto da rua *[nome da cidade]*. Até hoje a gente está lutando, a gente quer ter sede própria, mas o dinheiro é difícil. A gente recebe verba da *[nome de empresa]* e da Prefeitura, e tem outras doações também de pessoas que ajudam, firmas, tem muita gente que já conhece nosso trabalho e ajuda. Só que o dinheiro é esporádico, falha muito. Aqui nesta casa já melhorou bastante, nós já atendemos de manhã e de tarde, já tem sala de estimulação visual e tem as meninas que ajudam bastante, tem a J. na estimulação visual e na orientação e mobilidade, tem a A. e a F. que ajudam no reforço escolar. O meu sonho é ter nossa casa, já fizemos projetos, a gente está sempre confiante, esperando. Deus há de ajudar.

Birgit: Quem são os alunos? Eles formam uma comunidade dentro da escola?

Estela: A gente recebe muita gente que vai na *[escola especializada]* primeiro e depois vem para cá, porque fica sabendo do nosso trabalho, que é mais específico. Vem gente com baixa visão e cegueira, mas tem alguns que vem também com deficiência múltipla. Às vezes não dá para a gente atender, então a gente encaminha para a APAE, porque a gente não tem experiência com deficiência mental nem com autismo. Agora tem duas meninas que tem deficiência visual e são autistas, estou pensando em mandar alguém fazer um curso de autismo, para a gente poder dar um atendimento melhor. Quando os meninos chegam aqui a gente faz uns testes com eles, uns desafios, a gente conversa. Eu sei direitinho quem é cego, geralmente mexe muito a cabeça e eu também sinto um toque diferente nas mãos. A gente anda pela casa e segura pela mão, aí a gente sente na mão o medo ou os comentários que eles fazem do lugar. Os cegos às vezes tem andar mais arrastado, porque tem medo de tropeçar e mexem com a cabeça e com as mãos, acho que é para reconhecer seu próprio espaço. Eles ouvem com mais atenção, eu acho que eu tenho ouvido absoluto, tudo que eu ouço eu gravo e lembro. E tem a questão da concentração que é maior, porque tem menos distração, eles fixam mais a atenção, até porque treinam mais. Para a gente, o cheiro ajuda bastante, na cozinha eu faço tudo sozinha, mas não pode ter ninguém junto. Eu ponho tudo no

lugar, ouço o barulho para saber se as comidas estão fervendo, e uso muito a atenção e a memória.

Aí no Beta a gente estimula nas crianças a atenção pelos outros sentidos, para ter a compensação dos sentidos, tem que ter estímulo. Quando a pessoa quer, ela aceita e batalha, corre atrás. Eu acredito demais nas surpresas do destino, a gente tem que treinar por necessidade, tem que estimular a audição, o tato, a atenção, a memória.

Birgit: Os alunos ficam mais juntos depois da escola, eles formam alguma comunidade?

Estela: Alguns cegos procuram outros cegos por conta de se identificar, de saber que eles têm as mesmas dificuldades e vão entender. Tem gente que tem medo de enfrentar, e acaba criando dependência por outras pessoas. Tem aqueles que acham que não dão conta de fazer nada, que os outros é que têm que ajudar, eu falo que eles têm “Síndrome do coitadinho”, eles têm pena deles próprios. E isso acontece porque tem muita mãe que fica com dó, que acha que deficiente visual não pode fazer nada, e acaba fazendo tudo por eles. As pessoas ficam achando que quem tem deficiência é desgraçado, infeliz, tem que ter pena deles. Mas não é todo deficiente que é assim, têm também aqueles outros que querem ir para frente, fazer as coisas, ser independentes, e é isso que a gente incentiva no Beta. Mas sobre ficar junto, têm uns que não ficam [*com outras pessoas com deficiência visual*] para demonstrar que são ajustados, que não precisam de nada, que são normais e não querem parecer que tem deficiência. Tem de todo tipo. Eu acho que tem a ver com a formação familiar, com o meio ambiente e com a personalidade, a gente tem que aceitar algumas limitações e se valorizar e se aceitar.

Tem escola que acha que a inclusão é só chegar e colocar o menino junto com os outros na sala. Eles precisam mais que isso, eles têm que aprender a ter autonomia, conseguir se deslocar sozinhos, eles têm que participar ativamente das atividades cotidianas, eles precisam ter preparação para as aulas. Não adianta chegar na escola e a professora entregar o material em braille e pronto, achando que todo mundo já domina o braille. Tem muito aluno que nunca viu, e na escola comum eles não aprendem.

Agora, tem muita gente que acha que o deficiente precisa de superproteção, não tenta conhecer o histórico familiar dos alunos. Tem que perceber a influência de outros fatores como as relações familiares, a estimulação que eles tiveram, e tem que ter também apoio médico, psicológico e de fisioterapia, que é para a inclusão ser de verdade. A inclusão é devagar, acho que depende muito do interesse particular do professor. Muitos professores não têm capacitação e são poucas as escolas que têm sala de recursos. Quando têm, são levadas muitas crianças de cada vez e aí não adianta. Muito aluno junto só na sala comum, na de recursos não dá.

Birgit: Estela, muito obrigada pela entrevista, ela foi muito valiosa!

Entrevista 02 – BERNARDO, 14 anos

Data: 12/09/2013

Local: Sala de aula da Escola Beta

Observação: Entrevista realizada na presença de Diego, por solicitação de Bernardo.

Birgit: Bom dia, Bernardo, eu queria que você comentasse para mim como é que você percebe a diferença de relacionamento aqui na Beta, lá na escola regular que você vai, no [*nome da escola*]? Como é que as pessoas te tratam, você sente alguma diferença? Os seus colegas de lá, os daqui?

Bernardo: Tudo igual.

Birgit: Os professores e teus colegas são legais contigo?

Bernardo: São legais.

Birgit: Você sente que eles te tratam diferente de um lugar para o outro, ou não?

Bernardo: Tudo igual.

Birgit: Que bom. Você se sente bem na escola regular? Você acha bom estudar lá?

Bernardo: É bom, né.

Birgit: Você acha que você aprende mais, ou é mais para você conhecer a turma, conversar, bater papo?

Bernardo: Aprendo mais.

Birgit: Você acha que seu comportamento, o jeito que você é, é diferente aqui e lá? Ou não? Do mesmo jeito que você se comporta aqui você se comporta lá?

Bernardo: Igual.

Birgit: Você nota diferença, do jeito como as pessoas te acolhem, se elas te acolhem melhor aqui, ou lá?

Bernardo: Igual.

Birgit: Então está tudo igual... As escolas, elas valorizam as coisas que você aprendeu fora? Você aprendeu muita coisa em casa, muita coisa com o teu padrasto, com a tua mãe. A fazer conta de cabeça... As coisas que você aprende assim. Você acha que na escola eles consideram?

Bernardo: Consideram.

Birgit: Eles perguntam se você já sabe disto, sabe daquilo?

Bernardo: Perguntam.

Birgit: E você acha que eles dão bola para estas coisas que você já sabe? Onde você aprende matemática, por exemplo: quando você vai ajudar tua mãe no supermercado, fazer conta no supermercado... Você faz conta de cabeça?

Bernardo: Não.

Birgit: Faz, não, nadinha?

Bernardo: Eu ajudo ela em casa só.

Birgit: Mas você faz algumas continhas, mede algumas distâncias, você ainda anda de bicicleta em casa, não anda?

Bernardo: Muito não, tem uns dois meses que eu não ando.

Birgit: Tá, você andava. E aí, você não faz um mapa da tua casa, na tua cabeça? Você acha que o professor considera essas coisas, ele te pergunta o que você já sabe?

Bernardo: Considera.

Birgit: Você tem alguma estratégia na escola que usa para facilitar teu aprendizado? Por que quando eu estava lá com você, eu via que muitos professores iam ditando a matéria e você ia copiando. Só que às vezes não dava tempo de copiar tudo... Como que você faz quando o professor está lá na frente e você não consegue acompanhar?

Bernardo: É um aluno que me dita lá.

Birgit: Pois é, mas às vezes eu percebia que o professor já estava lá na frente e não dava tempo de você escrever porque com o Braille é mais lento do que escrever à tinta. O que você faz nessa situação, quando o professor escreve um texto no quadro e não deu tempo de você escrever tudo? Você guarda na memória, você pede para alguém te ajudar em casa depois? Pega caderno emprestado, o que você faz?

Bernardo: Às vezes quando dá tempo, eu peço pra ele repetir.

Birgit: E quando não dá tempo?

Bernardo: Quando não dá, aí eu não escrevo não.

Birgit: Se não escreve, essa matéria fica incompleta no caderno?

Bernardo: Fica.

Birgit: E depois, quando você precisa daquele conteúdo para estudar?

Bernardo: Eu não estudo pra fazer prova.

Birgit: Você não estuda nadinha?

Bernardo: Não, as que eu sei eu marco. As que eu não sei eu jogo no bicho.

Diego: E quando é questão aberta, o que você faz?

Bernardo: Eu deixo em branco.

Birgit: E o professor não reclama depois? Ué, Bernardo, o que aconteceu que você não sabia responder isto?

Bernardo: Pergunta: – "Ah, por que você não fez?". Questão aberta é muito chato!

Birgit: Mas e aí, você não vai mal nas provas?

Bernardo: Ah! Vai até bem.

Birgit: Quer dizer, você então só vai guardando na cabeça o que ele falou?

Bernardo: É, eu não estudo, não.

Birgit: E se tem alguma matéria mais difícil, que fica difícil de lembrar tudo?

Bernardo: Aí, as que eu não sei eu deixo em branco, jogo no bicho, marco qualquer uma, pra ver se dá certo...

Birgit: Você já teve algum tipo de enfrentamento, alguém que achou que você não conseguia fazer alguma coisa e você achava que dava conta e você gostaria de fazer?

Bernardo: Teve não.

Birgit: Nunca? Tudo que você quis fazer, sempre te deixaram fazer? Lá na escola, por exemplo, você fala para o professor: – "Eu quero participar do grupo de teatro aqui. Posso participar?"

Bernardo: Nossa! Não peço não.

Birgit: Da dança, da aula de educação física?

Bernardo: Não gosto de teatro, não gosto de dança.

Birgit: Alguma coisa que você gostaria de fazer e alguém falou que não podia. Você aprendeu aqui no Beta a fazer lasanha. Se você falar para a tua mãe que gostaria de fazer em casa, o que ela fala?

Bernardo: Eu não falo isso pra ela não. Eu não peço não.

Birgit: Mas não tem nada que você gostaria de fazer, tipo: – "Mãe, eu quero sair com meu colega, só ele e eu". Ela deixa?

Bernardo: Nunca teve isso não.

Birgit: Nunca teve nada que você quisesse fazer?

Bernardo: Nunca teve não.

Birgit: Na escola, também não?

Bernardo: Não.

Birgit: Os professores te apoiam, para você se aventurar, fazer coisas diferentes, coisas que seriam boas para você? Que não seja só de escola, alguma coisa mais para a tua vida assim, para você ir pra fora, para você ficar mais independente?

Bernardo: Apoiam, eles incentivam.

Birgit: E tua mãe também, te apoia bastante?

Bernardo: Bastante, ela fala para eu estudar, prestar atenção nas aulas...

Birgit: Por que você acha que ela fala isto?

Bernardo: Para eu ter um estudo bom, me formar, conseguir um emprego...

Birgit: E você tem vontade disso?

Bernardo: Eu tenho vontade de ser mecânico.

Birgit: Precisa estudar muito para ser mecânico?

Bernardo: Precisa.

Birgit: A escola vai te ajudar ou onde que você vai aprender a ser mecânico?

Bernardo: Na escola.

Birgit: Por que você frequenta as duas escolas? A Beta e a regular?

Bernardo: Ah, não sei não.

Birgit: É por que você quer? Por que tua mãe quer? Você acha que aqui te ajuda, você vem só por obrigação? Você vai lá, só por obrigação?

Bernardo: Ah, quero um pouquinho né, minha mãe também quer...

Birgit: Mas por que você acha importante frequentar as duas?

Bernardo: Aprendo mais.

Birgit: O que você aprende aqui, que você não aprende lá? Ou, o inverso, o que você aprende lá que não aprende aqui?

Bernardo: Lá eu aprendo, aqui eu ganho reforço.

Birgit: Aqui então você acha que é mais pra reforçar?

Bernardo: É.

Birgit: Ou você acha que aprende coisas diferentes aqui?

Bernardo: Mas eu aprendo coisas diferentes lá também.

Birgit: O que, por exemplo, você acha que aprende de diferente aqui?

Bernardo: Não, essa aí eu não vou responder não...

Birgit: Tá difícil de arrancar alguma coisa desse menino! Tem alguma coisa que você gostaria que fosse diferente, nas escolas?

Bernardo: Tem não, tá bom.

Birgit: Tá bom do jeito que tá?

Bernardo: Menos aula, sair mais cedo.

Birgit: Tem alguma coisa que você gostaria que tivesse na escola?

Bernardo: Eu queria que tirasse Inglês das matérias.

Birgit: Tirasse Inglês, por quê?

Bernardo: Não, é uma aula muito chata!

Birgit: É chata? Mas é a professora que é chata, ou o Inglês que é chato?

Bernardo: Inglês.

Birgit: Você não gosta de assistir filmes, que as vezes está em Inglês?

Bernardo: Não. Não gosto de assistir filme.

Birgit: Não?

Bernardo: Não. Não tenho paciência de esperar ele acabar...

Birgit: Mas tem uns seriados que acabam rapidinho. Às vezes é só de meia hora.

Bernardo: Eu gosto de assistir pra malandrar.

Birgit: Como assim, quando você não quer fazer alguma coisa, quando tua mãe te pede pra fazer faxina você vai assistir filme para malandrar?

Bernardo: É: – "Não, mãe, espera! Estou vendo futebol aqui ó, agora mesmo eu vou aí!". Aí acaba um, eu ponho no outro, ponho no outro e depois eu vou lá. É pra malandrar de verdade.

Birgit: Me conta, você gosta de ouvir música americana, em inglês?

Bernardo: Num gosto.

Birgit: Você gosta de que tipo de música?

Bernardo: Sertanejo.

Birgit: Só sertanejo?

Bernardo: Num gosto de roque, num gosto de funk.

Birgit: Você não tem vontade de um dia viajar, conhecer outros países? E aí, como você faz, se não souber conversar em outra língua?

Bernardo: Num tenho, não. Tenho vontade de ir somente pra Tóquio.

Birgit: Para Tóquio! Legal! Então, por que pra Tóquio?

Bernardo: Porque eu vi o Corinthians indo pra lá, aí me deu vontade de ir pra lá.

Birgit: Mas se você vai pra Tóquio, você vai ter que conversar lá, andar na rua...

Bernardo: Eu levo um que fala japonês e aí eu falo português e ele fala pra mim, em japonês.

Birgit: Não seria mais legal se você pudesse conversar com as pessoas?

Bernardo: Não, é muito difícil.

Birgit: Difícil é. Mas você não acha que dá conta de aprender as coisas? Você não aprendeu braille, não aprendeu a usar o soroban, que são difíceis também?

Bernardo: Aprendi.

Birgit: Então, se aprendeu coisa difícil, você dá conta de aprender muitas outras coisas. Quais são os teus planos para o futuro? O que você tem vontade de fazer, de conhecer, de fazer diferente?

Bernardo: Estudar só e arrumar um emprego, tá bom.

Birgit: Mas você vai querer casar, ter uma casa tua...

Bernardo: Queria ter uma casona.

Birgit: E o que mais, você vai querer fazer uma faculdade?

Bernardo: Só o mecânico tá bom.

Birgit: Só o Mecânico, técnico já está bom? É, tá difícil de arrancar alguma coisa. Você já foi a algum museu, cinema, exposição de artes?

Bernardo: Não. Cinema não.

Birgit: Em algum museu, você já foi?

Bernardo: Que eu me lembre não.

Birgit: E em teatro?

Bernardo: Teatro, não.

Birgit: Exposição de artes?

Bernardo: Não, não também. Não gosto.

Birgit: Você já fez algum passeio com a escola para algum lugar diferente, alguma excursão?

Bernardo: Não.

Diego: Fez sim.

Bernardo: Longe, não!

Birgit: Não precisa ser longe, pode ser aqui em [*nome da cidade*] mesmo.

Bernardo: Já.

Birgit: Aonde você foi?

Bernardo: Ah não, isso aí não.

Diego: Você foi em [*nome de uma cidade vizinha*], num foi?

Bernardo: Fui.

Birgit: Então, o que você foi fazer lá?

Bernardo: Passear.

Birgit: Ver alguma coisa especial, você foi com a escola?

Bernardo: Ver os bichos.

Birgit: Os bichos, do zoológico? Com quem que você foi, com o pessoal da escola?

Bernardo: É.

Birgit: Foi de ônibus?

Bernardo: Fui de avião e voltei de ônibus.

Birgit: Ah, sei, aquela viagem que a prefeitura deu. E o que você achou?

Bernardo: Bom.

Birgit: Vocês podiam tocar nos bichos?

Bernardo: Em alguns podia.

Birgit: Quais bichos? Na onça podia?

Bernardo: Não.

Birgit: Qual que podia encostar?

Bernardo: Na arara morta.

Birgit: Na arara morta?

Bernardo: É.

Birgit: Empalhada?

Bernardo: É.

Birgit: O que mais?

Bernardo: Só.

Birgit: Só na arara? E você achou legal ter ido?

Bernardo: No tubarão morto...

Birgit: Você gostaria que tivesse outras vezes, que a escola tivesse mais isso, mais passeios para conhecer as coisas diferentes?

Bernardo: Ver os bichos vivos. Morto eu não quero ver não.

Birgit: Concordo. Então você teria vontade que a escola te levasse mais para outros passeios?

Bernardo: Pra ver os bichos.

Birgit: Só os bichos? E para ver um museu você já teve vontade? Você sabe o que é um museu?

Bernardo: Sei, coisa antiga.

Birgit: É, nem sempre... Tem museu de tecnologia, de ciências...

Bernardo: Não, não tenho vontade de ver não.

Birgit: O que você costuma fazer nas tuas horas de lazer, quando você não está estudando?

Bernardo: Assistir futebol, comer muito, dormir, jogar bola e mexer no computador. Pronto.

Birgit: Valeu, Bernardo, obrigada pela conversa! Até a próxima.

Entrevista 03 – DIEGO, 22 anos

Data: 12/09/2013

Local: Sala de aula da Escola Beta

Observação: Entrevista realizada logo após a de Bernardo, em sua presença.

Birgit: Como você observa os relacionamentos nos espaços que você frequenta? Você nota alguma diferença no relacionamento com os colegas aqui da Beta, na faculdade ou na academia, por exemplo?

Diego: O pessoal sempre me ajuda muito, lá na academia... – “Vou chamar um instrutor lá pra você”. Na faculdade o pessoal sempre me ajuda, mas sim, eu acho que algumas vezes o pessoal fica pensando assim: – “O que que ele faz... Será que ele é capaz de fazer alguma coisa... A vida dele não é muito parada?”

Birgit: Você acha que eles ficam curiosos para saber como é a sua vida, ou ficam com pena?

Diego: É, pena, acho que assim, até descobrir: – “Nossa! Você estuda!” – acho que até lá o pessoal fica com receio. “Será que ele faz alguma coisa na vida?”. Aí depois que a gente fala que estuda, faz faculdade... Aí o pessoal já fica, – “Ah! Esse menino faz alguma coisa...” – aí já melhora um pouco.

Birgit: Você acha que eles ficam na dúvida se você consegue fazer as coisas como os outros?

Diego: Sim.

Birgit: Você acha que você se comporta de um jeito diferente, em um espaço e em outro... Aqui na Beta, na faculdade, ou na academia?

Diego: Não. Na verdade, dependendo da situação, eu sou obrigado a me comportar diferente, né, aqui e lá. Mas assim, acho que não. É porque se eles te tratam do mesmo jeito, também não precisa se comportar de um jeito diferente.

Birgit: Você nota diferença de acolhimento, quero dizer, em algum lugar as pessoas ficam mais querendo te proteger, alguns querem de botar pra frente, ou te botar para trás, você nota alguma diferença?

Diego: De lugar, não. Mas de pessoa, sim. Isso é muito relativo. Ao mesmo tempo que na faculdade tem uns que: “– Nó, vamos, tal!”, – tem outros que: – “Você vai fazer isso? Você vai se machucar!”

Birgit: As escolas valorizam o que você já sabe? Mesmo que seja diferente daquilo que é ensinado? Um dia você me contou sobre aqueles símbolos [*em braille*] de matemática, que eram super complicados, lembra? Você me contou que muitos símbolos você acabava criando para você, para facilitar. Você percebe que têm alguns raciocínios seus que são diferentes daqueles ensinados, por exemplo, na matemática tradicional da escola, que você tem um jeito diferente de refletir? Algum professor veio alguma vez te perguntar como é que você faz esse tipo de raciocínio? E queria te ensinar outro? Eles reconhecem que você pode ter um jeito diferente, ou não?

Diego: Os professores tentam entender meu jeito, mas no caso dos símbolos [*braille matemático*] não, porque eu crio os símbolos para mim mesmo. Não vou sair mostrando: – “Ó, eu criei um símbolo aqui porque não conheço”. Não. Mas já aconteceu de eles me pedirem para eu explicar na sala uma vez e depois deixaram para lá. Me perguntam sempre: – “Você faz cálculo como, mental e tal?” – então sempre forçavam isso.

Birgit: E isso você acha bom, de te incentivar a fazer o cálculo do teu jeito?

Diego: É, às vezes eu até falo, prefiro fazer mental... é mais fácil. No caso da prova, geralmente o professor fala assim: – “Vocês tem que montar a conta.” – não sei mais o que... Aí eu falo: – “Professor, eu faço cálculo mental, como é que faz?”. Aí o professor fala: – “Tá tranquilo. Então põe só a resposta”.

Birgit: E se você tiver colado a resposta?

Diego: É difícil...

Birgit: Alguém pode te contar a resposta! Nunca desconfiaram de você?

Diego: Não nunca.... Sempre faço prova com o *notebook* lá na faculdade, o professor até brinca: – “Você vai colar...” – mas nunca... Brincando só.

Birgit: Já fizeram prova oral com você?

Diego: Já, eu lembro que na terceira série ou quarta... a professora fazia a prova comigo, fazia as contas no lápis, e eu terminava primeiro.

Birgit: É mesmo? Que legal! E depois na faculdade, não mais?

Diego: Também. Algumas eu faço oral com um colega, com professor eu acho que nunca fiz, não.

Birgit: Como assim, com colega?

Diego: É assim, geralmente colocava os nomes dos dois na prova e a gente fazia juntos.

Birgit: Ah, tá, mas não do professor chegar e te fazer as perguntas na hora...

Diego: Não, na faculdade não.

Birgit: Lá é por escrito mesmo.

Diego: Isso.

Birgit: Eu fico pensando que talvez se a avaliação fosse oral, você conseguisse explicar melhor o teu raciocínio, a forma como é feito... Você sente que a prova escrita talvez não capte tudo o que você sabe? Que você poderia mostrar como você faz, como você pensa?

Diego: Ah, eu acho que não, porque no caso ali, algumas são... Igual, a gente teve que aprender aqueles cálculos, aquelas derivadas, limite, tal, então, aquilo eu achava um pouco chato, de registrar, de fazer... Então aí ficava mais fácil. Porque a pessoa do lado estava fazendo, a gente estava sempre ajudando e tal. Mas assim, eu acho que ajudou um pouco mais... Questão de cálculo eu acho que não. Coisa mental mesmo. Porque nas lógicas eu sempre mostro que eu sei fazer. Não que eu goste de aparecer, mas sim, sempre procuro responder da minha forma e tal... Então, durante a prova escrita, o professor já sabe como que é.

Birgit: Mas dá para fazer derivada de cabeça?

Diego: Eu faço no Excel [*editor de planilha*].

Birgit: Você tem alguma estratégia para facilitar o teu aprendizado, lá na faculdade? Você leva um gravador, por exemplo? O que você faz quando tem que escrever alguma coisa e o professor dita muito rápido?

Diego: Eu primeiro procuro ouvir, porque se eu for começar escrever, eu perco. Aí não perco a escrita, mas perco a explicação, porque eu não consigo concentrar nos dois. Ainda mais se for no braille. O computador até facilita um pouco mais, assim, prefiro ouvir antes.

Birgit: Depois você chega em casa e escreve, ou na aula mesmo você escreve um resumo, alguma coisa assim?

Diego: Não, não costumo fazer, não. Depois eu leio lá o *slide* que o pessoal posta, eu lembro das coisas...

Birgit: Na faculdade os professores sempre postam o material que eles produzem, os *slides* na internet?

Diego: Sim.

Birgit: Mas todos os professores põem o conteúdo, ou não?

Diego: A maioria põe.

Birgit: Então aí dá para acompanhar bem?

Diego: Dá, sim.

Birgit: Eles usam o Power Point?

Diego: Usam.

Birgit: E o software [*de voz*] lê bem o Power Point?

Diego: Sim.

Birgit: Desde que não tenha aquelas figuras e animações?

Diego: Tranquilo.

Birgit: Você já teve algum tipo de enfrentamento, por exemplo: de alguém achar que você não deve fazer alguma coisa e você achar que consegue?

Diego: Ah, já, muitas vezes.

Birgit: O que você lembra, por exemplo, na escola, na faculdade... Isso você já sentiu na escola?

Diego: Às vezes eu deixo, sabe, pra não ficar insistindo muito, mas, às vezes a gente tem que ser um pouco sem educação, falar assim: – “Não gente, pelo amor de Deus, para com isso!”. Por que falam: – “Ah! Não faz isso que você vai machucar!”. Falo: – “Não, tem dó... Assim não”.

Birgit: Acham que você vai se machucar?

Diego: Nossa! – “Nunca caiu na rua?”. Aí tem uma colega minha lá de [*nome de cidade*], ela me contou: – “Nó, caí na rua hoje”. Pois é, você fala de mim, mas eu nunca caí. Quando eu era pequeno eu era mais custoso, assim, não custoso... Eu já caí em porta de loja também, escorreguei numa rampa lá com a minha mãe. Agora hoje, meu colega fala assim: – “Ah! Fui pegar ônibus, não sei o que... Torci o pé e caí”. Eu falo assim: – “Não, filho, vocês falam de mim, mas eu nunca caí”.

Birgit: Você sente que o pessoal da faculdade te limita? Quero dizer, tipo falar que você pode estudar Administração mas não fazer Engenharia, alguém tentou limitar teus desejos em alguma coisa? Ou você sentiu que as pessoas te incentivam mesmo a correr atrás daquilo que você acha legal para você mesmo?

Diego: O pessoal incentiva. Eu acho que, em questão de Administração, o pessoal acho que nunca falou nada, não.

Birgit: Você sente que as pessoas te tratam de maneira diferente dos teus colegas?

Diego: Não, também é muito relativo. Depende da pessoa.

Birgit: Você frequentou sempre as duas escolas, a regular e a Beta, ou teve época que você frequentou só uma, só a regular ou só a Beta?

Diego: Teve. Quando eu comecei a estudar só tinha a [*nome de outra escola especializada*] de manhã, funcionava só de manhã, então por um ou dois anos eu fiquei só lá. Aí depois eu entrei na escola normal.

Birgit: E depois, por que você achou melhor ficar nas duas?

Diego: É porque, eu acho que uma é o complemento da outra. Na escola a gente aprende o currículo normal e aqui eu aprendi o braille, violão, Soroban, estas coisas que sempre me ajudaram. Eu aprendi jogando, aprendi outras coisas, que me ajudam também.

Birgit: Você recomendaria para os meninos que estivessem entrando agora que eles frequentassem as duas também?

Diego: Sim.

Birgit: Você acha que na escola normal ou regular se socializa mais, ou lá a importância é mais pelo conteúdo?

Diego: Não, é tudo importante, na escola normal a gente socializa mais porque tem muita gente. Com certeza você vai se socializar muito mais. A quantidade de gente é maior lá, uma turma de quarenta pessoas, pelo menos uns vinte ou trinta você vai conversar e gente de outras salas também... E, fora o aprendizado.

Birgit: Tem alguma coisa que você gostaria que fosse diferente nas duas escolas? O que você acha bom, quais as vantagens e desvantagens...

Diego: Eu tenho que pensar, te falar assim não sei. Acho que diferente mesmo, teria que ser a cultura.

Birgit: Como assim, o pensamento das pessoas, você diz?

Diego: É, em geral tinha que mudar, tinha que evoluir... Em termos de, não sei, cultura brasileira mesmo. Muitos não gostam de estudar... Aí a educação é meio desleixada, então, acho que tinha que mudar isto. Tinha que valorizar mais o professor, o professor gostar mais do que faz... Acho que hoje falta muito isso. Mas acho que fora isso...

Birgit: As metodologias que os professores usam para dar aula, você acha que são adequadas?

Diego: Eu acho que tinha alguns professores que a aula era muito ruim. Mas tinha outros que a forma de explicar era boa.

Birgit: Para você o que facilita a aprendizagem é uma explicação bem clara? Você acha que seria suficiente se o professor chegasse e explicasse tranquilamente, bem embasado?

Diego: É, se ele explicasse com exemplos mais claros, mais objetivos... Igual, eu tinha um professor de História que dizia: – “Não, vamos fazer o seguinte: você é o senhor de terra, um latifundiário, você é um escravo...”. Ele ia dando exemplos, então a gente aprendia mais. Eu aproveitava melhor. Então eu acho que quanto mais exemplos práticos o professor usar na sala de aula, é mais fácil de entender.

Birgit: Tem mais coisas que atrapalham, muitos alunos por salas, por exemplo? Ou a disposição das carteiras, o horário...

Diego: O horário, em termos de preguiça deveria ser menor. Mas nunca tive problemas com o número de colegas na sala. Acho que isso nunca me incomodou, não. Conversas só, que tive que mudar.

Birgit: E para você, Bernardo, tem alguma coisa que você acha que poderia ser diferente?

Bernardo: Tumulto, menos alunos na escola de um lado pro outro... Organizar mais a saída, o recreio... Eu acho.

Birgit: E quais são os teus planos para o futuro, Diego? O que você tem vontade de fazer, o que você quer ser, o que você quer estudar...

Diego: Eu quero terminar a faculdade, fazer uma pós, um MBA, ainda não pensei o que, gostaria muito de ir para a seleção de *goalball* só que é mais difícil, então a gente tenta esquecer e tal.

Birgit: Esquecer por quê?

Diego: Eu tinha que mudar pra longe... Eu fico com um pouco de receio... Não tenho muita coragem não.

Birgit: E se alguém te convidasse: – “Vamos lá para o Rio de Janeiro para treinar...”.

Diego: Dependendo das condições de moradia, eu ia. Eu tinha que abrir mão de tudo aqui também. É isso que eu fico... Aqui eu trabalho, estudo, faço um monte de coisa... eu teria que... é lógico, que se der certo ótimo. Tô lá... Sei lá, tô ganhando uns três mil reais por mês, aí tudo bem. Aí eu não ia me incomodar muito, não. Mas, se der errado? Probabilidade maior é dar errado...

Birgit: Probabilidade de dar errado, todos nós temos...

Diego: Não, é claro! Tem que arriscar, mas tem umas coisas que é muito mais provável dar errado, do que dar certo.

Birgit: Me conta, você já foi em algum museu?

Diego: Já.

Birgit: Em qual museu você foi?

Diego: Em Brasília eu já fui, não lembro o nome, tinha a maquete do Plano Piloto, perto da Esplanada.

Birgit: E lá era acessível, vocês podiam tocar?

Diego: A maquete era toda tátil, tinha um monte de coisa em braille escrito nela. Chique pra caramba!

Birgit: Que legal! Então foi bom para te ajudar a entender como é que é o Plano Piloto?

Diego: É, ajudou um pouco a entender, tinha um pessoal explicando: – "Aqui é tal lugar... Asa Norte, Asa Sul...".

Birgit: Aqui em [*nome da cidade*] você já foi ao museu [*nome do museu*]?

Diego: Aqui eu também já fui, mas não podia tocar em nada. Era só andar e escutar história e depois ir embora.

Birgit: E ao cinema, ao teatro, você já foi?

Diego: Já.

Birgit: Gostou?

Diego: É, Gostei... Não sou muito fã de filme, não... E o filme era legendado.

Birgit: Aí é difícil... Mas você vai com alguma frequência?

Diego: Não.

Birgit: E em teatro?

Diego: Também não, vou muito raro. Nunca dá certo. O teatro, eu até gosto mais, porque é mais fácil a gente acompanhar. Eu já vi teatro com áudio descrição, não aqui. Fora daqui e tal, fica mais fácil de entender o que está acontecendo.

Birgit: Exposição de arte, você já foi a alguma, de esculturas ou de quadros?

Diego: Já, aqui mesmo.

Birgit: Deixaram você tatear?

Diego: Sim, porque era na época do [*nome da escola regular*], então a professora: – "Vai, Diego, toca aqui e tal...".

Birgit: Na escola tem alguma obra de arte, ou uma escultura, mesmo que dos alunos, que vocês possam tatear, sentir?

Diego: Não.

Birgit: E como eram as aulas de Artes?

Diego: A gente pintava, fazia umas coisas lá. Na minha época a gente pintava, acho que hoje ainda pinta.

Birgit: E vocês achavam legal pintar, era interessante ou não? Você gosta?

Diego: Não... é bom, mas... não é, não sou muito fã disso, não.

Birgit: E você, Bernardo, você gosta de pintar?

Bernardo: Na escola a gente pinta. É bom, mas não me traz nada, sei lá. Seria bom se trouxesse dinheiro, mas não traz...

Birgit: O que você costuma fazer nas horas de lazer, Diego?

Diego: Eu costumo ficar muito à toa... Mexer no computador, escutar música, tocar... Ficar à toa mesmo, ver tênis, eu gosto muito de ficar assistindo [*jogo de*] tênis...

Birgit: Me conta uma coisa, Diego, no *goalball* você faz um mapa mental da quadra, você faz algum tipo de cálculo? Para que lado você vai jogar ou com qual velocidade, se joga mais rápido ou mais devagar?

Diego: A velocidade a gente não tem muita força, não. Mas assim, cálculo a gente tem que ter uma noção, de onde tem um ponto estratégico que a gente deveria acertar. São as extremidades, pé e mão... Entre o pé e mão de um e do outro, pé e pé e tal, o cantinho. A gente tenta, às vezes dá certo, às vezes não.

Birgit: Quais planos você faz durante o jogo?

Diego: É, o que eu preciso fazer para acertar o canto, por exemplo: igual eu joguei na direita lá, se eu jogasse muito reto, eu ia acertar o canto esquerdo lá do outro lado. Diagonal... Isso aí a gente tem que ter um pouco de noção da quadra, como de distância também.

Birgit: E você conta os passos, por exemplo, quando você vai até o gol, para sentir onde que é e volta, para jogar a bola?

Diego: Já é meio automático.

Birgit: Automático, como?

Diego: Uns três, quatro passos, às vezes nem paro pra pensar...

Birgit: Quando você anda na rua, você conta os passos?

Diego: Não, de jeito nenhum. Primeiro que contar passos acho que ninguém faz, nunca dá certo porque, às vezes dá um passo maior, outro menor... Então eu acho que isso não tem muito fundamento, não. A gente busca referência, sempre referência, o que tem neste quarteirão, o que tem no outro... Nesse quarteirão aqui tem a casa das Linhas, tem o supermercado tal, aqui tem isso aqui, tem aquele poste... Aí fica mais fácil. O pessoal pergunta: – "Diego, você conta os passos?". Eu: – "Ah! vai contar então... vou andar cinco quarteirões contando passo, mil e um, mil e dois... Aí você tromba no poste: – Nó! Eu contei agora vou ter que voltar lá no começo!". Nos cruzamentos mais perigosos espero os carros pararem ou alguém vir me ajudar. Geralmente alguém me ajuda, no caminho que eu faço muitas pessoas já me conhecem.

Birgit: E na Academia, como você se orienta?

Diego: O espaço eu fui conhecendo aos poucos. Geralmente o instrutor me leva de um aparelho para o outro. Mas só que eu sei mais ou menos eu sei a posição de cada um. Não vou sair andando lá no meio porque, às vezes um tá fazendo alguma coisa, outro tá fazendo outra... Tem coisa lá, então não vou sair andando. Mas eu sei bastante, onde cada aparelho fica.

Birgit: Fico pensando se essa tua orientação espacial te traz facilidade em Geometria. Você tem facilidade em visualizar imagens, polígonos, figuras abstratas que o professor ensina?

Diego: Aí eu já acho mais difícil imaginar. Nunca gostei dessas matérias de Geometria, nem Geometria espacial, Geometria analítica... Porque é muito desenho.

– "Vamos medir um cone" – sei lá. Por exemplo: tem um quadrado e o pessoal abre o quadrado, como é que fala aquilo?

Birgit: A planificação dos sólidos geométricos?

Diego: Isso. O quadrado tá aberto... Mas tem umas coisas que dificultam.

Birgit: Eu imaginava o inverso, que você, por ter prática em mapas mentais, tivesse facilidade com estas figuras, com esta abstração.

Diego: Não, algumas coisas eu imagino até igual, mas aí, muitas formas geométricas, que o pessoal inventa, depois fica difícil.

Birgit: Diego, muito obrigada pela tua entrevista, me ajudou demais.

Entrevista 04 – ALBERTO, 10 anos

Data: 16/09/2013

Local: Sala de aula da Escola Beta

Observação: Entrevista realizada na presença de Diego.

Birgit: Bom dia, Alberto, queria que você me contasse algumas coisas sobre você e as tuas escolas, pode ser? Você acha que as pessoas te tratam de um jeito diferente, lá na escola, ou aqui?

Alberto: Não, não acho não.

Birgit: A tua turma desse ano lá na é diferente da turma do ano passado?

Alberto: Alguns era da minha sala e outros não.

Birgit: E a tua sala ainda é aquela mesma ou mudou?

Alberto: É a mesma. Agora que a turma da tarde saiu de lá, porque tinha uma turma da tarde lá, que a outra professora ficava pondo um armário lá, e aí ficava menos espaço pra nós. Agora ela tirou o armário, porque a sala lá vai ser só de manhã, porque eu estudo de manhã lá. Aí agora a professora minha achou bom, porque aí nós pode ter mais espaço, porque antes nós não tinha nem espaço prá respirar.

Birgit: Ainda tem aula de Educação Física?

Alberto: Tem.

Birgit: E é legal?

Alberto: É.

Birgit: Você acha que se comporta diferente, lá e aqui?

Alberto: Não.

Birgit: As coisas que você pode fazer aqui você pode fazer lá?

Alberto: Posso.

Birgit: Você sente diferença nas duas escolas no jeito como eles te incentivam a ser mais independente? As professoras te incentivam a fazer as coisas que os outros fazem e a aprender do jeito que os outros estão aprendendo?

Alberto: É assim ó, aqui eu sou muito independente, lá também. Só que uns colegas meu, eles se preocupam muito, não é os professor não, é os colegas. Se preocupam muito, eles têm medo de eu trombar, aí eles ficam querendo me ajudar

um pouco. Aí a professora fala pra eles que eu agora tenho que ser independente, eu tenho que fazer as coisas sozinho, mas eles preocupam um pouco.

Birgit: E você acha legal fazer as coisas sozinho, ser independente?

Alberto: Acho. Eu prefiro ser independente.

Birgit: Lá você já anda sozinho?

Alberto: Ahã! Aí os colegas falam: deixa eu levar ele? A professora fala: então tá, você vai com ele, mais você vai na frente só guiando ele.

Birgit: E quando não tem ninguém, você vai sozinho?

Alberto: Vou, costume ir também.

Birgit: Quais os lugares para aonde você já vai sozinho?

Alberto: No banheiro eu vou sozinho sem ninguém, sem ninguém pra me guiar. Eu vou na escada, pra descer pro refeitório, aí eles falam pra me guiar. Aí é só essa parte.

Birgit: No refeitório você anda sozinho?

Alberto: É.

Birgit: E no horário de entrada, tua mãe te deixa lá fora e você entra sozinho?

Alberto: É meu irmão que me deixa lá é, eu sei entrar sozinho lá mas meu irmão me deixa lá dentro.

Birgit: E na hora de sair, teu irmão também tem que entrar para te buscar?

Alberto: Tem porque, eles [os outros alunos] não podem sair porque eles é custoso demais!

Birgit: E você é custoso também?

Alberto: Não.

Birgit: Têm algumas coisas você aprendeu na tua casa, sem precisar ir na escola? Algumas contas, algumas histórias?

Alberto: Já, você lembra o tanto de conta que eu fazia lá!

Birgit: Lembro muito bem! E você acha que na escola, a professora pergunta pra você o que você já sabe, ela tenta entender o jeito que você faz as contas, as contas que você faz de cabeça?

Alberto: Faço, é bom.

Birgit: E a professora tenta te ajudar, ela te incentiva a fazer essas contas de cabeça, ou ela pede para você fazer no papel, no Braille ou no Soroban?

Alberto: Eu faço conta de cabeça, o Soroban eu ainda não tenho lá, precisa ter, mas lá eu faço conta de cabeça. Mas tem umas contas que é difícil, eu não consigo fazer de cabeça, eu pergunto pra professora. De vez em quando ela fala para eu tentar, ou então ela me ajuda... porque lá eu não tenho soroban, se eu tivesse aí eu podia fazer sozinho.

Birgit: Verdade. E como que ela te ajuda quando você tá fazendo uma continha. Porque você já faz bastante, você já faz conta de divisão?

Alberto: Não muito.

Birgit: Mas de multiplicação, você faz? Você já sabe fazer tabuada, não sabe?

Alberto: Tabuada o Diego que está me ensinando. O que eu sei mais é de somar e diminuir.

Birgit: A professora sabe escrever em Braille? Como ela faz para te ajudar?

Alberto: Não, mas ela tá aprendendo também.

Birgit: Ela tá aprendendo?

Alberto: Acho que tá. Eu pergunto pra ela e ela acha um jeito de me ajudar. Aí de vez enquanto ela fala pra eu tentar mais de cabeça assim, essas contas de cabeça assim é muito complicadas. Né?

Birgit: É verdade. Eu lembro que na escola às vezes a professora ditava alguma coisa, você ia escrevendo, só que nem sempre dava tempo de escrever tudo. Como que você faz pra entender e acompanhar ou estudar depois?

Alberto: Eu pergunto pra ela se eu posso fazer de tarefa, aí ela dita o resto ou então... Igual hoje, eu tava fazendo a Produção de Texto, "João pé-de-feijão", aí não precisava ditar pra mim não, porque era uma produção. Aí eu mesmo podia inventar. Aí essa foi fácil, não deu tempo de acabar, eu perguntei pra ela se eu podia fazer de tarefa. Mas um ditado assim, se eu não consigo acabar antes, se eu não consigo acabar no final da aula, eu faço no outro dia. Aí eu acabo no outro dia.

Birgit: Como que você estuda em casa?

Alberto: É, eu tenho o livrinho de ciências da escola, aí eles me empresta, aí eu vou lendo. Aí eu vou fazendo.

Birgit: E para fazer a prova, como que é?

Alberto: Ela falava pra mim e eu falava a resposta e ela escrevia. Mas agora não é assim mais não. Eu mesmo leio a prova e faço. Porque eles passou ela em Braille.

Birgit: Eles fazem em Braille lá na escola mesmo?

Alberto: É.

Birgit: Como você prefere, que a professora faça a pergunta pra você ir respondendo direto, falando mesmo, ou você prefere responder no Braille?

Alberto: Eu respondo no Braille. Eu leio a prova e respondo no Braille.

Birgit: E quando você tinha que responder falando, você achava mais difícil? É mais difícil ir falando a resposta ou escrevendo?

Alberto: Eu acho mais fácil era falar. Mas o certo é eu ler e fazer, né. Porque eu acho certo é isso. Eu tenho que ler e escrever. Porque, a prova é minha, não é de outra pessoa, então ela não precisa escrever. Eu mesmo posso escrever.

Birgit: Alguém já disse alguma vez pra você que você não podia fazer alguma coisa porque não ia dar conta? Alguma coisa que você gostaria de fazer? Você acha que alguém te segura, não te deixa fazer as coisas que você achava que dava conta de fazer, que você gostaria de fazer sozinho?

Alberto: Acho que não.

Birgit: Não? Na tua casa, você faz bastante coisa sozinho?

Alberto: Lá na casa eu faço tudo sozinho. Só que, algumas coisas minha mãe faz pra mim.

Birgit: Conta algumas coisas que você faz sozinho.

Alberto: Tomar banho, escovar os dentes eu faço sozinho.

Birgit: Você ajuda tua mãe, na cozinha, você ajuda tua mãe lavar louça?

Alberto: Não.

Birgit: Não? Mas por que você não ajuda lá e ajuda aqui [*na escola especializada os alunos ajudam a lavar a louça do lanche*]?

Alberto: É porque aqui, eu lavo. Lá a minha mãe eu nem pergunto pra ela se eu preciso de lavar, porque ela faz tudo sozinha... Ela lava os trem tudo sozinha, nem meu pai mas meu irmão não lava os trem.

Birgit: Nem eles lavam?

Alberto: Tudo é da minha mãe. Hoje eu vou ver com ela se eu posso começar a ajudar ela, porque eu já sei lavar copo.

Birgit: E arrumar cama?

Alberto: Arrumar a minha cama eu arrumo.

Birgit: Você anda por fora da tua casa também?

Alberto: Eu ando. Eu ando até lá pra porta. Quando eu era pequeno eu gostava de ir lá pro portão de casa, aí a minha mãe estava lá na cozinha arrumando os trem. Eu tinha uns dois anos de idade. Aí minha mãe saía lá de fora e perguntava o que eu estava fazendo lá, eu falava: "Ô, mãe pode ir arrumar os trem!". É porque eu gostava de ir pra lá.

Birgit: Quantos anos o teu irmão tem?

Alberto: 16.

Birgit: Tem alguma coisa assim que ele faz, que você gostaria de fazer também?

Alberto: Ah, não.

Birgit: Teu irmão sai bastante?

Alberto: Sai! Nossa!

Birgit: Quando você tiver a idade dele você vai querer passear também?

Alberto: Vou. Ele tem até uma namorada já!

Birgit: Mas você tinha uma namorada também o ano passado lá na escola, que eu me lembro que você me contou.

Alberto: É, tinha.

Birgit: E esse ano, você tem uma namorada?

Alberto: Eu pedi uma menina, pra ver se ela quer namorar comigo, até hoje ela não me falou. E, meu irmão todo dia ele fala assim pra minha mãe: – "Ô, mãe, eu vou chegar em casa hoje às seis horas, viu, porque eu vou buscar a minha namorada na escola". Todo dia o meu irmão vai lá buscar.

Birgit: Você acha que as pessoas te tratam de um jeito diferente dos teus colegas na escola?

Alberto: Não. Todo mundo gosta de mim lá. Eu nunca fui deseducado com as pessoas de lá.

Birgit: E alguém já foi mal educado com você? Já teve algum dia que você se sentiu meio ofendido, ficou chateado com alguma coisa que te falaram?

Alberto: Na escola tinha uns meninos lá, que não era da minha sala não; de vez em quando eles ficavam falando umas coisas. Mas eu contei pra diretora.

Birgit: E ela tomou alguma providência?

Alberto: Tomou. Eu não sei o que ela fez.

Birgit: Mas eles pararam?

Alberto: Pararam.

Birgit: Por que você acha bom estudar nas duas escolas?

Alberto: Aqui eu aprendo melhor. Lá eles me ajuda, eu esforço bem.

Birgit: Tem alguma coisa que você acha melhor lá do que aqui?

Alberto: Não, acho que aqui tem uma coisa melhor, aqui eu aprendo bem. Acho que aqui que tem coisa melhor.

Birgit: E onde você acha melhor pra você se divertir, conhecer as pessoas, conhecer mais gente?

Alberto: É porque aqui eu não conheço nem um menino da minha idade, só lá.

Birgit: E tem alguma coisa, que você acha ruim na escola lá, que você gostaria que fosse diferente?

Alberto: Eu gosto de tudo lá, só eu tava meio assim porque tinha uma professora minha desse ano, porque esse ano já é a terceira professora minha. A segunda professora minha desse ano, ela não tava me ajudando assim: ela tava fazendo toda hora assim. Aí eu não tava gostando disso. Eu até falei com a Estela [*coordenadora da escola especializada*]! Agora eu mudei de professora e tá bem melhor.

Birgit: A nova te ajuda mais?

Alberto: Ajuda.

Birgit: É importante ficar nas duas escolas?

Alberto: Eu acho porque eu aprendo melhor, faço mais rápido as coisas... E eu já me acostumei também, né.

Birgit: Tem alguma coisa, que você gostaria além da professora, que fosse diferente lá, que podia te ajudar mais, que fosse diferente? Material, o espaço, que fosse mais aberto?

Alberto: Não, tudo normal.

Alberto: Funciona bem do jeito que está?

Alberto: Funciona.

Birgit: E o que você quer ser quando crescer?

Alberto: Eu ia fazer novela, agora eu nem sei mais.

Birgit: Você ia fazer novela? Você queria ser ator?

Alberto: Escritor.

Birgit: Você queria escrever a novela? Que legal! Mas por que você mudou de ideia? Isso é bacana!

Alberto: É que agora eu estou meio indeciso. Mas eu acho que vou ser mesmo.

Birgit: E o que você acha que vai precisar fazer para ser escritor?

Alberto: Estudar muito, depois fazer uma faculdade... E fazer um monte de coisa ainda.

Birgit: Você gosta de estudar?

Alberto: Ahã. Aí quando eu crescer eu vou pro Rio de Janeiro.

Birgit: Fazer o que no Rio de Janeiro?

Alberto: Vou fazer novela.

Birgit: Por que a Globo é no Rio de Janeiro, né?

Alberto: É.

Birgit: Você é criativo para escrever histórias?

Alberto: Sou. Eu faço umas produção bem boa. Eu comecei fazer uma produção hoje e não deu tempo de eu acabar, quando eu chegar em casa aí eu vou fazer.

Birgit: Você acha importante estudar muito?

Alberto: Ahã. Porque ajuda a pessoa, porque se a pessoa não estudar, ela só fica num lugar assim parado! E a hora na escola demora passar pra eles aí às vezes uma pessoa que não sabe de uma coisa te pergunta sobre uma coisa e você não sabe... Eu acho que estudar é muito importante pra mim.

Birgit: Você já foi no museu aqui de [*nome da cidade*]?

Alberto: Não.

Birgit: Você já foi no cinema?

Alberto: Não. Eu pedi meu pai pra me levar um dia. Porque eu falei pra ele que eu nunca fui, aí ele falou que um dia vai me levar, pra eu ver. Num dia que tiver passando um filme bom, porque eu só gosto de filme de desenho animado.

Birgit: Você tem vontade de ir ao teatro? Você já foi ao teatro?

Alberto: Já, eu já fiz um teatro aqui com a Beta.

Birgit: Você já foi assistir a alguma peça de teatro?

Alberto: Eu já assisti na escola.

Diego: Você foi em [*nome de uma cidade vizinha*] também, não é mesmo?

Alberto: É, no Espaço Multiuso. Aí eu fui de avião. Eu fui em [*nome da cidade vizinha*]. Mas só gasta uns 20 minutos para ir.

Birgit: E você achou bom?

Alberto: Achei.

Birgit: Ficou com medo?

Alberto: Não! Nem um pouquinho! Fiquei lá relaxado, de boa, num pensei em nada.

Birgit: E eles te mostraram o avião? Mostraram como que é, onde que o piloto fica?

Alberto: Eu nunca tinha andado, eu vi só onde que o piloto fica.

Birgit: E em alguma exposição de arte, escultura, ou exposição de quadro, você já foi?

Alberto: Não, isso eu não vi, não.

Birgit: Você tem curiosidade de ver?

Alberto: Ah, mais ou menos.

Birgit: E o que você gosta de fazer nas tuas horas de lazer, quando você não está nas escolas?

Alberto: Eu gosto de assistir televisão, de vez enquanto eu brinco, eu fico lá na minha casa mesmo.

Birgit: De que você brinca?

Alberto: Eu tenho um monte de bicho, eu gosto de brincar com aqueles bichos. Bichinhos de brinquedo. Aqueles bichos da selva, tipo leão essas coisas. Eu tenho um monte.

Birgit: E com quem você brinca?

Alberto: Quando eu vou pra fazenda da minha avó, eu brinco com os meus primos. Mas lá em casa, eu brinco sozinho. Porque o meu irmão num brinca muito comigo. Porque ele mexe no celular dele porque o celular dele tem internet. Era do meu pai, porque o meu pai ganhou e não sabia mexer aí o meu irmão falou que sabia, o meu pai deu pra ele. Ele tem facebook.

Birgit: O que você gosta de assistir na TV?

Alberto: Novela, filme, essas coisas assim. Mas de programa assim na televisão eu num gosto não, só mais de novela e filme.

Birgit: E quando você for grande, o que você quer fazer, além de trabalhar? Você quer passear, viajar?

Alberto: Ahã. Quero viajar, estudar muito... Essas coisas. Quero viajar, aí de vez enquanto eu vou vir aqui em [nome da cidade] visitar a minha mãe, meu pai.

Entrevista 04 – Parte 02

Após termos terminado nossa entrevista, e de eu ter mostrado a gravação ao Alberto, ele se mostrou muito entusiasmado e me disse que queria contar sobre a natação. Recomeçamos a conversa.

Birgit: Alberto, me conta mais uma coisa: quando você nada, você conta as braçadas, como que você sabe que a piscina está terminando?

Alberto: Porque eu ponho a mão, eu vou perto da raia. Porque a raia que marca a piscina, né? Então, eu vou perto dela, aí eu sei quando tá chegando porque no final elas param aquelas bolinhas, aí chega no final. Eu já sei porque o professor fala pra eu nadar perto da raia pra eu localizar a piscina porque senão eu me perco lá dentro aí eu num vou saber que é a hora de chegar, aí ele falou pra eu nadar perto da raia. E eu conheço a piscina lá melhor que ninguém. O professor até me falou que eu conheço aquela piscina melhor que ninguém. Depois que eu chego eu falo, eu tenho um professor e uma professora, eu falo assim, professora, eu posso descansar? Ela fala, então tá, só um minuto. Porque toda vez que eu vou eu canso.

Birgit: Que tipo de nado você faz?

Alberto: É crawl, o que eu mais faço é crawl. Eu também faço de mergulho. Agora eu estou começando a fazer de mergulho. Eu já atravesso a piscina todinha sozinho. E sem nada na frente. Antes a professora ficava comigo, agora não precisa mais.

Birgit: A piscina é funda, não dá pé, não é mesmo?

Alberto: É! Mas pra mim agora já dá, porque eu estou crescendo mais! Só que no fundão num tá dando não, mas eu vou mesmo assim.

Birgit: E na aula de dança, como que você se localiza na posição certa?

Alberto: Porque a professora põe um x no chão, pra pessoa pisar. Aí ela mostra onde tá o x, aí ela passa os exercícios da ginástica, aí eu pergunto pra ela o que que é pra fazer, como é que é... Aí ela vai me explicando, vai me mostrando. Aí eu pergunto, é assim? Aí eu pergunto pra ela pra ver se está certo.

Birgit: Você acha que a dança e a natação são boas para você?

Alberto: Eu acho que ajuda muito.

Birgit: Você fica com mais energia?

Alberto: Fico com muito mais! Eu fico com muito mais músculo assim, né.

Birgit: O que você acha legal na dança e na natação, o que você mais gosta?

Alberto: Na natação eu gosto por causa da água e que eu nado. Na dança o que eu gosto é que a gente faz exercício e fica melhor pro corpo.

Birgit: As aulas de dança acabaram?

Alberto: Continua. Agora começou de novo, tava de férias.

Birgit: É a mesma professora que já dava aula antes?

Alberto: É a mesma professora.

Birgit: Muito bom. Obrigada, Alberto, é muito gostoso conversar com você!

Entrevista 04 – parte 03

Mais uma vez, após eu ter mostrado a gravação da segunda parte da entrevista ao Alberto, ele disse que tinha se esquecido de me contar que está aprendendo a andar de bengala e me pede para continuar gravando.

Birgit: Então, Alberto, me conta sobre esta novidade. Como que está sendo a experiência de aprender a andar com a bengala?

Alberto: Está sendo muito boa, porque eu tou desenvolvendo cada vez mais. Porque eu tou gostando muito da bengala.

Birgit: Ela te dá independência?

Alberto: Dá.

Birgit: E aonde que você já foi com ela?

Alberto: Eu vou pra escola, vou pra todo lugar com ela, todo lugar que eu vou assim eu vou com ela.

Birgit: Quando você anda na rua com a tua mãe, você anda com a bengala também?

Alberto: Vou.

Birgit: Você tem vontade de ir sozinho nos lugares?

Alberto: Ahã.

Birgit: Você já vai sozinho, pra algum lugar, pertinho da tua casa?

Alberto: Vou!

Birgit: Você anda com uma bengala de rodinha, como a do Diego?

Alberto: Não, nunca andei ainda.

Birgit: Tem alguma coisa que você queria contar ainda, algo que você gostaria muito de fazer?

Alberto: Eu gostaria de desenvolver mais e também eu gostaria de andar sozinho na rua. Eu pergunto pra minha mãe, o mãe, quando que eu vou andar sozinho na rua? Ela fala assim, espera você crescer mais um pouco. Você vai ter 12 anos, quando você for andar sozinho na rua!

Birgit: Então está quase chegando, porque você já tem 10, não é? Muito obrigada por estas conversas, vão me ajudar bastante!

Entrevista 05 – CARLOS, 16 anos

Data: 18/09/2013

Local: Sala de aula da Escola Beta

Observação: Carlos estava bastante apreensivo com a entrevista. Ficamos sozinhos em uma das salas de aula da escola Beta, fechamos a porta, mas mesmo assim ele falava muito baixo.

Birgit: Me conta uma coisa, você mudou de casa a pouco tempo, não é mesmo?

Carlos: Mudei, foi dia 24 de agosto.

Birgit: E agora, ficou mais longe da escola?

Carlos: Não, ficou mais perto.

Birgit: E você vai sozinho para a escola?

Carlos: Não, eu tou indo com meu irmão. Porque eu ainda não treinei na rua porque eu mudei né, vou começar fazer orientação e mobilidade na rua que eu mudei agora.

Birgit: Você acha que vai ser bom, vai ser mais difícil ou mais fácil do que da outra?

Carlos: Pra mim vai ser bom, porque assim eu conheço uns lugares diferentes, né?

Birgit: Você tem vontade de ir sozinho?

Carlos: Pra mim tanto faz porque tanto sozinho ou com o meu irmão, a gente chegando lá é o que importa.

Birgit: Teve alguma dificuldade, alguma coisa diferente que te atrapalhou no começo, que era diferente da tua casa velha?

Carlos: Não, só a adaptação, até a gente se adaptar é meio difícil. Mas eu fui me adaptando.

Birgit: O que você tá achando melhor?

Carlos: Lá não é tão longe da escola.

Birgit: Como você percebe os relacionamentos nas duas escolas que você frequenta?

Carlos: Cada lugar é um lugar. Isso é mesmo meio diferente. O [*nome da escola regular*] é uma escola mais pública, mais cheia, já aqui nem tanto, não passa tantos alunos igual passa no [*nome da escolar regular*]. Lá já é mais corrido do que aqui, aqui já nem tanto.

Birgit: Isso faz diferença na atenção que te dão?

Carlos: Faz um pouco. Mas assim eu num posso dizer que as professoras não me dá atenção, me dá sim. Tenho atenção das professoras das duas escolas. Entendeu? Só tento juntar assim o útil ao agradável.

Birgit: Você se sente bem nos dois lugares?

Carlos: Nos dois lugares. Como se um fosse o reforço do outro, praticamente. Porque no [*escola especializada*] eles pegam mais no meu pé é o braille, a leitura e a escrita. Lá no [*escola regular*] é mais assim pra mim passar; eu vou passando de ano. E lá também eles tão pegando no meu pé na leitura e na escrita. Assim, um ajudando o outro.

Birgit: Você já repetiu de ano alguma vez lá?

Carlos: Não, nunca repeti de ano, não.

Birgit: Você se comporta de um jeito diferente lá e aqui? Você acha que pode falar as mesmas coisas lá, conversar, como conversa aqui?

Carlos: Ultimamente, abrindo o jogo, sinceramente mesmo, nem tanto. Porque lá assim, eu tenho mais amigos, aqui nem tanto, entendeu? A sala é um pouco diferente, um grupo menor de amizade, lá eu tenho mais amigos. Eu conheço a sala inteira e ando pra todo lado. Lá [*na escola regular*] eu sou mais solto, aqui [*escola especializada*] eu também me adaptei, mas aqui eu não sou tão solto quanto lá. Mas eu sou normal, né, o que eu faço aqui eu faço lá. O que eu faço no [*escola regular*] eu posso tá fazendo aqui, aqui é a mesma coisa.

Birgit: Você acha que lá é mais legal porque tem mais colegas da tua idade?

Carlos: Não. Ter tem, mas assim, da minha idade batendo igual num tem não. Eu tou querendo dizer que lá é tranquilo, eu sou um cara assim, sou mais calado no meu canto, mas tem hora que eu brinco de vez em quando. Tem hora que eu falo sério.

Birgit: Você acha que aqui tem mais cobrança que lá?

Carlos: Sinceramente, tem. É mais cobrança do que lá. Aqui pega mais firme do que o [escola regular]. Lá eles já não pegam tão em cima, mas pega. Assim, tudo que a *Beta* é ciente, lá também eles não deixam passar, só que não cobra assim na hora não. Num cobra na hora, igual cobra aqui na *Beta*, mas eu tenho certeza que as professoras de lá são todas cientes do que eu faço dentro de sala de aula.

Birgit: Você sente diferença no acolhimento, na forma como eles tentam te ajudar, no modo como eles procuram resolver os teus problemas, te ajudar na mobilidade, te ajudar nas coisas que você precisa?

Carlos: A minha moralidade lá é bem alta. Porque assim, eu já representei muitas vezes a escola em muitos eventos importantes, já tirei foto. Eles me valorizam bastante. Sim, portanto que eu sou um dos melhores alunos da sala, teve uma vez que a sala estava aprontando comigo, eu ameacei mudar pra noite, a diretora não quis deixar eu mudar pra noite.

Birgit: E os outros alunos, eles te respeitam também, ou às vezes fazem brincadeiras que você não gosta?

Carlos: Sempre tem seus altos e baixos. Às vezes a sala fala que, tem vez que a sala tá calada, tem vez que eles tá falando demais.

Birgit: Na tua sala os alunos têm mais ou menos a tua idade?

Carlos: Tem uns mais velhos, uns mais novos, 13, 14, 18 anos.

Birgit: É maior que a sala do ano passado?

Carlos: É maior, têm uns 20 alunos, 22.

Birgit: Você acha que as escolas valorizam as coisas que você já sabe, mesmo que sejam diferentes do que é ensinado? As professoras perguntam como você resolve alguma situação?

Carlos: Eles me perguntam como que eu dou conta. A questão mesmo disso é a gente prestar bastante atenção porque o que eu faço, como se diz, não é pra qualquer um. Eu tenho que prestar atenção, eu tenho que calcular tantos números ao mesmo tempo, tem que pensar, responder... E as provas geralmente quando eu

faço prova oralmente, eu faço elas mais rápido. Então geralmente primeiro o que eu fazia, antes de eu ir pra escola, já pra eu chegar lá e prestar a atenção na professora depois responder as provas, eu já assistia Globo Rural prestando atenção no que estava acontecendo. E já tava assistindo alguma coisa, já recebia informação logo de manhã cedo, antes de subir para a escola. E no ano passado quando eu fazia o PAV, era assim, eu ajudava os alunos, eles me respeitavam muito. Eu ajudava eles, eles me ajudavam, eu ajudava a sala, a sala me ajudava. Então praticamente era bom, o PAV era bom. Esse ano mudou muita coisa, o comportamento dos alunos é diferente. Já o ano passado era bem diferente.

Birgit: E a matemática, como você faz? Você escreve as contas no braille, você faz de cabeça, você usa Soroban. Como é que você faz?

Carlos: Não, eu faço elas direto de cabeça. Se eu não dou conta de cabeça, eu vou e faço no braille, mas geralmente eu faço mais é de cabeça. Eu vou mais na atenção, na mentalidade do que assim, que usar o braille. Mas agora eles tão me cobrando o braille. Então eu tou tendo que usar o braille.

Birgit: Tua professora de matemática sabe braille?

Carlos: Não, nem assim, geralmente, agora tem a [*pedagoga do AEE*], que é a professora que me ajuda. E ela sabe e ela fez o curso de braile. Aí todos os trabalhos das professoras lá, eles mandam pra ela, ela passa pro braille e passa pra mim e me ajuda. Num é só, como se diz, oralmente. Porque tem muita gente que pensa assim, as professoras vai ajudar ele! Mas não ajuda, não. Ninguém me ajuda.

Birgit: Os outros alunos acham que você tem vantagens?

Carlos: É, tem uns que acham que as professoras é puxa saco, num sei o que.

Birgit: As provas você faz por escrito ou oralmente?

Carlos: Não assim, a maioria eu faço oral, mas algumas eu já fiz escrito. Por exemplo: a professora vai falando e aí eu vou lá e marco a opção em braile. Ela vai me falando e eu escrevo, número 1 letra b. Assim, é o jeito que eu estou escrevendo em braille, deixando em braile porque, pra provar que eu mesmo tava fazendo a prova.

Birgit: Quem aplica as provas, a [*pedagoga do AEE*] ou os professores mesmo?

Carlos: Quando não é a [*pedagoga do AEE*] é algum dos professores. Geralmente é a [*pedagoga do AEE*] que me aplica.

Birgit: Você faz a prova separado dos outros?

Carlos: Eu faço a prova separado.

Birgit: Você tem alguma estratégia para facilitar o teu aprendizado? Eu percebi que nem sempre dá tempo de copiar a matéria no braille, como você faz para estudar?

Carlos: Quando eu, porque eu sou muito lento pra escrever, então eu não acompanho naquela velocidade. Então já que eu num acompanho naquela velocidade, eu uso a atenção ao meu favor. Já que eu absorvo todas as respostas na explicação do professor. Aonde que eu tiro a fonte. Porque se o professor chegar lá na sala e não explicar que matéria o que ele tá passando, se no outro dia ele for passar uma prova, chegar lá na sala, num passar matéria e num explicar a matéria, aí no outro dia quem sai perdendo sou eu. Porque sem a explicação do professor eu me lasco, porque eu escrevo muito devagar, não acompanho no mesmo ritmo dos alunos.

Birgit: E se você tiver que estudar em casa, como você faz?

Carlos: Eu num costumo estudar em casa. Lá no [*escola regular*] a [*pedagoga*] agora tá me dando um reforço. Daí ela repassa comigo a matéria. Ela repassa comigo todas as matérias que eu tenho dificuldade, ela repassa até eu decorar. Ela me explica, depois ela vai passando no braille, pra gente fazer na prática, e assim, a matéria que eu estou tendo a maior dificuldade agora é o Português. To no auge da dificuldade do Português.

Birgit: Já aconteceu na escola alguma situação de você querer fazer alguma coisa e as pessoas acharem que você não deveria fazer sozinho, que precisavam te ajudar, mesmo sem você querer?

Carlos: Assim, mesmo ir no banheiro, tem vezes que no PAV que eles acostumavam tanto a me ajudar que achavam que eu ia cair na escada, que eu ia esbarrar em alguma coisa, que eu ia me machucar...

Birgit: E isso te incomoda, esse cuidado excessivo?

Carlos: Não, não me incomoda não.

Birgit: Tinha alguma coisa que você gostaria de fazer sozinho, ser mais independente e não fez ainda?

Carlos: Praticamente eu já andei tudo lá, só que tem hora que, assim, eu num posso dispensar ajuda e também num posso reclamar, porque tem hora que eu fico meio perdido. Porque é tantos corredores... Pra virar pra direita, pra virar pra esquerda, pra virar pro outro lado... Tem hora que preciso que me ajude, né? Eu saio do caminho, perco o rumo...

Birgit: Você acha que as pessoas te tratam diferente dos teus colegas? Os professores, os funcionários, as pessoas na rua?

Carlos: Tratam diferente, sim. Você vê que eu saio mais cedo que todos os alunos. Bem mais cedo, 10 minutos mais cedo. Eles me liberam mais cedo, por causa do tumulto, porque os alunos passam muito tumultuado.

Birgit: Já aconteceu alguma coisa?

Carlos: Teve uma vez que eu tava indo pro lanche, de repente veio uma fila de aluno, eu fui desviar deles encostei com a bengala neles, eles passou por cima da bengala e a bengala me entorta. Entortou a bengala, na hora que eu entrei no banheiro foi que eu vi. Nossa senhora! Agora vou ter que comprar outra.

Birgit: Este tratamento mais cuidadoso te deixa chateado?

Carlos: Não, por exemplo na escada, se eu to subindo rápido demais, eles me aconselham a ir mais devagar. Em relação a isto, eu já tenho muita independência.

Birgit: Por que você frequenta as duas escolas?

Carlos: Frequento o [escola especial] mais assim, pra prática do braille. Porque assim, todo mundo fala, — “Nossa você já tá aqui há 8 anos e ainda num aprendeu isso e isso e isso...”. Porque eu tenho muita dificuldade em português. Então, tem hora que minha grafia sai sem ponto, tem alguns pontos que faltam. Assim, tenho muitos erros de português. Eu mais pratico o braille e a leitura em braille aqui.

Birgit: E a outra escola, qual a vantagem?

Carlos: A vantagem do [escola regular] é que lá eu to acompanhando os outros alunos, se eles tão fazendo aquela série eu também estou fazendo a mesma série, nem abaixo, nem acima. Porque o [escola regular] ajuda muito o cego nesse ponto.

Birgit: Tem alguma coisa que você gostaria que fosse diferente, em uma escola e na outra?

Carlos: Lá a única coisa que me incomoda, é a atitude da sala de aula. Fora isso mais nada me incomoda, só a atitude da sala de aula.

Birgit: Atitude em que sentido, bagunça?

Carlos: Atitude assim, falam demais, coisas desnecessárias, em lugar não apropriado. Assuntos que nem tem nada a ver, dentro da sala de aula. Como se diz: escola não foi feito pra todos, né, somente para os que querem estudar. São muitos interessados na minha sala, mas uns 3, 4, 5 não são interessados, não tem muito interesse, não. E esses desinteressados quando começam a incomodar, a única coisa que eu faço geralmente, é ir na diretora reclamar. Ela já deixou muitas salas lá ao lado ficar de castigo por causa desses trem de indisciplina, a sala inteira. A disciplina é meio ruim, eu acho que devia melhorar a disciplina.

Birgit: E aqui, tem alguma coisa que você gostaria que fosse diferente?

Carlos: Bom aqui é que eu desenvolvo bastante o braille, descubro coisas novas.

Birgit: E o que você acha ruim aqui? Eu prometo que não conto para a Estela! Nós estamos de porta fechada.

Carlos: Aqui, não falando mal, é muita cobrança, ela cobra demais. As cobrança aqui é demais, se eu venho assim ó, uma roupa suja que seja, assim ou qualquer coisinha é cobrança.

Birgit: Então não é cobrança só do teu aprendizado, é cobrança do teu jeito também? Como eles querem que você seja?

Carlos: Aqui cobram muito. Eles querem que eu venha assim limpinho, arrumado, tipo o [nome de um colega], com umas blusas bacanas. Mas aí precisa de dinheiro, tem hora que eu não tenho, tem hora que eles me pegam meio desprevenido. Tem

hora que eu não tou preparado e vem aquela bomba. Mais é isso, aqui eles cobram muito, mas tá bom.

Birgit: Quais são os teus planos para o futuro?

Carlos: Como se diz, o que todo mundo quer, ter uma vida bem sucedida.

Birgit: O que é ser bem sucedido pra você?

Carlos: Pra mim é ganhar um salário, ter um bom emprego, ter família, ter um bom salário. Um emprego que eu quero ter, eu quero ser técnico em eletrônica, eu já pensei assim, eu sou um cara que quero ganhar em duas partes, entendeu? Ao mesmo tempo em que eu quero ser técnico em eletrônica, eu posso montar um restaurante. Entendeu? Eu quero ganhar nos dois lados da moeda. Tem muita gente que fala que tenho vocação pra locutor, alguns falam que eu tenho vocação pra ser massagista, outros falam que eu tenho vocação pra ser cozinheiro, outros falam que eu tenho vocação pra ser psicólogo...

Birgit: E você acha que tem vocação para o que?

Carlos: Eu mesmo em si quero fazer eletrônica. Me formar pra Eletrônica.

Birgit: E o que você pretende fazer pra chegar lá?

Carlos: Tem que estudar mais, porque realmente, eu mesmo já notei que tá faltando leitura. Eles cobram muito a leitura.

Birgit: Você já foi em algum museu?

Carlos: Já.

Birgit: Qual museu você visitou?

Carlos: Calmon Barreto.

Birgit: E você gostou de ter ido, te deixaram tatear pelas obras?

Carlos: Eu vi algumas obras.

Birgit: Mas você achou interessante ter ido lá?

Carlos: Achei.

Birgit: Ao cinema, você já foi?

Carlos: No cinema também eu já fui.

Birgit: Gostou?

Carlos: Gostei.

Birgit: Gostaria de voltar?

Carlos: Sim.

Birgit: E teatro?

Carlos: Teatro também eu já fui.

Birgit: Exposição de arte você já viu, esculturas, alguma coisa deste tipo?

Carlos: Assim, exposição de arte já vi, mas esculturas ainda não. Não cheguei a participar, não.

Birgit: Lá na escola, eles fazem algumas exposições?

Carlos: Faz. Faz exposição de arte.

Birgit: O que você costuma fazer nas tuas horas de lazer?

Carlos: Quando eu não tiro uma soneca a tarde, eu fico em casa, escuto música, quando eu não estou escutando música eu geralmente pego e tento ver um livro, eu começo a ler no livro, só que aí eu paro na metade do caminho, porque eu vejo que não tou entendendo. Então eu paro e falo assim, — “*Não, eu tenho que pedir ajuda pra alguém, porque senão não vou entender este livro*”. Porque não adianta eu forçar uma coisa que eu vou ler, mas não vou entender.

Birgit: O que você faz nos finais de semanas, quando você não tem escola?

Carlos: No fim de semana, quando não tem escola nem estudo para eu fazer eu fico em casa assistindo TV, bebendo, comendo.

Birgit: O que você gosta de assistir na TV?

Carlos: Gosto de assistir filmes, ver programas.

Birgit: Você já foi assistir jogo de *goalball* do Diego?

Carlos: Isso eu num fui não.

Birgit: Você tem vontade de jogar com eles?

Carlos: Já me chamaram muitas vezes pra jogar *goalball*, mas assim, a maioria das pessoas fala que não me chama pra jogar *goalball* porque a Estela não deixa.

Birgit: Por que será?

Carlos: Até hoje eu não sei por que. Eu gostaria de saber, né. Assim, toda vez que eles me chamam para o *goalball* eles falam que a Estela não vai deixar né, tem esse porém, Estela não deixa. Sempre pra ir pro *goalball*, ou pra qualquer outro tipo de esporte. Só faço corrida mesmo, pela escola assim. Muito pouco. Porque lá no [escola regular] é difícil, você achar uma pessoa que fale assim — “*Vou te patrocinar, vou pagar pra você, vou te levar lá em cima...*” Um dia numa corrida na cidade eu ganhei 150 reais, uma medalha e um tênis de 500 reais da Mizuno.

Birgit: Parabéns! Com quem você correu, com o professor de Educação Física?

Carlos: Não, com uma outra menina lá, uma menina chamada Laís.

Birgit: Dos outros esportes, quais mais você teria vontade de fazer?

Carlos: Eu queria fazer *goalball* e Taekwando. O *goalball*, tem esse problema que te falei da Estela. O Taekwando, já é outro coisa, que é o caso de dinheiro. Que já é um caso assim, que já não sou lá essas coisas. Pra eu ir reservando um dinheiro pra mim fazer, não tem como.

Birgit: Você vem quase todos os dias aqui na Beta? Você tem alguma folga à tarde?

Carlos: Não. Nem um dia de folga, nem à tarde e nem de manhã. Só é meio apertado é isso aí né, tem muita gente que, assim, tem muitos alunos que saíram daqui, né. Mas a minha mãe acha que eu não to preparado pra sair do [escola especializada].

Birgit: Você também acha que não está preparado?

Carlos: Assim, eu não to cem por cento, mas eu to fazendo uns oitenta. Só esses vinte por cento, é que fica em falta.

Birgit: Muito obrigada, Carlos, essa nossa conversa vai me ajudar muito!

Entrevista 06 – BERNARDO, 14 anos

Data: 06/11/2013

Local: Sala de aula da Escola Beta

Observação: Como Bernardo havia sido bastante sucinto em sua primeira entrevista, solicitei a ele que outra conversa fosse realizada, desta vez com outros temas que talvez fossem mais de interesse dele.

Birgit: O que você gosta de fazer?

Bernardo: Gosto de andar de bicicleta, gosto de jogar bola, gosto de jogar jogo e gosto de comer muito.

Birgit: Que jogos você gosta?

Bernardo: De tiro.

Birgit: Jogo de tiro? Como que é?

Bernardo: De tiro, uai! Tem uns bichos e a gente tem que matar os bichos. E aí, se você deixar dez bichos pousar você morre. Ou então você passa de fase.

Birgit: É game do celular ou do computador?

Bernardo: Do computador. De carro.

Birgit: De carro também? E o que mais você gosta de fazer?

Bernardo: Gosto de assistir esporte e jogo ao vivo.

Birgit: E qual esporte você gosta de ver?

Bernardo: Jogo aberto.

Birgit: O que é jogo aberto?

Bernardo: É o esporte que passa na Band [*canal de TV*].

Birgit: Quais esportes que passam lá?

Bernardo: Futebol.

Birgit: Você prefere assistir ao jogo ou gosta dos comentários?

Bernardo: Gosto de ver o jogo, tudo junto, os comentários...

Birgit: Você acha que a TV é o que mais te entretêm? Você fica bastante tempo na frente da TV, ou não?

Bernardo: Eu fico. Quando tem jogo, quando têm uns dois jogos eu acabo um e começo o outro.

Birgit: E você também joga em casa? Você joga futebol com teu irmão?

Bernardo: Jogo.

Birgit: Quem é melhor, você ou teu irmão?

Bernardo: Ah, não! Meu irmão, né, meu irmão é melhor um pouquinho.

Birgit: É ele que te dá umas caneladas ou você que...

Bernardo: Nós dois.

Birgit: Os dois dão umas caneladas?

Bernardo: Ele me dá eu desconto.

Birgit: O que eu queria ouvir mais de você é sobre a questão de ser mecânico. Por que você escolheu esta profissão, o que você acha legal?

Bernardo: Porque eu vi na televisão, vi falar que um cego era mecânico. Aí eu vou ser mecânico.

Birgit: O que falaram?

Bernardo: Que ele formou pra mecânico e quando ele começou a trabalhar ninguém acreditava que ele ia ser bom mecânico. Agora vai povo até de outra cidade pra ele arrumar o carro. E ele trabalha de locutor de uma rádio também.

Birgit: Que bacana! Então isto te interessou. Você já mexeu em carro?

Bernardo: Eu já vi gente mexer, arrumando carro. Mas mexer eu nunca mexi, não.

Birgit: O teu padrasto, é mecânico de automóveis?

Bernardo: Não.

Birgit: Então foi mais esse programa da TV que te despertou este interesse?

Bernardo: Foi.

Birgit: Tem outros programas que você também curte?

Bernardo: Não.

Birgit: Me conte sobre as aulas de culinária daqui. Você já me falou que gosta de comer. Na tua casa, você já fez algum dos pratos que aprendeu?

Bernardo: Eu não faço nada.

Birgit: Por que você não faz nada?

Bernardo: Ah, nem! Deixo só minha mãe fazendo. Quando ela sai e não tiver jeito aí eu faço.

Birgit: Ela sai para trabalhar?

Bernardo: Não. Por enquanto não.

Birgit: E quando ela sai para fazer as coisas dela, vai no supermercado, alguma coisa assim, aí você fica sozinho?

Bernardo: Fico. Às vezes ela me chama e eu não quero ir.

Birgit: E aí quando você fica sozinho, o que é que você faz?

Bernardo: Aí às vezes ela me dá um pão na hora dela sair, ela deixa o almoço dentro do micro-ondas, aí eu esquento.

Birgit: Ela nunca se esqueceu de deixar a comida no micro-ondas pra você?

Bernardo: Não, antes dela sair eu fico lembrando ela, até ela arrumar comida. Enquanto ela não arruma comida eu não paro de lembrar.

Birgit: Tua mãe não reclama?

Bernardo: Já: – "Larga de ser chato! Gosta demais de comer!". Pão eu arrumo.

Birgit: E o que mais você arruma?

Bernardo: Pão com mussarela, pão com margarina, miojo.

Birgit: Você mesmo faz?

Bernardo: Faço. Mingau, ovo, só.

Birgit: Deve ter mais alguma coisa que você está me escondendo.

Bernardo: Não, faço só isso.

Birgit: Leite com Toddy?

Bernardo: Faço leite com farinha.

Birgit: Passa café?

Bernardo: Não. Eu só tiro o café de cima da garrafa.

Birgit: É tua mãe que arruma tudo para fazer o café?

Bernardo: É, eu só ponho a água ferver.

Birgit: Andar de bicicleta, me conta um pouquinho, como é que é a sensação?

Bernardo: Nós anda, né.

Birgit: Tem um espaço grande, na frente da tua casa?

Bernardo: Tem. Nos anda, nós cai...

Birgit: Como é que você aprendeu, quem te ensinou?

Bernardo: Minha bicicleta tinha rodinha, aí quando o meu colega ia lá eu pegava a dele e andava. Aí quando eu falei pra minha mãe tirar a rodinha, ela quase me bateu, aí, depois ela tirou e eu andei. Aí, ela ficou sem graça.

Birgit: Que idade você tinha?

Bernardo: A idade eu não lembro não. Só sei que eu era bem pequeno.

Birgit: Então você aprendeu sozinho?

Bernardo: Aprendi, o meu colega ia lá e deixava eu pegar a bicicleta dele e eu ficava tentando.

Birgit: Você anda no jardim da tua casa? Você já andou do lado de fora também?

Bernardo: Eu já rampei do lado de fora. Virei beirando o passeio, deixava uma roda sair um pouquinho pra rua, ia correndo e rampava.

Birgit: Rampava? O que é rampar?

Bernardo: Você pula, você pedala, aí a bicicleta passa por cima da rampa e pula.

Birgit: Você sabe andar de bicicleta, Diego?

Diego: Sei.

Bernardo: É facinho.

Diego: Só que rampar, eu num mexo com isso não.

Bernardo: Nó, é mais bão!

Birgit: E na escola, o que você gosta de fazer?

Bernardo: Gosto de ir pro ginásio, jogar basquete.

Birgit: Quer dizer: você gosta mais da parte de esporte?

Bernardo: É.

Birgit: E de estudo?

Bernardo: Não. Não gosto não.

Birgit: Nem um pouquinho?

Bernardo: Não, gosto não, dona.

Birgit: Você gosta de tênis também, como o Diego?

Bernardo: Não gosto, acho aquele trem chato, só escuto o barulho da bolinha...
Aquele trem não dá pra você entender nada!

Birgit: Diego, conta pra gente, como é que você assiste tênis?

Diego: Ouço os comentários, fulano fez isso, ponto pra não sei quem. Eu gosto de ficar ouvindo.

Birgit: E vocês gostam dos outros esportes também, como vôlei, basquete?

Bernardo: Gosto de vôlei, basquete...

Diego: Basquete é ruim demais.

Bernardo: Basquete é bom demais e vôlei também é muito bom.

Birgit: Você prefere assistir ou jogar?

Bernardo: Eu gosto dos dois.

Birgit: Você também, Diego?

Diego: Basquete, se fosse para eu jogar eu preferia. Não gosto muito de assistir não. Agora vôlei eu acho bom. Gosto de natação... Atletismo.

Bernardo: Nossa! Natação eu não sei nada! Eu saio de lá com uma fome! Com as pernas doendo. Por isso que eu saí.

Birgit: Tudo termina em comida com o Bernardo. Eu estou achando que você deveria ser chefe de cozinha. Você nunca pensou em fazer curso de gastronomia, não?

Bernardo: Não.

Birgit: Você daria um bom cozinheiro.

Bernardo: Mecânico.

Birgit: Quando você for mecânico, o que você acha que a profissão vai te trazer?

Bernardo: Vai trazer dinheiro, felicidade.

Birgit: E te trazendo dinheiro, o que você vai fazer com esse dinheiro todo?

Bernardo: Guardar.

Birgit: Guardar pra que?

Bernardo: Guardar.

Birgit: Pros teus filhos?

Bernardo: Comprar carro, comprar um tantão de carro para alugar e depois ganhar mais dinheiro. Aí você compra e ganha dinheiro. Você aluga eles.

Diego: E aí, você tem mais dinheiro, faz o que?

Bernardo: Guarda.

Diego: Que graça tem, guardar o dinheiro? Aí você vai guardar o dinheiro, morre e fica aí para os seus filhos?

Bernardo: Uai, se te dá vontade de comprar uma Lamborghini, aí você vai lá e compra uma Lamborghini. Te dá vontade de comprar um Camaro, você vai lá e compra um Camaro.

Diego: Você vai dirigir ela?

Bernardo: Eu não, meus irmãos tem que dirigir ela.

Diego: Qual é a diferença, de você andar numa Lamborghini, ou num Fusca se você não vai dirigir?

Bernardo: Um carro chique!

Diego: Aí o povo fala: – "Ó, o ceguinho pegando carona!".

Bernardo: Eu falo: – "Não, é minha!".

Birgit: Você acha que assistindo TV você aprende bastante coisa?

Bernardo: Não.

Birgit: Aprende nada?

Bernardo: Eu gosto de ver o Globo Rural, que passa de manhã. Aquilo é bom demais. Fala sobre as plantaçoão, mais bom. Acho que passa de segunda a sexta, no sábado também acho que passa. Muito bom.

Birgit: Aí você assiste sempre, ou só quando você acorda cedo?

Bernardo: Não. Sempre não.

Birgit: Por que é cedo?

Bernardo: É cedinho.

Birgit: Que horas que é, seis horas?

Bernardo: Acho que é cinco para às seis.

Birgit: Você já tá acordado essa hora?

Bernardo: Tem dia que eu acordo. Tem dia que eu acordo 8h.

Birgit: De noite o que você costuma fazer? Você faz tarefa em casa?

Bernardo: Mais ou menos.

Birgit: Mais ou menos como, uma vez por dia? Uma vez por semana? Uma vez na vida...

Bernardo: Uma vez por semana.

Birgit: De verdade ou você tá me enganando?

Bernardo: Mais ou menos, uma vez na vida, só quando é obrigado!

Birgit: Os professores não passam tarefa?

Bernardo: Passam. Algumas eu faço, outras não.

Birgit: Eles não passam todo dia?

Bernardo: Não.

Birgit: Eles passam para os outros, ou não passam para ninguém?

Bernardo: Passam pra todo mundo.

Birgit: E só você que não faz, ou ninguém faz?

Bernardo: Alguns faz, alguns não.

Birgit: E os professores não cobram?

Bernardo: Cobram.

Birgit: E aí?

Bernardo: Eu falo: – "Ah, nem! Estava com preguiça".

Birgit: E fica por isso mesmo?

Bernardo: Eles ficam bravos.

Birgit: Você não perde nota?

Bernardo: Uai, um pouquinho né, mas só um pouquinho.

Birgit: Você já perdeu algum ano?

Bernardo: Não.

Birgit: Já ficou de recuperação?

Bernardo: Não.

Birgit: Já teve que repetir prova?

Bernardo: Não.

Birgit: Esse menino é fera! Nunca precisou ficar estudando nas férias mais um pouco?

Bernardo: Não.

Birgit: Nunca tirou vermelho?

Bernardo: Vermelho a gente tira, né!

Birgit: E quando você tirou vermelho, o que você fez?

Bernardo: Nada. Fazer o que, tirou vermelho, não tem como fazer mais nada.

Birgit: E aí chega no final do ano com vermelho e passa mesmo assim?

Bernardo: Passa.

Birgit: Como que faz para passar, com nota vermelha?

Bernardo: É só você batalhar no outro bimestre pra conseguir mais nota.

Birgit: Os professores te ajudam, pra recuperar as notas?

Bernardo: Aí eu não sei.

Birgit: Sempre tem algum aluno que te ajuda na aula?

Bernardo: Varia.

Birgit: E quando não tem ninguém pra te ajudar?

Bernardo: Sempre tem.

Birgit: Nesta escola que você está estudando agora [*Bernardo trocou de escola desde a última entrevista*] tem atendimento educacional especializado igual tinha na outra?

Bernardo: No [*nome da escola anterior*] eu não ia, aquele trem era ruim demais! Só jogava! O que eu ia fazer? Jogar eu jogo na minha casa.

Birgit: Mas a [*nome da pessoa encarregada pelo AEE na outra escola*] não te ajudava nos estudos?

Bernardo: Não, só jogava material dourado, ou dominó... Depois era pra eu ir à tarde, eu falei: – "Não vou não. Jogar eu jogo na minha casa!".

Birgit: E lá no [*nome da escola nova*], tem?

Bernardo: Não.

Birgit: É sempre um colega teu, que fica do teu lado, pra te ditar as coisas?

Bernardo: É, sempre fica um do meu lado.

Birgit: Vão copiando e vão falando? É sempre um aluno então, não tem outra pessoa que te ajuda?

Bernardo: Às vezes o professor dita também. Só um pouquinho. Mais é aluno.

Birgit: Faz falta o AEE?

Bernardo: Não, com o aluno dá pra pegar bem.

Birgit: Você tira dúvidas mais com os professores ou com os colegas? Ou não tira dúvida com ninguém?

Bernardo: Mais ou menos.

Birgit: Como que é você faz quando não entende alguma coisa?

Bernardo: Quando não entendo eu costumo perguntar pro professor.

Birgit: Tem alguma outra coisa que você gostaria de me contar, alguma coisa diferente que você gosta de fazer?

Bernardo: Não.