



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA



A trajetória de escolarização de um aluno com deficiência visual em uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro

Fábio Garcia Bernardo¹

Claudia Segadas-Vianna²

GD n° 4 – Deficiência Visual

Resumo do trabalho. Este trabalho apresenta os resultados de uma entrevista piloto que compõe parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, de natureza qualitativa, cujo objetivo é o de investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem de matemática de alunos com deficiência visual (DV), matriculados em uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro, que recebe alunos com DV há cerca de 40 anos. Inicialmente, apresentaremos duas pesquisas que também se propuseram a escutar alunos com DV acerca de sua escolarização e, em seguida, discutiremos alguns pontos referentes à entrevista semiestruturada, realizada com um ex-aluno da instituição onde se dará a pesquisa de campo do estudo principal. Como metodologia, adotamos a análise de conteúdo para a confecção dos questionários e para a análise dos dados coletados na entrevista. Os resultados apontam para a necessidade de se rever ações, políticas e práticas para que a escola possa implementar ações coletivas mais efetivas para o atendimento dos alunos com DV em uma perspectiva de inclusão. Espera-se que esta pesquisa possa levantar outras/novas discussões, para além daquelas encontradas na literatura, de forma a apontar caminhos que possam levar a um ensino de matemática mais equânime, inclusivo, humanizado, respeitando as singularidades de cada aluno nas diferentes redes de ensino do País.

Palavras-chave: Ensino de Matemática, Deficiência Visual, Inclusão

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo é investigar as práticas pedagógicas e curriculares desenvolvidas e praticadas em uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro que recebe alunos com deficiência visual (DV) há muitos anos.

A partir de um estudo etnográfico, a pesquisa (doutorado) se propõe a uma imersão em uma escola inclusiva, complementada por entrevistas com alunos com DV e com os professores desses alunos em busca de uma visão holística do processo de inclusão que ocorre dentro da escola.

Neste artigo, trazemos um recorte dessa pesquisa, apresentando uma entrevista piloto realizada com um ex-aluno da escola a ser investigada na pesquisa de campo e os desdobramentos de sua fala frente às demandas e às necessidade de mudanças nas ações

¹ Instituto Benjamin Constant, Universidade Federal do Rio de Janeiro, prof_fabiobernardo@yahoo.com.br

² Universidade Federal do Rio de Janeiro, claudia@im.ufrj.br



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



institucionais para a inclusão de alunos com DV nas aulas de matemática. A partir da análise desse conteúdo, tecemos algumas considerações e apresentamos resultados preliminares da pesquisa que podem contribuir para outras/novas discussões, além de possibilitar caminhos mais efetivos para o processo de inclusão.

A revisão de literatura nos permite destacar que pesquisas recentes têm se dedicado a escutar o que os atores principais do processo de inclusão, os alunos, têm a dizer acerca de suas experiências e sua escolarização enquanto alunos do ensino básico. Para embasar as discussões do estudo piloto aqui apresentado, trazemos duas pesquisas que serviram de inspiração para nossa investigação e revelam-se fundamentais para que possamos avançar em ações mais efetivas para o processo de inclusão de alunos com DV nas aulas de matemática, a partir da falas dos alunos.

Rosa (2017) teve como objetivo “esboçar uma compreensão sobre como os alunos e seus responsáveis legais, em suas vidas pessoais e durante sua formação escolar, percebem o processo de escolarização no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (p. 9). A autora descreve a História Oral como percurso metodológico e utiliza a narrativa como o meio pelo qual obteve as falas de seus entrevistados, acerca de toda a trajetória vivenciada por estes em seus processos de escolarização.

Os resultados dessa pesquisa destacam as fragilidades do processo de inclusão nas diferentes redes de ensino por onde os alunos passaram, como a falta de estrutura das escolas, a escassez de recursos materiais e humanos e o uso limitado de tecnologias assistivas por parte dos professores.

Os alunos entrevistados relatam momentos de isolamento, momentos de dificuldades com adaptações e situações inusitadas nas escolas, como exemplo a impossibilidade de assistir aulas de desenho geométrico, óptica geométrica e até educação física. Por outro lado, relatam como pontos positivos as relações afetivas que desenvolveram com outros alunos e professores que foram fundamentais para a superação de barreiras.

As falas dos alunos demonstram que a atuação de seus pais/responsáveis foi primordial para que pudessem concluir seus estudos no ensino básico e atravessar as inúmeras barreiras que encontraram ao longo de suas vidas escolares.



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



Além dessa grande dedicação dos pais à escolarização dos filhos, as famílias relataram investimentos pessoais em saúde e a necessidade de contratação de profissionais que pudessem atender seus filhos fora da escola, tais como professores de braille, psicólogos e até mediadores para atuarem nas escolas junto a seus filhos.

A pesquisa de Rosa (2017) aponta que avançamos bastante nos últimos anos, tanto em termos de pesquisas e de leis que garantem o acesso de pessoas com deficiências nos espaços escolares, mas deixa clara a necessidade de ações mais efetivas para que os alunos tenham condições de prosseguir com seus estudos e, acima de tudo, terem a oportunidade de aprender matemática de forma mais equânime, tendo suas especificidades e singularidades respeitadas.

Também em busca das experiências vivenciadas por um aluno com deficiência visual em seu processo de escolarização, no que tange ao ensino de matemática, Pereira e Borges (2018), a partir de um estudo de caso, apresentam as nuances do processo de inclusão vivenciado por um aluno cego que teve toda sua escolarização em escolas públicas.

Por meio de entrevista semiestruturada, a investigação realizada pelo autores, levantou diversas problematizações sobre os apontamentos feitos pelo aluno entrevistado, tais como: relação com os sujeitos videntes, necessidades especiais das pessoas com deficiência, materiais de apoio, processo de inclusão, formação de professores, linguagem, comunicação, descrição, representação, entre outros.

Ainda que o estudo de caso se mostre restrito a uma realidade e assim não possibilite generalizações mais amplas, o trabalho de Pereira e Borges (2018) revela que “no geral, o que falta no processo de ensino-aprendizagem é conhecimento: conhecimento das necessidades diferenciadas do sujeito com deficiência visual; conhecimento de ferramentas de ensino que contribuem com o processo de aprendizagem.” (p. 13).

A entrevista de Lucas, codinome dado ao aluno cego entrevistado, revelou que sua escolarização se deu com apoio de um Centro de Atendimento Especializado na área da Deficiência Visual (CAEDV), localizado em sua cidade, e também por iniciativa de sua avó. De acordo com Lucas, diversos materiais manipuláveis, sólidos geométricos, material



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



dourado e o Soroban foram adquiridos e utilizados por sua avó no CAEDV e em casa e foram fundamentais para estimular o seu gosto pela matemática.

O apoio de sua avó, do CAEDV e as relações afetivas que estabeleceu nas escolas por onde passou viabilizaram a apreensão de alguns conteúdos, dado sua condição de pessoa com DV e foram fundamentais para a escolarização de Lucas.

Assim como a pesquisa de Rosa (2017), Pereira e Borges (2018) apontam a necessidade de se ouvir outros “Lucas”, uma vez que precisamos avançar em ações que possam garantir cada vez mais a inclusão educacional a partir das necessidades e especificidades dos alunos, focalizando também as questões do ensino e da aprendizagem, e não apenas o respeito a leis, os documentos e os acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. As pesquisas revelam ainda a importância dos recursos humanos nesse processo e enfatizam a importância da família em todas as etapas das vidas dos entrevistados.

Dessa forma, apoiado nessas ideias e convictos da importância de se ouvir os atores do processo de inclusão apresentamos a seguir os resultados de uma entrevista realizada com um aluno com baixa visão (BV), que cursou todo o ensino médio em uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro que recebe e atua como alunos com DV há muitos anos na cidade.

Percursos metodológicos e o estudo piloto

Mackey e Gass (2005) apud Bayler et al. (2011) definem o estudo piloto como um teste, em escala menor, dos procedimentos e métodos propostos para determinada pesquisa. Em outras palavras, pode ser descrito como uma versão menor do estudo completo, que sugere a realização dos mesmos procedimentos e instrumentos previstos na metodologia, de forma a possibilitar mudanças/melhorias nos instrumentos a serem utilizados no estudo principal. O estudo piloto a seguir, teve por objetivo, avaliar, revisar e aprimorar os instrumentos e procedimentos que serão utilizados na etapa de entrevistas da pesquisa de campo, além de fornecer dados e elementos para uma primeira análise dos resultados esperados na investigação.

De acordo Haguette (1997) apud Boni e Quaresma, (2005) a entrevista pode ser definida como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (P. 86). Essas informações podem ser objetivas ou subjetivas e se relacionam com valores, crenças, atitudes e, principalmente, a opinião dos sujeitos entrevistados.

A literatura descreve diferentes tipos de entrevistas que podem ser utilizadas em pesquisas de campo, onde podemos destacar a entrevista estruturada, semiestruturada, aberta, com grupos focais e histórias de vida. Para esse estudo, elaborei um questionário com 25 perguntas, destinados aos alunos que serão entrevistados na pesquisa de campo, no qual apresentaremos aqui algumas das respostas do ex-aluno da escola a ser investigada.

A entrevista teve um caráter exploratório, com questões abertas, dando liberdade ao entrevistado de discorrer sobre o tema sugerido dentro de uma conversa informal. Procurei intervir minimamente nas respostas, adotando uma postura de ouvinte, porém conduzindo a conversa por um caminho que me levasse às respostas de minha investigação. Boni e Quaresma (2005) denominam esse tipo entrevista como sendo semiestruturada, uma vez que possibilita que outros questionamentos possam ser feitos ao longo da entrevista e possibilitam, em momento oportuno, levantar pontos adicionais para se “elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha fugido ao tema ou tenha dificuldades com ele.” (p. 75).

Para o desenvolvimento das perguntas utilizadas na entrevista consideramos, a priori, o estabelecimento de quatro categorias, assim denominadas: **(I) Caracterização do entrevistado; (II) Aspectos inerentes à cultura inclusiva; (III) Práticas pedagógicas e curriculares inclusivas; (IV) Políticas de inclusão.**

Para a posterior análise desses dados utilizamos a análise de conteúdo, apoiado nas ideias de Moraes (1999) para quem esse processo se constitui de quatro etapas: transcrição dos dados coletados, categorização, descrição e interpretação.

O autor defende que a interpretação deve ir além e em busca de uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens emitidas pelos investigados a partir de inferências e cuidadosas interpretações. Neste texto, a interpretação dos dados se limita a comentar, de forma breve, algumas falas do entrevistado, uma vez que a opinião de um único aluno não se mostra suficiente para generalizações acerca do processo de inclusão



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



praticado por sua escola. Dessa forma, esperamos que os resultados da entrevista possam nos encaminhar para discussões, reflexões e a outros/novos questionamentos.

Alguns trechos da entrevista com A1

A1 é ex-aluno do Instituto Benjamin Constant (IBC), escola especializada na educação de pessoas com DV e o nosso contato se estabeleceu por meio de uma rede social. Sua disponibilidade e concordância em conceder a entrevista foi imediata e aconteceu em dezembro de 2018 nas dependências do IBC.

A1 tinha vinte anos de idade na época da entrevista, reside em Niterói com os pais e se desloca diariamente para a cidade do Rio de Janeiro, onde cursa a graduação. Ele relata que o seu problema com a visão se deu logo quando nasceu. Ele possui albinismo, que é caracterizado por ausência ou diminuição de pigmentação na pele, cabelo e olhos, devido à problemas na produção de melanina. Nos caso dos olhos, a ausência de melanina na retina provoca fotofobia, o que faz com que a luminosidade seja um fator que agrava seu quadro. Além disso, A1 também tem astigmatismo, miopia, o que resumiu ele próprio em algumas palavras: *“tudo isso me atrapalha muito”*.

Mesmo não havendo um tratamento específico e definitivo para suas patologias, A1 diz acreditar que não há risco de perder totalmente a visão. De acordo com ele, o fator complicador é o fato de a luminosidade entrar diretamente em seu olho, sem nenhuma barreira. Tal especificidade faz com que necessite ficar sentado de costas para janelas e a utilização de fontes aumentadas, com bastante contraste no papel.

A1 fala sobre seu processo de escolarização, conta um pouco sobre os primeiros anos na escola e como foi sua passagem na escola especializada. No entanto, devido às limitações do tamanho do texto, optamos por trazer para a discussão somente as questões relacionadas a sua escolarização no Ensino Médio.

Assim, ao começamos a falar sobre sua trajetória no EM questiono como se deu o seu processo de adaptação na escola regular e o seu relacionamento com os alunos, com a turma e a escola.

“Cara, é... eu acho que assim, por eu não ter estudado sempre no IBC, a minha adaptação foi um pouco... “não fácil”, mas um pouco mais tranquila do que a dos alunos que sempre estudaram aqui [IBC]. Uma coisa é vir de um colégio estadual para um



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



colégio adaptado e depois voltar para um colégio grande e outra coisa é eu passar a vida inteira aqui dentro, só professores daqui e depois sair para um mundo totalmente diferente. Tu sai daqui com 11 alunos na sala e chega lá com 40, entendeu.”

Passou por alguma situação de preconceito, discriminação?

“Na escola eu era muito fechado. Nunca fui muito assim de ficar falando. Nunca tive nenhum problema. É porque também, é complicado a gente falar do [colégio onde estudou] porque lá já tem uma tendência de ter alunos com deficiência há um tempo.”

“Por essa tendência, os alunos já estão bem habituados. Por mais que... Isso já faz parte da rotina. Há outros albinos no Ensino Fundamental, então as pessoas já estavam mais habituadas. Se não fosse isso talvez eu tivesse problemas. Mas na verdade, na verdade isso é na unidade onde estudei. Não sei como é nas outras unidades.”

E como era o seu relacionamento com os professores de matemática?

“Cara, eu tive sorte, porque todos os professores de matemática que eu tive foram muito bons. O relacionamento era bom sim. Tranquilo. O primeiro professor, o [X] já tinha tido um aluno albino no fundamental, então ele já chegou brincando comigo, daí foi de boa. Eu peguei ele nas duas matemáticas. Aí no segundo ano eu peguei o professor que era do [Centro de apoio aos alunos com necessidades especiais (Centro)]³, daí também ficou bem tranquilo. E o outro foi o [Y], que também já tinha tido experiência com alunos cegos.”

São sempre os mesmos professores que trabalham com os alunos cegos?

“Não, não. Não importa. Você cai numa turma aleatória. Uma coisa que eles fazem é não colocar todos os deficientes juntos, eles sempre dividem. Até porque, eu acho maneiro, porque se você colocar todos os deficientes juntos eles vão se unir, formar aquela bola ali...”

Questionado se ele se sentiu incluído nas aulas de matemática, A1 responde:

“Sim, sim..., mas depende. Na aula de matemática, especificamente sim, mas nas outras nem tanto, porque eu era só mais um nas outras aulas.”

O que o professor fazia de diferente dos demais?

³ Substituímos o nome original do setor por Centro com o intuito de preservar o setor e a instituição



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



“Por exemplo, eu nunca tive problemas com o tamanho da letra no quadro porque eu sempre tirava foto e daí podia ampliar (Ele permitia que eu fizesse isso). Mas por exemplo, o primeiro professor do 1º ano eu pedia para ele aumentar. Às vezes eu não entendia as coisas e não podia tirar foto. O colégio tinha material em 3D, tinha um igual aqueles aqui do IBC, tipo uma tábua cheia de pregos [Geoplano]. Tinham certos materiais que se você for ver, em outras escolas não tem. Mas também não é nada difícil. É só o cara (professor) querer, o geoplano é uma madeira com pregos. Qualquer um pode fazer.”

Pergunto então se ele recebia material por escrito, texto adaptado, listas de exercícios.

“Recebia sim. Porque eles mandavam para o Centro e eu recebia de volta. Nas aulas e no Centro. A escola também oferece um notebook pra gente usar nas aulas. A gente usa e depois devolve.”

E que outros recursos vocês tinham à disposição?

“Lá tem máquina Perkins, notebook, Soroban. Mas só os alunos usam o Soroban. Os professores não sabem usar. Mas eu acho que o professor [X] sabe usar, porque ele já trabalha com isso lá há muito tempo. Por isso acho que ele sabe”

E os conteúdos, eram os mesmos para todo mundo ou tem diferenças?

“O conteúdo é o mesmo na sala de aula. No Centro sim, tem diferença. Mas nas provas eles tiravam determinados conteúdos. Tipo na minha primeira avaliação do primeiro ano foi tipo muito fácil, muito, ao extremo. Tipo de tirarem 2/3 da prova do pessoal. Eu não acho isso uma parada boa. Mas os testes são os mesmos. A prova era muito mais fácil.”

Como citou as interferências do Centro em seu processo de escolarização, pergunto então como era o funcionamento deste.

“O Centro oferecia horários para o atendimento, tipo o horário que temos na turma regular. Depende da sua turma. Depende muito do aluno, do professor, da disponibilidade do professor e de quanto o professor do Centro estava a fim de ajudar.”

Então o Centro funciona como um apoio ao aluno? Ir ao Centro não é obrigatório?

“Isso! Vai quem quer. Tem professor lá (Centro) que não ajuda muito, então nem vale a pena ir. Eu mesmo fui pouco.”



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



A1 citou que as provas dos alunos com DV eram elaboradas e realizadas no *Centro* e o teste era o mesmo realizado pelos demais alunos. Peço então que comente um pouco mais sobre as provas:

“Tipo, eles trocavam as questões, os números. Davam a prova muito mais fácil. Mas depois eu conversei com o professor e eu passei a fazer a mesma prova da turma.”

Então era uma opção fazer a prova da turma?

“Não. Não era bem uma opção. Mas se você quisesse e insistisse podia, mas tinha que fazer junto com a turma. Sem ajuda, sem apoio, sem adaptação. Essa questão de a prova ser diferente eu acho ruim, é tipo assim, cara, você tá ali pra ser preparado. O Enem não tem prova diferente. Como é que você vai pegar ali e ter uma parada diferente. Vai chegar no Enem vai tomar uma pancada. Então eu acho muito errado.”

Questiono se o número de alunos, nas salas com alunos com DV, é menor do que o número de alunos nas demais classes e ele responde que não e que a quantidade de alunos é a mesma em todas as turmas. De acordo com ele *“é só mais um. Só mais um deficiente.”*

E tinha mediador na sala, alguém que pudesse ajudar de alguma forma?

“Não, não tinha!”

Perguntei então se eles (alunos com DV) tinham horário integral no colégio:

“Tínhamos a mesma carga horária dos demais. Na verdade, a gente tinha mais horários do que os demais por causa do Centro. Tínhamos atividades no contraturno, mas não todos os dias.”

Finalizando nossa conversa, pergunto a A1 que mudanças ele sugeriria à escola, para que esta pudesse se tornar um espaço mais inclusivo e que sugestão ele daria aos professores, com o objetivo de melhorar as aulas e torná-las mais proveitosas.

“Eu acho que as matérias deveriam ter mais preocupação com os deficientes. Mas não é uma preocupação para que você diferencie, mas pra você equilibrar. Por exemplo, educação física, eu sempre gostei, mas os alunos cegos são dispensados. Ótica, por exemplo, em física, os alunos são dispensados. Por quê? Eu acho muito errado isso.”

“Tem música no primeiro ano e isso é para todos. Mas depois essa disciplina é trocada por Desenho Geométrico, mas os deficientes visuais são dispensados. Por quê? Eu acho errado isso. Até a professora de desenho, que é coordenadora do Centro, discorda



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



disso, só que os professores chegam e falam.... Não tem como. Ela fala para os alunos assistirem as aulas, mas os professores não deixam.”

“Uma parada que não daria ou daria, não sei, seria correr um pouco menos com a matéria. E isso não é só para os deficientes, em geral. Ele dava uma aula hoje, um conteúdo e na aula seguinte já tinha outra matéria. “

Resultados e discussões

O trabalho com alunos com BV se revela um grande desafio para o professor, pois cada aluno possui uma particularidade em relação à visão e isso inviabiliza a utilização de uma única estratégia de atuação. Há alunos que não se adaptam a fontes muito aumentadas, há alunos que apresentam dificuldades com certos contrastes e, muitos deles, têm muitas dificuldades em ler o que escrevem, pois o tamanho da letra escrita não é o suficiente para que sejam compreendidas durante a leitura. Ressaltamos essas especificidades, uma vez que não podemos incorrer no erro de acreditar que o aluno com BV tem menos dificuldades educacionais do que alunos cegos e não necessitam de atenção especial e/ou adaptações de diversas naturezas em sua escolarização.

O fato de ter sido bem recebido na escola e em sua turma se mostra bastante positivo e parece revelar que o colégio tem procurado estabelecer uma cultura de inclusão perante a seus alunos e a toda comunidade escolar. Por outro lado, as palavras de A1 sugerem que não há uma uniformidade no trabalho com os alunos com DV, pois, de acordo com ele, foi “sorte” ter tido os professores que teve já que há professores, inclusive no *Centro* que “*não ajudam muito*” os alunos.

Ao mesmo tempo que o colégio parece tratar os alunos da mesma forma, oferecendo apoio para a escolarização por meio do *Centro*, parece que cada professor atua de maneira diferente, ou seja, com ações isoladas, uns mais experientes, com mais ações e outros com menos experiências/iniciativas. A1 tece elogios aos professores de matemática, mas não deixa claro de que forma estes se diferenciavam dos demais. Não cita, por exemplo, a utilização de materiais grafo-táteis, recursos manipuláveis ou a utilização de estratégias diferentes das utilizadas com os demais alunos.



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



Mesmo tendo resquício visual, o aluno com BV apresenta dificuldades com a leitura e interpretação de gráficos, figuras e imagens, uma vez que é difícil encontrar, por exemplo, um tamanho ideal e confortável para apresentação desses objetos. Nesse sentido, os materiais grafo-táteis, fundamentais para os alunos cegos, também se revelam importantes aos alunos com BV.

Não podemos deixar de ressaltar que os recursos disponibilizados pela escola, citados por A1, são essenciais aos alunos com DV. No entanto, apenas disponibilizá-los não se mostra eficiente e não garante o pleno desenvolvimento dos alunos, uma vez que cabe ao professor se apropriar de tais recursos para que possa incentivar o seu uso.

A1 fala da escola com bastante carinho, respeito e cita que esta já faz um trabalho com alunos com DV há muito tempo. No entanto, sua fala revela que diversos aspectos das determinações legais, dos documentos oficiais e das pesquisas relacionadas às práticas inclusivas parecem estar distantes das ações pedagógicas da instituição, como por exemplo quando cita que o número de alunos é o mesmo em todas as turmas e que não há mediadores na escola para auxiliar os professores.

Ao comentar sobre a “velocidade” com que os conteúdos são trabalhados e apontar isso como algo a ser revisto, A1 deixa transparecer que não há uma adaptação curricular para as turmas com alunos com DV e que isso acaba por ficar sob a responsabilidade do *Centro*. De acordo com ele, o núcleo seria o responsável por retomar conteúdos mal compreendidos, realizar atividades diferenciadas e adaptadas, além de elaborar e corrigir as provas dos alunos com DV, tudo isso em dois tempos de aula por semana.

A presença do *Centro*, como espaço de atendimento pedagógico com grandes responsabilidades (esclarecimento de dúvidas, adaptação de materiais, elaboração e correção de provas), demonstra que os professores ainda não estão aptos a atender, plenamente, os alunos com DV dentro de sua sala de aula, nos horários comuns a todos os alunos.

A1 se mostrou incomodado por fazer uma prova diferente e muito mais fácil do que aplicada aos demais alunos, conforme suas palavras. Tal procedimento parece colocar o aluno com DV em posição de incapacidade ou inferioridade acadêmica em relação aos



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



demais e acaba por excluí-lo do ambiente da sala de aula, ao menos nos momentos de realização das provas.

É importante destacar que adaptar não significa diminuir o grau de exigência ou minimizar a dificuldade dos problemas cobrados nas avaliações, mas sim, dar condições para que o aluno possa realizar suas atividades com autonomia, respeitando suas singularidades. Esses cuidados e adaptações devem estar disponíveis a todos os alunos, sempre que necessário, uma vez que a condição especial de cada um deles pode estar relacionada a uma dificuldade, deficiência ou incapacidade momentânea.

As situações descritas por A1 revelam que parece não haver uma linha de ação definida ou um plano pedagógico estruturado que leve em consideração a presença do aluno com DV em todas as aulas. Participar das aulas de educação física é um direito e é dever da escola proporcionar condições para que todos possam assistir e participar das aulas. Não parece coerente, correto e justo dizer a um aluno ou a um grupo de alunos da turma que determinado conteúdo é obrigatório para todos, menos para eles. Além de excluí-los do processo educacional a que têm direito, a atitude pode provocar um sentimento de incapacidade e inoperância nos alunos, aumentando assim as barreiras e dificuldades que encontram cotidianamente em toda a sociedade.

Mesmo apontando uma quantidade significativa de situações que se configuram como problemáticas para uma escola inclusiva, A1 procura sempre demonstrar que há uma preocupação por parte de alguns professores em melhor atender os alunos com DV.

Dessa forma, parece necessário uma reformulação nas práticas e ações desenvolvidas pelo colégio, uma vez que as lacunas observadas nesse processo recaem única e exclusivamente nos alunos incluídos. (Re)pensar essas ações e práticas é uma questão, não só de direitos, mas também de justiça social.

Referências

- BAILER, C., TOMITCH, L. M. B., D'ELY, R. C. S. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, xxiv: p.129-146, LAEL/PUCS, São Paulo, 2011.
- BONI, V., QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFC**, v. 2, nº 1, p. 68-80, Ceará, 2005.



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PEREIRA, T. BORGES, F. A. A inclusão de alunos DV's nas aulas de Matemática: o caso Lucas. In: VII EEMAT – Encontro de Educação Matemática do Estado do Rio de Janeiro, 2018. **Anais...** Rio de Janeiro, 2017.

ROSA, F. M. C. **Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em Educação Matemática inclusiva**. 2017. 259f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2017.