

Capítulo 8 Barreiras atitudinais, trabalho e afirmação de direitos

A vivência institucional contribuiu para que eu me aprofundasse no estudo das barreiras atitudinais. Em meu trabalho, desloquei a pergunta ‘o que a pessoa não consegue fazer?’ para perguntas mais exigentes: que oportunidade foi negada?; que recurso não foi oferecido?; que expectativa foi rebaixada?; que capacidade não foi reconhecida?; e que julgamento antecipado impediu a capacidade de aparecer ou aflorar?

Orientei a Dissertação de Livia Couto Guedes, que investigou instituições de ensino superior do Recife com cem ou mais empregados e encontrou barreiras atitudinais inclusive em contratações feitas apenas para cumprir a lei.

Orientei também a Dissertação *Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais* de Fabiana Tavares dos Santos Silva, concluída em 2012, sobre a trajetória das barreiras atitudinais nas instituições de ensino superior. Com Fabiana Tavares escrevi, também, artigos sobre as barreiras atitudinais na escola e na áudio-descrição.

Muito do que escrevi, ensinei, palestrei sobre as barreiras atitudinais, desde a minha dissertação, na segunda metade da década de noventa (na época tratando o tema das barreiras atitudinais como questão de postura ou classificação; como limites em oposição à incapacidade) teve origem nos estudos e reflexões sobre preconceito, estigma e discriminação. Não reivindico pioneirismo, ineditismo ou direito de autoria, a não ser, talvez, pela taxonomia da barreira atitudinal que defino como sendo de “menos valia”.

Muitos antes de mim, principalmente em *sites* americanos, haviam listado barreiras atitudinais como a de herói, medo, generalização, entre outras. O que fiz, foi elaborar as definições atualizando-as em conformidade com documentos como o da *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* (promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001), e da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (no Brasil, Decreto nº 6.949/2009).

Ao elaborar as definições anteriores, distingui-as mais, eliminei ambiguidades, as separei e organizei em categorias, de tal sorte que, no sentido que as defino hoje, dou-lhes meu entendimento do que são e de como afetam as pessoas com deficiência ao interagirem com a sociedade, com o ambiente físico e virtual.

Logo, penso ser relevante registrar que há uma diferença importante entre autoria, coautoria, orientação e citação. Uma dissertação ou tese orientada por mim integra

minha atuação formativa, mas continua pertencendo a seu autor ou autora. Um artigo que cita minha definição demonstra circulação e impacto, mas não se torna publicação minha. Uma palestra por mim proferida expressa minha construção intelectual do que são minhas referências (livros que li, lições que tomei, cursos, palestras, conferências de que participei), mas não toma de mim a autoria e o pioneirismo de minhas ideias e construções. Essas distinções, considero serem indispensáveis para um memorial intelectualmente honesto.

Minha produção sobre barreiras atitudinais tem circulado em dissertações, teses, materiais de formação, reportagens e páginas dedicadas aos direitos das pessoas com deficiência. Textos como *Questão de postura ou de taxonomia?*, e *Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola* (este escrito com Fabiana Tavares) são citados em estudos sobre ensino superior, formação docente, acessibilidade cultural e inclusão laboral.

Entre o fim de meu mestrado, o doutorado e os anos em que consolidei minha atuação na UFPE, escrevi reiteradamente sobre inclusão, educação, trabalho, acessibilidade, lazer, ética e direitos das pessoas com deficiência. Revendo esses escritos em conjunto, percebo que eles não constituem temas separados. São variações de uma mesma pergunta: o que precisa mudar na sociedade para que uma pessoa com deficiência deixe de ser tratada como objeto de tutela, exceção tolerada, de total ou parcialmente incapaz, e destinatária de um favor e passe a ser reconhecida, sem ressalvas, como sujeito de direitos? Minha contribuição nesse período não se resume, ao meu entender, a haver orientado trabalhos, publicado artigos ou proferido palestras. Procurei construir um vocabulário de combate à exclusão e, ao mesmo tempo, oferecer critérios para transformar práticas.

Ao tratar das barreiras atitudinais em relação aos alunos com autismo, por exemplo, costumo ensinar: que não se deve atribuir automaticamente à deficiência toda característica, ação ou dificuldade da pessoa com autismo; que não se deve negar a deficiência e as necessidades de apoio; que não se deve depreciar a capacidade de produzir, nem a qualidade de sua produção; que não se deve transformar a superação de uma barreira em heroísmo; e que não se deve, tampouco, negar o autismo quando a pessoa com esse traço supera obstáculos ou que produz intelectualmente o que muitas pessoas sem deficiência consegue superar ou produzir. Isto é, ensino que, também nesse caso, os direitos da pessoa com autismo devem ser garantidos, as oportunidades dadas, as condições asseguradas.

Vejamos nos exemplos a seguir, algumas definições aplicadas ao campo do autismo:

A barreira de inferioridade da deficiência aparece quando qualquer comportamento considerado socialmente impróprio; ou quando uma habilidade seja considerada baixa ou inexistente é explicada pelo ou justificada no diagnóstico, a saber, no autismo.

A barreira de negação do autismo, ou de que a pessoa é recipiente de direitos garantidos à pessoa com autismo, surge quando se recusa a aceitar dificuldades reais na comunicação, no processamento sensorial, na interação com outras pessoas, nos ambientes físicos ou virtuais.

A barreira de menos-valia aparece quando, ao se descobrir que a pessoa tem autismo, se desqualifica-se lhe a capacidade ou se lhe diminui o valor intelectual ou material daquilo que ela produziu.

Ao orientar a dissertação de Fabiana Tavares dos Santos Silva, ao produzir com ela o artigo *Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola (2008)*, e em outros escritos e palestra, sistematizei um esforço que vinha amadurecendo em aulas, orientações e intervenções. Nomear as barreiras não era produzir uma lista de comportamentos mal-educados, modos pelos quais pessoas sem deficiências tratam pessoas com deficiência. Era construir uma ferramenta analítica para identificar mecanismos de exclusão que, por serem naturalizados, passavam despercebidos. As barreiras atitudinais interferem e podem mesmo impossibilitar a educação, incapacitar para o trabalho, deteriorar a identidade social da pessoa com deficiência e restringir suas possibilidades de desenvolvimento e de inclusão social.

Apresentar a taxonomia das barreiras atitudinais permite, por outro lado, tornar visíveis barreiras como ignorância acerca da potencialidade do aluno ou trabalhador, propagação da deficiência, menos-valia de sua produção, recusa à inserção laboral ou educacional, e outras maneiras de transformar a deficiência em justificativa para reduzir direitos e oportunidades.

O ponto mais importante de construir, elaborar e refletir sobre a taxinomia das barreiras atitudinais está, para mim, na consequência prática: uma barreira identificada deixa de ser uma fatalidade abstrata ou invisível e passa a ser percebida e passível de enfrentamento. A história explica a origem de preconceitos, mas não os justifica. Explicar por que uma sociedade aprendeu a excluir não impede e, certamente, não autoriza que continue excluindo.

Em *Questão de postura ou de taxonomia?* publicado na Revista Benjamin Constant em 2000, e posteriormente reproduzido na internet, parti de uma preocupação que já vinha de minha dissertação: a diferença entre aquilo que uma pessoa efetivamente

pode fazer e aquilo que os outros presumem que ela não pode fazer; naquilo que a deficiência a limita e naquilo que os obstáculos existentes na sociedade as incapacitam; entre o ser deficiente e o ser incapacitado. Critiquei duas imagens aparentemente opostas, mas igualmente redutoras, da pessoa com deficiência: a do ser indefeso, digno de pena e superproteção, e a do ser extraordinário, super-herói, dotado de um suposto sexto sentido. Em todos esses casos, a pessoa real desaparece atrás do estereótipo.

Na minha dissertação e naquele texto eu estava menos interessado em criar uma palavra nova, e mais preocupado em alterar a posição de quem olha. Escrevi que a questão era de postura, mais que de classificação.

Meu ensinamento e prática é de separar deficiência de ineficiência, e limitação de incapacidade total. **Meu dever é ensinar que uma limitação localizada não autoriza ninguém a transformar a pessoa inteira em um ser incapaz:** princípio da barreira atitudinal de substantivação. Esse princípio requer que, antes de assumir que a pessoa com deficiência não pode fazer algo, se questione quais condições, recursos, métodos ou tecnologias podem permitir que ela o faça. Requer que se questione quais mudanças no posto de trabalho, na escola, nos lugares de lazer ou cultura foram feitas para acomodar as necessidades do trabalhador, do aluno, ou do usuário/frequenter dos espaços lúdicos ou culturais.

Hoje eu registro algumas formulações feitas no passado, com vocabulário diferente, porque a própria definição sobre deficiência se desenvolveu e eu também me desenvolvi. Mas não retiro a base principiológica de minhas construções. Sempre combati a passagem indevida de uma característica corporal, sensorial, intelectual ou cerebral para um julgamento global sobre valor, inteligência, moralidade ou competência. **Foi esse fundamento que me levou a ensinar que deficiência não é currículo e que tampouco pode funcionar como sentença de incapacidade.**

8.1 Inclusão não é integração

Em *Mitos e Pré-conceitos em Torno do Aluno com Deficiência na Escola Regular e na Escola Especial*, texto que nasceu de palestra que fiz e que eu próprio defini como uma missiva de provocações, denúncias e cobranças, formulei três premissas que atravessariam meu trabalho: **o preconceito e a resistência em educar alunos com deficiência são atuais; não há inclusão sem transformação; e a inclusão não é moda, mas atitude de vida, expressão de sociedade e cidadania**. Eu não estava propondo que a escola apenas recebesse fisicamente o estudante. Criticava precisamente a escola que recebe e continua a ensinar como se aquele aluno não estivesse ali.

Foi nesse contexto que marquei uma distinção que considero decisiva para compreender minha trajetória: **inclusão não é integração**. No modelo integracionista, alguém ou alguma instituição autoriza a pessoa com deficiência a entrar na escola, ou ser contratada por uma empresa, em que escola ou empresa pode entrar. O modelo de integração não reconhece o dever da escola, do posto de trabalho, da sociedade em prover a acessibilidade nos espaços físico, virtual e social; aluno ou trabalhador é admitido desde que consiga adaptar-se à estrutura existente; quando não consegue, o fracasso retorna para ele e para sua família.

No paradigma inclusivo, quem determina em que escola a criança ou o adulto com deficiência vai estudar é a família, são os responsáveis, é a pessoa com deficiência; no paradigma inclusivo, é a Constituição que garante às pessoas com deficiência o direito à educação na escola comum ou regular, determina a não discriminação na admissão escolar; no paradigma inclusivo, é a escola que deve transformar métodos, materiais, avaliação, comunicação e ambiente para receber e ensinar seus alunos reais.

Por isso escrevi, e não foi só uma vez, em termos claros e objetivos, que um estudante pode não aprender, não por incapacidade oriunda de sua deficiência, mas pela incapacidade de a escola prover-lhe condições necessárias e devidas, como programas, modos, métodos e tempo de aprendizagem.

Também recusei a ideia de que educação inclusiva seja simples evolução ou novo nome para educação especial segregada. Em meus textos, a inclusão aparece como contraposição à lógica da Educação Especial que separa primeiro, para depois prometer integração. Isso explica minha resistência às fórmulas que, sob a aparência de prudência, pedem que a matrícula espere até que a escola esteja “preparada”. Para a criança, o tempo de espera é tempo perdido de educação e de vida. A transformação institucional precisa ocorrer com o aluno presente, envolvendo

professor, família, colegas, pessoal de apoio e o próprio estudante na solução concreta das necessidades que aparecem.

8.2 Pessoas humanas: educação, trabalho e lazer como direitos, não concessões

Assim como no texto *Mitos e Pré-conceitos...*, no artigo *A questão da ética frente às diferenças*, usei deliberadamente a expressão “pessoas humanas”. A aparente redundância, ensino em minhas aulas, tem função retórica e ética: embora todos sejamos humanos, nem todos são tratados socialmente como tais. Em sustentação a essa assertiva, lembro ao leitor de direitos não admitem relativização por motivo de deficiência: vida, saúde, educação de qualidade, trabalho digno, lazer, circulação, comunicação, informação.

Esse meu posicionamento teórico fez com que eu recusasse eufemismos quando eles serviam para esconder a violência concreta da exclusão. Uma criança cuja matrícula é recusada não está diante de uma simples “dificuldade de inclusão”; teve um direito negado. Um trabalhador qualificado, preterido porque o médico ou o recrutador presume que sua deficiência o torna ineficiente, não recebeu apenas um parecer conservador, teve retirada a oportunidade de ser julgada por requisitos laborais reais. Como resultado viu-se usurpado de seu direito ao trabalho.

Uma pessoa impedida de assistir a um espetáculo, compreender uma imagem, frequentar um parque ou receber informação em formato acessível não está diante de um inconveniente: está sendo excluída de dimensões ordinárias da vida educacional, cultural e social.

Foi por isso que minha escrita assumiu frequentemente um tom firme, equivocadamente avaliado por alguns como “agressivo”. Tenho dito que é preciso deixar de ser “diplomata” diante do desrespeito aos direitos dos outros. A rigidez de minha postulação não tem como objetivo ofender aqueles que pensam contrário de mim. Visa combater o recurso de normalizar a violação de direitos sob o argumento de proteção da pessoa com deficiência.

A agressão de que me acusam, pois, não está no tom de minhas falas, na escolha de minhas palavras, na construção de minha escrita. A verdadeira agressão está na ação, na omissão e na negligência daqueles que agem contra a inclusão da pessoa com deficiência, se omitem perante a exclusão a que elas são submetidas e negligenciam a defesa do direito que tem de serem pessoas humanas, destinatárias de direitos e dignidade humana.

A ética que defendi em minhas produções teóricas, não era a ética do discurso gentil sobre a diferença; era a ética que obriga a agir quando o direito de alguém está sendo negado. Minha provocação era dirigida sobretudo aos que ocupavam lugares de poder pedagógico, administrativo, médico, jurídico ou empresarial e usavam a própria posição para decidir até onde uma pessoa com deficiência poderia estudar, trabalhar ou participar.

8.3 O discurso pseudo-inclusivo e aquilo que a fala denuncia

Em *O dito na fala de quem não o diz: uma questão de inclusão*, escrito com Rosângela Ferreira Lima e Therezinha Moura, voltamo-nos para uma forma de exclusão mais difícil de combater porque se apresenta vestida de boa intenção. Destaco aqui a fala opaca, o discurso por detrás do discurso: o discurso que emprega palavras da inclusão para impedir a inclusão. Expressões aparentemente protetoras podem carregar baixa expectativa, segregação e desresponsabilização institucional. Dizer que determinado lugar é “melhor para ele”, que a escola “ainda não está pronta”, que o aluno “não acompanha” ou que certa atividade “não é para pessoas assim” pode funcionar como uma maneira socialmente aceitável de manter a porta fechada e o muro da exclusão erguido.

Nesse artigo, já trazia aquilo que se faria parte central na taxonomia das barreiras atitudinais: a discriminação não existe apenas quando alguém declara hostilidade. Ela também está nas expectativas rebaixadas, nos elogios desproporcionais, na piedade, na infantilização, na superproteção, na omissão, na generalização e na crença de que a deficiência explica tudo que a pessoa é ou faz. A linguagem importa porque deixa pistas daquilo que as instituições educacionais e a sociedade, em geral, pensam, mesmo quando o regulamento diz outra coisa.

8.4 A educação inclusiva se faz, fazendo

Em 2008, apresentei a palestra *A educação inclusiva se faz, fazendo* no Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais; em 2009, com coautoria da Dra. Rosângela Ferreira Lima, a palestra foi publicada como capítulo no livro *Múltiplos Olhares sobre a Inclusão*, da Editora Universitária da UFPB.

O capítulo sintetiza, talvez melhor do que qualquer outro, uma posição de que não abro mão: inclusão não é uma teoria a respeito do que se fala, inclusão é uma prática pela qual se luta, defende. Não basta ao professor dominar o vocabulário da inclusão. A prática revela a crença real que ele tem sobre o aluno. Se ele acredita na

capacidade de aprender, procura recursos, pergunta ao estudante, adapta a explicação, oferece materiais acessíveis, revê sua prática e modo de avaliação e continua ensinando. Se acredita previamente que a deficiência impede a aprendizagem, a própria aula será construída para confirmar essa expectativa, e o aluno com deficiência será deixado aos cuidados de um acompanhante, geralmente despreparado para ensinar, ou vai ser apenas mais um “móvel” na sala daquele professor.

Nesse texto, fomos além da defesa abstrata da inclusão e oferecemos orientações concretas ao professor. Mas o ensinamento que quero preservar no memorial é mais amplo: ensinar é trabalhar com o outro, não para o outro, nem no lugar do outro. O estudante com deficiência pode ensinar ao professor sobre seu próprio modo de aprender e de acessar o conhecimento; pode colaborar com os colegas; pode participar da construção da solução pedagógica. Negar-lhe essa condição é reproduzir a barreira segundo a qual o saber corre apenas de quem não tem deficiência para quem tem (barreira atitudinal de subestimação, barreira atitudinal de inferioridade, entre outras).

A circulação desse trabalho em seminários e em coletâneas acadêmicas mostra o quanto eu buscava juntar teoria e prática. Com a publicação da palestra em capítulo de livro, a formulação continuou sendo citada em trabalhos de formação docente anos depois. Vejo nisso uma confirmação de que minha docência não ficou restrita às turmas em que estive fisicamente: **as palavras seguiram ensinando onde eu não estava.**

8.5 Formar para transformar: grupos, extensão, orientação e circulação pública

Minha contribuição nesse período também se fez nos espaços em que o currículo registra mal. Coordenei grupos de estudo, atividades do Centro de Estudos Inclusivos e redes de discussão em que professores, estudantes, familiares e pessoas com deficiência podiam confrontar dúvidas do cotidiano com os princípios da inclusão. Mantive e participei de listas eletrônicas de discussão quando os grupos do *Yahoo* eram uma das principais formas de comunidades acadêmicas e militantes se manterem em contato.

Textos meus circularam em portais, universidades, *blogs* e páginas dedicadas à deficiência, entre elas *Ler para Ver* e páginas que reproduziam materiais originalmente ligados à *Rede SACI*, da USP. Nem sempre essa circulação preservou metadados, datas ou a página original; porém ela mostra uma característica daquele

período: eu escrevia para que o texto fosse usado, discutido e levado para além da revista ou *site*, em que inicialmente aparecera. Escrevia, palestrava, ensinava com o objetivo de provocar mudanças, promover transformações.

O que eu cobrava de uma escola, cobrava também de um órgão privado, de um órgão público, da própria Universidade. Denunciava o ato de anunciarem que o lazer, a cultura, o trabalho e a educação eram “para todos”, enquanto preservavam procedimentos, os quais selecionavam previamente quem seria excluído desse “todos”. Combatia a exclusão sob o manto da palavra “inclusão”, com a qual escondiam uma prática nada inclusiva, geralmente segregadora e excludente.

8.6 Do direito abstrato à condição concreta de participação

Revendo hoje minha produção, percebo uma passagem recorrente do princípio à pergunta operacional. Se educação é direito, onde está o material acessível? Se trabalho é direito, por que o perfil do posto descreve exigências que não pertencem à tarefa? Se lazer é direito, por que a comunicação do espetáculo exclui quem não vê ou não ouve? Se igualdade é direito, por que tratamos como igualdade a oferta idêntica de um recurso que só parte das pessoas consegue usar? Meu trabalho com acessibilidade comunicacional, desenho universal, Braille, Libras, tradução visual e tecnologias assistivas nasceu dessa recusa de considerar suficiente a igualdade escrita no papel.

Foi também a partir dessa recusa que passei a ensinar que se deve ver com olhos críticos expressões como “grupos em desvantagem”, “grupos minoritários ou minorias”, “grupos sub-representados”, “pessoas especiais”, “pessoas com necessidades especiais”, “com necessidades específicas” ou pessoas diferentes”, quando fazem parecer natural aquilo que é produzido por relações de poder. Muitas pessoas são chamadas de vulneráveis, depois que se lhes retiram direitos; são classificadas como “grupos em desvantagem”, depois que, em detrimento delas, dá-se a outros, privilégios; tornam-se “grupos minoritários”, depois que lhes recusam reconhecer o grande número que compõe o grupo, reduzindo seus membros a cidadãos sem direitos ou com menos direitos que aqueles do grupo hegemônico; são chamados de grupos sub-representados depois que lhes negam a participação em posições de mando, gestão, gerenciamento e de execução, impedindo-lhes a ascensão educacional, cultura, social e econômica, desconhecendo-lhes as portas fechadas por gerações. Tornam-se “pessoas com necessidades especiais”, com “necessidades específicas”, “diferentes”, depois que se lhes retiram acessibilidades e lhes impõem barreiras.

Não nego a necessidade acadêmica e jurídica das categorias sociológicas em que as pessoas, subtraídas de direitos, cidadania e dignidade, são colocadas, e defendo a necessidade de ações socioeconômicas afirmativas. O que recuso é a inversão pela qual a consequência da exclusão é apresentada como característica inerente ao excluído. A desvantagem, a sub-representação, a diferença não está na pessoa: foi socioculturalmente fabricada.

Se pretendo que este memorial guarde minha contribuição e não apenas meus títulos, preciso reafirmar estas considerações: fui professor que estudou psicofísica, tato e aprendizagem, mas que não aceitou permanecer no laboratório quando encontrou, do lado de fora, crianças sem escola, adultos qualificados sem trabalho, pessoas cegas sem acesso aos bens visuais e profissionais utilizando a palavra inclusão para conservar práticas de segregação e exclusão; fui aguerrido porque compreendi que direitos adiados produzem vidas concretamente diminuídas; fui ético porque não deixei de defender para os outros direitos que cobraria para mim, inclusive da instituição de que fiz parte; e fui professor de Educação Inclusiva quando ensinei que inclusão não se proclama, faz-se, refaz-se e prova-se nas condições reais que oferecemos para que cada pessoa participe.

Até aqui já registrei parte do que ensinei, apresentei algumas de minhas escrituras, contei algumas das coisas que fiz e tratei de algumas pesquisas ou ações em que estive envolvido.

Falei dos princípios inclusivos sobre os quais me sustento, sobre o tato, sobre barreiras atitudinais e a respeito dos males que uma educação não-inclusiva pode ter sobre as pessoas com deficiência e suas famílias. Ainda falarei bem mais, pois foram um quarto de século trabalhando por uma sociedade mais inclusiva e menos excludente, uma sociedade em que as pessoas não sejam tidas como diferentes porque têm este ou aquele traço sociológico, mas que reconhece como igual, uma vez que a diferença é que nos iguala como espécie, não a igualdade que discrimina e segrega: todos somos iguais nas diferenças, pois ninguém é igual, seja branco ou negro, seja homem, seja mulher, tenha deficiência ou não.

Na mensagem que recebi desta mãe, você, meu leitor, verá materializado tudo que até aqui consegui escrever neste memorial. Você poderá perceber como tem sido difícil escrevê-lo, também. Quando a gente ensina gramática, matemática, ensina química... de certa forma, a gente ensina o conteúdo, mas não é afetado pelo que ensina, a gente ensina o conteúdo e pode ir para casa, ocupando nossa mente com nossos afazeres, nossos problemas, mas a matéria foi dada. Quando a gente ensina educação inclusiva, realmente a ensina, a gente sente o peso dos ensinamentos, a

gente sente o peso de esse ensinamento não chegar a quem mais diretamente precisa dele, se não for aplicado, a gente conhece o impacto real que poderá ter na criança, na família da criança, no adolescente, adulto ou ancião com deficiência. Quando a gente ensina educação inclusiva, a gente não ensina uma matéria apenas, a gente impacta vidas e cada vida nos afeta, conheçamos as vidas impactadas ou não. Nunca conheci a família desta mensagem, mas vivo as alegrias e tristezas dela como se fossem minhas, sofro, porque em última instância, são. São minhas, como são as de tantas outras famílias que estão por aí, sofrendo os mesmos preconceitos, as mesmas discriminações, as mesmas barreiras atitudinais. Quando ensino educação inclusiva, não deixo na sala de aula o conteúdo que ali ensinei, não o deixo nos livros, artigos, dissertações e teses que li ou orientei, carrego-o comigo, levo-o comigo e o que ele significa o peso de o conhecer, porque entendo que esse conteúdo é alimento para alma: se existir, sustentará, se não for provido, a alma poderá padecer.

O que ensino poderá se traduzir em ações dos professores que formo na UFPE, ou serem eles os próximos professores a estarem em e-mails de outras mães, como neste estão professores de algum outro professor universitário, desta ou de outra universidade.

Bianca Santos Sab, 9 de fev. de 2013,20:30

Olá Professor, como vai?

Há muito tempo venho querendo lhe escrever, mas é difícil encontrar um tempo em meio a tantas obrigações e responsabilidades (risos).

A Nicole vem nos surpreendendo a cada dia e estamos muito felizes com isso. Sua saúde vai bem e a parte emocional também melhorou bastante. Hoje em dia ela toca com tranquilidade no assunto sobre a perda de sua visão, faz perguntas tentando entender os fatos ocorridos no passado e também tem se saído bem em situações em que é interrogada por outras crianças sobre o fato de não enxergar e de ter os olhos diferentes. Certo dia uma criança disse para outra que a Nicole não enxergava e ela veio imediatamente até mim e perguntou se aquilo era verdade, eu devolvi a pergunta a ela e ela me respondeu que enxergava sim, então pedi que ela explicasse isso a sua amiguinha e fiquei observando; Ela foi até a criança e falou com tom de repreensão que enxergava sim, porém de uma forma diferente, que os seus olhos não viam, mas suas mãos viam. Outra vez uma criança disse que ela não podia fazer algo por não enxergar ela ficou indignada com aquilo e novamente veio falar comigo, eu perguntei se ela conseguia fazer o que sua amiguinha disse que ela não podia e na mesma hora ela respondeu que sim, então falei: vai lá e faz, mostra para sua amiguinha que você consegue e a Nicole realmente foi e fez. Nós conversamos muito, sempre, mas muitas vezes me vejo sem saber o que responder a ela, outras tantas, fico na dúvida se o que respondi foi o certo.

Agora algo que acredito que jamais aprenderei a conviver tranquilamente é com o preconceito. Nossa professor, como as pessoas são preconceituosas e o pior é que mal se dão conta disso. A maioria das pessoas olham para Nicole como uma coitadinha que não pode fazer nada. Uma colega minha me disse que eu deveria parar de procurar escola e coloca-la na APAE, meu Deus que absurdo! Ela começou a conversar comigo e fui percebendo o quanto ela era preconceituosa e então perguntei a ela se ela sabia o que era preconceito e ela respondeu que sabia sim e que não era preconceituosa, então perguntei se era racista e ela me respondeu que não, pois tinha muito amigos negros e sua empregada de anos era negra, aí perguntei se aceitaria numa boa que seu filho se casasse com uma

mulher negra e ela se calou. Enfim, o preconceito esta empreguinado nas pessoas e elas nem sabem o que é isso.

Bom agora que já desabafei (risos), posso continuar.

A Ni esta fazendo piano e esta aprendendo muito rápido, reconhece as notas com muita facilidade e a professora disse que isso é incomum até para alunos que estão a muitos anos fazendo aulas. Certo dia, encontramos no centro da cidade com uma banda e ela me falou todos os instrumentos que estavam sendo tocados. Ela também entrou na natação, embora eu tenha penado um pouco para encontrar uma escola, mesmo tendo mais de 10 na minha cidade. Uma escola me disse que são aceitaria se a aula individual com a professora, outra que teria que estudar o caso e preparar os pais e os alunos antes de recebe-la, lamentável. Mas encontramos uma ótima escola e ela esta amando.

Segunda, dia 04, foi o primeiro dia de aula dela, busquei muito uma escola, mas as que aceitavam numa boa, são muito caras e ainda exigiram que eu contratasse alguém (uma cuidadora) para acompanhá-la... Então a matriculei numa escola municipal que demonstrou grande desejo em t -la como aluna, eu não sabia mas a professora da turminha dela teve há uns três anos uma aluna cega que saiu de l  para iniciar o ensino fundamental alfabetizada em Braille. Fiquei feliz e mais aliviada, porém aqui é interior e se no Brasil os assuntos **acessibilidade e inclusão** ainda estão engatinhando, aqui ainda estão nascendo. Para as pessoas, inclusive educadores o fato de uma criança cega de 7 anos estar alfabetizada é o "Maximo", quando na verdade isso é o mínimo, é o básico, ou não? Hoje em dia a maioria das crianças de 7 anos estão alfabetizadas e por que com as cegas isso seria diferente? Qualquer coisa que a Nicole faz em publico as pessoas acham incrível. Agora ou pergunto:   incrível quando uma criança de 4 anos pula numa cama-elástica? Não. Mas quando ela pula, todos param e se admiram, ou seja, eles já tem um juízo pr -concebido de que pessoas cegas não podem fazer nada, são "inválidos". Isso me revolta!

Bom, logo no primeiro dia de aula a Nicole veio pra casa com uma folha toda rabiscada. Desde que conversamos pela primeira vez, venho tentando ensina-la a desenhar e ela realmente aprendeu e isso fez com que ela tenha uma melhor percepção dos desenhos que veem desenhados nos livros em Braille e por isso me surpreendi quando vi o papel apenas com rabiscos, eu notei que a professora deve ter colocado algo em baixo da folha para tentar fazer um relevo, mas passando o dedo sobre o rabisco percebi que não dava para sentir nada, acho que por não conseguir sentir ela simplesmente riscou o papel. No dia seguinte falei com a professora, marcamos uma reunião para depois do carnaval, dei-lhe uma lixa bem grossa que usamos em casa e orientei a dar preferência ao giz de cera. Ela me disse que usou o lápis porque não quis fazer diferença entre ela e as outras crianças e realmente acho que ela esta certa, mas aqui em casa já tentamos varias vezes com o lápis de cor convencional e o relevo não fica bom. Existem algum jeito dela usar o lápis comum?

Gostaria de dicas, matérias que poderiam ser usados, enfim tudo que o Professor puder me passar para eu repassar para professora na reunião e para estimula-la em casa.

Agradeço muito, muito mesmo!

Desculpe os desabafos, risos.

Um grande abra o,

Bianca Chal  Carlos Santos

(14) 3011-6696

Francisco Lima <limafj.br@gmail.com>

s b., 9 de fev. de 2013, 22:53

Para: Bianca

Oi, Bianca,

É sempre muito bom ouvir notícias de sua gatinha e de como vocês estão lidando com esse monte de situações novas e as barreiras atitudinais que polulam nossa sociedade.

Neste momento, vou ser rápido, pois estou com uma dor danada no braço, devido uma bursite. Mas deixe-me dizer que a estratégia que você está usando está correta.

Aponte para a Nicole o que está acontecendo, convidando-a a resolver por si as situações. Apoie-a na resolução dos conflitos, mas deixe que ela tome rédea da vidinha dela.

Será importantíssimo para ela que ela aprenda a lutar pelo que quer e tem direito, desde pequena.

Quando ela estiver triste, brava, alegre etc., interprete para ela as razões, perguntando, indagando o que acontece. Por exemplo, se ela estiver com a cara feia, pergunte-lhe “que cara feia é esta?” Se você sabe que alguém disse algo de que ela não gostou, pergunte-lhe: Por que você está com essa cara feia? É porque Fulana lhe fez X?” Ou, “Você está triste porque sua coleguinha disse aquilo?”

Fazendo isso, ela saberá que expressa com a fisionomia, com o corpo e como é que isso se dá. Não se esqueça de descrever para ela as expressões que outros lhe fazem também. “Maria está com uma cara brava”. Parece que Pedro gostou do que você disse, ele está sorrindo”.

Depois comento mais as barreiras atitudinais que vc descreveu.

Olha, estou começando uma rádio pela internet. Terá muita coisa para criança.

Confira em www.radio.associadosdainclusao.com.br

Beijos na Nicole e na Mãe dela.

Por estes dias ligo para falarmos sobre a questão do desenho.

Abs,

Francisco Lima

Como o leitor pode ver, respondi ao e-mail de Bianca. Posteriormente, liguei para ela, como sempre fazia em todos os casos em que me era possível fazê-lo. Foi assim com Bianca, fora assim com Rosângela, Eliane, Maria e tantos outros mães, pais e professores com os quais falei pelo telefone, *Skype* ou *WhatsApp*. Minha interação nunca foi para meramente oferecer um conteúdo acadêmico. O objetivo era o estar com as pessoas, era o de caminhar com elas, era de sustentá-las quando precisavam e não apenas de apontar para caminhos por onde poderiam seguir.

O peso da exclusão é alto demais para que possa ser carregado sozinho. Como fazer desenhos em relevo, como editar um vídeo, como fazer uma apresentação em *powerpoint*, ou outro formato com acessibilidade, isso é muito mais coisa se pode encontrar na internet. Palavras que possam dar sentido ao sentimento de ser excluído, à frustração de não ver seus direitos respeitados, de não ter o suporte jurídico, educacional, médico em conformidade com a necessidade de pessoa com deficiência, elas só poderão ser dadas se quem está disposto a oferecê-las também estiver disposto a arcar com o peso, com os efeitos da exclusão real, cruel e implacável que assola as pessoas que vêm buscar seu suporte. Combater a exclusão tem seu custo.

Aquele que pretende ensinar a educação inclusiva precisa entender que as demandas que lhes chegam não são pedidos, são ofertas. São generosas contribuições para o seu crescimento docente e pessoal. É assim que sempre recebi as perguntas, os pedidos, as falas tristes causadas pela frustração, pelo desânimo, pela dor daquelas pessoas. Foi assim que sempre entendi as inquietudes a revolta,

as palavras ou ações aparentemente agressivas, mas que eram de desespero por não terem mais a quem recorrer.

Também cada sucesso, cada superação, cada conquista de justiça relatados a mim, me alegrava, fazia feliz e me fazia mais forte para lutar contra a exclusão. Por isso é que em minha intimidade reconheço que é com generosidade que mães como Bianca me oferecem a oportunidade de tentar fazer algo de bem, de relevância. Jamais me senti orgulhoso, benevolente, de modo algum “magnânimo” por prover os serviços, as ajudas que eventualmente consegui oferecer àquelas pessoas. Elas não estão, nunca estarão obrigadas a mim, mas eu sim sempre estarei grato a elas, e a elas estou obrigado.