



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

RAMIRO FERREIRA DE FREITAS

**O CORPO DEFICIENTE VISUAL E SUA (IN) VISIBILIDADE NAS PRÁTICAS
CORPORAIS ESCOLARES: o “meu” não-lugar**

CRATO – CEARÁ

2020

RAMIRO FERREIRA DE FREITAS

**O CORPO DEFICIENTE VISUAL E SUA (IN) VISIBILIDADE NAS PRÁTICAS
CORPORAIS ESCOLARES: o “meu” não-lugar**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ariza Maria Rocha.

CRATO – CEARÁ

2020

RAMIRO FERREIRA DE FREITAS

**O CORPO DEFICIENTE VISUAL E SUA (IN) VISIBILIDADE NAS PRÁTICAS
CORPORAIS ESCOLARES: o “meu” não-lugar**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre em Educação. **LINHA DE PESQUISA: I** - Práticas Educativas, Culturas e Diversidades **Sublinha 3:** História, Corpo e Práticas de Saúde

Aprovada em: ____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ariza Maria Rocha (Orientadora)
Universidade Regional do Cariri – URCA

Prof. Dr. George Pimentel Fernandes
Universidade Regional do Cariri – URCA

Prof. Dr. Eder Pires de Camargo
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

Profa. Dra. Francisca Laudeci Martins Souza
Universidade Federal do Ceará - UFCA

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente aos membros da banca examinadora, pelas inestimáveis contribuições que viabilizam o aperfeiçoamento deste empreendimento investigativo.

Devo erigir tributo, com apreço especial, à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Ariza Rocha, quem muito gentilmente, na acepção magistral do ensino e da feliz amizade construída sobre leituras e conversas significativas, aceitou coordenar as linhas mestras desta busca inesgotável.

Minha palavra de agradecimento aos (às) colegas de curso, com quem dividi tensões, angústias, êxitos e bem-aventuranças. Eles (Elas) foram verdadeiro incentivo nas horas difíceis e amistosos(as) companheiros(as) para os momentos felizes.

Há de mencionar-se que os docentes de cada disciplina ministraram, por assim dizer, o medicamento para sanar muitas imperfeições em nosso intelecto, pelo que somos gratos.

O NUPEF – Núcleo de Pesquisa, Estudo e Extensão em Educação Física, com sua equipe muito eficiente e, sobretudo, amiga, foi, em grande medida, responsável pela organização dos materiais didáticos idealizados nesta oportunidade. O estudante Mateus gravou, disponibilizando seu tempo e ânimo, um vídeo (mais tarde incorporado à pesquisa) no qual minha genitora pôde testemunhar experiências de (des) encontros na inclusão, escolar e comunitária, de seu filho.

DEDICATÓRIA

Ao Pai Celestial, que me deu forças espirituais para seguir em frente, apesar do “espinho na carne”.

A minha mãe, exemplo de luta e determinação, um pilar para mim.

Aos bons professores que tive durante toda a trajetória escolar e universitária.

RESUMO

Corpo parece, mas não é, algo óbvio, tangível e sensível em absoluta consonância com seu ente psíquico, o humano racional. As práticas corporais, por sua vez, quando são apreendidas sistematicamente e instaladas no ramo científico (da Educação Física, sobretudo) recebem valoração específica, constituem universo de sentido e significado. Mas, o que não é tão naturalizado e, contudo, passa a fazer parte do imaginário real no ensino dito “inclusivo” é a assimilação, por sujeitos diferentes, da sua materialidade – pertença inafastável da pessoa. – dos códigos que regem o movimento, a estética arte de agir sobre o meio como um artifice do próprio elemento orgânico corporeidade. Como um estudante (jovem ou adulto) com diversidade funcional na visão “enxerga” a entidade que o torna visível – ou invisível - para os outros? Eis a questão-problema basilar deste trabalho. Partindo do tema geral (que une Inclusão: corpo, história e saúde), temos que o objeto em tela nesta sede pode ser assim modelado – “Condicionamento Físico, Deficiência Visual e Representação Social – itinerário (do cerceamento ao desenho pessoal tátil) ”. Através de análise bibliográfica e aporte fenomenológico, procurou-se compreender o tempo-espaço de um corpo “meu percebido” na interface saber-viver intrinsecamente ligada à dualidade sujeito-objeto. O objetivo geral do presente trabalho é refletir sobre o lugar dos cegos e “portadores” de baixa visão no sentir e praticar habilidades ligadas à atividade física orientada mediante regras institucionalizadas na escola, na família e no entorno sociocultural contemporâneo no Brasil, país que recentemente erigiu uma bandeira garantista de integração. Os objetivos específicos são, sinteticamente: a) identificar conceitos ligados à natureza corporal em diversidade funcional visual (total e parcial), avaliando sistematicamente seu impacto predito na literatura ou suspenso pela discriminação negativa (tabu da cegueira); b) produzir materiais didáticos propositivos capazes de servirem à atividade pedagógica de professores e ao pensamento reflexivo de alunos, pais e outros interessados na temática agora proposta e c) observar, como narrativa, a experiência autorreferente, com traços biográficos individuais, de seu autor, os resquícios da pedagogia que exclui corpos não conformados à percepção centrada em elementos visualizados. Os resultados obtidos, após verificação de evidências empíricas e aproximações conjecturais, indicaram severo conflito entre a teoria focada na alteridade, no acolhimento segundo parâmetros plurais e a realidade ainda excludente, com insuficiente participação efetiva nas atividades “normais” dos jovens e adultos sem visão completa.

Palavras-chave: Corpo. Autoimagem. Deficiência Visual. Inclusão.

ABSTRACT

Body seems, but it is not, something obvious, tangible and sensitive in absolute consonance with its psychic being, the rational human. The corporal practices, in turn, when they are systematically apprehended and installed in the scientific branch (of Physical Education, above all) receive specific valuation, they constitute universe of sense and meaning. But, what is not so naturalized and, however, becomes part of the real imaginary in the so-called “inclusive” teaching is the assimilation, by different subjects, of its materiality - the person's unfailing belonging. - of the codes that govern the movement, the aesthetic art of acting on the environment as a craftsman of the very organic element corporeality. How does a student (young or adult) with functional diversity in the vision “see” the entity that makes him visible - or invisible - to others? This is the basic problem question of this work. Starting from the general theme (which unites Inclusion: body, history and health), we have that the object on screen in this headquarters can be modeled as follows - “Physical Conditioning, Visual Impairment and Social Representation - itinerary (from the enclosure to the tactile personal design)”. Through bibliographic analysis and phenomenological contribution, we tried to understand the time-space of a body "my perceived" in the interface know-live intrinsically linked to the subject-object duality. The general objective of the present work is to reflect on the place of the blind and low-vision “bearers” in feeling and practicing skills linked to physical activity guided by institutionalized rules at school, in the family and in the contemporary socio-cultural environment in Brazil, a country that recently erected guaranteeing integration. The specific objectives are, in short: a) to identify concepts related to body nature in visual functional diversity (total and partial), systematically assessing its impact predicted in the literature or suspended by negative discrimination (blindness taboo); b) produce propositional didactic materials capable of serving the pedagogical activity of teachers and the reflective thinking of students, parents and others interested in the theme now proposed and c) observing, as a narrative, the self-referential experience, with individual biographical traits, of its author, remnants of pedagogy that exclude bodies not conformed to perception centered on visualized elements. The results obtained, after verification of empirical evidence and conjectural approximations, indicated a severe conflict between the theory focused on alterity, the reception according to plural parameters and the still excluding reality, with insufficient effective participation in the “normal” activities of young people and adults without complete vision .

Keywords: Body. Self-image. Visual impairment. Inclusion

“Com efeito, eu penso que os infortúnios do corpo devem ser curados pelos belos hábitos da alma”.
(LÍSIAS apud BERTACCHI, 2018, p. 143)

“El cuerpo es lo más cercano a uno mismo, el lugar central en que se sostiene nuestra identidad. La falta de conciencia de las posibilidades, la fuerza y el poder que tiene el propio cuerpo, tiene un alto precio en la estima personal de base.” (YSEM, 2010)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E BREVIÁRIO AUTORREFERENCIAL	12
1 A IDEIA DE CEGUEIRA (OU BAIXA VISÃO): da incapacidade à inclusão	22
1.1 Breve histórico do tratamento dado à pessoa deficiente visual – primeiras impressões	22
1.2 Conceitos atuais	23
1.2.1 Deficiência	24
1.2.2 Deficiência visual	27
1.2.2.1 Total	27
1.2.2.2 Parcial	28
1.2.3 Integração X Inclusão	31
1.2.4 Acessibilidade	34
1.3 O lugar do cego na sociedade: velhos estigmas, novos paradigmas	36
1.4 Corpo DV e seu movimento – proposta de revisitação	38
1.5 Memórias subjetivas da (não) prática corporal escolar	41
2. A CONSCIÊNCIA DA DEFICIÊNCIA VISUAL: olhar subjetivo	46
2.1 Justificativa e natureza do estudo	52
2.2 Falar da interpretação “visual”	53
2.3 Construção dos materiais didáticos propositivos	55
2.3.1 O livreto	55
2.3.2 Publicação de capítulo em livro, acessibilidade na internet (página eletrônica sobre técnicas do corpo no Cariri cearense), minicurso de férias e vídeo-testemunho materno	57
2.3.3 Formatos acessíveis	60

2.4 A viabilidade da participação em atividades “comuns” dos alunos “especiais”: relato de experiência	62
3 AUTONOMIA, CORPORALIDADE TREINADA E IMAGEM REPRESENTATIVA DO/PARA O INVISUAL	65
3.1 Discursos e práticas: preconceito e afirmação identitária como diversidade funcional	65
3.2 Aceitação da deficiência no meio educacional: infância e juventude	67
3.3 Vencendo resistências da velha pedagogia segregadora: formas multissensoriais de pensar, sentir e agir	69
3.4 Esporte e lazer para a qualidade de vida dos deficientes visuais	71
3.4.1 Exemplos de modalidades desportivas adaptadas	
3.4.1.1 Dardos sonoros	75
3.4.1.2 <i>Showdown</i> , o tênis de mesa	76
3.4.1.3 Xadrez de olhos vendados ou semi-vendados	78
3.4.1.4 <i>Goalball</i>	81
3.4.1.5 <i>Torbball</i>	85
3.5 Origens e desenvolvimento do esporte adaptado para cegos e pessoas com baixa visão no Brasil	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Painel Acessível para lançamento “falado” de dardos	75
Figura 2-A: Material para cego jogar <i>showdown</i>	77
Figura 2-B: Representação do mesatenismo	77
Figura 3: Tabuleiro de xadrez com indicações das casas em alto relevo	81
Figura 4: Atleta realizando um lance.	83
Figura 4: Partida de <i>Torbball</i>	86

INTRODUÇÃO E BREVIÁRIO AUTORREFERENCIAL

As concepções modernas de eficiência e contribuição social, na ordem capitalista e mediante globalizados sistemas produtivos e resolutivos da substância humana (o intelecto, o mercado, o lazer, etc.) receberam, historicamente, motivos orientados por homogêneas condições pessoais. A identidade fixa, sem “dependências” era considerada inevitável, mesmo óbvia. Porém, os tempos pró-inclusão (desde a segunda metade do século XX e, crê-se, até o futuro em construção) revelaram complexidade – havia gente “deficiente” que poderia ser, em grau maior ou menor, “aproveitada”? A resposta é, segundo evidenciam dados e experiências teórico-práticas, confirmativa.

Este trabalho busca as seguintes finalidades centrais: a) Analisar o estabelecimento, na atualidade, de um panorama acerca da Inclusão de Pessoas com Diversidade Funcional Visual, vinculado aos aspectos gerais de pertencimento global do indivíduo ao seu contexto existencial, passando pelas definições regulares de cegueira, visão subnormal e baixa visão (capítulo 1 da dissertação); b) Refletir, segundo minhas experiências pessoais desde a infância acumuladas e utilizando fontes bibliográficas, os impactos que a presença de pessoas com deficiência visual pode gerar em contexto pré-inclusivo de ensino-aprendizagem corporal, autocompreensão e “leitura” do mundo; c) Após coletar, selecionar e processar informações com respeito ao plano excludente dominante nos espaços públicos e na opinião geral, realizar a confecção de produtos educacionais (material didático em formatos acessíveis – impresso e eletrônico) como meio apto a divulgar parâmetros nos quais pretende a investigação contribuir quanto ao desenvolvimento do tema abordado.

Apropriando-se de intenção fenomenológica, optou o trabalho por exprimir caracteres pessoais de seu autor. Não se buscará, esgotamento nem, tampouco, percepção universalizante (cada indivíduo representa caso à parte). Razões condutoras da introspecção são: 1) necessidade de pronunciamento sobre deficiência (especificamente visual) estabelecido pelos sujeitos da diversidade funcional (cegueira e baixa visão – a presente investigação funda-se, sobretudo perante juízo autobiográfico, na segunda) que geralmente são vistos “de fora” e comparados às pessoas imaginadas sem necessidades especiais. Uma

epistemologia “de dentro” surge no âmbito metodológico (vide capítulo 2); 2) As limitações constantemente geram desconfortos que levam à não-dita performance omissiva, a saber, restrição quanto a confessar-se invisual e conseqüente adesão limitada a propostas deliberativas nas quais os deficientes visuais sejam inquiridos acerca da própria sensibilidade (exceto quando o condicionamento institucional – escolar, clínico ou organizacional – se impõe, conforme inúmeros estudos qualitativos disponíveis); 3) A vida de cada um é repleta de momentos e demandas exclusivamente subjetivas, logo, reunir trajetórias, formando coletânea sistemática, requer fixação de critérios que, em virtude do acima mencionado, apenas em muito raras ocasiões poderiam ser observados. Noutra giro, a propriedade implícita quando a mensagem é formada pela consciência de quem fala mostrar-se-á coesa intermediação, ligando a pesquisa e seus escopos.

Os capítulos 1 e 3 abarcam, respectivamente, definições ideológicas (cegueira, visão reduzida) e suas representações imagéticas, de senso comum e culturalmente definidas e, concordemente, o transbordante reinventar de técnicas: desportivas especializadas, superação convicta de realizações e intuítos otimizadores para a qualidade de vida “apesar” dos limites problematizados na/por causa da cegueira.

No título já evidencia-se sintomática redução de práticas de atividades físicas que, hodiernamente, fazem parte da vida escolar na maioria das classes “regulares” de ensino fundamental e médio brasileiras.

O fator exclusão permeia o jogo simbólico de tratos e negligências pedagógicas residentes na trilha seguida túnel cujo ponto de saída provisório é, hoje, o mestrado – um fazer científico sucedido pela “vontade de saber” desportivo-motora-psico-redutora.

Como a clínica não basta (Foucault), um historiar menos suspeito pôde afigurar-se. Faz-se imperiosa a crítica, mas o consentimento em mostrar uma nudez (porque despida do jargão e da outreidade sempre estrangeira) cega é nexo corolário das rupturas estigmáticas que reivindicam o tônus acessível. Se existem esportes adaptados (cap. 4, *infra*) e possíveis adaptações relativamente simples, o deficiente visual ainda estaria distante de seus pares com visão normal no campo recreativo/competitivo subsunido no exercício?

Uma nota¹ exsurge, de antemão, pois o leitor deve reconhecer quem narra sua posição, jamais neutra. Optou-se por trazer à baila, na introdução, o lineamento justificador da pesquisa e seus antecedentes (remotos e próximos) essenciais.

Falar de si, conforme alhures exposto, é tarefa complicada. Como subjetivar o mundo que, por tantas pressões, reclama de nós uma objetividade distanciada? Querer, pensar e agir muitas vezes se separam por léguas quase desérticas. Mensurar as próprias qualidades, descrevendo lugares e marcando as personagens do entorno parece, majoritariamente, uma auto-apologética subversão.

Mas, é necessário dizer, proclamar afetos, libertar-se das cadeias recordadas e seguir a “terapia do tempo”. Nos parágrafos abaixo, desenharei, tão-só, um retrato inacabado do passado, com as máculas do presente e indagações que, no futuro, ocasionarão minhas formações privadas-publicadas em potencial, suspensas na dúvida vivente, ocaso eterno.

Nasci² no dia 27 de junho de 1992, no Hospital São Vicente de Paula em Barbalha estado de Ceará, as 09hrs da noite, pesando 2,1 kg, media 48 cm – quem me assistiu foi o Dr. Paulo Ney, fui registrado no cartório de Moreilândia-PE, ainda faltavam três dias para completarem-se oito meses gestacionais. Da maternidade à casa, o desenvolvimento orgânico se completara artificialmente. Ao sair da incubadora (pequena câmara oxigenada com temperatura controlada) fui residir no estado de Pernambuco, mais precisamente num sítio (o CantaGalo), propriedade de meus avós paternos.

Vivi na “casinha” de precária estrutura até os meus sete meses, e, como não existia água encanada, era rotineiro minha mãe lavar roupa no açude, presumivelmente, como não havia com quem ela me deixar, me carregava dentro de uma banheira. As noites eram perigosas, pois a zona urbana estava distante e, naquela área remota, poucas casas poderiam ser alcançadas mediante caminhada; à luz do candeeiro, em pouco tempo dormíamos.

¹Primariamente apresentada em FREITAS, 2019, onde o “eu” invoca modo instintivo de exprimir sua razão sensível, com pretensões submediadas pela interpretação do “lugar no qual se fala”, naturalmente parcial e voltado para o interior psíquico..

²O emprego da primeira pessoa é imposição do relato.

Justamente não aguentando a situação, minha família e eu mudamos o endereço e passamos a morar na cidade, visando melhor comodidade e, sobretudo, escolarização. Neste transitório habituar-se, mesclaram-se vida social (com todo seu juízo negativo acerca da deficiência que, à época, já se manifestara) e vontade/curiosidade individual (meu consciente negava-se a receber o trágico). Conforme Bueno (2002, p. 22), “Dessa forma, a abordagem biográfica prioriza o papel do sujeito na sua formação, o que quer dizer que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso de sua vida escolar”. Internalidade e exterioridade são ambivalentes e, ao mesmo tempo, complementares.

Fui alfabetizado “em tinta”, pois não havia, absolutamente, tecnologias assistivas disponíveis. Durante os primeiros anos de infância, meu contato com as letras deu-se mediante curiosidade pela textura em papel, eu manuseava livros e revistas, procurando figuras e mapas apreciáveis pela visão residual.

Frequentei, mais tarde, o colégio ABC do Arrudinha. Lá, durante um ano, aprendi a compartilhar momentos e a lidar com o outro (colegas, professora). Em 2000, fui matriculado na classe especial (que atendia estudantes com várias necessidades educacionais diferentes) da Escola Coronel Xico Romão. Não me adaptei, pois as aulas raramente eram produtivas, apesar dos esforços heroicos tanto da professora quanto dos gestores institucionais. Na Escola Municipal Santa Terezinha, novas personagens surgiram para 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental (EF), porém as condições precárias, falta de materiais, insensibilidade por parte de certos docentes e a inflexibilidade dos gestos (ampliação das letras, cópia desde a lousa e leitura nos livros didáticos inviabilizadas) revelaram barreiras arquitetônicas vencidas somente pelo esforço de minha mãe, na luta diária por condições favoráveis a meu êxito estudantil e à remanescência de sentidos – e sinestesia – que abriam, ainda que limitadamente, o meio à compreensão das pessoas e coisas.

Voltei à instituição que me acolhera no início da década, mas para cursar a 4ª série (2004). Desta vez, a experiência foi muito prazerosa, com dedicação singular a lente pautava as linhas do caderno com pincel, escrevia textos com letras maiúsculas e em tamanho grande. Na época, comecei a apreender o código Braille, em desenhos e jogos (dominó, cartas) preparados por minha tia, que trabalhava na

escola, embora fossem suas atribuições de ordem burocrática. Talvez o grau de parentesco a tenha motivado como minha “segunda professora”, a quem muito admiro, considerando seu gosto pela leitura (recebi dela inúmeros livros coloridos, de histórias fantásticas). Até hoje sinto-a presente como parte fundamental de minha formação (*in memoriam*).

Os compromissos de aprendizagem, lastimavelmente, relegavam-me (como sujeito e como ser-no-mundo) à categoria abjeta da diferença. A escola não conseguiu ser justa. “A escola justa – que faz justiça social – é aquela que, sem degenerar, inclui, não exclui e qualifica as novas gerações. É aquela que lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes”. Continua Gatti (2013, p. 53): “Ou seja, aquela escola em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos”. As preocupações, dos professores nas turmas de crianças biopsicologicamente desiguais em que fui inserido, centravam-se no ideal positivista dos resultados abstraídos no/pelo meio visiocêntrico.

Escassos eram os relacionamentos lúdicos, os gestos enraizados de crença nos potenciais – o que, para além da deficiência, entremeava a própria ação pedagógica sem reflexão preferencial. As cópias e o manual do professor sempre continham respostas “certas”, tecnicismos modeladores reificados.

O segundo ciclo do EF (5ª a 8ª séries), bem como o Ensino Médio (1º ao 3º ano) foram integralmente concluídos na Escola Presidente Médici, pertencente à rede estadual de ensino pernambucana. Os companheiros de turma foram, durante a adolescência, praticamente os mesmos (visto ser o turno matutino, sempre, uma escolha pelo começo instruído do dia).

Quão bom aquele tempo, edificando parcerias e amizades – no rizo e nas provas dos professores “carrascos”, vez em quando. Nada se iguala à vida juvenil escalando cada degrau, virando cada página da compreensão. Matemática, Português, Geografia,... mas, sobretudo a “geometria” comportamental, socializada em compartilhamento dos anseios (medo da reprovação, ansiedade pré-vestibular) e a alegria dos primeiros embates, de ideais revolucionários (jornal escolar, participação no conselho de classe, depois criaríamos o grêmio) ou enamorados

(comentários inocentes e as púberes rimas do recreio, paquera) entre os (as) meninos(as).

Não obstante, a roda da existência persiste a girar. O ingresso na Universidade foi epicentro de 2011, no curso de História. Dizia-se, então, que os primeiros deficientes visuais estavam batendo à porta universitária. Em 2012, resolvi, novamente, enfrentar os dois dias de “provão” para entrar no curso de Direito. Consegui e passei a morar no Ceará, meu berço primeiro. Só que a cidade é Crato, “princesinha” do Cariri, terra rica em cultura situada a aproximadamente 95 quilômetros de Moreilândia. Pequenino, já visitei inúmeras vezes o centro histórico e caminhei pelas ruas que me encantavam – eu me via enraizado, apesar de não pertencer ainda, a parte cosmopolita do lugar que, tempos depois, seria minha rota.

No ensino superior, não foram poucos os desafios. Mas, devo reconhecer, a universidade soube tratar, com a inclusão possível, meu ingresso. Utilizei, como ferramentas pedagógicas, leitura em meio eletrônico e xerocópia ampliada. Certos professores diziam “esquecer” a necessidade de avaliação impressa com ajustes de cor e letra. Tirando raros momentos constrangedores, o bacharelado foi tranquilo, motivador e acolhedor – fiz muitos amigos na Escola de Direito. Depois, pós-graduado, resolvi voltar-me às vicissitudes da educação brasileira (que se pretende democrático-emancipatória).

Os problemas ligados à formação de professores (inicial e continuada) associam-se a motivos inumeráveis, desde a precarização das condições laborais até a massificação do ensino à distância (com fiscalização e regulamentação aparentemente menos rigorosas e maior número de vagas disponível a cada semestre), do baixo *status* social às resistências institucionais contra inovações didáticas. A esperança de transformação, inspirada em Paulo Freire, vale gizar, mobiliza hoje articulações curriculares, dinamizando programas acadêmicos impactantes nos cursos de licenciatura – estágios supervisionados, bolsas de extensão – funcionando na contramão das crises. (LIMA, 2019)

Abrir mão do futuro não era opção. Sem conhecer exatamente os artigos de lei ou tratados internacionais sobre direitos da pessoa com deficiência, a senhora, minha mãe, procurou apoio no Ministério Público, que, por intermédio da promotoria local, exigiu cumprimento, na escola, do ensino universal. Inicialmente, as

instituições alegavam, insistentemente, o insuficiente treinamento docente para lidar com práticas de educação especializada.

O avanço nos estudos dependeria, impreterivelmente, do apoio familiar e restaria umbilicalmente ligado à autodeterminação consciente que me animava. Desde tenra idade vi que, parafraseando o jus filósofo Tedesco Rudolf Von Ihering, não há direito sem alguém batalhar por ele.

Nas pequenas coisas – substituir o quadro-negro e o giz por lousa branca e pincel, o duplicador a álcool por impressão computadorizada – percebo, humildemente, que nos atos “dolorosos” de mudar estratégias pedagógicas para atendimento ao estudante “desajustado”, todos os demais (colegas e, em última análise, os próprios educadores) foram beneficiados. A inclusão de um acaba por converter-se na melhoria para todos. Contudo, a integração jamais tornava-se plena. Reconheço que, em parte, sem dolo proposital, atrasaram-se, até mesmo perderam-se, habilidades noutra contexto possíveis.

Parte da realidade materializada integrante do ato cognoscente, queira eu ou não confessar, é retirada do alcance, introduz lacunas no desenvolvimento interacional e pessoal. Por exemplo, jamais frequentei aulas práticas de Educação Física, testemunho repetido por outras pessoas com visão reduzida ou cegueira que conheço. Elas, geralmente, se faziam mediante jogos na quadra escolar, serviam à recreação e, mesmo os alunos “normais” reclamavam da pouca variabilidade esportiva, repetitivo e monótono brincar com bola. Os garotos, companheiros de classe, escapando da rigidez curricular, aproveitavam o horário da aula brincando de futebol num campo de areia próximo, já as meninas costumavam treinar futsal.

Pouca técnica, ferramentas de trabalho limitadas ao mínimo e nenhum planejamento ratificaram o atestado oftalmológico que, sem maiores recomendações, tornava defesa a prática de exercícios físicos, que ameaçariam meu resíduo visual. De fato, a acuidade visual era (e ainda é) preocupação constante, pois um deslocamento na retina ou, mais grave, retinose pigmentar, resultaria em cegueira absoluta e irreversível (sem cirurgia reparadora).

Não me incomodava o laudo proibitivo, nem me apercebia do subliminar viés incapacitante que ele mostrava. Só no fim da adolescência, conversando

francamente com o esculápio, soube eu da permissão para realizar, dentre outros, os chamados “esportes aquáticos” (em particular, natação). Era tarde demais: meu interesse focara-se em coisas menos corporais, tangíveis só no ângulo abstrato.

Por esta razão – uma efetiva “exclusão” chancelada pelo defeito – submeti, ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA) um projeto de pesquisa, intitulado **“DISCURSO INVISUAL, PRECONCEITO E ANORMALIDADE NA REGÊNCIA ESCOLAR/ACADÊMICA: entendendo, à luz do fenômeno subjetivo, limites e potencialidades do corpo “cego” perante sua autoimagem referencial “educada”**”, precursor desta composição. Minha intenção, há muito pensada, consistia em recorrer à continuidade acadêmica, trazer, cientificamente, ao meio teórico de consequências práticas, uma alternativa aos paradigmas reiterativos sobre o que seja acessível, includente, excludente e, com ênfase no “especial”, desmistificar estigmas arraigados no senso comum avesso à diferença/deficiência.

Pensar a visão biológica como janela hegemônica do conhecimento é, raciocinei, retorno anacrônico à idade das trevas. Eu mesmo fui alvo de tal “negação” medicalizada, que predizia fracasso, pelo inconformismo, recusei melancólica amargura. O bloqueio “são” os outros (parafrazeando, noutra sentido, Jean-Paul Sartre³). Os direitos de liberdade, virtuosamente proclamados, não atingem igualmente, nem sobrevivem uniformes recursos educacionais a todos (as). Na senda a trilhar, há muitos obstáculos que superar!

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra

Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra (ANDRADE, s-d, s-p)

Travar batalhas nas trincheiras pró-aceitação do “estranho” é passo fundamental no combate à discriminação injustificada. O professor, unidade de produção significativa, expande metodologias, procedendo conforme itinerário

³ Na peça *Entre Quatro Paredes*, Garcin faz declaração exclamativa. “O enxofre, a fogueira, a grelha... Que brincadeira! Nada de grelha. O inferno... O inferno são os outros!” (SARTRE, s-d, s-p)

híbrido (oficial, mas, sobretudo, criativo). O “meu” ato mental sugere princípios menos convencionais, nem por isso residuais. Lembro-me de uma aula de Artes na 1ª série do ensino fundamental na qual, por não conseguir ilustrar fielmente o desenho, recebi nota 0 (zero). Isso testifica, para mim, o tratamento depreciativo traduzido na egoísta vidência. Impor dinâmicas homogeneizantes afeta, com naturalística opressão, o raciocínio.

Sendo artista, o pedagogo deve localizar instrumentos adequados, dimensões abrangentes, competindo a ele motivar sua turma plural. Humildade, disposição e reflexão sobre o fazer preceptivo, ofício do educador, são tripé basilar para o avanço no debate – da teoria à prática.

Memórias são lacunosas e, para não tornar a justificação excessivamente longa, similar a uma laudatória apologia, basta consignar reconhecimento pelos bons instrutores e, no sentido freireano, verdadeiros educadores que encontrei pelo caminho tortuoso. A esperança na semente lançada, sem embargo, germina neste empreendimento que devo, mediata ou imediatamente, aos bons desafios e, inclusive, difíceis obstáculos interpostos como pedras estruturando que fazeres íngremes, sutilmente propulsores da bela dúvida sobre o existir-no-mundo.

Atender às pretensas naturalizações, inferiorizando e desarticulando alteridades, segundo o exposto acima, rompe criatividade psicológicas e influenciará as personalidades – de cegos, videntes, surdos, ouvintes, do homem imperfeito que respira sobre o terceiro planeta rochoso deste Sistema Solar. É preciso viver, antes de navegar sobre mares outrora obscurecidos, lançados na Geena⁴ “civilizatória” dos povos que “queimam”, no rótulo estigmático do preconceito não razoável, miríades.

O irresistível relato bio-liter-gráfico é ambígua sorte: nada mais traiçoeiro e potestativo; desejável e tenso. Mas arrisco-me, autorrefiro-me. Penso, talvez, acriançadamente, estar reconstituindo cenas pictóricas há muito soterradas pelos montões de escombros no porão cronológico. Revisitar os tempos “nem tão velhos assim” é como rebobinar fitas repletas de sons e cores tão familiares quanto exóticas. Fragmentos do quebra-cabeça soltam recortes, voltam à colagem e, cada vez mais, sofrem mutação – como o magnetismo da *compact cassette* gravável.

⁴ Local de suplício eterno pelo fogo.

Longe de concluir, mantenho a porta aberta. Longe de terminar, espero haver somente começado trajetória digna, “largando” orgulhos sensacionalistas, falsos na aparência “meritocrática”, porque são eles reduto narcísico, abraçando, ao revés, legado certo e passagem construída – “tijolo sobre tijolo” - autêntica.