



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

TÁLITA SERAFIM AZEVEDO

**A inquietante estranheza vivenciada por professores na inclusão de  
alunos com deficiência visual**

GOIÂNIA  
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese

#### 2. Nome completo do autor

TÁLITA SERAFIM AZEVEDO

#### 3. Título do trabalho

**A INQUIETANTE ESTRANHEZA VIVENCIADA POR PROFESSORES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
  - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Silvana Matias Freire, Professor do Magistério Superior**, em 24/12/2021, às 11:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **TALITA SERAFIM AZEVEDO, Usuário Externo**, em 20/01/2022, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do



[Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2593806** e

o código CRC **F1EEE75B**.

TÁLITA SERAFIM AZEVEDO

## **A inquietante estranheza vivenciada por professores na inclusão de alunos com deficiência visual**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

Orientadora: Professora Doutora Silvana Matias Freire

Coorientadora: Professora Doutora Vanessa Helena Santana Dalla Déa

GOIÂNIA  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

AZEVEDO, Tálita Serafim

A inquietante estranheza vivenciada por professores na inclusão de alunos com deficiência visual [manuscrito] / Tálita Serafim  
AZEVEDO. - 2021.

131 f.

Orientador: Profa. Dra. Silvana Matias FREIRE; co-orientadora  
Dra. Vanessa Helena Santana DALLA DÉA.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2021.

1. Inclusão. 2. Deficiência visual. 3. Estranho. I. FREIRE, Silvana Matias , orient. II. Título.

CDU 37.0



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO  
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos oito dias do mês de outubro do ano 2021, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizado a defesa de Dissertação intitulada **A INQUIETANTE ESTRANHEZA VIVENCIADA POR PROFESSORES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**, e do Produto Educacional intitulado: **HISTÓRIAS DE VIDA: Professores, seus caminhos e a experiência com o estudante com deficiência visual**, pela discente **TÁLITA SERAFIM AZEVEDO**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da Defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

**Área de Concentração:** Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

**Profa. Dra. Silvana Matias Freire (CEPAE/UFG) – presidente,**

**Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho (CEPAE/UFG) – membro interno,**

**Profa. Dra. Maria Bethânia Sardeiro dos Santos (IME/UFG) –membro externo,**

**Profa. Dra. Alexandra Almeida de Oliveira (FL/UFG) - membro suplente externo.**

**Profa. Dra. Maria Alice de Souza Carvalho (PPGEEB/UFG) - membro suplente interno.**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Silvana Matias Freire, Professor do Magistério Superior**, em 11/10/2021, às 14:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Newton Freire Murce Filho, Professor do Magistério Superior**, em 11/10/2021, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Bethania Sardeiro Dos Santos, Professor do Magistério Superior**, em 13/10/2021, às 09:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2396506** e o código CRC **C2357FD9**.

Referência: Processo nº 23070.053553/2021-70

SEI nº 2396506

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus, por ter me colocado neste caminho, me capacitado para compor este estudo e por ter me alcançado com sua graça. Jamais deixarei de agradecê-lo pelas pessoas que Ele colocou em minha vida para ajudar a formar meu caráter, agregar valores, enriquecer meu conhecimento, por suas amizades verdadeiras e por me proporcionar momentos de alegria. Obrigada, Senhor, por minha existência, obrigada, Senhor, por ser o Deus da minha vida.

Ao meu pai, Francisco Oliveira Azevedo, que pouco fez parte da minha vida, pois faleceu quando eu ainda tinha nove anos, mas o pouco que conviveu comigo me deixou boas recordações da figura paterna. À minha mãe, Rosalina Serafim Azevedo, irmãos e sobrinhos, por acreditarem e me apoiarem a cada passo que eu dava, sempre me incentivando a ir além. Vocês não somente me incentivaram a progredir nos estudos, literalmente me ajudaram a estudar. Muitas vezes eu precisei, e vocês foram os olhos que eu necessitava para ler, a voz que eu precisava para compreender, em situações que eu não dispunha de materiais de leitura acessíveis. Posso afirmar que nasci na família certa.

À minha orientadora, Dra. Silvana Matias Freire, por me provocar em prol de ampliar meu conhecimento e construir um excelente trabalho, sempre paciente ao meu tempo e sensível às minhas demandas. Sou muito grata pelo seu saber transmitido a mim, que de alguma forma me permitiu me conhecer e compreender o outro, um saber que levarei para a vida. Trago em meu coração toda sua dedicação e afeto, cada gesto seu e diálogo nosso estão guardados em minhas recordações. Obrigada por escolher meu trabalho, obrigada por ter me escolhido e, principalmente, por ter me permitido conhecer você.

À minha coorientadora, Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Déa, uma das maiores incentivadoras do meu ingresso no mestrado, é o espelho que me inspira a defender o tema da inclusão. Em seus trabalhos, ela me mostrou que a inclusão é possível sim, desde que haja acessibilidade, me levando a pesquisar e a escrever durante e após a graduação sobre esses dois temas, tão desafiadores e significativos. Obrigada por estar ao meu lado, por sempre me ajudar naquilo que eu precisava.

Aos seis integrantes deste estudo, pois sem pesquisados não há pesquisa e, graças a suas entrevistas, pude construir este trabalho. Obrigada por confiar suas histórias a mim, pela sinceridade em seus relatos, pelo trabalho feito com seus alunos, pela excelente contribuição com este estudo e

para o conhecimento de quem o ler. Obrigada por serem professores inclusivos, suas experiências com certeza marcaram a vida de seus alunos. Gratidão!

À banca, por aceitar o convite e enriquecer este estudo com seus conhecimentos.

À equipe do Laboratório de Acessibilidade Informacional e do núcleo de acessibilidade, pois, se não fosse o empenho de vocês, dificilmente eu teria chegado aonde estou.

Às minhas amigas Mestra Candice Marques Lima, por ter aberto o caminho da psicanálise para mim, e à Mestra Viviane Guimarães Lucena Oliveira, por ter sido o ombro que utilizei para chorar e o lenço que secou minhas lágrimas. Agradeço a vocês, minhas amigas, por nossos diálogos, leituras compartilhadas, trocas de conhecimentos e principalmente pela escuta, nos momentos mais difíceis dessa caminhada. Nossas conversas foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico, autorreconhecimento e construção do meu trabalho. Que vocês possam ser abençoadas na mesma proporção que me abençoaram.

Aos meus atuais professores Thiago de Lemos Santana e Patrícia Faustina Carvalho, por sempre me estenderem a mão, partilharem momentos de alegria e por me oportunizarem estudar teatro e inglês, atividades que aprecio muito. Vocês foram o presente que a vida me deu, quando achei que jamais teria a chance de ser artista, tão pouco bilíngue. Me orgulha muito ter vocês como professores amigos. Em nome deles, agradeço a todos professores que acessibilizaram suas aulas e positivamente marcaram minha história acadêmica.

Aos meus pastores José Carlos Reis e Ana Flávia P. Reis e irmãos na fé, que sempre me cobriram de orações e constantemente me perguntavam sobre o curso, demonstrando assim seu carinho, compreensão e apreço a mim e aos meus estudos. Acredito que suas orações me mantiveram forte, pois, através de suas vidas, eu sentia que Deus sempre esteve ao meu lado.

Por fim, agradeço a todos que se alegraram com meu ingresso ao mestrado, que me incentivaram e que me suportaram nessa trajetória. Que Deus os abençoe incondicionalmente.

AZEVEDO, Tálita Serafim. A inquietante estranheza vivenciada por professores na inclusão de alunos com deficiência visual. 2021. 129p. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) –Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO.

### RESUMO

Este estudo surgiu a partir das inquietações provenientes da minha experiência como estudante, professora e pesquisadora com deficiência visual. Foi produzido no Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, na Universidade Federal de Goiás. O objetivo deste trabalho é o de analisar a relação entre professor e aluno com deficiência visual, mais especificamente, analisar a experiência vivenciada por profissionais da educação de Goiás e suas reações diante desta situação. Trata-se de uma pesquisa com método qualitativo e descritivo, realizada por meio da História de Vida, com utilização de questionário semiestruturado e análise de dados e de conteúdo. Além do relato da história da pesquisadora, seis professores, que foram indicados por estudantes com deficiência visual, também fizeram o relato de sua experiência. Guiados pelo questionário semiestruturado, os professores abordaram assuntos como: pontos que foram importantes na trajetória como docente, escolha pela profissão, informações sobre formação inicial e continuada, ações pedagógicas significativas, percepções sobre o aluno com deficiência em sua turma, conceitos e preconceitos em relação a alunos com deficiência e ações pedagógicas adotadas. Os resultados indicam que a maioria dos professores pesquisados vivenciou, inicialmente, um sentimento de inquietante estranheza ao identificar um estudante com deficiência visual em sua turma, porém, o contato com esses estudantes foi importante para diminuir os preconceitos e para identificar eficiências em cada aluno. Este trabalho fundamenta-se na noção de Estranho, tal como elaborada por Freud em um artigo intitulado “O estranho”, publicado em 1919; nas discussões sobre psicanálise, formação de professores e inclusão escolar, feitas pelo professor e psicanalista Rinaldo Voltolini *et al.* (2018); na Constituição Brasileira (1988) e no Estatuto da Pessoa com Deficiência, de julho de 2015. O Produto Educacional originado desta pesquisa, intitulado “Histórias de vida: Professores, seus caminhos e suas experiências com o estudante com deficiência visual”, será publicado no formato de livro eletrônico. Esse produto tem como objetivo servir de material de apoio para a formação docente, contribuindo com as discussões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência visual.

**Palavras-chave:** Inclusão. Deficiência visual. Estranho.

AZEVEDO, Tálita Serafim. The disturbing strangeness experienced by teachers in the inclusion of visually impaired students 2021. 129p. Dissertation Thesis (Master Degree in Basic Education Teaching) – Postgraduate Program in Basic Education Teaching, Teaching and Research Applied in Education Center, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

### **ABSTRACT**

This study was brought from the concerns arising from my experience as a blind student, teacher and researcher. It was produced in the Professional Master in Teaching in Basic Education - Graduate Program in Teaching in Basic Education, at the Center for Teaching and Research Applied to Education, at the Federal University of Goiás. The objective of this work is to analyze the relationship between the teacher and the visually impaired student, in a more specific way, to analyze the experience of professionals of Education in the state of Goiás and their reactions in relation to this situation. This is a research with a qualitative and descriptive method, through Life Story approach, using a semi-structured questionnaire and data and content analysis. In addition to the account of the researcher's history, there were 06 teachers (also participants) who were appointed by students with visual impairments. Guided by the semi-structured questionnaire, teachers addressed subjects such as: points that were important in the trajectory as a teacher, choice by the profession, information about initial and continuing education, significant pedagogical actions, perceptions about the visually impaired student in their class, concepts and prejudices in relation to students with disabilities and adopted pedagogical actions. The preliminary results indicate that the majority of the teachers, who took part in the survey, experienced, initially, a feeling of disturbing strangeness when identifying a student with visual impairment in their class, however, contact with these students was important to reduce prejudices and to identify efficiencies in each student. . This work is based on the concept of Uncanny,, as elaborated by Freud in an article, "The uncanny", published in 1919, in the discussion on psychoanalysis, teacher training and school inclusion conducted by professor and psychoanalyst Rinaldo Voltolini *et al.* (2018 ), in the Brazilian Constitution (1988) and in the status ( official document ) of the disabled person of July 2015. The Educational Product originated from this research, entitled "Life stories: Teachers, their paths and their experience with the visually impaired student", will be published as an electronic book. This product aims to be used as a support material for teacher training and as a contribution to discussions about the school inclusion of people with visual impairments.

**Key-words:** Inclusion. Visual impairments. Uncanny.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
<b>1 A EXPERIÊNCIA COMO ESTUDANTE COM CEGUEIRA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	<b>23</b>
1.1 O direito à inclusão	25
1.2 Os impasses da inclusão escolar	29
1.3 Acessibilidade e barreiras para inclusão	33
1.4 Preconceitos e estereótipos	35
1.5 Barreiras para inclusão	38
<b>2 HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES E A EXPERIÊNCIA COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL</b>	<b>44</b>
2.1 História das pessoas com deficiência: exclusão e estereótipos	47
2.2 Estranheza perante o aluno com deficiência visual	53
2.3 Identificando a falta e encontrando laços e caminhos	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	<b>69</b>
GLOSSÁRIO	<b>71</b>
REFERÊNCIAS	<b>72</b>
PRODUTO ACADÊMICO	<b>77</b>

## INTRODUÇÃO

Meu objetivo com esse trabalho é analisar os modos como um grupo de professores vivenciou a experiência de ter em sua sala de aula alunos com deficiência visual, e os modos como reagiu a essa experiência. Para participar desta pesquisa, optei por entrevistar profissionais da educação básica de Goiás que têm ou já tiveram alunos com essa característica em sala.

No Brasil, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é uma realidade atual, pois só se tornou obrigatória a partir da Constituição brasileira de 1988. Conforme a legislação, a educação de pessoas com deficiência é responsabilidade do ensino regular, logo, negligenciar o acesso dessas pessoas é considerado um ato ilegal de discriminação.

Para a inclusão acontecer em sua plenitude, são necessárias medidas que garantam não só o acesso, mas também a participação, o desenvolvimento e a permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas, em igualdade de oportunidades. A esse respeito, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, de julho de 2015, veio para amparar os direitos à educação. A partir do momento em que o Estatuto entrou em vigência, as discussões em defesa desses direitos se ampliaram, abordando, principalmente, a importância da inclusão para a vida do aluno, dos colegas e dos profissionais da educação, e as medidas necessárias para sua implementação. Além disso, os defensores apontam os problemas e as dificuldades que as escolas e os aprendizes com deficiência ainda vivenciam.

Não se pode negar que essas discussões têm trazido inúmeros benefícios e que a partir delas podemos encontrar caminhos para tornar nossa sociedade cada vez mais justa, igualitária e inclusiva. Mas também não se pode negar que nem todos os profissionais da educação se sentem aptos para se adequar a alunos com deficiência, e acredito que este seja um dos maiores entraves da inclusão. Pensando nesse entrave, surge a relevância deste estudo, por compreender que apenas a imposição de leis e os inúmeros debates a respeito do tema não são suficientes para tornar nossas escolas inclusivas. A esse respeito, Spagnuolo afirma que:

A prevalência da ênfase jurídico-administrativa na abordagem dos impasses no processo de inclusão escolar evidencia-se pelo combate d'A Exclusão (Voltolini, 2004). Nesta perspectiva, não se trata de evitar esta ou aquela exclusão, mas de legislar e prescrever princípios gerais e normativos que possam imaginariamente eliminar o problema. Felizmente, nota-se que há um limite nessa abordagem, dada a impossibilidade de legislar sobre um assunto que envolve o laço entre as pessoas. Com isso, é possível se perguntar a respeito desta ou daquela inclusão em particular, isto é, abre-se um caminho na direção da implicação dos sujeitos envolvidos. Surgem perguntas e questionamentos a respeito do grande hiato que separa o ideal do real da inclusão escolar. Dito de outro modo, uma vez que o trabalho com a inclusão não se produz somente com medidas técnicas e administrativas,

aparece uma fresta para que se possa escutar a angústia dos professores que vivem o desafio concreto da inclusão escolar na sala de aula (2018, p. 151-2).

Sempre me chamou a atenção, inicialmente na posição de aluna e depois de professora e pesquisadora com deficiência visual, o modo como o professor lida com a situação de ter em sua sala um aluno com cegueira e como o educador reage à condição de deficiência do educando, pois, a despeito do que impõe a lei, alguns professores se mostram propensos a lidar com a situação, outros se mostram indiferentes ou reticentes diante dela e outros se recusam a enfrentá-la.

Durante minha formação básica, considerei meus professores verdadeiros heróis ou vilões da minha vida acadêmica, a partir das reações deles a minha presença em sala de aula. Hoje, na condição de pesquisadora, me coloco do lado do educador para entender que ser um professor inclusivo não é só uma questão legal, envolve a subjetividade. Para dialogar com os dados da minha pesquisa, me servirei dos conceitos de “sujeito”, “inconsciente” e “estranho-infamiliar”, provenientes da psicanálise, além de algumas elaborações feitas por estudiosos sobre inclusão e formação de professores, tais como Rinaldo Voltolini, Lígia Rodrigues, Lenara Spagnuolo, Maria Teresa Egler Mantoan, Vanessa Dalla Déa e Cleomar Rocha, dentre outros.

Minha implicação com o tema surgiu das diversas experiências inclusivas e excludentes que vivenciei durante a educação básica e o ensino superior. De certo modo, essas experiências repercutiram de forma positiva e negativa em minha formação acadêmica e pessoal, conduzindo-me a pesquisar sobre inclusão e acessibilidade durante e após a graduação.

Escrever sobre esses dois temas não é somente um estudo de caso, é falar sobre a representatividade e importância do tema para a nossa formação (pessoas com deficiência). A partir de minhas experiências, aprendi que a inclusão com acessibilidade pode facilitar nossa trajetória discente, mas a ausência de acessibilidade pode tornar nosso caminho um processo doloroso.

Em resumo, a maior parte de meus estudos foi no ensino regular, cursando a primeira fase do ensino fundamental em uma escola municipal de Goiânia. Na segunda fase, frequentei um colégio estadual no interior do estado de Goiás, e boa parte do ensino médio em um colégio da polícia militar em Goiânia. Por fim, minha graduação se sucedeu na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Ao longo desses anos, observei que alguns professores tinham mais facilidade para me incluir em suas aulas, e foram eles os meus maiores incentivadores para ingressar na universidade. Observei também que outros professores tiveram mais dificuldade, mas foram eles, igualmente, que me motivaram a propor este estudo. Percebi que alguns professores foram indiferentes à minha presença em sala, enquanto outros foram mais propensos a se adequar àquela realidade.

Ao me recordar dessas experiências, atentei-me ao fato de que todos os meus professores se sentiam despreparados para me receber em suas aulas, entretanto, a maioria deles encontrou caminhos para me incluir à medida que nossa interlocução foi se intensificando, e após vários diálogos com a coordenação, com os colegas de trabalho, com minha mãe e comigo. A partir dessa recordação, levantei a hipótese de que a maioria dos profissionais da educação vivencia o sentimento de inquietante estranheza ao receber um aluno com deficiência visual em sala, e propus discutir essa temática neste estudo.

O presente trabalho foi dividido em dois capítulos. No primeiro, trago alguns relatos de experiências que vivenciei como pessoa e na posição de aluna com cegueira. Primeiramente, faço uma breve apresentação pessoal e, em seguida, destaco minhas vivências como aprendiz da educação básica e do ensino superior. Todos esses temas foram discutidos à luz de alguns conceitos, tais como "mitos", barreiras, estereótipos, capacitismo, e como eles repercutiram em minha formação. Também destaco a Constituição brasileira de 1988, no que tange aos direitos das pessoas com deficiência, além de apontar alguns exemplos de atitudes inclusivas e excludentes de meus professores.

No segundo capítulo, trago outros conceitos, como o de preconceito e "ranço" social; um levantamento histórico sobre pessoa com deficiência em diferentes civilizações; alguns conceitos psicanalíticos; a história de vida de seis professores da rede pública de Goiás que foram mestres de alunos com deficiência visual, por fim, a análise dos dados da pesquisa, no que concerne ao sentimento e à reação deles diante desses alunos.

### **Objetivo geral**

Analisar a relação entre professor e aluno com deficiência visual, a experiência vivenciada por profissionais da educação de Goiás e suas reações diante da situação.

### **Objetivos específicos**

\* Verificar elementos de estranhamento nos sentimentos relatados por professores de alunos com deficiência visual;

\* Analisar fatores relacionados às reações desses professores que favorecem ou dificultam a inclusão de estudantes com deficiência visual;

\* Verificar se há influência da formação docente nos processos de inclusão e exclusão escolar.

## Metodologia proposta

A minha implicação com o tema da pesquisa é muito particular, pois surgiu da minha experiência como estudante, professora e pesquisadora com deficiência visual. Segundo Minayo (2000, p. 90), ao se pensar em pesquisas qualitativas em Ciências Sociais,

a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e objetivos.

Após delimitarmos o objeto a ser estudado e os objetivos deste estudo, seguindo Severino (2013), é muito importante que realizemos um planejamento, estabelecendo a direção e um recorte delimitador. Assim, considerando nosso objeto e objetivos, a abordagem qualitativa nos permitirá captar as singularidades do estudo em questão (MINAYO, 2000).

Nosso estudo busca superar a redução do docente como um conjunto de competências e capacidades, entendendo-o como sujeito constituído na e pela linguagem, a partir do campo do Outro. Pesquisadores como Fontoura (1992), Herrlein (1994), Moita (1992) e Nóvoa (1992), dentre outros, superaram esse reducionismo, desenvolvendo suas pesquisas sobre a vida de professores, suas carreiras, seu percurso e sua experiência pessoal e profissional, entendendo-os em sua complexidade.

Para Córdova (1990), a História de Vida é uma alternativa metodológica que proporciona uma das expressões mais singulares da pesquisa de caráter qualitativo. Silva *et al.* (2007, p. 34) relatam que:

O método de História de Vida é um método científico com toda força, validade e credibilidade como qualquer outro método, sobretudo porque revela que por mais individual que seja uma história, ela é sempre, ainda, coletiva, mostrando também o quão genérica é a trajetória do ser humano.

Entendemos como Glat (1988) que a História de Vida não é a versão exata dos fatos vividos, pois é seletiva, uma vez que é construída a partir de uma demanda presente, contada para um determinado ouvinte. Mas esse fato não a desqualifica, apenas é importante que, ao realizar a análise dos dados, tenha-se consciência dele. A autora relata ainda que a História de Vida retira do pesquisador o poder de “dono do saber” e proporciona a possibilidade de ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre si mesmo. Esse método se diferencia de outras abordagens clássicas, pois externa o respeito que o pesquisador tem pela opinião do sujeito.

Segundo Moita (1992), a qualidade do material obtido por meio da história de vida dependerá de uma relação de confiança entre pesquisador e pesquisado, com uma escuta sensível e empática, que produza no pesquisado desejo e segurança de expor sua trajetória e sentimentos.

Para Fontenele (2009), as histórias de vida são narrativas de trajetórias significativas para o sujeito, podem ser orais ou escritas, produzidas em interação com o pesquisador, por meio de entrevistas intensivas, em profundidade, com base em um roteiro previamente elaborado ou não, que irá conduzir a narrativa sem, no entanto, cerceá-la.

Assim, nessa pesquisa, utilizarei a entrevista semiestruturada como método de pesquisa. Para Manzini (2012), a entrevista semiestruturada apresenta-se com um roteiro com perguntas abertas para estudar um fenômeno com uma população específica, nesse caso professores. Vejo uma aproximação da metodologia História de Vida com o modo como o psicanalista e pesquisador Voltolini (2004) tratou a escuta dos professores em seus estudos sobre a inclusão escolar:

Na escuta de professores vemos deslizar, por trás da mais sincera vontade de fazer o trabalho acontecer, fantasias, pensamentos que demonstram de forma articulada esse processo inconsciente em ação. Constatá-lo, entretanto, não deve nos servir apenas para demonstrar sua existência, mas, sobretudo, para encaminhar questões relativas ao campo do que chamamos de saber docente (p. 186).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás sob número CAAE 35152720.1.0000.5083.

## **Instrumento de pesquisa**

Como dito anteriormente, a entrevista semiestruturada é utilizada na história de vida como um roteiro que, sem cercear a descrição da trajetória do professor, irá indicar para o entrevistado caminhos para serem analisados considerando-se o objeto da pesquisa.

Nesta pesquisa semiestruturada, abrangerei os seguintes pontos:

\* história de vida do professor, desde a infância, que foram importantes para sua trajetória como docente;

\* fatores relevantes de sua formação inicial e continuada para sua prática docente;

\* ações pedagógicas adotadas durante a vida de professor;

\* reações diante da chegada do primeiro aluno com deficiência visual com quem atuou;

\* ações pedagógicas modificadas a partir dessa presença e permanência do aluno com deficiência visual em suas aulas;

\* percepções sobre o estudante com deficiência visual, sua família e profissionais da educação especial;

\* conceitos e preconceitos modificados ou adquiridos a partir da vivência com o estudante com deficiência.

## **Movimento da pesquisa**

Inicialmente, contatamos o Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV) para que a instituição nos indicasse profissionais da educação que atendiam ou que atenderam alunos com deficiência visual. O retorno foi exitoso, apresentamos o projeto e enviamos uma documentação que foi assinada pela coordenação da instituição. Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, contatamos, novamente, o CEBRAV, que, por sua vez, indicou os profissionais que atendiam os alunos dentro da instituição. Percebemos, porém, que os profissionais do CEBRAV não seriam os mais indicados para nos informar sobre a percepção do professor na inclusão do aluno, proposta deste trabalho, uma vez que o aluno com deficiência visual é o aluno esperado pela instituição. Assim, decidimos que os educadores desse Centro não participariam da análise.

Um segundo contato foi feito, desta vez com dois conhecidos da pesquisadora, os quais também possuem deficiência visual, para que eles mesmos indicassem seus ex-professores que tiveram boas práticas inclusivas. Esses alunos foram selecionados pelo fato de serem adultos, alunos da inclusão e não tiveram professor de apoio. Para ampliar o estudo e análise dos dados, decidimos incluir três dos ex-professores da pesquisadora na lista, fechando a pesquisa com seis participantes, professores da educação pública do ensino regular.

O primeiro contato com os profissionais foi informal, utilizando o WhatsApp como veículo de comunicação. Apresentei, sucintamente, o projeto e perguntei se os professores gostariam de participar da pesquisa. Os educadores aceitaram e, em seguida, enviei-lhes um e-mail com o seguinte texto:

“Olá! Espero que você esteja bem e se cuidando. Meu nome é Tálita Serafim Azevedo e tenho deficiência visual. Sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Cepae/UFG. Estudo inclusão, acessibilidade e a relação entre o professor e o aluno com deficiência visual, sob a perspectiva da Psicanálise. Estou entrando em contato pois um(a) aluno(a) seu (sua) com deficiência visual te indicou como sendo um(a) professor(a) que teve boas práticas

inclusivas e de acessibilidade. Assim, venho convidá-lo para fazer parte da minha pesquisa que será publicada em um Livro Digital pela Editora da UFG. Sua participação é fundamental, pois práticas educacionais exitosas como a sua podem inspirar outros(as) professores(as) e indicar caminhos para uma educação mais inclusiva.

Para participar, peço que você escreva sobre sua história de vida em um texto corrido. Pode escrever todos os fatos que acredita que tenham influenciado a sua formação e atuação como professor(a) inclusivo(a).

Trago abaixo alguns pontos que gostaria que abordasse durante esse texto para que possamos analisar:

- Descreva sua história de vida dando ênfase aos pontos que foram importantes para sua trajetória como docente desde a infância. Diga também se, nessa trajetória, da infância até a vida adulta, você teve contato com pessoas com deficiência e como foi.

- Relate fatores relevantes de sua formação inicial e continuada em sua prática docente.

- Diga, por favor, ações pedagógicas que você adotou na sua vida de professor(a) que gostaria de relatar.

- Você pode relatar os sentimentos que teve ao ver o(a) aluno(a) em sua turma? O que pensou quando o viu? Quais foram seus sentimentos?

- Com a permanência do(a) aluno(a) com deficiência visual em sua turma, quais ações pedagógicas foram modificadas ou adotadas em suas aulas?

- Como são (ou eram) as suas relações com o(a) estudante com deficiência visual, sua família e profissionais da educação especial?

- Você acha que teve conceitos e preconceitos modificados ou adquiridos a partir da vivência com o(a) estudante com deficiência visual? Quais? Explique.

- Quais outros sentimentos e histórias que você gostaria de contar sobre sua história de vida enquanto professor(a)?

Sou muito grata aos (às) professores(as) que colaboraram com minha formação para que eu chegasse ao mestrado. E sou muito grata também pela sua participação, pois sem pesquisado não há pesquisa. Sua prática docente e sua história certamente irão enriquecer nossa pesquisa e nosso livro.

Desde já, meu sincero agradecimento.

Posso contar com seu texto? Você conseguiria me enviar até dia 1º de outubro?"

Aos poucos, as entrevistas foram sendo enviadas, porém, antes do prazo final de entrega, percebi a necessidade de enviar o seguinte anexo:

“Boa tarde, tudo bem? Devido ao trabalho remoto que vocês estão fazendo e em consideração à intensa carga horária, decidi estender o prazo do envio de sua história de vida para o dia 10 de outubro.

Conto com sua colaboração e achei justo prorrogar a data de envio. Sua participação é muito importante para mim e acredito que será de grande valia para o meu trabalho e para todos que o conhecerem.

Um grande abraço.”

Ao término do trigésimo dia, as seis entrevistas haviam sido entregues, dando início à minha análise dos dados.

## **Participantes da pesquisa**

A minha história de vida será utilizada para a escrita do primeiro capítulo que, com uma ampla pesquisa bibliográfica, trará os pressupostos sobre a inclusão das pessoas com deficiência visual na escola e na sociedade.

Para a pesquisa de campo, participaram 06 professores, que foram indicados por estudantes adultos com deficiência visual como professores com boas práticas pedagógicas perante esse grupo.

Os professores indicados foram informados sobre os objetivos da pesquisa e foram consultados se tinham interesse em participar, uma vez que, como afirmado anteriormente, a disposição do professor de apresentar sua história é fundamental para a qualidade da pesquisa, cuja metodologia é a História de Vida. As condições para a seleção dos professores participantes da pesquisa foram: a experiência docente com alunos com deficiência visual, a indicação pelos próprios estudantes com deficiência visual e o consentimento desse professor. A seguir, descreverei um breve resumo dos perfis dos professores participantes, sua formação e área de atuação.

### **PROFESSOR A**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás (UCG), especializada em Administração Escolar e Educação Especial na Perspectiva do AEE (Atendimento Educacional Especializado), com prática de atuação em sala de aula por 17 anos na Prefeitura de Goiânia. Atualmente, atua na área administrativa na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). Em

sua trajetória de 25 anos, traz várias experiências das quais se orgulha muito. Desde criança, sonhou em ser professora e se formou em Pedagogia, atuando no início da carreira, em 1992, como professora regente, inclusive com experiência no ensino de escolas rurais, trabalhando com turmas multisseriadas e em unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental/Ciclo de Formação.

#### PROFESSOR B

Ingressou através do vestibular no curso de Licenciatura Plena em Matemática, na Universidade de Tocantins. Começou a se interessar por educação aos 17 anos, ensinando as crianças de famílias da cidade de Arraias como forma de obter algum ganho para ajudar a família. Ao descobrir que possuía um dom em ensinar e estimular as pessoas a procurar constantemente, foi se apaixonando pelo ofício e, aos 19 anos, ingressou na universidade, graças ao apoio de sua mãe e incentivo de seu professor S., de História. Em 2002, aos 23 anos, assumiu sua primeira sala de aula, no município de Campos Belos (GO), que faz divisa com a cidade de Arraias. Ali, lecionou Matemática no Colégio Dom Alano (rede particular) para as turmas de 5º, 6º, 7º e 8º anos. De acordo com seu relato, esta foi uma experiência fascinante e cheia de desafios, que só foi possível com o apoio de seus amigos J. e A. R. Nesse mesmo ano, formou-se em Licenciatura Plena em Matemática. Em 2003, através de concurso público, ingressou na rede pública de ensino do estado de Goiás, onde leciona.

#### PROFESSOR C

Iniciou o curso de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de Goiás através de uma bolsa universitária. Ao finalizar a graduação, assumiu a docência. Em 2015, iniciou a graduação de Pedagogia na modalidade EaD, finalizando no ano seguinte. Posteriormente, começou o curso de especialização pela FABEC BRASIL com aulas quinzenais aos fins de semana. Atuou, na maior parte de sua experiência docente, como professora de Geografia, disciplina com a qual mais se identifica. Atualmente, participa do Minicurso Docência em EJA.

#### PROFESSOR D

Graduou-se em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), com prática em sala de aula desde 1999. Trabalha no Colégio Estadual Dom Bosco. Ela afirma que pelo fato de não haver,

no estado de Goiás, professores suficientes para preencher a carga horária de todas as disciplinas curriculares, e devido ao seu amor pela Matemática, sempre assume essa disciplina.

#### PROFESSOR E

Professor de Física da rede estadual de educação. Fez seu ensino fundamental e ginásio em escola pública no interior do Pará. Acredita que foram os ensinamentos do seu saudoso professor, o engenheiro S., que dividia seu tempo entre o canteiro de obra e as salas de aula, que o fizeram um professor. Veio para Goiânia no início dos anos 2000, e entrou para o curso de Física na PUC. Desde então, começou a lecionar e tentou ser um professor que fizesse a diferença de alguma forma na vida de seus alunos. Para alcançar tal objetivo, uma de suas estratégias é a utilização de atividades lúdicas, em conjunto com as atividades em robótica educacional.

#### PROFESSOR F

Desde os 21 anos, trabalha na educação, primeiramente como professora e atualmente como pedagoga orientadora educacional na rede federal de ensino. Aos dezessete anos, passou no vestibular na Universidade Federal de Goiás, e mudou-se de Buriti Alegre (GO) para Goiânia, onde cursou Matemática. Durante a graduação, envolveu-se em projetos, sendo selecionada como bolsista do Programa de Educação Tutorial em Matemática (PETMAT). Foi aprovada no mestrado Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológico (PROFEPT), no início de 2018, e conseguiu uma redistribuição para o Instituto Federal Goiano.

#### **Metodologia de análise dos dados**

Para organização, transcrição e análise dos dados, respeitando os pressupostos metodológicos e teóricos da História de Vida, utilizarei a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Seguindo as etapas básicas propostas pelo autor, realizaremos a pré-análise dos dados, a codificação dos dados por meio de recorte das falas, respeitando os objetivos da pesquisa, a identificação de categorias determinadas *a posteriori* após a análise inicial do material e, por fim, a interpretação dos dados (BARDIN, 1977).

## Produto Educacional

De acordo com o Documento da Área de Ensino da CAPES, durante a pesquisa do mestrado profissional, o mestrando deve desenvolver um processo ou produto educativo e utilizá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino, em formato artesanal ou em protótipos. De acordo com a Resolução n.º 001/2019 do Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG), uma das categorias desse produto pode ser o desenvolvimento de material didático e instrucional, como propostas de ensino, tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual, tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos. Nesta pesquisa, o produto educacional pode ser incluído na categoria de roteiros de oficinas e texto de apoio para formação de professores.

O trabalho final deve incluir necessariamente o relato fundamentado desta experiência, da qual o produto educacional desenvolvido é parte integrante (BRASIL, 2013, p. 24-25).

Buscando atender aos requisitos do mestrado profissional de deixar um produto dessa pesquisa que possa ser utilizado para a formação docente, irei produzir um e-book acessível com as histórias de vida dos professores, com a interpretação contextualizada dos dados encontrados.

E-book é uma abreviação do termo inglês *eletronic book*, que, traduzindo para a nossa língua portuguesa, significa livro digital. Ele pode ser lido em qualquer aparelho portátil *Ipad*, *tablet* e *smartphone* ou computador. Considerando que esse estudo busca analisar a inclusão da pessoa com deficiência visual e tem como pesquisadora responsável uma pessoa cega, iremos produzir um e-book que seja acessível para os leitores de tela utilizados por pessoas cegas, com todo o conteúdo em áudio, e com ampliação de letras e caracteres presentes nos textos.

# 1 A EXPERIÊNCIA COMO ESTUDANTE COM CEGUEIRA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

... a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe (BOURDIEU, 1983, p. 80).

Por ser uma aluna com necessidades educacionais específicas, inclusão é um tema que defendo. Relatarei, neste capítulo, minhas experiências como estudante com deficiência visual, mostrando que a escolha do tema traz uma marca bem particular. Por isso, meu desejo é que, ao compartilhar algumas situações pelas quais os alunos com deficiência visual passam, caminhos favoráveis e transformadores se apresentem.

A educação inclusiva trouxe grandes benefícios à formação dos alunos com deficiência, mas também é repleta de lacunas que precisam ser repensadas. Neste estudo, utilizo a metodologia História de Vida, intercalando minhas vivências na educação básica e no ensino superior. Além disso, apontarei as barreiras existentes em minha caminhada acadêmica e os recursos de acessibilidade adotados pelos profissionais de instituições que frequentei.

Muitos teóricos, docentes e discentes discutem a inclusão das pessoas com deficiência no meio educacional, apontando que ela só é bem-sucedida quando as oportunidades de participar e se desenvolver não são negligenciadas pelos profissionais da educação, pelas instituições e pelas políticas públicas. Assim, é relevante expor as consequências do que acontece quando nossas necessidades educacionais específicas não são supridas.

As pessoas com deficiência ainda trazem em seu histórico os efeitos dos "mitos", dentre eles o da "generalização indevida". No texto "Sobre crocodilos e avestruzes", disponível no livro "Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas", Lígia Assumpção Amaral afirma que esse mito "se refere à transformação da totalidade da pessoa com deficiência na própria condição de deficiência, na ineficiência global". Ainda segundo a autora, "O indivíduo não é alguém com uma dada condição, é aquela condição específica e nada mais do que ela" (AMARAL, 1998, p. 16-17).

Uma outra questão que merece destaque é o fato de que, outrora, as pessoas com deficiência não desfrutavam de seus direitos de cidadania, autonomia, oportunidades igualitárias de convivência com os demais. A sociedade vem se modificando no que diz respeito às pessoas com deficiência, na esteira dessa mudança, é relevante destacar o quanto a acessibilidade promove oportunidades, trazendo benefícios à vida dessas pessoas. É relevante mostrar que os recursos de acessibilidade ajudam a romper as barreiras decorrentes de uma perda visual, contribuindo não só para equalizar as condições de aprendizagem da pessoa com deficiência, mas também para valorizar todo o esforço de

profissionais que se empenham para incluir as diversidades. Se "inclusão é um sonho possível" (MANTOAN, 2003, p. 61), minha formação acadêmica prova que este sonho pode se tornar realidade.

O início da minha perda visual começou antes de completar três anos. A partir dessa idade, gradativamente perdi a visão unilateral e bilateral e passei por duas enucleações dos olhos por consequência de um retinoblastoma. O retinoblastoma é um raro e agressivo tipo de câncer ocular que começa na retina, sendo mais comum em crianças, e a mortalidade por retinoblastoma é de cerca de 70% nos países com baixa renda média (DIMARAS *et al.*, 2012). Essa fatalidade fez com que eu ficasse cega desde então.

Meu primeiro acesso à escola, aos seis anos, não foi exitoso. Além de não saber lidar com a separação da minha mãe, fui matriculada em uma escola que contava com uma sala de ensino especializado em que eu era a única criança da turma naquele ano. Além disso, eu não tinha contato com os alunos das outras turmas, a escola situava-se distante da minha casa, e meus irmãos estudavam em outra instituição. No contexto em questão, apresentei muita resistência para me adaptar à escola, e essa resistência se manifestava em forma de choro, súplicas e promessas. Tais promessas eram semelhantes a: “eu não quero ir à escola hoje, mamãe, mas amanhã eu irei”, “se eu não for à escola hoje, mamãe, prometo dormir em minha cama todos os dias”. Essa conversa era constante, sem, no entanto, o cumprimento das promessas. Por fim, após muito diálogo, minha mãe e eu decidimos que eu retornaria às aulas no ano seguinte.

Poucos meses depois, a ideia de ir à escola já era meu anseio, precisamente após um conflito ocorrido durante uma brincadeira de criança. Recordo-me que meu irmão me comparou a uma mocinha da vizinhança, amiga dos meus irmãos e alguns anos mais velha do que eu, assim como eles. Darei a ela um pseudônimo e com minhas palavras reproduzo, não de modo fiel, o comentário do meu irmão: "Eu nunca mais vou brincar com você, agora vou brincar apenas com a Aninha, porque ela é inteligente e você não, ela estuda e você nem sabe ler".

Hoje interpreto esse comentário apenas como fruto de um conflito entre duas crianças, o qual não soou como ofensa aos meus ouvidos na época. Não posso garantir que esse foi o marco que influenciou meu comportamento como aluna, entretanto, sei que minha vontade de ser inteligente igual à Aninha foi o que despertou em mim o desejo de estudar. Ao me recordar desse acontecimento, refleti e fui em busca de entender os motivos de as crianças irem à escola.

## 1.1 O direito à inclusão

Como demonstra Aranha (1995), com a Revolução Industrial e os modos de produção capitalista, tornou-se necessário formar cidadãos potencialmente produtivos. Essa formação se dava por meio da escolarização e da educação da população, formação que se estendeu às pessoas com deficiência. Houve então uma necessidade de responsabilização pública para preparar essas pessoas, pois, durante o século XX, o potencial delas tornou-se reconhecido. Apesar de esse contexto apoiar-se em interesses que visavam preparar a mão de obra, devemos considerar que o direito das pessoas com deficiência à educação foi um grande avanço.

Com a Constituição brasileira de 1988, o direito à educação básica tornou-se um direito e dever social e fundamental comum a todos (BRASIL, 1988). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, a educação é dever do Estado e da família, cabendo ao Estado assegurar os estudos básicos obrigatórios à criança e ao adolescente dos 4 aos 17 anos, e garantir igualdade de condições para o acesso e a permanência do aprendiz na instituição de ensino. Por sua vez, cabe à família efetuar a matrícula da criança a partir dos 4 anos (BRASIL, 1996).

Sendo o acesso à escola um direito comum a todos, este se estendeu às pessoas com deficiência. Desde a Constituição Brasileira de 1988, a educação das pessoas com deficiência tornou-se responsabilidade do ensino regular. A partir dessa época, a escola não poderia negar o acesso dessas crianças à instituição, pois este ato consiste em crime (BRASIL, 1988). Além disso, a partir da Constituição, a escola especial passou a ser interpretada como segregação.

Segundo Sasaki (2006), a fase da segregação institucional foi marcada quando as pessoas com deficiência foram afastadas das famílias e recebiam atendimentos em instituições religiosas ou filantrópicas. Assim, nessa fase, surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação. Lanna Júnior, em “História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil” (2010), enumera várias instituições que existiram no Brasil, nesse período: o Hospital dos Lázaros (1741), o Hospício Dom Pedro II (1852), o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), o Imperial dos Meninos Surdos-mudos (1856) e o Pavilhão-Escola Bourneville (1904).

Outra concepção de escola que surge, aproximadamente em 1980, diferente da segregacionista, é a de escola integrativa. A integração é um dos modos de inserção de alunos com deficiência, nas escolas comuns, em classes especiais. Segundo Dalla Déa, Santana e Almeida (2016), a integração excluía mais do que escolarizava, porque, apesar de os alunos com deficiência acessarem a escola de ensino regular, estudavam em salas separadas e eram privados de se relacionar com os

alunos sem deficiência. Apesar de os docentes estarem supostamente capacitados para lidar com os diversos tipos de deficiência, instruindo os educandos conforme suas necessidades, no modelo de integração, tratavam-se “de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (MANTOAN, 2003, p. 14).

Aos sete anos de idade, em 2001, fui alfabetizada em Braille e tive as primeiras noções de Matemática utilizando material dourado (material concreto de madeira) durante os dois semestres em que estudei na classe de ensino especializado. Não havia problemas de superlotação, porém a sala era composta por crianças e adultos com deficiências diversas: visual, intelectual e múltiplas. Além disso, o ensino era individual, o conhecimento pedagógico que os professores transmitiam era mínimo, com pouco conteúdo didático, e muitas vezes ficávamos ociosos ou a realizar atividades como amarrar e desamarrar os cadarços. Tratava-se de uma educação desfavorável, já que pouco se cumpria o que a LDB propõe como finalidade da educação: o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania e trabalho (BRASIL, 1996).

Se considerarmos que "O ambiente escolar é um espaço que congrega uma grande diversidade de pessoas focadas em um objetivo comum, a educação" (MACHADO, 2016, p. 10), tendo a educação tradicional como "principal propósito ou objetivo [...] preparar o jovem para responsabilidades futuras e para o sucesso na vida" (DEWEY, 2011, p. 20), as aprendizagens assimiladas naquele ano foram ínfimas. Os conhecimentos histórico, racional, lógico e normativo (norma culta da linguagem), dentre outros, que capacitam o aprendiz a sobressair e a ser produtivo na sociedade, não foram oferecidos pela escola.

Como já dito anteriormente, a partir de 1988, a lei da inclusão foi decretada no Brasil e, no fim de 2001, a coordenação do colégio em que eu estudava solicitou que minha mãe me matriculasse, definitivamente, em uma escola de ensino regular. Houve uma busca sem êxito por escolas mais próximas a minha casa que me recebessem. O argumento dessas escolas era sempre o mesmo: "não temos formação para ensiná-la". Porém, minha mãe era ciente dos meus direitos, persistiu e conseguiu me matricular na mesma escola em que meus irmãos estudavam. Em princípio, a escola resistiu, mas, por motivos legais, fui recebida no dia seguinte em sala de aula, já que, conforme a Constituição brasileira de 1988, negligenciar o acesso das pessoas com deficiência à instituição é crime.

Visto que negligenciar o acesso dessas crianças à escola implica descumprir a lei, os professores não tiveram alternativa senão recebê-las em sala de aula. Diante do novo perfil de alunos, surgem várias demandas por parte do educador para viabilizar o ensino-aprendizado do educando com necessidades educacionais específicas. Muitos professores afirmam que não estão preparados,

que não receberam formação para ensinar alunos com deficiência, não dispõem de material adequado, por isso que não podem ensiná-los. Muitas vezes, o professor é responsabilizado pelo fracasso escolar, por consequência da suposta ausência de uma formação específica. Com isso, o professor repassa a responsabilidade para o Estado pelos problemas educacionais, por não oferecer a formação necessária.

Sobre esse aspecto, Rinaldo Voltolini, no capítulo intitulado “Formação de professores”, disponível no livro “Psicanálise e formação de professores” (2018b), afirma que, frente à educação inclusiva, os professores pedem por mais formação nessa área. Segundo o autor, essa seria uma forma de mascarar/revelar as incapacidades do educador e das unidades estatais.

Tudo se passa como se o professor, ao sentir seu mal-estar no trabalho, o peso emocional e físico da ampliação e complexificação de suas tarefas, das expectativas sobre seu papel na transformação da sociedade e na gestão total do que se passa com seus alunos, quisesse transferir o peso disso para aquele que ele sente como o responsável por seu mal-estar: o Estado (VOLTOLINI, 2018b, p. 50).

A partir do que acima foi formulado, defendo, no entanto, que a falta de formação não justifica a recusa do professor para se responsabilizar pelo ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, pois acredito que a recusa ou não tem mais a ver com uma questão subjetiva do educador. Ao levarmos em conta a subjetividade do educador, acredito que a disposição ou não em trabalhar com alunos com deficiência não possa ser formulada em termos do que é uma postura certa ou errada, tampouco determinar quem é o bom ou o mau professor. Trata-se de algo que não está ligado ao querer, ou à vontade consciente do professor, mas sim de algo da ordem do inconsciente que o impede de se voltar para o aluno com deficiência, de escutar esse aluno no que se refere a suas necessidades específicas. Alguns professores não sabem o que fazer, mas se dispõem a buscar saber, outros não.

Destaco que os educadores que não se dispõem a buscar saber adotam estratégias para livrar-se do "problema", ou passá-lo para outros, seja um especialista, um professor de apoio, um outro profissional ou para a família. Essas são estratégias que eles utilizam para, de alguma forma, defender-se de uma situação com a qual eles não sabem lidar. Desse modo, essas defesas são respostas do professor que, por alguma questão subjetiva, não pode suportar a diferença que há no outro.

No capítulo intitulado “A criança estranha”, Rinaldo Voltolini e Lígia Rodrigues (2018) comparam a chegada de um aluno à escola com a chegada de um bebê na família. Frequentemente, quando os pais são questionados sobre a preferência em relação ao sexo da criança, a resposta quase sempre é: que venha com saúde, perfeita. Essa perfeição é sinônimo de crianças que nascem "bem": crianças que ouvem, enxergam, que aprenderão a andar, a falar, que não possuem nenhuma síndrome,

nenhuma patologia. Caso haja na criança que acabou de nascer alguma deficiência, o ideal de perfeição se estilhaça, cedendo espaço a um sentimento de angústia, até mesmo de culpa. Nas palavras de Voltolini e Rodrigues,

Com o nascimento ou o desenvolvimento de um filho com deficiência, a espera idílica da criança saudável – seja menino ou menina, o importante é que venha com saúde – é frustrada e com ela se vão, em geral, as boas condições de uma identificação. O processo é complexo, sofrido e variável, pois depende das condições de cada casal para atravessar o acontecimento. Um acontecimento frequente e distintivo dele se dá quando aqueles traços, físicos ou comportamentais, presentes na criança e que lembram para seus pais a semelhança genética entre eles, não são mais notados e em seu lugar entra com força a síndrome que identifica a criança. Mais do que uma questão de identificação, surge outra relativa à filiação. Evidentemente que o reconhecimento consciente da filiação é feito, ao menos na maioria dos casos, mas concomitantemente a uma complexidade que situa num nível inconsciente a criança, num lugar de difícil reconhecimento filiatório: há uma criança, mas será que há um filho? (VOLTOLINI; RODRIGUES, 2018, p. 190).

Não se reconhecer neste filho e não notar suas semelhanças genéticas em crianças que nascem deficientes levam os pais a se sentirem impotentes diante do plano de perfeição que falhou. Voltolini e Rodrigues (2018) aproximam a experiência vivida pelos pais àquela dos professores:

Verificamos que a entrada de uma criança dita de inclusão na sala de aula evoca uma experiência semelhante. Também aqui há uma criança esperada, no caso um aluno. Um espelho também se quebra quando o professor não encontra um aluno. Uma das tarefas cruciais da educação inclusiva parece ser a de constituir um aluno, ali onde essa obviedade automática nos casos das crianças ditas normais está flagrantemente em risco (VOLTOLINI; RODRIGUES, 2018, p. 190-1).

Semelhante aos pais que esperam o nascimento de filhos perfeitos, o professor espera a chegada de alunos que aprendam. Não reconhecendo o aluno que há na criança com deficiência, o professor se sente impotente sob a hipótese de fracasso da criança e, conseqüentemente, o seu próprio fracasso.

Doravante, proponho uma discussão sobre os professores que não sabem, em princípio, o que fazer, mas se dispõem a buscar saber. Normalmente, esses educadores são mobilizados pela "falta do saber o que fazer", tema que será abordado no segundo capítulo deste estudo. Mobilizados pelo querer saber, o professor se questiona sobre o que e como fazer, e decide buscar caminhos para ensinar essa criança. Um primeiro passo nesse caminho seria, além de estabelecer uma interlocução com seu aluno, a busca de cursos de capacitação e de formação continuada, onde há discussão e troca de experiências, para possibilitar que alunos com deficiência também se desenvolvam nas aulas. Enfim,

o querer saber consiste no mesmo comprometimento ético, ao qual o próprio professor se propôs quando decidiu ser professor, cuja tarefa é ensinar seus alunos.

Com essas provocações, não estou afirmando que nossos professores não necessitem de formação para ensinar alunos com deficiência, pois nossos profissionais precisam saber como e o que fazer quando esses alunos chegam em nossas salas de aula. Uma das contribuições efetivas seria que as licenciaturas inserissem, à grade curricular desses futuros educadores, disciplinas voltadas para os temas da inclusão e das deficiências. Ainda hoje, esses temas encontram pouco espaço nas licenciaturas, sendo um dos motivos que leva os docentes a afirmar que não estão preparados para receber alunos com necessidades educacionais específicas.

De fato, instruções e debates, sobre o que e como fazer com educandos com deficiência e suas especificidades, representariam um grande avanço no processo de formação de professores, porém acredito que este não seja o caminho que garanta a formação de educadores inclusivos. Ser um profissional com esse perfil provém de algo que está além da formação teórica, ou seja, algo que está ligado à subjetividade; algo que, de alguma forma, afeta este professor; que desperta nele o interesse, o desejo de ensinar.

Mas, quando surgem as questões voltadas para o ensino do aluno de inclusão? Ou por alunos com necessidades específicas? Normalmente, tais questões surgem apenas quando o aluno já está em sala de aula: “A criança que outrora era responsabilidade do especialista acabou de chegar em minha classe e agora é meu aluno. O que devo fazer?”

## **1.2 Os impasses da inclusão escolar**

De acordo com Brasil (1988, p. 1), um dos objetivos da Constituição brasileira é "construir uma sociedade livre, justa e solidária", e "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Para atingir esses objetivos da Constituição, a convivência com as diversidades é fundamental.

A lei da inclusão é uma das leis que veio para especificar os direitos estabelecidos na Constituição. A partir daí, supostamente, todos os alunos passaram a ter a oportunidade de se relacionar e se desenvolver com as diversidades, além de conviver e conhecer o outro em sua dificuldade/habilidade, deficiência/eficiência. Reforço que, segundo Brasil (2016), a função das instituições de ensino não é somente agregar habilidades cognitivas, emocionais e sociais, mas

também agregar valores éticos, morais e políticos. Destaco que essa função foi de grande representatividade em toda a minha trajetória acadêmica.

Em 2002, já estudando com crianças videntes, aprendi a formar palavras repetindo as sílabas com a classe e, durante o ensino fundamental, fiz ótimos parceiros de estudos e brincadeiras. Eu não me sentia diferente e, pelo fato de que sempre havia um colega lendo para mim, eu não percebia as fragilidades da inclusão.

Desde o meu primeiro acesso ao ensino regular, notei que meus professores ficavam surpresos ao se depararem com uma aluna com deficiência visual em sala. Além disso, era comum ouvi-los dizer que não estavam preparados para lidar com aquela situação. Com o tempo, tomei consciência de que essa realidade me acompanharia ao longo da minha caminhada acadêmica, o que fez com que eu tentasse me preparar psicologicamente antes de cada ingresso em novas instituições de ensino. O medo da rejeição e, principalmente, de não me desenvolver nas aulas sempre me acompanhava. Para lidar com esse medo, eu formulava falas que visavam instruir meus professores, informando com qual didática eu poderia aprender de modo mais eficiente. A partir de um certo momento, eu me dei conta de que meus professores ficavam surpresos com a minha presença em sala, que, provavelmente, por não terem tido formação para atuar com alunos com deficiência visual, eles poderiam não querer se responsabilizar pelo ensino e aprendizagem de uma aluna com necessidades educacionais específicas. Tais pensamentos povoavam meu imaginário.

Neste trabalho, trato especificamente de alunos com deficiência visual, os quais acredito que conseguem se desenvolver, desde que o professor utilize estratégias adequadas, principalmente, a utilização da linguagem oral. Oralizar tudo aquilo que se escreve, apresenta, gesticula pode estar associado a redundâncias, se considerarmos classes compostas apenas por alunos videntes, contudo, essas repetições são essenciais quando há algum aluno com cegueira em sala de aula.

De certa forma, é importante que o professor disponha de ferramentas de trabalho adequadas: material de apoio pedagógico, um responsável que o auxilie nas adaptações de materiais e de apoio institucional, entretanto, reforço que a oralidade é o mais importante, caso a única limitação do aluno seja a deficiência visual. Isso porque devemos considerar que há alunos que, além da deficiência visual, possuem limitações cognitivas que podem estar relacionadas à competência, ao desempenho e a inteligências múltiplas, temas que não abordaremos aqui, mas que são especificidades que podem dificultar o desenvolvimento do aluno. Na presença dessas especificidades, recomenda-se um acompanhamento para esse aluno, como aulas de reforço, assim como se recomenda um

acompanhamento para alunos sem deficiência, mas que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem.

Quero aqui destacar outro grupo de alunos: composto por educandos que se autossubestimam e ou não têm disponibilidade para os estudos. Semelhante a alunos sem deficiência, há alunos com deficiência que não se dispõem a estudar. Por esse grupo o professor nada pode fazer, já que mais importante do que a disponibilidade do professor para fazer a inclusão acontecer é o desejo do estudante para buscar e aprender.

Em relação à inclusão, muitos educadores ainda apresentam resistência, no entanto, existem inúmeras atitudes inclusivas que permitem a participação do discente. Formar academicamente um aluno com deficiência depende de acessibilidade e do trabalho de profissionais da educação que despertem seu lado afetivo e tornem suas aulas acessíveis; que acreditem e apostem no potencial do educando; que invistam em suas habilidades e os desafiem a progredir nos estudos.

A maioria dos meus professores afirmava para mim que não teve formação para ser um profissional inclusivo, mas grande parte deles decidiu buscar métodos que garantissem meu desenvolvimento nas aulas. Recordo-me que estávamos prestes a fazer uma atividade avaliativa, cujo capítulo do livro para os estudos não estava acessível, nem em Braille, nem digitalizado. Sabendo disso, a professora me encaminhou uma leitura gravada por ela com a finalidade de que eu também tivesse acesso ao conteúdo. Com base neste contexto, afirmo que, para que haja inclusão, é necessário acessibilidade e, para que haja acessibilidade, é imprescindível que haja atitude.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), acessibilidade é a

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (p. 01).

Como demonstra a Lei Brasileira de Inclusão, acessibilizar é possibilitar condições de alcance e utilização de inúmeros meios, seja de comunicação, seja de espaços arquitetônicos. Portanto, não apenas as pessoas com deficiência orgânica necessitam de acessibilidade para acessar esses meios com oportunidades, segurança e autonomia, já que há pessoas com outras especificidades de deficiências (financeira, de letramento) que também precisam ser alcançadas pela acessibilidade. Muitas pessoas de classe média baixa não dispõem de acesso à internet, a materiais dispendiosos, à leitura, à escrita, aos meios de transporte para frequentar escolas. Enfim, são pessoas que também necessitam de acessibilidade.

Acredito que, no meio educacional, a acessibilidade é promovida de duas maneiras, é o que defino como acessibilidade interna e de acessibilidade externa. A acessibilidade interna acontece dentro da própria sala de aula e é responsabilidade do professor regente. Nesse aspecto, são as adequações didáticas e metodológicas para atender às necessidades educacionais específicas que tornarão as aulas acessíveis. Lembrando que a interlocução entre professor e aluno é mais produtiva do que entre professor regente e professor de apoio. O grande perigo da presença do professor de apoio na sala de aula, estando lado a lado do aluno com deficiência visual, é que o professor regente tende a atribuir a responsabilidade de ensinar o educando a este profissional. A presença deste profissional em sala também pode impossibilitar as trocas e os trabalhos coletivos entre alunos com cegueira e videntes. A acessibilidade externa acontece em torno da sala de aula e é responsabilidade da instituição, de um possível professor de apoio, do sistema educacional inclusivo e das políticas públicas. Nesse aspecto, acessibilizar e incluir é um trabalho coletivo, e é fundamental que todos os alunos e seus responsáveis, os profissionais da educação e as secretarias da educação busquem e ofereçam recursos de apoio e auxílio em benefício próprio e dos envolvidos. Vale ressaltar que apenas a inserção do aluno com deficiência na instituição não representa o incluir na prática.

De fato, a inclusão é uma realidade nova para o ensino regular, em consequência disso, ela não deixa de apresentar problemas. Apesar de o acesso e a permanência ao meio educacional em igualdade de condições ser um direito constitucional de todos, ainda há inúmeros entraves no processo de inclusão. Existem falhas no planejamento, falta de investimento financeiro, escassez de políticas públicas voltadas para as necessidades educacionais específicas. Assim, a lei possibilita o acesso, mas não garante a participação e a permanência. Percebe-se que as bibliotecas não são acessíveis, inclusive os livros didáticos não estão adaptados. Com isso, o aluno com cegueira não desenvolve a leitura na mesma proporção que um aluno vidente. Além disso, os profissionais da educação desconhecem as deficiências e as necessidades educacionais específicas do aluno, assim como as possibilidades para ensiná-lo.

Conforme o artigo 2 da Lei 13.146:

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem um impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições (BRASIL, 2015, p. 01).

Sendo assim, o impedimento se refere à condição do corpo orgânico (a ausência do sentido da visão), já as barreiras estão relacionadas às interposições da sociedade. Um exemplo significativo

dessas interposições é o fato de que a sociedade se organiza urbanisticamente de forma a atender pessoas cujos corpos estão dentro dos estabelecidos padrões de "normalidade": corpos não lesionados (sem deficiência); de estatura mediana; com a massa corporal equilibrada; com todos os sentidos sensoriais em funcionamento e com um considerável nível de intelectualidade. Essa realidade não difere da realidade das instituições de ensino.

### **1.3 Acessibilidade e barreiras para inclusão**

Não se pode negar que a inclusão ainda é excludente e repleta de entraves. É válido destacar que as barreiras arquitetônicas, informacionais, comunicacionais e atitudinais são obstáculos existentes no âmbito escolar que dificultam a participação plena do aluno com deficiência. Em se tratando de alunos com deficiência física, visual, auditiva ou motora, não é o impedimento (limitação do corpo) que interfere na aquisição da aprendizagem, mas sim as barreiras, ou a falta de acessibilidade no meio em que o aprendiz está inserido.

As principais barreiras que as pessoas com deficiências físicas enfrentam são as arquitetônicas, que se referem à falha na estrutura física interna do ambiente, da escola, por exemplo, dificultando o acesso a elas. Percebe-se que a ausência de rampas, piso tátil e outros demonstra que as instituições de ensino não estão estruturalmente arquitetadas para receber as diversidades. Observa-se que, muitas vezes, as rampas ou os pisos táteis existem, mas são arquitetados de forma inadequada. A exemplificar, algumas rampas são muito inclinadas ou situadas na parte externa dos prédios, ou ainda, as rampas e os pisos táteis estão situados próximos a alguns obstáculos como pilares ou postes. Consequentemente, isso interfere na locomoção e autonomia dos usuários com mobilidade reduzida ou com baixa ou nenhuma acuidade visual. De certa forma, essa barreira é a menos prejudicial ao desenvolvimento pedagógico, porque ela não interfere diretamente na transmissão e recepção do conhecimento.

Já as barreiras atitudinais são erguidas pelas próprias pessoas, as quais impedem, limitam ou julgam o acesso ao conhecimento. A barreira atitudinal é "responsável pelo preconceito generalizado, culturalmente instalado em nossa sociedade. Derivam dessa barreira as condições de tratamento diferenciado, indo do medo à piedade, da compaixão à rejeição" (ROCHA, 2018, p. 4). Nos últimos trinta anos,

As atitudes, suposições e percepções a respeito das deficiências passaram de um modelo caritativo para um modelo social. No modelo caritativo, inaugurado com o fortalecimento do cristianismo ao longo da Idade Média, a deficiência é considerada um déficit e as pessoas com deficiência são dignas de pena por serem vítimas da própria incapacidade (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 15).

O primeiro entrave pelo qual passei, concernente a barreiras atitudinais, foi no início da fase 2 do ensino fundamental. Especificamente, com um determinado conteúdo de Matemática, o qual não consegui compreender. No contexto, o professor ensinava sobre o estudo das frações, quando avançamos para “avos” (termo relativo a números fracionários), eu não consegui acompanhar o raciocínio. Ao questionar o professor, ele afirmou que era normal a minha não compreensão da matéria, sendo, de certo modo, cômodo para mim não realizar a avaliação daquele conteúdo. Todavia, naquele momento, a barreira atitudinal limitou o meu aprendizado.

Segundo o dicionário on-line de português, limite é uma linha real ou imaginária que separa duas dimensões. Podemos observar que se trata de uma palavra que traz inúmeros sentidos, conforme o verbo que o antecede. Para vivermos em sociedade, desde criança, somos submetidos a imposições de limites que visam ao nosso próprio bem e ao bem social. Sendo assim, estabelecer limites é necessário para manter a ordem. Então, desobedecer às autoridades, desrespeitar o próximo e não cumprir deveres é passar dos limites. Nessa vertente, traça-se uma linha que separa tudo aquilo que é ou não é permitido.

Estabelecido esse paralelo, agora interligo limites e possibilidades. Nesse aspecto, traça-se uma linha que separa aquilo que podemos (conseguimos) fazer ou não. Nessa vertente, ora julgamos e limitamos o próximo, ora somos limitados por imposições da sociedade, de nós mesmos, ou de nossas limitações. Dessa forma, dizer que as pessoas com deficiência visual não podem acessar, transitar em determinados prédios porque no local não há elevador é um dos exemplos de limite imposto a nós pelo outro. Por sua vez, conciliar tempo e trabalho está ligado a limites que imponho a mim.

Visto que limites são frutos de julgamentos, estes se diferem de limitações, que são imposições orgânicas. No livro "Feche os olhos para ver melhor", Sérgio Sá aponta que limitação é o “obstáculo imposto pela vida, deficiência física ou condições subumanas de sobrevivência” (SÁ, 2004, p. 87). Por ainda vivenciarmos as influências do modelo caritativo, as pessoas com deficiência são mais impossibilitadas pelos limites impostos socialmente do que pelos limites da própria limitação.

A exemplo desses limites impostos socialmente, temos a dependência e a predominância dos recursos visuais, do mundo imagético para acessar os veículos de comunicação ou informação: livros

impressos, sites, cartazes, links, placas, sinais de alerta, dentre outros. Por séculos, as pessoas com deficiência visual foram afastadas do convívio social, conseqüentemente, a sociedade não se organiza de forma a atendê-las em suas especificidades, o que implica na falta de acessibilidade.

#### **1.4 Preconceitos e estereótipos**

Com o modelo caritativo, surgiram os mitos, as ideologias e os estereótipos em torno da pessoa com deficiência. Assim, a influência desse modelo configura em preconceitos que podem levar à discriminação. O preconceito refere-se a um conceito estabelecido antes da experiência. Para Amaral (1998), a concretização do preconceito ocorre quando as pessoas são julgadas em função de estereótipos. Existem os estereótipos particularizados, quando se afirma, por exemplo, que as pessoas com síndrome de Down são meigas, e existem os estereótipos generalistas, aqueles que condicionam as pessoas com deficiência a heróis, vilões ou vítimas.

O estereótipo de vítima junta-se ao de ser injustiçado e subestimado. Constantemente, ouvimos frases depreciadoras tais como: "onde estão seus pais?", ou "qual é o nome dela?" (não dirigindo-se diretamente à pessoa), ou "nem eu que tenho dois olhos consigo!", ou ainda: "nossa, e ela é tão bonita!" Assim, segundo essa concepção, um corpo "defeituoso" é vulnerável e impossibilita a pessoa, e um corpo "deficiente" é impedido de ser belo. A dificuldade quanto a isso é que constantemente temos que provar nossa capacidade.

O estereótipo do herói é representado pelo ser que tudo supera e que desperta a admiração de todos. Constantemente, ouvimos frases como: "você é um exemplo para mim", "para você não há limites", "eu enxergo e não faço o que você faz". Assim, superar obstáculos e nos destacarmos em algumas habilidades nos leva a sermos colocados em pedestais. A questão que surge é que, para ocupar esse lugar, exigimos muito de nós e temos de nos esforçar em dobro para conseguir realizar algumas atividades que pessoas videntes realizam. Além disso, jamais devemos demonstrar fragilidade, já que as pessoas que convivem ao nosso redor e que reconhecem nossas conquistas acabam por cobrar de nós a manutenção desse esforço.

Quero aqui abrir um parêntese para expor uma frase que, em princípio, parece ser bem-intencionada: "ela é cega, mas estuda, enquanto há muitos que têm tudo, mas não se interessam em nada". Essa comparação nos leva a acreditar que temos que estudar para ter uma vida digna para compensar um corpo lesionado. A questão que surge é que, se não fizermos aquilo que pessoas não limitadas física ou intelectualmente fazem, jamais seremos "vistos".

Com tudo isso, ou temos um lugar de destaque, ou somos esquecidos, além disso, somos impedidos de sermos alunos comuns, pois, se somos retraídos ou com déficit de aprendizagem, atribui-se este fator à deficiência, mas, se somos aplicados, somos referências e responsáveis por ser exemplo aos demais.

Com esses últimos exemplos, não estou afirmando que as pessoas com deficiência não sejam dignas de reconhecimento por suas conquistas e pela resiliência durante suas trajetórias, afinal, sobrepujar todas as barreiras não é uma tarefa fácil. O grande problema é quando essas falas demonstram que nossas conquistas são inesperadas, em consequência da subestimação, ou quando nessas falas somos cobrados a ser perfeitos.

Comumente, as pessoas com deficiência são caracterizadas por suas limitações e resumidas à própria condição de deficiência. Essa realidade é conceituada por Amaral (1998) como sendo uma "generalização indevida". Essa terminologia é equivalente ao conceito de "capacitismo". Conforme Andrade (2015) e Bandeira, Dalla Déa e Rocha (2020), o capacitismo é o pensamento de que a pessoa com deficiência é desigual, inapta, incapaz de aprender ou de ser autônoma. Ou seja, a deficiência limita o ser em sua totalidade.

Minhas vivências na educação básica me deram elementos para identificar dois extremos de ser uma aluna com necessidades educacionais específicas: as barreiras e a acessibilidade. Assim, a conclusão a que chego é que, no momento em que os recursos metodológicos que possibilitam a acessibilidade sobrepõem-se às barreiras e à indiferença, o sucesso do aluno pode ter alguma chance de tornar-se realidade.

A maioria dos meus professores se empenharam em prol do meu desenvolvimento. Atos como me acompanhar nas atividades esportivas; utilizar a linguagem oral para que eu compreendesse as leis da física; contornar as figuras ou os gráficos com cola colorida para eu tatear e elaborar materiais de apoio; até mesmo, construir manualmente objetos, utilizando caixas e argolas. São inúmeros exemplos que permitiram que eu me sentisse aluna de determinados professores. Por outro lado, diante de situações em que eu não me sentia aluna, eu era tomada por uma sensação de ser um objeto inanimado.

Ressalvo que os recursos táteis são importantes, contudo, a oralidade é indispensável quando há um aluno com deficiência visual em sala. Grande parte dos meus professores ditavam ao mesmo tempo que escreviam no quadro; descreviam os slides, as figuras geométricas, os gráficos, os símbolos que haviam no quadro e o passo a passo até chegarmos aos resultados.

Tive também educadores que não se adaptaram com uma aluna com cegueira em sala. Porém, o preconceito não era o que mais me prejudicava, mas sim a indiferença, o que a mim configurava como rejeição, o que mais causava sofrimento. Eram bastante comuns situações em que alguns professores utilizavam pronomes dêiticos (aqui, lá, este, isto), ou em que não liam o que estava escrito no quadro, algo comum em classes compostas apenas por alunos videntes. Mas, diante da repetição desses atos em minha sala, minha sensação era de invisibilidade e de estar no esquecimento.

Eu sempre solicitava que os professores descrevessem o que havia no quadro, mas, como alguns docentes resistiam a oralizar o que escreviam, comecei a observar que incluir não era algo fácil para todos os profissionais da educação. Essas atitudes, em particular, a mim configuravam como rejeição, pois havia recusa da parte do educador nas situações em que eu, simplesmente, pedia que oralizasse. Nesse contexto, esse professor costumava perguntar para a turma o resultado de ISSO mais ou menos ISSO. Ao ouvir o coro da classe em resposta ao professor, eu sentia que ali não era o meu lugar.

Em uma de minhas conversas com a professora que me atendia na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), comentei sobre essas ocorrências da sala de aula, demonstrando minhas frustrações com o referido professor. Essa professora era responsável por ler, me auxiliar nas atividades e provas avaliativas, além de ser responsável por repassar minhas demandas pedagógicas para a coordenação. Em um de nossos diálogos, ela me informou que o professor mencionado assumiu em reunião que não sabia e não queria saber de medidas que favorecessem o meu desenvolvimento nas aulas dele e que a responsabilidade de me ensinar cabia ao professor de apoio.

Essa informação reforça o que já entendia ser a postura desse professor: existem os professores que não sabem, mas querem saber, e existem os professores que não sabem e não querem saber. Eu não solicitava que ele mudasse os hábitos, as metodologias, que levasse materiais de apoio, apenas pedia que ele me informasse o que estava escrito, o que acredito não precisar de formação para fazê-lo. Nesse caso específico, o próprio professor afirmou em reunião que “não sabia e não queria saber”.

Essa realidade não deixou de me causar danos emocionais, como a sensação de estrangeira, de não pertencer àquele grupo. Assim, as barreiras atitudinais interferiram diretamente na minha constituição de sujeito com deficiência.

Frequentemente, minha limitação visual foi confundida como dificuldade de aprendizagem, principalmente quando os professores tinham o primeiro contato comigo. Com o tempo, as barreiras atitudinais deixam de existir ou desistimos de nos importar com elas, porque o problema do

capacitismo e seus estereótipos é que ou o aluno aceita ser a vítima, ou decide ser o herói. Infelizmente, somos submetidos a essas duas opções por consequência do capacitismo e do preconceito, e acredito que, enquanto formos resumidos às deficiências, sempre seremos colocados em um desses lugares.

Na adolescência, optei por ser a heroína da minha história acadêmica. Minha dedicação aos estudos e todo o meu esforço foram minhas respostas às barreiras atitudinais e ao capacitismo. A partir do momento em que tomei consciência de que, muitas vezes, eu era caracterizada por minha limitação visual, senti que eu precisava fazer com que minhas eficiências superassem minha deficiência. Tornei-me uma aluna bem participativa e sempre me sentava próxima ao professor. Além disso, fui um pouco autodidata para encontrar um método próprio para lidar com as disciplinas da área de exatas e chegar ao resultado correto. Eu estava aberta ao conhecimento e queria ser aprovada por meus próprios méritos.

Muitas vezes, eu não montava as fórmulas para fazer as equações, pois eu não tinha alternativas para contabilizar, assim, eu sempre fazia os cálculos e jogos de sinais mentalmente. Sabendo que a fórmula de DELTA era  $B^2 - 4AC$ , eu multiplicava o menos 4 por A e C, automaticamente fazia o jogo de sinais, subtraía este valor do resultado de B, conservava o sinal do maior e apresentava o último valor para a professora. Em toda a minha trajetória, dispus de algumas habilidades em exatas, porém eu era muito objetiva nas fórmulas e cálculos, isso fazia com que eu tivesse dificuldades em algumas especificidades, por exemplo, eu nunca consegui chegar ao resultado de uma matriz inversa.

## **1.5 Barreiras para inclusão**

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015, p. 2), barreiras de comunicação ou de informação envolvem "entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação". Isso acontece quando as informações não estão disponíveis em caráter acessível a todos. Essas barreiras podem acontecer na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e nos espaços virtuais.

As barreiras na comunicação interpessoal ocorrem, por exemplo, quando uma pessoa ouvinte tem dificuldade para se comunicar em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com uma pessoa surda. Já as barreiras na comunicação escrita ocorrem quando materiais didáticos, veículos de comunicação,

documentos oficiais, comércio etc. não dispõem de informações importantes de forma acessível. É o que acontece, por exemplo, quando os materiais não estão em Braille ou digitalizados. Barreiras nos espaços virtuais referem-se à falta de acessibilidade em links, sites, formulários virtuais, plataformas digitais, onde falta texto alternativo, de legenda, LIBRAS, audiodescrição, além do excesso de símbolos e imagens, dentre outros.

Relaciono as barreiras acima mencionadas a algumas experiências pelas quais passei. Destaco que, à medida que meus estudos progrediram, as barreiras comunicacionais na modalidade escrita ganharam mais intensidade. A falta de materiais didáticos acessíveis era constante, já que a adaptação de um livro para o Braille é um processo lento e muitas vezes o material fica pronto quase no fim do ano letivo. Porém, a inacessibilidade não era um agravante, porque praticamente não estudávamos com os livros. Isso porque, no ensino fundamental, frequentemente, utilizávamos quadro e giz, e, no ensino médio, era comum estudarmos com auxílio de listas de exercícios.

Devido à grande demanda de inúmeras escolas atendidas pelo Centro Brasileiro de Apoio ao Deficiente Visual (CeBRAV), a instituição transcreve para o Braille apenas os materiais dos alunos do ensino fundamental. Durante o ensino médio, embora eu desconhecesse o termo correto, comecei a questionar sobre acessibilidade e a me perguntar sobre o meu lugar de aprendiz. Senti que meu esforço era maior que o dos meus colegas, pois eu não dispunha de todas as ferramentas de estudos necessárias, eu sabia que meus estudos dependiam da disponibilidade de alguém, já que eu digitalizava em Braille na máquina Perkins (máquina de escrever Braille) as inúmeras listas de exercícios de exatas, enquanto as leituras dos livros de humanas eram gravadas por minha mãe ou minha irmã.

Na época, eu não tinha computador, nem conhecia leitores de tela, meu único recurso era o Braille e materiais manuais construídos por colegas e professores. Nessa trajetória, tive a oportunidade de conhecer muitos símbolos matemáticos em alto-relevo, os quais foram contornados com cola colorida. Porém, na hora de transcrevê-los, eu escrevia conforme seus respectivos nomes, a exemplificar: qual é o valor de pi.

Ser incluída ou não pelos professores sempre fez parte da minha vida acadêmica, logo, essa não era minha maior preocupação quando prestei o vestibular. Eu já havia me conscientizado de que eu precisava fazer duas vezes melhor se a minha intenção fosse alcançar meus objetivos e sair dali formada. Como já dito, foi a partir da primeira década do século XXI que as pessoas com deficiência começaram a ingressar no ensino regular na educação básica, logo, esses mesmos alunos são recém-chegados ao ensino superior.

Na Universidade Federal de Goiás, temos presenciado, ainda de forma pouco expressiva, o aumento no número de discentes com deficiência. Acreditamos que parte desse aumento se deve ao trabalho realizado por meio da inclusão na educação básica, que, apesar de apresentar muitas dificuldades e desencontros, tem vivenciado situações de sucesso, contribuindo assim com o ingresso de alunos com deficiência na universidade (ROCHA; DALLA DÉA, 2018, p. 27).

A partir de minhas experiências, percebi que as escolas não são inclusivas em sua plenitude, tampouco as universidades. No meu primeiro dia de aula na graduação, minha irmã me acompanhou até a classe. Enquanto ela se retirava, a professora interrogou a respeito de quem me acompanharia nas aulas e, para a surpresa dela, minha irmã afirmou que eu não precisava de um acompanhante. De fato, ainda em 2014, a presença de alunos com deficiência visual na graduação não condizia com a realidade do curso de Letras naquele momento.

Na universidade, falava-se muito em inclusão, mas faltava acessibilidade, e toda minha fantasia de sucesso acadêmico havia se frustrado, pois, em parte, o meu desempenho dependia da acessibilidade, principalmente de materiais para leitura. Por vivenciar essas dificuldades, jamais neguei minhas frustrações com o curso e, sempre que havia oportunidade, eu apontava meus maiores entraves, na tentativa de conscientizar as pessoas sobre quais melhorias precisavam ser buscadas.

Recordo-me que, em 2015, fui convidada para relatar minhas experiências na graduação em um evento organizado pela UFG, no qual se discutia sobre inclusão na universidade. Durante minha participação, fui questionada se eu pretendia ingressar no mestrado após o término do curso de Letras e, sem pensar muito, afirmei que não continuaria, pois as dificuldades da graduação eram imensas e eu queria encerrar meus estudos o mais rápido possível.

O ensino superior é uma realidade distinta da educação básica. Enquanto na educação básica somos mais passivos aos conteúdos, no ensino superior precisamos ser bem ativos no que se refere à participação nas aulas. Assim, as barreiras na comunicação escrita, menos sentidas na educação básica, tornaram minha graduação muito difícil.

No curso de Letras, a demanda de leitura é extensa e os conteúdos quase sempre não eram encontrados digitalizados na ocasião em que me graduei. À medida que os semestres avançavam, os alunos iam se preparando para a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) e para isso construíam artigos que deviam ser individuais e com uma sólida fundamentação teórica; ademais, os debates e atividades sobre os textos eram constantes, isso quando não ocorriam provas avaliativas. Destaco que os alunos com deficiência visual encontram dificuldades para acessar os materiais requeridos pelas demandas da graduação e, com a falta de acesso aos livros e aos textos teóricos, a

conclusão do meu curso era quase impossível, porque era muito difícil, sem acesso à leitura requerida, compor os trabalhos escritos e realizar as provas de literatura.

Durante a graduação, meus maiores obstáculos eram as barreiras na comunicação escrita, e estas interferiram diretamente na minha formação acadêmica. As barreiras comunicacionais foram as que mais limitaram o meu desenvolvimento, e as responsáveis pelos meus maiores confrontos, conflitos, questionamentos sobre o meu lugar de estudante universitária. Durante o tempo que passei na graduação, vivi um conflito entre me deixar sucumbir pelas adversidades ou enfrentá-las em nome do meu desejo de conhecimento. A luta constante para decidir entre um desses lados foi causa de grande sofrimento. Nos momentos em que decidia prosseguir, tinha consciência de que continuaria a enfrentar diversas adversidades. Nos momentos em que pensava em desistir, tinha consciência de que desvalorizaria todo meu esforço, conquista e oportunidade. Enfim, acredito que minha persistência nos estudos tem a ver com meu desejo pelo conhecimento, ou mesmo com um desejo que desconheço.

Considero que os quatro anos da minha graduação foram divididos em duas fases. Na primeira, do primeiro ao quarto período, houve a colaboração da maioria dos professores e de alguns colegas, contribuindo com meu desenvolvimento e participação nas aulas. Na segunda fase, do quinto ao oitavo período, tais contribuições vieram do núcleo de acessibilidade junto ao laboratório de acessibilidade, garantindo minha permanência na graduação e contribuindo para meu ingresso no mestrado.

Durante a primeira fase, sabendo das barreiras na comunicação escrita, muitas vezes os meus professores avaliaram o meu conhecimento a respeito do conteúdo por avaliações orais. Eles também solicitaram que eu construísse trabalhos acadêmicos que compensassem as minhas notas. Era comum que a turma realizasse análises de livros e, como eu não tinha acesso aos livros, os professores solicitavam-me que construísse algum texto escrito ou que realizasse alguma prova relacionada ao conteúdo do semestre.

Vale ressaltar que os amigos que conquistei na graduação tiveram grande contribuição na minha formação, porque, inúmeras vezes, o WhatsApp foi o nosso veículo de leituras compartilhadas e de troca de conhecimento. Reforço que atitudes podem tornar o mundo acessível e a acessibilidade pode burlar as limitações. Destaco que "Limitações geram limites, mas a recíproca nem sempre é verdadeira" (SÁ, 2004, p. 80), ou seja, limites podem ser diluídos quando as barreiras são derrubadas.

Por se tratar de conteúdos mais práticos, tive um desempenho melhor nas disciplinas de linguística, principalmente em fonética. Como eu tinha facilidade em memorizar, o professor e eu criamos uma linguagem para representar cada símbolo fonético: dizer por exemplo que o R retroflexo

é semelhante à letra J de ponta cabeça. A didática da aula fluía naturalmente, possibilitando minha participação e, no dia da avaliação, conforme eu indicava, o professor desenhava os símbolos.

Dalla Déa (2018) afirma que, para que as pessoas com deficiência cheguem à formatura, é preciso oferecer condições, oportunidades, respeitando suas diferenças e atendendo a suas especificidades. O professor é um ator fundamental no meio educacional, sem seu envolvimento, diminui muito a possibilidade de atingirmos nosso objetivo (ROCHA; DALLA DÉA, 2018, p. 32).

Por sua vez, o artigo 28 da Lei 13.146 (BRASIL, 2015, p. 09) diz que

incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar e avaliar: I. sistema educacional inclusivo em todos os níveis e as modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II. aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços de recursos e acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (...) VII. planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologias assistivas (...).

Em se tratando de ensino superior, Rocha e Dalla Déa afirmam que "essas ações devem ser promovidas pela instituição, principalmente por meio dos núcleos de acessibilidade ou laboratório específico com equipamentos de tecnologias assistivas, monitorias de apoio e pessoal para atendimento educacional especializado" (ROCHA; DALLA DÉA, 2018, p. 28).

Foi o que aconteceu na UFG, dando início ao que considero a segunda fase da minha graduação, a qual começou em novembro de 2015. Nessa época, foi criado o Laboratório de Acessibilidade Informacional (LAI), junto à biblioteca central. Apesar de o núcleo de acessibilidade existir na Universidade Federal de Goiás desde 2008, e de haver tecnologias assistivas na universidade, a instituição não contava com um espaço adequado para alocar as máquinas, favorecer o trabalho da equipe e atender às especificidades de cada aluno.

Conforme já foi dito, as barreiras na comunicação escrita eram o que mais impossibilitava minha graduação. Eu não tinha acesso aos textos e livros na mesma proporção que meus colegas videntes, e a criação do Laboratório de Acessibilidade Informacional foi o diferencial no meu processo de formação na universidade. A equipe do LAI se responsabilizou em adaptar os arquivos para serem lidos com o auxílio de leitores de tela, ou por imprimi-los em Braille quando eu solicitava. Porém, ainda havia um problema: a grande demanda de materiais para converter em arquivos. Por muitas vezes, os materiais foram enviados durante os semestres e, de certa forma, isso sobrecarregava a equipe. Com isso, muitos arquivos chegavam atrasados ou até mesmo um dia antes das provas.

Essa realidade me causava acúmulo de leitura, cansaço físico, atraso na entrega de trabalho e, às vezes, baixo rendimento em algumas provas avaliativas. Às vezes, um dos meus professores escaneava os textos para agilizar o trabalho do LAI, mesmo assim, muitos textos não ficavam prontos a tempo. Contudo, não posso negar que todo empenho da equipe e a funcionalidade dos equipamentos me levaram a vivenciar os efeitos da acessibilidade no meio acadêmico. A acessibilidade é responsável por garantir a permanência, por oferecer qualidade aos estudos e construção dos trabalhos escritos, por enriquecer o conhecimento, por melhorar as notas e por assegurar a sequência dos meus estudos ao nível de pós-graduação.

Toda a minha trajetória na educação básica e na universidade foi marcada por ganhos e perdas: os incentivos de profissionais da educação que acreditaram em meu potencial, o conhecimento acadêmico que adquiri e que me levou ao ensino superior, as consequências das barreiras que limitaram o meu desenvolvimento, o desgaste físico e emocional, dentre outros. Todavia, os desafios e incentivos que me impulsionaram foram superiores aos impedimentos que me limitaram.

Sendo o ensino superior um meio em que se cresce em todos os sentidos, escolhi defender a inclusão e continuar abrindo caminhos para que todos tenham a oportunidade de estudar. A luta para ser incluída é constante e, em muitos casos, são as pessoas com deficiência que precisam conquistar a própria voz em prol de seus direitos, por sabermos que não são apenas as limitações que nos limitam.

A perda da minha visão, ainda no início da vida, não me deixou recordações nítidas do que é ser uma pessoa sem deficiência. Desde muito jovem, tive que aprender a lidar com as imposições da minha limitação, e foi na educação que identifiquei as minhas possibilidades de crescimento. Assim, mais do que a escolha de um tema que é tão particular, sinto que esse tema se impôs a mim, sinto que não poderia falar senão sobre isso.

Atualmente, vivemos um período em que as práticas inclusivas têm sido discutidas em diversos ambientes, sobretudo, em ambiente escolar. Cada vez mais, as pessoas com deficiência estão acessando o ensino básico e ingressando no ensino superior. Muitos espaços públicos e privados estão mais acessíveis, e inúmeras barreiras estão sendo derrubadas, possibilitando a participação dessas pessoas. De fato, inclusão só acontece quando todos têm oportunidades igualitárias, e atitudes inclusivas são sementes que nos fazem progredir. É nítida a existência de bons resultados, e a minha permanência na educação é fruto deste trabalho.

## **2 HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES E A EXPERIÊNCIA COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Apesar de haver uma lei que ordena que haja inclusão, ela falha em sua função e não cumpre seus deveres. Uma contribuição efetiva seria que as escolas dispusessem de materiais acessíveis e contassem com profissionais preparados, e não que se adequassem apenas após o ingresso do aluno, como acontece atualmente. Partindo dessas falhas, surgem inúmeros debates, pesquisas e trabalhos que discutem acessibilidade, práticas inclusivas e a importância da inclusão.

Não se pode questionar que as leis representam um enorme avanço para a inclusão escolar, pois, ao mesmo tempo que obrigam que os direitos do aluno sejam cumpridos, forçam o debate sobre o tema. Porém, na prática, a instauração das leis não implicou em uma verdadeira inclusão do aluno com deficiência. De acordo com Dalla Déa e Rocha (2017, p. 46), o direito das pessoas com deficiência à educação já é garantido pela legislação vigente no Brasil. Os autores afirmam ainda que, para além do que estabelecem as leis, a inclusão só acontece se for respeitada a diversidade, entendendo-a como um valor para a sociedade contemporânea (DALLA DÉA; ROCHA, 2017).

Para que haja inclusão, é preciso prover "o acesso à formação, informação e conhecimento, aprimorando os sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizado" (DALLA DÉA; ROCHA, 2017, p. 46). Os fatores operacionais enumerados pelos autores, como condição de haver, de fato, a inclusão do aluno com deficiência, são muito relevantes.

De fato, a inclusão com acessibilidade traz muitos benefícios para o desenvolvimento acadêmico dos alunos com necessidades educacionais específicas. Sendo eu uma pessoa com deficiência visual, tenho um lugar de fala em defesa do tema em questão, pois conheço as variadas experiências de ser a única aluna cega entre dezenas de alunos videntes. Neste capítulo, pretendo investigar mais detidamente um aspecto da inclusão escolar que se aproxima do que conhecemos por barreira atitudinal.

A presença dos alunos com necessidades educacionais específicas é uma realidade recente no contexto do ensino regular, além disso, esses educandos representam a minoria dentre os componentes da sala de aula em comparação aos alunos sem deficiência. Conseqüentemente, o aluno com necessidades educacionais específicas representa aquilo que é novo, incomum, infamiliar, estranho.

Sempre me chamou a atenção, inicialmente, na posição de aluna e depois de professora e pesquisadora com cegueira, o modo como o professor lida com a situação de ter em sua sala um aluno com deficiência visual, e como reage a ela. Apesar do que impõe a lei, sempre me questiono: por que alguns professores se mostram propensos a lidar com a situação, outros se mostram indiferentes ou reticentes diante dela e outros se recusam a enfrentá-la?

Para explorar teoricamente a questão acima formulada, utilizo como referência conceitos provenientes do campo psicanalítico, tais como o de “sujeito”, “inquietante estranheza” e “inconsciente”, pois considero tais conceitos pertinentes para tratar de um tema que, parece-me, escapa às abordagens legais, formativas, metodológicas, materiais e até volitivas a respeito das experiências e das reações do professor ao receber um aluno com deficiência em sua sala.

Quero aqui informar que comecei a trilhar os caminhos da psicanálise a partir da citação de uma ex-professora da graduação, da disciplina de Psicologia da Educação, Candice Marques Lima. Após ouvi-la dizer que "inclusão causa mal-estar", recordei-me da maioria dos meus professores e suas respectivas reações quando se deparavam comigo.

Essa fala me pareceu pertinente e, a princípio, a proposta desta pesquisa era buscar compreender, por meio da escuta, o porquê de alguns docentes serem menos propensos à inclusão. Contudo, me convenci de que, sendo esses profissionais mais resistentes para incluir, dificilmente, aceitariam fazer parte deste trabalho. Concluí então o projeto com o seguinte objeto de pesquisa: investigar o sentimento de inquietante estranheza vivenciado por professores em relação ao aluno com deficiência visual. Para compor a pesquisa, decidi que os participantes fossem profissionais da educação que foram ou que são professores de alunos com essa característica.

Esses profissionais foram indicados pelos próprios alunos com deficiência visual, devido às boas práticas inclusivas desses docentes, dentre elas, a acessibilidade dos conteúdos e das aulas. A escolha por pesquisar profissionais com esse perfil se embasou na hipótese de que o professor ainda vivencia o estranhamento e a dificuldade de inclusão do aluno com deficiência visual, e esta dificuldade e estranhamento são comuns à maioria dos profissionais, tanto os que abraçam a causa da inclusão e aprendem a ser inclusivos a partir da interlocução com seus alunos, quanto aqueles que são indiferentes e resistentes diante da situação de inclusão.

Imaginemos uma situação em que você é o regente de uma turma e tudo ocorre parcialmente conforme seu plano de aula. Há aproximadamente três anos, você é um profissional da educação e está habituado com as demandas da escola e já adotou uma didática para ensinar suas dezenas de alunos. De repente, você se depara com um aluno com deficiência visual em sua classe, e então, para

lidar com essa situação, você precisa rever suas metodologias e didáticas para que esse aluno se desenvolva em suas aulas. Você não se sente preparado para essa nova realidade, não recebeu instruções no seu processo de formação e fica surpreso, assustado e preocupado. Em resumo, essa narrativa introdutória condiz com os relatos de experiências citados pelos profissionais da educação que compõem esta pesquisa e que embasarão este estudo.

Não se pode negar que, nos cursos de licenciatura, a predominância dos conteúdos teóricos na matriz curricular deixa pouco espaço para os estágios e para as disciplinas de didáticas. Essa predominância deixa também pouco espaço para discussões sobre o fato de que as situações que ocorrem nas salas de aula quase sempre fogem ao planejado, que as classes não são homogêneas e que haverá, em todas as turmas, uma variedade de características, comportamentos, desempenhos, inteligências, singularidades, diferenças.

Mas o que entendemos como diferenças? Supostamente, elas fazem referências às nossas relações interpessoais, o que nos define por aquilo que nos assemelha. Resta saber em que as diferenças fogem dos padrões de normalidade em ambiente escolar. Seria o não desenvolver habilidades e competências valorizadas pela escola, o não corresponder ao que é padrão, ao que é esperado, ao "corpo perfeito" (quanto às funções orgânicas), ao aluno idealizado? A esse respeito, Lajonquière afirma que "uma diferença só pode dar lugar a mais do mesmo, ou seja, a uma outra diferença que renova a dialética, estranho-familiar" (2010, p. 217).

Diferença é aquilo que está no outro, e uma diferença visível, defeito orgânico grave, deficiência tende a nos desestabilizar primeiramente enquanto sujeitos, e secundariamente quanto a nossa função na sociedade. Em se tratando da relação entre professor e aluno com deficiência, Voltolini e Rodrigues, em seu artigo intitulado "A criança estranha" (2018), afirmam que essa desestabilização é primeiramente pessoal, íntima e, secundariamente, técnico-pedagógica. Para os autores, em um primeiro plano, o sentimento de inquietante estranheza vivenciado pelo professor está relacionado diretamente à deficiência do aluno e, em um segundo plano, o sentimento de inquietante estranheza vivenciado pelo professor está relacionado ao ensino e à aprendizagem do educando.

Mas por que esse sentimento ocorre? O que os estudos psicanalíticos nos dizem a esse respeito? Para o professor, todo aluno recém-chegado é um estrangeiro, e assim, receber o aluno estrangeiro é uma situação habitual. Entretanto, essa situação difere daquela em que o professor se depara com o selvagem ou o extraterrestre. Em uma palestra no Café Filosófico intitulada "Até que ponto as crianças de hoje são diferentes das de antes" (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Jl4a-YpxZj4>), Leandro de Lajonquière afirma que, por mais que

o estrangeiro se apresente um pouco diferente, é possível se familiarizar com ele. Todavia, essa familiaridade jamais será possível se o outro estiver sempre no lugar do selvagem (estranho) ou do extraterrestre.

Neste estudo, chamo de estranho o aluno que tem alguma limitação (deficiência), o aluno da inclusão. Mas por que essas crianças são estranhas?

## **2.1 História das pessoas com deficiência: exclusão e estereótipos**

Duas possíveis respostas para a pergunta “por que essas crianças são estranhas?” estão naquilo que conhecemos como "ranço" social e o que entendemos por preconceito. Para entendermos melhor a respeito de "ranço" social, proponho aqui fazer uma analogia entre ranço e hanseníase, doença popularmente conhecida como lepra, tema debatido por Michel Foucault em “História da loucura na idade clássica” (2016). Conforme Foucault, o pavor ao contágio da lepra fez com que as pessoas contaminadas fossem excluídas do convívio social. Essa exclusão também acontecia porque pessoas leprosas eram tidas como amaldiçoadas, impuras, devendo ser afastadas das consideradas sagradas, puras.

Foucault (2016) ainda afirma que essa ação de desumanização também se estendeu aos judeus, aos "anormais", aos “loucos”, aos "diferentes". Em sua dissertação “Educação inclusiva: a intervenção de diagnósticos provenientes da área da saúde na atuação dos profissionais da educação”, Oliveira, V. (2019) aponta que o leproso era visto, então, como amaldiçoado, imundo e sentenciado à exclusão, por isso, deveria apartar-se do grupo, viver sozinho, longe da comunidade para buscar a purificação. As pessoas contaminadas foram afastadas do convívio familiar e social, não para serem tratadas, mas para conter a disseminação da doença. Essa teria sido a primeira manifestação social de exclusão. Nas palavras de Oliveira, V.:

O ritual sacramentado da exclusão para manter a lepra e o leproso distante da sociedade causou um temor que excedeu o período epidemiológico dessa enfermidade. Dessa forma, no final da Idade Média, com a diminuição da lepra, dá-se a expansão da fobia social relativa à exclusão. Ou seja, o isolamento social, até então centrado na lepra, a partir do século XV, gradativamente, atingiu outras categorias, como as doenças contagiosas, incuráveis ao lado das venéreas. Todas as pessoas que estavam fora dos padrões da época de normalidade passaram a integrar o espaço moral e social da exclusão (2019, p. 37).

A exclusão de pessoas com deficiências não acontecia, necessariamente, por temor ao contágio da lepra, mas porque as deficiências estavam associadas ao pecado, possessões demoníacas

e maldições. Oliveira, V. relata que, no Antigo Testamento, livro de Levítico (13:2-3; 44 e 46), essa situação era consequência de um desvio moral, um pecado e, por isso, o leproso deveria, como punição, apartar-se do convívio coletivo. A contaminação que mais se temia era pelo pecado.

Por séculos, o "defeito" orgânico também esteve associado a maldições, castigo dos deuses, punições, tornando as pessoas com deficiência tão impuras quanto os leprosos. Por séculos, essa associação do "defeito" orgânico fez com que pessoas com deficiências fossem exterminadas, queimadas, afogadas, isoladas, afastadas de suas famílias e do convívio em sociedade. Acredito serem essas as origens da exclusão, do "ranço" social, da aversão, do estranhamento.

Para entendermos melhor a respeito de "ranço" social, e para contextualizarmos que a aversão às deficiências sempre existiu, basta atentarmos para algumas referências encontradas na literatura universal e observarmos como a cegueira foi retratada.

Nos escritos bíblicos, lemos nos evangelhos sinóticos de Marcos 10:46-52, Mateus 20:29-34 e Lucas 18:35-43 sobre a história do cego de Jericó, e nessa história, temos a cegueira associada à miserabilidade, à marginalização da pessoa por consequência da característica física. Em resumo, a narrativa conta que Jesus estava perto de Jericó, e havia um homem cego, usando uma capa, sentado à beira do caminho pedindo esmolas. Quando soube pela multidão que acompanhava o mestre que Jesus ia passando, o homem começou a clamar "Jesus, filho de Davi, tenha misericórdia de mim." Então, Jesus pediu que levassem o homem cego até ele e perguntou "o que queres que eu te faça?" Então o homem respondeu que queria ver de novo. Naquele instante, Jesus lhe tocou os olhos e o curou.

Já na passagem de João 9, lemos sobre a história de outro cego e nela temos a cegueira associada ao pecado, à punição do corpo por consequência dos pecados próprios ou dos pais. Em resumo, a narrativa conta que, certa vez, Jesus caminhava quando viu um homem cego de nascença. Então os discípulos perguntaram se aquele homem era cego por consequência dos pecados dos pais ou por consequência dos próprios pecados. Então Jesus respondeu que aquele homem era cego para que a glória de Deus fosse revelada. Aquele homem também era conhecido por pedir esmolas à beira do caminho. Em seguida, Jesus fez um pouco de lama com a saliva, passou nos olhos do homem e ordenou que ele os lavasse no tanque de Siloé. Feito isso, no mesmo instante, o homem ficou curado.

Nas duas histórias, a cegueira é depreciada, pois os homens cegos estavam a pedir esmola à beira do caminho e viviam à margem da sociedade. No contexto, para eles se salvarem, purificarem, libertarem e socializarem, a única forma seria por meio da cura. Não havendo cura, estavam fadados à marginalidade.

Um outro registro literário que também deprecia a cegueira está no conto “Homens da Areia”, de E.T.A. Hoffmann (CESAROTTO, 1996), o qual associa a cegueira à punição pela desobediência. Em resumo, a narrativa conta que, nos tempos de criança, Natanael, a personagem principal do conto, gostava de ouvir as histórias narradas por seu pai após o jantar. Quando às nove horas se aproximava, sua mãe dizia “vamos dormir, porque o homem da areia está vindo”. Certa vez, Natanael interrogou a mãe sobre o homem da areia, então a mãe negou sua existência, afirmando que era apenas uma forma de convencê-lo a ir dormir, e acrescentou que, quando ele estava com sono, seus olhos ficavam cansados, como se houvesse areia dentro. Um dia, a babá da pequena irmã de Natanael lhe contou que o homem da areia realmente existia e que, quando as crianças não queriam dormir, o homem se aproximava, lançava areia sobre os olhos das crianças, fazendo com que eles saltassem ensanguentados da cabeça. Depois, o homem da areia colocava os olhos das crianças em um saco e os levava para a Lua, onde seus filhotes famintos, com seus bicos curvos como os das corujas, os comiam.

Por sua vez, a mitologia grega registra duas personagens com cegueira no mito de “Édipo”. Dentre essas personagens encontra-se Tirésias, o divino profeta velho e cego, a cujas palavras o rei Édipo não deu crédito. Ressalvo que Tirésias foi uma personagem de grande representatividade no mito, todavia, não o tomarei como exemplo neste estudo, já que, no contexto, a cegueira do divino profeta não era depreciada. A outra personagem desse mito é o próprio rei Édipo, personagem que enfatizo para exemplificar a relação entre cegueira e castigo, a autopunição pelo grave erro cometido. Em resumo, o mito conta que, quando seu filho nasceu, ao consultar os oráculos, Laio, o rei de Tebas, soube que seria morto pelo seu próprio filho, e que este filho se casaria com a esposa de Laio, sua própria mãe. Para evitar o cumprimento dessa profecia, o rei ordenou que a criança fosse abandonada nas montanhas, porém, o pastor entregou a criança a outro pastor, que levou o bebê para Corinto, onde o rei Políbio e a rainha Mérope o tomaram como filho e lhe deram o nome de Édipo. Certa vez, Édipo consultou os oráculos e soube que seria o assassino de seu pai e esposo de sua mãe. Para evitar o cumprimento dessa profecia, Édipo se exilou de Corinto e tornou-se rei de Tebas. Alguns anos depois, uma grande calamidade devastava Tebas, então o sacerdote de Júpiter suplicou pela ajuda do nobre e sábio rei Édipo, para que outra vez salvasse a cidade. Naqueles dias, Édipo havia enviado o príncipe Creonte ao templo de Apolo, para consultar o oráculo em prol de saber por que a cidade havia sido amaldiçoada. Ao retornar, Creonte trouxe a resposta de que Tebas seria purificada quando o assassino do Rei Laio, antigo rei de Tebas, fosse punido. Iniciou-se então a busca pelo assassino, o

qual, segundo as ordens de Édipo, deveria ser severamente castigado. Édipo, ao descobrir que havia assassinado seu pai e tomado sua própria mãe como esposa, feriu os olhos, ficando totalmente cego.

Assim como a literatura, a história traz registros de depreciação em relação às pessoas com deficiência. Desta vez, apontarei não só a cegueira, mas as deficiências de modo geral. Ao atentarmos aos escritos históricos, podemos identificar traços de aversão às deficiências em algumas civilizações.

Na Grécia, valorizava-se o corpo saudável e os exercícios físicos, devido às constantes guerras que os gregos enfrentavam. Schmidt (2011) afirma que os espartanos, por exemplo, enviavam suas crianças para escolas onde elas aprendiam ginástica, esporte, lutas e a manejar armas. Essas crianças também eram submetidas a sofrimentos: tomar banho gelado, comer pouco, apanhar, com o objetivo de adquirir resistência.

Devido a esse culto ao corpo “perfeito”, as pessoas com deficiência não serviam para contribuir com a sociedade. A esse respeito, em um documento oficial da Secretaria da Educação Especial, lemos que: “em Esparta e Atenas, crianças com deficiência física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza classistas que serviam de base para a organização sociocultural desses modelos sociais. Em Esparta elas eram lançadas do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitadas e abandonadas nas praças públicas ou nos campos” (Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008, p. 7). Algo parecido acontecia em Roma, onde

[...] famílias nobres e da plebe tinham permissão para abandonar seus filhos com deficiência, pois lá, segundo Negreiros (2014), não se reconheciam valores em crianças "defeituosas". Conforme a mesma autora, no Brasil, em algumas culturas indígenas, as pessoas nascidas com deficiência eram um sinal de mau agouro, um prenúncio de castigos dos deuses, a eliminação sumária das crianças era habitual, assim como o abandono dos que adquiriam a deficiência no decorrer da vida (NEGREIROS, 2014, p. 16).

Além do extermínio, a história das pessoas com deficiência também foi marcada por grandes barbáries. De acordo com Negreiros (2014), na Roma antiga, as pessoas com deficiências não exterminadas eram utilizadas como fonte comercial, visto que os romanos costumavam frequentar as casas de prostituição e bordéis utilizando-se dessas pessoas.

De semelhante modo, as pessoas surdas também foram vítimas de barbárie. Durante o século XIX, muitos países depreciavam a Língua de Sinais, forçando a oralização dessas pessoas. Conforme Lanna Júnior, no Brasil,

Os alunos surdos eram proibidos de usar a Língua de Sinais; assim, para impedir-lhes o uso, foram adotadas medidas extremas tais como: forçar os alunos a manter os braços cruzados,

amarrar as mãos, comparar quem usava a língua de sinais com macacos. Os códigos não foram eliminados, mas conduzidos ao mundo marginal (LANNA JUNIOR, 2010, p. 30).

Lanna Júnior também demonstra que, neste mesmo século, a deficiência intelectual era considerada loucura, devendo ser tratada em hospícios.

Durante a Idade Média, o abandono passou a ser condenado, com isso surgiram as instituições segregacionistas. Não apenas as pessoas com deficiência, mas também os idosos e pedintes passaram a ser internados em orfanatos, prisões, manicômios e outras instituições.

Nesse cenário, todas as pessoas que causavam estranheza ou representavam a desordem aos valores sociais foram abrigadas, por causarem desconforto à coletividade, nessas instituições, tais como os loucos, pessoas com síndromes, deficiência, homossexuais, doenças venéreas e outros (...). Colocados todos aos cuidados de uma mesma instituição, o único trato que essas pessoas recebiam eram os cuidados físicos básicos à manutenção da vida. Nessas instituições, destinadas a abrigar todos os excluídos e a mantê-los isolados do convívio social, essas pessoas foram submetidas às diversas formas de maus-tratos e experimentos científicos. Como fruto dos experimentos, a classe médica começa a estabelecer a classificação orgânica para conceituar a normalidade e trazer o louco para essa normalidade por meio da medicalização (OLIVEIRA, V., 2019, p. 38).

Dentre as civilizações estudadas, a egípcia foi a única que se mostrou tolerante às deficiências. Segundo Gugel (2015), no Egito, as pessoas com nanismo recebiam honrarias em seus funerais, trabalhavam e não tinham impedimentos para realizar atividades como a de músicos, dançarinos, dentre outras. Além do nanismo, o “Egito Antigo foi por muito tempo conhecido como a Terra dos Cegos porque seu povo era constantemente acometido de infecções nos olhos, que resultavam em cegueira” (GUGEL, 2015, p. 4). Essas infecções provinham da areia trazida pelos ventos que, ao atingir os olhos, causava infecções e cegueira. Desse modo, adquirir cegueira no Egito era algo comum, o que pode explicar o não estranhamento em relação à perda da visão.

Mencionei essas histórias para reforçar que, desde a Antiguidade, não apenas a cegueira, mas todas as deficiências estiveram associadas a algo negativo, o que afastava as pessoas com deficiência do convívio social. Desde a Antiguidade, a própria sociedade estabelece os conceitos de "normalidade" ou "anormalidade", desvio, deficiência. Consequentemente, a sociedade se organiza de forma a atender às pessoas cujos corpos estão dentro dos padrões de "normalidade", pois uma pessoa com deficiência está fora dos padrões que a sociedade espera. Semelhantemente, um aluno com deficiência está fora dos padrões do aluno idealizado, porque a escola reproduz aquilo que a história fez com as pessoas com deficiência.

Assim como o ranço social, o preconceito é construído e perpassado historicamente e socialmente. Para entendermos melhor a respeito do preconceito, é válido retomarmos a etimologia

da palavra. Preconceito é um conceito estabelecido antes da experiência, antes do conhecer, tendo como consequência o prejulgamento. Nas palavras de Voltolini e Rodrigues:

Preconceito significa, de saída, que algo ocorre antes do conceito, ou se preferirmos, para além dele, fora de seu domínio. Mesmo que se retome em seguida a perspectiva de conceituação, de domínio conceitual da ideia considerada equivocada, já se vê reconhecida a presença de outra dimensão que não a conceitual. Trata-se, para nós, de retomar aí o valor da fantasia inconsciente que, para além do domínio conceitual, do sujeito epistêmico, mostra sua presença também na cena pedagógica (2018, p. 185-186).

Semelhantemente, essa fantasia do inconsciente está bem presente na educação inclusiva, ao considerarmos a "perspectiva contratualista". De acordo com Voltolini e Rodrigues (2018), essa perspectiva rege a ideia de que as partes envolvidas no contrato cumpram racionalmente suas responsabilidades e atinjam os objetivos desejados. Assim, o professor é responsável por transmitir o conhecimento aos alunos com o objetivo de que os educandos aprendam. Por sua vez, cabe ao aluno adquirir habilidades cognitivas e atingir um considerável nível de conhecimento, previamente estabelecido no contrato.

Todavia, por questões subjetivas, pela heterogeneidade da sala de aula, nem sempre é possível cumprir o contrato. O professor, apesar de encontrar seu próprio método para transmitir o conhecimento, não controla a proporção da recepção desse conhecimento por parte dos alunos. Como já afirmava Freud (1937), educar é uma das três tarefas impossíveis (as outras duas são governar e psicanalisar). A esse respeito, Lajonquière (2010) nos explica que o conhecimento que o aluno adquire está sempre além ou aquém do conhecimento que é apresentado pelo professor.

Partindo disso, a relação entre professor e aluno é, por princípio, uma relação de tensão, pois o que o professor quer que o aluno aprenda raramente coincide com o que o aluno quer aprender ou, mais radicalmente, o que o professor ensina não coincide com o que o aluno aprende. A chegada de um aluno com deficiência vai potencializar a tensão característica dessa relação. Uma explicação recorrente para essa potencialização é o conceito de capacitismo, citado no capítulo anterior. Em resumo, o capacitismo é a ideia de que a pessoa com deficiência é desigual, inapta, incapaz, por exemplo, de aprender.

A partir das noções de “ranço” social e de preconceito, apontei possíveis razões pelas quais as crianças com deficiência são consideradas estranhas. Doravante, sirvo-me de alguns conceitos psicanalíticos a fim de direcionar a análise dos dados da pesquisa.

## **2.2 Estranheza perante o aluno com deficiência visual**

Para analisar os dados da pesquisa, com base na hipótese de que o sentimento de inquietante estranheza em relação ao aluno com deficiência visual é comum a todos os professores, direcionei a entrevista semiestruturada com o seguinte tópico: - Você pode relatar os sentimentos que teve ao ver o(a) aluno(a) em sua turma? O que pensou quando o(a) viu? Quais foram seus sentimentos?

### **PROFESSOR A**

“Em 2002, atuando como professora referência no Ciclo de Formação de uma turma "B", fui surpreendida com uma experiência até então nova na minha prática pedagógica naquele momento. Como as escolas da Prefeitura de Goiânia já tinham iniciado o processo de inclusão, recebi a notícia de que receberia em minha sala de aula uma aluna DV (Deficiente Visual). Mesmo sabendo da obrigatoriedade, e do direito do aluno AEE ser incluído em uma sala de aula do Ensino Regular, a princípio fiquei assustada e relatei com a direção e coordenação da escola que não estava preparada e nem tinha formação específica para receber a estudante DV (Deficiente Visual), também não sabia como seria esse ensino, pois até então não tinha passado por essa experiência. Era difícil pensar que uma pessoa não conseguia enxergar. No começo, me senti perdida e me perguntava como que eu iria trabalhar, dar minhas aulas, lidar com ela e com a turma. Na ocasião, não tinha salas para atendimento de NEE (Necessidades de Educação Especial), não tinha ajudantes, equipamentos e nem profissionais habilitados para atender às necessidades específicas da aluna. Apesar de inúmeras dificuldades, decidi aceitar o novo desafio e tentar fazer o melhor.”

### **PROFESSOR B**

“No início, tive muito medo, pois era a primeira vez que trabalhava com um aluno com deficiência visual, medo de não dar conta de ensiná-lo, e com isto, ele ficasse frustrado, e desistisse de estudar, como alguns fazem.”

#### PROFESSOR C

“Ao me deparar com o aluno deficiente visual, percebi que se tratava de mais um aluno como outro, mas é claro que merecendo uma atenção um pouco diferenciada na área de metodologias a serem aplicadas em sala, para que se cumprisse o objetivo do professor que é o ensino-aprendizagem.”

#### PROFESSOR D

“Confesso que o novo causa medo. Me deparei com o novo, e tudo que é novo causa medo, não porque eu não seria capaz, mas porque nunca havia estado à frente de uma situação diferente, para a qual tive que buscar e aprender muito.”

#### PROFESSOR E

“Antes de ter contato com minha primeira aluna que não enxergava o mundo como nós, já havia tido contato com outros tipos especiais de alunos, porém, este foi meu maior desafio. Apesar de ter tido alunos com outras especificidades, com minha aluna com deficiência visual foi diferente, eu nunca havia tido a experiência de ter uma aluna que precisava de maior atenção, uma aluna que eu não sabia o que ela estava vendo. Eu me senti acuado, sem saber o que fazer.”

#### PROFESSOR F

“Meu sentimento ao me deparar com a estudante deficiente visual foi de surpresa, porque geralmente no primeiro ano de docência a gente até espera por alunos mais indisciplinados, alguns mais agressivos, mas até então, em pleno 2010, ainda não se passava na minha cabeça entrar em uma sala e me deparar com um aluno deficiente visual, até porque a minha vida inteira eu não convivi com nenhum deficiente visual. No entanto, eu também senti esperança porque, apesar do desafio, eu sabia que havia estratégias que poderiam me ajudar a ajudá-la a compreender o conteúdo, na verdade, eu achei motivador poder contribuir com essa aluna.”

Após minha leitura e análise dos trechos apresentados acima, atentei-me aos relatos dos professores: A, B, D e E. Identifiquei que o sentimento de inquietante estranheza foi comum a esses profissionais. A partir desses trechos, retomo o que a psicanálise nos diz sobre o sentimento de inquietante estranheza e o porquê de ele ocorrer.

Por que as crianças com deficiência são estranhas? A esse respeito, Rinaldo Voltolini e Lígia Rodrigues (2018) afirmam que:

No cenário da educação inclusiva, com a chegada dessas novas crianças estranhas, em princípio, ao universo da escola regular, vimos desenhar-se uma dinâmica bem peculiar. A própria presença da estranheza já é indício da emergência, em primeiro plano, da dinâmica inconsciente no interior da relação. A criança esperada não veio, e em seu lugar veio Outra a qual preciso adaptar-me. A adaptação deve se dar primeiramente no campo subjetivo, íntimo e, secundariamente, no campo técnico, pedagógico. As dúvidas geradas no professor não são inicialmente pedagógicas, ou seja, operacionais, mas pessoais. (...) A chegada dessas crianças à escola representa, para o professor, sobretudo, uma questão com relação a sua identidade. Antes de se tornar uma busca de competências para o trabalho, o professor se vê às voltas com a pergunta: quem é esse? (p. 187).

Ao analisar trechos das falas dos professores pesquisados, é possível identificar exemplos dessas primeiras dúvidas e questionamentos apontados pelos autores, especificamente nos relatos dos professores A e E: “Era difícil pensar que uma pessoa não conseguia enxergar” (PROF A); “Eu nunca havia tido a experiência de ter uma aluna que precisava de maior atenção, uma aluna que eu não sabia o que ela estava vendo” (PROF E).

De fato, os trechos citados acima confirmam que a inclusão causa mal-estar, angústia, que, ao chegar à escola regular, o aluno com deficiência visual vai desestabilizar a prática do professor, em primeiro lugar, pela estranheza que a deficiência provoca e, secundariamente, pela dependência da escola (ou do mundo ocidental moderno) aos recursos visuais. A angústia surge também pelo desconhecimento relativo a outros modos de se deslocar em um mundo não submetido à cultura visual.

O professor se vê às voltas com as perguntas: o que ele vê? Como ele aprende? E se sente assustado com uma situação não esperada, desprovido do que supõe serem as únicas formas de ensinar. Em seguida, o professor se questiona: como vou ensinar?

Ao ler os relatos a seguir, é possível identificar traços característicos dessas inseguranças vivenciadas por alguns dos professores pesquisados. “No começo, me senti perdida e me perguntava como que eu iria trabalhar, dar minhas aulas, lidar com ela e com a turma” (PROF A); “No início, tive muito medo, pois era a primeira vez que trabalhava com um aluno com deficiência visual, medo de não dar conta de ensiná-lo, e com isto, ele ficasse frustrado, e desistisse de estudar, como alguns

fazem" (PROF B); "Confesso que o novo causa medo. Me deparei com o novo, e tudo que é novo causa medo, não porque eu não seria capaz, mas porque nunca havia estado à frente de uma situação diferente, para a qual tive que buscar e aprender muito" (PROF D); "Eu nunca havia tido a experiência de ter uma aluna que precisava de maior atenção, uma aluna que eu não sabia o que ela estava vendo. Eu me senti acuado, sem saber o que fazer" (PROF E).

Com base nesses dados, percebe-se que o aluno com deficiência "visual" está fora dos padrões do aluno esperado. Além disso, percebem-se também traços do sentimento de inquietante estranheza vivenciado pelos participantes deste estudo. Apesar de esse sentimento ser comum a todos os entrevistados, cada um manifestou angústias distintas. Os professores A e E se mostraram angustiados em relação a não saber como agir. Por sua vez, a professora B demonstrou sua angústia ao temer não conseguir exercer sua função de educadora e, conseqüentemente, frustrar seu educando com deficiência visual. Observa-se que a angústia da professora D esteve associada à nova realidade, ao não habitual, ao ter de buscar novos métodos para alcançar a nova aluna. Na fala da professora F, identifica-se que a angústia esteve associada à própria presença da aluna com deficiência visual em sala.

Dentre os envolvidos na pesquisa, apenas a professora C não demonstrou sentimentos de angústia ou de estranheza, o que pode ser justificado pelo fato de esta educadora possuir um conhecimento prévio sobre as deficiências e por sempre estar em contato com as "diferenças": "Sempre gostei de estar com pessoas diferentes, gosto desse contato direto e conhecer a história de vida das mesmas. Nossa escola é referência no atendimento de crianças e jovens com deficiência e sempre estive em contato com ensino inclusivo. Sempre tive uma boa relação com os educandos com deficiência e com o W. não foi diferente" (PROF C).

Com base nos dados, observa-se que receber um aluno com deficiência visual em sala foi uma realidade nova para os professores. Essa nova realidade provocou surpresa e gerou medo ante o novo desafio, acredito que devido ao fato de as deficiências, bem como o universo das pessoas com deficiência visual, serem desconhecidas por esses profissionais entrevistados.

Para dar seqüência à análise dos relatos no que concerne ao aspecto do novo e do desconhecido, sirvo-me do conceito de *estranho infamiliar*, descrito por Freud. Em um trabalho publicado em 1919, Freud faz uma pesquisa etimológica do termo alemão *unheimlich*, título do artigo e traduzido para o português como "O estranho", e recentemente como "O incômodo" por Paulo Sérgio de Souza Júnior (2021), na tentativa de apreender o que produz e em que situações o sentimento de inquietante estranheza:

A palavra alemã *unheimlich* [infamiliar] é, claramente, o oposto de *heimlich* [familiar], doméstico, íntimo, e nos aproximamos da conclusão de que algo seria assustador porque não seria conhecido e familiar. Mas, naturalmente, nem tudo que é novo e que não é familiar é assustador; a relação não é reversível. Pode-se apenas dizer que o que é inovador torna-se facilmente assustador e infamiliar; nem tudo o que é novidade é assustador. Ao novo e ao não familiar se deve, de início, acrescentar algo para torná-lo infamiliar (FREUD, 1919[1996], p. 239).

Para Freud (1919), a noção de estranho, infamiliar remete a algo íntimo e que deveria permanecer oculto, e não necessariamente ao que é novo. Tratando-se da relação professor e aluno com deficiência visual, o que pode estar oculto? Seria o medo de não saber outras formas de ensinar? Ou a fantasia de que essas crianças não evoluem?

Como já citado neste estudo, a educação escolar foi pensada para uma determinada classe social, a elite financeira, para um determinado padrão de aluno, o ideal, e assim, a escola está adequada para receber apenas os alunos ditos padrão ou normais. Essa realidade pode explicar o fato de os educadores e as instituições de ensino não estarem aptos para a inclusão. Além disso, de forma consciente ou inconsciente, a sociedade, em geral, não espera que as pessoas com deficiência tenham uma produtividade ao mesmo nível que as pessoas ditas normais. No momento em que o aluno com deficiência chega às instituições de ensino, essa expectativa (ou não expectativa) se revela.

De acordo com Freud, não é o fato de não ser esperado, de ser surpreendente ou novo a causa da inquietante estranheza, mas ao contrário, o que provoca a inquietante estranheza remete ao que é há muito conhecido, mas que foi recalcado. Nas palavras de Voltolini e Rodrigues:

tal como Freud (1996 [1919]) demonstrou, não é o desconhecido, mas ao contrário, o profundamente conhecido e ignorado pela consciência por ter sido recalcado. O desconhecido em si mesmo não causa estranheza, causa em geral curiosidade, enquanto aquilo que foi recalcado mobiliza em todos nós as maiores forças contra sua aparição (VOLTOLINI; RODRIGUES, 2018, p. 188).

A qualquer ameaça de vir à luz o que foi recalcado, um modo de defesa se constrói, fazendo barreira ao seu retorno. Seria esse o mecanismo acionado pelo professor diante de uma criança com deficiência?

Para verificar a presença do pensamento de que crianças com deficiência não evoluem, direionei a entrevista com o seguinte tópico: - Você acha que teve conceitos e preconceitos modificados ou adquiridos a partir da vivência com o(a) estudante com deficiência visual? Quais? Explique.

Com as respostas pôde-se verificar que há uma confusão entre a perda visual e uma incapacidade de entendimento do aluno com deficiência visual, todos os professores se demonstraram surpresos ao verificar a eficiência desses alunos.

“Quando comecei os trabalhos com essa aluna, fui surpreendida com a força de vontade e dedicação, além de um talento para música extraordinário” (PROFESSORA A); “Mas para minha surpresa, ele compreendia melhor que os outros, e me incentivava a continuar querendo mais, na aprendizagem dos demais” (PROFESSORA B); “Apesar de ter se destacado bastante, outros alunos deficientes visuais já passaram por minhas aulas, acredito que desenvolvem algumas habilidades que os ditos normais não possuem” (PROFESSORA C); “Ao olhar aquela aluna especial, não sabia como lidar com ela, mas, ao conversar e notar suas atitudes, percebi que às vezes sofremos antecipado” (PROFESSORA D); “Me recordo, com muita clareza, o dia em que ela me disse que queria me ver. Eu, sem jeito e assustado com aquilo, perguntei, ‘como pode fazer isso?’ Então ela se aproximou, colocou as mãos em meu rosto e disse: você aparenta ser mais novo que o professor JJ. Naquele exato instante, percebi que eu não tinha um desafio pela frente, mas, sim, uma oportunidade única em ver o mundo através dos olhos dela. No dia em que ela tocou o meu rosto, eu pensei: ela enxerga mais do que eu. Como já afirmei, ela não era deficiente, apenas enxergava de maneira diferente” (PROFESSOR E).

Na presente pesquisa, identifica-se que: os entrevistados lidaram com o sentimento de inquietante estranheza no primeiro momento; os professores percebiam a possibilidade de evolução do aluno, o pensamento de improdutividade perdia força; durante a interlocução com o aluno, os docentes também se sentiram inseguros. A respeito dessa insegurança, acredito que, em alguns casos, ela pode ser justificada pelo fato de que, estando os professores habituados a uma didática própria, eles temem mudar sua metodologia e, conseqüentemente, eles temem não conseguir exercer sua função de educador.

Diante do educando com deficiência visual, alguns professores se sentem inseguros e temem não conseguir que esse aluno se desenvolva em suas aulas. Assim, perante a educação inclusiva, algo do psíquico do professor, algo muito próprio do educador é mobilizado. Por estar familiarizado a uma didática, o professor acredita estar preparado para ensinar. No entanto, no momento em que ele se depara com um aluno com deficiência, seu conhecimento de educador é colocado à prova, ele se sente ameaçado e teme perder o controle da situação. Com isso, destaco que nem só o aluno com deficiência é o inesperado, o aluno “normal” também provoca o sentimento de desestabilização, pois o que se espera é o “ideal”. A chegada do aluno com deficiência apenas potencializa esse sentimento, pois

representa, de forma escancarada, uma nova realidade imposta à escola. A instituição supõe que deverá assumir novas didáticas, metodologias, novos hábitos, recursos e uma estrutura de acessibilidade para se adequar à inclusão estabelecida pela legislação. Assim, o professor teme o que é recém-chegado, ou o deslocamento que o recém-chegado provoca.

De fato, o encontro do professor com o aluno com deficiência visual o coloca diante do inesperado, algo não habitual na sua metodologia docente. Para Voltolini (2017), o professor espera que o aluno aprenda o que ele ensina. Quando ele se depara, por exemplo, com um educando que não consegue enxergar o quadro ou ler um livro, uma prova avaliativa ou uma lista de exercícios, o educador sente sua competência ameaçada por estar muito dependente, como dito anteriormente, de uma cultura visual. Isso pode justificar o estranhamento que a deficiência visual provoca. Nessa situação, o professor lida com o não saber o que fazer. Segundo Spagnuolo, “Se o professor está ‘arraigado no saber fazer’, deparar-se com o não saber será fonte de mal-estar” (SPAGNUOLO, 2018, p. 153). Essa afirmação é constatada nas falas dos professores participantes quando eles afirmam: “não estava preparada”, “não sabia como seria esse ensino”, “não tinha passado por essa experiência”, “medo de não dar conta de ensiná-lo”, “nunca havia estado frente a uma situação diferente”, “sem saber o que fazer”.

Nessas citações, é recorrente identificar advérbios de negação ligados ao saber o que fazer na fala dos professores, além do reconhecimento de que eles não detinham o saber naquela situação. Logo, essa realidade causou mal-estar nos docentes entrevistados, devido à falta no saber (o que fazer).

Outro aspecto da inclusão que tomo como uma das causas da insegurança de alguns professores é a situação de impotência. No capítulo intitulado “‘Não vai’: acerca da intimidade entre o politicamente correto e a impotência no exercício da inclusão”, disponível no livro “Psicanálise e formação de professores” (2018), Oliveira, A. demonstra que a inclusão coloca alunos e professores em situação de impotência devido ao ideal de inclusão total. A pretensão desse ideal é fazer com que haja um denominador comum entre todos os membros de um grupo, uma homogeneização, um modelo de aluno, desconsiderando assim as diferenças e os limites. Esse ideal de inclusão iria ao encontro da ideia de que, em sala de aula, o professor se depararia com crianças ideais, crianças que aprendem o que ele ensina.

O professor que nunca teve a experiência de educar alunos com deficiência visual, logo percebe que há neste educando uma diferença escancarada, pois falta-lhe um sentido sensorial. Isso faz com que esse educando não seja reconhecido como o aluno convencional, é assim, de forma

inconsciente ou conscientemente, fica difícil para o professor colocá-lo nos moldes de "normalidade". Isso ocorre porque: primeiro, essa criança é estranha, tema que temos explorado no presente capítulo, e segundo, o professor não sabe como deverá seguir com esse educando. A partir da associação de que o fracasso do aluno é responsabilidade do professor, o educador coloca-se em uma situação imaginária de tudo ter que saber e, ao pensar na possibilidade de fracasso do aluno, o professor se vê impotente frente ao ideal de inclusão total como meta de trabalho. A esse respeito, Oliveira, A. (2018) demonstra que:

A estrutura de cada discurso exige que se lhes dê uma impotência porque cada um deles comporta em si algo de impossível, de falho no que demandam e obtêm. Diante de tais impossibilidades, um modo de (não) lidar com elas seria a impotência, que sustenta a ilusão de que cada discurso seja inequívoco; ou seja, de que cada um deles não comporta, inevitavelmente, conflitos, nos quais sempre algo se perde: ou isto, ou aquilo. A impotência sustenta a utopia da completude na medida em que faz crer que o impossível seja alcançável. Essa crença não tem outro destino senão que o sujeito se veja em posição de impotência, já que alcançar o impossível é meta inglória. Ou seja, a impotência é uma resposta ao impossível. Ainda que à custa de um sofrimento, ela toma viável evitar o equívoco intrínseco a todo discurso. Faz isso tomando tal ilusão um imperativo para o sujeito: "consiga o impossível!" (OLIVEIRA, A., 2018, p. 171-172).

O professor, na ilusão de que deve ensinar e que todos os alunos precisam aprender na mesma proporção, supõe que esses deveres e direitos implicam também os alunos com deficiência, e essa proporção resulta em sensação de impotência. Para ele, saber que não possui ferramentas, tampouco conhecimentos necessários, e saber que a limitação (deficiência) gera limites e limitações, significa a impossibilidade dessa igualdade de ensino e aprendizagem.

Aqui pontuo que é preciso que o professor entenda que o fazer existir um denominador comum em sala de aula é impossível, pois a classe não é homogênea. Ao tratar de alunos com deficiência, esse denominador é mais impossível ainda, pois como já citado: limitação gera limites e limitações. Por mais que o professor faça um bom trabalho e, por mais que o aluno com deficiência se empenhe, sempre haverá algum déficit. É preciso então haver uma desidealização da criança e levar em consideração a singularidade de cada um; considerar o que foi conquistado no dia a dia; entender que nem tudo será completo por consequência dos limites do aluno, do professor, da instituição e das políticas públicas; e estar sempre em busca de novos saberes.

Acredito também na importância de o professor reconhecer que ele não detém o saber de tudo e que tudo não pode controlar. Também é preciso que o professor seja menos cobrado por não deter todo o saber, para assim não permanecer em situação de impotência, já que "entendemos que o rompimento de um docente com a posição de impotência passe também por poder autorizar-se de si

mesmo como educador - de si e a partir de si mesmo; com a finalidade de sua própria prática, que independe de chancelas. Assim, rompe-se com a totalidade ideal de um saber, prometida e exigida pelo tecnicismo" (OLIVEIRA, A., 2018, p. 171).

Ao longo deste estudo, foram apresentados inúmeros indícios que comprovam a frase que inspirou essa pesquisa: "inclusão causa mal-estar". Não se pode negar que realmente isso ocorre por consequência do preconceito, do "ranço" social, da fantasia, da insegurança, do sentimento de inquietante estranheza e, por que não dizer, do recalque. Todavia, não se pode negar que a inclusão também causa mal-estar nos mais inclusivos dos professores, naqueles que dispõem da mais sincera vontade de ensinar alunos com deficiências. De acordo com Spagnuolo, isso ocorre porque

O discurso da inclusão, ao ser tomado no campo educativo como um imperativo, opera tal qual um ideal imaginário. Trata-se da inclusão ideal que não abre espaço para elaboração de outros mandatos e funciona como uma injunção na medida em que a escola fica na posição de objeto para responder ao Outro mandante. Porém, junto à inclusão ideal, há também o ideal de uma inclusão, que é sustentado pelos que a constroem diariamente na sala de aula, e articula uma demanda enigmática que guarda relações com o desejo do sujeito que o suporta. (NOTA: Fazemos aqui uma referência aos conceitos freudianos de Eu Ideal e Ideal do eu (Freud, 1914). Enquanto o primeiro é caracterizado por uma certeza imaginária, o segundo está suportado por elementos simbólicos e tem como efeito a precipitação do desejo). É neste sentido que escutamos os professores nos falar sobre o avesso de seus ideais, isto é, a castração. Em outras palavras, os professores vêm nos falar de que algo falta (SPAGNUOLO, 2018, p. 152).

O professor gostaria de ajudar mais, contudo, algo parece faltar. Faltam formação, recursos didáticos e pedagógicos, conhecimentos, além do saber. Spagnuolo (2018) afirma que a falta se inscreve na fala dos professores através da possibilidade de não saber o que fazer para educar determinado aluno, além disso, observo, a partir deste estudo, que a falta também se inscreve na fala de professores através das possibilidades de buscas.

Buscas que são respostas de professores que decidem ampliar seu conhecimento; que aprendem a investir no melhor do aluno e não pensar em moldá-lo; que entendem que a inclusão ideal se dá na prática; que reconhecem que do seu lado há falta, impotência, castração. Como demonstra Voltolini: "Quando se pretende mudanças atitudinais deve-se trabalhar com transformações graduais que envolvem a implicação do sujeito, muito mais do que formações técnicas que apostam na racionalidade como controladora do comportamento" (2018b, p. 56).

### 2.3. Identificando a falta e encontrando laços e caminhos

Como vimos, a inclusão é desafiadora por motivos técnicos, pedagógicos e/ou subjetivos. Acredito que, em se tratando de alunos com deficiência visual, o desejo de muitos profissionais é o de saber o que fazer para ensinar, pois, como afirma Spagnuolo, "apesar de o professor demandar saber, não é por saberes científicos que ele pede" (2018, p. 162).

Na presente pesquisa, de diversas formas, os professores entrevistados falaram do seu mal-estar, do incômodo que eles sentiam por não terem formação específica e pela ausência de materiais didáticos acessíveis. Nos casos relatados, esse incômodo foi produtivo, já que foi o responsável por provocar uma crise com o saber docente, algo do lado do professor parecia faltar, o que o levou a buscar novos conhecimentos e a formular nova saída para aquela realidade.

Neste estudo, a identificação de traços característicos da falta foi possível a partir das respostas referentes ao seguinte tópico: - Com a permanência do(a) aluno(a) com deficiência visual em sua turma, quais ações pedagógicas foram modificadas ou adotadas em suas aulas? Obtive as seguintes respostas:

#### PROFESSOR A

“Neste período, com a permanência da educanda DV na sala de aula, vi a necessidade de buscar novos conhecimentos e recursos para ajudar e ampliar os estudos da educanda. Busquei informações na família dela, que tinha uma mãe bem presente na escola e que participava ativamente da rotina da filha. Além disso, participei de cursos de formação de leitura e escrita em Braille, busquei uso do Soroban para as aulas de matemática e conheci a história de vida da estudante. Durante essa capacitação, descobri que a educanda, sendo totalmente cega, possuía os outros sentidos preservados e compensatórios. Confesso que foi um ano bem desafiador e diferente em todos os aspectos até então vivenciados por mim na prática docente, porém de muito aprendizado cognitivo e de vida para todos nós envolvidos nesse processo. Além disso, foi muito gratificante e enriquecedora a nova experiência para a escola, já que neste período a instituição passou a receber alguns itens como máquina de escrever em Braille, Reglete e Soroban para uso da aluna e eventuais outros integrantes. Também foram disponibilizados livros usados na turma com adaptação em Braille, para facilitar o acompanhamento e ensino da estudante no ambiente escolar.”

## PROFESSOR B

“Eu percebi que poderia ajudá-lo, se trabalhasse o conteúdo de maneira mais tranquila, repetindo várias vezes, e usando a oralidade para transmitir as informações mais facilmente, esta foi a primeira ação tomada por mim para que ele pudesse acompanhar a turma. Outra ação tomada, foi mantê-lo sempre integrado a todas as atividades, inclusive as atividades de apresentação em grupos, onde ele se mostrou muito à vontade. ”

## PROFESSOR D

“Fui atrás de novos conhecimentos para ministrar as aulas, busquei vários recursos para que ela aprendesse e não ficasse para trás. Ela era muito esforçada, inteligente e cobrava muito de mim, isso me deu forças para buscar mais conhecimentos adequados e formação como trabalhar com Braille e Soroban para facilitar no aprendizado da aluna. ”

## PROFESSOR E

“Na época eu senti a necessidade de buscar novas formas para ajudá-la, foi quando busquei aprender a como ensiná-la, e depois disso ensinando aos outros professores, aprendi por exemplo a converter os materiais para o Braille no Braille fácil, então eu enviava os meus materiais e dos outros professores para o CEBRAV e os buscava. Aprendendo isso e muito mais, intensificou-se o que eu já fazia, pois o aprender pelo toque tem que ser parte do ensino. Falar de física para um aluno que vê é complicado sem o auxílio desse material, imagina para quem não vê. Os alunos que enxergam têm que criar um modelo para aprender, o aluno que não enxerga, além de criar um modelo, precisa criar um mundo para aquele modelo. Então cor, textura, peso e demais coisas que não são tão complicadas, para ela, era difícil, mas ela criava um modelo. ”

## PROFESSOR F

“Eu sempre depois de explicar no quadro para todos, incluindo ela, eu passava um exercício aplicado e depois ia na carteira dela explicar com mais tranquilidade só para ela, em geometria eu usava um EVA bem grosso para fazer os desenhos e ela sentia a forma pelo tato, ao explicar o

conteúdo eu me imaginava deficiente visual e fazia a forma com a qual eu imaginava que eu poderia conseguir acompanhar o raciocínio.”

Temos observado no decorrer deste estudo que apenas as leis não dão conta de efetivar a inclusão em sua totalidade. É necessário que nossas escolas se sirvam cada vez mais dos recursos de acessibilidade que visam romper as barreiras e auxiliar nossos professores. É válido ressaltar que a acessibilidade e o saber docente referente ao desenvolvimento do aprendiz com deficiência visual não garantem a tranquilidade do professor, pois, assim como cada sala de aula e cada contexto são inéditos, cada aluno com deficiência visual também tem sua singularidade.

Como já nos indicava Freud (1937), as tarefas de educar, governar e psicanalisar são impossíveis, já que são fazeres que se sustentam pela falta, ou seja, justamente pela impossibilidade de tudo saber e controlar. Spagnuolo, parafraseando Freud, diz: “Segundo essa perspectiva, portanto, não haveria nenhum saber, por mais esclarecedor que fosse, capaz de garantir ao bom governante - ou, no nosso caso, ao bom professor - o saber sem falhas” (2018, p. 155).

Desse modo, a falta é bem presente na relação entre professor e aluno, e é esta falta que provoca a busca por novos saberes. Ressalvo que a falta é constitutiva e jamais é completada, pois, se acaso o professor detiver o saber, a busca por novos saberes estará encerrada. A seguir, é possível identificar traços característicos da inquietude docente, do desejo de sempre buscar algo a mais.

## PROFESSOR E

"Atualmente, tenho outro aluno com deficiência visual, e essa experiência continua sendo difícil, não por ser intransponível, mas por ser um mundo diferente ao que estamos habituados, é um mundo que nos tira da zona de conforto, e faz com que tenhamos que buscar meios. Minha primeira experiência me traz serenidade, mas não traz tranquilidade, e minha ação pedagógica hoje se baseia em buscar recursos para ensinar. Hoje, acredito que se eu não alcançar a todos, eu não consigo atuar ali. Para que eu atue, preciso alcançar a todos, e alcançar a todos depende de buscar novos meios e saber que as pessoas são diferentes e o fato de as pessoas serem diferentes nos leva a buscar meios diferentes. Enfim, hoje, toda minha ação pedagógica é em função do meu aluno."

Temos percebido que é no decidir ensinar, na busca pelo saber fazer e até mesmo na criatividade do professor que a inclusão acontece. Para isso, é necessário estabelecer uma relação entre educador e educando; é necessário que o professor se responsabilize pelo aluno, ou seja, o lugar

de aluno precisa ser construído e o papel de professor precisa ser assumido. Esse saber fazer aqui apresentado trata de adaptações didáticas, metodológicas, acessibilidade, ou ainda, do reconhecimento e aproveitamento dos sentidos sensoriais do aluno em funcionamento. Nessa relação professor e aluno, à medida que a relação se constrói, o mal-estar é reduzido, cedendo espaço para as possibilidades. As possibilidades e capacidades foram sendo descobertas com a convivência com o estudante com deficiência, como podemos ver nos relatos a seguir:

#### PROFESSOR A

“Durante essa capacitação, descobri que a educanda, sendo totalmente cega, possuía os outros sentidos preservados e compensatórios. ”

#### PROFESSOR B

Percebi a sua alta capacidade de ouvir e raciocinar rapidamente, percebi que tinha facilidade em aritmética. A dificuldade maior era em questões que requeriam análise de gráficos, mas tínhamos ao nosso lado uma excelente professora de apoio, a professora R., que sempre criava mecanismos simples para representar gráficos e outras figuras geométricas. ”

#### PROFESSOR C

“Ele sempre foi muito atencioso, esforçado e, acima de tudo, muito inteligente e antenado com tudo que acontecia à sua volta, sempre muito participativo expondo suas ideias e debatendo os temas abordados em sala de aula. Apesar de ter se destacado bastante, outros alunos deficientes visuais já passaram por minhas aulas, acredito que desenvolvem algumas habilidades que os ditos normais não possuem. ”

#### PROFESSOR D

"Ela era muito esforçada, inteligente e cobrava muito de mim, isso me deu forças para buscar mais conhecimentos adequados e formação como trabalhar com Braille e Soroban para facilitar no desenvolvimento da aluna. ”

## PROFESSOR E

“Me lembro que certa vez eu estava ensinando um conteúdo de conversões de temperatura, e ela me deu a resposta antes dos outros alunos, então eu a questioneei, e ela me disse que, quando eu falava a fração, ela já multiplicava os lados, então ela fazia  $A/V=C/D$ , e multiplicava invertido, então eu percebi novas possibilidades. ”

## PROFESSOR F

“Foi prazeroso porque a minha dedicação tinha resposta por parte da estudante, que era muito interessada em aprender, era muito independente nas tomadas de decisão e na mobilidade, dedicada, tinha facilidade para aprender matemática, então diante disso meu primeiro passo foi tentar entender como a aluna aprendia, o que facilitava o seu aprendizado. ”

Com base nesses relatos, posso afirmar também que, à medida que a relação entre professor e aluno é estabelecida, laços sociais vão sendo construídos. À medida que o aluno se desenvolve nessa relação, conforme o saber fazer do professor, o preconceito perde força e a concepção concernente às deficiências é modificada. No capítulo intitulado “Educação Inclusiva”, Voltolini (2018a) afirma que, nos casos de alunos com deficiência sensorial e motora, não está em jogo necessariamente o laço social, trata-se mais de ajustes, adaptações, acessibilidade. Todavia, acredito que não adianta existir acessibilidade, se o professor não se responsabilizar pelo ensino e aprendizado do aluno. Por isso, acrescento que, nos casos de deficiências sensoriais ou motoras, o laço social também está em jogo.

A esse respeito, Voltolini afirma que “estabelecer um laço social genuíno entre esse aluno e esse professor se torna a tarefa fundamental para que a inclusão ocorra. É preciso constituir o lugar de aluno para essas crianças para que o lugar de professor apareça e algo de educativo possa ocorrer” (2018a, p. 38).

Para confirmar a eficácia do laço social, trago os relatos dos professores que buscaram aprender a lidar com a falta, com a deficiência, com o aluno, com a sua própria subjetividade, todos com a finalidade de fazer cumprir o contrato mencionado por Voltolini e Rodrigues, que prevê que, na perspectiva contratualista, os objetivos são que o professor ensine e que o aluno aprenda.

## PROFESSOR A

“No decorrer de alguns anos, continuei sendo professora da aluna e aprendi que a valorização e a aceitação das diferenças são fatores imprescindíveis na relação ensino-aprendizagem. Ademais, esses aspectos repercutem positivamente para o desempenho do aluno NEE (Necessidade Educacional Especial), pois a deficiência visual não limita a capacidade de aprender. Portanto, hoje sou grata a Deus e a essa estudante que tanto se esforçou e me ensinou sobre o valor da vida. Percebi ao longo do tempo que aprendi a aprender. Aprendi que, com amor, dedicação e capacitação, todos nós professores podemos fazer o melhor para nossos alunos, inclusive com os alunos NEEs.”

## PROFESSOR B

“Com o aluno deficiente visual e outras deficiências com que trabalhei ao longo dos anos, criei conceitos positivos, de que não existem limitações, quando a família e o aluno têm interesse em seu desenvolvimento, a maior barreira encontrada por muitos alunos com algum tipo de deficiência está no abandono da família a esses jovens, que têm sonhos como quaisquer outros, e muita força de vontade de aprender, só precisam ser acreditados pelos demais.”

## PROFESSOR C

“Costumo diversificar a metodologia de aprendizagem para não se tornarem aulas monótonas, pois nem mesmo o professor suporta a mesmice que é o quadro e giz. Mas nada disso adianta se não houver uma cumplicidade entre professor e aluno, pois é na convivência que conquistamos nosso aluno, através de um sorriso, um elogio por uma tarefa bem feita, isso faz a diferença e traz segurança para o estudante, facilitando o nosso objetivo, que é ensinar.”

## PROFESSOR D

“Às vezes, o impossível é só uma questão de perspectiva e determinação, assim vencemos as barreiras encontradas no caminho. Hoje é motivo de alegria e de honra por ter sido professora de uma pessoa tão dedicada e esforçada.”

## PROFESSOR E

“Nesse caminho, aprendi mais do que ensinei, e me tornei mais humano nessa ação, me tornei mais humano por entender que as limitações dos outros são parte do aprendizado e não funcionam para separar, mas sim para aproximar. As diferenças existem, sejam físicas, cognitivas, mas eu não posso usar as diferenças para segregar, tenho que usar as diferenças para agregar. Eu aprendi e utilizo isso. ”

## PROFESSOR F

“Eu acho que, na verdade, acabei aprendendo mais com a experiência com ela do que ela comigo, rs! Eu fiquei muito motivada em pensar como eu poderia ajudar outros profissionais a lidar com essa situação de modo que o aluno fosse incluído para além da teoria e dos direitos presentes nas leis que regem a educação. ”

Nota-se neste estudo que nenhum dos entrevistados teve formação em inclusão antes da chegada do aluno com deficiência visual, contudo todos obtiveram êxito em seu trabalho. De fato, após o ingresso e durante a permanência do educando, os professores buscaram cursos de capacitação e de formação continuada, o que serviu para reduzir a sensação de impotência. Vale ressaltar que o interesse por uma complementação profissional, curricular e pessoal partiu dos educadores, a partir da constatação de que eles não detinham o saber. Muitos profissionais da educação são indiferentes à inclusão, baseando-se na afirmação de que não foram preparados, mas, como vimos, essa atitude tem a ver com defesas. No entanto, aprendemos que incluir não é questão de estar ou não estar preparado, tampouco de ter ou não ter formação. Bem mais do que isso, decidir incluir é questão de o que essa realidade implica, é uma formação que se dá no dia a dia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de desfrutarmos de grandes avanços da educação inclusiva, não se pode negar que a inclusão ainda é uma realidade desafiadora. Trata-se de um tema que divide opiniões, porque alguns profissionais da educação acreditam que ensinar alunos com deficiência é função do especialista, realidade distinta da que foi debatida neste trabalho.

Tendo em vista que a lei veio para amparar o direito à educação das pessoas com deficiência e, de certa forma, para forçar a inserção dessas pessoas em salas regulares de ensino, ela não garante oportunidades igualitárias. De certo modo, a instauração da lei representa um grande avanço para a formação desses educandos, porém, bem mais do que falar em direitos comuns a todos, é necessário falar sobre promover estratégias que visam romper com as barreiras ainda existentes nesse percurso. As barreiras atitudinais são as mais difíceis de serem derrubadas, visto que elas envolvem os preconceitos arraigados e a subjetividade do professor, pois muitos docentes colocam uma barreira anterior à experiência, e não se permitem lidar com alunos de inclusão.

Percebemos neste estudo que muitos professores pedem por formação e vão em busca de capacitação, o que de certa forma é compensatório para que o professor não se sinta sozinho em seu trabalho. Também nota-se que a inclusão não se dá apenas por formação teórica, e que ela não se dá antes, mas sim durante a relação. Trata-se de um aprender que se dá na prática do dia a dia; na escuta de um professor para um aluno e de um aluno para um professor; na singularidade de cada sujeito. Assim, não existem manuais para inclusão, caso existisse, estaríamos desconsiderando as diferenças de cada um, seja professor, seja aluno com deficiência, seja aluno sem deficiência.

Neste estudo, percebemos que a presença de alunos com deficiência visual no ensino regular provoca mal-estar e estranhamento nos educadores, entretanto, identificamos que essa presença pode possibilitar inúmeras trocas de conhecimentos e experiências. De um lado, os alunos com deficiência se beneficiam do conhecimento acadêmico e de sua igualdade de direitos, deveres e oportunidades e, por sua vez, os professores se beneficiam das lições de vida: aprendem a lidar com as diferenças; aprendem a aprender a buscar novos caminhos e a lidar com seus próprios conflitos.

O primeiro encontro com o aluno com deficiência visual surpreende e desestabiliza o professor que se defronta com algo novo, infamiliar, estranho. Como demonstrou Freud (1919), para que o novo se torne assustador é preciso que ele remeta a algo íntimo, profundamente conhecido e que deveria permanecer oculto. É neste ponto que podemos identificar os professores que não sabem o que fazer e não querem saber e aqueles que não sabem, mas querem saber.

Considerando as elaborações freudianas sobre a noção de “estranho”, não saber e não querer saber seria algo relativo a uma implicação subjetiva que remete a algum conteúdo psíquico inconsciente cuja revelação produziria um grande sofrimento psíquico. Tal postura estaria relacionada a um tipo de defesa contra o retorno daquilo que é muito íntimo, porém perturbador para esse sujeito. Por esse motivo, esse sujeito fica impedido de lidar com o que há de diferente no outro.

A elaboração deste trabalho não tem o intuito de apontar métodos, fórmulas, estabelecer normas para impor aos docentes e ensiná-los a serem inclusivos, contudo, a proposta aqui apresentada é a de possibilitar uma reflexão quanto às perspectivas do sujeito concernente ao outro e a ele mesmo. Incluir um aluno com deficiência e promover a acessibilidade em suas aulas envolve a subjetividade do professor e a maneira como ele lida com a situação. Diante disso, mais do que falar sobre inclusão teoricamente, é necessário questionar sobre as diferenças significativas (deficiências) e sobre o que essas diferenças (que são do outro) despertam em nós.

## GLOSSÁRIO

Enucleação: retirada integral, sem ruptura de um tumor ou outro corpo. Ex: globo ocular.

E.V.A: placas emborrachadas utilizada para artesanatos.

Leitores de tela: software utilizado principalmente por pessoas cegas, que fornece informações através de síntese de voz sobre elementos exibidos na tela do computador.

Reglete: instrumento para a escrita Braille.

Soroban: reconhecido como recurso educativo específico para aprendizagem de cálculos matemáticos por estudantes com deficiência visual.

Tecnologias assistivas: área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiências, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas e preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*: Summus, 1998, p. 11-30.
- ANDRADE, Sidney. Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz? *As gordas*, 2015. Disponível em: <https://asgordas.wordpress.com/2015/12/03/capacitismo-o-que-e-onde-vive-como-se-reproduz/>. Acesso em 13 set. 2020.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas Psicol.*, v. 3, n. 2, p. 63-70, 1995.
- BANDEIRA, Ana; ROCHA, Cleomar; DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana. *Se inclui: formação docente para inclusão e acessibilidade* [E-book]. Goiânia: Cegraf UFG, 2020.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.
- BRASIL. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2013). Documento de área 2013. Disponível em: <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>. Acesso em: 20 set. 2020.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em <HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 set. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) . Acesso em: 15 maio 2020.
- BRASIL. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 20 set. 2020.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *ADI 5357 MC - Ref / DF - Distrito Federal*. Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade. Relator: Min. Edson Fachin. Julgamento: 09/06/2016. Órgão Julgador: Tribunal Pleno. Disponível: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12527456>. Acesso em: 20 set. 2020.
- CEBRAV – Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual. *Quem Somos*. Disponível em: <https://cebrav.educacao.go.gov.br/quem-somos>. Acesso em: 13 jun. 2020.

CESAROTTO, Oscar. *No olho do outro*. São Paulo: Iluminuras, 1996.

CÓRDOVA, Vitor. *Histórias de Vida*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos, 1990.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; ROCHA, Cleomar. Política de acessibilidade na Universidade Federal de Goiás: Construção do Documento. *Revista Polyphonia*, v. 28, n. 1, p. 45-63, 2017.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; SANTANA, Poliana Souza; ALMEIDA, Elizia Elias de. Inclusão escolar: um direito das pessoas com deficiência. In: SANTIBANEZ, Dione Antônio de Carvalho de Souza *et al.* *Educação para a diversidade e cidadania: volume 1 / Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Direitos Humanos NDH/UFG*. Goiânia: Gráfica da UFG, 2016.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução: Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Textos Fundantes de Educaçai). Título original: *Experience and education: the 60th anniversary edition*.

DIMARAS, Helen; KIMANI, Kahaki; DIMBA, Elizabeth; GRONSDAHL, Peggy; WHITE, Abby; CHAN, Helen; GALLIE, Brenda. Retinoblastoma. *The Lancet*. Seminário 1436, v. 379, 14 de abril de 2012. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22414599/>. Acesso em: 08 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. *A história da loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

FONTENELE, Cristiane Ferreira. *História de vida de professoras que desenvolvem práticas docentes multiculturais*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2009.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora Ltda., 1992, p. 171-197.

FREUD, Sigmund. *O infamiliar*. Edição bilíngue comemorativa (1919 – 2019). Obras completas de Sigmund Freud. Tradução de Ernani Chaves e Pedro Heliodoro Tavares. Editora Autêntica, [1919 (1996)]. FREUD, Sigmund. *Análise terminável e interminável*. Obras Completas, vol. 23. Imago. [1937(1996)].

FREUD, S. *O incômodo*. Tradução: Paulo Sérgio de Souza Júnior. São Paulo: Blucher editora, 2021.

GLAT, Rosana. *Somos todos iguais*. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

GUGEL, Maria Aparecida. *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. Ampid (Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência), 2015.

HERRLEIN, Maria Bernadette Petersen. *Professoras: uma lição de vida*. Tese de doutorado. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.

- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Figuras do infantil*. São Paulo: Vozes, 2010.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. Até que ponto as crianças de hoje são diferentes das de antes? *Café Filosófico*, CPFL. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jl4a-YpxZj4>. Acesso em: 26 abr. 2021.
- LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
- MACHADO, Vilma de Fátima. Apresentação. In: SANTIBANEZ, Dione Antônio de Carvalho de Souza *et al.* *Educação para a diversidade e cidadania: volume 1 / Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Direitos Humanos NDH/UFG*. Goiânia: Gráfica da UFG, 2016.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-escolar.pdf?1473202907>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso*. Maringá, v. 4, n. 2 , p. 149- 171, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora Ltda., 1992, p. 111-240.
- NEGREIROS, Dilma de Andrade. *Acessibilidade Cultural: por que, onde, como e para quem?* Rio de Janeiro, 2014.
- NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora Ltda., 1992.
- OLIVEIRA, Ana Galletti Martins de. “Não vai”: acerca da intimidade entre o politicamente correto e a impotência no exercício da inclusão. In: VOLTOLINI, Rinaldo *et al.* *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.
- OLIVEIRA, Viviane Guimarães de Lucena. *Educação inclusiva: a intervenção de diagnósticos provenientes da área da saúde na atuação dos profissionais da educação*. Dissertação defendida em 2019, no Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), Cepae/UFG.
- ORMELEZI, Eliana Maria. *Inclusão Educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em*

estudo de caso. Tese de doutorado. Doutorado em Psicologia e Educação. Universidade de São Paulo, 2006.

ROCHA, Cleomar. Acessibilidade para quem? In: BANDEIRA, Ana; ROCHA, Cleomar; DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana. *Acessibilidade: práticas culturais e tecnologia assistiva para a cidadania*. Goiânia: Gráfica da UFG, 2018. Disponível em <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/invencoes/livros/7/fichatecnica.html>. Acesso em: 15 maio 2020.

ROCHA, Cleomar; DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana. Formação de professores por meio de tecnologias: o MOOC como estratégia na inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. In: BANDEIRA, Ana; ROCHA, Cleomar; DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana. *Acessibilidade: práticas culturais e tecnologia assistiva para a cidadania*. Goiânia: Gráfica da UFG, 2018. Disponível em <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/invencoes/livros/7/fichatecnica.html>. Acesso em: 15 maio 2020.

SÁ, Sérgio. *Feche os olhos para ver melhor: os limites dos sentidos e os sentidos os limites*. Ed. Sá Editora, Edição em Braille, 2004.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. *Revista Educar em Revista*, n. 42. Curitiba, Oct/Dec, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Aline Pacheco; BARROS, Carolyne Reis; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARRO, Vanessa Andrade de. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. *Revista do Centro Acadêmico de Psicologia da FAFICH/UFMG*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007.

SPAGNUOLO, Lenara Spedo. Como eu educo essa criança? Saberes sobre inclusão escolar e o discurso do especialista. In: VOLTOLINI, Rinaldo *et al.* *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.

VOLTOLINI, Rinaldo. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma. *Estilos da Clínica*, Vol. IX, n. 16, p. 92-10, 2004.

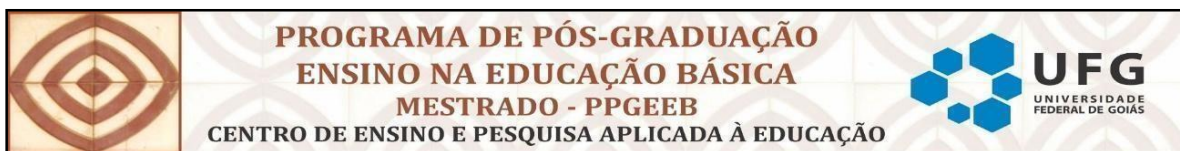
VOLTOLINI, Rinaldo. Educação inclusiva. In: VOLTOLINI, Rinaldo *et al.* *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018a.

VOLTOLINI, Rinaldo. Formação de professores. In: VOLTOLINI, Rinaldo *et al.* *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018b.

VOLTOLINI, Rinaldo. *Psicanálise na educação inclusiva*. Postado no youtube em 09 de outubro de 2017 por PSIS. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=SC2dd\\_DWzNo](https://www.youtube.com/watch?v=SC2dd_DWzNo). Acesso em: 14 jun. 2020.

VOLTOLINI, Rinaldo *et al.* *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.

VOLTOLINI, Rinaldo; RODRIGUES, Lígia Vertematte. A Criança Estranha. In: VOLTOLINI, Rinaldo *et al.* *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.



**TALITA SERAFIM AZEVEDO**

***HISTÓRIAS DE VIDA:***

***Professores, seus caminhos e a experiência com o estudante com deficiência  
visual***

**GOIÂNIA**

**2021**

TÁLITA SERAFIM AZEVEDO

***HISTÓRIAS DE VIDA:***

***Professores, seus caminhos e a experiência com o estudante com deficiência  
visual***

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestre(a) em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

Orientador (a): Silvana Matias Freire

Coorientador (a): Vanessa Helena Santana Dalla Déa

GOIÂNIA

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

AZEVEDO, Tálita Serafim

Histórias de vida: Professores, seus caminhos e a experiência com o estudante com deficiência visual [manuscrito] / Tálita Serafim  
AZEVEDO. - 2021.

54 f.

Orientador: Profa. Dra. Silvana Matias FREIRE; co-orientadora  
Dra. Vanessa Helena Santana DALLA DÉA.

Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2021.

1. Inclusão. 2. História de vida. 3. Deficiência visual. 4. Estranhamento. I. FREIRE, Silvana Matias , orient. II. Título.

CDU 37.0



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos oito dias do mês de outubro do ano 2021, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizado a defesa de Dissertação intitulada **A INQUIETANTE ESTRANHEZA VIVENCIADA POR PROFESSORES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**, e do Produto Educacional intitulado: **HISTÓRIAS DE VIDA: Professores, seus caminhos e a experiência com o estudante com deficiência visual**, pela discente **TÁLITA SERAFIM AZEVEDO**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da Defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

**Área de Concentração:** Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

**Profa. Dra. Silvana Matias Freire (CEPAE/UFG) – presidente,**

**Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho (CEPAE/UFG) – membro interno,**

**Profa. Dra. Maria Bethânia Sardeiro dos Santos (IME/UFG) -membro externo,**

**Profa. Dra. Alexandra Almeida de Oliveira (FL/UFG) - membro suplente externo.**

**Profa. Dra. Maria Alice de Souza Carvalho (PPGEEB/UFG) - membro suplente interno.**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Silvana Matias Freire, Professor do Magistério Superior**, em 11/10/2021, às 14:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Newton Freire Murce Filho, Professor do Magistério Superior**, em 11/10/2021, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Bethania Sardeiro Dos Santos, Professor do Magistério Superior**, em 13/10/2021, às 09:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2396506** e o código CRC **C2357FD9**.

Referência: Processo nº 23070.053553/2021-70

SEI nº 2396506

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus, por ter me colocado neste caminho, me capacitado para compor este estudo e por ter me alcançado com sua graça. Jamais deixarei de agradecê-lo pelas pessoas que Ele colocou em minha vida para ajudar a formar meu caráter, agregar valores, enriquecer meu conhecimento, por suas amizades verdadeiras e por me proporcionar momentos de alegria. Obrigada, Senhor, por minha existência, obrigada, Senhor, por ser o Deus da minha vida.

Ao meu pai, Francisco Oliveira Azevedo, que pouco fez parte da minha vida, pois faleceu quando eu ainda tinha nove anos, mas o pouco que conviveu comigo me deixou boas recordações da figura paterna. À minha mãe, Rosalina Serafim Azevedo, irmãos e sobrinhos, por acreditarem e me apoiarem a cada passo que eu dava, sempre me incentivando a ir além. Vocês não somente me incentivaram a progredir nos estudos, literalmente me ajudaram a estudar. Muitas vezes eu precisei, e vocês foram os olhos que eu necessitava para ler, a voz que eu precisava para compreender, em situações que eu não dispunha de materiais de leitura acessíveis. Posso afirmar que nasci na família certa.

À minha orientadora, Dra. Silvana Matias Freire, por me provocar em prol de ampliar meu conhecimento e construir um excelente trabalho, sempre paciente ao meu tempo e sensível às minhas demandas. Sou muito grata pelo seu saber transmitido a mim, que de alguma forma me permitiu me conhecer e compreender o outro, um saber que levarei para a vida. Trago em meu coração toda sua dedicação e afeto, cada gesto seu e diálogo nosso estão guardados em minhas recordações. Obrigada por escolher meu trabalho, obrigada por ter me escolhido e, principalmente, por ter me permitido conhecer você.

À minha coorientadora, Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Déa, uma das maiores incentivadoras do meu ingresso no mestrado, é o espelho que me inspira a defender o tema da inclusão. Em seus trabalhos, ela me mostrou que a inclusão é possível sim, desde que haja acessibilidade, me levando a pesquisar e a escrever durante e após a graduação sobre esses dois temas, tão desafiadores e significativos. Obrigada por estar ao meu lado, por sempre me ajudar naquilo que eu precisava.

Aos seis integrantes deste estudo, pois sem pesquisados não há pesquisa e, graças a suas entrevistas, pude construir este trabalho. Obrigada por confiar suas histórias a mim, pela sinceridade em seus relatos, pelo trabalho feito com seus alunos, pela excelente contribuição com este estudo e

para o conhecimento de quem o ler. Obrigada por serem professores inclusivos, suas experiências com certeza marcaram a vida de seus alunos. Gratidão!

À banca, por aceitar o convite e enriquecer este estudo com seus conhecimentos.

À equipe do Laboratório de Acessibilidade Informacional e do núcleo de acessibilidade, pois, se não fosse o empenho de vocês, dificilmente eu teria chegado aonde estou.

Às minhas amigas Mestra Candice Marques Lima, por ter aberto o caminho da psicanálise para mim, e à Mestra Viviane Guimarães Lucena Oliveira, por ter sido o ombro que utilizei para chorar e o lenço que secou minhas lágrimas. Agradeço a vocês, minhas amigas, por nossos diálogos, leituras compartilhadas, trocas de conhecimentos e principalmente pela escuta, nos momentos mais difíceis dessa caminhada. Nossas conversas foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico, autorreconhecimento e construção do meu trabalho. Que vocês possam ser abençoadas na mesma proporção que me abençoaram.

Aos meus atuais professores Thiago de Lemos Santana e Patrícia Faustina Carvalho, por sempre me estenderem a mão, partilharem momentos de alegria e por me oportunizarem estudar teatro e inglês, atividades que aprecio muito. Vocês foram o presente que a vida me deu, quando achei que jamais teria a chance de ser artista, tão pouco bilíngue. Me orgulha muito ter vocês como professores amigos. Em nome deles, agradeço a todos professores que acessibilizaram suas aulas e positivamente marcaram minha história acadêmica.

Aos meus pastores José Carlos Reis e Ana Flávia P. Reis e irmãos na fé, que sempre me cobriram de orações e constantemente me perguntavam sobre o curso, demonstrando assim seu carinho, compreensão e apreço a mim e aos meus estudos. Acredito que suas orações me mantiveram forte, pois, através de suas vidas, eu sentia que Deus sempre esteve ao meu lado.

Por fim, agradeço a todos que se alegraram com meu ingresso ao mestrado, que me incentivaram e que me suportaram nessa trajetória. Que Deus os abençoe incondicionalmente.

## TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

**Desenvolvimento de material didático e instrucional** (propostas de ensino, tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual, tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos);

**Especificação:** Livro eletrônico destinado a formação docente.

## DIVULGAÇÃO

Filme

Hipertexto

Impresso

Meio digital

Meio Magnético

Outros. Especificar: \_\_\_\_\_

## FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Material didático apresenta-se como formação docente por meio de história de vida de professores que tiveram alunos com deficiência visual, seu estranhamento e os caminhos encontrados para inclusão.

## PÚBLICO-ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Professores da Educação Básica e envolvidos na formação inicial e continuada de docentes.

## IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

### O Produto Educacional apresenta:

**Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.

**Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.

**Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

### Área impactada pelo Produto Educacional:

Ensino

Aprendizagem

Econômico

Saúde

Social

Ambiental

Científico

### O impacto do Produto Educacional é:

**Real** - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isto é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

**Potencial** - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

**O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores (inicial, continuada, cursos etc.)?**

Sim       Não

#### **REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL**

**O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que foi produzido.**

Sim       Não

**A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é**

Local       Regional       Nacional       Internacional

#### **COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL**

### **O Produto Educacional possui:**

( ) **Alta complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

( x ) **Média complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos preestabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

( ) **Baixa complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

( ) **Sem complexidade** - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

## INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

### O Produto Educacional possui:

- Alto teor inovativo** - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.
- Médio teor inovativo** - combinação e/ou compilação de conhecimentos preestabelecidos.
- Baixo teor inovativo** - adaptação de conhecimento existente.

## FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

Sim       Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

- Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB
- Cooperação com outra instituição
- Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

## REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual

Sim       Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

Licença Creative Commons

Domínio de Internet

Patente

Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

Informe o código de registro: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/602872>

#### TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

Sim       Não

**Em caso afirmativo, descreva essa transferência**

#### DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, minicurso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

Sim       Não

**Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação:**

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

Sim       Não

## DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/602872>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto, na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**

(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/> ).

Outras formas de Registro

Outras formas de acesso: Ainda teremos o link do E-book que será inserido à Coleção Inclusão no Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás (CIAR/UFG).

AZEVEDO, Tálita Serafim. Histórias de vida: Professores, seus caminhos e a experiência com o estudante com deficiência visual. 2021. 70f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO.

## RESUMO

Este Produto Educacional foi desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, cujo produção final é a dissertação “A inquietante estranheza vivenciada por professores na inclusão do aluno com deficiência visual”. O presente produto apresenta histórias de vida de seis professores que foram indicados por estudantes com deficiência visual como profissionais com práticas pedagógicas exitosas. O estudo surgiu a partir das inquietações provenientes da minha experiência como estudante, professora e pesquisadora com cegueira. Na história de vida, os professores fizeram um relato, guiados por um questionário semiestruturado, abordando os seguintes temas: pontos que foram importantes na trajetória como docente desde a infância, contato anterior com pessoas com deficiência, informações sobre formação inicial e continuada, ações pedagógicas significativas, sentimentos ao perceber o aluno com deficiência em sua turma, ações pedagógicas modificadas ou adotadas, conceitos e preconceitos, outros sentimentos e histórias que são significativos na história de vida enquanto professor. Este livro tem como objetivo servir de material de apoio para a formação docente, contribuindo com as discussões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência visual.

**Palavras-Chave:** Inclusão. História de vida. Deficiência visual. Estranhamento.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	91
ANÁLISE DE DADOS	96
1. HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA MARIA DIVINA	110
2. HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA MARIZANGELA	113
3. HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA ELISANDRA PAZINI	116
4. HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA ROSÁLIA	117
5. HISTÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR ADRIANO	118
6. HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA LORENA	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	128

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com deficiência é um direito garantido em diversas legislações, como a Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão, dentre outras diretrizes, políticas, decretos e leis. Essas legislações têm aumentado significativamente o número de estudantes com deficiência na escola comum, mas não têm conseguido garantir a permanência e aprendizagem dessas pessoas.

Acreditamos que, para que se avance na qualidade de educação oferecida para os estudantes com deficiência, é fundamental que o professor, suas concepções e formação sejam considerados e valorizados. Nosso estudo busca superar a redução do docente a um conjunto de competências e capacidades, entendendo-o como sujeito constituído na e pela linguagem, a partir do campo do Outro, que é, de acordo com o dicionário organizado por Roland Chemama, "Lugar onde a psicanálise situa, além do parceiro imaginário, aquilo que, anterior e exterior ao sujeito, não obstante o determina" (CHEMAMA, 1995, p. 156). Pesquisadores como Fontoura (1992), Herrlein (1994), Moita (1992) e Nóvoa (1992), dentre outros, superaram esse reducionismo desenvolvendo suas pesquisas sobre a vida de professores, suas carreiras, seu percurso e sua experiência pessoal e profissional, entendendo-o em sua complexidade.

Assim, esse livro pretende contribuir com a valorização do professor, apresentando a história de vida de seis docentes indicados por ex-alunos com deficiência visual como profissionais que tiveram práticas pedagógicas exitosas. O fato de terem vivenciado práticas satisfatórias não significa que eles deixassem de sentir estranhamento ao se depararem com a diferença. No entanto, para além do estranhamento, esses professores puderam viver a experiência da necessidade de reflexões, de superação de preconceitos, de um novo olhar para suas práticas pedagógicas e para a educação.

A História de Vida é uma alternativa metodológica que proporciona uma das expressões mais singulares da pesquisa de caráter qualitativo (CÓRDOVA, 1990). Glat (1988) relata que a História de Vida não é a versão exata dos fatos vividos, pois é seletiva, uma vez que é construída a partir de uma demanda presente, contada para um determinado ouvinte. Essas características não desqualificam esta metodologia de pesquisa, apenas é importante que, ao realizar a análise dos dados, tenha-se consciência delas. A autora relata ainda que a História de Vida retira do pesquisador o poder de "dono do saber" e proporciona a possibilidade de ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre si mesmo. Esse método se diferencia de outras abordagens clássicas, pois externa o respeito que o pesquisador tem pela opinião do sujeito.

Voltolini (2004) tratou da importância da escuta dos professores em seus estudos sobre a inclusão escolar:

Na escuta de professores vemos deslizar, por trás da mais sincera vontade de fazer o trabalho acontecer, fantasias, pensamentos que demonstram de forma articulada esse processo inconsciente em ação. Constatá-lo, entretanto, não deve nos servir apenas para demonstrar sua existência, mas, sobretudo, para encaminhar questões relativas ao campo do que chamamos de *saber docente* (p. 186).

A História de vida tem um significado particular para mim, pois a minha história como estudante, pesquisadora e professora com deficiência foi a grande impulsionadora dessa pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica no CEPAE/UFG. Assim, antes de escutar o relato dos professores, finalizo essa introdução com minha própria história.

Toda a minha trajetória na educação básica e na universidade foi marcada por ganhos e perdas: os incentivos de profissionais da educação que acreditaram em meu potencial, o conhecimento acadêmico que adquiri e que me levou ao ensino superior, as consequências das barreiras que limitaram o meu desenvolvimento, o desgaste físico e emocional, dentre outros. Todavia, os desafios e incentivos que me impulsionaram foram superiores aos impedimentos que me limitaram. Sendo o ensino superior um meio em que se cresce em todos os sentidos, escolhi defender a inclusão e continuar abrindo caminhos para que todos tenham a oportunidade de estudar. A luta para ser incluída é constante e, em muitos casos, são as próprias pessoas com deficiência que precisam conquistar a própria voz, em prol de seus direitos, para mostrar que não são apenas as limitações que nos limitam.

A perda da minha visão, ainda no início da vida, não me deixou recordações nítidas do que é ser uma pessoa sem deficiência. Desde muito jovem, tive que aprender a lidar com as imposições da minha limitação, e foi na educação que identifiquei as minhas possibilidades de crescimento. Assim, a escolha para falar sobre o tema é bem particular.

Não se pode negar, a sociedade vem se modificando no que diz respeito às pessoas com deficiência, sendo assim, é relevante relatar o quanto a acessibilidade promove um diferencial e traz benefícios à vida dessas pessoas. Enfim, apontar os recursos acessíveis que ajudam a romper as barreiras decorrentes de uma perda visual e promovem a inclusão plena significa valorizar todo o esforço de profissionais que se empenham para incluir as diversidades. Se "inclusão é um sonho possível" (MANTOAN, 2003, p. 61), minha formação acadêmica prova que este sonho pode se tornar realidade.

Antes de completar três anos de idade, gradativamente, perdi a visão unilateral e bilateral e passei por duas enucleações dos olhos por consequência de um retinoblastoma. O retinoblastoma é um raro e agressivo tipo de câncer ocular que começa na retina, sendo mais comum em crianças, e a mortalidade por retinoblastoma é de cerca de 70% nos países com baixa renda média (DIMARAS *et al.*, 2012). Esta fatalidade fez com que eu ficasse cega desde então.

Com sete anos de idade, em 2001, fui alfabetizada em Braille e tive as primeiras noções de Matemática utilizando "material dourado" durante os dois semestres em que estudei na classe de ensino especializado. Não havia problemas de superlotação, porém, a sala era composta por crianças e adultos com deficiências diversas: visual, intelectual e múltiplas.

Em 2002, e já estudando com crianças videntes, aprendi a formar palavras repetindo as sílabas junto com a classe e, durante o ensino fundamental, fiz ótimos parceiros de estudos e brincadeiras. Eu não me sentia diferente e, pelo fato de que sempre havia um colega lendo para mim, eu não percebia as fragilidades da inclusão.

Desde o meu primeiro acesso ao ensino regular, notei que meus professores ficavam surpresos ao se depararem com uma aluna com deficiência visual em sala. Além disso, era comum ouvi-los dizer que não estavam preparados para lidar com aquela situação. Com o tempo, tomei consciência de que essa realidade me acompanharia ao longo da minha caminhada acadêmica, o que fez com que eu me preparasse psicologicamente antes de cada ingresso em novas instituições de ensino.

Em relação à inclusão, muitos educadores ainda apresentam resistência, no entanto, existem inúmeras atitudes inclusivas que permitem a participação do discente. Formar academicamente um aluno com deficiência depende de acessibilidade e do trabalho de profissionais da educação que despertem seu lado afetivo e tornem suas aulas acessíveis; que acreditem e apostem no potencial do educando; que invistam nas habilidades dele e desafiem-no a progredir nos estudos.

A maioria dos meus professores se empenharam em prol do meu desenvolvimento. Atos como: me acompanhar nas atividades esportivas, utilizar uma linguagem simbólica para que eu compreendesse as leis da física, contornar as figuras ou os gráficos com cola colorida para eu tatear e elaborar materiais de apoio, até mesmo os construídos manualmente utilizando caixas e argolas, são inúmeros exemplos que permitiram com que eu me sentisse aluna de determinados professores.

Ressalvo que os recursos táteis são importantes, contudo, a oralidade é indispensável quando há um aluno com deficiência visual em sala. Grande parte dos meus professores ditavam ao mesmo

tempo que escreviam no quadro, descreviam os slides, as figuras geométricas, os gráficos, os símbolos que haviam no quadro e o passo a passo até chegarmos aos resultados.

Também tive educadores que não se adaptaram com uma aluna com cegueira em sala, e essa indiferença, a mim, configurava rejeição. Reconheço que a utilização de pronomes dêiticos (aqui, lá, este, isto), ou não oralizar o que estava escrito no quadro, era costume de alguns educadores, algo comum em classes compostas apenas por alunos videntes. Quando os professores repetiam esses atos em minha sala, minha sensação era de invisibilidade e de estar no esquecimento. Eu sempre solicitava que os professores descrevessem o que havia no quadro, e como existiam alguns docentes que resistiam a oralizar o que escreviam, comecei a observar que incluir não era algo fácil para todos os profissionais da educação.

Essa realidade não deixou de me causar danos emocionais, como a sensação de estrangeira, de não pertencer àquele grupo. Assim, as barreiras atitudinais interferiram diretamente na minha constituição de sujeito com deficiência.

Ser incluída ou não pelos professores sempre fez parte da minha vida acadêmica, logo, essa não era minha maior preocupação quando prestei o vestibular. Eu já havia me conscientizado de que eu precisava fazer duas vezes melhor se a minha intenção fosse alcançar meus objetivos e sair dali formada.

No curso de Letras, a demanda de leitura é extensa e os conteúdos quase sempre não eram encontrados digitalizados na ocasião em que me graduei. À medida que os semestres avançam, os alunos vão se preparando para a elaboração do TCC e para isso constroem artigos que devem ser individuais e com uma sólida fundamentação teórica; ademais, os debates e atividades sobre os textos são constantes, isso quando não ocorrem provas avaliativas. Destaco que os alunos com deficiência visual encontram dificuldades para acessar os materiais requeridos pelas demandas da graduação e, com a falta de acesso aos livros e aos textos teóricos, a conclusão do meu curso era quase impossível, porque era muito difícil, sem acesso à leitura requerida, compor os trabalhos escritos e realizar as provas de literatura.

Durante a graduação, meus maiores obstáculos eram as barreiras na comunicação escrita, e estas interferiram diretamente na minha formação acadêmica. As barreiras comunicacionais foram as que mais limitaram o meu desenvolvimento, e as responsáveis pelos meus maiores confrontos, conflitos, questionamento sobre o meu lugar de estudante universitária.

Durante o tempo que passei na graduação, vivi um conflito entre me deixar sucumbir pelas adversidades ou enfrentá-las em nome do meu desejo de conhecimento. A luta constante para decidir

entre um desses lados foi causa de grande sofrimento. Nos momentos em que decidia prosseguir, tinha consciência de que continuaria a enfrentar diversas adversidades. Nos momentos em que pensava em desistir, tinha consciência de que desvalorizaria todo o meu esforço, conquista e oportunidade. Enfim, acredito que minha persistência nos estudos tem a ver com meu desejo pelo conhecimento, ou mesmo com um desejo que desconheço.

A partir de minhas experiências, percebi que as escolas não são inclusivas em sua plenitude, tampouco as universidades. Considero que os quatro anos da minha graduação foram divididos em duas fases. Na primeira, do primeiro ao quarto período, foi a colaboração da maioria dos professores e de alguns colegas que sustentou o meu desenvolvimento e participação nas aulas. Na segunda fase, do quinto ao oitavo período, foram os feitos do núcleo de acessibilidade junto ao laboratório de acessibilidade que garantiram a minha formação e meu ingresso no mestrado.

Durante a primeira fase, sabendo das barreiras na comunicação escrita, muitas vezes os meus professores avaliaram o meu conhecimento a respeito do conteúdo oralmente. Eles também solicitaram que eu construísse trabalhos acadêmicos que compensassem as minhas notas. Concomitantemente, os amigos que conquistei na graduação tiveram grande contribuição na minha formação, porque, em inúmeras vezes, o WhatsApp foi o nosso veículo de leituras compartilhadas e de troca de conhecimentos. Reforço que atitudes podem tornar o mundo acessível e a acessibilidade pode burlar as imposições das limitações. Destaco que "Limitações geram limites, mas a recíproca nem sempre é verdadeira" (SÁ, 2004, p. 80), ou seja, limites podem ser diluídos quando as barreiras são derrubadas.

A segunda fase da minha graduação começou em novembro de 2015. Nessa época, foi criado o Laboratório de Acessibilidade Informacional (LAI), junto à biblioteca central. Apesar de o núcleo de acessibilidade existir na Universidade Federal de Goiás desde 2008, e de haver tecnologias assistivas na universidade, a instituição não contava com um espaço adequado para situar asmáquinas, favorecer o trabalho da equipe e atender às especificidades de cada aluno.

Destaco que as barreiras na comunicação escrita eram o que mais impossibilitava minha graduação. Eu não tinha acesso aos textos e livros na mesma proporção que meus colegas videntes, e a criação do Laboratório de Acessibilidade Informacional foi o diferencial no meu processo de formação na universidade. A equipe do LAI se responsabilizou em adaptar os arquivos para serem lidos com o auxílio de leitores de tela, ou por imprimi-los em Braille quando eu solicitava. Todo empenho da equipe e a funcionalidade dos equipamentos me levaram a vivenciar os efeitos da acessibilidade no meio acadêmico. Assim, a acessibilidade é responsável por garantir a permanência,

por oferecer qualidade aos estudos e construção dos trabalhos escritos, por enriquecer o conhecimento, por melhorar as notas e por assegurar a sequência dos estudos no nível de pós-graduação.

Essa é minha história de inclusão/exclusão escolar que me trouxe até esse livro. O professor sempre teve papel fundamental nesses caminhos e é a ele que dedico esse livro.

Nas histórias de vida aqui presentes, os professores apresentam pontos que foram importantes na trajetória como docente desde a infância, contato anterior com pessoas com deficiência, informações sobre formação inicial e continuada, ações pedagógicas significativas, sentimentos ao perceber o aluno com deficiência em sua turma, ações pedagógicas modificadas ou adotadas, conceitos e preconceitos, outros sentimentos e histórias que são significativos na história de vida enquanto professor.

Esperamos com essa publicação, por acreditar muito na força das palavras, incitar reflexões e discussões para que a educação inclusiva se amplie e colabore com Histórias de vida de sucesso, de aprendizagem e de realização.

## **ANÁLISE DE DADOS**

Sempre me chamou a atenção, inicialmente na posição de aluna e depois de professora e pesquisadora com deficiência visual, o modo como o professor lida com a situação de ter em sua sala um aluno com deficiência visual, e como reage a ela. Apesar do que impõe a lei, sempre me questiono: por que alguns professores se mostram propensos a lidar com essa situação, outros se mostram indiferentes ou reticentes diante dela e outros se recusam a enfrentá-la?

Para explorar teoricamente a questão acima formulada, utilizo como referência conceitos provenientes do campo psicanalítico, tais como o de “sujeito”, “linguagem”, “inquietante estranheza” e “inconsciente”, pois considero tais conceitos pertinentes para tratar de um tema que, parece-me, escapa às abordagens legais, formativas, metodológicas, materiais e até volitivas a respeito da experiência e reações do professor ao receber um aluno com deficiência.

Quero aqui informar que comecei a trilhar os caminhos da psicanálise a partir da citação de uma ex-professora da graduação, da disciplina de “Psicologia da Educação”, Candice Marques Lima. Após ouvi-la dizer que “inclusão causa mal-estar”, recordei-me da maioria dos meus professores e suas respectivas reações quando se deparavam comigo.

Esta fala me pareceu pertinente e a, princípio, a proposta desta pesquisa era buscar compreender, por meio da escuta, o porquê de alguns docentes serem menos propensos à inclusão. Contudo, me convenci de que, sendo esses profissionais mais resistentes para incluir, dificilmente, eles aceitariam fazer parte deste trabalho. Conclui, então, o projeto com o seguinte objeto de pesquisa: investigar o sentimento de inquietante estranheza vivenciado por professores em relação ao aluno com deficiência visual. Para compor a pesquisa, decidi que os participantes fossem profissionais da educação que foram ou que são professores de alunos com deficiência visual. Esses profissionais foram indicados pelos próprios alunos com deficiência visual, devido a suas boas práticas inclusivas, dentre elas, por proporcionar a acessibilidade dos conteúdos e das aulas.

A escolha por pesquisar profissionais com esse perfil se embasou na hipótese de que o professor ainda vivencia o estranhamento e a dificuldade de inclusão do aluno com deficiência visual, e esta dificuldade e estranhamento são comuns à maioria dos profissionais, tanto os que abraçam a causa da inclusão e aprendem a ser inclusivos a partir da interlocução com seus alunos, quanto aqueles que são indiferentes e resistentes diante da situação de inclusão.

Para analisar os dados da pesquisa, com base na hipótese de que o sentimento de inquietante estranheza em relação ao aluno com deficiência visual é comum a todos os professores, direcionei a entrevista semiestruturada com o seguinte tópico: - Você pode relatar os sentimentos que teve ao ver o(a) aluno(a) em sua turma? O que pensou quando o(a) viu? Quais foram seus sentimentos?

## PROFESSOR A

“Em 2002, atuando como professora referência no Ciclo de Formação de uma turma "B", fui surpreendida com uma experiência até então nova na minha prática pedagógica naquele momento. Como as escolas da Prefeitura de Goiânia já tinham iniciado o processo de inclusão, recebi a notícia de que receberia em minha sala de aula uma aluna DV (Deficiente Visual). Mesmo sabendo da obrigatoriedade, e do direito do aluno AEE ser incluído em uma sala de aula do Ensino Regular, a princípio fiquei assustada e relatei com a direção e coordenação da escola que não estava preparada e nem tinha formação específica para receber a estudante DV (Deficiente Visual), também não sabia como seria esse ensino, pois até então não tinha passado por essa experiência. Era difícil pensar que uma pessoa não conseguia enxergar. No começo, me senti perdida e me perguntava como que eu iria trabalhar, dar minhas aulas, lidar com ela e com a turma. Na ocasião, não tinha salas para atendimento de NEE (Necessidades de Educação Especial), não tinha ajudantes, equipamentos e nem profissionais

habilitados para atender às necessidades específicas da aluna. Apesar de inúmeras dificuldades, decidi aceitar o novo desafio e tentar fazer o melhor”.

#### PROFESSOR B

“No início, tive muito medo, pois era a primeira vez que trabalhava com um aluno com deficiência visual, medo de não dar conta de ensiná-lo, e com isto, ele ficasse frustrado, e desistisse de estudar, como alguns fazem”.

#### PROFESSOR C

“Ao me deparar com o aluno deficiente visual, percebi que se tratava de mais um aluno como outro, mas é claro que merecendo uma atenção um pouco diferenciada na área de metodologias a serem aplicadas em sala, para que se cumprisse o objetivo do professor que é o ensino-aprendizagem”.

#### PROFESSOR D

“Confesso que o novo causa medo. Me deparei com o novo, e tudo que é novo causa medo, não porque eu não seria capaz, mas porque nunca havia estado à frente de uma situação diferente, para a qual tive que buscar e aprender muito.”

#### PROFESSOR E

“Antes de ter contato com minha primeira aluna que não enxergava o mundo como nós, já havia tido contato com outros tipos especiais de alunos, porém, este foi meu maior desafio. Apesar de ter tido alunos com outras especificidades, com minha aluna com deficiência visual foi diferente, eu nunca havia tido a experiência de ter uma aluna que precisava de maior atenção, uma aluna que eu não sabia o que ela estava vendo. Eu me senti acuado, sem saber o que fazer”.

## PROFESSOR F

“Meu sentimento ao me deparar com a estudante deficiente visual foi de surpresa, porque geralmente no primeiro ano de docência a gente até espera por alunos mais indisciplinados, alguns mais agressivos, mas até então, em pleno 2010, ainda não se passava na minha cabeça entrar em uma sala e me deparar com um aluno deficiente visual, até porque a minha vida inteira eu não convivi com nenhum deficiente visual. No entanto, eu também senti esperança porque, apesar do desafio, eu sabia que havia estratégias que poderiam me ajudar a ajudá-la a compreender o conteúdo, na verdade eu achei motivador poder contribuir com essa aluna”.

Após minha leitura e análise dos trechos apresentados acima, me atentei aos relatos dos professores: A, B, D e E. Identifiquei que o sentimento de inquietante estranheza foi comum a esses profissionais. A partir desses trechos, retomo o que a psicanálise nos diz sobre o sentimento de inquietante estranheza e o porquê de ele ocorrer.

Por que as crianças com deficiência são estranhas? A esse respeito, Rinaldo Voltolini e Lígia Rodrigues (2018) afirmam que: “A chegada dessas crianças à escola representa, para o professor, sobretudo, uma questão com relação a sua identidade. Antes de se tornar uma busca de competências para o trabalho, o professor se vê às voltas com a pergunta: quem é esse? (p. 187).

Ao analisar trechos das falas dos professores pesquisados, é possível identificar exemplos dessas primeiras dúvidas e questionamentos apontados pelos autores, especificamente nos relatos dos professores A e E: “Era difícil pensar que uma pessoa não conseguia enxergar” (PROF A); “Eu nunca havia tido a experiência de ter uma aluna que precisava de maior atenção, uma aluna que eu não sabia o que ela estava vendo” (PROF E).

De fato, os trechos citados acima confirmam que a inclusão causa mal-estar, angústia, que, ao chegar à escola regular, o aluno com deficiência visual vai desestabilizar a prática do professor, em primeiro lugar pela estranheza que a deficiência provoca e, secundariamente, pela dependência da escola (ou do mundo ocidental moderno) aos recursos visuais. A angústia surge também pelo desconhecimento relativo a outros modos de se deslocar em um mundo não submetido à cultura visual.

O professor se vê às voltas com as perguntas: o que ele vê? Como ele aprende? E se sente assustado com uma situação não esperada, desprovido do que supõe serem as únicas formas de ensinar. Em seguida, o professor se questiona: como vou ensinar?

Ao ler os relatos a seguir, é possível identificar traços característicos dessas inseguranças vivenciadas por alguns dos professores pesquisados:

“No começo, me senti perdida e me perguntava como que eu iria trabalhar, dar minhas aulas, lidar com ela e com a turma” (PROF A); “No início, tive muito medo, pois era a primeira vez que trabalhava com um aluno com deficiência visual, medo de não dar conta de ensiná-lo, e com isto, ele ficasse frustrado, e desistisse de estudar, como alguns fazem” (PROF B); “Confesso que o novo causa medo. Me deparei com o novo, e tudo que é novo causa medo, não porque eu não seria capaz, mas porque nunca havia estado à frente de uma situação diferente, para a qual tive que buscar e aprender muito” (PROF D); “Eu nunca havia tido a experiência de ter uma aluna que precisava de maior atenção, uma aluna que eu não sabia o que ela estava vendo. Eu me senti acuado, sem saber o que fazer” (PROF E).

Com base nesses dados, percebe-se que o aluno com deficiência "visual" está fora dos padrões do aluno esperado. Além disso, percebem-se também traços do sentimento de inquietante estranheza vivenciado pelos participantes deste estudo. Apesar de esse sentimento ser comum a todos os entrevistados, cada um manifestou angústias distintas. Os professores A e E se mostraram angustiados por não saberem como agir. Por sua vez, a professora B demonstrou sua angústia ao temer não conseguir exercer sua função de educadora e, conseqüentemente, frustrar seu educando com deficiência visual. Observa-se que a angústia da professora D esteve associada à nova realidade, ao não habitual, ao ter de buscar novos métodos para alcançar a nova aluna. Na fala da professora F, identifica-se que a angústia esteve associada à própria presença da aluna com deficiência visual em sala.

Dentre os envolvidos na pesquisa, apenas a professora C não demonstrou sentimentos de angústia ou de estranheza, o que pode ser justificado pelo fato de esta educadora possuir um conhecimento prévio sobre as deficiências e por sempre estar em contato com as "diferenças": “Sempre gostei de estar com pessoas diferentes, gosto desse contato direto e conhecer a história de vida das mesmas. Nossa escola é referência no atendimento de crianças e jovens com deficiência e sempre estive em contato com ensino inclusivo. Sempre tive uma boa relação com os educandos com deficiência e com o W. não foi diferente” (PROF C).

Com base nos dados, observa-se que receber um aluno com deficiência visual em sala foi uma realidade nova para os professores. Essa nova realidade provocou surpresa e gerou medo ante o novo desafio, acredito que devido ao fato de as deficiências, bem como o universo das pessoas com deficiência visual, serem desconhecidas pelos profissionais entrevistados.

Para dar sequência à análise dos relatos no que concerne ao aspecto do novo e do desconhecido, me sirvo do conceito de estranho infamiliar, descrito por Freud. Em um trabalho publicado em 1919, Freud faz uma pesquisa etimológica do termo alemão *unheimlich*, título do artigo e traduzido para o português como “O estranho”, na tentativa de apreender o que produz e em que situações o sentimento de inquietante estranheza:

A palavra alemã *unheimlich* [infamiliar] é, claramente, o oposto de *heimlich* [familiar], doméstico, íntimo, e nos aproximamos da conclusão de que algo seria assustador porque não seria conhecido e familiar. Mas, naturalmente, nem tudo que é novo e que não é familiar é assustador; a relação não é reversível. Pode-se apenas dizer que o que é inovador torna-se facilmente assustador e infamiliar; nem tudo o que é novidade é assustador. Ao novo e ao não familiar se deve, de início, acrescentar algo para torná-lo infamiliar." (FREUD, 1919[1996], p. 239).

Para Freud (1919), a noção de estranho, infamiliar remete a algo íntimo e que deveria permanecer oculto, e não necessariamente ao que é novo. Tratando-se da relação professor e aluno com deficiência visual, o que pode estar oculto? Seria o medo de não saber outras formas de ensinar? Ou a fantasia de que essas crianças não evoluem?

Como já citado nesse estudo, a educação escolar foi pensada para uma determinada classe social, a elite financeira, para um determinado padrão de aluno, o ideal, e assim, a escola está adequada para receber apenas os alunos ditos padrão ou normais. Esta realidade pode explicar o fato de os educadores e as instituições de ensino não estarem aptos para a inclusão. Além disso, de forma consciente ou inconsciente, a sociedade, em geral, não espera que as pessoas com deficiência tenham uma produtividade ao mesmo nível que as pessoas ditas normais. No momento em que o aluno com deficiência chega às instituições de ensino, essa expectativa (ou não expectativa) se revela.

De acordo com Freud, não é o fato de não ser esperado, de ser surpreendente ou novo a causa da inquietante estranheza, mas, ao contrário, o que provoca a inquietante estranheza remete ao que é há muito conhecido, mas que foi recalcado. Nas palavras de Voltolini e Rodrigues:

tal como Freud (1996 [1919]) demonstrou, não é o desconhecido, mas ao contrário, o profundamente conhecido e ignorado pela consciência por ter sido recalcado. O desconhecido em si mesmo não causa estranheza, causa em geral curiosidade, enquanto aquilo que foi recalcado mobiliza em todos nós as maiores forças contra sua aparição (VOLTOLINI; RODRIGUES, 2018, p. 188).

A qualquer ameaça de vir à luz o que foi recalcado, um modo de defesa se constrói, fazendo barreira ao seu retorno. Seria esse o mecanismo acionado pelo professor diante de uma criança com deficiência?

Para verificar a presença do pensamento de que crianças com deficiência não evoluem, direcionei a entrevista com o seguinte tópico: - Você acha que teve conceitos e preconceitos modificados ou adquiridos a partir da vivência com o (a) estudante com deficiência visual? Quais? Explique.

Com as respostas pode-se verificar que há uma confusão entre a perda visual e uma incapacidade de entendimento do aluno com deficiência visual, pois todos os professores se demonstraram surpresos ao verificar a eficiência desses alunos:

“Quando comecei os trabalhos com essa aluna, fui surpreendida com a força de vontade e dedicação, além de um talento para música extraordinário” (PROFESSORA A); “Mas, para minha surpresa, ele compreendia melhor que os outros, e me incentivava a continuar querendo mais, na aprendizagem dos demais” (PROFESSORA B); “Apesar de ter se destacado bastante, outros alunos deficientes visuais já passaram por minhas aulas, acredito que desenvolvem algumas habilidades que os ditos normais não possuem” (PROFESSORA C); “Ao olhar aquela aluna especial, não sabia como lidar com ela, mas, ao conversar e notar suas atitudes, percebi que às vezes sofremos antecipado” (PROFESSORA D); “Me recordo, com muita clareza, o dia em que ela me disse que queria me ver. Eu, sem jeito e assustado com aquilo, perguntei, ‘como pode fazer isso?’ Então ela se aproximou, colocou as mãos em meu rosto e disse: você aparenta ser mais novo que o professor JJ. Naquele exato instante, percebi que eu não tinha um desafio pela frente, mas, sim, uma oportunidade única em ver o mundo através dos olhos dela. No dia em que ela tocou o meu rosto, eu pensei: ela enxerga mais do que eu. Como já afirmei, ela não era deficiente, apenas enxergava de maneira diferente” (PROFESSOR E).

Na presente pesquisa, identifica-se que: os entrevistados lidaram com o sentimento de inquietante estranheza no primeiro momento; os professores percebiam a possibilidade de evolução do aluno, o pensamento de improdutividade perdia força; durante a interlocução com o aluno, os docentes também se sentiram inseguros. A respeito dessa insegurança, acredito que, em alguns casos, ela pode ser justificada pelo fato de que, estando os professores habituados a uma didática própria, eles temem mudar sua metodologia e, conseqüentemente, eles temem não conseguir exercer sua função de educador.

De fato, o encontro do professor com o aluno com deficiência visual o coloca diante do inesperado, algo não habitual na sua metodologia docente. Para Voltolini (2017), o professor espera que o aluno aprenda o que ele ensina. Quando ele se depara, por exemplo, com um educando que não consegue enxergar o quadro ou ler um livro, uma prova avaliativa ou uma lista de exercícios, o

educador sente sua competência ameaçada por estar muito dependente, como dito anteriormente, de uma cultura visual. Isso pode justificar o estranhamento que a deficiência visual provoca. Nessa situação, o professor lida com o não saber o que fazer. Segundo Spagnuolo, “Se o professor está ‘arraigado no saber fazer’, deparar-se com o não saber será fonte de mal-estar” (SPAGNUOLO, 2018, p. 153). Essa afirmação é constatada nas falas dos professores participantes quando eles afirmam: “não estava preparada”, “não sabia como seria esse ensino”, “não tinha passado por essa experiência”, “medo de não dar conta de ensiná-lo”, “nunca havia estado frente a uma situação diferente”, “sem saber o que fazer”.

Nessas citações, é recorrente identificar advérbios de negação ligados ao saber o que fazer na fala dos professores, além do reconhecimento de que eles não detinham o saber naquela situação. Logo, essa realidade causou mal-estar nos docentes entrevistados, devido à falta no saber (o que fazer).

O professor gostaria de ajudar mais, contudo, algo parece faltar. Faltam formação, recursos didáticos e pedagógicos, conhecimentos, além da falta do saber. Spagnuolo (2018) afirma que a falta se inscreve na fala dos professores através da possibilidade de não saber o que fazer para educar determinado aluno, além disso, observo, a partir deste estudo, que a falta também se inscreve na fala de professores através das possibilidades de buscas.

Na presente pesquisa, de diversas formas, os professores entrevistados falaram do seu mal-estar, do incômodo que eles sentiam por não terem formação específica e pela ausência de materiais didáticos acessíveis. Nos casos relatados, esse incômodo foi produtivo, já que foi o responsável por provocar uma crise com o saber docente, algo do lado do professor parecia faltar, o que o levou a buscar novos conhecimentos e a formular nova saída para aquela realidade.

Nesse estudo, a identificação de traços característicos da falta foi possível a partir das respostas referentes ao seguinte tópico: - Com a permanência do(a) aluno(a) com deficiência visual em sua turma, quais ações pedagógicas foram modificadas ou adotadas em suas aulas? Obtive as seguintes respostas:

**PROFESSOR A**

“Neste período, com a permanência da educanda DV na sala de aula, vi a necessidade de buscar novos conhecimentos e recursos para ajudar e ampliar os estudos da educanda. Busquei informações na família dela, que tinha uma mãe bem presente na escola e que participava ativamente da rotina da filha. Além disso, participei de cursos de formação de leitura e escrita em Braille, busquei uso do Soroban para as aulas de matemática e conheci a história de vida da estudante. Durante essa capacitação, descobri que a educanda, sendo totalmente cega, possuía os outros sentidos preservados e compensatórios. Confesso que foi um ano bem desafiador e diferente em todos os aspectos até então vivenciados por mim na prática docente, porém de muito aprendizado cognitivo e de vida para todos nós envolvidos nesse processo. Além disso, foi muito gratificante e enriquecedora a nova experiência para a escola, já que neste período a instituição passou a receber alguns itens como máquina de escrever em Braille, Reglete e Soroban para uso da aluna e eventuais outros integrantes. Também foram disponibilizados livros usados na turma com adaptação em Braille, para facilitar o acompanhamento e ensino da estudante no ambiente escolar”.

**PROFESSOR B**

“Eu percebi que poderia ajudá-lo, se trabalhasse o conteúdo de maneira mais tranquila, repetindo várias vezes, e usando a oralidade para transmitir as informações mais facilmente, esta foi a primeira ação tomada por mim para que ele pudesse acompanhar a turma. Outra ação tomada foi mantê-lo sempre integrado a todas as atividades, inclusive as atividades de apresentação em grupos, onde ele se mostrou muito à vontade. ”

**PROFESSOR D**

“Fui atrás de novos conhecimentos para ministrar as aulas, busquei vários recursos para que ela aprendesse e não ficasse para trás. Ela era muito esforçada, inteligente e cobrava muito de mim, isso me deu forças para buscar mais conhecimentos adequados e formação como trabalhar com Braille e Soroban para facilitar no aprendizado da aluna. ”

**PROFESSOR E**

“Na época, eu senti a necessidade de buscar novas formas para ajudá-la, foi quando busquei aprender a como ensiná-la, e depois disso ensinando aos outros professores, aprendi por exemplo a converter os materiais para o Braille no Braille fácil, então eu enviava os meus materiais e dos outros professores para o CEBRAV e os buscava. Aprendendo isso e muito mais, intensificou-se o que eu já fazia, pois o aprender pelo toque tem que ser parte do ensino. Falar de física para um aluno que vê é complicado sem o auxílio desse material, imagina para quem não vê. Os alunos que enxergam têm que criar um modelo para aprender, o aluno que não enxerga, além de criar um modelo, precisa criar um mundo para aquele modelo. Então cor, textura, peso e demais coisas que não são tão complicadas, para ela, era difícil, mas ela criava um modelo. ”

## PROFESSOR F

“Eu sempre depois de explicar no quadro para todos, incluindo ela, eu passava um exercício aplicado e depois ia na carteira dela explicar com mais tranquilidade só para ela, em geometria eu usava um EVA bem grosso para fazer os desenhos e ela sentia a forma pelo tato, ao explicar o conteúdo eu me imaginava deficiente visual e fazia a forma com a qual eu imaginava que eu poderia conseguir acompanhar o raciocínio. ”

Temos observado no decorrer deste estudo que apenas as leis não dão conta de efetivar a inclusão em sua totalidade. É necessário que nossas escolas se sirvam cada vez mais dos recursos de acessibilidade que visam romper as barreiras e auxiliar nossos professores. É válido ressaltar que a acessibilidade e o saber docente referente ao desenvolvimento do aprendiz com deficiência visual não garantem a tranquilidade do professor, pois, assim como cada sala de aula e cada contexto são inéditos, cada aluno com deficiência visual também tem sua singularidade.

Como já nos indicava Freud (1937), as tarefas de educar, governar e psicanalisar são impossíveis, já que são fazeres que se sustentam pela falta, ou seja, justamente pela impossibilidade de tudo saber e controlar. Spagnuolo, parafraseando Freud, diz: “Segundo essa perspectiva, portanto, não haveria nenhum saber, por mais esclarecedor que fosse, capaz de garantir ao bom governante - ou, no nosso caso, ao bom professor - o saber sem falhas” (2018, p. 155)

Deste modo, a falta é bem presente na relação entre professor e aluno, e é esta falta que provoca a busca por novos saberes. Ressalvo que a falta é constitutiva e jamais é completada, pois, se acaso o professor detiver o saber, a busca por novos saberes estará encerrada. A seguir, é possível identificar traços característicos da inquietude docente, do desejo de sempre buscar algo a mais.

## PROFESSOR E

"Atualmente, tenho outro aluno com deficiência visual, e essa experiência continua sendo difícil, não por ser intransponível, mas por ser um mundo diferente ao que estamos habituados, é um mundo que nos tira da zona de conforto, e faz com que tenhamos que buscar meios. Minha primeira experiência me traz serenidade, mas não traz tranquilidade, e minha ação pedagógica hoje se baseia em buscar recursos para ensinar. Hoje, acredito que se eu não alcançar a todos, eu não consegui atuar ali. Para que eu atue, preciso alcançar a todos, e alcançar a todos depende de buscar novos meios e saber que as pessoas são diferentes e o fato de as pessoas serem diferentes nos leva a buscar meios diferentes. Enfim, hoje, toda minha ação pedagógica é em função do meu aluno."

Temos percebido que é no decidir ensinar, na busca pelo saber fazer e até mesmo na criatividade do professor que a inclusão acontece. Para isso, é necessário estabelecer uma relação entre educador e educando; é necessário que o professor se responsabilize pelo aluno, ou seja, o lugar de aluno precisa ser construído e o papel de professor precisa ser assumido. Este saber fazer aqui apresentado trata de adaptações didáticas, metodológicas, acessibilidade, ou ainda, no reconhecimento e aproveitamento dos sentidos sensoriais do aluno em funcionamento. Nessa relação, professor aluno, à medida que a relação se constrói, o mal-estar é reduzido, cedendo espaço para as possibilidades. As possibilidades e capacidades foram sendo descobertas com a convivência com o estudante com deficiência, como podemos ver nos relatos a seguir.

## PROFESSOR A

"Durante essa capacitação, descobri que a educanda, sendo totalmente cega, possuía os outros sentidos preservados e compensatórios. "

## PROFESSOR B

Percebi a sua alta capacidade de ouvir e raciocinar rapidamente, percebi que tinha facilidade em aritmética. A dificuldade maior era em questões que requeriam análise de gráficos, mas tínhamos ao nosso lado uma excelente professora de apoio, a professora R., que sempre criava mecanismos simples para representar gráficos e outras figuras geométricas. "

### PROFESSOR C

“Ele sempre foi muito atencioso, esforçado e, acima de tudo, muito inteligente e antenado com tudo que acontecia à sua volta, sempre muito participativo expondo suas ideias e debatendo os temas abordados em sala de aula. Apesar de ter se destacado bastante, outros alunos deficientes visuais já passaram por minhas aulas, acredito que desenvolvem algumas habilidades que os ditos normais não possuem. ”

### PROFESSOR D

"Ela era muito esforçada, inteligente e cobrava muito de mim, isso me deu forças para buscar mais conhecimentos adequados e formação como trabalhar com Braille e Soroban para facilitar no desenvolvimento da aluna. ”

### PROFESSOR E

“Me lembro que certa vez eu estava ensinando um conteúdo de conversões de temperatura, e ela me deu a resposta antes dos outros alunos, então eu a questioneei, e ela me disse que, quando eu falava a fração, ela já multiplicava os lados, então ela fazia  $A/V=C/D$ , e multiplicava invertido, então eu percebi novas possibilidades. ”

### PROFESSOR F

“Foi prazeroso porque a minha dedicação tinha resposta por parte da estudante, que era muito interessada em aprender, era muito independente nas tomadas de decisão e na mobilidade, dedicada, tinha facilidade para aprender matemática, então diante disso meu primeiro passo foi tentar entender como a aluna aprendia, o que facilitava o seu aprendizado. ”

Com base nesses relatos, posso afirmar também que, à medida que a relação entre professor e aluno é estabelecida, laços sociais vão sendo construídos. À medida que o aluno se desenvolve nessa

relação, conforme o saber fazer do professor, o preconceito perde força e a concepção concernente às deficiências é modificada. No capítulo intitulado “Educação Inclusiva”, Voltolini (2018a) afirma que, nos casos de alunos com deficiência sensorial e motora, não está em jogo necessariamente o laço social, trata-se mais de ajustes, adaptações, acessibilidade. Todavia, acredito que não adianta existir acessibilidade, se o professor não se responsabilizar pelo ensino e aprendizado do aluno. Por isso, acrescento que, nos casos de deficiências sensoriais ou motoras, o laço social também está em jogo.

A esse respeito, Voltolini afirma que “estabelecer um laço social genuíno entre esse aluno e esse professor se torna a tarefa fundamental para que a inclusão ocorra. É preciso constituir o lugar de aluno para essas crianças para que o lugar de professor apareça e algo de educativo possa ocorrer” (2018a, p. 38).

Para confirmar a eficácia do laço social, trago os relatos dos professores que buscaram aprender a lidar com a falta, com a deficiência, com o aluno, com a sua própria subjetividade, todos com a finalidade de cumprir com o contrato mencionado por Voltolini e Rodrigues que prevê que, na perspectiva contratualista, os objetivos são que o professor ensine e que o aluno aprenda.

#### PROFESSOR A

“No decorrer de alguns, anos continuei sendo professora da aluna e aprendi que a valorização e a aceitação das diferenças são fatores imprescindíveis na relação ensino-aprendizagem. Ademais, esses aspectos repercutem positivamente para o desempenho do aluno NEE (Necessidade Educacional Especial), pois a deficiência visual não limita a capacidade de aprender. Portanto, hoje sou grata a Deus e a essa estudante que tanto se esforçou e me ensinou sobre o valor da vida. Percebi ao longo do tempo que aprendi a aprender. Aprendi que, com amor, dedicação e capacitação, todos nós professores podemos fazer o melhor para nossos alunos, inclusive com os alunos NEEs.”

#### PROFESSOR B

“Com o aluno deficiente visual e outras deficiências com que trabalhei ao longo dos anos, criei conceitos positivos, de que não existem limitações, quando a família e o aluno têm interesse em seu desenvolvimento, a maior barreira encontrada por muitos alunos com algum tipo de deficiência, está no abandono da família a esses jovens, que têm sonhos como quaisquer outros, e muita força de vontade de aprender, só precisam ser acreditados pelos demais. ”

## PROFESSOR C

“Costumo diversificar a metodologia de aprendizagem para não se tornarem aulas monótonas, pois nem mesmo o professor suporta a mesmice que é o quadro e giz. Mas nada disso adianta se não houver uma cumplicidade entre professor e aluno, pois é na convivência que conquistamos nosso aluno, através de um sorriso, um elogio por uma tarefa bem feita, isso faz a diferença e traz segurança para o estudante, facilitando o nosso objetivo, que é ensinar. ”

## PROFESSOR D

“Às vezes, o impossível é só uma questão de perspectiva e determinação, assim vencemos as barreiras encontradas no caminho. Hoje é motivo de alegria e de honra por ter sido professora de uma pessoa tão dedicada e esforçada. ”

## PROFESSOR E

“Nesse caminho, aprendi mais do que ensinei, e me tornei mais humano nessa ação, me tornei mais humano por entender que as limitações dos outros são parte do aprendizado e não funcionam para separar, mas sim para aproximar. As diferenças existem, sejam físicas, cognitivas, mas eu não posso usar as diferenças para segregar, tenho que usar as diferenças para agregar. Eu aprendi e utilizo isso. ”

## PROFESSOR F

“Eu acho que, na verdade, eu acabei aprendendo mais com a experiência com ela do que ela comigo, rs! Eu fiquei muito motivada em pensar como eu poderia ajudar outros profissionais a lidar com essa situação de modo que o aluno fosse incluído para além da teoria e dos direitos presentes nas leis que regem a educação. ”

Nota-se neste estudo que nenhum dos entrevistados teve formação em inclusão antes da chegada do aluno com deficiência visual, contudo todos obtiveram êxito em seu trabalho. De fato, após o ingresso e durante a permanência do educando, os professores buscaram cursos de capacitação e de formação continuada, o que serviu para reduzir a sensação de impotência. Vale ressaltar que o

interesse por uma complementação profissional, curricular e pessoal partiu dos educadores, a partir da constatação de que eles não detinham o saber. Muitos profissionais da educação são indiferentes à inclusão, baseando-se na afirmação de que não foram preparados, mas, como vimos, essa atitude tem a ver com defesas. No entanto, aprendemos que incluir não é questão de estar ou não estar preparado, tampouco de ter ou não ter formação. Bem mais do que isso, decidir incluir é questão de o que essa realidade implica, é uma formação que se dá no dia a dia.

A seguir, estão anexados os arquivos enviados pelos integrantes da pesquisa, com seus nomes verdadeiros. Convém informar que pequenas correções ortográficas foram feitas, todavia sem interferências no texto original.

## **1. HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA MARIA DIVINA FERREIRA**

Maria Divina Ferreira, sou graduada em Pedagogia pela UCG (Universidade Católica de Goiás), especializada em Administração Escolar e Educação Especial. Na Perspectiva do AEE, com prática de atuação em sala de aula por 17 anos na Prefeitura de Goiânia, atualmente atuo na área administrativa na SME (Secretaria Municipal de Educação de Goiânia). Durante toda essa trajetória, trago mais de 25 anos de trabalho na Educação do Município de Goiânia e várias experiências vivenciadas em minha prática docente, a qual me orgulho e tenho prazer em atuar.

Desde muito cedo, sonhei em ser professora e com o passar dos anos escolares escolhi fazer o magistério. Consegui entrar em uma universidade para o curso de Pedagogia, concretizando meu sonho de criança. Após minha formação universitária, comecei a atuar como professora regente, inclusive com experiência no ensino de escolas rurais no início de minha carreira, em meados de 1992, trabalhando com turmas multisseriadas, e também em unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental/Ciclo de Formação.

Em 2002, atuando como professora referência no Ciclo de Formação de uma turma “B”, fui surpreendida com uma experiência até então nova na minha prática pedagógica naquele momento. Como as escolas da Prefeitura de Goiânia já tinham iniciado o processo de inclusão, recebi a notícia que receberia em minha sala de aula uma aluna DV (Deficiente Visual). Mesmo sabendo da obrigatoriedade, e do direito do aluno AEE ser incluído em uma sala de aula do Ensino Regular, a princípio fiquei assustada e relatei com a direção e coordenação da escola que não estava preparada e nem tinha formação específica para receber a estudante DV (Deficiente Visual), também não sabia

como seria esse ensino, pois até então não tinha passado por essa experiência. Era difícil pensar que uma pessoa não conseguia enxergar. No começo, me senti perdida e me perguntava como que eu iria trabalhar, dar minhas aulas, lidar com ela e com a turma. Na ocasião, não tinha salas para atendimento de NEE (Necessidades de Educação Especial), não tinha ajudantes, equipamentos e nem profissionais habilitados para atender às necessidades específicas da aluna. Apesar de inúmeras dificuldades, decidi aceitar o novo desafio e tentar fazer o melhor. Iniciei preparando a turma para receber a nova integrante da sala de aula e, quando comecei os trabalhos com essa aluna, fui surpreendida com a força de vontade e dedicação, além de um talento para música extraordinário.

A partir da nova experiência, percebi urgente a necessidade de buscar mais conhecimento e capacitação para oferecer um ambiente propício de construção de aprendizagem para a aluna e os demais integrantes da sala de aula. Busquei recursos, pois queria que ela aprendesse, ela era muito ativa e cobrava que nós a ensinássemos.

Meus sentimentos mudaram, passei a buscar, pesquisar e tentar aprender como lidar e proporcionar um aprendizado prazeroso e de qualidade para toda a turma. Fui em busca de novos conhecimentos e recursos que poderiam me ajudar naquele momento, além de aproveitar o que ela já sabia em relação ao ensino que ela já tinha apropriado em outra unidade de Ensino Especializado anteriormente.

Desde então, a rotina da turma, que também teve uma aceitabilidade tranquila, mudou. Nossas aulas passaram ser iniciadas com músicas e sempre dando oportunidade para a nova integrante de se manifestar, cantar e participar ativamente das aulas ministradas. O dia a dia da sala de aula, durante o ano com a nova integrante da turma, mudou em muita coisa e para melhor. Além de mim, todos os colegas se envolveram na rotina da sala de aula e passaram a buscar meios para ajudar a nova estudante.

Neste período, com a permanência da educanda DV na sala de aula, vi a necessidade de buscar novos conhecimentos e recursos para ajudar e ampliar os estudos da educanda. Busquei informações na família dela, que tinha uma mãe bem presente na escola e que participava ativamente da rotina da filha. Além disso, participei de cursos de formação de leitura e escrita em Braille, busquei uso do Soroban para as aulas de matemática e conheci a história de vida da estudante. Durante essa capacitação, descobri que a educanda, sendo totalmente cega, possuía os outros sentidos preservados e compensatórios.

Confesso que foi um ano bem desafiador e diferente em todos os aspectos até então vivenciados por mim na prática docente, porém de muito aprendizado cognitivo e de vida para todos

nós envolvidos nesse processo. Além disso, foi muito gratificante e enriquecedora a nova experiência para a escola, já que neste período a instituição passou a receber alguns itens como máquina de escrever em Braille, Reglete e Soroban para uso da aluna e eventuais outros integrantes. Foram também disponibilizados livros usados na turma com adaptação em Braille, para facilitar o acompanhamento e ensino da estudante no ambiente escolar. As estratégias, situações de aprendizagem e iniciativas para valorizar a participação e estimulação da educanda foram desenvolvidas buscando a estimulação dos sentidos remanescentes durante todo o ano letivo. A turma toda teve oportunidade de conviver, participar e aprender do processo de aprendizagem da educanda, que foi muito enriquecedor a todos durante a trajetória.

No decorrer de alguns anos, continuei sendo professora da aluna e aprendi que a valorização e a aceitação das diferenças são fatores imprescindíveis na relação ensino-aprendizagem. Ademais, esses aspectos repercutem positivamente para o desempenho do aluno NEE (Necessidade Educacional Especial), pois a deficiência visual não limita a capacidade de aprender. Portanto, hoje sou grata a Deus e a essa estudante que tanto se esforçou e me ensinou sobre o valor da vida. Percebi ao longo do tempo que aprendi a aprender. Aprendi que, com amor, dedicação e capacitação, todos nós professores podemos fazer o melhor para nossos alunos, inclusive com os alunos NEEs.

## **2. HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA MARIZANGELA GOLÇALVES**

Marizangela Gonçalves de Macedo Piedade nasceu em 1979, na cidade de Paranã, no interior do Tocantins, Licenciada no ensino de Matemática, pela Universidade do Tocantins (antes Unitins, hoje UFT).

Em 1985, veio junto a seus pais e irmãos morar na cidade de Goiânia, estado de Goiás, onde iniciou sua vida estudantil em 1987, aos 8 anos de idade. Estudou em várias escolas do município goiano, devido às constantes mudanças de seus pais de um setor para outro, em busca de condições de trabalho e proteção para seus filhos. Em 1996, já cursando o 1º ano do ensino médio, voltou a morar no Tocantins, na cidade de Arraias, onde terminou o ensino médio, e ingressou através de vestibular no curso de Licenciatura Plena em Matemática, na Universidade do Tocantins.

Começou a se interessar por educação aos 17 anos, ensinando as crianças de famílias da cidade de Arraias, como forma de obter algum ganho para ajudar a família, ao descobrir que possuía um dom em ensinar e estimular as pessoas a procurar constantemente, foi se apaixonando pelo ofício,

e aos 19 anos, ingressou na universidade, graças ao apoio de sua mãe e incentivo de seu professor de história “Salvador”.

Em 1999, já cursando licenciatura em Matemática, ampliou seus conhecimentos através dos mestres de diferentes estados brasileiros que por ali passaram, pois a universidade trabalhava em parceria com professores de várias outras universidades fora do Estado, inclusive Distrito Federal.

Em 2002, aos 23 anos, assumiu sua primeira sala de aula, no município de Campos Belos Goiás, que faz divisa com a cidade de Arraias. Ali lecionou matemática, no Colégio Dom Alano (rede particular), para as turmas de 5º, 6º, 7º e 8º anos. Uma experiência fascinante e cheia de desafios, que só foi possível com o apoio de seus amigos Juerson e Amanda Martins Ribeiro. Neste mesmo ano, formou-se em Licenciatura Plena em Matemática.

Em 2003, através de concurso público, ingressou na rede pública de ensino do estadual de Goiás, onde permanece até os dias de hoje.

### **Atuação na educação**

Desde jovem percebi que poderia contribuir com a sociedade através da facilidade em ensinar, em especial, aos alunos da escola pública, o que me levou à formação em matemática.

Comecei então a me dedicar exclusivamente a esse ofício, e à medida que os anos foram passando, fui me entregando mais e mais. Em 2004, fui trabalhar em uma escola periférica, que apresentava diversos tipos de problemas sociais, lá tive o primeiro contato com um aluno hiperativo, e uma aluna deficiente auditiva, no período vespertino.

Na verdade, sofri um grande impacto, pois ali eu era a professora regente, e ao mesmo tempo a professora de apoio, em uma turma de 40 alunos. Tinha que trabalhar com o que tinha em mãos, e nesse tempo, as atividades eram reproduzidas no mimeógrafo. Aquele grande desafio me rendeu experiências, mesmo em lágrimas, e sentimento de impotência, por não poder oferecer muito a eles, conseguimos prosseguir em três anos.

Em 2007, me mudei para minha casa no residencial Monte Pascoal, e consegui transferência para o Colégio Estadual Solon Amaral, para minha surpresa, o colégio estava se tornando uma escola inclusiva. Com uma proposta bem melhor organizada, cheguei meio crua, e fui aos poucos aprendendo a trabalhar com a educação inclusiva, graças ao apoio dos meus grandes colegas profissionais de apoio (Professores: Rejane, Elizângela Maranhão, Andrea Santos, Maria Vanda, Eliana Francisca, Epaminondas, Rosilene e outros).

Em 2014, na turma de 9º ano, conheci um aluno fascinante, que me ensinou muito, naquele e nos anos seguintes; Wallisson Henrique F. Alves.

No início, tive muito medo, pois era a primeira vez que trabalhava com um aluno com deficiência visual, medo de não dar conta de ensiná-lo, e com isto, ele ficasse frustrado, e desistisse de estudar, como alguns fazem.

Mas para minha surpresa, ele compreendia melhor que os outros, e me incentivava a continuar querendo mais, na aprendizagem dos demais. Percebi a sua alta capacidade de ouvir e raciocinar rapidamente, percebi que tinha facilidade em aritmética. A dificuldade maior era em questões que requeriam análise de gráficos, mas tínhamos ao nosso lado uma excelente professora de apoio, a professora Rejane, que sempre criava mecanismos simples para representar gráficos e outras figuras geométricas. Eu percebi que poderia ajudá-lo, se trabalhasse o conteúdo de maneira mais tranquila, repetindo várias vezes, e usando a oralidade para transmitir as informações mais facilmente, esta foi a primeira ação tomada por mim para que ele pudesse acompanhar a turma. Outra ação tomada foi mantê-lo sempre integrado a todas as atividades, inclusive as atividades de apresentação em grupos, onde ele se mostrou muito à vontade.

Em minha prática pedagógica, criei mecanismos próprios que me ajudaram a acompanhar melhor a aprendizagem dos alunos, isto porque, desde o início, percebi que trabalharia sempre com turmas cheias (média de 38 alunos por turma), um dos mecanismos é acompanhar diariamente os cadernos dos mesmos, e ao final de cada bimestre fazer uma análise completa, de como o aluno participou da matéria, o quanto ele se interessou e registrar. Este mecanismo me ajudou com os alunos especiais, inclusive o Wallisson Henrique, que fazia questão de terminar suas atividades antes dos demais e me mostrar seu trabalho com grande orgulho, por ter compreendido e conseguido desenvolver as atividades propostas em cada aula. Outro mecanismo adotado por mim são as pesquisas extraclasse, para que o aluno vá além da sala de aula, e esteja mais preparado para aprender novos conteúdos.

Com a presença do Wallisson Henrique na turma, não foi necessário fazer grandes alterações, pois ele é muito esperto, e os demais alunos apresentam outros tipos de deficiência na aprendizagem, no convívio social ou familiar, que nós professores aprendemos a lidar com a prática adquirida durante os anos. A minha relação com o Wallisson Henrique sempre foi muito boa, pois nunca o vi como um coitadinho, pelo contrário, o vejo como uma pessoa forte e determinada a vencer qualquer obstáculo.

Com o aluno deficiente visual e outras deficiências com que trabalhei ao longo dos anos, criei conceitos positivos, de que não existem limitações, quando a família e o aluno têm interesse em seu desenvolvimento, a maior barreira encontrada por muitos alunos com algum tipo de deficiência está no abandono da família a esses jovens, que têm sonhos como quaisquer outros, e muita força de vontade de aprender, só precisam ser acreditados pelos demais.

Hoje olho para trás, para o longo caminho que percorri até aqui, com muito orgulho e felicidade, porque, quando no momento presente aos acontecimentos pensei que não conseguiria, pensei muitas vezes até em desistir de ensinar, mas a minha fé em Deus e no ser humano, de que juntos podemos ir mais além, me fez chegar aonde cheguei, não me refiro a glórias ou status sociais, mas à alegria de ver muitos jovens vencendo, e trilhando seus próprios caminhos com muita garra.

### **3. HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA ELISANDRA PAZINI**

Nasci em uma pequena cidade no Rio Grande do Sul, no ano de 1979. Venho de família humilde: meus pais eram agricultores e não tiveram oportunidade de estudar devido ao trabalho árduo da roça, cursaram até a quarta série do ensino fundamental. No entanto, minha mãe sempre desejou terminar os estudos e, após se mudarem para uma cidade do Maranhão em busca de terras mais baratas, ela pôde realizar o sonho de estudar, e aos cinquenta anos de idade conseguiu terminar o Ensino Médio. Admiro sua determinação. Eles sempre incentivavam os filhos a estudar e se tornar "doutores", como dizia meu pai. Dos três filhos, dois cursaram o Ensino Superior apesar de sermos de família humilde, minha irmã cursou medicina enquanto eu a licenciatura. Estudei boa parte de minha vida em um colégio Marista através de bolsa. Sempre me destacava pelas boas notas que alcançava e meus pais viam em mim um futuro de conquistas, pois sempre me incentivavam. Houve a necessidade de mudar para Goiânia, então comecei a trabalhar e finalizar o último ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Solon Amaral, mas não pude continuar os estudos por causa dos filhos e da condição financeira, fato que me deixou muito triste.

Somente depois de alguns anos surgiu a oportunidade de prestar o vestibular social da PUC, e para a minha felicidade fui aprovada. Iniciei o curso de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, através de uma bolsa universitária. Ao finalizar a graduação, logo em seguida assumi a docência. Retornei à escola que 15 anos antes havia terminado os estudos. Tornei-me colega de profissão dos meus antigos professores. Nascia ali o amor pela licenciatura e pela escola que leciono atualmente.

No entanto, acreditava que precisava complementar esta profissão que acabava de assumir, iniciei então a graduação de pedagogia na modalidade EaD em 2015, finalizando no ano seguinte. Posteriormente, com o objetivo de me especializar, comecei o curso de especialização pela FABEC BRASIL com aulas quinzenais aos finais de semana.

Grande parte da docência, atuei como professora de geografia. Portanto, havia a necessidade de uma graduação na área, e foi o que fiz, cursei geografia também na modalidade EaD, curso que conclui há pouco tempo e com que mais me identifico. Atualmente, participo do Minicurso Docência em EJA, modalidade que tem por objetivo incluir os jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos na idade adequada.

Fui escolhida por essa profissão que assumi de coração. Tudo o que faço é com objetivo de que minhas ações exerçam influência positiva e que, de certa forma, contribuam para o sucesso do próximo. Muitos me caracterizam com a qualidade de ser otimista. Talvez isso tenha facilitado minhas conquistas em sala. Desde a infância sempre gostei muito de estudar e sabia que os estudos me levariam para um futuro melhor.

Minha infância ocorreu entre os anos 80 e 90, período que não tínhamos muito contato com as tecnologias que conhecemos hoje. Na maioria das vezes, era o contato direto com a natureza, subir em árvores, tomar banho de rio, passar férias nos sítios próximos à cidade.

Sempre gostei de estar com pessoas diferentes, gosto desse contato direto e conhecer a história de vida das mesmas. Certamente, esse tipo de relação despertou o amor pela sala de aula, pois dentro de uma sala são dezenas de vidas e história heterogêneas.

Sinto muito orgulho dessa profissão que é formar seres humanos para a vida, porque essa é função do professor, tornar o ser autônomo e prepará-lo para o exercício da cidadania, de forma consciente e com criticidade. Muitas das vezes exercemos muito mais que as funções de professor, somos também, por exemplo, psicólogos, médicos, amigos, confidentes, exercemos até mesmo a função de pais/mães.

Nossa escola é referência no atendimento de crianças e jovens com deficiência e, estive sempre em contato com o ensino inclusivo. Sempre tive uma boa relação com os educandos com deficiência, e com o Wallisson não foi diferente.

Ao me deparar com o aluno deficiente visual, percebi que se tratava de mais um aluno como outro, mas é claro que merecendo uma atenção um pouco diferenciada na área de metodologias a serem aplicadas em sala, para que se cumprisse o objetivo do professor que é o ensino-aprendizagem.

Ele sempre foi muito atencioso, esforçado e, acima de tudo, muito inteligente e antenado com tudo que acontecia a sua volta, sempre muito participativo expondo suas ideias e debatendo os temas abordados em sala de aula. Apesar de ter se destacado bastante, outros alunos deficientes visuais já passaram por minhas aulas, acredito que desenvolvem algumas habilidades que os ditos normais não possuem.

Atualmente, trabalho com a EJA noturno e possuo uma aluna deficiente visual, procuro sempre auxiliá-la o máximo possível, pois as aulas à distância se tornam ainda mais difíceis principalmente para o deficiente visual, procuro enviar explicações por meio de áudios para facilitar sua compreensão. Sinto enorme satisfação ao ver a gratidão que eles demonstram por nos esforçarmos um pouco mais para que alcancem a aprendizagem.

Gosto de trabalhar com metodologias que despertem o interesse dos alunos pela aula. Na turma do Wallisson, trabalhava com materiais didáticos que ele pudesse compartilhar com os colegas como filmes e documentários narrados, mas sempre dando um feedback para que eles compreendessem o real sentido daquilo que estava sendo mostrado.

No entanto, o que mais me chamava atenção eram os seminários apresentados por ele porque tomava a frente do grupo e fazia suas exposições brilhantemente. Então foi um jovem que marcou a minha história como professora, pois quando queremos algo devemos nos esforçar com determinação para alcançar, pois os frutos com certeza colheremos futuramente e ele é um exemplo fiel disso, que com a sua grande determinação alcançou e tem alcançado a excelência através do seu esforço e persistência.

Costumo diversificar a metodologia de aprendizagem para não se tornarem aulas monótonas, pois nem mesmo o professor suporta a mesmice que é o quadro e giz. Mas nada disso adianta se não houver uma cumplicidade entre professor e aluno, pois é na convivência que conquistamos nosso aluno, através de um sorriso, um elogio por uma tarefa bem feita, isso faz a diferença e traz segurança para o estudante, facilitando o nosso objetivo, que é ensinar.

#### **4. HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA ROSÁLIA DANTAS**

Rosália Dantas Costa, sou graduada em Letras pela UEG (Universidade Estadual de Goiás), com prática em sala de aula desde 1999.

Várias experiências vividas nestes 25 anos de trabalho, contribuindo na educação de Goiás, trabalho no colégio Estadual Dom Bosco, e como aqui em Goiás não há professores o suficiente para

preencher a carga horária, e devido ao meu amor pela matemática, a diretora sempre me modulava. Foi neste colégio, trabalhando com a matemática, onde tive minha experiência com a aluna Tálita Serafim Azevedo.

Confesso que o novo causa medo. Me deparei com o novo, e tudo que é novo causa medo, não porque eu não seria capaz, mas porque nunca havia estado à frente de uma situação diferente, para a qual tive que buscar e aprender muito. Graças a Deus que este novo fez de mim uma outra pessoa, mais humana e compreensiva, e entendendo e valorizando o limite de cada um.

Ao olhar aquela aluna especial, não sabia como lidar com ela, mas, ao conversar e notar suas atitudes, percebi que às vezes sofremos antecipado. Então fui buscando metodologias para trabalhar com a aluna juntamente com a professora Wilma e Magda, as quais me ajudaram muito.

Fui atrás de novos conhecimentos para ministrar as aulas, busquei vários recursos para que ela aprendesse e não ficasse para trás. Ela era muito esforçada, inteligente e cobrava muito de mim, isso me deu forças para buscar mais conhecimentos adequados e formação como trabalhar com Braille e Soroban para facilitar no aprendizado da aluna.

Os alunos tinham bom relacionamento com a aluna Tálita e tive a oportunidade de conhecer o processo de aprendizagem da aluna, essa experiência só veio enriquecer o meu aprendizado, o qual levo para o resto da vida, sei que a valorização, o respeito e o amor fazem a diferença em qualquer ser humano, minha preocupação era sempre demonstrar o meu amor à educanda, fazer ela se sentir valorizada e respeitar seus limites, mas sempre ela queria ir além. Aprendi que com dedicação e amor tudo simplifica e se torna mais fácil.

A educanda tinha ajuda da sua mãe, a qual sempre estava preocupada com o aprendizado da filha, uma pessoa presente na escola.

Às vezes, o impossível é só uma questão de perspectiva e determinação, assim vencemos as barreiras encontradas no caminho. Hoje é motivo de alegria e de honra por ter sido professora de uma pessoa tão dedicada e esforçada como ela.

## **5. HISTÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR ADRIANO FONSECA**

Olá, em primeiro lugar, quero relatar a honra de alguma forma ter feito parte de sua trajetória, e poder contribuir agora nessa fase também. Então, vamos lá.

Me chamo Adriano Fonseca, sou professor de Física da rede estadual de educação e minha trajetória acadêmica e pessoal é um emaranhado que não se dissolve em partes separadas, uma vez

que vivo a sala de aula em sua plenitude, dentro e fora da escola. Fiz meu ensino fundamental e ginásio em escola pública no interior do Pará, e como não poderia ser diferente, com todos os problemas aliados ao ensino público, com o agravante de não ter professores suficientes para todas as turmas e disciplinas. No entanto, no ginásio, me deparei com um professor que iria mudar minha vida. O saudoso engenheiro Sérgio, que dividia seu tempo na obra com as salas de aula. Ele falava de Física e Matemática com tanta propriedade que não teria como não encantar e atrair seus alunos para o lado da resolução de problemas com números, e acredito que foram seus ensinamentos que me fizeram um professor.

Vim para Goiânia no início dos anos 2000, e entrei para o curso de Física na PUC, e ali, já comecei a lecionar e desde então tentei ser um professor que fizesse a diferença de alguma forma na vida de meus alunos. Para isso, tentei incrementar, já desde o início, atividades lúdicas para alcançar estes estudantes, juntamente com as atividades em robótica educacional.

Antes de ter contato com minha primeira aluna que não enxergava o mundo como nós, já havia tido contato com outros tipos especiais de alunos, porém, este foi meu maior desafio. Apesar de ter tido alunos com outras especificidades, com minha aluna com deficiência visual foi diferente, eu nunca havia tido a experiência de ter uma aluna que precisava de maior atenção, uma aluna que eu não sabia o que ela estava vendo. Eu me senti acuado, sem saber o que fazer.

Me recordo, com muita clareza, o dia em que ela me disse que queria me ver. Eu, sem jeito e assustado com aquilo, perguntei, "como pode fazer isso"? Então ela se aproximou, colocou as mãos em meu rosto e disse: "você aparenta ser mais novo que o professor João Júnior". Naquele exato instante, percebi que eu não tinha um desafio pela frente, mas, sim, uma oportunidade única em ver o mundo através dos olhos dela.

No dia em que ela tocou o meu rosto, eu pensei: ela enxerga mais do que eu. Como já afirmei, ela não era deficiente, apenas enxergava de maneira diferente.

Não foi fácil, tive que aprender muita coisa para alcançar essa aluna, mas, no fim, acredito que conseguimos juntos isso. Houve muitos problemas no caminho, a aceitação da sala, a aceitação do corpo docente, e isso não foi fácil de superar, no entanto, me transformou.

Após tudo, tenho um novo olhar sobre minha prática docente, que se tornou mais humana e inclusiva graças a ela.

Hoje me vejo um professor mais completo, com uma visão mais ampla sobre minha prática e acredito estar no caminho certo, porém, sei que não é o único caminho, por isso, sei que ainda encontrarei obstáculos e paredes, mas aprendi que nada é intransponível.

Eu sempre utilizei metodologias ativas no ensino, desde sempre, o que eu chamava de materiais alternativos. Eu sempre acreditei que não existe a possibilidade de ir para a sala de aula com as mãos vazias, não há essa possibilidade de ir para a sala de aula com as mãos vazias, porque o aprendizado passa pelas mãos. Tem que passar pelas mãos porque é assim na primeira fase, a gente aprende brincando e tocando, então tem que ser assim com as outras fases. Quando entrei para a sala de aula, eu já sabia que eu teria que ter esta perspectiva de ser um professor com materiais alternativos, ser um professor que leva algo.

Então eu pegava algum objeto e colocava nas mãos da Tálita, para que ela participasse das aulas, mas com as outras aulas também era assim, e com os outros conteúdos também, inclusive com os outros alunos e com as outras disciplinas. Eu também sempre fui envolvido com atividades lúdicas, com robótica educacional, com novas formas de ensinar.

Me lembro que certa vez eu estava ensinando um conteúdo de conversões de temperatura, e a Tálita me deu a resposta antes dos outros alunos, então eu a questionei, e ela me disse que, quando eu falava a fração, ela já multiplicava os lados, então ela fazia  $A/V=C/D$ , e multiplicava invertido, então eu percebi novas possibilidades.

Na época, eu senti a necessidade de buscar novas formas para ajudá-la, foi quando busquei aprender a como ensiná-la, e depois disso ensinando aos outros professores, aprendi por exemplo a converter os materiais para o Braille no Braille fácil, então eu enviava os meus materiais e dos outros professores para o CEBRAV e os buscava.

Aprendendo isso e muito mais, intensificou-se o que eu já fazia, pois o aprender pelo toque tem que ser parte do ensino. Falar de Física para um aluno que vê é complicado sem o auxílio desse material, imagina para quem não vê. Os alunos que enxergam têm que criar um modelo para aprender, o aluno que não enxerga, além de criar um modelo, precisa criar um mundo para aquele modelo. Então cor, textura, peso e demais coisas que não são tão complicadas, para ela, era difícil, mas ela criava um modelo.

Nesse caminho, aprendi mais do que ensinei, e me tornei mais humano nessa ação, me tornei mais humano por entender que as limitações dos outros são parte do aprendizado e não funcionam para separar, mas sim para aproximar. As diferenças existem, sejam físicas, cognitivas, mas eu não posso usar as diferenças para segregar, tenho que usar as diferenças para agregar. Eu aprendi e utilizo isso.

Atualmente, tenho outro aluno com deficiência visual, e essa experiência continua sendo difícil, não por ser intransponível, mas por ser um mundo diferente ao que estamos habituados, é um mundo que nos tira da zona de conforto, e faz com que tenhamos que buscar meios.

Minha primeira experiência me traz serenidade, mas não traz tranquilidade, e minha ação pedagógica hoje se baseia em buscar recursos para ensinar. Hoje, acredito que se eu não alcançar a todos, eu não consigo atuar ali. Para que eu atue, preciso alcançar a todos, e alcançar a todos depende de buscar novos meios e saber que as pessoas são diferentes e o fato das pessoas serem diferentes nos leva a buscar meios diferentes. Enfim, hoje, toda minha ação pedagógica é em função do meu aluno.

## **6. HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA LORENA LOPES**

Meu nome é Lorena Lopes da Costa, nasci em 06 de julho de 1988, hoje tenho 32 anos. A minha história se concentra até os meus 17 anos no interior do sul de Goiás, na cidade de Buriti Alegre. Tenho uma irmã e um irmão, os dois ainda moram nessa cidade, assim como meus pais.

Tive uma infância rodeada de amigos, primos, tios, avós, fui agraciada com uma infância de muitas brincadeiras de rua, enriquecidas sempre pelos toques de imaginação e criatividade. Ressalto esses momentos de minha vida porque talvez sejam eles os determinantes de minha vida profissional. Ainda recordo claramente das tardes que fui professora em uma classe de alunos imaginários, com o conteúdo cuidadosamente escrito numa parede de azulejos, e que ainda compõem a casa de minha família. O tempo passou e estou aqui desde os meus 21 anos de idade trabalhando na educação. Primeiramente como professora e atualmente como pedagoga orientadora educacional na rede federal de ensino.

A minha Educação Básica foi cursada em uma escola Paroquial, e aos dezessete anos passei no vestibular para matemática na Universidade Federal de Goiás. Mudei para Goiânia e fiz o curso. Durante a graduação, me envolvi em projetos, participei de um processo de seleção e fui aprovada como bolsista do PETMAT (Programa de Educação Tutorial em Matemática). Nesse programa, eu juntamente com o tutor e os outros bolsistas desenvolvíamos vários projetos voltados ao ensino, pesquisa e extensão, como: oficinas para a comunidade, boletim informativo, jornal PETMAT, Tutoria em Cálculo I e Revivenciando o Colmeia. Essa oportunidade foi a porta de entrada para meu desenvolvimento acadêmico. Nesse período, apresentamos muitos trabalhos científicos, organizamos o evento EBRAPEM, ministramos oficinas para a comunidade universitária e externa, com certeza essa semente da produção científica foi plantada, e o sentimento de estagnação e comodismo pouco

ameaçou meus dias enquanto professora de matemática. Até meu penúltimo ano de faculdade, em nenhum momento me deparei com pessoas deficientes visuais, mas no último ano tive a oportunidade de cursar uma disciplina chamada Etno-matemática, nessa disciplina foi solicitada aos alunos a produção de um documentário em grupo, dentre os trabalhos estava o de um grupo que produziu um documentário sobre um aluno deficiente visual, no qual abordava como esse aluno aprendia matemática na universidade e como os professores lidavam com aquela realidade, essa vivência me proporcionou um aprendizado inimaginável e que me permitiu criar alternativas e estratégias de aprendizagem quando me tornei professora contrato da rede estadual de educação e tive uma aluna deficiente visual em uma turma de 3º ano do Ensino Médio.

Meu sentimento ao me deparar com a estudante deficiente visual foi de surpresa, porque geralmente no primeiro ano de docência a gente até espera por alunos mais indisciplinados, alguns mais agressivos, mas até então, em pleno 2010, ainda não se passava na minha cabeça entrar em uma sala e me deparar com um aluno deficiente visual, até porque a minha vida inteira eu não convivi com nenhum deficiente visual.

No entanto, eu também senti esperança porque, apesar do desafio, eu sabia que havia estratégias que poderiam me ajudar a ajudá-la a compreender o conteúdo, na verdade eu achei motivador poder contribuir com essa aluna. Foi prazeroso porque a minha dedicação tinha resposta por parte da estudante, que era muito interessada em aprender, era muito independente nas tomadas de decisão e na mobilidade, dedicada, tinha facilidade para aprender matemática, então diante disso meu primeiro passo foi tentar entender como a aluna aprendia, o que facilitava o seu aprendizado, eu sempre depois de explicar no quadro para todos, incluindo ela, eu passava um exercício aplicado e depois ia na carteira dela explicar com mais tranquilidade só para ela, em geometria eu usava um EVA bem grosso para fazer os desenhos e ela sentia a forma pelo tato, ao explicar o conteúdo eu me imaginava deficiente visual e fazia a forma com a qual eu imaginava que eu poderia conseguir acompanhar o raciocínio.

Quando eu ficava de aula vaga, eu me dispunha atendê-la individualmente para alguma dúvida e algumas vezes durante o recreio. Na época que atuei nessa escola, tinha uma sala multifuncional com servidores bem atuantes, que nos apoiavam na elaboração das atividades, elas orientavam, traziam informações acerca da deficiência dos estudantes, isso também contribuiu muito no desenvolvimento de estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem da aluna. As atividades de matemática da estudante deficiente visual eram iguais a de todos os outros alunos, por quê? Na verdade, o intuito era prepará-la como os outros, uma vez que ela tinha um bom desempenho, então

em vez de cobrar menos dela, como eu via alguns colegas fazerem, eu optei por cobrar igual e guiá-la para atingir os objetivos de aprendizagem. Acho que o principal ponto de partida é sempre se colocar no lugar do outro. No meu ponto de vista e no da aluna, nós avaliamos que ela se desenvolveu muito bem em matemática e se apropriou com qualidade do conteúdo exigido na etapa, em diversas situações, melhor do que os alunos videntes. Essa estudante cursou matemática na UFG e até hoje vez ou outra nos relacionamos pelas redes sociais para troca de experiências, agora na condição de profissionais da educação.

Eu acho que, na verdade, eu acabei aprendendo mais com a experiência com ela do que ela comigo, rs! Eu fiquei muito motivada em pensar como eu poderia ajudar outros profissionais a lidar com essa situação de modo que o aluno fosse incluído para além da teoria e dos direitos presentes nas leis que regem a educação.

Foi aí que eu decidi prestar o mestrado e escrevi um projeto de pesquisa sobre a aprendizagem de matemática dos alunos deficientes visuais. Infelizmente, por duas vezes, fui reprovada e não consegui realizar a pesquisa nessa área.

Dando continuidade à minha trajetória profissional, no fim do ano de 2010, fiz o concurso da Rede Municipal de Goiânia, e em 2011 tomei posse como professora de matemática do ensino fundamental da rede Municipal de Educação de Goiânia. Cheguei em uma escola com muitos profissionais dedicados, que acreditavam nas mudanças e na importância do nosso papel, tão sonhadores quanto eu. Desenvolvemos muitos trabalhos interessantes, interdisciplinares, sempre com a intenção de conduzir os alunos a uma aprendizagem significativa, que desenvolvesse o senso crítico e criativo, para que pudessem se tornar cidadãos autônomos, responsáveis e com conhecimento para transformar a sua realidade de forma positiva.

Logo em seguida, senti a necessidade de me aperfeiçoar, percebi que meus conhecimentos não eram o bastante para atender às necessidades educativas específicas de alguns alunos e para incluí-los com dignidade no ambiente escolar, fiz uma especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC), finalizei essa etapa com a defesa do trabalho de conclusão de curso com o título "As possibilidades de desenvolvimento no processo de aprendizagem e socialização dos alunos com deficiência".

Diante de um sistema de progressão automática, responsável por avançar alunos sem as mínimas condições, me deparei mais uma vez com um grande problema, alunos que chegavam à segunda fase do ensino fundamental ainda não alfabetizados. Mais do que se indignar com tamanho abandono governamental, precisei novamente voltar aos estudos, pelo menos para minimizar a

indignidade imposta a esses estudantes. Então investi na especialização em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC), desenvolvi o trabalho de conclusão de curso com o título "Educação Infantil e a realidade dos professores de área da Educação Municipal de Goiânia".

Em seguida, tive a grande oportunidade de participar de um grupo de pesquisa na Universidade Federal de Goiás (UFG). O Projeto Observatório em Matemática na UFG era parte de um projeto maior, organizado por um grupo de pesquisa que reunia o nosso núcleo de estudo com mais três em outras universidades. Cada núcleo era composto pelo orientador, alunos de graduação e de mestrado e professores da rede pública de ensino nas áreas de matemática e pedagogia. O objetivo foi investigar e entender o que havia por trás dos números que indicam o baixo desempenho dos estudantes brasileiros em matemática.

Diante dos estudos, cada núcleo assumiu uma área da matemática e desenvolveu o currículo a partir da elaboração de atividades de ensino, baseadas na perspectiva histórico-cultural. Nosso núcleo foi responsável pela área da Geometria, ao todo foram elaboradas e desenvolvidas por volta de 10 atividades Orientadoras de Ensino (AOE) para serem utilizadas no ensino de Geometria. Ao final do projeto, foram publicados os fascículos, com as atividades elaboradas em cada núcleo e mais quatro livros decorrentes dos estudos e experiências obtidos com o desenvolvimento do projeto. Uma dessas atividades foi desenvolvida numa perspectiva de se colocar no lugar do aluno deficiente visual e ao mesmo tempo trabalhar conceitos e definições de geometria espacial. Eu me lembro que os alunos precisavam descrever o objeto que estavam segurando dentro de uma caixa que ele só colocava a mão e sentia, nesse dia eles refletiram sobre como poderiam agir para colaborar com algum colega deficiente visual que viessem a ter. Muitos relataram a experiência como incrível e eu também achei maravilhosa.

Considero essa fase uma das minhas maiores oportunidades de formação, o ambiente era muito produtivo, havia um intercâmbio muito rico de realidades, estudos e ideias. Senti a renovação na minha atividade enquanto professora e como pesquisadora. Desenvolvi melhor no sentido da criatividade, da escrita acadêmica e da elaboração de estratégias no campo do ensino. Entendi a importância do vínculo universidade e comunidade externa, mesmo depois de sair da universidade, tive a chance de ter uma formação continuada agora de um outro viés, com outras experiências, foi como se colocasse "lenha na fogueira". Quando saímos da universidade, queremos a mudança, o incontestável, fazer a diferença, e aos poucos, com o tempo, no chão da escola pública, vamos nos adequando aos colegas que ali já estão conformados, o sistema nos exige atitudes que nos colocam

contra nossos princípios formativos, e aquele "fogo" vai diminuindo. É nesse momento que a universidade fez e faz tanta diferença, pois ela tem o poder de nos reacender quando ela transcende os muros da academia e se preocupa com a educação básica e com os profissionais que ali trabalham, e que por muitas vezes são profissionais formados inicialmente por ela.

Concomitante a esse projeto, também iniciei a minha faculdade de licenciatura em Pedagogia, eu ainda precisava conquistar outro sonho, o de trabalhar na Rede Federal de Ensino, terminei a faculdade e em 2017 fui aprovada como Pedagoga (cargo técnico-administrativo) no concurso do Instituto Federal do Tocantins. Em dezembro, iniciei os trabalhos no IFTO - Campus Avançado Lagoa da Confusão-TO.

Estive diante de uma nova realidade, responsável por despertar a motivação para uma capacitação em nível de mestrado com estudo voltado à Permanência e Êxito dos alunos na Educação Profissional e Tecnológica, fui aprovada no mestrado PROFEPT no início de 2018 e também consegui uma redistribuição para o IF Goiano, nessa instituição eu conheci a segunda aluna deficiente visual, mas nesse contexto eu não atuo mais como professora e sim como servidora pedagoga técnico-administrativa. No entanto, a minha experiência já contribuiu diversas vezes para que essa aluna tivesse melhor qualidade na aprendizagem. No IF Goiano, tem um núcleo responsável pelo atendimento às pessoas com necessidades educativas específicas, na minha unidade a presidente desse núcleo é muito atuante, auxilia muito os docentes na elaboração de atividades, oferece um apoio muito intenso à estudante e aos professores, inclusive eu tenho aprendido muito mais com essa profissional. Apesar de eu atuar numa linha de orientação educacional dos alunos, nós socializamos as ações entre os setores para que todos possam de uma forma ou de outra contribuir em algum aspecto, desde os relacionados ao conteúdo até os relacionados ao comportamento, atitudes, autonomia, responsabilidade e motivação do aluno que necessita de atendimento educacional específico. Eu tive uma oportunidade, pela instituição, de ir a um evento de inclusão na cidade de Trindade, foram muito interessantes as trocas de experiências, a gente volta renovado com tantas novas ideias.

Bom, essa é a minha história profissional até aqui em 2020.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de desfrutarmos de grandes avanços da educação inclusiva, não se pode negar que a inclusão ainda é uma realidade desafiadora. Trata-se de um tema que divide opiniões, porque alguns profissionais da educação acreditam que ensinar alunos com deficiência é função do especialista, realidade distinta da que foi debatida neste trabalho.

Tendo em vista que a lei veio para amparar o direito à educação das pessoas com deficiência e, de certa forma, para forçar a inserção dessas pessoas em salas regulares de ensino, ela não garante oportunidades igualitárias. De certo modo, a instauração da lei representa um grande avanço para a formação desses educandos, porém, bem mais do que falar em direitos comuns a todos, é necessário falar sobre promover estratégias que visam romper com as barreiras ainda existentes nesse percurso. As barreiras atitudinais são as mais difíceis de serem derrubadas, visto que elas envolvem os preconceitos arraigados e a subjetividade do professor, pois muitos docentes colocam uma barreira anterior à experiência, e não se permitem lidar com alunos de inclusão.

Percebemos neste estudo que muitos professores pedem por formação e vão em busca de capacitação, o que de certa forma é compensatório para que o professor não se sinta sozinho em seu trabalho. Também nota-se que a inclusão não se dá apenas por formação teórica, e que ela não se dá antes, mas sim durante a relação. Trata-se de um aprender que se dá na prática do dia a dia; na escuta de um professor para um aluno e de um aluno para um professor; na singularidade de cada sujeito. Assim, não existem manuais para inclusão, caso existisse, estaríamos desconsiderando as diferenças de cada um, seja professor, seja aluno com deficiência, seja aluno sem deficiência.

Neste estudo, percebemos que a presença de alunos com deficiência visual no ensino regular provoca mal-estar e estranhamento nos educadores, entretanto, identificamos que essa presença pode possibilitar inúmeras trocas de conhecimentos e experiências. De um lado, os alunos com deficiência se beneficiam do conhecimento acadêmico e de sua igualdade de direitos, deveres e oportunidades e, por sua vez, os professores se beneficiam das lições de vida: aprendem a lidar com as diferenças; aprendem a aprender a buscar novos caminhos e a lidar com seus próprios conflitos.

O primeiro encontro com o aluno com deficiência visual surpreende e desestabiliza o professor que se defronta com algo novo, infamiliar, estranho. Como demonstrou Freud (1919), para que o novo se torne assustador é preciso que ele remeta a algo íntimo, profundamente conhecido e que deveria permanecer oculto. É neste ponto que podemos identificar os professores que não sabem o que fazer e não querem saber e aqueles que não sabem, mas querem saber.

Considerando as elaborações freudianas sobre a noção de “estranho”, não saber e não querer saber seria algo relativo a uma implicação subjetiva que remete a algum conteúdo psíquico inconsciente cuja revelação produziria um grande sofrimento psíquico. Tal postura estaria relacionada a um tipo de defesa contra o retorno daquilo que é muito íntimo, porém perturbador para esse sujeito. Por esse motivo, esse sujeito fica impedido de lidar com o que há de diferente no outro.

A elaboração deste trabalho não tem o intuito de apontar métodos, fórmulas, estabelecer normas para impor aos docentes e ensiná-los a serem inclusivos, contudo, a proposta aqui apresentada é a de possibilitar uma reflexão quanto às perspectivas do sujeito concernente ao outro e a ele mesmo. Incluir um aluno com deficiência e promover a acessibilidade em suas aulas envolve a subjetividade do professor e a maneira como ele lida com a situação. Diante disso, mais do que falar sobre inclusão teoricamente, é necessário questionar sobre as diferenças significativas (deficiências) e sobre o que essas diferenças (que são do outro) despertam em nós.

## REFERÊNCIAS

- CHEMAMA, R. *Dicionário de Psicanálise*: Larousse. Trad. Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CÓRDOVA, Vitor. *Histórias de Vida*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos, 1990.
- FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora Ltda., 1992, p. 171-197.
- GLAT, Rosana. *Somos todos iguais*. Rio de Janeiro: Agir, 1988.
- HERRLEIN, Maria Bernadette Petersen. *Professoras: uma lição de vida*. Tese de doutorado. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora Ltda., 1992, p. 111-240.
- NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora Ltda., 1992.
- SILVA, Aline Pacheco; BARROS, Carolyne Reis; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARRO, Vanessa Andrade de. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. *Revista do Centro Acadêmico de Psicologia da FAFICH/UFMG*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007.
- SPAGNUOLO, Lenara Spedo. Como eu educo essa criança? Saberes sobre inclusão escolar e o discurso do especialista. In: VOLTOLINI, Rinaldo *et al.* *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.
- VOLTOLINI, Rinaldo. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma. *Estilos da Clínica*, 2004, Vol. IX, n. 16, 92-10.
- VOLTOLINI, Rinaldo. Educação inclusiva. In: VOLTOLINI, Rinaldo *et al.* *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018a.
- VOLTOLINI, Rinaldo. Formação de professores. In: VOLTOLINI, Rinaldo *et al.* *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018b.
- VOLTOLINI, Rinaldo. *Psicanálise na educação inclusiva*. Postado no youtube em 09 de outubro de 2017 por PSIS. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=SC2dd\\_DWzNo](https://www.youtube.com/watch?v=SC2dd_DWzNo). Acesso em: 14 jun. 2020.
- VOLTOLINI, Rinaldo *et al.* *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.

VOLTOLINI, Rinaldo; RODRIGUES, Lúcia Vertematte. A Criança Estranha. In: VOLTOLINI, Rinaldo *et al.* *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.