



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE**

**A DIMENSÃO SUBJETIVA DA INCLUSÃO DE UNIVERSITÁRIOS
CEGOS NO ENSINO SUPERIOR**

Danielle Sousa da Silva

Brasília-DF, dezembro de 2020



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE**

**A DIMENSÃO SUBJETIVA DA INCLUSÃO DE UNIVERSITÁRIOS
CEGOS NO ENSINO SUPERIOR**

Danielle Sousa da Silva

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde.

Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maristela Rossato

Brasília-DF, dezembro de 2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sd Sousa da Silva , Danielle
A DIMENSÃO SUBJETIVA DA INCLUSÃO DE UNIVERSITÁRIOS Cegos
NO ENSINO SUPERIOR / Danielle Sousa da Silva ; orientador
Maristela Rossato . -- Brasília, 2020.
211 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2020.

1. Subjetividade . 2. Desenvolvimento Humano . 3.
Deficiência visual . 4. Ensino Superior . 5. Cego . I.
Rossato , Maristela , orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE

TESE APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maristela Rossato – Presidente
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto – Membro Interno
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache – Membro Externo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – Membro Externo
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Profa. Dra. Fátima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento – Suplente
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

Brasília-DF, dezembro de 2020

Dedico este trabalho:

a toda a minha ancestralidade, de maneira especial aos meus avós paternos, Lourival e Benedita, e maternos, Olegário e Anita. Aos meus pais, Daniel e Anunciação, que me concederam o meu maior presente, a minha vida, esta vida. Tenham certeza de que o melhor de vocês estará sempre comigo!

Ao meu querido esposo, companheiro e amigo, Luciano. Sua presença, parceria, compreensão, incentivo, palavras, abraços, afago e afeto foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

A minha amada filha Júlia Poema. Sua presença tem iluminado e inspirado cada novo amanhecer.

Agradecimentos

Agradeço...

A toda manifestação divina do Universo, que tem ampliado dia a dia as minhas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos meus pais, gratidão imensa pelo maior presente que vocês me concederam, a minha vida. Honro e agradeço a vocês por todas as aprendizagens, por tudo que fizeram.

A minha família, inspiração para prosseguir sempre. Gratidão imensa ao meu esposo e companheiro, Luciano. Sua presença física, afetiva e espiritual foi fundamental para que eu pudesse concluir esta etapa. Gratidão por ter sido minha sustentação e equilíbrio no decorrer deste trabalho. A minha amada filha, Júlia Poema, gratidão por trazer, com a sua presença e o seu nascimento, novas leituras sobre a vida e o mundo.

A todo o percurso trilhado até a chegada da defesa desta tese. Foram mudanças que trouxeram desafios, mas colaboraram de maneira significativa com o meu desenvolvimento integral.

Aos participantes deste estudo. Gratidão, Maria, Miguel, Maria das Graças, Valorosa e Aileen, por partilharem as suas vivências e histórias. Aprendi muito com vocês e tenho certeza de que suas vivências irão colaborar significativamente para uma melhor compreensão da pessoa com deficiência visual.

À querida Professora, e verdadeiramente uma Mestra, Maristela Rossato, que acolheu a minha orientação e aceitou o desafio de nortear este trabalho diante da Teoria da Subjetividade do inspirador Fernando González Rey. Gratidão por trilhar o processo de orientação com equilíbrio entre o afeto e a responsabilidade. Isso foi fundamental!

Aos muitos professores e professoras que inspiraram, à sua maneira, a realização deste trabalho. Gratidão pelos momentos de aprendizagem compartilhados.

Às ilustres professoras que compõem a banca de defesa desta tese, Gabriela Sousa de Melo Mieto, Alexandra Ayach Anache, Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, Erenice Natália Soares de Carvalho e Fátima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento, que gentilmente aceitaram participar e colaborar na conclusão deste ciclo. Suas contribuições foram vitais para refletir os rumos deste trabalho e para a minha formação integral.

Aos colegas que esta universidade me oportunizou encontrar e que contribuíram para a realização deste trabalho com discussões teóricas, partilhas, olhares e abraços: Francisca Bonfin, Geane Silva, Michelle de Faria, Luciana Lemes, Telma Lopes, Stela Teles e Larissa Sena.

Por fim, meu eterno agradecimento a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

“Só num mundo de cegos as coisas serão como verdadeiramente o são.”
(Saramago, 1995)

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo compreender como a constituição subjetiva individual e social sobre a cegueira permeou o ingresso, a realização e a conclusão do ensino superior. Ela foi realizada a partir da perspectiva cultural-histórica, fundamentada pela Teoria da Subjetividade de González Rey. Para o percurso metodológico, utilizou-se a Metodologia Construtivo-Interpretativa, ancorada na Epistemologia Qualitativa, desenvolvida pelo mesmo autor. Participaram deste estudo longitudinal dois universitários cegos oriundos de diferentes Instituições de Ensino Superior localizadas no Distrito Federal, Brasil. O processo de construção interpretativa possibilitou compreender que a vivência das conquistas, das tensões e dos dramas ao longo do processo de escolarização viabilizou o desenvolvimento de recursos subjetivos para os processos de inclusão e desenvolvimento, sinalizando o valor heurístico desta pesquisa. Essa construção contrapõe-se à tendência de associar a excelência do processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior estritamente às condições legais de ingresso, permanência e conclusão. A partir dessas construções, formulamos a tese de que adentrar, permanecer e concluir o ensino superior relaciona-se a uma constituição subjetiva ativa dos universitários cegos, que transcendem o espaço (corpo)normativo e abrem novas vias de subjetivação, mobilizando a emergência do agente ou do sujeito ante a própria deficiência.

Palavras-chave: subjetividade; desenvolvimento humano; deficiência visual; ensino superior.

Abstract

This study investigates how the individual and social subjectivities related to visual impairment have permeated the access, continuation and accomplishment of higher education. The cultural-historical approach is adopted, which is based on the Theory of Subjectivity by González Rey, as well as the Constructive-Interpretative Methodology, anchored to the Qualitative Epistemology by the same author. Two blind university students participated in this longitudinal study, conducted in the Federal District of Brazil. The constructive-interpretative process made it possible to understand that the achievements, tensions and dramas experienced by these students throughout their school lives promoted the development of subjective resources for the processes of inclusion and development, which points to the heuristic value of this study. This interpretive construction refutes the tendency to associate the excellence of the inclusion process of people with disabilities in higher education strictly to the legal conditions of access, continuation and conclusion. Based on this construction, we designed the hypothesis that entering, continuing and finishing higher education relates to an active subjective constitution of the blind university students, who transcend the body-normative space and open new ways for subjectivation, thus mobilizing the emergence of the agent or the subject towards their own disability.

Keywords: subjectivity; human development; visual impairment; higher education.

Sumário

Agradecimentos	v
Resumo	viii
Abstract	ix
Memorial: Relato de Vivência Profissional.....	1
Introdução	6
Revisão das Produções Científicas	14
O Modelo Biomédico e o Modelo Social da Deficiência	14
A História da Deficiência e as Políticas de Inclusão no Brasil.....	20
Pessoa com Deficiência Visual: História e Desenvolvimento.....	29
A Inclusão de Universitários com Deficiência Visual.....	33
Base Teórica da Pesquisa.....	45
Subjetividade e Deficiência	45
Contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural para o Estudo da Deficiência	60
Reflexões da Perspectiva Histórico-Cultural para o Estudo da Pessoa com Deficiência Visual.....	68
Pressupostos Epistemológicos e Processo Metodológico.....	73
Objetivos.....	73
A Epistemologia Qualitativa.....	73
O Caráter Construtivo-Interpretativo do Conhecimento Científico.....	77
O Caráter Dialógico do Processo de Construção do Conhecimento.....	78
O Reconhecimento do Singular como Espaço Legítimo de Produção do Conhecimento	81
Metodologia Construtivo-Interpretativa	82
Participantes.....	83
O Cenário Social da Pesquisa	87
Procedimentos de Construção das Informações	90
Aspectos Éticos.....	97
O Processo Construtivo-Interpretativo	98
Apresentação dos Participantes da Pesquisa.....	100

Eixo 1: Os Processos de Inclusão Escolar: Tecendo Caminhos para o Ingresso no Ensino Superior.....	104
Eixo 2: Redes de Apoio: dos Recursos às Produções Subjetivas	122
Eixo 3: A Emergência da Condição de Agente e Sujeito ao Longo da Escolarização no Ensino Superior.....	139
A Tese Construída	161
Considerações Finais	165
Referências	169
Apêndice A – Termo de Cessão de Direitos para o Uso de Imagem e Voz.....	190
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	193
Apêndice C – Ficha de Perfil	196
Apêndice D – Dinâmica Conversacional 1	197
Apêndice E – Dinâmica Conversacional 2.....	198
Apêndice F – Dinâmica Conversacional 3.....	199
Apêndice G – Dinâmica Conversacional 4	200
Apêndice H – Dinâmica Conversacional 5	201
Apêndice I – Completamento de Frases	203
Apêndice J – Exercício de Autorreflexão I.....	207
Anexo – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas	208

Memorial: Relato de Vivência Profissional

O meu interesse por estudar as pessoas com deficiência e os desafios que circunscrevem essa experiência de ser e estar no mundo teve início ainda no curso de graduação em Psicologia. O meu primeiro contato com esse público foi na graduação, por meio de um estágio voluntário na Associação Pestalozzi de Brasília. Esse período foi riquíssimo para o meu processo de aprendizagem e de compreensão sobre os aspectos subjetivos que circunscrevem a experiência da pessoa com deficiência. Foi durante o estágio que tive a possibilidade de atuar em contextos de avaliação psicológica e atendimentos individuais e grupais às pessoas com deficiência intelectual. Lembro que, para chegar à Pestalozzi, eu me deslocava com os estudantes com deficiência intelectual que dispunham do ônibus da instituição. Esse trajeto era uma experiência riquíssima, seja por meio das conversas, dos olhares, das brincadeiras e das observações das interações estabelecidas. Um dos momentos que mais me encantava era participar como coterapeuta das terapias em grupo dos estudantes com deficiência intelectual; quão ricas eram as reflexões que eles estabeleciam acerca do próprio processo de desenvolvimento!

Tamanho era o meu interesse por desvendar esse terreno no âmbito da deficiência que, certa vez, uma professora me abordou no corredor da Associação e perguntou se eu tinha interesse em realizar um estágio remunerado com uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Eu prontamente disse que sim. Mergulhei então em compreender esse universo atuando como acompanhante terapêutica (AT) em uma escola de educação infantil. Ali foram novos desafios, sobretudo no âmbito das estratégias comunicacionais e da reflexão sobre possibilidades de interação e integração interpessoal da estudante com TEA em todo o contexto educativo. Lembro que os momentos de mais desafios para mim era mediar as participações de Sara (nome fictício) nas festas de aniversário e nas

atividades comemorativas da escola, pois ela reagia prontamente às alterações de som, cheiro, cores, objetos e quantidade de pessoas no espaço escolar. Foram incansáveis vezes que eu a pegava pelo colo, mesmo com os seus 5 anos, para realizar um processo de ambientação nos espaços que tinham sido alterados, bem como mediar a relação dela com as crianças e os educadores que conduziam as atividades comemorativas.

Também no período da graduação, tive a possibilidade de realizar um estágio voluntário na área de Psicologia na Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo (APADA), no Distrito Federal. Nesse estágio, eu acompanhava os processos psicoterapêuticos realizados em Língua Brasileira de Sinais (Libras) com surdos atendidos nesse serviço. O que mais despertava o meu interesse era a expressão da subjetividade dos surdos por meio da linguagem, especificamente pela Libras. Às vezes, observava o terapeuta atendendo, desdobrando-se para se fazer entender por meio da Libras e do próprio corpo.

As minhas experiências de estágio na graduação findaram em um núcleo de acessibilidade de uma universidade privada do Distrito Federal. Essa universidade atendia, em 2003, estudantes do ensino fundamental com altas habilidades/superdotação oriundos da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Confesso que trabalhar com essa turma foi outro desafio, pois eu tinha que acompanhar os projetos desenvolvidos por esses estudantes na universidade. Lidar com diferentes expressões da subjetividade de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação foi muito interessante. Aprendi muito com eles! Posteriormente, esse serviço foi ampliado para o atendimento aos universitários com deficiência e necessidades especiais da própria instituição, onde eu pude abarcar ainda mais o leque de conhecimento de diferentes deficiências e necessidades especiais e os desafios inerentes ao processo de inclusão para uma diversidade de modos de ser e estar no mundo. Foi a partir da ampliação desse serviço que comecei a configurar o meu

interesse de investigação acadêmica, que culminou com a produção do meu trabalho de conclusão da graduação em Psicologia: “A inclusão das pessoas com necessidades especiais no ensino superior: psicologia escolar como norte das possibilidades de adaptação curricular” (Silva, 2008).

Quando eu adentrei no mestrado, estava trabalhando como psicóloga escolar em uma faculdade privada no Distrito Federal, e me despertava interesse as estratégias adotadas pelos professores que conseguiam incluir com êxito os universitários com deficiência nas rotinas acadêmicas. Confesso que a minha intenção inicial era investigar a inclusão no ensino superior em relação à deficiência física, auditiva, visual e intelectual. Mas, em razão do meu objeto de pesquisa, naquela ocasião dei-me conta de que metodologicamente isso não seria viável. Assim, no mestrado busquei compreender os modos de elaboração e efetivação das estratégias curriculares adotadas por professores universitários junto aos estudantes cegos (Silva, 2013). Esse estudo abordou estratégias adotadas pelos docentes em relação aos dispositivos legais¹ no Brasil, uma vez que não havia (e ainda não há) orientações específicas sobre as estratégias pedagógicas na educação superior² direcionadas ao processo de formação da pessoa com deficiência. O que se tinha

¹ Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, 1996); Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, 2001); Resolução CNE/CEB nº 2/2001; Resolução CNE/CP nº1/2002; Lei nº 10.436/2002; Decreto nº 6.094/2007; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008); Decreto nº 6.571/2008; Lei nº 12.764/2012; Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e Edital INCLUIR 04/2008.

² As leis que contemplam a educação superior são: Aviso Circular nº 277/96, que apresenta sugestões voltadas para o processo seletivo para ingresso das pessoas com deficiência; Portaria nº 2.678/02, que aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino; Portaria nº 3.284/03, que enumera as condições de acessibilidade que devem ser construídas nas IES para instruir seu processo de avaliação; Decreto nº 5.296/04, que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário à acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de Libras em todos os cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia e, optativamente, nos demais cursos de educação superior; Programa Acessibilidade ao Ensino Superior – Incluir/2005, que determina a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, visando eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação à participação e ao desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência; Decreto nº 6.949/09, que ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

(e permanece assim) eram documentos legais que discorriam sobre a garantia de ingresso, permanência e conclusão do ensino superior. Contudo, essas leis não se consolidaram em políticas públicas orientadoras de estratégias pedagógicas para fins da inclusão desse alunado na graduação e pós-graduação.

De fato, a pesquisa realizada evidenciou que as estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes, quando desenvolvidas, não estão conectadas às especificidades das experiências e trajetórias de desenvolvimento da pessoa cega. Na maioria das vezes, essas estratégias evidenciam uma relação pautada em vivências pessoais progressas que foram assertivas ou exitosas, sob a ótica dos professores entrevistados, não sendo necessariamente ancoradas em estudos sobre inclusão e especificidades pedagógicas que contemplassem as necessidades dos estudantes com deficiência. Inicialmente, não tinha me dado conta de que a conclusão da minha dissertação já indicava os processos subjetivos como elemento constitutivo da inclusão.

Em paralelo ao mestrado em andamento, iniciei a minha trajetória na docência no ensino superior, inicialmente, ministrando aulas de disciplinas gerais sobre a Psicologia nos cursos de Pedagogia, Administração, Direito, Medicina, Ciência da Computação, até chegar na Psicologia. Em todas essas passagens sempre inseri o tema da deficiência e a importância da participação de todos para viabilizar e promover a inclusão. Já no curso de Psicologia, dentre outras disciplinas que venho lecionando, tenho uma afeição especial pela de Psicologia e Necessidades Especiais, considerando que aqui posso continuamente debater novas atualizações de pesquisas e políticas públicas em relação as pessoas com

Deficiência (ONU, 2006), que assegura o acesso ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino; Decreto nº 7.234/10, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), voltado à ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; e Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado por meio da estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, com o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação à participação e ao desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

deficiência, tema este que venho me debruçando em estudos ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional.

Diante desse percurso, cheguei ao doutorado buscando ampliar a compreensão do processo de inclusão sob a perspectiva do universitário com deficiência visual. Entre idas e vindas (mudança de orientação, ampliação de perspectiva teórico-metodológica, reorganização do trabalho após a qualificação), decidi refletir sobre a inclusão de universitários cegos no ensino superior, interesse este que se materializa no processo de construção desta tese.

Introdução

A inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro tem se configurado como uma prática cada vez mais presente (Carvalho, 2015; Castro, 2011; Daroque, 2011; Fernandes, 2015; Guerreiro, 2011; Morejón, 2009; Rossetto, 2009; Silva, 2013; Silva Júnior, 2013).³ Isto porque, de acordo com Barros (2015), de 2001 a 2010 foram desenvolvidas, no Brasil, políticas públicas de fomento e diversificação do ingresso por meio do financiamento de programas governamentais e da implementação de crédito estudantil pelas instituições privadas, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Foram desenvolvidos, ainda, critérios de acessibilidade para as pessoas com deficiência com foco em instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como de credenciamento de instituições, como indicado na Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, além de programas de avaliação seriada das próprias Instituições de Ensino Superior (IES).⁴ Essas medidas culminaram com a expansão das IES e, conseqüentemente, a ampliação da oferta de vagas nesse nível de ensino, possibilitando a garantia das adequações curriculares na

³ Neste trabalho, adotaremos a expressão “pessoa com deficiência”, pois exprime a característica individual na interação social, apesar de Diniz (2007) sinalizar que “o movimento crítico mais recente opta por ‘deficiente’ como uma forma de devolver os estudos sobre a deficiência ao campo dos estudos culturais e de identidade” (p. 10). Além disso, compreende-se a categoria “deficiente” como um mecanismo de identidade, em contraste com os conceitos de “pessoa não deficiente” ou “não deficiente” (Diniz, 2007, p. 11). De acordo com Sasaki (2003), “o termo pessoa com deficiência passou a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos a partir da década de 1990 em razão de debates que antecederam e se materializaram na elaboração do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), esclarecendo que as pessoas com deficiência não são ‘portadoras de deficiência’, uma vez que a condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa, e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Tanto o verbo ‘portar’ como o substantivo ou o adjetivo ‘portadora’ não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa” (pp. 4-5).

⁴ Atualmente no Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é utilizado como critério para a obtenção do Fies e o acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu). O Sisu é um sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual as IES públicas oferecem vagas.

ocasião das provas de vestibular e consolidando um passo importante para que mais pessoas pudessem adentrar o ensino superior, incluindo as pessoas com deficiência.

Em seu trabalho sobre a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, Fernandes (2015) menciona que há “... um importante desafio, que se manifesta de modo peculiar nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas ou privadas” (p. 17). Os desafios referem-se não apenas às questões pedagógicas, mas também às dinâmicas subjetivas, presentes desde as relações interpessoais entre o estudante com deficiência e o estudante sem deficiência; o estudante com deficiência e o professor; o estudante com deficiência e os núcleos de acessibilidade, entre outras pessoas e contextos, até às demais especificidades de cada deficiência e cada nível e modalidade do ensino superior (graduação, especialização, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020), a população brasileira de 2020 é de aproximadamente 212.024.135 habitantes. Contudo, o último censo demográfico foi realizado em 2010, registrando os seguintes dados oficiais: 190.732.694 pessoas, das quais 6,5 milhões se declararam como pessoa com deficiência, sendo 35.791.488 pessoas com deficiência visual.⁵ Destes, 528.624 informaram que não conseguem ver de modo algum e são considerados cegos e 6.056.684 apresentam grande dificuldade de ver, sendo considerados pessoas com baixa visão. Já os dados referentes aos estudantes com deficiência autodeclarada⁶ no ensino superior brasileiro registram o contingente de 43.633, entre cursos de graduação presencial e a distância, conforme as Sinopses Estatísticas da Educação Superior de 2018 (Inep, 2018). As deficiências

⁵ Os dados do último Censo Demográfico realizado no Brasil datam de 2010, porque o censo é realizado a cada 10 anos. Não existem dados mais recentes do contingente de pessoas com deficiência visual no país. O novo censo, previsto para 2020, que poderia nos fornecer dados atualizados, foi adiado para 2021 devido à pandemia do *Coronavirus Disease-19* (COVID-19) (IBGE, 2020).

⁶ Utiliza-se o termo “autodeclaradas” para enfatizar que se trata de uma porcentagem de estudantes que, no ato da matrícula no ensino superior, declararam-se pessoa com deficiência, apresentando documentos comprobatórios. No entanto, há muitos estudantes com algum tipo de deficiência que optam por não se declararem como tais, por isso não adentram os índices numéricos de universitários com deficiência.

autodeclaradas atualmente, segundo dados preliminares do Inep (2018), diferem entre cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual, autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e superdotação. Na Região Centro-Oeste, ainda segundo os dados do Inep (2018), há 4.308 pessoas autodeclaradas com alguma deficiência e/ou necessidade especial. Destas, 175 se declararam com cegueira e 1.316 se declararam com baixa visão (Inep, 2018). Esses dados nos mobilizam a refletir sobre a entrada e permanência das pessoas com deficiência visual, em especial as pessoas cegas, no ensino superior – a partir do caso de Maria e Miguel, participantes deste estudo, será verificada a necessidade de desmistificar a relação imediata entre as condições de ingresso e o processo de inclusão, sobretudo a partir de um olhar sobre as produções subjetivas envolvidas nesta dinâmica.

A inclusão vai além de garantir ingresso, permanência e conclusão do ensino superior. Conforme discute Oliveira (2005), é necessário considerar as trajetórias de desenvolvimento (típico ou atípico) adulto, pois a literatura referente a esse assunto sinaliza que “uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas” (p. 61) tem favorecido o processo de inclusão.

Em face dos trabalhos de Carvalho, 2015; Castro, 2011; Daroque, 2011; Fernandes, 2015; Guerreiro, 2011; Morejón, 2009; Rossetto, 2009; Silva, 2013; Silva Júnior, 2013 e na ocasião da eleição da temática a ser estudada nesta pesquisa, emergiram as seguintes indagações: como a experiência acadêmica permeia a trajetória de desenvolvimento do estudante com deficiência visual? Quais significados são produzidos pelos universitários cegos acerca do seu processo de escolarização? Quais são os aspectos potencializadores e

desafiadores? Que desdobramentos a experiência acadêmica produz no desenvolvimento desses universitários?

Diante desse cenário, o objetivo geral deste estudo foi compreender como a constituição subjetiva individual e social sobre a cegueira permearam o ingresso, a realização e a conclusão do ensino superior. E os objetivos específicos foram: a) analisar como os processos de inclusão escolar constituíram a trajetória de vida do estudante cego; b) analisar como as redes de apoio⁷ mobilizam recursos aos processos de enfrentamento dos desafios e das contradições do cotidiano universitário. c) analisar como os enfrentamentos e tensionamentos vivenciados no Ensino Superior podem ter contribuído a emergência da condição de agente e sujeito.

Segundo o Relatório Mundial sobre Visão publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020, p. 10), “a deficiência visual ocorre quando uma doença ocular afeta o sistema visual e uma ou mais de suas funções”⁸. Essa compreensão está de acordo com a Classificação Internacional de Doenças em sua Décima Primeira Revisão (CID-11) (OMS, 2018). O universo dos impedimentos de ordem visual abrange muitas possibilidades, que vão desde a cegueira total até a visão subnormal, também conhecida por baixa visão. Isso porque existem diferentes meios de mensurar a deficiência visual, como campo de visão, sensibilidade ao contraste, visão de cores e acuidade visual – a mais utilizada, que possibilita realizar subdivisões entre leve, moderada ou grave ou cegueira –, além da deficiência da visão de perto (OMS, 2020). Diante da abrangência e da complexidade de

⁷ Para fins deste trabalho vamos utilizar a expressão redes de apoio, com a finalidade de não confundir o leitor com o termo ‘redes sociais’ que faz alusão a estrutura social na Internet. De acordo com Sanicola (2008) entende-se que as redes sociais compreendem “formas de relações sociais” (p. 51) que podem ser subdivididas em redes primárias e secundárias. As redes primárias “são constituídas por laços de família, parentesco, amizade, vizinhança e trabalho; em seu conjunto, formam uma trama de relações que confere a cada sujeito identidade e sentimento de pertencer” (Sanicola, 2008, p. 51). As redes secundárias formais “são constituídas pelos laços que se estabelecem entre instituições, organizações do mercado e organizações do terceiro setor; existem também redes secundárias informais, constituídas por laços que se estabelecem entre pessoas visando a resposta a uma necessidade imediata” (Sanicola, 2008, p. 51).

⁸ Texto original: “La deficiencia visual ocurre cuando una enfermedad ocular afecta el sistema visual y una o más de sus funciones” (OMS, 2020, p. 10).

definir a pessoa com deficiência visual, este trabalho está a serviço de discutir o universo da deficiência visual, compondo uma análise que estabeleça relação com a cegueira, considerando a natureza da autodeclaração do diagnóstico clínico dos participantes deste estudo.

Outro aspecto que vale destacar que são os termos agente e sujeito filiados a um campo conceitual explorado no âmbito da Teoria da Subjetividade. O agente trata-se de “uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p.73). É o sujeito corresponde a uma “pessoa capaz de se posicionar e de se confrontar a partir de seus projetos, pontos de vista e reflexões pessoais, sempre que esses processos representem produções de sentidos” (González Rey, 2017, p.57). Dito de outro modo, “representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p.73).

Assim, esta investigação justifica-se **teoricamente** pelos novos campos de inteligibilidade que podem se abrir por meio da Teoria da Subjetividade de González Rey como caminho investigativo sobre a constituição subjetiva da pessoa com deficiência visual, mais especificamente de universitários cegos, destacando recursos, processos e produções que permearam a trajetória deles até o ingresso, a permanência e a conclusão do ensino superior. Assim, compreende-se que as produções individuais dos participantes, pessoas cegas, e as relações percebidas e sentidas ao longo do seu desenvolvimento contribuíram e contribuem para a construção da constituição subjetiva, em que o impedimento de ordem visual não é subjetivado como algo incapacitante. O valor heurístico desta pesquisa expressa-se na possibilidade de romper tendências cristalizadas

que associam a excelência e efetividade do processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior estritamente às condições legais de ingresso, permanência e conclusão. Volta-se, assim, o olhar para a dimensão subjetiva do processo de inclusão a partir das experiências e vivências no âmbito da escolarização, da chegada à conclusão do ensino superior.

Como justificativa **social** para este trabalho, compreende-se a necessidade de somar contribuições tanto sobre o desenvolvimento da pessoa cega que participa de espaços sociais e busca significar e ressignificar, com a sua presença, as IES no âmbito da acessibilidade física, como sobre a importância das relações sociais estabelecidas com a pessoa com deficiência. A inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior está prevista no artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão: “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, o ingresso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas”. Esse dispositivo legal garante a necessidade das IES de “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” as condições de ingresso, permanência e conclusão do curso superior das pessoas com deficiência. Esse dispositivo legal estabelece que as condições de acessibilidade estejam garantidas no âmbito estrutural e arquitetônico, mas agrega também a inclusão de recursos, processos pedagógicos e relacionais que enaltecem a complexidade da inclusão e que, de acordo com González Rey e Mitjans Martínez (2017a, 2017b), abarcam a necessidade de analisar as subjetividades individual e social implicadas nesse processo. Vale lembrar que a dimensão estrutural não impacta o desenvolvimento humano numa relação direta, mas sempre pela produção subjetiva que geramos sobre ela.

Neste estudo proponho problematizar a constituição subjetiva de pessoas com deficiência visual. A construção do modelo teórico deste estudo dedica-se a tecer

contribuições para além das concepções e representações hegemônicas acerca do processo de inclusão da pessoa com deficiência, mais especificamente as pessoas cegas. A proposição do enfoque na dimensão subjetiva para o estudo da inclusão de universitários com deficiência visual culmina com um campo favorável para elaborar reflexões para além das respostas até então produzidas e disseminadas, que centram o processo de inclusão somente no núcleo de acessibilidade, bem como na necessidade de formação continuada dos professores e técnicos-administrativos, de conhecimento dos dispositivos legais e de adequação do currículo (Carvalho, 2015; Castro, 2011; Daroque, 2011; Fernandes, 2015; Guerreiro, 2011; Mitjáns Martínez, 2006; Morejón, 2009; Rossetto, 2009; Silva, 2013; Silva Júnior, 2013).

Ademais, o tema da subjetividade e do desenvolvimento humano atrelado ao processo de inclusão no ensino superior evoca a necessidade de refletir sobre as relações estabelecidas ao longo da escolarização da pessoa cega como recurso para pensar novas possibilidades de ação e intervenção. Assim, este estudo visa, também, ampliar a compreensão sobre a dimensão subjetiva da inclusão da pessoa cega, desdobrando-se no seu ingresso, sua permanência e sua conclusão do ensino superior.

Seguido do primeiro capítulo, que é esta introdução, o segundo capítulo deste trabalho está dividido em quatro seções. A primeira seção trata dos estudos sobre a construção histórica da deficiência a partir das investigações do modelo biomédico e do modelo social. A segunda apresenta a história da deficiência e das políticas de inclusão efetivadas no Brasil. A terceira aborda a história e o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, visando ampliar as discussões sobre o desenvolvimento dessas pessoas. E, por fim, a quarta aborda uma revisão da literatura com foco em ampliar o debate acerca da inclusão de universitários com deficiência visual.

O terceiro capítulo compreende a base teórica desta pesquisa, sendo composto por uma seção sobre subjetividade e deficiência e outra seção sobre as principais contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural para o estudo da deficiência, finalizando com reflexões da mesma perspectiva teórica sobre o estudo da pessoa com deficiência visual.

O quarto capítulo concentra-se nos pressupostos epistemológicos e nos processos metodológicos assumidos para esta investigação, explanando os objetivos, a Epistemologia Qualitativa, a Metodologia Construtivo-Interpretativa, a caracterização dos participantes, o cenário social da pesquisa, os procedimentos de construção das informações produzidas e os aspectos éticos.

O capítulo quinto é composto pelo processo construtivo-interpretativo realizado a partir das informações produzidas por meio dos recursos metodológicos utilizados com Maria e Miguel. Com base nesses casos, construímos três eixos para estabelecer um recorte da construção interpretativa em diálogo com os objetivos propostos: Eixo 1 – Os Processos de Inclusão Escolar: tecendo caminhos para o ingresso no ensino superior; Eixo 2 – Redes de Apoio: dos recursos às produções subjetivas; e Eixo 3 – A Emergência da Condição de Agente e Sujeito ao Longo da Escolarização no Ensino Superior.

Além disso, apresenta-se a tese teórica a partir das construções e produções realizadas acerca do estudo da pessoa com deficiência visual, com ênfase na dimensão subjetiva da inclusão de universitários cegos no ensino superior. E, em seguida, são apresentadas as considerações finais desta pesquisa, em que se retomam as principais reflexões tecidas no desenho teórico-metodológico adotado.

Revisão das Produções Científicas

Este segundo capítulo apresenta aspectos centrais sobre a deficiência a partir de um diálogo dividido em quatro seções. A primeira seção versa sobre o modelo biomédico e o modelo social da deficiência (Diniz⁹, 2007; Diniz et al., 2009; França, 2013; Gesser et al., 2012). A segunda seção compreende um apanhado histórico da deficiência e de políticas de inclusão no Brasil, demarcando que a ampliação de novos olhares no âmbito das ciências e dos direitos humanos foi demandando a instituição de políticas públicas como meio de garantir direitos, ou mesmo possibilitar ações de equidade para com as pessoas com deficiência. A terceira seção faz um percurso histórico sobre o modo como foi sendo compreendido o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, uma vez que cada deficiência expressa uma experiência particular. Como este trabalho discorre sobre a singularidade da pessoa com deficiência visual, faz-se necessário ampliar a compreensão acerca da expressão da deficiência por meio dos limites funcionais ou estruturais da visão. E a quarta seção compreende uma revisão da literatura acerca da inclusão de universitários com deficiência visual

O Modelo Biomédico e o Modelo Social da Deficiência

Para Le Breton (2006), “antes de qualquer coisa, a existência é corporal” (p. 7). Nesse sentido, adensar a compreensão acerca da deficiência implica necessariamente voltarmos o olhar para a experiência e existência humana, primeiramente enquanto corpo. Isso porque a corporeidade da pessoa com deficiência denuncia os diferentes modos de

⁹ Antropóloga brasileira que vem contribuindo com a emergência de estudos sobre deficiência no país, sendo um marco introdutório da difusão do modelo social da deficiência na interface com as teorias feministas no Brasil (Mello, Nuernberg, & Block, 2013).

vivenciar a existência humana e de subjetivá-la a partir da experiência com o próprio corpo.

Os estudos sobre o corpo e a dimensão subjetiva apresentam diferentes leituras epistemológicas e ontológicas, tais como as produções fenomenológicas de Merleau-Ponty (1908–1961), o olhar da psicologia corporal de Wilhelm Reich (1897–1957), a compreensão da psicologia analítica de Carl Gustav Jung (1875–1961) e o corpo enquanto campo afetado por diferentes dispositivos em Michel Foucault (1926–1984). Para tanto, neste trabalho vamos tecer construções interpretativas sobre a dimensão subjetiva do corpo com deficiência a partir da experiência de Maria e Miguel, dois universitários cegos, e dos pressupostos da Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey. Destaca-se a relevância de voltar o olhar para os aspectos subjetivos (simbólico-emocionais) que compõem a experiência da pessoa com deficiência em toda a sua complexidade, evidenciando o caráter gerador da experiência humana, porque as pessoas subjetivam de maneira singular a própria deficiência. Veremos que, mesmo compartilhando uma experiência no campo da cegueira, Maria e Miguel vivem em particularidade como é ser cego.

Para além da investigação e compreensão da dimensão subjetiva da deficiência, ressalta-se a necessidade de somar a essas discussões os estudos sobre a deficiência estruturados no modelo biomédico e no modelo social da deficiência. A proposta do modelo biomédico, também conhecido como modelo médico, modelo especialista, modelo reabilitação e modelo biopsicossocial¹⁰ (Augustin, 2012), compreende o estudo das lesões corporais, bem como dos impedimentos do corpo, como aspectos constituintes de um

¹⁰ No Brasil há o reconhecimento de um terceiro modelo de estudo sobre a deficiência, o Modelo Biopsicossocial, diferenciando-se do modelo biomédico e do modelo social ao integralizar elementos desses dois modelos. Apesar do reconhecimento desse modelo, sobretudo em relação a avaliação biopsicossocial (LBI, 2015), nesse trabalho vamos discutir somente o Modelo Biomédico e o Modelo Social. Demarcando o entendimento de que a dimensão biopsicossocial é social, pois o caráter gerador da deficiência não está no corpo, mas sim, nas produções subjetivas acerca do que é ser pessoa com deficiência.

corpo que se apresenta com uma deficiência. Por essa lógica, assume-se a condição de pessoa com deficiência, conforme a reflexão de Diniz, Barbosa e Santos (2009):

no modelo biomédico da deficiência, um corpo com impedimentos deve ser objeto de intervenção dos saberes biomédicos. Os impedimentos são classificados pela ordem médica, que descreve as lesões e as doenças como desvantagens naturais e indesejadas. Práticas de reabilitação ou curativas são oferecidas e até mesmo impostas aos corpos, com o intuito de reverter ou atenuar os sinais da anormalidade. (p. 68)

Este nexos condiciona a existência da deficiência a um fenômeno biológico, que conseqüentemente leva a pessoa a experienciar situações de desvantagem social, tendo que recorrer a intervenções remediativas no corpo para ajustá-lo e melhorar o seu desempenho – quantas vezes forem necessárias – como meio de diminuir as desvantagens sociais, além de possibilitar uma vivência social mais próxima da lógica hegemônica (Diniz, 2007; França, 2013; Lustosa, 2019; Pereira, 2013). Apesar de as intervenções regidas pelo modelo biomédico contribuírem para a qualidade de vida das pessoas com deficiência, em razão dos recursos cirúrgicos e tecnológicos de reabilitação, devemos considerar que reduzir a compreensão da deficiência a um corpo com lesão ou comprometimento de alguma função, que, por assim dizer, necessita de intervenções desloca a interpretação dessa condição para um lugar de tragédia pessoal (Diniz, 2007; Diniz & Santos, 2010; Gesser et al., 2012; Oliver, 1990). Com isso, invisibilizam-se as produções sociais de exclusão das pessoas com deficiência. Isso porque, assim como enfatizam Barnes et al. (1999), “o efeito da medicalização dos problemas sociais é a sua despolitização” (p. 60).

Em contrapartida, para o modelo social, a deficiência é mais uma variedade da compreensão da natureza corporal dos seres humanos (Barton, 2009; Diniz, 2007; Gesser

et al., 2012).¹¹ “A ideia de que a cegueira, a surdez ou a lesão medular nada mais são do que diferentes modos de vida é algo absolutamente revolucionário para a literatura acadêmica sobre deficiência” (Diniz, 2007, p. 8). Como compreensões desse modelo, temos que as possibilidades de adequação ao social não são de responsabilidade reservada à pessoa com deficiência; cabem, sobretudo, à sociedade, que precisa se posicionar politicamente a favor de condições organizativas e culturais em prol da pessoa com deficiência. Nas palavras de Diniz (2007),

no modelo social da deficiência, a garantia da igualdade entre pessoas com e sem impedimentos corporais não deve se resumir à oferta de bens e serviços biomédicos: assim como a questão racial, geracional ou de gênero, a deficiência é essencialmente uma questão de direitos humanos. (p. 79)

As discussões tratadas tanto pelo modelo biomédico quanto pelo modelo social reforçam a importância de pesquisas e intervenções que compreendem a categoria “deficiência” enquanto foco de análise interdisciplinar dentro da própria Psicologia, contemplando desde a Psicologia do Desenvolvimento até a Psicologia Social e a Psicologia do Comportamento e ampliando, assim, a compreensão acerca das produções subjetivas geradas no curso das experiências vividas pela pessoa com deficiência. Além disso, esse percurso leva a “deficiência a se constituir como uma categoria que precisa ser descrita em termos políticos, e não mais estritamente diagnósticos” (Diniz, 2007, p. 10), sobretudo para ir contra as violências simbólicas que se expressavam, e ainda se expressam, nos próprios termos que se referem à pessoa com deficiência: “aleijado, manco, retardado, mongoloide, surdo-mudo, portador de deficiência, pessoa especial, dentre outras nomenclaturas que exprimem uma opressão simbólica e social” (Diniz, 2007, p. 10).

¹¹ O modelo social também é conhecido como modelo baseado em direitos, modelo da capacidade, modelo de mercado, modelo social adaptado, modelo *spectrum* e modelo econômico.

Corroborando essa proposição, os *disability studies* (estudos sobre a deficiência), campo sólido de estudos internacionais no âmbito das ciências sociais (W. R. Santos, 2008), também se preocupam em realizar investigações interdisciplinares, mas atreladas às proposições do modelo social da deficiência. Os *disability studies* datam por volta dos anos 1960 e 1970, por meio de movimentos liderados, em geral, por pessoas com deficiência no Reino Unido e nos Estados Unidos da América (Diniz, 2007; França, 2013; W. R. Santos, 2008). A reivindicação de alguns dos primeiros expoentes desses movimentos, liderados por pessoas com deficiência física e sociólogos (Diniz, 2007), como Paul Hunt (1966), Paul Abberley (1987) e Michel Oliver (1996), emergiu em diálogo com o materialismo histórico-dialético, buscando tecer uma nova maneira de compreender a deficiência: como um fenômeno social, tendo em vista a necessidade de transmutar a opressão e a exclusão vivenciadas pelas pessoas com deficiência em prol da emancipação e do exercício da autonomia (Diniz, 2007; Diniz & Santos, 2010; França, 2013; W. R. Santos, 2008).

As discussões inicialmente tecidas por Hunt (1966) na década de 1960 confluem em estudos realizados na década de 1980 realizadas por Erving Goffman (1988) ao discutir o conceito de estigma, evidenciando a compreensão de que os ambientes sociais vão tecendo parâmetros para delimitar um conjunto de valores simbólicos associados às características corporais que demarcariam o normal e o patológico. Já Abberley (1987) contestava qualquer visão naturalista e universal sobre a deficiência, dando ênfase às produções ideológicas e históricas atreladas ao nexo da produção das condições de exclusão e opressão social de pessoas com deficiência. Oliver (1996), por sua vez, afirmava que o problema da deficiência estava no âmbito estrutural das relações sociais que propagam a opressão. Na visão desses autores, a mudança social irá ocorrer quando se confrontarem as estruturas hierárquicas que impõem relações desiguais e alienantes.

As contribuições apresentadas inicialmente por Hunt (1966), Abberley (1987) e Oliver (1996) e consolidadas por outros autores que compuseram os *disabilites studies* desencadearam uma virada paradigmática a favor de investigar a deficiência ancorada nas questões sociais e políticas, ao invés de demarcar o corpo com lesões e impedimentos e, por conseguinte, colocá-lo em desvantagem social.

Apesar da contraposição ideológica e ontológica que circunscreve o modelo biomédico e o social sobre a deficiência, as premissas do modelo biomédico ainda se configuram como uma visão hegemônica para pesquisar, intervir, tratar e se relacionar com a pessoa com deficiência. “A experiência do corpo com impedimentos é discriminada pela cultura da normalidade” (Diniz et al., 2009, p. 70), ou seja,

a concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma. O corpo com deficiência somente se delineia quando contrastado com uma representação de o que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. ... A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. (Diniz, 2007, p. 8)

Diante desses diferentes paradigmas sobre a deficiência, observa-se a necessidade de fazer uma leitura histórica sobre a atenção pública às pessoas com deficiência na realidade brasileira. Visa-se observar as influências desses paradigmas em relação aos dispositivos legais nas produções acadêmicas bem como nas relações sociais e culturais. Além disso, acrescenta-se a importância de demarcar que, apesar de os dois modelos apresentarem compreensões sobre o estudo da deficiência, essas leituras não são capazes de traduzir a singularidade do corpo que vive a experiência da deficiência. Isso porque, ratificando o que dissemos anteriormente, a partir do corpo vivemos diferentes

experiências; conseqüentemente, subjetivamos de maneira particular e singular. O corpo é a porta de entrada da nossa singularidade, na dimensão subjetiva e social, e é nele e por ele que vamos observar as contradições sociais existentes (Le Breton, 2006).

A História da Deficiência e as Políticas de Inclusão no Brasil

Nos períodos colonial e joanino (de 1500 a 1822), segundo Jannuzzi (2006), não havia preocupação com a proteção social e a educação das pessoas com deficiência, o que englobava também uma ausência de atenção para a educação popular. Nesse período, o paradigma da exclusão das pessoas com deficiência prevalecia, marcado por uma invisibilidade dessas pessoas na sociedade. À época, o país era composto por uma sociedade pouco urbanizada, majoritariamente rural, onde poucas eram consideradas pessoas com deficiência. As pessoas assumiam atividades funcionais no âmbito comunitário a depender das suas habilidades, aspecto esse que não se restringia e tampouco dependia da condição de ser ou não pessoa com deficiência. De 1882 a 1889, durante o período monárquico, surgiram as primeiras instituições públicas voltadas para atender exclusivamente as pessoas com deficiência visual e auditiva (Bueno, 2003), e foi neste período que emergiu no país o paradigma da segregação das pessoas com deficiência.^{12,13} Sobre esse período, Lourenço (2015) sinaliza que surgiram incongruências na percepção do Estado em relação às pessoas com deficiência:

no artigo 179, parágrafo XXXII da primeira Carta Imperial do Brasil, afirmava que a instituição primária é gratuita a todos os cidadãos; no entanto, o dispositivo

¹² Segundo Lourenço (2015), inicialmente denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos, aprovado pelo Imperador D. Pedro II através de um regulamento provisório (Decreto nº 1.428/1854) e posteriormente denominado Instituto dos Meninos Cegos (Decreto nº 9/1889). Pelo Decreto nº 408/1890, Marechal Deodoro da Fonseca o denominou Instituto Nacional dos Cegos. Finalmente, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1.320/1891, passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant.

¹³ “O ‘Instituto dos Surdos-Mudos’ foi criado pela Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857. Em 1908, por meio do Decreto nº 6.892/1908 a denominação é alterada para Instituto Nacional de Surdos-Mudos. E, em 1957 pela Lei nº 3.198/1957 passa então a se chamar de ‘Instituto Nacional de Educação de Surdos’” (Lourenço, 2015, p. 39-40).

constitucional não fazia qualquer distinção a uma educação especial ou destinada exclusivamente às pessoas com necessidades especiais. Enquanto, que no artigo 8º, parágrafo I, dizia que ficava suspenso o exercício dos direitos políticos para aqueles com incapacidade física. (p. 35)

Do Período Monárquico até a Primeira República (1889–1930), o cenário da atenção do Estado às pessoas com deficiência permaneceu restrito a iniciativas particulares de assistência (Lourenço, 2015), o que possibilitou o domínio do modelo caritativo. Esse modelo, de acordo com Augustin (2012), revelava uma herança da era pré-cristã, em que as ações de humanização e caridade eram apregoadas nas passagens bíblicas, inclusive assegurando redenção para as pessoas que praticassem os cuidados caritativos. Apesar de ter apresentado indícios de atenção às demandas sociais e educacionais, o período de 1930 a 1945, denominado de Período Vargas, não gerou mudanças em relação ao olhar do Estado para as pessoas com deficiência (Lourenço, 2015), perpetuando, assim, as premissas caritativas.

As mudanças no cenário brasileiro acerca das pessoas com deficiência foram motivadas quando o Brasil se tornou signatário de tratados internacionais fruto da participação na Organização das Nações Unidas (ONU). A motivação para isso ocorreu em meados da década de 1960, quando

houve uma politização do tema da deficiência, capitaneada por ativistas e organizações de pessoas com deficiência ao redor do mundo, o que resultou em maior visibilidade e importância da questão para os agentes políticos e para a sociedade em geral, fazendo com que vários países criassem medidas antidiscriminatórias para assegurar direitos iguais para pessoas com deficiência. (Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012, p. 16)

As repercussões legais desse movimento no Brasil culminaram em 9 de dezembro de 1975, com a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975).¹⁴ Nesse ínterim, entre 1950 e 1970 é que de fato o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi assumido em âmbito nacional pelo governo federal (Mazzota, 2011; Mendes, 1995), por meio dos seguintes movimentos: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Cesb);¹⁵ Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV);¹⁶ criação, em 1973 (Decreto nº 72.425), do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), transformado em Secretaria de Educação Especial em 1986; e promulgação, pela ONU, da Declaração de Direitos do Deficiente Mental, em 1971.¹⁷

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975) configura-se como um divisor histórico mundial nas mudanças legais em relação às pessoas com deficiência. Esse documento caracteriza legalmente quem é a pessoa com deficiência, aspecto inexistente anteriormente; estabelece os direitos extensivos a esse público em decorrência da deficiência; delimita a garantia da equidade dos direitos em relação às pessoas sem deficiência; e assegura proteção social contra qualquer discriminação ou exploração, destacando a necessidade de prover o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Vale ressaltar que “o movimento social em prol das pessoas com deficiência no Brasil se intensificou após o regime militar e ganhou contribuições de diferentes órgãos na hierarquia governamental brasileira” (Paiva & Bendassolli, 2017, p. 418). A partir de

¹⁴ Carta das Nações Unidas (assinada em 26 de junho de 1945); Declaração Universal dos Direitos Humanos (10 de dezembro de 1948); Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948); Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979); e Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

¹⁵ “Decreto nº 42.728/1957, posteriormente revogado pelo Decreto de 25 de abril de 1991” (Lourenço, 2015, p. 68).

¹⁶ Decreto nº 44.236/1958, posteriormente revogado pelo Decreto nº 48.252/1960 e extinto pelo Decreto nº 72.425/1973).

¹⁷ No artigo 2º, “apresenta os direitos da pessoa com deficiência mental [hoje pessoa com deficiência intelectual]” e o direito à educação para que esta possa “desenvolver o máximo possível suas aptidões e possibilidades” (ONU, 1971a).

então, na década de 1980, o Estado brasileiro foi pressionado a adotar medidas para responder aos ditames da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975), sendo inicialmente propostos: a dilatação de prazos aos alunos com deficiência física para a conclusão do ensino superior (Resolução nº 2, 1981); o Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente, assegurado pelo Decreto nº 91.872/1985, que traçava política de ação conjunta em prol da educação especial e das pessoas com deficiência, além de incluir pessoas com problemas de conduta e superdotadas; e a criação da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), com a incumbência de “realizar atividades de planejamento, programação e acompanhamento das ações do Governo relativas às pessoas portadoras de deficiência” (Lourenço, 2015, p.141).¹⁸ Todas essas medidas serviram de eixos orientadores para a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, chancelando os direitos e as garantias das pessoas com deficiência nas áreas da educação, saúde, formação profissional e do trabalho, e proteção social.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, mundialmente continuaram a ser editadas declarações, convenções e conferências internacionais sobre as pessoas com deficiência: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Unesco, 1990); Convenção sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes (OIT, 1983); Normas para Equiparação de Oportunidade (ONU, 1993);¹⁹ Declaração de Salamanca (ONU, 1994);²⁰ Declaração de Washington

¹⁸ O termo “portador de deficiência” tem sido alvo de inúmeras críticas. Nesse sentido, concorda-se com Sassaki quanto à “tendência de parar de dizer ou escrever a palavra ‘portadora’, como substantivo ou adjetivo, uma vez que não se aplica a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa” (2003, p. 6).

¹⁹ Ação conjunta e ação separada em cooperação com a ONU para promover padrões de vida mais altos, pleno emprego e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social (ONU, 1993).

²⁰ “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional” (ONU, 1994).

(ONU, 1999);²¹ Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Decreto nº 3.956, 2001); Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, 2001); Declaração de Sapporo (ONU, 2002);²² Declaração de Madri (Congresso Europeu sobre Deficiência, 2002);²³ Declaração de Caracas (Rede Ibero-Americana de Organizações Não Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, 2002);²⁴ e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).²⁵ Vale destacar que a adesão de diferentes países, assim como o Brasil, a esses acordos internacionais é fruto de lutas da sociedade organizada na busca e conquista de direitos sociais. Por outro lado, os países que ficam de fora desses acordos perdem subvenções internacionais em diversas áreas.

No Brasil, houve reflexos desse movimento internacional dando destaque às premissas da Declaração de Salamanca (ONU, 1994), que influenciaram, e ainda influenciam, mudanças em direção à promoção da educação inclusiva. Tal educação assegura a inserção total e incondicional das pessoas com deficiência no âmbito escolar, ao cancelar a necessidade de a escola e a sociedade disporem de condições efetivas para que todas as pessoas com deficiência sejam atendidas no âmbito escolar e tenham meios de exercer a participação social a partir de medidas que envolvam desde a acessibilidade física até a formação de profissionais especializados e a adequação curricular.

²¹ “Reafirma a filosofia global e os princípios de Vida Independente, segundo os quais toda vida humana tem valor e cada ser humano deve ter opções significativas para fazer escolhas sobre as questões que afetam suas vidas; respeito aos direitos humanos, autodeterminação, autoajuda, empoderamento, inclusão, correr riscos e integração” (ONU, 1999).

²² “Pessoas com deficiência representadas pela *Disabled Peoples’ International* (DPI) divulgaram a sua Declaração de Princípios” (DPI, 2002).

²³ A não discriminação e a ação afirmativa em prol da inclusão social (ONU, 2002).

²⁴ “[É] compromisso de todos elevar a qualidade de vida de pessoas com deficiência e suas famílias, por meio de serviços de qualidade em: saúde, educação, moradia e trabalho” (ONU, 2002).

²⁵ Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (Brasil, 2009).

Essa proposta contraria o modelo integracionista, que insere parcialmente as pessoas no ambiente educacional e social, a depender de suas condições de adaptação e da sua deficiência, de maneira que se aproxime da lógica homogênea, corroborando com o que Bruno Martins (2005) denomina de “heróis de adaptação” à luz dos posicionamentos de Goffman (1988) sobre a constituição do estigma da exclusão. Diante disso, podemos considerar que a integração social não é suficiente para viabilizar a participação social em igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.

Em adição às propostas educacionais ocorridas na década de 1990, inclui-se a Lei nº 8.213/1991, artigo 93, que dispõe de diretrizes para o trabalho das pessoas com deficiência determinando a reserva de 2% a 5% dos cargos das empresas com 100 ou mais empregados às pessoas reabilitadas, ou com alguma deficiência, desde que habilitadas para exercerem o trabalho. Mediante essa lei, ampliaram-se as possibilidades de empregabilidade formal desse público e fomentou-se a criação de espaços para sua formação e capacitação para o mercado de trabalho (Toldrá & Sá, 2008).

Outro marco que colaborou no avanço da compreensão sobre as deficiências foi a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Cidid), de 1980, constituída pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Esse documento foi revisado em 2001, consolidando a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Atualmente, a CIF integralizou as propostas do modelo biomédico e do modelo social, defendendo uma abordagem psicossocial para a compreensão da deficiência, o que pressupõe que o foco da classificação da pessoa com deficiência deixa de ser a doença e passa a contemplar os componentes de saúde atrelados à ideia de funcionalidade (funções e estrutura do corpo); à participação social; e a fatores contextuais, ambientais e pessoais (OMS, 2004). Isso reflete o quanto o próprio manual de classificação internacional tem ampliado a compreensão de que a constituição de uma

deficiência não está localizada meramente em um corpo com lesão, sobretudo porque o processo de certificação de uma deficiência está engendrado em diferenças sociais e culturais. Essas deliberações não são precisas quando colocadas em comparação em uma perspectiva mundial. Assim, a classificação de uma deficiência tem não somente respondido a critérios orgânicos, mas também considerado aspectos da funcionalidade e de condições de participação social, o que reflete a incorporação de aspectos subjetivos e multidisciplinares para consolidar essa análise.

Em diálogo com a revisão desse olhar para a deficiência, a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência (Portaria nº 1.060, 2002) veio agregar a composição de serviços às pessoas com deficiência garantindo atenção a esse público em toda a rede de serviços do Sistema Único de Saúde (SUS). As diretrizes dessa política preveem para as pessoas com deficiência a “promoção da qualidade de vida; assistência integral à saúde; prevenção de deficiências; ampliação e fortalecimento dos mecanismos de informação; organização e funcionamento dos serviços; capacitação de recursos humanos” (Portaria nº 1.060, 2002).

Acrescentam-se a esses dispositivos legais nacionais e internacionais os subsídios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil, com o objetivo expresso em seu artigo 1º de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Decreto nº 6.949, 2009). Nessa convenção, há uma reedição de vários compromissos firmados internacionalmente em prol da pessoa com deficiência, valorizando a inclusão social em vez dos serviços e apoios biomédicos.

Outros marcos em defesa das pessoas com deficiência no Brasil tratam-se, na educação, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(Portaria nº 948, 2007)²⁶ e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 2, 2001). Em uma perspectiva mais ampla, trata-se da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que em seu artigo 1º delimita a sua destinação em assegurar e promover, “... em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Lei nº 13.146, 2015). A LBI ora reúne, ora reafirma, ora propõe atualizar os compromissos firmados em outros dispositivos legais, destacando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949, 2009) e a Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

Para efeito da LBI (Lei nº 13.146, 2015), considera-se pessoa com deficiência, de acordo com o artigo 2º, “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Corroborando essa reflexão, o parágrafo 1º do artigo 2º (Lei nº 13.146, 2015), define as condições para a avaliação diagnóstica da pessoa com deficiência:

a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades; e IV – a restrição de participação.

As mudanças paradigmáticas dos modelos social e biomédico são verificáveis nas entrelinhas dessa lei. De fato, a LBI não assume nenhum dos modelos, mas reconhece que

²⁶ Em 30 de setembro de 2020, foi publicado o Decreto nº 10.502, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, sobrepondo-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portaria nº 948, 2007). Tal publicação tem gerado manifestações contrárias da sociedade civil e dos movimentos organizados em apoio às pessoas com deficiência. Alega-se que esse decreto fere os princípios constitucionais em prol da educação para todos.

o lugar da deficiência não se antecipa a um corpo com lesão, reconhecendo-a como um processo de “interação com uma ou mais barreiras, que pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Lei nº 13.146, 2015). Em linhas gerais, “isso significa que os impedimentos corporais somente ganham significado quando convertidos em experiências pela interação social” (Diniz et al., 2009, p. 67).

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao modo como a lei orienta a realização da avaliação diagnóstica. Se antes a avaliação se restringia aos parâmetros biomédicos, uma vez que a deficiência “seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão” (França, 2013, p. 60), a LBI não assume essa lógica linear, pois “... a afirmação da deficiência como um estilo de vida não é resultado exclusivo do progresso médico; é uma afirmação ética que desafia nossos padrões de normal e patológico” (Diniz, 2007, p. 8). Dessa maneira, faz-se necessário e urgente incluir o relevo de uma atenção multidisciplinar e interdisciplinar na avaliação diagnóstica capaz de considerar os aspectos biopsicossociais em interação com os impedimentos e as restrições de participação social que circunscrevem as experiências ao longo do desenvolvimento de cada pessoa. Isso porque “nem todo corpo com impedimentos vivencia a discriminação, a opressão ou a desigualdade pela deficiência, pois há uma relação de dependência entre o corpo com impedimentos e o grau de acessibilidade de uma sociedade” (Diniz, 2007, p. 23).

Com base na evolução histórica dos dispositivos legais e nas reflexões da literatura científica que foram abordadas nesta seção acerca dos paradigmas sobre a deficiência e sua repercussão na legislação brasileira, discutimos, a seguir, o desenvolvimento da pessoa com deficiência, com enfoque na deficiência visual.

Pessoa com Deficiência Visual: História e Desenvolvimento

O entendimento sobre o que hoje se constitui como deficiência visual, enquanto conceito, diagnóstico e identidade, requer um resgate histórico. Legalmente, no Brasil (Decreto nº 6.571, 2008) considera-se pessoa com deficiência visual a pessoa que apresenta baixa visão ou cegueira, de acordo com o artigo 1º, parágrafos 1º e 2º da Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008. Afirma o legislador:

considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10).

Os critérios estabelecidos para descrever a pessoa com deficiência visual na legislação acima se referem aos valores de acuidade visual, havendo ainda as subdivisões cegueira e baixa visão ou visão subnormal. Cebrián de Miguel e Cantalejo Cano (1998), da *Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE-Espanã)*, organizaram um Glossário de Deficiência Visual diante da variedade de termos que foram atribuídos às pessoas com essa deficiência, oferecendo a seguinte definição:²⁷ “... qualquer tipo de problema visual

²⁷ Termos usados durante os últimos 170 anos para descrever aspectos relacionados à deficiência visual: “baixa visão, falta de visão, cegueira, cegueira adquirida, cegueira congênita, cegueira cortical, cegueira econômica, cegueira educacional, cegueira funcional, cegueira médica, cegueira total, cego, cego adventício, cego parcial, cego vocacional, deficiente visual, com deficiência visual, portador de deficiência visual, pessoa cega, pessoa com cegueira congênita, cego funcional, pessoa com cegueira legal, pessoa com cegueira total, pessoa com deficiência visual, visão parcial, visão deficiente, visão diminuída, visão residual, visão subnormal, visão abaixo do padrão, etc.” (Barraga, 1985, p. 16; Cebrián de Miguel & Cantalejo Cano, 1998, pp. 43-60).

grave, causado por doenças congênitas, acidentes de qualquer natureza ou causados por vírus de diferentes origens”²⁸ (p. 33).

Para melhor elucidar a diferença entre cegueira e baixa visão, recorre-se ao documento editado pelo Ministério da Educação sobre o Atendimento Educacional Especializado para as Pessoas com Deficiência Visual (Brasil, 2007), que descreve a cegueira como

uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente; enquanto que a baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. (p. 15)

Vale ressaltar que esse caminho para chegar a um termo amplo para referenciar as deficiências associadas à visão é uma conquista bastante recente, pois “até o início do século XX os cegos eram todas as pessoas que apresentavam alguma limitação visual, independente do grau da dificuldade visual” (Mosquera, 2000, p. 27). Se bem analisarmos os impactos direcionados a essas pessoas, datam da pré-história (aproximadamente 3.500 a.C). Nesse período, de acordo com Martínez (1991), quando alguma pessoa nascia ou ficava cega, atribuíam-se a esse fenômeno uma relação mística, ora com a ideia de um castigo dos deuses, por conta de algum pecado ou culpa velada, ora com um dom divino.

²⁸ Texto original: “... cualquier tipo de problema visual grave, ocasionado por patologías congénitas, accidentes de cualquier tipo o provocados por virus de diferentes orígenes” (Cebrián de Miguel & Cantalejo Cano, 2003, p. 33).

Essas relações foram extensivas entre a Idade Antiga (4000 a.C. a 3500 a.C.) e a Idade Média (do século V ao XV), quando apareceu o imaginário de que as pessoas cegas conseguiriam compensar a ausência da visão por meio de outros sentidos. Isso possibilitou que, em algumas culturas, elas assumissem uma maior participação social como contadores de histórias, professores, líderes religiosos ou místicos, por exemplo (Martínez, 1991). Foi a partir da Idade Média, na época das Cruzadas, que surgiu na França a Casa dos Cegos ou Quinze-Vingts, uma das primeiras instituições para cegos na Europa (Leal, 2015).

Na Idade Moderna, houve mudanças visíveis em relação à pessoa cega, apesar da continuidade do imaginário da compensação divina. As transformações nesse período foram atribuídas, segundo Leal (2015), aos seguintes fatores: “a) a invenção da imprensa, b) a queda de Constantinopla; c) o descobrimento das Américas; d) a aparição do protestantismo” (pp. 67-68). Os cegos se beneficiaram da invenção da imprensa, que lhes possibilitou acesso a mais informações, cultura e educação. A queda de Constantinopla, que culminou com o declínio do feudalismo como modo de organização social, político e econômico, colocou a população e, também os cegos, em meio à necessidade de buscar novas maneiras de sobrevivência, sendo o trabalho a categoria que possibilitaria ao ser humano empregar a sua força e produzir meios para a sua subsistência. Já as condições existentes nas Américas na ocasião do seu descobrimento, de acordo com Martínez (2000), envolviam precária alimentação e recursos básicos, o que resultava na eliminação das pessoas com algum tipo de deficiência ou limitação. O surgimento do protestantismo confrontou alguns saberes instituídos na sociedade, incluindo a percepção sobre as pessoas cegas, aspecto mais evidenciado no período histórico seguinte.

Iniciada no século XVIII, a contemporaneidade anuncia significativas transformações que tiraram a questão da cegueira do âmbito privado e a destacaram na coletividade. Nesse período, os cegos começaram a ter ocupações laborais, foi fundada a

primeira escola para cegos, no início do século XIX, e, com o fim da Primeira Guerra Mundial (1914–1918), os governos passaram a ditar leis para garantir a criação de escolas de reabilitação e organizações de proteção aos mutilados. Sendo assim, muitos cegos nesse período foram incluídos em escolas especializadas ou regulares (Leal, 2015). Outra grande conquista para os cegos dessa época foi o sistema braile, sistematizado por Louis Braille²⁹ (1809–1852), inspirado em experiências de Valentin Haüy³⁰ e Charles Barbier³¹ (1767–1841).

Foi também nesse período que as ações destinadas às pessoas cegas se iniciaram no Brasil, dando ênfase para a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro (1854), como referenciado anteriormente. No Brasil, além dos dispositivos legais que tangem às pessoas com deficiência, as pessoas com deficiência visual se beneficiam de legislações específicas: Decreto nº 51.045, de 26 de julho de 1961, que institui o Dia do Cego, 13 de dezembro; Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962, que oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille; Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que regulamenta normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências (com destaque para os artigos 9º, 12, 17 e 18, que se dedicam à deficiência visual); e Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, mais conhecida como Lei do Cão-Guia, que estabelece o direito da pessoa com deficiência visual usuária de cão-guia ingressar e permanecer com o animal em todos os locais públicos ou privados de uso coletivo.

²⁹ “Nasceu em Coupvray, França; ficou cego aos 3 anos em decorrência de um acidente. Estudou no Instituto Real de Jovens Cegos de Paris quando aos 14 anos teve contato com o método de Barbier” (Mosquera, 2010, pp. 70-71).

³⁰ “Fundou em meados do século XVIII o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris” (Mosquera, 2010, p. 70).

³¹ “Capitão do exército francês que utilizou pontos em relevo em vez de letras para constituir uma sonografia ou código militar, que foi recusado por alguns militares; o que fez Barbier encaminhar essa ideia ao Instituto Real de Jovens Cegos de Paris” (Mosquera, 2010, p. 71).

De modo geral, os avanços reconhecidos no Brasil e no mundo em relação à pessoa com deficiência visual revelam que o desenvolvimento dessas pessoas não deve ser perfilhado pelo estigma da inferioridade, uma vez que a diferença entre as pessoas com deficiência e sem deficiência sob o enfoque do desenvolvimento humano é regida pelas leis da diversidade, que apresenta um enfoque qualitativo (Vigotski, 1997), bem como por “um processo de subjetivação singular”, como descrevem González Rey e Mitjans Martínez (2017a, p. 12), defendendo e ampliando a reflexão de L. S. Vigotski (1896–1934).³² Isso porque “a pessoa com deficiência sente e expressa afetos que se relacionam com os processos simbólicos da mesma forma que as pessoas que não têm deficiência” (González Rey, 2011, p. 51).

A Inclusão de Universitários com Deficiência Visual

À luz das discussões tecidas sobre a pessoa com deficiência visual e o aumento desses alunos no ensino superior, realizou-se uma revisão sistemática da literatura. Essa revisão foi feita com vistas a mapear o campo de pesquisas atreladas à aspectos tangenciais ao ingresso, à permanência e à conclusão do ensino superior por estudantes com deficiência visual. Para tanto, foram acessadas as seguintes bases de dados eletrônicas: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes/MEC), SciELO e Google Acadêmico. Os critérios de inclusão contemplaram pressupostos vinculados ao valor científico e ao compromisso de tecer discussões e reflexões atualizadas, como: a) trabalhos nacionais e internacionais; b) artigos, dissertações e/ou teses produzidos de 2009 a 2020; c) temáticas que dialogassem

³² Como explica Duarte (1996), pode-se encontrar o nome “Vigotski” grafado de várias maneiras na bibliografia nacional e internacional: Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski e Vigotsky. Assim como Duarte, adotamos a grafia “Vigotski” em todo o texto, uma vez que tem sido a forma comumente utilizada pelos estudiosos brasileiros da Perspectiva Histórico-Cultural.

com o objetivo deste estudo; d) pesquisas na área da Psicologia e Educação; e) pesquisas restritas ao ensino superior.

Foram excluídas: a) investigações associadas a outras deficiências e/ou deficiências múltiplas; b) pesquisas cujo foco não era a deficiência visual (cegos e/ou pessoa com baixa visão) no ensino superior; c) artigos caracterizados estritamente como revisão de literatura ou revisão sistemática da literatura; d) investigações sobre educação a distância; e) pesquisas que discutiam a deficiência visual somente na ótica de professores e outros autores educacionais; e f) estudos relacionados a áreas de investigação que não fossem a Psicologia ou Educação.

Foram considerados os seguintes descritores em língua portuguesa: “cego”; “baixa visão”; “deficiência visual”; “ensino superior”; “inclusão”; “estudante”. Os seguintes descritores em inglês foram adotados: “*blind*”; “*low vision*”; “*visual impairment*”; “*higher education*”; “*inclusion*”; “*student*”. E empregaram-se os mesmos descritores em espanhol: “*ciego*”; “*baja visión*”; “*discapacidad visual*”; “*enseñanza superior*”; “*inclusión*”; “*estudiante*”. Também se utilizaram os operadores lógicos “AND”, “OR” e “AND NOT” para indicar a ordem combinatória dos descritores supracitados e, assim, facilitar o rastreamento das produções científicas.

Inicialmente, fez-se o mapeamento nas bases de dados e, posteriormente, os resultados selecionados foram submetidos a um segundo procedimento de busca. Essa segunda busca envolveu os critérios pré-estabelecidos combinados com uma leitura do título, do resumo e dos procedimentos metodológicos a fim de avaliar a proximidade com este estudo.

Nas pesquisas realizadas em bases de dados eletrônicas, foram observados estudos nacionais e internacionais que investigavam a inclusão no ensino superior, contemplando os posicionamentos dos estudantes com deficiência visual associados a outras deficiências.

Apesar de esses estudos apresentarem significativa relevância para a produção científica, compreendemos a necessidade de potencializar estudos que valorizam e aprofundam as questões concernentes à deficiência visual. Assim, foram selecionadas 10 produções científicas nacionais e internacionais, a partir da análise dos seus resumos e do percurso metodológico, que contemplaram a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, incluindo, entre outras deficiências, a deficiência visual – Ferreira (2010), Machado (2014), Martins e Silva (2016), Santos e Mendonça (2015), Silva (2013), Zúñiga, Martínez e Izquierdo (2012), Bravo e Arias (2014), Fernandes (2015), Lira e Schindwein (2008) e Silva Júnior (2013).

Ferreira (2010) apresenta uma pesquisa de mestrado em educação realizada na Universidade Federal de Uberlândia (MG). Por meio de uma pesquisa qualitativa, a autora descreve a trajetória escolar de nove universitários cegos e quatro com baixa visão oriundos de diversos cursos de graduação com a finalidade de identificar as principais dificuldades e facilidades vivenciadas no interior das IES e analisar os aspectos pedagógicos no contexto acadêmico.

Os resultados de Ferreira (2010) corroboram a importância dos recursos tecnológicos na aprendizagem das pessoas com deficiência visual, devendo as IES disponibilizar esses recursos, uma vez que eles garantem acessibilidade, tal como preconiza a LBI (Brasil, 2015). Outro aspecto sinalizado por Ferreira (2010) refere-se à necessidade de formação para os professores que atuam no ensino superior com pessoas com deficiência visual, podendo-se inclusive contar com professores especializados nessa deficiência para auxiliar na consolidação de atividades acadêmicas inclusivas. A pesquisa de Ferreira (2010) agrega valor a esta pesquisa por indicar a importância da formação e do envolvimento dos professores universitários no processo de inclusão nesse nível de ensino, por meio das práticas pedagógicas.

Buscando ampliar a compreensão desse fenômeno no âmbito universitário, destaca-se que as estratégias formativas e as atividades pedagógicas são importantes para o processo de inclusão. No entanto, isso só ocorre em meio a uma dinâmica relacional e subjetiva que possibilite que tanto o professor universitário como o estudante sejam “capazes de configurar novos sentidos subjetivos sobre os processos de ‘vir a ser docente’”, bem como de “vir a ser estudante universitário”, para que juntos construam estratégias favorecedoras do processo de inclusão (Madeira-Coelho, 2019, p. 102).

Machado (2014) estuda o caso de uma estudante cega de uma universidade privada na cidade de São Paulo, classificando-o como uma experiência de inclusão exitosa. Segundo a autora, a inclusão aconteceu por meio de práticas viabilizadas por um gestor que compreendia os pressupostos legais, teóricos e epistemológicos da educação inclusiva, e conseqüentemente organizava a equipe de trabalho com vias a promover a inclusão. Ela esclarece que “a experiência, assim como a teoria, tem nos mostrado que se faz necessário, além da vontade política e conhecimento técnico, envolvimento de todas as pessoas que compõem a Universidade, com o único objetivo de concretizar a inclusão na sua totalidade” (Machado, 2014, p. 6).

A investigação desenvolvida por Machado (2014) soma-se ao trabalho de Ferreira (2010) ao mencionar a importância dos educadores para viabilizar o processo de inclusão. No entanto, Machado (2014) amplia essa compreensão acrescentando a necessidade de abarcar os conhecimentos acerca dos pressupostos legais, teóricos e metodológicos relacionados à educação inclusiva para, assim, proporcionar um terreno fértil à inclusão. Nesse sentido, os gestores assumem um papel de grande valor ponderando a necessidade de realizar manejos organizativos que possam proporcionar espaços de inclusão. Considerando o papel do gestor, e conseqüentemente das suas atividades laborais, destaca-

se também na pesquisa de Machado (2014) a importância das dinâmicas subjetivas capazes ou não de organizar o espaço educacional a favor da inclusão.

Martins e Silva (2016) também apresentam um estudo de caso, referente a uma estudante universitária do curso de engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), localizada na cidade de Natal.³³ A participante apresentava o diagnóstico de baixa visão, em decorrência de sinais clínicos de ceratocone.³⁴ A análise e a discussão de dados propostas pelas autoras corroboram as conclusões de Machado (2014) a respeito da necessidade de uma política institucional a favor da inclusão e de estruturas que fomentem as práticas inclusivas no interior da universidade, como o núcleo de acessibilidade existente na UFRN na ocasião da pesquisa. Martins e Silva (2016) reforçam, assim como Ferreira (2010), a necessidade de avançar em investigações relativas às práticas e à mediação pedagógica que atendam as especificidades do universitário com deficiência visual, bem como de ampliar as estratégias de formação continuada dos professores e investir em ações intersetoriais que possibilitem um melhor atendimento a esses universitários.

Santos e Mendonça (2015) entrevistaram três alunos cegos e seus respectivos professores, totalizando oito profissionais, com o objetivo de analisar como os alunos com deficiência visual do curso de pedagogia de uma universidade do Vale do Paraíba (SP) percebem a organização do espaço escolar e as condições de ensino oferecidas pela universidade, bem como de observar a atuação e as expectativas dos professores nesse processo de ensino. Os resultados apresentados nesse estudo indicaram que as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes cegos são concernentes à ausência de material

³³ As autoras optaram por não discriminar qual das engenharias a aluna cursa para preservar sua identidade.

³⁴ “O ceratocone é um distúrbio chamado distrofia contínua e progressiva, que ocorre na córnea com afinamento central ou paracentral, geralmente inferior, resultando no abaulamento anterior da córnea, na forma de cone. A apresentação é geralmente bilateral e assimétrica. Está associada a baixa de visão geralmente por alta miopia e astigmatismo” (Martins & Silva, 2016, p. 269).

adaptado, às condições arquitetônicas do prédio, que não atendem às normas de acessibilidade vigentes, e ao fato de os professores não estarem preparados para ensinar alunos com deficiência visual.

Os resultados evidenciaram, ainda, que no âmbito da deficiência visual a garantia de investimentos nos aspectos estruturais e organizativos do espaço escolar compreende uma necessidade proeminente ao demarcar as condições de acessibilidade. Mas vale destacar que, mesmo diante da garantia dessas demandas, não se pode declarar que a inclusão tenha sido assegurada, pois existem outros aspectos que circunscrevem o processo de inclusão (Ferreira, 2010; Machado, 2014; Martins & Silva, 2016). Salienta-se, assim, o interesse investigativo deste trabalho em refletir ações, recursos e processos simbólico-emocionais qualitativamente diferenciados, revisados e assistidos em prol das pessoas com deficiência.

Silva (2013), por sua vez, investigou as concepções e práticas sobre a adequação curricular para universitários cegos em uma IES do DF.³⁵ A pesquisadora concluiu que há necessidade de inserir mais recursos mediadores, bem como tecnologias assistivas, para subsidiar as estratégias de ensino e aprendizagem no ensino superior.³⁶ Tanto os professores como os universitários com deficiência entrevistados nessa pesquisa indicaram, segundo a autora, uma crescente demanda por qualificação e formação docente para atender os estudantes com deficiência. Além disso, o estudo evidenciou o desconhecimento conceitual e prático, por parte de professores e alunos cegos, sobre as estratégias de

³⁵ Segundo Carvalho (1999), “adaptações curriculares são vistas como possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável ... para que atenda realmente a todos os educandos” (p. 23).

³⁶ De acordo com o artigo 3º, parágrafo 3º, da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), são “tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”.

adequação curricular (Silva, 2013). A pesquisa de Silva (2013) também vem reforçar o lugar da formação continuada como maneira de revisar continuamente as estratégias favorecedoras da inclusão, além de reforçar a atenção às estratégias pedagógicas por meio das adequações curriculares, estabelecendo uma relação próxima com um aspecto que não chegou a ser mencionado nas pesquisas citadas: a importância de incluir as tecnologias assistivas.

Por fim, Zúñiga, Martínez e Izquierdo (2012) conduziram um estudo qualitativo do tipo estudo de casos coletivos por meio da Universidade Autónoma Juárez de Tabasco, no México. As autoras mapearam os suportes educacionais necessários a sete universitários com deficiência visual, entre cegos e com baixa visão. Os resultados evidenciaram a responsabilidade social das IES com as pessoas com deficiência em geral e especificaram as demandas imprescindíveis aos universitários com deficiência visual, que se referem a acessibilidade arquitetônica, tecnologia assistida e pessoal especializado.

Apesar de revelarem objetivos distintos, as discussões tecidas pelas pesquisas supracitadas apresentaram resultados convergentes, o que nos leva a refletir sobre as dinâmicas simbólico-emocionais inseridas em posturas que evidenciam barreiras arquitetônicas, de comunicação e informação, tecnológicas e atitudinais, impedindo a inclusão. Os resultados apresentados também nos dão pistas para compreender que apoios são necessários para que a pessoa com deficiência visual não se resigne à lógica do determinismo biológico, pois, como sinalizado por Vigotski (1997) e González Rey (2011), cada pessoa vai vivenciar a sua deficiência e subjetivar essa experiência de uma maneira particular.

A partir da revisão dessas pesquisas, verifica-se que os aspectos biológicos, as práticas curriculares e a formação continuada dos educadores, em geral, aparecem como meios que justificam, ou mesmo se aproximam, de uma lógica de generalizar os aspectos

que viabilizam o processo de inclusão. No entanto, ainda que se aproximem, os aspectos indicados não dão conta de generalizar empiricamente o sucesso ou insucesso da inclusão. Eles nos levam a refletir e considerar, junto das possibilidades de inclusão, os aspectos relacionados às unidades qualitativas entre o simbólico e o emocional, que emergem como fluxos de sentidos subjetivos nas experiências vividas.

Também se estabelece um diálogo com os trabalhos de Bravo e Arias (2014), Fernandes (2015), Lira e Schlindwein (2008) e Silva Júnior (2013), tendo em vista que essas produções se ocuparam em tecer contribuições acadêmicas privilegiando as pessoas com deficiência visual no ensino superior. Os resultados desses estudos nos aportam para refletir as produções subjetivas elaboradas a partir das experiências nesse nível de ensino.

Bravo e Arias (2014) conduziram um estudo de caso, com enfoque biográfico-narrativo, com cinco estudantes cegos ou com baixa visão na província de Concepción, no Chile. Seu objetivo era compreender a experiência de integração desses alunos no sistema educacional, desde o período pré-escolar até a universidade, bem como os fatores percebidos como facilitadores e obstáculos. Os resultados apresentados por Bravo e Arias (2014) contribuem com reflexões acerca do papel facilitador da rede de apoio no processo de escolarização das pessoas com deficiência visual, sobretudo dos pais, e do quanto os professores e/ou colegas de classe são reconhecidos como obstáculos nesse processo.

Esses aspectos influem no desenvolvimento das capacidades psicológicas e relacionais de enfrentamento, que são fundamentais para a integração educacional e inclusão social das pessoas com deficiência de um modo geral. Maria e Miguel, participantes deste estudo, também evidenciaram a relevância da rede de apoio em toda a trajetória de escolarização, assim como indicado por Bravo e Arias (2014), como veremos no capítulo de construção interpretativa. É interessante observar, a partir da pesquisa de Bravo e Arias (2014), que o apoio recebido no ensino superior não se restringia às pessoas

imbuídas do exercício profissional da educação; incluíam a família³⁷, aspecto presente na vida acadêmica de Maria e Miguel também nesse nível de ensino, divergindo das discussões que referenciam mais a presença do apoio familiar nos anos iniciais da escolarização. Embora Bravo e Arias (2014) sinalizem que os professores e colegas de classe são reconhecidos como obstáculos nesse processo, compreende-se, a partir do caso de Maria e Miguel, que é controversa a postura dessas pessoas – elas podem colaborar, ou não, no processo de inclusão, ainda que se espere que todos possam contribuir para a inclusão acadêmica e social.

Fernandes (2015) buscou compreender as dinâmicas de significados e trajetórias de desenvolvimento pessoal de estudantes autodeclarados com deficiências, mediadas pelas experiências subjetivas e institucionais no cotidiano da universidade em um estudo comparado no Brasil e em Portugal. A pesquisadora realizou a investigação por meio de entrevistas individuais e cartas (escritas um ano depois das entrevistas, em quatro IES em ambos os países, contando com a participação de quatro técnicos profissionais e oito estudantes diagnosticados com deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, transtorno do déficit de atenção, síndrome de Asperger e dislexia. A pesquisadora concluiu que há uma necessidade iminente de “ampliar a visibilidade dos processos inclusivos na universidade”, buscando assim observar os “impasses, os apoios recebidos, os obstáculos enfrentados e, também as experiências de superação” (Fernandes, 2015, p. 187). Por fim, destacou que “o estudante com deficiência na universidade se vê duplamente desafiado, primeiro, a ter sucesso acadêmico, dada a exigência meritocrática, e, segundo, a ter que comprovar sua eficiência e capacidade diante de padrões normativos” (p. 189).

³⁷ Reconhecemos nesse trabalho a existência de diferentes modelos de família, destacando a partir de Osório (1996) que a família compreende uma unidade grupal que se organiza a partir de três tipos de relações pessoais, a aliança, a filiação e, a consanguinidade.

Como estratégia para lidar com esses desafios, Fernandes (2015) elenca a formação docente para a inclusão; a ação dos sistemas de apoio institucional; a criação de políticas de inclusão na universidade; e a importância dos pares nas práticas estudantis. A discussão realizada por Fernandes (2015) sobre a necessidade de visibilizar os processos inclusivos na universidade revela como esse espaço educacional é um microcosmo da sociedade, que reflete a mesma invisibilidade que ocorre no nível social.

Outro aspecto relevante evidenciado por Fernandes (2015), também pontuado pelos participantes Maria e Miguel, trata-se do duplo desafio vivenciado pelos universitários com deficiência. Diante de um processo ideal de inclusão, pressupõe-se que a pessoa com deficiência terá todas as expressões de acessibilidade à sua disposição. No entanto, não foi o que Maria e Miguel expressaram. Ambos sinalizaram esse duplo desafio ao longo do curso superior, e um dos caminhos que encontraram foi o de tomar para si a responsabilidade de assumir esse duplo desafio para comprovar sua eficiência e capacidade de romper padrões normativos. Contudo, ao assumir essa responsabilidade sem uma consciência crítica, as pessoas com deficiência acabam assumindo o lugar de “heróis de adaptação” (Martins, 2005). E como decorrência desse perfil heroico ganham lugar a não responsabilização das instituições sociais, dos seus pares e das demais pessoas sem deficiência em assumir o processo de inclusão. Dessa maneira, acrescentam-se às estratégias elencadas para lidar com os desafios a necessidade de viabilizar ações geradoras e intencionais comprometidas com a promoção da inclusão, tanto no nível individual quanto no institucional, (re)elaborando espaços de diálogo e de ação capazes de mobilizar transformações na subjetividade individual e social.

Lira e Schlindwein (2008) investigaram a inclusão do indivíduo com deficiência visual considerando suas lembranças escolares. As autoras buscaram apreender as significações dadas por duas pessoas cegas e uma com baixa visão às relações

estabelecidas durante sua trajetória no ensino básico. O procedimento de coleta de dados adotado foi o de depoimentos orais temáticos na modalidade da história oral. As conclusões desse estudo evidenciaram a necessidade de o professor de ensino superior conhecer a trajetória de escolarização do universitário cego e com baixa visão, com a finalidade de organizar uma instituição mais inclusiva e, conseqüentemente, investigar estratégias comprometidas com a promoção da aprendizagem de todos. Também se observou que o percurso escolar na universidade para o estudante cego e com baixa visão é muito semelhante ao do ensino básico no que concerne à falta de recursos e ao escasso conhecimento sobre as especificidades do estudante com deficiência, sobretudo em relação ao professor universitário. Outra reflexão extraída do trabalho de Lira e Schlindwein (2008) refere-se às semelhanças das dificuldades vivenciadas pelos estudantes com deficiência visual entre os ensinos básico e superior. Acerca disso, questiona-se sobre as produções simbólico-emocionais engendradas na sociedade, que (re)produzem silenciamentos e marginalizam as pessoas com deficiência até mesmo no sistema educacional.

Finalmente, Silva Júnior (2013) também apresentou um trabalho de natureza qualitativa, adotando a metodologia de estudo de casos com o objetivo identificar estratégias que podem ser empreendidas por gestores e professores para a superação dos obstáculos à inclusão de cegos na educação superior, com base na literatura pertinente e na opinião de cegos egressos dessa etapa da escolarização. Participaram oito cegos, sendo cinco do gênero masculino e três do gênero feminino. Silva Júnior (2013) discute, por meio dos seus resultados, a urgência em refletir sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência na educação superior a fim de fomentar estratégias de enfrentamento das situações que emergem na ocasião do ingresso, da permanência e da conclusão, bem como de dar novos sentidos às relações conflitivas – sejam relacionais ou pedagógicas, em geral,

vivenciadas com os professores. A partir desta pesquisa, destaca-se a urgência em realizar estudos que contemplem o curso do desenvolvimento da pessoa com deficiência visual ao longo da formação no ensino superior como meio de revisar as práticas pedagógicas, as relações interpessoais e as produções subjetivas envolvidas nas dinâmicas individuais e sociais, de maneira a propiciar um terreno de reflexões capaz de mobilizar ações rumo à efetiva inclusão. Daí a urgência em estudar os processos subjetivos que nos possibilitam compreender como a constituição subjetiva individual e social sobre a cegueira permeou o ingresso, a realização e a conclusão do ensino superior, o que viabilizará repensar as práticas de inclusão com foco na pessoa e não na deficiência.

Base Teórica da Pesquisa

Os estudos de Vigotski (1986-1934) e de González Rey (1949-2019) podem contribuir para oferecer explicações sobre os fenômenos psíquicos e da estruturação cultural do humano a partir de uma compreensão dentro da Perspectiva Histórico-Cultural da complexidade do desenvolvimento do homem. Especialmente quando se discute a questão do desenvolvimento atípico do homem, pede-se uma atenção ao olhar singular às suas especificidades e potencialidades, as quais são desconsideradas por estudos acadêmico-científicos cartesianos e dicotômicos.

Nas seções a seguir, busca-se tecer uma discussão sobre como o estudo da subjetividade, a partir da Teoria da Subjetividade, se articulam às contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural (Vigotski, 1997) no estudo da deficiência, especialmente os relacionados à pessoa com deficiência visual.

Subjetividade e Deficiência

A necessidade de explicações sobre os fenômenos psíquicos, a origem da atividade psíquica e a estruturação cultural compreendem a complexidade do desenvolvimento do ser humano, sendo objeto de interesse, estudo e investigação no âmbito da Perspectiva Histórico-Cultural. Vigotski (1997) delineou suas investigações para além de uma lógica normativa acerca do desenvolvimento humano, debruçando-se em compreender o desenvolvimento atípico de algumas pessoas, mais especificamente as pessoas com deficiência, e ainda embalado pela efervescência de conflitos e mudanças históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Tais mudanças constituíram um campo legítimo para disseminar uma

nova formação social e coletiva, desprovida da pretensão de distinguir a população por classe, raça, etnia, escolaridade e, tampouco, deficiência (Barroco, 2007).

O estudo sobre a deficiência proposto por Vigotski (1997) em *Fundamentos de Defectologia* discute os pressupostos do desenvolvimento das pessoas com deficiência, bem como posiciona o leitor sob a ótica psicossocial do funcionamento do psiquismo. Essa visão reposiciona o modo de compreender o desenvolvimento humano, sobretudo no que tange à deficiência, pois tirou a ênfase de uma dimensão meramente individual e biológica e direcionou a atenção para os processos sociais, históricos e culturais.

Diante disso, ao refletir a colocação de Vigotski (1997) de que uma criança com um “defeito”³⁸ não significa uma criança com deficiência, mas alguém com desenvolvimento diferente, verifica-se a urgência de compreender os processos e produções subjetivas que permeiam esse desenvolvimento humano singular, delimitando as diferentes maneiras de ser e estar no mundo. A questão que se apresenta neste momento reside em valorizar a subjetividade, considerando as experiências e vivências de cada pessoa a partir da definição ontológica do caráter histórico, social e cultural da psique humana (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b). Considera-se que “a experiência vivida pelo ser humano, unido a seus recursos culturais, gera formas de subjetivação muito diversas que, mesmo diante das piores condições, podem representar processos de desenvolvimento subjetivo” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a, p. 9, tradução nossa).³⁹ Embora os autores estejam se referindo a uma especificidade do desenvolvimento humano, o desenvolvimento subjetivo constitui-se em uma abertura para pensarmos na diversidade de formas de

³⁸ O termo “defeito”, utilizado amplamente nas obras de Vigotski, não fazia alusão a um caráter preconceituoso ou discriminatório, como nos dias atuais (Netto & Leal, 2013).

³⁹ Texto original: “la experiencia vivida por el ser humano, unido a sus recursos culturales, generan formas de subjetivación muy diversas que, ante las peores condiciones, pueden representar procesos de desarrollo subjetivo”.

subjetivação nas experiências vividas, evidenciando a importância dos fundamentos que ora abordamos.

Essa consideração vincula-se à necessidade de definir o termo “subjetividade”, visto que os processos subjetivos revelam a qualidade das relações socioculturais que compõem a maneira da pessoa de sentir e produzir as suas experiências. Na Teoria da Subjetividade (TS), abordagem teórica norteadora deste estudo, essa palavra é compreendida como:

a capacidade humana de as emoções adquirirem um caráter simbólico, levando à formação de novas unidades qualitativas que constituem uma definição ontológica diferente dos fenômenos humanos, sejam eles sociais ou individuais; essas unidades expressam-se nos conceitos de sentidos subjetivos e configurações subjetivas. Partindo dessa definição, a subjetividade representa um sistema em que a subjetividade social e individual configuram-se reciprocamente, superando assim a tendência reducionista de pensar a subjetividade só como um fenômeno individual, o que tem caracterizado tanto a ciência, quanto o senso comum. (Mitjans Martínez & González Rey, 2019, p. 15)

A categoria “sentido” tem um lugar de destaque na obra de Vigotski. Essa inspiração veio da definição do psicólogo francês Frederic Paulham:

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (Vigotski, 2001, p. 465)

A relação entre significado e sentido expressa a necessidade de diferenciá-los, sendo o primeiro atrelado à dinamicidade da palavra, enquanto um processo de

significação articulado a um fenômeno do pensamento na intersecção com a linguagem, e o segundo relacionado a um processo singular e particular de apreensão semântica a partir da dialeticidade das relações e vivências históricas e culturais que permeiam o indivíduo, o que abre margem para a tessitura de uma multiplicidade de sentidos. Acerca disso, Vigotski (2001) esclarece que “em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido” (p. 456). O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos, o que nos permite compreender que em Vigotski (2001) a relação entre sentido e significado compreende um trabalho com a palavra.

Para Leontiev (1992), o sentido “não é a unidade afetivo e cognitivo, mas a realização dessa unidade em forma de um **sistema dinâmico de sentidos**, o qual relaciona a **dinâmica do pensamento** – intelecto assim como a ‘dinâmica’ do comportamento e a atividade concreta da personalidade” (p. 42, grifos do autor). Com base nessa explanação, verifica-se que o conceito de sentido na obra de Leontiev traduz uma relação objetiva entre “aquilo que provoca a ação no sujeito (motivo da atividade) e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato (fim da ação)” (Asbahr, 2014, p. 268). Assim, o desenvolvimento da categoria “sentido” em Leontiev orienta-se para a compreensão do sentido pessoal como momento da atividade.

A partir dos posicionamentos de Leontiev (1992) e Vigotski (2001), González Rey (2007a) expande o valor da categoria “sentido”, descrevendo-a como um sistema dinâmico entre as dimensões cognitivas e afetivas. Esse sistema revelaria um processo complexo da psique, uma produção psicológica no âmbito da consciência, e não apenas uma função da linguagem.

Sentido e significado são processos diferentes, capazes de se articularem de formas distintas no funcionamento psíquico do sujeito; por conseguinte, o significado

desdobra-se de diferentes formas na linguagem e aparece no pensamento sempre associado a determinados sentidos, o que vem caracterizar o pensamento não como uma função cognitiva, mas como uma função de sentido do sujeito. (González Rey, 2007a, p. 163)

Diante das leituras sobre a categoria “sentido”, seja nas ideias predecessoras desenvolvidas por Vigotski, seja nos desdobramentos demarcados por Leontiev, o presente estudo assumirá as compreensões desenvolvidas por González Rey (1999, 2000, 2002, 2004, 2005b, 2007a; González Rey & Mitjás Martínez, 2017a). González Rey (2007a) propõe o cuidado de se afastar da relação imediata entre sentido e palavra, aspecto também sinalizado por Vigotski (1991), culminando com a ampliação da categoria “sentido” para “sentidos subjetivos”, em que se representa “um fluxo de emoções com múltiplas expressões simbólicas, que configuram seus estados emocionais dominantes, estando presentes em suas possíveis decisões como agente desse conflito” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 51). O autor reforça a necessidade de referenciar essa categoria sempre no plural para dar ênfase ao fluxo da unidade simbólico-emocional que sinaliza que as experiências vividas são produzidas subjetivamente (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b), e não internalizadas (González Rey, 2007a). A categoria “sentido subjetivo” envolve, em sua compreensão, o conhecimento de configurações que se relacionam com “um momento de auto-organização que emerge no fluxo caótico de sentidos e que define o curso de uma experiência vivida, especificando estados subjetivos dominantes da questão estudada” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 52).

Sobre as “configurações subjetivas”, não se trata da soma de sentidos subjetivos, mas de “uma formação subjetiva geradora de sentidos que têm certa convergência entre si e que representam um dos elementos essenciais dos estados afetivos hegemônicos da pessoa no curso de uma experiência” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 53).

Além do caráter gerador, as configurações subjetivas possuem um caráter organizador dos sentidos subjetivos, nos possibilitando, do ponto de vista metodológico, o reconhecimento e a compreensão de algo como uma configuração subjetiva.

Os novos sentidos subjetivos gerados nas situações do cotidiano podem agir como força motivadora na transformação do curso da experiência vivida. Eles estão imbuídos, em um primeiro momento, de “um fluxo de emoções com múltiplas expressões simbólicas” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b, p. 51) e, em outro, da necessidade de lidar com a possibilidade de “alterar a própria configuração subjetiva dominante, o que representa, em muitos casos, um dos processos fundamentais do desenvolvimento humano” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b, p. 53). Em outras palavras, ainda que seja uma situação conflitiva e geradora de tensões, há a possibilidade de mobilizar e, até mesmo, motivar novas rotas de desenvolvimento.

Isso nos levar a pensar teoricamente sobre a compreensão do termo “motivação” dentro da perspectiva aqui estudada, a TS. Historicamente o conceito de motivação foi “tratado pela psicologia como uma entidade estática cuja principal função era de impulsionar o comportamento, mas em Vigotski, Leontiev e Luria essa definição foi revisitada, sendo considerada como um sistema psicológico”⁴⁰ (González Rey, 2014, p. 2, tradução nossa), que abarca as emoções, o intelecto e a ação.

Inspirado pelos conceitos de sentido e *perezhivanie*^{41,42} em Vigotski, González Rey (2014) busca realizar aproximações e avançar teoricamente na compreensão de que a motivação humana é uma produção subjetiva; consequentemente, é considerada “um dos

⁴⁰ Texto original: “Mentioned identification between Vygotsky-Leontiev and Luria are motivation and the concept of a psychological system” (González Rey, 2014, p. 2).

⁴¹ “Substantivo abstrato que delimita um processo psicológico unificador de sujeito e objeto numa relação imediata, podendo exprimir diversos conteúdos mentais e ser permeado por qualidades variadas (‘vivências estéticas’, ‘vivências complexas’, ‘a vivência de uma obra’, ‘vivências de si’ etc.)” (Toassa & Souza, 2010, p. 760).

⁴² “Tem relação com as emoções e as vivências emocionais radicais que causam impacto no desenvolvimento” (Capucci & Silva, 2018, p. 354).

principais princípios de uma definição de subjetividade dentro de uma psicologia histórico-cultural”⁴³ (p. 2, tradução nossa). Isso porque a motivação

é intrínseca às configurações subjetivas nas quais as diferentes funções e relacionamentos individuais são organizados. As configurações subjetivas são organizadas através do curso de qualquer experiência humana como seu lado subjetivo, razão pela qual a motivação não é extrínseca à ação ou função psicológica, mas intrínseca à configuração subjetiva.⁴⁴ (González Rey, 2014, p. 17, tradução nossa)

Convém esclarecer que as configurações subjetivas

incorporam simultaneamente sentidos subjetivos que são uma expressão das produções subjetivas do sujeito em diferentes momentos da história do sujeito e em diferentes áreas da vida dele, tornando-se um poderoso sistema motivacional dentro do qual emergem novos sentidos subjetivos no curso das diferentes ações, operações e performances humanas que são executadas como produções subjetivas.⁴⁵ (González Rey, 2014, p. 15, tradução nossa)

Assim, em face dessa compreensão sobre a subjetividade como uma produção nas práticas e relações estabelecidas no social e no cultural, González Rey (2015) delinea o conceito de subjetividade social:

⁴³ Texto original: “as one of the main tenets of a definition of subjectivity within a cultural-historical psychology” (González Rey, 2014, p. 2).

⁴⁴ Texto original: “Motivation is intrinsic to the subjective configurations in which the different individual functions and relationships are organized. Subjective configurations are organized through the ongoing course of any human experience as its subjective side, a reason why motivation is not extrinsic to action or psychological function but is intrinsic to their subjective configuration” (González Rey, 2014, p. 17).

⁴⁵ Texto original: “Subjective configurations simultaneously embody subjective senses that are an expression of the subject’s subjective productions in different moments of the subject’s history and in different areas of the subject’s life, becoming a powerful motivational system within which new subjective senses emerge in the course of the different actions, operations and human performances that are performed as subjective productions” (González Rey, 2014, p. 15).

a complexa rede de configurações subjetivas sociais dentro das quais todo o funcionamento social tem lugar. Esses processos acontecem sem que os participantes que compartilham esses espaços sociais tomem consciência deles. A subjetividade social emerge como parte das subjetividades individuais de tal maneira camuflada que é impossível inferi-la diretamente dos comportamentos observados ou da linguagem explícita. (p. 13)

Portanto, a subjetividade social se expressa de diferentes maneiras nas experiências e vivências das pessoas a partir dos distintos espaços sociais de que elas participam, compõem ou compartilham, constituindo subjetivamente esses contextos e por eles sendo constituídas. Como afirmam Campolina e Mitjás Martínez (2019), “a subjetividade social não é um sistema fechado, mas sim, um movimento vivo que influencia diretamente os indivíduos e suas decisões, agrupamentos e posicionamentos” (p.106).

Mediante essa reflexão, é possível entender que a subjetividade social não é a soma das subjetividades individuais (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b), mas tampouco existe sem os indivíduos que a constituem, o que nos leva à compreensão de que a

subjetividade social representa uma dimensão do social: sua dimensão subjetiva, que está configurada pelos sentidos subjetivos que nos espaços sociais os indivíduos produzem nas suas ações e inter-relações; um conceito essencial para a compreensão da ação e funcionamento de pessoas, grupos e instituições. (Mitjás Martínez, 2020, p. 70)

Com esse arcabouço teórico desenvolvido e discutido amplamente por González Rey (1999, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2007c, 2013b; González Rey & Mitjás Martínez, 2017b; Mitjás Martínez, 2020), é possível assentar a compreensão de que a subjetividade social é uma expressão de como o indivíduo ou um coletivo de pessoas subjetivam o espaço social. O problema histórico da Psicologia acerca da compreensão

sobre sujeito e subjetividade reflete a necessidade de pensar o desenvolvimento humano atrelado a uma cultura capaz de viabilizar caminhos para a subjetivação. Contudo, é importante considerar que nesse processo de subjetivação a participação do indivíduo, enquanto sujeito, toma uma conjectura diferente do que a ciência psicológica tem compreendido ao longo do seu contexto histórico. González Rey (2003), em seus estudos acerca da definição de “sujeito”, faz um apanhado de perspectivas teóricas na busca de apresentar uma definição, que vai sendo construída, e conseqüentemente evolui no curso investigativo dessa categoria no âmbito da TS.

Na obra *La Personalidad, su Educación y Desarrollo* (González Rey & Mitjás Martínez, 1989), apresenta-se a gênese da categoria de sujeito atrelada aos conceitos de ação e personalidade. Estes, por conseguinte, constituem-se enquanto uma produção mobilizadora capaz de reposicionar o comportamento a partir de uma postura ativa, bem como de regulação e autorregulação, como expressa González Rey e Mitjás Martínez (1989):

o sujeito expressa ativamente sua personalidade diante das contradições e das situações mutantes da vida, tomando decisões e configurando projetos a partir de sua personalidade, que por sua vez se desenvolve nessa troca viva e ativa com a realidade.⁴⁶ (p. 16, tradução nossa)

Ainda de maneira embrionária, observa-se nessa expressão a presença da dimensão do social atrelada à categoria sujeito, mediatizado pela articulação entre a personalidade, a ação e as contradições existentes na vida da pessoa.

No livro *Sujeito e Subjetividade*, González Rey (2003) apresenta uma tessitura histórica acerca das bases e influências que viabilizaram a culminância dessa categoria: “a

⁴⁶ Texto original: “El sujeto expresa activamente su personalidad ante las contradicciones y cambiantes situaciones de la vida, tomando decisiones y configurando proyectos sobre la base de su personalidad, la que a su vez se desarrolla en este intercambio vivo y activo con la realidad” (González Rey & Mitjás Martínez, 1989, p. 16).

ideia de sujeito esteve ligada a um princípio universal de inteligibilidade, consciência e ordem..., fortemente influenciadas pelo racionalismo cartesiano” (p. 221). Este, por sua vez, faz alusão a um sujeito universal e ideal, que em síntese revela uma representação passiva. Essa visão cartesiana de sujeito se contrapõe à perspectiva da fenomenologia de Husserl, que considera que o sujeito tem um papel ativo e participativo. Na psicanálise de Lacan, a definição desse termo aparece enquanto uma sujeição do sujeito na ordem da linguagem (González Rey, 2003). Já no marxismo, pela primeira vez, esse conceito é associado à ideia de um sujeito concreto, “em sua condição atual, a síntese de sua história social, não como acumulação, mas como expressão de uma nova condição, ... em que a formação da psique se constitui dentro do espaço histórico-cultural do homem” (González Rey, 2003, p. 222).

Essa compreensão material acerca do sujeito motivou González Rey (2003), a partir das contribuições de Touraine (1999), a tecer duas ideias centrais: a primeira, que a categoria “sujeito” não foi definida dentro do espaço histórico e dos entraves composto pela modernidade, e a segunda que “... o sujeito é constituído subjetivamente, é um sujeito subjetivado com capacidade de subjetivação de sua experiência, na qual não se dilui em nenhum dos sistemas que participam de seu desenvolvimento” (Touraine, 1999 citado por González Rey, 2003, p. 224). Destaca-se que, nessa obra, a categoria “sujeito” é demarcada pela consciência (González Rey, 2003), o que nos leva a inferir uma delimitação conceitual filiada a uma perspectiva individual, não individualista, uma vez que não há aportes que contemplem a dimensão social. Além disso, apresenta-se um avanço teórico na delimitação dessa categoria em comparação com a obra de González Rey e Mitjáns Martínez (1989) quando essa definição assume o delineamento de “sujeito da emoção” (González Rey, 2003, p. 236).

Outra obra que faz parte do escopo de delineamento da categoria “sujeito” na TS é *O Social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito* (González Rey, 2004), em que se presentifica o valor do singular no social, como aporta o seguinte trecho: “a importância da ação social do sujeito não está no caráter ‘correto’ ou ‘errado’ de sua ação, e sim naquilo que essa representa em termos da dinâmica e do desenvolvimento dos processos sociais” (p.156). Isso corrobora o entendimento de que o sujeito corresponde ao “indivíduo ou grupo que legitima seu valor, que é capaz de gerar ações singulares e que mantém sua identidade através dos vários espaços de contradições e confrontações que necessariamente caracterizam a vida social” (González Rey, 2004, p. 153). Tendo por base os posicionamentos do autor, observa-se como a história de vida da pessoa e o cenário que produz as dinâmicas relacionais na sociedade circunscrevem a subjetividade social como meio de compreender o sujeito e a sua emergência. Com base nisso, compreende-se que o sujeito percorre caminhos que constituem possibilidades de desenvolvimento e superação em sua experiência de vida, a partir da tessitura de novos processos de subjetivação (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a).

A partir desse curso reflexivo e histórico sobre a categoria “sujeito”, compreende-se que inicialmente ela foi abordada de uma maneira mais ampla, atrelada a uma concepção estruturada da personalidade, e ao longo do tempo foi incorporando um caráter subjetivo, como evidenciado na obra *Subjetividade: teoria, epistemologia e método* (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b). Nesse texto, a definição de sujeito aparece como “aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 73).

Em contraposição e ao mesmo tempo para melhor delimitar a categoria “sujeito”, González Rey e Mitjás Martínez (2017a) cunharam a categoria “agente”, que é recente no

âmbito da TS. Aborda-se, assim, como as categorias dialogam entre si e constituem recursos teóricos que possibilitam ao pesquisador gerar inteligibilidade aos processos e compreender como a constituição subjetiva individual e social sobre a cegueira permeou o ingresso, a realização e a conclusão do ensino superior.

Compreende-se que a pessoa é “agente” quando reserva “posições ativas, sejam indivíduos ou grupos, em uma atividade em curso, mas que não geram novos caminhos de subjetivação” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a, p. 12, tradução nossa).⁴⁷ Em outras palavras, compreende-se como tal

o indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso. (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 73)

Diante desse posicionamento, entende-se que o agente também é uma pessoa ativa, reflexiva, podendo inclusive expressar resistência ou mudança; apesar disso, não produz uma nova via de subjetivação e, tampouco, transcende o espaço normativo. Nota-se que o “agente” e o “sujeito” compreendem recursos teóricos para uma melhor compreensão dos processos e produções subjetivos; por conseguinte, a diferença entre as categorias “sujeito” e “agente” não decorre do resultado da reflexão ou da ação, mas sim do caráter qualitativo do processo de subjetivação capaz de transcender os espaços normativos, ou (corpo)normativos, considerando as produções subjetivas vivenciadas pelas pessoas com deficiência visual. Em complementariedade, reconhece-se que “sujeito” e “agente” não são “a-históricos, estáticos, não estão substanciados numa condição subjetiva original” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 72).

⁴⁷ Texto original: “aquel individuo o grupo, capaz de abrir nuevos caminos de subjetivación dentro del espacio normativo de su acción, y el término agente queda reservado a las posiciones activas de esos individuos o grupos en una actividad en curso, pero que no generan nuevos caminos de subjetivación más allá de ellas”.

Diante disso, o desafio se presentifica em reconhecer a pessoa como “agente” ou “sujeito” em processos diversos da subjetividade social. Não podemos pré-determinar a condição de “agente” ou “sujeito” a partir dos seus comportamentos ou da sua ação social. Ou seja, não podemos atribuir a condição de “sujeito” às pessoas com deficiência pelo fato de terem acessado e concluído o ensino superior, pois a proposta de significação dessas categorias compreende um outro espaço de inteligibilidade, decorrente dos tensionamentos entre a subjetividade individual e a subjetividade social no indivíduo e de como essas tensões mobilizam, ou não, vias alternativas de subjetivação – em outras palavras, o que “emerge dos diferentes sentidos subjetivos que se desenvolvem na vida da pessoa e sobre os quais ela assume autoria de responsabilidade ou não, uma vez que, em alguns aspectos da sua vida, talvez não se assuma da mesma maneira” (Mitjás Martínez et al., 2020, p. 56).

Dessa maneira, o ingresso, a permanência e a conclusão do ensino superior por parte dos universitários cegos relacionam-se à emergência da pessoa enquanto “agente” ou “sujeito”, seja por meio de reflexões, seja por meio de ações que se presentificam como um processo singular na experiência de vida da pessoa, tensionando e reorganizando os sentidos subjetivos atrelados à lógica (corpo)normativa dos espaços que compõem o ensino superior. As reflexões, tensões e/ou ações elaboradas pela pessoa cega podem ter constituído novas produções subjetivas que culminaram com a produção de rotas alternativas, inclusive no próprio corpo, manifestando, assim, uma constituição subjetiva que exprime a emergência do “agente” ou “sujeito” comprometido com novas possibilidades de desenvolvimento, ação e reflexão na sua trajetória de escolarização no ensino superior.

Essa lógica afasta a proposição de que o ato humano é determinado pela estrutura psicológica da personalidade; pelo contrário, destaca-se a participação ativa e imprevisível

(González Rey, 2003) da pessoa, não sendo suas experiências estabelecidas *a priori*. Verifica-se, assim, que “o desenvolvimento da categoria sujeito representou uma nova maneira de analisar a personalidade como organização em processo que se via nas ações do indivíduo integrando-se a seus estados emocionais, reflexões e posicionamentos assumidos no curso atual de sua experiência” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 69).

O estudo da categoria “personalidade” no âmbito da TS nos leva a “considerá-la como um sistema configurado complexo constituído cultural e historicamente, que não determina linearmente o comportamento, mas constitui um dos elementos que nele participam” (Mitjás Martínez et al., 2020, pp. 21-22). Essa compreensão suplantou uma base para transmutar as investigações da TS para além da personalidade e avançar para o delineamento da categoria “subjetividade”. Tal trânsito foi viabilizado a partir das aproximações de González Rey com a Psicologia Sociocrítica Latino-Americana, que deu ênfase ao reconhecimento do caráter social na personalidade, defendendo, dessa maneira, o sujeito dentro da Psicologia Social – o que, por conseguinte, fundamentou o conceito de subjetividade social.

Nesse sentido, as tensões existentes ao longo do curso de vida integram novas produções subjetivas às suas experiências e práticas sociais, mediante a necessidade de mudança. Consequentemente, compreende-se o desenvolvimento como algo processual, dinâmico, um sistema em movimento, atento às situações que se constituem como promotoras ou não de desenvolvimento (Rossato & Mitjás Martínez, 2013).

Os posicionamentos e as mudanças a serem assumidos pelo “sujeito” e agente nas experiências sociais nos levam a refletir sobre os tensionamentos produzidos entre a subjetividade individual e a subjetividade social, aspecto que sinaliza que as mudanças, rupturas e opções assumidas, em conformidade com González Rey e Mitjás Martínez, (2017b), ocorrem simultaneamente nos níveis social e individual.

Em consonância com o contexto aqui abordado, considera-se que a pessoa com deficiência visual pode emergir como agente ou sujeito por meio de um posicionamento ativo, também na expressão do próprio corpo por meio de reflexões ou ações, em que a deficiência não seja subjugada à lógica (corpo)normativa da incapacidade e à condição de dependência e, conseqüentemente, de passividade perante o outro social. Dessa maneira, a pessoa com deficiência visual é mobilizada a produzir novas e criadoras rotas de desenvolvimento, atreladas à qualidade das interações. Isso possibilita, de acordo com Anache e Martins (2019), o “romper com o modelo instituído de educação especial com foco na deficiência para adotar modelos que privilegiem a pessoa, capaz de superar barreiras à sua aprendizagem” (p. 108), favorecendo um caminho para a promoção da inclusão. Discutir a emergência da condição da pessoa com deficiência visual como “agente” ou “sujeito” no contexto da IES, portanto, vai além de exigir condições de acessibilidade, agregando-se a necessidade de que essas pessoas possam produzir vias próprias de subjetivação acerca de sua inclusão, dos posicionamentos (corpo)normativos, e mediante preconceitos engendrados na sociedade sobre a pessoa com deficiência.

De modo geral, reforça-se que o sujeito ocupa seu processo de desenvolvimento como ser ativo, motivado a ir além dos espaços sociais normativos e imbuído da capacidade consciente e do exercício constante de refletir sobre a construção de sua subjetivação, possibilitando tensões e reflexões capazes de mobilizar mudanças na subjetividade social dos espaços que ocupa. Isso evoca a existência de opções criativas, que se “configuram subjetivamente no sujeito e na subjetividade social em que a ação se desenvolve” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b, pp. 73-74).

Somando as reflexões sobre o estudo da subjetividade a partir de González Rey, a próxima seção expõe as contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural para o estudo da deficiência.

Contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural para o Estudo da Deficiência

O estudo sobre a deficiência compreende um cenário amalgamado de visões e leituras teóricas e epistemológicas sobre: quem é a pessoa com deficiência? O que se pretende com os processos de intervenção educacionais, psicológicos, sociais ou biomédicos? Assim, faz-se necessário referenciar não somente o modelo de estudo sobre a deficiência, biomédico ou social, mas também o referencial teórico e epistemológico que fundamenta a compreensão sobre a deficiência.

Em suas investigações acerca do desenvolvimento das pessoas com deficiência, L. S. Vigotski buscava tecer uma compreensão sobre a deficiência que fosse além da dimensão individual e orgânica em uma época em que ainda era reconhecida apenas por sua dimensão biológica, isto é, como lesão. Para ele, a criança que apresenta um defeito não é obrigatoriamente uma pessoa defeituosa, com limitações ou com desenvolvimento negativo (Vigotski, 1997).

A crítica de Vigotski se fundamentava nos limites impostos pela abordagem psicométrica da deficiência, que resumia o defeito à mensuração de graus e níveis de incapacidade. Contrapondo-se a essa visão, Vigotski reconheceu a dimensão social que circunscreve a deficiência (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b), o que implica que a investigação no âmbito do desenvolvimento humano deve ser realizada por meio de uma análise qualitativa, com foco no funcionamento psíquico, bem como nas possibilidades – ilimitadas – de cada pessoa, sendo ela pessoa com deficiência ou não. Essa visão permitiu que Vigotski compreendesse a deficiência para além da dimensão individual, isto é, de um defeito que compõe e marca um indivíduo (Vigotski, 1997). Para ele, apresentar um defeito não necessariamente conforma a pessoa com deficiência, mas alguém cujo desenvolvimento ocorre de outro modo.

Essas proposições apresentadas por Vigotski sobre o estudo da deficiência emergiram dos conflitos políticos e sociais vivenciados pela URSS, atrelados a um projeto de formação de um novo homem, uma nova sociedade, com ou sem deficiências (Barroco, 2007). Esse projeto começou a ser cunhado após a Revolução de 1917 (Barroco, 2012), sob a efervescência de conflitos e mudanças históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais. Tal cenário histórico e social favoreceu a emergência, de acordo com Barroco (2007), das “demandas da sociedade soviética pós-revolucionária de superação da sociedade de classes, bem como do projeto de educação projetado neste período” (p. 33). Assim, foram empreendidos esforços no âmbito educacional para disseminar uma nova formação social e coletiva (Barroco, 2007). Diante dessa proposição, Vigotski se dedicou, nesse período, a elaborar propostas educacionais coerentes com o contexto político e social vigente a favor de milhares de crianças em condição de vulnerabilidade e com deficiência, além dos seus interesses em se apropriar dos problemas concernentes à neuropsicologia e à psicopatologia a fim de tecer argumentos que fundamentassem seu projeto intelectual de uma teoria geral para o desenvolvimento humano (Nuernberg, 2008).

A formação de um novo homem não distinguia a população por classe, raça, etnia, escolaridade e, tampouco, deficiência. Sendo assim, as pessoas com deficiência também tinham garantias de ser incluídas no projeto de sociedade, demandando a implementação de medidas que pudessem colocá-las no âmbito da participação social. Nesse contexto, a emergência dos estudos sobre a Defectologia buscou integrar ações sociais e pedagógicas que acolhessem, de maneira efetiva, as pessoas com deficiência.⁴⁸

O psiquiatra russo Vsevolod Petrovich Kashchenko (1870–1943) foi quem primeiro utilizou o termo *defektologiya*, em 1912 (Netto & Leal, 2013). Kashchenko e alguns

⁴⁸ De acordo com Leal (2015), “o termo Defectologia, provavelmente do latim *defectus*, de *defectum*, supino de *deficere* (defeituoso), quer dizer a falta, a imperfeição ou a deformidade. Esse termo era utilizado na Rússia e conseqüentemente por Vigotski para designar as pesquisas ligadas às dificuldades de aprendizagem, à psicologia da deficiência e à educação especial – métodos para a avaliação e educação” (p. 16).

colaboradores “empregaram este termo com o objetivo de distinguir o estudo das crianças com deficiência do estudo com crianças superdotadas ou com altas habilidades, também consideradas crianças especiais” (Netto & Leal, 2013, p. 76).

Apesar do caráter curativo e higienista do trabalho realizado por Kashchenko e seus colaboradores, em meados de 1918 a 1920, segundo McCagg (1989), o termo “Defectologia” se popularizou e ganhou notoriedade ao integrar o nome de novos institutos para a formação de professores e crianças com deficiência. Vigotski se debruçou nos estudos sobre a deficiência na década de 1920. Tanto que, em 1925, criou um laboratório de psicologia, que em 1929 deu origem ao Instituto Experimental de Defectologia (Nuernberg, 2008).

Essa trajetória percorrida por Vigotski tem como marco de produção acadêmica a publicação do Tomo V das *Obras Escolhidas – fundamentos de Defectologia* (Vigotski, 1997), fruto de um trabalho desempenhado pelo autor entre 1924 e 1931, publicado pela primeira vez em russo, em 1983, depois em inglês (1993) e espanhol (1997). Essa obra relaciona a ótica psicossocial do funcionamento do psiquismo à construção social da deficiência ao descrever dois modos de compreender a deficiência: a primária, que compreende somente a dimensão biológica do defeito, e a secundária, reconhecida pelo impacto social do defeito no desenvolvimento da pessoa. Enquanto a deficiência primária compreende as lesões orgânicas, cerebrais e cromossômicas, entre outras, que se apresentam como características físicas, a deficiência secundária contempla o desenvolvimento da pessoa que apresenta essas características físicas com base nas interações sociais que estabelece (Garcia, 1999). Sob o enfoque da TS, reconhecemos a condição subjetiva da deficiência ao compreender que os sentidos subjetivos produzidos pela pessoa com deficiência na relação com o mundo externo são constitutivos do modo

como essa pessoa “pensa, vive, sente e se auto-organiza em meio as suas produções simbólico-emocionais” (Almeida & Mitjans Martínez, 2019, p. 88).

Logo, a constituição subjetiva da pessoa com deficiência está conformada a partir da relação e das tensões entre a subjetividade individual e a subjetividade social, considerando a compreensão de que o indivíduo compõe o social, assim como o social compõe o indivíduo. Por exemplo, uma pessoa com deficiência, ao viver uma situação de preconceito, neste caso, o capacitismo,⁴⁹ participa dessa experiência ao mesmo tempo pela constituição da subjetividade individual e social, por meio de sentidos subjetivos oriundos dos espaços sociais e relacionais que a constituíram/constituem e que, por conseguinte, fundam um arcabouço de produções subjetivas que lhe possibilitam subjetivar a situação de preconceito de maneira singular, tal como singularizam a deficiência.

Na dimensão da subjetividade social, também se entende que não há uma configuração subjetiva homogênea acerca da experiência de ser uma pessoa com deficiência, mas sim diferentes configurações que a constituem e que formam parte dos sentidos das subjetividades individuais. Outrossim, o preconceito, a exclusão e outras posturas capacitistas compreendem uma expressão de um sistema social mais amplo e complexo, revelando como a subjetividade social de espaços constituídos repercute de maneira expressiva na subjetividade individual e, conseqüentemente, em suas (re)ações.

Por esse motivo, estabelece-se um diálogo entre o enfoque da Teoria da Subjetividade e Defectologia, quando Vigotski (1997) considera que a criança com deficiência pode se desenvolver como uma criança sem deficiência ao potencializar os

⁴⁹ “... uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de eu e corpo (o padrão corporal) que é projetado como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência é considerada um estado diminuído de ser humano” (Campbell, 2001, p. 44, tradução nossa). Texto original: “... a network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as the perfect, species-typical and therefore essential and fully human. Disability is cast as a diminished state of being human” (Campbell, 2001, p. 44).

processos compensatórios que emergem nas dinâmicas interpessoais. Essa proposição nos remete à categoria “sujeito”, conforme evidencia Goulart (2013):

o sujeito não emerge quando ele se contrapõe e posiciona-se diante desse suposto **espaço social abstrato**, mas quando ele busca e encontra possibilidades de desenvolvimento dentro do que poderíamos chamar de um **espaço social próprio**. Esse posicionamento não repercute necessariamente num relativismo absoluto, uma vez que este espaço social próprio, ainda que seja uma produção subjetiva, mantém relações (em maior ou menor grau) com o campo de ações de várias pessoas, e não de apenas uma. (p. 31, grifo nosso)

Dessa proposição, depreende-se a partir de Lustosa (2019) que o desenvolvimento se dá na inter-relação entre fatores individuais e sociais em constante processo de interdependência, em diálogo com o processo de construção de sentidos subjetivos sobre as vivências e relações. Assim, fica mais evidente perceber que

qualquer deficiência corporal – seja cegueira, surdez ou retardo mental – causa uma espécie de deslocamento social, pois desde os primeiros dias de vida, assim que o defeito é percebido, a criança (cega) adquire, dentro de sua própria família, uma certa posição social especial, e suas relações com o mundo circundante começam a fluir de maneira diferente daquela da criança normal. (Vigotski, 1997, p. 60, tradução nossa)⁵⁰

Contudo, essa posição social não possui impacto generalizado em todas pessoas com deficiência pela ótica da subjetividade de González Rey, pois a força motriz do desenvolvimento da pessoa não está fadada à lógica biomédica da “tragédia pessoal” fruto

⁵⁰ Texto original: “en realidad, resulta muy fácil advertir que cualquier deficiencia corporal – sea la ceguera, la sordera o el retraso mental – provoca algo así como una dislocación social. Desde sus primeros días de vida, en cuanto se nota en él el defecto, el niño ciego adquiere, hasta dentro de la propia familia, cierta posición social especial, y sus relaciones con el mundo circundante empiezan a fluir por un cauce distinto al del niño normal” (Vigotski, 1997, p. 60).

de um corpo com lesão, mas sim relacionada ao modo como cada pessoa subjetiva essa posição e desenvolve ou mobiliza recursos para seu desenvolvimento.

Isso reflete a necessidade de compreender que a questão da deficiência não é um tema exclusivo da Pedagogia, da Psicologia ou da Medicina, mas um problema social (Vigotski, 1997), sendo necessário à sociedade encará-lo com audácia. Assim, estabelecer diálogos que tratem a deficiência na interface entre o biológico e o social, entre a subjetividade individual e social, constitui um caminho profícuo para a emergência dos processos compensatórios – não uma compensação biológica, mas social (Vigotski, 1997).

No final do século XIX e início do século XX existiam, de acordo com Dainez e Smolka (2014), duas principais correntes que tratavam do conceito de compensação: a versão mística e a versão biológica. A versão mística vinculava-se à “teoria do dom, onde atribuía a pessoa com deficiência uma espécie de forças, de origem divina, em que um conhecimento, uma sensibilidade especial compensaria determinada ausência (visão, audição, inteligência)” (Dainez & Smolka, 2014, pp. 1096-1097). Essa proposta dialogava com o modelo caritativo, filantrópico, assistencialista e piedoso. Já a versão biológica “considerava que a perda de uma função perceptiva seria compensada naturalmente com o funcionamento de outros órgãos; que consistia na ideia de uma pré-disposição orgânica contida no organismo” (Dainez & Smolka, 2014, p. 1097).

Para melhor delimitar sua ideia de compensação, Vigotski recorre a Adler (1870–1937), psicanalista e filósofo austríaco que se dedicou à psicoterapia e se apropriou do conceito de compensação vinculado à formação da personalidade orientada para o futuro, defendendo a necessidade de ligar a esfera social e a esfera interior (Dainez & Smolka, 2014). Assim, o conceito de compensação na perspectiva de Adler relaciona-se com a capacidade adaptativa do indivíduo ao meio, sendo que as intercorrências vivenciadas no

processo de adequação corresponderiam à noção de luta pela adaptação, dando sentido ao conceito de compensação (Adler, 1967, 2003; Dainez & Smolka, 2014).

O diálogo estabelecido entre Adler e Vigotski acerca do conceito de compensação tece caminhos reflexivos que nos permitem compreender esse processo como resultado de um sistema de configurações subjetivas constituídas na história pessoal em diálogo com os sistemas de configurações subjetivas sociais das instituições a que pertence, entre elas a família, em geral, como primeira instituição social de convivência.

Na trajetória de desenvolvimento da pessoa com deficiência, a presença do defeito orgânico pode se conformar em uma situação de desvantagem da criança e até mesmo se tornar um sofrimento corpóreo e psíquico. Mas é possível que esse indivíduo, no decurso do tempo, manifeste o desenvolvimento das condutas compensatórias, fruto da subjetividade em movimento, e como parte do processo de formação da personalidade. Isso vai delineando o modo como cada pessoa subjetiva a deficiência e as suas experiências, reunindo assim recursos subjetivos a favor do seu desenvolvimento.

Nesse percurso reflexivo sobre os processos compensatórios, Vigotski (1997) delimita duas teses: “a primeira é a conhecida substituição de funções, comum à criança normal e anormal, e que tem uma importância prioritária” (p. 137); e a segunda “caracteriza os processos compensatórios, atribui à coletividade o fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança normal e anormal” (p. 139, tradução nossa).⁵¹

No trabalho de Vigotski, percebe-se que os aprendizados coletivos são imprescindíveis para que suceda a compensação, ao invés do sentimento de inferioridade, que mais responsabilizaria a própria criança e atribuiria a ela a competência para viabilizar,

⁵¹ Texto original: “la primera es la conocida sustitución de las funciones, comunes al niño normal y anormal, y que tiene una importancia prioritaria. ... La segunda tesis fundamental que caracteriza los procesos compensatorios, a la tesis sobre colectividad como factor de desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño normal y anormal”.

ou não, os processos compensatórios (Dainez & Smolka, 2014). Em acréscimo, essas duas teses fundamentam a compreensão de que a experiência da deficiência não está definida pela lesão, mas pelo modo como ela é subjetivada singularmente. Dessa maneira, a potencialidade dos processos compensatórios relaciona-se com a constituição das configurações subjetivas tecidas a partir das vivências hodiernas e pregressas, possibilitando assim novas vias de subjetivação e, por conseguinte, a emergência de (novos) caminhos alternativos diante da expressão da deficiência.

Essas concepções fundamentais apresentadas por Vigotski (1997) sinalizam o caráter dinâmico, sistêmico, e a possibilidade de mudar a correspondência das funções ao longo do processo de desenvolvimento, bem como a estreita ligação entre as relações de comunicação e estimulação estabelecidas com a criança – com ou sem deficiência – em seu contexto social (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a; Oliveira, 2017; Rossato, 2009).

Nessa linha argumentativa, a premissa do trabalho com a pessoa com deficiência não compreende a eliminação do defeito em si, mas o enfrentamento das dificuldades circunscritas nesse defeito, ancorada nos aspectos sociais e psicológicos em desenvolvimento. Isso porque “a compensação não é um mecanismo universal do indivíduo com defeito, mas um processo de subjetivação singular” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a, p. 126) que associado ao “desenvolvimento cultural constitui a principal esfera possível de compensar a deficiência” (Vigotski, 2011, p. 869).

Somando as reflexões sobre o estudo da subjetividade a partir de González Rey, a próxima seção expõe as contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural para o estudo da deficiência visual.

Reflexões da Perspectiva Histórico-Cultural para o Estudo da Pessoa com Deficiência Visual

O estudo das pessoas com deficiência visual aparece em diferentes momentos da produção intelectual de Vigotski, sobretudo quando há uma discussão sobre os princípios gerais da educação das pessoas com deficiência, bem como em diferentes capítulos de *Fundamentos de Defectologia* (Vigotski, 1997).

Sobre o desenvolvimento e a educação de cegos,⁵² Vigotski sustenta uma posição contrária à compreensão de compensação biológica, seja pelo tato, seja pela audição (Nuernberg, 2008). Isso porque “a cegueira é uma condição normal e não patológica para a criança cega, e ela a percebe apenas indiretamente, secundariamente, como resultado de sua experiência social refletida nela” (Vigotski, 1997, p. 79).⁵³ Essa discussão consolida a ideia já defendida no modelo social da deficiência de que o problema da deficiência influi no social, algo também pontuado por Vigotski (1997) ao mencionar a deficiência secundária.

Concordando com Lustosa (2019), “o modelo social interroga não apenas a história, mas a cultura presente nas sociedades” (p. 116), visibilizando o capacitismo estrutural

⁵² Segundo Conde (s/d, p. 1), “o termo cegueira não é absoluto, pois reúne indivíduos com vários graus de visão residual. Ela não significa, necessariamente, total incapacidade para ver, mas, isso sim, prejuízo dessa aptidão a níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras. Falamos em “cegueira parcial” (também dita legal ou profissional): nessa categoria estão os indivíduos apenas capazes de contar dedos a curta distância e os que só percebem vultos. Mais próximos da cegueira total, estão os indivíduos que só têm percepção de projeções luminosas. No primeiro caso, há apenas a distinção entre claro e escuro; no segundo (projeção) o indivíduo é capaz de identificar também a direção de onde provém a luz. A cegueira total ou simplesmente amaurose, pressupõe completa perda de visão. A visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente. ... Uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20°, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. Esse campo visual restrito é muitas vezes chamado “visão em túnel” ou “em ponta de alfinete”, e a essas definições chamam alguns “cegueira legal” ou “cegueira econômica”. ... Pedagogicamente, define-se como cego aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em Braille (sistema de escrita por pontos em relevo) e como portador de visão subnormal aquele que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos”.

⁵³ Texto original: “la ceguera es un estado normal y no patológico para el niño ciego, y él lo percebe solo indirectamente, secundariamente, como resultado de su experiencia social reflejada en él”.

engendrado na subjetividade social. Ao encontro desta discussão, compreende-se que “a constituição subjetiva da pessoa cega está influenciada pelo contexto ideológico e cultural em que se situa historicamente, mesmo que não seja em uma dependência causal direta” (Raposo & Mitjás Martínez, 2011, p. 252). Diante dessa via de compensação semiótica, as pessoas com deficiência visual sentem os percalços dessa deficiência:

o pensamento coletivo é a principal fonte de compensação pelas consequências da cegueira. Desenvolvendo o pensamento coletivo, eliminamos a consequência secundária da cegueira, rompemos no ponto mais fraco toda a cadeia criada em torno do defeito e eliminamos a própria causa do desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores na criança cega, implantando diante dela possibilidades enormes e ilimitadas. (Vigotski, 1997, p. 230, tradução nossa)⁵⁴

Assim, considera-se que as estratégias de inclusão social para a pessoa cega devem congrega a palavra, as novas tecnologias como via de acesso às informações e ao conhecimento (Silva, 2013) e, sobretudo, a compreensão de que a pessoa com deficiência visual é simultaneamente constituída pela articulação entre subjetividade individual e subjetividade social. Isso implica dizer, de acordo com González Rey (2011, p. 245), que são “as produções de sentidos subjetivos que posicionam a pessoa, dinamicamente, na linha defeito/compensação”. Sendo assim, “a cegueira é não apenas um defeito, uma deficiência, uma fraqueza como também, em certo sentido, uma fonte de revelação de habilidades, uma vantagem, uma força (por mais estranho e paradoxal que isso soe!)”

⁵⁴ Texto original: “el pensamiento colectivo es la fuente principal de compensación de las consecuencias de la ceguera. Desarrollando el pensamiento colectivo, eliminamos la consecuencia secundaria de la ceguera, rompemos en el punto más débil toda la cadena creada en torno del defecto y eliminamos la propia causa del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores en el niño ciego, desplegando ante él posibilidades enormes e ilimitadas” (Vigotski, 1997, p. 230).

(Vigotski, 1997, p. 99, tradução nossa).⁵⁵ Por essa lógica, pode-se afirmar que “a criança com um defeito não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau de sua deficiência e sua normalidade dependem do sucesso da concepção, isto é, da formação final de sua personalidade integral” (Vigotski, 1997, p. 110, tradução nossa).

Esse posicionamento reflete a necessidade de reconhecer dois caminhos que se relacionam aos processos compensatórios na pessoa com deficiência visual. Como sintetiza Vigotski, “a palavra vence a cegueira” (1997, p. 108), tendo em vista que, na ausência de sentido, a pessoa com deficiência é reposicionada seja pelo primeiro caminho, a diversidade das operações que podem ser realizadas pelas funções cognitivas – a “compensação social centrada na capacidade da linguagem de superar as limitações produzidas pela impossibilidade de acesso direto à experiência visual” (Nuernberg, 2008, p. 311) –, seja pelo segundo caminho, que compreende a participação da coletividade em influir nas funções psicológicas superiores (Vigotski, 1997).

Nessa linha argumentativa, compreende-se a partir da TS que “o defeito não tem um sentido subjetivo em si” (González Rey, 2011, p. 52), mas sim existem complexos processos subjetivos que ocorrem em um fluxo simbólico-emocional, constituem a experiência da pessoa cega na intersecção entre a subjetividade individual e a subjetividade social e produzem significados e sentidos acerca da cegueira. Assim, alterar configurações subjetivas dominantes que evidenciam comportamentos, pensamentos, conflitos e relações de poder pautados pela lógica capacitista coloca em realce a promoção de processos de autoria de pensamento, criatividade e autonomia, possibilitando “a configuração de novos sentidos sociais e individuais, que alavanquem suas identidades, gerando novas configurações sociais e individuais, com ações e valores próprios” (Gomes & González

⁵⁵ Texto original: “la ceguera es no solo un defecto, una deficiencia, una debilidad, sino también, en cierto sentido, una fuente de revelación de aptitudes, una ventaja, una fuerza (por extraño y similar a una paradoja que esto suene!)”.

Rey, 2008, p. 56). Ou, como complementa Lustosa (2019) a partir de Vigotski, “tornar-se sujeito de sua própria história envolve a compensação propiciada por experiências relevantes de inserção social efetiva” (p. 130).

Por meio das categorias “agente” e “sujeito” podemos gerar outras inteligibilidades relacionadas ao modo como a deficiência foi sendo socialmente concebida no âmbito subjetivo. Existem alternativas à exclusão de corpos com lesão, à opressão e estigmatização social, em prol de promover caminhos profícuos de inclusão e desenvolvimento das pessoas com deficiência. Acredita-se que ações inclusivas comprometidas com processos geradores de autonomia, autoria de pensamento e criatividade favorecem a emergência da pessoa com deficiência como sujeito, o que subverte a lógica de configurações subjetivas acerca da deficiência relacionadas a dependência, tragédia pessoal, incapacidade.

Essa compreensão dispõe de um valor heurístico capaz de gerar inteligibilidades sobre os aspectos simbólico-emocionais que marcam a vivência da pessoa cega no ensino superior, buscando superar impasses e dificuldades do ingresso, da permanência e da conclusão do curso. Também se incluem nesse cenário as condições de acessibilidade física e arquitetônica, as tecnologias assistivas, a formação docente para atuar com pessoas com deficiência, a existência de uma equipe de apoio especializada e a relação entre estudantes com deficiência, seus pares videntes e os professores. Esses aspectos são imprescindíveis para viabilizar a inclusão, mas compreende-se a existência de processos subjetivos capazes de gerar novas inteligibilidades à luz da relação entre “agente”, “sujeito” e deficiência sob a ótica da TS.

Assim, desprende-se que a subjetividade social sobre os universitários cegos é singularizada pela subjetividade individual da própria pessoa que vive essa deficiência, de tal modo que reside na articulação entre individual e social a existência constitutiva da

pessoa como sujeito, por possibilitar a abertura de caminhos próprios de subjetivação dentro de um sistema social normativo, incluindo ainda a atuação ativa mediante as capacidades “inovadoras, criadoras, reflexivas que proporcionaram novos caminhos a serem percorridos” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b, p. 73).

Pressupostos Epistemológicos e Processo Metodológico

Objetivos

Como já apresentado na introdução desta tese a pesquisa tem o **objetivo geral** de compreender como a constituição subjetiva individual e social sobre a cegueira permearam o ingresso, a realização e a conclusão do ensino superior.

Os objetivos específicos são:

a) analisar como os processos de inclusão escolar constituíram a trajetória de vida do estudante cego;

b) analisar como as redes de apoio mobilizam recursos aos processos de enfrentamento dos desafios e das contradições do cotidiano universitário;

c) analisar como os enfrentamentos e tensionamentos vivenciados no Ensino Superior podem ter contribuído a emergência da condição de agente e sujeito.

A Epistemologia Qualitativa

No início do século XX, na antiga URSS, após a Revolução Socialista de 1917, configurou-se um cenário de intensas transformações políticas, sociais, econômicas, artísticas, científicas e educacionais (González Rey, 2012; Zanella, 2014). Esse cenário mobilizou L. S. Vigotski e seus colaboradores a confrontar os psicólogos da época, denunciando uma crise no âmbito da ciência psicológica, cujo objeto de estudo se dividia entre a orientação reflexológica e fisiologista e a orientação idealista oriunda da filosofia (González Rey, 2012). No texto “O significado histórico da crise na psicologia”, de 1926, Vigotski apresenta os argumentos que sustentam a crise daquela “velha psicologia”, que refletia as relações burguesas e hegemônicas, e a necessidade de superá-la, dado que não se

tratava de uma psicologia geral unificada, mas sim fragmentada em diferentes escolas psicológicas e, conseqüentemente, em objetos de estudo distintos (Vigotski, 1999).⁵⁶

Apesar das influências marxianas, Vigotski “não pretendeu ‘encaixar’ os enfoques psicológicos existentes dentro do marxismo, mas sim empreendeu um caminho radicalmente oposto e de forte sentido teórico, que foi de desenvolver uma psicologia diferente a partir das implicações teórico-metodológicas específicas do marxismo” (González Rey, 2012, p. 28). Essa compreensão sobre a obra de Vigotski tece um caminho singular: a opção ontológica de que “os fenômenos materiais não determinam a atividade psíquica, mas entende-se que a atividade psíquica é parte dos fenômenos materiais, sendo assim, é inseparável de sua própria definição qualitativa” (González Rey, 2012, p. 29). Esse movimento reconhecido na obra vigotskiana reposiciona o foco dos processos psicológicos até então situados no âmbito da natureza humana para o âmbito da cultura.

Assim como L. S. Vigotski (1896–1934), os demais membros da *Troika*, Luria (1902–1977) e Leontiev (1903–1979), e autores subversivos soviéticos, como B. G. Ananiev⁵⁷ (1907–1972), V. Miasichev⁵⁸ (s/d) e S. L. Rubinstein⁵⁹ (1889–1960), fizeram o movimento de (re)pensar uma nova psicologia a partir de uma correspondência com o momento histórico, cultural e político de profunda reestruturação ideológica ocorrida na URSS. Buscava-se, a partir de então, estudar o comportamento humano, a personalidade, as emoções, a imaginação, a criação e as suas relações como fenômenos históricos e

⁵⁶ Na época de Vigotski, havia três grandes escolas psicológicas: a psicologia subjetivista tradicional, cujo objeto era o fenômeno psíquico; a reflexologia, com o objetivo de estudar o comportamento; e a psicanálise, que se propunha a estudar o inconsciente (Lordelo, 2011).

⁵⁷ “Desenvolveu sua obra em Leningrado, e defendeu seu doutorado no ‘Instituto para o Estudo do Cérebro V. M. Bechterev’ em 1937. Centrou-se no desenvolvimento dos estudos sobre a sociogênese da psique humana, não limitando o social à relação dos indivíduos com os objetos, mas se aprofundando em processos mais abrangentes do funcionamento social, incluindo os temas institucionais” (González Rey, 2012, p. 266).

⁵⁸ “Manteve um forte interesse pela personalidade e pelo desenvolvimento da psicologia clínica, ainda que incorpore ativamente nesses campos a questão da comunicação e das relações sociais. Miasichev foi um dos psicólogos mais contestatórios da época soviética” (González Rey, 2012, p. 267).

⁵⁹ “Junto com Vygotsky, o psicólogo que mais influenciou teórica e metodologicamente a Psicologia Soviética (González Rey, 2012, p. 268).

culturais, não mais como um processo estritamente fisiológico. Corroborando com esse movimento, e ao mesmo tempo tecendo um novo direcionamento no âmbito da psicologia, González Rey (2019) menciona:

perante esse quadro da “nova psicologia” que monopolizava o domínio da crítica, meu caminho foi de me opor às tendências hegemônicas ... e avançar sobre um tema que embora omitido também pela psicologia soviética, por razões principalmente políticas e ideológicas, teve naquela psicologia importantes premissas para o seu desenvolvimento: a subjetividade. (p. 32)

No que tange ao processo investigativo no âmbito da Psicologia (González Rey, 2002, 2003, 2005a, 2013b, 2015, 2019; González Rey & Mitjans Martínez, 2016, 2017b), não se pode querer compreender o ser humano e o seu desenvolvimento, suas relações, interações e emoções meramente por meio de parâmetros e recursos instrumentais revestidos de uma proposta qualitativa. Deve-se garantir a articulação entre teoria, epistemologia e metodologia (González Rey, 2013b), uma vez que o estudo sobre o desenvolvimento humano abrange “um processo dialético complexo, multifacetado, imbuído de esquema de periodicidade, por desproporções de funções, metamorfoses, conversões qualitativas, combinações complexas, processos de evolução e involução, interação de fatores externos e internos e busca constante de adaptação ao meio” (Vigotski, 1991, p. 33).

Mediante a demarcação ontológica discutida nas seções anteriores acerca do desenvolvimento e do psiquismo humano, amalgamado pelas dimensões histórica, social e cultural, a subjetividade é compreendida como

um sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem a sua própria gênese, socialmente

institucionalizada e historicamente situada. (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 27)

À luz dessa definição de subjetividade, esclarece-se que a pesquisa qualitativa proposta por González Rey (2005a) não corresponde à delimitação proposta no tipo de pesquisa qualitativa reconhecida notadamente em oposição à pesquisa quantitativa. Ao definir o escopo ontológico, teórico e metodológico da Epistemologia Qualitativa, González Rey (2002) explica que o termo “qualitativo” compreende “uma definição epistemológica, e não uma questão instrumental, nem tampouco uma questão definida pelo tipo de informações que devem ser incluídos, mas que se define essencialmente pelos processos implicados na construção do conhecimento, pela forma de se produzir conhecimento” (p. 24). Em consonância com o autor, afirma Rossato (2009), “o qualitativo [nesta perspectiva] caminha no sentido de gerar explicações aos processos que não são diretamente acessíveis pela experiência, nem podem ser fragmentados em variáveis, ou controlados” (p. 116), mas que possam se articular no âmbito da pesquisa.

Essa compreensão acerca do lugar do “qualitativo” no processo de investigação acerca da subjetividade nos permite evidenciar que a Epistemologia Qualitativa

não é uma metodologia de pesquisa como, de forma errônea, às vezes é considerada. Mas, como epistemologia, representa a concepção de como é produzido o conhecimento científico sobre a subjetividade, entendida esta como sistema simbólico-emocional configurado tanto nos indivíduos quanto nos espaços sociais. (Mitjás Martínez, 2019, p. 50)

A produção de conhecimento a partir dessa ótica possibilita a tessitura de construções teóricas com forças de generalização, por meio das quais novas inteligibilidades sobre o tema investigado começam a ganhar visibilidade dentro dos marcos teóricos da Teoria da Subjetividade, que se ratifica como recurso de

inteligibilidade em extensão para diferentes áreas da prática profissional, que é o que dá vida a uma teoria. (González Rey, 2019, p. 40)

Esse percurso investigativo pautado na Epistemologia Qualitativa só é possível em função da atuação concatenada de seus três princípios: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento científico; o caráter dialógico do processo de construção do conhecimento; e o reconhecimento do singular como espaço legítimo de produção desse conhecimento (González Rey, 1997, 2005a; Mitjás Martínez, 2019, p. 51).

O Caráter Construtivo-Interpretativo do Conhecimento Científico

Compreende-se o processo de investigação científica de maneira análoga à confecção de um artesanato inédito em que o artesão primeiramente observa e interage com o material a ser utilizado, pesquisa meios de melhor aproveitá-lo, imagina a produção e o produto final, explora o material valorizando as suas nuances, realiza um manuseio criativo, criando ou recriando o seu sentido, e envolve-se de maneira simbólica e emocional no curso da sua produção, pois reconhece-se em todo o processo; além disso, cria condições para que o usuário sintá-se mobilizado em desejar e adquirir o produto em razão de toda a cadeia de produção envolvida. Em outras palavras, o curso investigativo pautado pela Epistemologia Qualitativa é regido por esse princípio que não está marcado por uma linearidade entre a realidade e os resultados das informações obtidas, tal como prevê a pesquisa descritivo-instrumental, mas que considera a dinâmica do fenômeno subjetivo em interação com a processualidade do conhecimento científico (González Rey, 1999).

No processo de interpretação e construção da informação, observa-se que a legitimidade do conhecimento não existe em si mesma, mas está relacionada com o que representa o conhecimento produzido em termos da “ampliação do potencial heurístico da

teoria [Teoria da Subjetividade], o qual permite acesso às áreas do real que resultavam inacessíveis em momentos anteriores” (González Rey, 2002, p. 135). Esse manejo investigativo coloca o pesquisador em uma condição de não ser um mero coletor de dados, mas de compreender, a partir do seu compromisso teórico, epistemológico e ontológico com a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa, o sistema de relações que permeia o processo da pesquisa (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b), possibilitando a ampliação de zonas de sentidos e a geração de integibilidades ao **modelo teórico** em construção. Esse modelo teórico vai sendo constituído ao longo da pesquisa a partir de uma rede de significados hipotéticos tecidos por meio do papel ativo e reflexivo exercido pelo pesquisador, que, com as contradições e informações geradas no processo de interpretação e construção, é capaz de produzir, fundamentado em uma base teórica, novas propostas de significar e compreender o fenômeno investigado (González Rey, 2014; Mitjans Martínez, 2019). Como dito anteriormente, para fazer esse artesanato, é necessária a articulação do caráter construtivo-interpretativo com uma dinâmica relacional dialógica com todos os envolvidos na pesquisa.

O Caráter Dialógico do Processo de Construção do Conhecimento

O diálogo na ciência psicológica se apresenta como um recurso fundamental para a teoria e a prática interventiva a partir de diferentes referenciais teóricos e epistemológicos. Autores como Martin Buber (1878–1965), Mikhail Bakhtin (1895–1975) e Paulo Freire (1921–1997) foram precursores em apresentar um curso reflexivo acerca das noções de diálogo, dialogismo e dialogicidade na relação dos seres humanos. Embora não tenhamos a pretensão de teorizar sobre esse assunto a partir dos referidos autores, apresentaremos contribuições ao estudo e à investigação científica acerca dessa temática.

A partir da obra *Eu e Tu*, publicada em 1923, Buber (1979) indica que o diálogo compreende uma categoria existencial, dado que a existência humana se expressa na vivência dialógica. Para Bakhtin (2012), o diálogo é “uma das formas mais importantes, da interação verbal, ... não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (p. 117). Essa colocação compreende um prenúncio de que, para Bakhtin, o diálogo assume um lugar central de investigação e análise por suas diferentes formas e significação no âmbito das relações humanas. Para Freire (2015), o diálogo também assume o lugar de

exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (p. 109).

Em outra passagem, Freire (2015, p. 110) complementa que o diálogo “é um ato de criação”. Na concepção freiriana, esse potencial do diálogo está ancorado no potencial de criar e recriar situações de cooperação entre as pessoas comprometidas com a conscientização e a transformação social.

Apesar do terreno de discussão realizado por Buber (1979), Bakhtin (2012) e Freire (2015) sobre o “diálogo”, González Rey (2019) acrescenta a preocupação de que a dialogicidade “não seja compreendida na sua real significação, seja porque a forma tradicional de fazer pesquisa dificulta a quebra da lógica pergunta-resposta, seja porque o processo comunicativo é compreendido como momento e não como processo” (p. 53). A partir disso, na Epistemologia Qualitativa define-se o diálogo enquanto

um espaço comunicativo de produção de subjetividade na relação com o outro, num processo que tensiona os indivíduos envolvidos facilitando o descentramento da

lógica da resposta, o que é imprescindível para a expressão da subjetividade e para a construção de conhecimento sobre ela. (González Rey, 2019, p. 53)

Essa proposta dialógica traz como diferencial o compromisso de não se restringir aos procedimentos ou instrumentos teórico-metodológicos, por se constituir como um espaço de saber que deve compor todo o curso da pesquisa, favorecendo a emergência da subjetividade do pesquisador e do participante com a finalidade de ampliar a compreensão acerca do que está configurado subjetivamente (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b). Assim, os benefícios da pesquisa atribuídos ao aspecto dialógico contribuem significativamente para a produção e organização teórica e subjetiva do pesquisador, que elabora os significados em articulação com o referencial teórico, o problema proposto e os objetivos delimitados com a finalidade de “provocar, aprofundar e continuar na tensão criativa da pesquisa” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b, p. 89). Destarte, a “comunicação compreende uma via em que os participantes [até mesmo o pesquisador] da pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado mediante os seus interesses, desejos e contradições” (González Rey, 2005a, p. 14).

Importa frisar que, para consolidar essa relação de dialogicidade a partir da Epistemologia Qualitativa, faz-se necessário criar um tecido relacional capaz de consolidar condições de engajamento entre pesquisador e participante em prol da pesquisa, constituindo assim o cenário social da pesquisa (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b). Portanto, o caráter dialógico, ao promover um espaço de produções subjetivas dos participantes por meio das reflexões e dos posicionamentos no curso da pesquisa, confere uma contribuição singular à produção do conhecimento científico.

O Reconhecimento do Singular como Espaço Legítimo de Produção do Conhecimento

A singularidade na pesquisa científica apresenta diferentes modos de significação e interpretação a depender do referencial teórico e epistemológico (González Rey, 2007c). Ora pode ser compreendida como unicidade de uma determinada informação, ora é tida como incapaz de contemplar um conjunto de relações sociais, ora pode ser tratada como um conhecimento que não pode ser generalizado. Esses aspectos nos levam a refletir sobre a necessidade de revisar o valor do singular no processo de produção do conhecimento científico.

Trata-se de ressignificar a compreensão de que unicidade é diferente de singularidade, possibilitando reconhecer o caráter diferenciado que o caso investigado tem no curso da pesquisa e criando uma rede de inteligibilidades que fundamenta e amplia o modelo teórico. Isso ocorre porque o valor da singularidade, a partir da Epistemologia Qualitativa, está relacionado ao estudo da subjetividade e, por conseguinte, é “certo que a subjetividade sempre se expressa nos indivíduos, grupos, instituições e outros espaços sociais de forma singular, e isto, não se refere à impossibilidade de generalização no estudo da subjetividade” (Mitjans Martínez, 2019, p. 55).

Para tecer uma generalização teórica, e não empírica, a partir do reconhecimento do singular, é preciso ater-se à qualidade do fluxo de informações expressas e produzidas nos espaços relacionais favorecidos no curso da pesquisa, sobretudo para subsidiar o processo construtivo-interpretativo como um meio para “avançar na compreensão do problema de estudo em questão, permitindo o desenvolvimento progressivo de um modelo teórico” (Mitjans Martínez, 2019, p. 56). Vale ressaltar que o modelo teórico no curso de uma pesquisa apresenta “diferentes níveis de abrangência e complexidade, constitui uma via promissora para a articulação de construções parciais em construções mais abrangentes sobre os fenômenos estudados, e sobre o funcionamento da subjetividade em um sentido

mais geral” (Mitjás Martínez, 2019, p. 56). Dessa maneira, é possível reconhecer o valor da singularidade como um processo do modelo teórico em andamento, atrelado ao compromisso epistemológico de produzir trocas dialógicas sobre a realidade engajadas com as dimensões teóricas, consolidando assim um profícuo curso construtivo-interpretativo do conhecimento científico.

Metodologia Construtivo-Interpretativa

A Metodologia Construtivo-Interpretativa é uma expressão da Epistemologia Qualitativa e compreende um norte investigativo sobre os desafios oriundos da pesquisa científica sobre o tema da subjetividade, tal como dialogado na seção anterior. Utilizou-se a referência da Metodologia Construtivo-Interpretativa com o intento de dar visibilidade teórica às dinâmicas subjetivas de universitários cegos no curso do ensino superior, corroborando com González Rey (2002) e Rossato e Mitjás Martínez (2018) ao afirmarem que a Metodologia Construtivo-Interpretativa se propõe a pesquisar a subjetividade enquanto um sistema complexo, histórico, constituidor da pessoa e do social.

Ao longo de toda a investigação científica, deve-se ter a primazia do compromisso de realizar o processo de construção e interpretação tendo como base os princípios da Epistemologia Qualitativa. A partir disso, é possível compreender que as informações produzidas no curso da pesquisa não apresentam um significado *a priori* (Rossato & Mitjás Martínez, 2018), mas compõem um terreno profícuo para a realização do movimento de refletir, criar, recriar, problematizar as informações obtidas e, assim, tecer novas inteligibilidades, reconhecendo que o campo e o cenário social da pesquisa correspondem a uma ecologia aberta de relações e interações, o que possibilita (re)elaborar continuamente novas hipóteses sobre o fenômeno estudado.

Nesse processo, o pesquisador exerce um papel fundante perante a tessitura de sentidos e significados que emergem durante a pesquisa, sobretudo porque suas “vivências e concepções sociais, históricas, culturais e, principalmente, epistemológicas, é o que vai possibilitando o reconhecimento da existência de um problema de pesquisa” (Rossato & Mitjans Martínez, 2018, p. 188). Em síntese, afirma-se que o processo construtivo-interpretativo está relacionado com o processo de elaboração e construção de significados que o próprio pesquisador vai realizando ao longo da pesquisa.

Por conseguinte, a proposição desta pesquisa tece abertura para um novo campo de inteligibilidade, sob a ótica da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa, em prol de compreender como a deficiência visual está constituída subjetivamente em universitários cegos, destacando recursos, processos e produções que permearam a realização do ensino superior. As seções subsequentes apresentam os participantes, o cenário social da pesquisa e os procedimentos de construção das informações.

Participantes

Pesquisas com foco em estudar a subjetividade orientada por meio dos princípios da Epistemologia Qualitativa em conjunto com a Metodologia Construtivo-Interpretativa requerem uma atenção, desde os primeiros contatos, com os possíveis participantes, como via de consolidar um espaço relacional profícuo, dialógico e acessível com o pesquisador. Essa compreensão corrobora a afirmação de González Rey e Mitjans Martínez (2017b) de que a pesquisa construtivo-interpretativa

pressupõe um nível de envolvimento dos participantes com suas próprias experiências e com o processo de relação que estão vivendo no curso da pesquisa que de fato leva a que a pesquisa possa se tornar uma experiência relevante para a

vida dos participantes, transformando-se num processo de desenvolvimento para ele, que implica a inseparabilidade da pesquisa, o diagnóstico e uma prática profissional educativa de valor terapêutico. (p. 96)

Compreende-se a partir disso que a seleção do participante não ocorre por meio de uma única via, o pesquisador. O participante também escolhe participar da pesquisa e, ao longo do processo investigativo, ambos vão amadurecendo os vínculos um com o outro e consolidando um espaço relacional para a emergência das informações, seja pelo valor da produção em andamento, seja pela contribuição singular que cada participante pode aportar à pesquisa.

Os critérios gerais de inclusão dos participantes contemplaram, inicialmente, as seguintes especificações: ser pessoa com deficiência visual (cego ou com baixa visão); estar regularmente matriculado no ensino superior; ter cursado no mínimo três semestres no curso superior; dispor de tempo para participar da pesquisa. A primeira etapa da pesquisa foi composta, em média, por cinco encontros de dinâmica conversacional individual; e a segunda realizada com o intervalo médio de um ano e meio (18 meses) após a realização da primeira etapa. A segunda parte da pesquisa foi desenhada após a construção interpretativa da primeira e evidenciada a necessidade de ampliação da investigação, considerando os critérios epistemológicos e metodológicos que foram sendo organizados ao longo do processo construtivo-interpretativo.

Com base nesses critérios, iniciou-se a empreitada em busca dos possíveis participantes da pesquisa. Em função da trajetória profissional da pesquisadora no âmbito da docência no ensino superior e no campo da deficiência, foram acessados núcleos de acessibilidade ou serviços psicopedagógicos de algumas IES localizadas no Distrito Federal. Cabe destacar que esses núcleos participaram apenas intermediando o contato inicial da pesquisadora com os possíveis participantes. A depender da instituição, ora os

participantes deveriam estabelecer o primeiro contato com a pesquisadora, ora a pesquisadora assumia essa tarefa. Contudo, essa estratégia não viabilizou acessar o contingente almejado inicialmente, que era de oito participantes, considerando a possibilidade de desistência dos participantes em razão do tempo longínquo da pesquisa. A partir disso, decidiu-se buscar instituições e/ou serviços especializados para pessoas com deficiência visual, como escolas especializadas e grupos de lazer. Conforme se estabelecia uma relação dialógica com os participantes, estes iam disponibilizando o contato de outras pessoas com deficiência visual que atendiam os critérios gerais da pesquisa.

Com essa estratégia, foram acessados inicialmente dez estudantes com deficiência visual, sendo que três disseram prontamente não dispor de tempo hábil ou não manifestaram interesse em participar da pesquisa, tendo em vista a quantidade de encontros e a duração do estudo. Além disso, dois estudantes deixaram a pesquisa na primeira parte, argumentando como justificativas da desistência a necessidade de trancar a faculdade e a falta de tempo para dar continuidade aos encontros.

Portanto, da primeira etapa, em 2017, participaram cinco estudantes, sendo dois universitários cegos e três com baixa visão oriundos de diferentes IES do Distrito Federal. A segunda etapa ocorreu entre o segundo semestre de 2019 e início de 2020, com dois estudantes cegos. Na ocasião de realizar a segunda etapa da pesquisa, inicialmente quatro estudantes foram contactados, e com um não foi efetivado o contato. Vale ressaltar que se manteve o contato com esses quatro estudantes no intervalo entre a primeira e a segunda etapa por meio do aplicativo *WhatsApp* e das redes sociais e, na ocasião de retomar os encontros, eles se prontificaram a continuar contribuindo com a pesquisa. Contudo, em face das vicissitudes que acontecem em todo processo investigativo, em que não é possível controlar as condições de vida, e tampouco os acontecimentos que vão se presentificando na vida dos participantes, apenas dois estudantes conseguiram dispor de tempo para os

encontros na segunda etapa formal da pesquisa. Assim, tivemos os participantes Maria e Miguel, que seguiram até o final o curso dessa investigação.

Em síntese, a primeira etapa da pesquisa compreendeu o período de julho a dezembro de 2017, sendo que cada dinâmica conversacional durou 50 minutos em média, a depender das expressões dos participantes. Isso resultou em aproximadamente 250 minutos de gravações, que foram devidamente transcritas para compor o procedimento de análise e construção da informação. E a segunda etapa da pesquisa ocorreu entre novembro de 2019 e janeiro de 2020. Os encontros duraram em média 120 minutos, resultando, de maneira aproximada, em 180 minutos de gravação.

O quadro a seguir apresenta uma síntese descritiva dos participantes da pesquisa, na primeira e segunda etapa.

Quadro 1

Participantes da pesquisa

Nome ⁶⁰	Diagnóstico	Impedimento visual
Maria	Retinopatia de prematuridade ⁶¹	Cegueira
Miguel	Retinopatia de prematuridade e glaucoma ⁶²	Cegueira

Fonte: Autoria própria.

A partir da primeira e segunda etapa da pesquisa, observou-se que os critérios estabelecidos à luz do objetivo geral ganharam maior valor heurístico no campo e na construção da informação. Isso exigiu da pesquisadora profundas reflexões metodológicas para viabilizar uma maior interação e expressão na relação com os participantes.

⁶⁰ Nomes fictícios indicados pelo próprio participante.

⁶¹ Retinopatia de prematuridade é “causada pela imaturidade da retina em virtude de parto prematuro ou por grande quantidade de oxigênio na incubadora” (Mosquera, 2010, p. 54).

⁶² Glaucoma é “uma neuropatia óptica com repercussão característica no campo visual, cujo principal fator de risco é o aumento da pressão intraocular (PIO) e cujo desfecho principal é a cegueira irreversível” (Brasil, 2018).

Destaca-se, ainda, os desafios desta pesquisa em razão do delineamento longitudinal de tecer discussões acerca das mudanças e, por conseguinte, das produções subjetivas que foram sendo ressignificadas no curso da realização do ensino superior, sobretudo em relação à manutenção dos participantes ativos no processo da pesquisa. Acerca disso, na próxima seção exploro a construção do cenário social desta investigação junto dos participantes em relação aos objetivos propostos.

O Cenário Social da Pesquisa

A constituição do cenário social da pesquisa circunscreve um processo dialógico entre o pesquisador e os participantes, demarcando o interesse e a curiosidade de ambos em refletir sobre o objeto proposto. De maneira geral, entende-se que o cenário social da pesquisa se trata de um espaço relacional capaz de engajar o(s) participante(s) com o objeto de investigação e conseqüentemente participar da pesquisa. O cenário social da pesquisa compreende os espaços e momentos em que o investigador tem a possibilidade de implicar-se com os participantes do estudo, assim como em seus contextos cotidianos de vida (Torres, 2016). Esse entendimento corrobora a ideia de González Rey e Mitjans Martínez (2017b) de que o cenário social da pesquisa compreende “parte essencial do próprio processo de pesquisa, pois é uma importante etapa para o desenvolvimento do tecido relacional que permitirá o caráter dialógico da pesquisa” (p. 91).

Antes de adentrar o cenário social constituído com Maria e Miguel, faz-se necessário situar os desafios encontrados quanto aos espaços sociais da pesquisa. Inicialmente, foram pensados os núcleos de acessibilidade existentes nas IES localizadas no Distrito Federal como possíveis espaços de realização da pesquisa. No entanto, isso não foi possível, pois observou-se que os núcleos de acessibilidade ou de atendimento psicopedagógico não eram de fato os ambientes mais frequentados pelos universitários

com deficiência visual, o que nos convida a refletir que a função desses núcleos nas instituições de ensino superior não compreende um lugar de encontro das pessoas com deficiência, pois elas estão aprendendo, estudando e estabelecendo relações interpessoais ‘na’ e ‘para’ a diversidade. Isto, presume que os núcleos devem fazer valer os dispositivos legais de promoção da inclusão a nível pedagógico, atitudinal, comunicacional, físico e arquitetônico no âmbito da instituição de ensino superior.

Dessa maneira, o local de realização da pesquisa era semanalmente combinado com os participantes de maneira que pudesse favorecer o diálogo e evitar influir consideravelmente em sua rotina. Em geral, as conversações ocorreram ora em salas de aula vazias nas IES, ora nas Associações para Pessoas com Deficiência Visual, ora na residência de um dos participantes e ora na Biblioteca Braille do Distrito Federal, mas a maioria dos encontros ocorreram em uma biblioteca para pessoas com deficiência visual localizada em uma escola pública especializada para este público. Esses espaços sociais em que se deu a pesquisa foram importantes para que houvesse uma melhor compreensão sobre os espaços ocupados e vivenciados pela pessoa com deficiência visual, qualificando a construção da informação.

O vínculo estabelecido com os participantes possibilitou encontros potentes e profundamente reflexivos tanto para mim, enquanto pesquisadora, bem como para eles, solidificando um terreno profícuo para o processo construtivo-interpretativo acerca de suas produções subjetivas, que, posteriormente, se integraram ao modelo teórico. Construir o cenário social com os participantes da minha pesquisa foi desafiador considerando o tempo da pesquisa, a rotina de um universitário e os desafios desta formação diante das barreiras de acessibilidade em suas diferentes expressões.⁶³ No entanto, foi possível consolidar um

⁶³ A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) menciona no artigo 3º, parágrafo 5º, que as barreiras são “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de

cenário em que “os participantes estiveram motivados na sua participação para assim obter informações relevantes e ... favorecendo processos mais autênticos de expressão em relação ao tema estudado” (Mitjans Martínez, 2019, p. 64).

Quanto à participante Maria, o nosso primeiro e último encontro ocorreram em sua própria residência. Confesso que ela foi uma participante que me mobilizou muito desde os nossos primeiros encontros. Três aspectos me chamaram atenção: o primeiro foi que, apesar da existência da cegueira como constituinte da sua existência, em nossos diálogos, ela sempre me convidava a olhar a deficiência sob uma outra ótica. Não falava da sua deficiência enquanto impedimento, barreiras, dificuldade, mas como desafio e possibilidades. Estava sempre fazendo muitas coisas ao mesmo tempo desde o nosso primeiro encontro. O segundo aspecto que me chamou muito a atenção foi a participação da mãe dela em alguns dos nossos encontros. Ela sempre vinha ao final para conversar conosco sobre os desafios enfrentados ao longo do desenvolvimento de Maria, frisando o exercício de confiança e autonomia que os pais de pessoas com deficiência precisam realizar. Outro aspecto, que me deixou super lisonjeada e emocionada, foi quando Maria me enviou as fotos da apresentação do seu Trabalho de Conclusão de Curso, em 2020. Em síntese, avalio como uma relação de troca e aprendizado o espaço dialógico e relacional constituído com Maria. Nesse período, aprendi muito com ela sobre interagir com a pessoa cega e conhecer as suas possibilidades de ação, fiquei mais atenta ao papel da família no desenvolvimento de uma pessoa com deficiência e, também, pude mobilizá-la a refletir sobre os processos subjetivos que permearam sua trajetória no ensino superior.

O participante Miguel é a disponibilidade em pessoa. Sua atenção, reflexão e estado de presença durante os nossos encontros eram surpreendentes. Miguel geralmente falava da

expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em barreiras: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais, tecnológicas”.

sua experiência com a cegueira a partir de reflexão psicológica e espiritual, ainda que também reconhecesse a deficiência a partir de uma lesão. Ele identifica os desafios de ser pessoa com deficiência, mas esse tema, em geral, não ocupa da maneira direta as suas expressões a não ser quando é mobilizado. Miguel gosta muito de falar sobre sentido da vida, relações humanas, emoções e afetos. Com essa postura, também me levava a olhar a deficiência sob uma ótica totalmente diferente, considerando sobretudo as relações e interações subjetivas. Nossas conversas sempre permeavam assuntos como sentido da vida, espiritualidade e psicologia e, a partir disto, discutíamos o tema da pesquisa permeado por um olhar da subjetividade. No último encontro que tive com Miguel, senti-me muito mobilizada. Miguel já tinha concluído a faculdade, estava à procura de um emprego e, pela primeira vez desde que nos conhecemos, percebi uma angústia de não conseguir um trabalho, chegando ao ponto de ele se questionar se não estaria encontrando vaga em razão da deficiência visual, ainda que tivesse clareza das dificuldades de contratação de pessoas com deficiência.

Em síntese, avalio com qualidade a participação de Miguel e Maria. Tivemos diferentes momentos, nos encontramos em vários espaços ocupados por pessoas com deficiência visual, fizemos uso de recursos para estabelecer trocas dialógicas a partir do tema da pesquisa, que, por fim, possibilitaram construir informações profícuas conectadas com os objetivos deste trabalho.

Procedimentos de Construção das Informações

Para responder ao ordenamento teórico empregado neste estudo, foram utilizados os procedimentos de construção da informação da Metodologia Construtivo-Interpretativa com a finalidade de compreender a complexidade da realidade das pessoas cegas no ensino superior. Em consonância com a proposta teórico-metodológica adotada, não se reconhece

a realidade como uma dimensão estática, mas sim como uma produção dinâmica, criativa e inesgotável do saber (Oliveira, 2017). Nesse sentido, os procedimentos de construção da informação compreendem um processo transversal às ações realizadas em todos os momentos da pesquisa, pois subentende-se que

a informação que vai sendo relevante para o problema estudado não aparece diretamente da resposta dos participantes, nem de sua fala explícita, mas, sim, nas hipóteses que vão ganhando força, organizadas pelos indicadores que o pesquisador constrói fundamentado nas expressões dos participantes nos mais diversos momentos e contextos da pesquisa. (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p.109)

Sob essa ótica epistemológica, reconhecem-se produções singulares no contexto cultural e nas vivências dos universitários com deficiência visual, o que nos leva a observar a incorrência de generalizar a experiência da cegueira no âmbito do ensino superior. Com base nisso, entende-se que a produção de indicadores por parte do pesquisador abrange um processo criador, que possibilita elaborar caminhos interpretativos sobre a constituição subjetiva de universitários cegos revelados a partir das expressões e da interação dos participantes.

De acordo com González Rey e Mitjás Martínez (2017b), “não existem regras universais nem *a priori* para a definição de indicadores” (p. 111), pois eles emergem do caminho hipotético em que o pesquisador vai enveredando na pesquisa, por meio das suposições elaboradas para significar e ressignificar as contradições advindas do aspecto qualitativo da expressão dos participantes. Isso culmina com um campo profícuo de inteligibilidade (González Rey, 2005a; González Rey & Mitjás Martínez, 2017b), neste caso, sobre a deficiência visual e a relação com o ensino superior.

De tal modo, o caminho de construção de um indicador não compreende um processo isolado, tratando-se de uma ação recursiva que dialoga continuamente com outros indicadores, além de confrontar a própria teoria, respondendo, assim, aos propósitos do modelo teórico adotado, que busca solidificar o constante movimento de “articulação entre o pensamento do pesquisador e o momento empírico, que resulta na lógica configuracional” (Oliveira, 2017, p. 67) do fenômeno estudado. Por fim, compreender como a deficiência visual, especificamente a cegueira, está constituída subjetivamente nos estudantes, destacando recursos, processos e produções que permearam a realização do ensino superior, requer recursivamente compreender a organização das configurações subjetivas a partir dos sentidos subjetivos gerados nas construções sociais e subjetivados nas experiências e relações da pessoa.

Os recursos para a construção das informações adotados neste estudo, com base na Epistemologia Qualitativa, visam refutar a coisificação dos instrumentos como único recurso de coleta e produção de informação na pesquisa (González Rey, 2005a).⁶⁴ Ao contrário desse entendimento, a eleição dos instrumentos corresponde a uma demanda que emerge na processualidade da pesquisa construtivo-interpretativa. Não existem definições *a priori* de quantidade ou tipo de instrumento, pois os instrumentos são elaborados partindo da necessidade de ampliar o curso reflexivo sobre o sistema investigado. De tal modo, o processo de construção da informação deve viabilizar a manifestação do participante, ou melhor, facilitar a expressão ao envolver as pessoas emocionalmente pelo processo de comunicação dialógica (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b). Nessa perspectiva epistemológica, os autores complementam que o instrumento dedicado a mobilizar os participantes a se expressarem assume um

⁶⁴ O termo “instrumentalismo” refere-se à “necessidade derivada da busca pela objetividade, valendo-se da neutralidade como princípio reitor do uso de instrumentos, por serem estes usados como mediador da relação do pesquisador com o sujeito pesquisado, eliminando as ‘distorções’ que podem aparecer como resultado do contato subjetivo pesquisador-pesquisado” (González Rey, 2005a, p. 38).

caráter dialógico que implica a presença do pesquisador quando eles são utilizados, e seu posicionamento quando utiliza os instrumentos é sempre um posicionamento aberto ao participante, pronto para se comunicar com ele quando for preciso. Unido a isso, todo instrumento deve ter uma continuidade conversacional que o integra com outros instrumentos e outros momentos da pesquisa. (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017b, p. 95)

Nesta pesquisa, os instrumentos utilizados para a produção de informação foram os sistemas relacionais conversacionais, uma vez que “possibilita[m] ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um tecido de informação que implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes” (González Rey, 2005a, p. 45). Para a produção das informações, foram utilizadas, na primeira etapa, dinâmicas conversacionais e, na segunda etapa, um complemento de frases, um exercício de autorreflexão e um exercício de problematização das dinâmicas conversacionais.

A dinâmica conversacional concebe um encadeamento de responsabilidade tanto do pesquisador quanto dos participantes por meio de suas experiências, seus questionamentos e suas tensões, que viabilizam a emergência dos sentidos subjetivos (González Rey, 2005a). Os participantes são corresponsáveis pela processualidade da pesquisa, na medida em que se dispõem a participar da investigação, por meio da expressão ou da reflexão.

No que diz respeito à diferença em relação às práticas conversacionais da pesquisa tradicional, pondera-se, de acordo com González Rey (2005a), a possibilidade de considerar mais do que uma resposta, sem estabelecer critérios padronizados entre as perguntas e as respectivas respostas, dando ênfase à expressão da pessoa, que se relaciona com a diferença existente nas vivências e nos sentidos subjetivos produzidos. Nesse sentido, as dinâmicas conversacionais também (re)posicionam os participantes diante da

inevitabilidade de elaborar “a sua experiência em uma área de sua vida em que convergem processos simbólicos e emoções significativos para o sujeito; é o sujeito quem se situa no lugar de onde nos falará” (González Rey, 2005a, p. 46).

As dinâmicas conversacionais promovidas neste estudo (apêndices D, E, F e G) assumiram como inspiração a proposta engendrada por McAdams (1995) acerca da *The Life Story Interview*, adaptada ao processo de escolarização da pessoa com deficiência visual. As dinâmicas conversacionais foram realizadas individualmente, recomendando-se que cada participante oferecesse relatos detalhados de seus períodos da escolarização, que compuseram um agrupamento de questões, como: história de vida em geral, biografia pessoal, experiências acadêmicas no ensino fundamental (I e II), experiências acadêmicas no ensino médio e experiências acadêmicas no ensino superior. Mesmo contendo uma proposta temática por encontro, os diálogos fluíram de acordo com o interesse dos participantes, de maneira que todos os temas fossem contemplados. Assim, foi proposto que os participantes narrassem a sua história de vida, (re)elaborando seu passado, seu presente e seus vislumbres para o futuro. Isso os conduziu a “recorrer a importantes relações sociais e fontes culturais profundas para desenvolver histórias poderosas de redenção pessoal” (McAdams, 2013, p. 1, tradução nossa).⁶⁵

O complemento de frases (Apêndice I) é um instrumento composto por aproximadamente 70 frases, reconhecidas por indutores, que são complementadas pelos participantes com a intenção de compor unidades de significação acerca de um determinado tema. González Rey e Mitjans Martínez (1989) adaptaram esse instrumento com o objetivo de participar do diagnóstico da personalidade, em meio a outros instrumentos. Atualmente, esse recurso agrega valor ao processo interpretativo do

⁶⁵ Texto original: “resort to important social relationships and deep cultural sources to develop powerful stories of personal redemption”.

pesquisador. Ele possibilita captar as produções subjetivas que não foram explicitamente reveladas nas expressões do respondente (González Rey, 2007b).

O exercício de autorreflexão (Apêndice J) se trata de um recurso que possibilita ao participante abrir vias de reflexão e explorar a compreensão sobre um ou mais objetivos delimitados na pesquisa (Mitjans Martínez, 2009). Esse exercício foi feito nesta pesquisa com a intenção de explorar a percepção e a expressão dos participantes acerca do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento durante o ensino superior, demarcando os aspectos positivos e/ou negativos que promoveram seu desenvolvimento.

Por fim, o recurso de “problematização das dinâmicas conversacionais” teve como objetivo ampliar a capacidade reflexiva dos participantes a respeito dos assuntos abordados nas dinâmicas conversacionais na primeira etapa da pesquisa, possibilitando assim à pesquisadora gerar indicadores sobre a constituição subjetiva em universitários cegos, destacando recursos, processos e produções que permearam a realização do ensino superior.

Quadro 2

Etapas da pesquisa e construção das informações

Momento	Recurso	Temáticas norteadoras
Etapa 1		
1°	Dinâmica conversacional (DC) nº 1 (apêndices A, B, C e D)	Sensibilização para o campo e a pesquisa (apresentação da pesquisadora e da pesquisa; assinatura do TCLE; estabelecimento de datas e horários para a realização das etapas da pesquisa; preenchimento da ficha de perfil) Período de escolarização: presente
2°	DC nº 2 (Apêndice E)	História de vida em geral/biografia dos participantes. Período de escolarização: presente e passado
3°	DC nº 3 (Apêndice E)	Experiências acadêmicas no ensino fundamental (I e II). Período de escolarização: passado
4°	DC nº 4	Experiências acadêmicas no ensino médio.

	(Apêndice F)	Período de escolarização: passado
5º	DC nº 5	Experiências acadêmicas no ensino superior.
	(Apêndice G)	Período de escolarização: passado, presente e futuro
Etapa 2		
1º	Complemento de frases (CF) (Apêndice I)	Indutores diretos e indiretos
2º	Exercício de autorreflexão (EAR) (Apêndice J)	Análise do processo pessoal de aprendizagem e desenvolvimento durante o ensino superior.
3º	Problematização das dinâmicas conversacionais (PDC)	Problematização de assuntos apresentados nas dinâmicas conversacionais (etapa I) com a finalidade de refletir o contexto presente.

Fonte: Autoria própria.

Conforme as especificações contidas no Quadro 2, as dinâmicas conversacionais foram divididas em cinco momentos, de modo a expressarem um percurso histórico da escolarização dos participantes com deficiência visual. Partiu-se do mais geral ao mais específico – primeiro, eles relataram as experiências no ensino fundamental e médio e, segundo, as vivências no ensino superior. Vale explicar que a produção subjetiva é sempre do presente, desta maneira, as dinâmicas conversacionais revelam uma produção do presente em relação às experiências vividas atualmente e no passado, bem como uma articulação prospectiva quanto ao futuro. Nesse sentido, o complemento de frases, o exercício de autorreflexão e a problematização das dinâmicas conversacionais foram fundamentais para complementar as informações produzidas nas dinâmicas conversacionais e, assim, melhor subsidiar o processo de construção da informação.

Todos os momentos da pesquisa foram gravados por meio de um *smartphone* com auxílio de um tripé de mesa. A utilização das imagens se restringiu em compor um registro

das informações – fala, expressões, emoções – que engendrasses uma rede de significados capaz de permitir conjecturas sobre os sentidos subjetivos gerados nas experiências.

Aspectos Éticos

Esta pesquisa está em consonância com os procedimentos éticos da pesquisa com seres humanos, conforme previsão dos seguintes dispositivos legais: Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 196, de 1996, Resolução do CNS nº 466, de 2012, e Resolução CNS nº 510, de 2016. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (UnB), sob o CAAE 68036017.5.0000.5540, parecer nº 2.193.619. Todos os instrumentos, e sua respectiva gravação, só foram realizados após a anuência dos participantes por meio da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Cessão de Direitos para o Uso de Imagem e Voz, em duas vias, sendo uma para a guarda da pesquisadora e outra para os participantes.

O Processo Construtivo-Interpretativo

O processo de construção interpretativa reforça o caráter ativo e a responsabilidade intelectual do pesquisador em comprometer-se com a qualidade do curso hipotético e reflexivo da construção da informação. Esse compromisso é expresso na tessitura de significados e sentidos que vão emergindo no decorrer da pesquisa, consolidando a síntese do modelo teórico em desenvolvimento orientado pelo objetivo da pesquisa (González Rey, 2005a; González Rey & Mitjás Martínez, 2017b). O pesquisador é impelido a “perguntar, refletir e posicionar-se ativamente para que os participantes possam adentrar em tramas de vida que são relevantes para o progresso nas construções sobre os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas do processo em estudo” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 125).

A partir disso, o pesquisador irá se apoiar em aspectos qualitativos da linguagem e nos diferentes modos de expressão dos participantes com a finalidade de tecer significados que se constituam em indicadores (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b). Sobre a linguagem no curso do processo construtivo-interpretativo, cabe esclarecer:

a pesquisa construtivo-interpretativa não trabalha com a linguagem nem com o discurso como sistemas que se organizam fora dos indivíduos, da fala e das relações. A linguagem é trabalhada pela sua qualidade, forma de organização do relato, experiências associadas com os que aparecem como protagonistas, cronologia da aparição dos eventos etc., os quais são atributos que identificam o sujeito ou agente da fala e que estão além da intenção da fala ou da escrita, mas que aparecem na organização não consciente destas na qualidade do processo de construção em que essas expressões faladas, escritas ou simplesmente sentidas se manifestam (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 110).

Cientes da importância desse processo hipotético e reflexivo, é possível compreender que a seleção de uma informação demarca o caminho reflexivo e interpretativo que o pesquisador pretende trilhar – o que, conseqüentemente, caminha rumo à abertura de um **indicador**. Os indicadores não são definições isoladas, mas sim a tessitura construtivo-interpretativa das informações (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b). Não se trata de um sentido explícito, aparente e conclusivo; como menciona González Rey e Mitjás Martínez (2017b), “o indicador ainda não significa nada para a pesquisa, apenas uma **conjectura** que principia um caminho de busca” (p. 111), composto pelo manejo artesanal das informações diretas ou indiretas que emergiram no curso da pesquisa acrescidas do processo reflexivo do pesquisador à luz de um arcabouço teórico como meio de abrir rotas de inteligibilidade. Por sua vez, tais rotas vão se somando a outros indicadores como um meio de avançar para outro nível hipotético e interpretativo, as **hipóteses** (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b).

Enquanto na pesquisa hipotético-dedutiva o caminho de elaboração das hipóteses representa construções *a priori* postas à comprovação, na pesquisa construtivo-interpretativa não cabe colocar o conhecimento à finalidade de prova ou verificação (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b). O foco está no compromisso construtivo interpretativo do pesquisador em integralizar suas ideias e reflexões teóricas (González Rey, 2019) como meio de tecer um caminho pelo qual o **modelo teórico** vai adquirindo sua capacidade explicativa a partir da convergência dos indicadores, que se organizam em hipóteses.

No processo de construção interpretativa deste estudo, foram constituídos três eixos. O primeiro discute o processo de inclusão escolar e a relação com a trajetória de vida da pessoa cega. O segundo estabelece um diálogo sobre o entrelaçamento de redes de apoio, recursos utilizados para lidar com os desafios e as contradições do cotidiano

universitário de uma pessoa com deficiência visual. Por fim, o terceiro explicita as produções subjetivas do universitário cego e a mobilização de posicionamentos enquanto sujeito ao longo do seu desenvolvimento.

Reitera-se que as discussões aqui realizadas tecem uma alternativa de inteligibilidade para como a constituição subjetiva individual e social sobre a cegueira permearam o ingresso, a realização e a conclusão do ensino superior. Para isso, foram produzidos indicadores a partir da construção reflexiva das informações das dinâmicas conversacionais, do complemento de frases e do exercício de autorreflexão, que possibilitaram a formulação de hipóteses em diálogo com a revisão das produções científicas e a base teórica desta pesquisa. Por fim, destaca-se que as análises e discussões não se esgotam em si mesmas, pois, em conformidade com a proposta teórico-metodológica adotada nesta pesquisa, reconhece-se a contribuição singular e o caráter vivo, cultural e histórico das histórias aqui apresentadas para a construção do modelo teórico.

Apresentação dos Participantes da Pesquisa

Quando convidei **Maria**, 22 anos,⁶⁶ para participar da pesquisa, ela estava em período de final de semestre, por isso foi muito difícil encontrar um horário compatível para agendar o nosso primeiro encontro. Acordamos em esperar o final do semestre para retomar o diálogo e agendar um horário. Nosso primeiro e nosso último encontro ocorreram em sua residência, em uma das regiões administrativas periféricas ao Plano Piloto⁶⁷. Os demais ocorreram na biblioteca pública de uma escola especializada para as pessoas com deficiência visual localizada em uma região central de Brasília, Distrito

⁶⁶ Idade de Maria ao final da pesquisa.

⁶⁷ Região Administrativa Central do Distrito Federal.

Federal. Nos encontros em sua residência, a sua genitora participou em alguns momentos, buscando agregar reflexões a partir dos temas debatidos. Avalio que os encontros com Maria foram muito significativos, pois as histórias vivenciadas por ela expressavam uma potência em seus posicionamentos perante as adversidades. Além disso, sua mãe mostrava-se muito participativa, sempre criando possibilidades para que ela pudesse se impor e explorar o seu desenvolvimento. Eu, particularmente, ficava muito motivada a encontrar Maria, pois ficava encantada com as suas histórias e suas maneiras de resolvê-las.

No primeiro encontro, Maria se definiu como uma jovem universitária de uma instituição pública do Distrito Federal, que teve o diagnóstico de retinopatia de prematuridade por um desdobramento do nascimento prematuro, que a levou permanecer por dois meses na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) neonatal. Isso desencadeou uma queimadura na sua retina em função da luz do oxigênio. Maria relata que não houve preocupação de colocar proteção em seus olhos.

A descoberta da cegueira não ocorreu de imediato, mas quando estava com aproximadamente sete meses de idade, por conta da desconfiança de sua genitora, que prontamente acessou centros de referência em visão para bebês em Belo Horizonte e Goiânia. Os profissionais que avaliaram Maria disseram que não era possível reverter e tampouco corrigir o problema, pois a retina já estava totalmente descolada. Os médicos então a encaminharam, com aproximadamente 10 meses de idade, para o serviço de estimulação precoce do Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV), uma escola pública do Distrito Federal especializada no atendimento a crianças com deficiência visual. Maria frequentou esse espaço até os 6 anos, e continuou em contato com ele durante o ensino superior, em função das atividades de apoio à pessoa com deficiência visual. Em nosso último encontro, Maria informou que tinha acabado de concluir a faculdade, isso no primeiro semestre de 2020.

Miguel, 27 anos,⁶⁸ foi indicado pela universitária Maria e sua mãe, que lembraram que ele se adequava aos critérios gerais estabelecidos para a minha pesquisa. Quando entrei em contato com Miguel, o informei da indicação, e ele prontamente se disponibilizou a participar da pesquisa. Os encontros com Miguel foram muito ricos e afetuosos, pois Miguel demonstra uma serenidade e docilidade em suas palavras e expressões, além de destacar a importância da participação em pesquisas científicas para divulgar melhor os desafios vivenciados pelas pessoas com deficiência visual. Segundo ele, participar desses processos era um meio de buscar refletir soluções sociais e interpessoais que possam melhorar a qualidade de vida da pessoa cega ou com baixa visão.

Quando o convidei para participar da pesquisa, ele estava no início do semestre letivo na faculdade, assim foi mais fácil agendar horários compatíveis. O espaço social dos nossos encontros foram a biblioteca da escola especializada para pessoas com deficiência visual, com exceção do último encontro, que ocorreu na Biblioteca Braille do Distrito Federal no período de férias escolares. Nessa ocasião, Miguel informou que tinha concluído a faculdade fazia aproximadamente cinco meses e que estava à procura de emprego.

Miguel se definiu, em nosso primeiro encontro, como uma pessoa afetiva e tranquila, que tem suas fraquezas e seus pontos fortes. Disse gostar de expressar o que sente e o que pensa, sem vergonha de demonstrar o que sente por ninguém, o que o faz ser uma pessoa bem autêntica. Miguel nasceu prematuro, de 6 meses e 15 dias, em uma cidade no interior de Goiás (GO). Sua deficiência não foi congênita, mas sim adquirida poucos dias depois do nascimento em decorrência das condições de cuidado no hospital. Sua mãe faleceu quando ele tinha 4 anos em um acidente de trânsito. Por volta dos 5 anos, seu pai decidiu se mudar para Brasília para que Miguel pudesse estudar no CEEDV, pois a cidade

⁶⁸ Idade de Miguel ao final da pesquisa.

em que eles residiam não tinha recursos para as pessoas com deficiência. Com 20 anos, Miguel terminou o ensino médio, e com 21 começou a faculdade de Psicologia.

Maria e Miguel, apesar de terem trajetórias pessoais distintas, compartilham o fato de terem saído de regiões menos favorecidas economicamente, como de outro estado ou de regiões administrativas do Distrito Federal conhecidas como cidades satélites, em busca de uma rede de apoio escolar especializada. Os dois foram marcados de maneira proeminente por serviços de apoio, escolas e instituições de ensino superior na zona central do Distrito Federal, mais especificamente na região administrativa do Plano Piloto. Tanto Maria quanto Miguel compartilharam, até o ensino superior, práticas pedagógicas formativas no CEEDV. Esses aspectos mostram o quanto a área central é reconhecida como uma referência no apoio especializado a pessoas com deficiência visual, evidenciando a confluência desses aspectos, bem como da subjetividade social dessas instituições nas trajetórias de escolarização de Maria e Miguel, integrando, desta maneira, a subjetividade individual de ambos, como veremos ao longo das discussões.

Embora sejam dois participantes com trajetórias singulares, eles serão apresentados de forma integrada no processo de construção interpretativa, assumindo a pesquisadora o compromisso com a produção de um modelo teórico. Não temos a pretensão de reconstruir as histórias e trajetórias de ambos, tampouco de analisar suas biografias e fazer uma construção da subjetividade individual. Enfrentamos o desafio de refletir sobre os processos de inclusão a partir das trajetórias de Maria e Miguel, por meio dos episódios narrados por eles, considerando a interface entre o individual e o social e tendo em vista como o vivido, o percebido, o sentido por eles – e suas famílias, professores, amigos – nos possibilitam avançar em novas inteligibilidades sobre a inclusão num trânsito contínuo entre o individual e o social, sem fronteiras.

Eixo 1: Os Processos de Inclusão Escolar: Tecendo Caminhos para o Ingresso no Ensino Superior

O processo de construção interpretativa contido neste eixo está centrado em analisar como os processos de inclusão escolar constituíram a trajetória de vida do estudante cego. Não temos a pretensão de reconstruir a produção subjetiva de sua trajetória de vida, uma vez que as narrativas são sempre uma reconstrução gerada num fluxo atual da produção de sentidos subjetivos. O caráter gerador das configurações subjetivas na produção dos sentidos subjetivos faz com que essa produção seja atual, como um novo fluxo de sentidos subjetivos que emergem no recontar das próprias vivências. Ao mesmo tempo em que é atual, é histórica, uma vez que são os recursos subjetivos (simbólico-emocionais) configurados historicamente que constituem as bases para a emergência dos sentidos subjetivos no presente. Destaca-se que o caminho construtivo e reflexivo, nesta pesquisa, não visa excluir a participação do social e do Estado no que se refere aos recursos de acessibilidade e da deliberação de dispositivos legais que possam reger o seu exercício. Propomos, sem desconsiderar o anterior, analisar o processo de inclusão sob um outro viés, o da subjetividade individual e social.

O modo como os estudantes com deficiência visual é acolhido e amparado em suas necessidades pelas famílias e pelos profissionais da saúde e da educação constitui-se em diferenciais que podem marcar toda uma trajetória de escolarização. Sobre isso, Maria conta que “com uns 9, 10 meses eu vim para o CEEDV, na precoce, estimulação visual. Os médicos me encaminharam para cá. E daí eu fiquei aqui até me alfabetizar, me alfabetizei no sistema braile” (DC 1/2017). Em outro momento, menciona: “eu acho que a participação da minha mãe e da minha família foi fundamental, porque eu fui para a escola muito cedo. Eu fui muito bebezinha. Fiz estimulação precoce, ter um acompanhamento...” (PDC/2019).

Vale destacar que, para a maioria das pessoas com deficiência visual no Brasil, os atendimentos especializados são realizados na rede pública de educação e saúde, marcando a presença do Estado no desenvolvimento precoce – mesmo que, muitas vezes, a qualidade desses serviços possa ser questionada e não atenda em quantidade e qualidade necessárias ao melhor desenvolvimento dessas crianças. Diante disso, a participação da família, muitas vezes com conhecimento e recursos limitados, tem se mostrado essencial na manutenção dos estudantes com algum tipo de deficiência no processo de escolarização:

eu agradeço porque meus pais me educaram de uma maneira que eu pude me desenvolver. Foi muito importante para mim, sou extremamente grato a eles. A educação em si tem que ser a mesma. ... Tem que ser a mesma para criança com deficiência e sem deficiência, porque senão vira uma coisa de exclusão, de favoritismo. (Miguel, PDC/2020)

A presença da família, como observado no caso de Maria e Miguel, foi fundamental para que ambos, e as suas respectivas famílias, se organizassem para viabilizar caminhos inclusivos ao longo da trajetória de desenvolvimento. Já de início, acessaram serviços de saúde e escolas inclusivas, o que compõe um **indicador da existência de sentidos subjetivos mobilizadores pela busca por espaços institucionais em prol da autonomia da pessoa com deficiência**. Vale reforçar que falar de inclusão é também falar de família, porque ela vivencia junto as complexidades, os desafios e as limitações geradas pela deficiência. Dessa maneira, a família da pessoa com deficiência deve ter um lugar de fala e escuta quando o assunto é inclusão, logicamente sem se sobrepor à pessoa com deficiência, mas demarcando as experiências que a fazem vivenciar impedimentos de participação social em razão do contínuo cuidado e das limitações que esse exercício opera dentro da lógica de uma sociedade normativa. Isso implica observar que a deficiência aqui atua a partir não do corpo, mas das demandas das relações de cuidado.

Fui para uma escola, mesmo, regular, com sala de recursos, que tinha professores especializados para me atender. Mas no começo foi difícil, porque eu fui para perto da minha casa, porque eu moro em uma zona periférica.⁶⁹ E lá eu não tive apoio suficiente. As professoras falavam que não tinham capacidade, que não tinham capacidade para me ajudar, que não sabiam como lidar comigo. Foi um ano muito difícil. Então, eu tive que voltar para cá, no Plano, e fazer o meu ensino fundamental aqui em uma escola que fosse, mesmo, mais preparada. (Maria, DC 1/2017)

Com Miguel ocorreu algo semelhante:

vim para Brasília para poder estudar aqui no CEEDV, porque na cidade do interior do Goiás⁷⁰ onde eu residia não tinha recurso para deficiente, a não ser um Centro de Apoio, que dava uma espécie de apoio para pessoas com deficiência. (DC 1/2017)

Evidenciamos indicadores da existência de sentidos subjetivos associados à **mobilização subjetiva das famílias em busca de espaços educacionais promotores de independência e de processos de autoria em prol da aprendizagem e do desenvolvimento**, ao ponto de tomarem a decisão de mudá-los de escola, de região administrativa e até mesmo de cidade. Para chegar a essa tomada de decisão, os pais também sentiram a ausência da inclusão, quem sabe até mesmo a exclusão. A necessidade de tomar outro rumo quando se almeja e reconhece a potencialidade do desenvolvimento da pessoa com deficiência exige um reposicionamento para buscar ocupar lugares em que já existam coletivos funcionando em prol da inclusão. Assim, a partir dessa trajetória de Maria e Miguel, relacionada à inserção no ambiente escolar, à estimulação precoce, ao

⁶⁹ O termo “zona periférica” foi utilizado em substituição ao nome da região administrativa em que Maria reside.

⁷⁰ O termo “cidade do interior do Goiás” foi utilizado em substituição ao nome da cidade em que Miguel residiu na infância.

encaminhamento médico e a mudanças de escola em diferentes regiões, entre outros, construímos a hipótese de que o **papel social que a família assume, desde a primeira infância, envolta e comprometida em apoiar e fomentar o desenvolvimento da pessoa com deficiência, é favorecedor dos caminhos para a efetivação inclusão escolar.**

A inclusão escolar não é feita somente pelos atores escolares. Ela integra uma rede de outras pessoas e instituições que ficam invisibilizadas no processo. A dinâmica de sustentação gerada pelas famílias demarca fortemente a qualidade imprimida nos processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência na luta por serviços e espaços sociais que atendam às necessidades da família e não somente da pessoa com deficiência. Os enfrentamentos à subjetividade social se tornam mobilizações constantes na luta por espaços qualificados que façam diferença na vida dos seus filhos. Como afirma González Rey (2011), “essa relação não é com um ‘outro’, mas com muitos outros, de forma simultânea, como um contexto social dinâmico e participativo, em que se geram dinâmicas múltiplas e simultâneas com grande capacidade de reorganização no próprio contexto em que a atividade acontece” (p. 60).

Retomando o relato anterior de Maria sobre a sua primeira inserção na escola regular, no ensino fundamental I, em uma escola designada como inclusiva, mas onde as professoras não se reconheciam como habilitadas para trabalhar com a pessoa com deficiência visual, evidenciamos sentidos subjetivos associados ao **sentimento de desassistência perante as lacunas na formação dos professores e nas práticas pedagógicas das instituições escolares.** Nesse contexto, serve-se à lógica da população hegemônica das pessoas sem deficiência, excluindo a diversidade de pessoas que compõem o contexto educacional.

Outro aspecto sinalizado por Maria e Miguel refere-se à ideia de subúrbio com problemas (Bourdieu, 1997), ou em uma linguagem mais atual e contextualizada, a

denominação de periferia, condição essa que é marcada pela privação dos capitais, econômico, cultural e/ou social (Bourdieu, 1997), que aparece ao explicarem que, para poder ter acesso a uma escola mais preparada, precisaram sair da região em que residiam e se deslocar para a região central do Distrito Federal, o Plano Piloto. Essa experiência evidencia como o espaço social qualifica as pessoas que o ocupam. Os espaços mais privilegiados socioeconomicamente, tais como o Plano Piloto,⁷¹ compõem uma rede mais qualificada de apoio para as pessoas com deficiência visual, e as regiões periféricas são áreas mais fragilizadas no que tange a um qualificado apoio escolar para essas pessoas.

As mudanças de escola e de região administrativa ou de cidade promoveram transformações também no desempenho escolar e no processo de inclusão de ambos. Embora não tenhamos acompanhado essa trajetória de Maria e Miguel, podemos inferir a existência de dois movimentos, concomitantes ou não, que reconhecemos como indicadores da constituição dos processos de inclusão: por um lado, nos estudantes, e em outro nas famílias, que **a mudança de espaço social gerou uma nova percepção sobre a qualidade pedagógica das ações e relações desenvolvidas no cotidiano escolar**, avigorando a compreensão de como a subjetividade social dos espaços e das instituições constituem a subjetividade da pessoa. Conforme completa Miguel, “depois que eu vim para Brasília comecei a aprender a ler e a escrever ..., ensinar o braile que eu aprendi aqui no CEEDV. Fui muito bem alfabetizado” (DC 1, 2017). Sobre esse assunto, Maria também expressa que “o meu rendimento depois que eu voltei, saí da zona periférica e vim para a zona central estudar, melhorou 100%. A diferença é a importância desse apoio no ensino básico. É muito bom para o desenvolvimento do aluno” (DC 2, 2017).

A expectativa social da aprendizagem e do desenvolvimento de uma criança atendida por determinado serviço social ou escola pode gerar desdobramentos para além do

Região Administrativa Central do Distrito Federal.

que efetivamente é promovido nesse espaço. O valor simbólico de um espaço social integra a subjetividade das pessoas pela produção emocional que geramos sobre ele. No imaginário social das pessoas que residem no Distrito Federal, frequentar uma escola no Plano Piloto possui um valor agregado que não encontramos em escolas da maioria de outras regiões administrativas.

Ainda a respeito do impacto da mudança, reconhecemos a **hipótese de que a atenção às necessidades individuais ofertada pela família e escola torna essas duas instituições estruturantes na efetivação de processos de inclusão mobilizadores de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência**. De tal modo que se reitera que a inclusão é um processo amplo e não tem como ocorrer de forma isolada e fragmentada, pois trata-se de um compromisso ético-político de pessoas e instituições com a promoção da participação social e condição de igualdade. Outrossim, as experiências vividas nesse período constituíram-se como um campo favorável para além do desenvolvimento escolar, implicando também a produção de sentidos subjetivos relacionados ao que se compreende por um efetivo processo de inclusão, demarcando a compreensão do desenvolvimento de uma maneira integral.

Ampliando, dessa maneira, o entendimento acerca do processo de inclusão, evidencia-se que se trata de mais que um processo de adequação curricular e garantia de acessibilidade, pois se configura mediante uma ação e relação de natureza dialógica, relacional e emocional (Torres, 2016).

... Quando eu fui para a escola, com a sala de recursos dentro da escola, foi mais fácil o trabalho, para trabalhar, porque era uma ligação mais direta entre o professor. Isso aqui na zona central... E lá tinha duas, três professoras na sala de recursos. Era uma sala que tinha todos os materiais que eram necessários para ajudar os alunos com deficiência visual. (Maria, DC 2/2017)

Os professores já sabiam como que tinham que dar a aula, como tinham que fazer, tinham que descrever do quadro e tal ..., já tinham material em braile, os textos tudo a gente tinha acesso. Então isso é outro universo, você ter uma educação inclusiva é muito diferente, você se desenvolve como todos. ... Os professores, e a ligação com os professores da sala de recursos, era permanente, porque a sala de recursos dava um suporte de tarde, no período contrário [ao das aulas]. (Miguel, DC 2/2017)

É interessante observar que Maria e Miguel indicam dois aspectos que constituem o processo de inclusão: os estruturais e organizativos, como a própria escola, a sala de recursos e os materiais necessários aos estudantes com deficiência visual; e as ações e interações dialógicas, relacionais e emocionais. Ambos os aspectos são subjetivados pelos estudantes de modos distintos a depender das dinâmicas sociais e individuais que permeiam suas trajetórias de vida. Dessa maneira, **as produções subjetivas somente se constituem como um espaço efetivo de apoio à inclusão na medida em que as pessoas com deficiência se percebem em igualdade de oportunidades e suporte em relação aos seus pares sem deficiência.**

Assim, a inclusão deve contemplar ações e relações promotoras de desenvolvimento da pessoa com deficiência, Maria e Miguel apresentam algumas reflexões sobre a sua época do ensino fundamental e médio, quando tiveram experiências vividas e sentidas como inclusivas:

... participar dos jogos interclasses foi uma experiência muito boa na área de educação física, que eu fui incluída nas atividades que os professores tentavam adaptar para que eu pudesse participar junto com os colegas normalmente. É isso, para mim também foi muito marcante. “Nossa, eu posso participar disso?” Era basquete, vôlei. Eu jogava vôlei e basquete, corria junto com eles [estudantes

videntes]. Tinha que dar volta não sei quantas vezes ao redor da quadra, aí ou o professor ia comigo, ou ele pedia para um colega me guiar. E eu achava um máximo, porque eu falava: “Nossa, que legal que eu posso participar!” Sacava no vôlei. Tinha um professor que me ensinou tudo. ... Ele fazia de tudo para que eu participasse de tudo. ... Foi quando eu realmente me senti incluída de verdade. (Maria, DC 2/2017)

Na fala de Maria, podemos observar que as expressões “eu fui incluída” e “eu posso participar” indicam que **a deficiência não performa o corpo como incapaz de realizar as atividades escolares, mas sim como possibilidade criativa**. Constitui, assim, uma experiência motivadora e transformadora da sua vivência como estudante e como pessoa com deficiência visual. Isso também foi possível identificar no discurso de Miguel:

uma experiência maravilhosa que eu vivenciei no ensino médio foi um projeto de caminhada. O que é esse projeto? No segundo ano do ensino médio, você fica o ano todo fazendo um monte de pesquisas sobre as cidades que você vai caminhar. O ônibus faz o percurso de Brasília até a cidade de destino, e a partir daí você volta andando até Brasília. Isso é para todo mundo do segundo e do terceiro ano. ... Foram 15 dias de caminhada, eu e meu amigo, nós fomos os primeiros deficientes visuais a ir nesses tipos de caminhada, ninguém de deficientes visuais tinham ido. A gente conheceu muitas culturas. ... A gente dormia em barraca, a gente dormia nas fazendas que receberam a gente, a gente usava saco de dormir, usávamos a mochila como travesseiro e dormia, e era massa demais! A gente tinha aula de geografia nos rios [em] que nós tomávamos banho. Teve um dia que meu pai e minha madrasta escreveram uma carta em braile e mandaram lá para a caminhada onde eu estava. Eu recebi essa carta e fiquei tão emocionado, e foi tão legal! Os meus amigos de sala que não foram escreveram cartas também, mandaram para a

caminhada. Então, assim, foi magnífico, coisas que eu jamais irei esquecer na minha vida. (DC 3/2017)

Fica explícito nessas colocações de Miguel e Maria que o professor, bem como a equipe pedagógica, tem um papel significativo no processo de inclusão da pessoa com deficiência. Não se trata meramente da figura instituída do docente de adotar uma didática para ensinar conteúdos formais, mas sim de um diálogo com outros indicadores, de uma postura acrescida de uma combinação de sentidos subjetivos que envolvem **a emoção, o afeto e a ação criadora a favor da aprendizagem e de novas rotas de desenvolvimento.**

Nos relatos de Maria e Miguel, também se verifica a importância do “outro” sem deficiência no processo de inclusão. Esse “outro” pode, na vivência deles, ser seus pares com ou sem deficiência, os professores, os colegas de sala, os monitores ou mesmo qualquer pessoa que se coloque diante um movimento intencional de viabilizar processos compensatórios, tal como Maria expressa sobre a sua chegada no ensino médio:

então, tinham cinco professores e ainda tinha um monitor; e todos me ajudaram muito. Logo no primeiro dia, eles fizeram uma sensibilização com a turma que eu ia ter aula. Eles foram mostrar, por exemplo, como que lidava com uma pessoa com deficiência visual, como que guiava, como que colocava, por exemplo, a pessoa para localizar a cadeira, o encosto da cadeira de sentar-se. Eles ensinaram tudo. Vendaram os alunos. Fizeram dinâmicas. ... Com essa sensibilização, os alunos tinham mais respeito, quando o professor fazia silêncio, os alunos respeitavam. (DC 3/2017)

O papel do “outro” vem reforçar a compreensão de que a inclusão, para além da necessidade de organizar o espaço físico e disponibilizar recursos acessíveis, se configura no plano relacional, onde tanto a pessoa com deficiência como as pessoas sem deficiência se posicionam em uma relação recursiva, dialógica e afetiva capaz de criar e consolidar

espaços concretos e subjetivos em prol da inclusão. Ações preparatórias organizadas para receber a pessoa com deficiência no âmbito da escola, como citado por Maria, revelam “como a subjetividade social da escola integrada à subjetividade individual das pessoas que integram o ambiente educacional vão se retroalimentando e se constituindo mutuamente” (Anache & Martins, 2019, p. 113) em prol do processo de inclusão da pessoa com deficiência. Isso também é observado no seguinte relato de Miguel, remetendo à fala de uma professora da sala de recursos da época do seu ensino médio.

“Olha, a partir de agora é você que vai correr atrás das suas coisas, não é professor mais que fica pedindo material para você, é você que, quando precisar, você vai vir aqui e pedir para a gente. A gente prepara, mas você é que tem que ter responsabilidade de correr atrás.” Porque no ensino médio eles [professores] já te preparam para a faculdade. Então, isso me deu uma base muito boa para agora, que eu estou na faculdade, porque agora eu sei me virar. Por isso eu cheguei aqui. (DC 2/2017)

Obviamente, os materiais e instrumentais acessíveis disponibilizados pela escola se constituem como um recurso essencial para compor o processo de inclusão e conseqüentemente viabilizar a mediação pedagógica a favor da aprendizagem. Para tanto, vale questionar: como os professores e educadores têm feito uso desses recursos, ou mesmo desse espaço relacional a favor do processo de inclusão? Quais sentidos subjetivos estão sendo produzidos no processo de inclusão da pessoa com deficiência visual? Maria conta que, ao longo do ensino médio, vivenciou situações com professores que não consideraram o aspecto subjetivo da inclusão.

... Tem professor que resiste mesmo. ... Tinha um professor de história no 1º ano. Ele já tinha não sei quantos mil anos que ele trabalhava na escola, mas acho que ele não gostava dos alunos que tinham da sala de recursos; ele não gostava! Ele tinha

assim, uma resistência muito grande, por exemplo, a gente usava máquina braile. E a minha turma era eu e uma outra estudante. ... E a gente escrevia rápido, zzzz... [imitando o som da máquina], rapidão, muito rápido mesmo. Era uma confusão, porque eram duas máquinas. O barulho era estridente, porque a gente escrevia muito rápido. Ele odiava o barulho, sabe, assim, ele odiava. ... Teve um dia que eu fiz um trabalho dele, ... era uma redação. ... Eu fiz a redação, ficou boa. Inclusive, quando eu fiz, foi na sala de recursos. Os professores olharam e falaram: “está muito boa a sua redação, você pode entregar desse jeito para o professor”. Pois ele pegou a minha redação e falou que eu tinha copiado do livro. ... Ele fez eu fazer a redação três vezes, e nas três vezes ele disse que eu tinha copiado do livro. Da última vez, ele disse que tinha me dado a metade da nota. Não me deu a nota completa. Mas era uma redação que merecia uma nota completa. ... Ele [professor] falou na frente de todo mundo que eu tinha copiado do livro. Eu fiquei com muita raiva dele, muita raiva. Depois eu acabei descobrindo que ele tinha me dado a nota que realmente era. (DC 3/2017)

Sobre a experiência com outro professor, Maria complementa:

ele [professor de educação física] só queria que a gente ficasse sentado no banco e depois dava média 5, e a gente fazia outros trabalhos teóricos para poder suprir a nota. Mas ele dava 5 porque: “Ah, não; porque não fez a atividade”. “Uai, professor, mas o senhor nunca colocou a gente para fazer as atividades, como é que a gente fazia, né?” (DC 3/2017)

Reconhecemos a existência de **produções subjetivas que revelam relações intersubjetivas que não tem a premissa da inclusão escolar e social, mas sim de configurações subjetivas (corpo)normativas em relação às pessoas com deficiência ainda muito presentes na subjetividade social da escola e da sociedade em geral.**

Miguel narra situação semelhante no decorrer do ensino médio: “tinha um professor que não gostava que a gente usava máquina em braile na sala de aula por causa do barulho que a máquina faz, e ele vivia reclamando” (DC 3/2017). Sobre o período da faculdade, Miguel relata:

um professor no primeiro semestre que não sabia como lidar e meus colegas tiveram que adaptar um material de anatomia. ... Ele realmente não se abriu para essa experiência. Falou que não sabia lidar e não queria, se fechou mesmo. (PDC/2020)

Fica evidente, nas expressões de Maria e Miguel, uma produção de sentidos que vai na direção de outros indicadores, que **associa a pessoa com deficiência à lógica capacitista, incluindo posturas que desqualificam e questionam a autoria das produções**. Esses aspectos demarcam a ausência de um compromisso ético-político com a inclusão, o que condiz com a construção da hipótese de que os padrões (corpo)normativos, a ideia de produtividade e capacidade, circunscrevem o curso do processo de escolarização da pessoa com deficiência. De tal modo que os professores, bem como a equipe pedagógica, têm um compromisso dialógico e responsivo com a pessoa com deficiência e seus pares sem deficiência em prol de realizar um processo construtivo e criador de práticas e ações pedagógicas capazes de viabilizar a inclusão e a participação social de todos. Consequentemente, a experiência de inclusão é representativa para os estudantes e professores videntes, sendo necessário abordar a inclusão como fenômeno social e não como uma ação voltada estritamente às pessoas com deficiência.

Esse aspecto se relaciona a uma percepção limitante sobre a pessoa com deficiência, que conduz um contingente de pessoas com deficiência a investir no desenvolvimento acadêmico, e até mesmo profissional, como se este fosse um dos poucos meios para responder de maneira contrária e combativa à lógica (corpo)normativa. Isso

pode acabar influenciando em uma dinâmica adaptativa e, por assim dizer, produzir conflitos e gerar sofrimento por se tornar refém dos dispositivos (corpo)normativos e hegemônicos que compõem a cultura sem refletir, dessa maneira, a necessidade de produções subjetivas diferenciadas e comprometidas em mobilizar no outro a emergência de novos sentidos subjetivos sobre a deficiência.

Outro aspecto de relevância acerca da inclusão é a relação com os pares com deficiência visual. Sobre este assunto, Maria reflete sobre o seu ensino médio:

... tinha muitos alunos que eram muito resistentes, assim, né, de só se enturmar com eles [estudantes cegos, com baixa visão] mesmo. Não iam para o intervalo. Inclusive elas [estudantes cegas ou com baixa visão] ficavam implicando comigo, porque eu só queria ser vidente, eu só queria estar com o pessoal [estudantes videntes] no intervalo. [Eu] não ficava muito na sala de recursos, só ia lá para pegar material, na hora do intervalo, e pronto. Elas [estudantes cegas ou com baixa visão] ficavam lá [na sala de recursos], porque eles [pessoal da cantina da escola] levavam o lanche para lá. A gente poderia lanchar lá; só que elas acabavam ficando lá e não se enturmavam com o pessoal do intervalo, e eu não. Eu ia para o intervalo, ficava com o pessoal [estudantes videntes]. Tinha um grupo, que era em torno de umas dez pessoas, sempre no intervalo a gente se juntava; passeio, a gente ia junto. As meninas [estudantes cegas ou com baixa visão]: “Ah, não vou para esses passeios que são muito chatos”, mas eu gostava, porque eu me incluía. Então, assim, elas ficavam deslocadas, porque elas acabavam ficando excluídas, só entre elas. ... Eu não, eu me incluía, eu conversava, eu tinha toda uma interação com o pessoal. Aí, elas ficavam me chamando de vidente. ... E eu: “Quem dera, se eu fosse, não é? Seria muito bom. (DC 3/2017)

Sobre esse assunto, Miguel também expressa que “quando a gente procura a nossa independência, fica tudo mais fácil, ... então depende da pessoa com deficiência também em construir a sua inclusão na faculdade” (PDC/2020). “Então, assim, quando você vai para o mundão, para fora ... é você que tem que fazer sua inclusão, ninguém faz sua inclusão por você. Então, assim, é uma tarefa complicada, mas hoje está mais fácil do que há vinte e há trinta anos atrás. (EAR/2020)

A partir dessas reflexões, é possível reconhecer mais um indicador, relacionado à produção de sentidos subjetivos conectados ao **reconhecimento da deficiência enquanto construção identitária, em contraste com as pessoas sem deficiência, que por sua vez expressam o posicionamento ativo nessa experiência**. Em acréscimo a isso, podemos inferir que o corpo antecipa papéis que serão exercidos socialmente, aspecto este que se presentifica na experiência vivida por Maria ao ser apelidada de “vidente” por seus pares com deficiência. Depreende-se dessa situação que a postura de Maria de realizar um movimento de se incluir contradiz a performance normativa que se espera socialmente de um corpo com deficiência, colocando-a numa condição ativa e transgressora, na leitura dos seus pares ou das pessoas sem deficiência. Isso porque ambos, diante das experiências e dos desafios cotidianos, **não conformam a deficiência como um limite, mas sim como um efetivo exercício de possibilidades de experienciar ações e relações**, compondo assim mais uma hipótese desse processo de construção interpretativa.

A partir das produções subjetivas, dos caminhos próprios de subjetivação e da singularidade da trajetória de escolarização de Maria e Miguel, consolidou-se um terreno profícuo e motivador para o ingresso ao ensino superior mesmo diante da existência de crenças sociais limitantes e da lógica corponormativa e capacitista presente na subjetividade social. Acerca do processo de ingresso ao ensino superior, Maria relata:

... eu falei: “Eu não vou dar conta! Ih, já era! Não vou conseguir, não; porque é uma instituição federal. É concorrido”. E na época que eu fiz o vestibular não tinha cota para pessoas com deficiências. ... Então, assim, eu fiz pelo sistema universal. (DC 1/2017)

Enquanto Miguel conta:

então assim, quando eu entrei na faculdade, eu passei pelo ENEM e eu consegui fazer a faculdade com bolsa integral, não paguei nada! Então assim, foi um orgulho conseguir isso. Minha nota no ENEM foi boa, a nota da minha redação do ENEM foi ótima. Então assim, quando eu entrei na faculdade, eu não acreditei. Quando eu fui lá fazer a matrícula, falei “meu Deus, isso está acontecendo mesmo? Eu estou aqui, estou pisando nesse lugar mesmo?” Quando foi o primeiro dia de aula, eu falei “não, não é possível que eu estou aqui”. (EAR/2020)

Tanto Miguel quanto Maria expressam o vislumbre de ter acessado o ensino superior, aspecto este que, em geral, é vivenciado por pessoas com e sem deficiência como um período de produção de sentidos subjetivos associados a autonomia de pensamento e ações, independência financeira, estabelecimento de novos vínculos interpessoais e profissionais, busca de (auto)reconhecimento. Os motivos para adentrar o ensino superior revelam aspectos singulares e subjetivos, e isso não é diferente para a pessoa com deficiência visual, como Maria e Miguel. Ainda sobre o ensino superior, Miguel relata:

teve um amadurecimento. Porque a gente entra no ensino superior, a gente amadurece muita coisa. A gente vê que realmente dá conta. Você se esforça ou você não vai Eu conquistei mais amadurecimento, mais autonomia, pois quando chega no ensino superior é por sua conta. ... Então é uma coisa que ninguém mais fica cobrando as coisas, aí você que tem consciência das suas coisas. É a sua responsabilidade. (DC 4/2017)

Sobre as primeiras experiências na faculdade, Maria declara que “ser universitária me ensinou a vencer desafios e me proporcionou sair da ‘zona de conforto’” (CF/2019).

Quando eu fui pela primeira vez sozinha para a faculdade, para mim foi marcante. Foi uma adrenalina. Porque eu falava: “Meu Deus, será que eu dou conta de chegar?” Foi uma mistura de medo, nervoso e conquista (risos). Depois que eu cheguei na minha IES, eu consegui descer na parada, e entrar no prédio que eu ia ter a aula. Eu: “Nossa, que legal! Eu consegui chegar aqui. Que coisa boa!” Foi uma sensação superlegal. Antes, eu ia com a minha mãe. E, quando eu fui só, quando eu cheguei na sala foi ruim, porque eu não era tão comunicativa. Só que, depois que eu comecei a andar sozinha, eu percebi que eu tinha que ser comunicativa. Eu tinha que ser esperta. Eu tinha que ficar ligada, porque às vezes eu vinha de ônibus com a minha mãe, eu dormia; ficava mexendo no celular, ouvindo música, lendo. ... Eu senti que, depois que eu comecei a andar sozinha, eu conquistei mais um espaço em tudo que eu faço. (DC 1/2017)

Na expressão de Maria e Miguel, é possível observar de maneira mais enfática, a partir do momento que eles acessam o ensino superior, as rupturas e conquistas, revelando **um posicionamento de sujeito da ação, ao tomarem para si decisões que envolvem o seu próprio curso de desenvolvimento**, tecendo assim, um novo indicador. Não se defende, a partir dessa colocação, a ideia de que o processo de inclusão é de responsabilidade estrita da pessoa com deficiência; pelo contrário, é necessário que a pessoa com deficiência, sobretudo no âmbito da adultez, se reconheça como participante ativa em prol da emergência desse processo, uma vez que isso possibilitará “abrir opções para também ser produtor de ideias e gerador de sentidos subjetivos diversos” (Torres, 2019, p. 203).

Assim, é interessante pensar como o ingresso de Maria e Miguel ao ensino superior **se integra a um conjunto de produções de sentidos subjetivos gerados ao longo da sua trajetória de vida e de escolarização, que se constituíram como aspectos motivadores para que ambos pudessem almejar avanços na vida acadêmica e profissional e no desenvolvimento humano.** A deficiência não foi se configurando como impeditiva, mas sim como constituidora do seu próprio ser e da sua ação no mundo. Logo, olhando para as produções de Maria e Miguel até a chegada ao ensino superior, observamos que a base motivacional se relaciona com as vias próprias de subjetivação que foram se configurando a partir de ações e relações, imbuída de processos de autoria, autonomia e criatividade. Diante disso e da convergência de indicadores produzidos neste eixo, gera-se a hipótese de que **o efetivo processo de inclusão se configura, ao mesmo tempo, em uma dimensão subjetiva individual e social, a partir de um movimento recursivo e sistêmico entre a pessoa com deficiência, o outro e o seu contexto social.**

Acrescenta-se ainda que a compreensão de algumas produções subjetivas de Miguel e Maria, na interlocução com a trajetória de vida e as experiências que antecedem a chegada ao ensino superior possibilitam entender a lógica configuracional do processo de inclusão. Tal lógica contempla o compromisso ético-político das pessoas com ou sem deficiência, das instituições e do espaço social em favorecer relações dialógicas comprometidas com as dinâmicas simbólico-emocionais e as necessidades individuais de desenvolvimento em prol de um processo construtivo e criador de práticas e ações pedagógicas que não fiquem à mercê de padrões (corpo)normativos e de produtividade.

Apesar da existência do desenho universal, dos conceitos e recursos que norteiam as práticas inclusivas, considera-se que a efetividade da inclusão está na relação entre as pessoas que vão se permitindo mutuamente constituir um processo artesanal, dialógico e

singular na relação mobilizadora de produções subjetivas que fluem entre o social e o individual num movimento recursivo e dinâmico ao longo da vida.

Em síntese, após esse processo de construção interpretativa tendo como referência o objetivo de **analisar como os processos de inclusão escolar constituíram a trajetória de vida do estudante cego**, somam-se as hipóteses geradas neste eixo, possibilitando a elaboração de novas inteligibilidades acerca desse processo. Considera-se que:

- O papel social que a família assume, desde a primeira infância, envolta e comprometida em apoiar e fomentar o desenvolvimento da pessoa com deficiência, favorece os caminhos para a efetiva inclusão escolar. Isso porque a família, em geral, se constitui como a primeira instituição que mobiliza a reunião de recursos para subsidiar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de maneira mais autônoma.
- A atenção às necessidades individuais ofertada pela família e escola torna essas duas instituições estruturantes na efetivação de processos de inclusão. É necessário observar como elas atuam em parceria ou em complementariedade para mobilizar a inclusão escolar e social da pessoa com deficiência visual.
- A deficiência não é conformada como um limite, mas sim como um exercício de possibilidades de experienciar ações e relações – ela “não tem um sentido subjetivo em si” (González Rey, 2011, p. 52).
- Há um conjunto de produções de sentidos subjetivos, gerados ao longo da trajetória de vida e de escolarização, que se constituem como aspectos motivadores para almejar avanços na vida acadêmica e profissional e no desenvolvimento humano. Isso nos leva a afirmar que o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência não deve se restringir à escola, mas alcançar a inclusão social como

uma instância maior. A natureza da inclusão é ao mesmo tempo subjetiva e operacional (González Rey, 2011).

- O efetivo processo de inclusão se configura, ao mesmo tempo, em uma dimensão subjetiva individual e social, a partir de um movimento recursivo e sistêmico entre a pessoa com deficiência, o outro e o seu contexto social. Essa compreensão nos leva a reconhecer que o processo de inclusão escolar não se constitui por meio de uma ação ou de atividades isoladas, mas de um devir individual e social que se intercrusa na experiência de vida da pessoa com deficiência compondo uma vivência de inclusão escolar.

Eixo 2: Redes de Apoio: dos Recursos às Produções Subjetivas

Até o presente momento, abordamos a tessitura do processo de inclusão e do reconhecimento de experiências inclusivas a partir das produções subjetivas de Maria e Miguel ao longo da trajetória de desenvolvimento. Neste segundo eixo da construção de informações, vamos analisar como as redes de apoio mobilizam recursos aos processos de enfrentamento dos desafios e das contradições do cotidiano universitário.

A intenção é discutir ações que se pautem pelo fortalecimento de redes de apoio com a finalidade de favorecer a autonomia integral da pessoa com deficiência. Acerca disso, Maria reflete “eu tinha uns 8, 9 anos de idade, e minha tia passou na UnB. Foi a primeira da família que passou na UnB. ... Daí por diante minha mãe falava, eu tinha 9 anos, para eu estudar na UnB” (DC 3/2017).

Sobre o apoio de sua família Miguel, afirma:

quando eu entrei na faculdade, foi assim um sonho, assim, porque é, foi uma coisa que meu pai, ele alimentou em mim. Meu pai, ele sempre prezou muito pela minha educação, ele foi muito presente na minha vida, ... na minha educação. Ele sempre

buscou me conscientizar que eu ia chegar onde eu quisesse, e sempre ficava, assim, conversando comigo, “já pensou, meu filho, você formado?!” Sempre alimentava em mim esse ideal. (EAR/2020)

A indissociabilidade entre rede de apoio e desenvolvimento está presente nas expressões de Maria e Miguel, ampliando a compreensão acerca da inclusão enquanto processualidade que ocorre simultaneamente na interconexão de sistemas como o social-comunitário, o simbólico-emocional, o escolar, o profissional e a saúde física e mental. A família, como uma das primeiras instituições que compartilham a experiência de viver a deficiência junto da pessoa com deficiência, é projetada a viver uma inclusão permanente como meio de prover necessidades humanas de cuidado e proteção. A consolidação dessa função de rede de apoio pode ser elucidada a partir da fala de Maria e Miguel, cujos pais os legitimavam desde crianças na condição de universitários, evidenciando uma relação parental responsiva, autônoma e imbuída do entendimento de que o corpo com deficiência não é um limite.

Além da família, outra rede de apoio referenciada tanto por Miguel quanto por Maria foram os professores da sala de recursos, em especial os do ensino médio. Ambos expressaram que o trabalho desenvolvido pela escola naquele período lhes ofereceu um parâmetro do que é uma educação inclusiva, permitindo que eles se movimentassem em prol da inclusão no ensino superior. Como menciona Miguel, “o ensino médio, para mim, foi a porta da escolarização. A galera do ensino médio preparou a gente para a faculdade, realmente nos incentivou, nos ensinou” (DC 3/2017). Além disso, “eu fiz aula de digitação no CEEDV..., e isso me possibilitou muita coisa” (DC 3/2017).

Os professores da sala de recurso começaram a mostrar que a gente não era mais criança. ... É [começaram a] preparar a gente para a vida, porque a gente vai levar tanto “não” ao longo da vida. ... Isso é muito importante, e reflete muito em mim.

Se hoje está difícil, não vou desistir, porque é isso que me sustenta, é o que foi construído nessa época. “Corra atrás, porque se você não correr, ninguém vai correr por você, você vai parar a sua vida e não vai adiante” [referência às palavras dos professores da sala de recursos]. (Miguel, PDC/2020)

Maria também traz reflexões acerca do trabalho desenvolvido pelos professores da sala de recursos no período do ensino médio:

eles se preocupam em ensinar, em informatizar a gente, porque eles sabem a dificuldade que é lá fora. Hoje a gente é mais incluído por conta da tecnologia. Ela é muito importante nas subjetividades. Esse foi o diferencial da inclusão. (DC 4/2017)

Maria agrega a seguinte reflexão sobre esse assunto:

sempre quem pesquisava e lia era a minha mãe, ou era o professor da sala de recursos do ensino fundamental. Mas, no ensino médio, eles [professores da sala de recursos] já começaram: “Não, você tem que começar a pesquisar, você mesmo. Porque você quem faz o trabalho”. Eles começaram a fazer essa independência, também, no uso da bengala. Eu comecei a utilizar depois, quando entrei no ensino médio. Eles falavam: “Eu não sei onde já se viu cego sem bengala”. Então, assim, [foi] quando eu comecei a ter mesmo essa independência com o uso da bengala. (DC 3/2017)

Sobre a rede de apoio para a obtenção dos materiais pedagógicos para estudo nesse período, Maria menciona:

a mediação que tinha era do professor em sala de aula com o aluno; e a sala de recursos [professor da sala de recursos] procurava antecipar os materiais que ele ia trabalhar. ... Então, ele [professor regente] passava uma semana antes o material para os professores da sala de recursos prepararem; e, no horário contrário da aula,

a gente tirava dúvida. Eles [professores da sala de recursos] faziam material com alto-relevo [adaptado]. (DC 3/2017)

Contrariamente à ideia de que o apoio ofertado pela sala de recursos está atrelado a uma dinâmica de dependência ou mesmo paternalista, a partir da expressão de Maria e Miguel identificamos como o **processo de autonomia se constitui como recurso das atividades pedagógicas possibilitando um exercício projcional de independência no âmbito social**. A preocupação não é somente de transcrever ou adaptar o material, mas de cuidar das relações interpessoais dos estudantes com e sem deficiência e com os professores, bem como de incentivar a autonomia para que os estudantes com deficiência possam reconhecer e encaminhar suas demandas a quem ou para onde se fizer necessário.

A dinâmica de ensino executada pelos professores da sala de apoio **constitui um recurso para as pessoas cegas, considerando a postura de romper com a representação da pessoa com deficiência como limitada. Incentivam-se, assim, ações e atitudes comprometidas com a autonomia, autoria e criatividade perante os desafios e as adversidades**. As experiências escolares revelam-se, nesse sentido, um processo recursivo entre a subjetividade individual e as vivências sociais, capazes de mobilizar singularmente recursos e produções subjetivas conectadas com uma postura ativa e transcendente do espaço social normativo diante da expressão da deficiência.

De maneira divergente ao ensino médio, no ensino superior, a rede de apoio mais referenciada por Maria e Miguel foi os colegas de turma, seguida dos professores. Isso denota que as ações pedagógicas e sociais ofertadas pelos professores da sala de recursos antecipam vivências e experiências que se encarnam no ensino superior, a exemplo do reposicionamento da rede de apoio, como expressa Maria:

na questão da universidade, o que me facilitou foi a inclusão que eu tive na minha turma, das pessoas terem me aceitado. Isso já foi algo que me ajudou bastante a

superar muita coisa, e a tentar seguir em frente, mesmo com as dificuldades que eu enfrentei e enfrento durante esse processo. (DC 4/2017)

Acerca disso, Miguel também narra:

uma experiência que marcou muito foi no começo do curso: eu precisava muito de ajuda dos meus amigos para ler os materiais para mim. Tinham algumas matérias on-line, e eu não tinha acesso no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).⁷² Eu precisava de ajuda, e os meus amigos muita das vezes ficavam horas no telefone comigo conversando, fazendo atividade. Então assim, para mim foi tão bonito, tão maravilhoso, que eu não vou esquecer disso que eles fizeram no início do curso. (DC 4/2017)

De maneira geral, Maria e Miguel expressam o cuidado, o vínculo e a reciprocidade estabelecida perante as necessidades de adequação ao longo do curso de graduação. Nesse sentido, a relação deixa de ser meramente de colegas de turma para se constituir como uma efetiva rede de apoio para a pessoa com deficiência, regida não mais de forma institucionalizada, pela faculdade que os une, mas sim pela singularidade dos processos subjetivos que se presentificam na relação entre as pessoas com e sem deficiência. Dito de outro modo, a rede construída com os colegas desloca a sua função de mero lugar de apoio, e abre-se uma via para exercer a função de rede de pertencimento social, que vai sendo ajustada, negociada, com pessoas que não foram preparadas profissionalmente para isso. Nesse processo, percebemos como vão trilhando um caminho próprio em busca do reconhecimento e espaço social no curso do desenvolvimento. Assim, identificamos mais um indicador a partir da compreensão de que **a relação constituída e continuamente negociada entre os estudantes cegos e os colegas videntes se constitui como um recurso no processo de inclusão escolar.**

⁷² Este termo foi utilizado em substituição ao nome da plataforma de AVA referenciada por Miguel.

Diante dessa relação de proximidade entre os colegas videntes, Miguel e Maria expressam a existência de algumas situações inusitadas:

às vezes me fazem perguntas assim: “Ah, como que você faz pra estudar?” Porque eles me veem mexendo no computador, digitando. “Ah, como é isto?” Eles têm a curiosidade de querer saber, de querer conhecer, e de querer aprender. ... As pessoas não ficam te julgando: “Ah, nossa, o que você está fazendo aqui?” Mas, sabe, isso é muito legal, bacana! Eu nunca tinha vivenciado isso. Eu sempre estou acostumada as pessoas duvidarem das minhas capacidades, e eu tendo que provar todo dia que eu tenho capacidade. E lá não, eu sou bem incluída, bem aceita pelos meus colegas, pelos professores”. (Maria, DC 4/2017)

Primeira vez que tinha um colega cego, então assim, a turma foi muito acolhedora e ao mesmo tempo teve um movimento muito de cuidar, porque geralmente a gente desperta esse instinto na sociedade, por a gente ter a deficiência visual, muitas vezes, o outro quer cuidar da gente. Isso é bom até certo ponto, mas quando passa dos limites fica ruim, porque a gente não quer ser cuidado assim, a gente quer ser visto como seres humanos que têm essa peculiaridade. É claro que a gente precisa, sim, de um auxílio em muitas coisas, mas não assim nesse paternalismo. Isso é uma coisa que constrange a gente. Lá na minha sala, se eu me levantasse, por exemplo, para ir à lixeira, o povo já falava: “Você vai para onde? Você quer ajuda? Mas você quer ir para onde?” Era um movimento assim um pouco exagerado, sabe?! Então assim, eu me sentia meio constrangido nessa parte. Por exemplo, eu queria interagir e tinha esse “Para onde você vai?” ... Teve um momento em que eu tive que falar, porque era muito. (Miguel, EAR/2020)

É interessante observar o movimento ambíguo que os colegas videntes estabelecem a partir da expressão de Maria e Miguel. Embora reconheçam o mérito de terem chegado

ao ensino superior, ambos manifestam estranhamento diante das potencialidades e habilidades de uma pessoa com deficiência. Isso é reflexo de dois aspectos: primeiro, a estigmatização desse grupo social a partir de uma visão capacitista, que quer regular o que o corpo com deficiência pode ou não fazer; e segundo, o de que a “projeção imaginária da cegueira através de um corpo que ‘vive visualmente’ vai forjar algo das ideias de prisão sensorial e incapacidade” (Martins, 2005, p. 11). Diante disso, faz-se necessário que posicionamentos como o de Miguel possam compor a relação entre a pessoa com e sem deficiência como um meio de estabelecer fronteiras entre cuidado e paternalismo, mérito e capacitismo, como reitera Miguel em outro momento:

acho que a ajuda deles foi muito importante. É, eu acho que se fosse prosseguir o curso, eu não iria conseguir sem eles, porque tinha muita coisa para formatar nas normas da ABNT, aquela coisa toda. E sem a ajuda de quem enxerga é impossível. Então assim, eu precisava da ajuda deles sempre, mas como pessoas com deficiência, não é sempre que vamos precisar de ajuda. Doa a quem doer, chore o que tiver que chorar, é a verdade. (PDC/2020)

... Lá dentro você deve demonstrar a sua competência. Então é uma coisa que você tem que o tempo todo provar para o mundo que você é capaz, é uma coisa que se torna meio exaustivo, porque você tem que provar não só para você mas para o mundo, para os outros, para a sociedade. ... A gente lida com duas facetas, ou eu sou um gênio, que eu sou foda. (Miguel, EAR/2020)

A partir dos indicadores anteriores e das reflexões sobre a relação com a rede de apoio, gera-se a hipótese de que desponta nesse cenário uma produção de sentidos contraditórios: **mutuamente as redes de apoio valorizam e dispõem de recursos em prol da participação das pessoas com deficiência no âmbito escolar, mas as produções subjetivas exprimem barreiras atitudinais que estão engendradas na subjetividade**

individual e na subjetividade social em relação às pessoas com deficiência. Esse aspecto também é observado, em alguns momentos, na relação com os professores no ensino superior:

os professores não têm preparo. Eles preparam uma aula completamente visual, com *slides*, com imagens, com um monte de coisas. E eu acabo ficando muito de fora das aulas, porque para mim não faz muito sentido. E o professor não tem aquela preocupação de fazer uma descrição, ou “eu vou passar antes o material para ela ter acesso, para ela não chegar aqui na aula perdida”. Então assim, essa falta mesmo de preparação; porque isso prejudica muito. Igual, por exemplo, eu falo muito com os meus professores tentarem me passar os materiais com antecedência para eu poder ... pedir para alguém fazer a adaptação. Mas isso nunca acontece! Então, já teve vezes de eu ficar uma semana atrasada, duas aulas atrasadas, por falta mesmo dessa adaptação; e chega na aula eu não tenho o que fazer; não tenho material disponível, fico perdida, não consigo prestar atenção na aula, e muito *slide*. ... Até para fazer adaptação, o professor tem que saber, ele tem que ter conhecimento da questão da tecnologia que a gente usa, dos leitores de tela, para poder fazer uma adaptação bem feita; não é só jogar o material e mandar, não! Então, é uma digitalização..., mas tem que ter uma adaptação, porque senão o leitor de tela não vai decifrar o que está lá na tela. ... Então assim, são detalhes muito importantes que, se não souber disso, termina me prejudicando bastante, bastante mesmo. (Maria, DC 4/2017)

Ao mesmo tempo que legitima os professores com uma significativa rede de apoio à sua formação, Maria reconhece a relação dúbia estabelecida com eles diante da impossibilidade de exercer a plenitude da sua autonomia. Isso vai ao encontro dos indicadores já apresentados, o que permite gerar a hipótese acerca do **reconhecimento de**

produções subjetivas e da disposição de recursos sob a lógica do capacitismo estrutural que circunscreve as relações de apoio e as vivências das pessoas com deficiência, invisibilizando-as e perpetuando barreiras, seja no ambiente, seja nas comunicações inacessíveis. Outro aspecto atrelado a essa compreensão refere-se à insciência das possibilidades de adequação curricular, como sinalizado por Silva (2013), que deve compor as práticas pedagógicas diante do ensino das pessoas com necessidades educativas especiais ou deficiência. Contrariamente a esse relato, Miguel e Maria refletem experiências positivas com os professores no ensino superior:

no segundo semestre, eu tive uma matéria que se chamava Neurofisiologia, e essa matéria era muito visual. Ela [professora] inventava na aula, improvisava gestos para eu entender a aula, e a turma entendia também. ... Às vezes ela tinha que ir lá na minha carteira demonstrar na minha mão, e ela não tinha nenhum recurso adaptado, nada. Ela fazia da cabeça dela mesmo e ficava falando às vezes “Miguel, eu não sei como te descrever”. E eu falava que ela consegue. Então assim, ela tinha muita força de vontade. Ela nunca passou a mão na minha cabeça. (Miguel, EAR/2020)

O fato de ter conhecido uma professora que ela era coordenadora do meu curso – eu fui lá para me apresentar, dizer que eu era aluna com deficiência visual e que eu precisava de mais recursos. ... Ela me chamou para participar do grupo dela de pesquisa, que trabalhava com a área de acessibilidade, com audiodescrição. ... Eu achei muito inusitado: “Como numa conversa a mulher já me chamou pra participar de um grupo de pesquisa, no meu primeiro semestre, nem me conhece?!” ... Mas foi algo que me fez crescer muito dentro da universidade, me deu espaço de atuar mesmo, assim, de ser uma pessoa importante. ... Foi algo muito exitoso, muito

inusitado; que eu fiquei muito feliz e me estimulou a continuar na universidade, mesmo com as dificuldades que eu passo. (Maria, DC 4/2017)

A partir das contradições vivenciadas com essa rede de apoio, reitera-se a importância da participação dos professores em práticas de formação continuada, corroborando a pesquisa de Martins e Silva (2016). Essa formação continuada não deve versar estritamente sobre os conceitos e dispositivos legais da educação especial e inclusiva, mas ser acrescida de uma dinâmica construtiva e reflexiva, contemplando o aspecto relacional, emocional e singular como meio de desenvolver recursos instrumentais e subjetivos que possam ir ao encontro do processo de inclusão. De maneira divergente, existem professores que, mesmo sem uma formação específica sobre os conceitos e as legislações acerca da educação especial, assumem uma postura inclusiva. Isso evidencia que não podemos generalizar o despreparo dos professores, mas estar atentos às produções subjetivas que vão na direção do compromisso humano com o desenvolvimento do outro, como indicado por Maria e, sobretudo, por Miguel quando mencionou a sua experiência com a professora de Neurofisiologia.

Em face disso, podemos nos questionar sobre o que estaria presente na diferença entre um professor que assume uma postura inclusiva e aquele que não assume. Sobre isso, Miguel nos apresenta um rastro reflexivo: “no ensino superior nós, pessoas com deficiência, precisamos desses professores que nos tratem com igualdade, com equidade, porque a gente trata o outro com as necessidades que o exigem, ... não de uma maneira especial” (PDC/2020). Essas reflexões sobre a rede de apoio docente no ensino superior e das produções subjetivas tecidas diante desse contexto geramos o indicador acerca do **compromisso pessoal com o desenvolvimento do outro, que transcende os processos formativos profissionais, embora estes também sejam muito importantes.**

Outras redes de apoio foram citadas por Maria e Miguel com menor expressividade, mas também compõem um escopo social que agregam na promoção, na qualidade da participação social, ou mesmo na formação acadêmica da pessoa cega como voluntários ledores de bibliotecas destinadas a pessoas com deficiência visual, estudantes tutores, bem como outras pessoas que, apesar de não terem sido citados explicitamente por Miguel e Maria, colaboram com ações de promoção à participação social da pessoa com deficiência. Conforme expressa Maria, “eu estudei para o vestibular, e com o que eu aprendi na escola, com a ajuda dos voluntários aqui na biblioteca” (DC 3/2017). Em outra passagem, ela menciona o trabalho dos universitários que assumem a função de tutoria para estudantes com deficiência:

eles [universitários sem deficiência] têm uma bolsa para fazer esse trabalho. Eles ganham crédito, no caso seria as horas complementares, e ganham uma bolsa-auxílio para poder fazer esse trabalho. É a única coisa que eles têm lá [universidade], que eles me oferecem. É, na maioria das vezes, a única coisa que eu tive lá nesse tempo. É um serviço legal. É um incentivo bacana para os colegas [sem deficiência]. Eles aprendem. Só que eu acho que deveria ser unido com outras partes da universidade para poder funcionar de verdade, para que a pessoa que vai fazer esse trabalho seja orientada de forma correta, pois ... não tem uma orientação. (DC 4/2017)

É isso que eu falo, o contato com o outro é muito importante, é fundamental porque eles passam pela mesma situação, e você ver que essa questão de interação não é só eu, entendeu? Às vezes as pessoas pensam que a gente tem várias outras deficiências, então isso é um estigma que a gente acaba carregando pela forma que somos tratados. Às vezes somos tratados como crianças e isso é um saco. Às vezes as pessoas pedem para que cuidem da gente, acabamos que somos tratados de

forma infantil, isso é um horror. Às vezes paro para pensar se eu não sou infantil – será que eu tenho outra deficiência? Só que aí depois você vai ver com a vivência que não é, que outros deficientes visuais passam pelas mesmas coisas e sozinhos. ... Então, isso trouxe um conforto tão grande para mim. Eu tenho um amigo que conversou comigo sobre essas questões das vivências tardias e eu nunca tinha parado para pensar nisso. Em certos momentos, eu vivenciava uma questão de adolescente onde eu ainda moro na casa dos meus familiares, ainda tem coisas que me vejo descobrindo igual a um adolescente. E esse meu amigo veio me perguntar se eu tinha parado para prestar atenção que às vezes a gente não vive as coisas na fase certa, na adolescência também somos podados por algumas vivências, seja pela questão da deficiência e questão social. Aí eu comecei a perceber que não tinha nenhuma outra doença, graças a Deus! Eu me libertei desses estigmas que eu colocava na cabeça. Foi tão libertador que você não tem noção! Foi uma vivência, assim, que me senti livre, foi muito bom. (Miguel, PDC/2020)

As colocações de Maria e Miguel vão ao encontro do entendimento de que as redes de apoio, seja de pessoas videntes, seja de pessoas cegas, são sistemas em permanente construção, tendo como premissa o reconhecimento e a legitimidade do outro como ser social, além de sentimentos de identificação com a causa do outro por meio de uma relação individual ou coletiva. Esse entendimento sinaliza um novo indicador, em interação com os anteriores, quanto à necessidade de a rede de apoio **(re)conhecer as especificidades da pessoa cega buscando, assim, integrar conhecimentos e construir em conjunto ações comprometidas com a promoção da autonomia e do bem-estar.**

Outro aspecto interessante no caso de Maria e Miguel é a pouca representatividade de núcleos de apoio à inclusão, também denominados núcleos de acessibilidade, presentes em algumas instituições de ensino superior. Miguel afirma que não tinha nenhum serviço

ou setor com essa especificidade na sua IES. Maria confirma a existência do núcleo de acessibilidade e de um laboratório para as pessoas com deficiência visual em sua IES; contudo, é categórica em afirmar que o núcleo de acessibilidade não atendia as suas especificidades, enquanto o laboratório estava em processo de reabertura após muitos anos desativado:

lá [instituição de ensino superior] não tem profissional especializado para adaptar as minhas provas, para poder adaptar uma apostila que eu preciso. Então, eu tenho que contar com pessoas de fora da universidade para poder me desenvolver nas atividades acadêmicas. Apesar que agora tem um laboratório de apoio que eles estão tentando remontar, reabrir ele. Estão tentando remontar a equipe, para poder funcionar de forma adequada para poder dar esse apoio. Mas, por enquanto, eles ainda estão aprendendo, tentando se adaptar com o que tem que ser feito; e eu ainda continuo a depender das pessoas de fora. (DC 4/2017)

Diante das lacunas pedagógicas das IES de Miguel e de Maria para a pessoa cega, o CEEDV e a sala de recursos do ensino médio continuam sendo referenciados como possível rede de apoio para a adaptação de material:

se lá tivesse alguém que soubesse braile, imprimisse as coisas em braile, já facilitaria muito, porque quando eu preciso de material que tem que ser em braile eu preciso recorrer à escola onde eu fiz o ensino médio, porque é lá onde eles me dão todo o suporte até hoje. ... Tem um provão semestral, de todas as disciplinas do semestre. Então, essa prova é feita em braile no CEEDV e enviada para a minha IES lacrada. Aí eu recebo e faço a prova em braile. O resto das provas são feitas no computador, e com alguns professores eu faço oral. A maioria [das provas] eu faço escrita e, se é subjetiva, eu faço escrevendo mesmo no computador, depois o professor pega e imprime do *pendrive* mesmo. A gente já leva a prova no *pendrive*

para a gente fazer. Quando é prova de línguas, exemplo, espanhol, que é uma matéria optativa, aí eu já peço a prova em PDF e já levo para a escola do meu ensino médio, e eles imprimem em braile para mim. A gente tem que contar com os suportes de outras instituições por enquanto, porque na universidade ainda não tem esse recurso de acessibilidade. (Miguel, DC 4/2017)

Sobre esse assunto, Maria acrescenta:

o desafio é a questão do material. É muito difícil eu ter acesso aos materiais se não tiver adaptação. É uma coisa que na universidade eu encontrei muita dificuldade, pelo fato dos professores não saberem o Braile, não saberem como fazer uma adaptação digitalizada para que eu pudesse ter acesso aos materiais, não terem conhecimento. É um desafio muito grande. A questão das provas, eu tenho que me preocupar como será o dia da minha prova. Será que eles vão ler para mim ou será que eu vou ter a prova adaptada? Então, assim, eu tenho que me preocupar com coisas que eu não deveria, porque isso é coisa de professor, e eu sou aluna e estou ali para estudar. Mas, além de estudar, eu ainda tinha que me preocupar com a adaptação da prova. Como que ia ser? Se não fosse desse jeito, eu ia ter que correr atrás, eu ia arrumar recursos para poder fazer a prova, fazer no outro dia; então, sempre tive essa tensão durante todo o semestre. (DC 4/2017)

A denúncia de Maria e Miguel sobre a precariedade dos serviços é totalmente legítima, sobretudo porque eles expressam **os limites, às fragilidades e às ausências a que as pessoas com deficiência visual são submetidas em algumas instituições e serviços que deveriam se constituir como rede de apoio, mas reiteram práticas de invisibilidade, exclusão e silenciamento**. Outro aspecto central é como Maria e Miguel são ativos em descobrir seus próprios caminhos para alcançar suas metas e objetivos. Diante dos obstáculos, eles poderiam desistir. Mas enfrentam, buscam, vão atrás do que

necessitam, e isso é positivo considerando as produções subjetivas que são continuamente construídas para o enfrentamento das contradições existentes entre a subjetividade individual e a subjetividade social que marcam a experiência de ser uma pessoa cega no ensino superior. Faz-se necessário ter atenção para não gerar a impressão de que a precariedade é importante ao desenvolvimento, pois não é. Reiteramos que as condições de acessibilidade é um direito adquirido para as pessoas com deficiência e deve ser assumida como uma responsabilidade e compromisso de toda a sociedade, seja no âmbito público ou privado.

O tempo e as ações organizadas para o enfrentamento dos desafios mencionados pelos universitários devem ser direcionados para o curso do desenvolvimento profissional, bem como para o enfrentamento de demandas relacionadas ao processo formativo.

É possível identificar os recursos objetivos e subjetivos que Maria e Miguel demandam de suas redes de apoio para prosseguir o curso de graduação ante a deficiência. Dessa maneira, solidificar as redes de apoio ao longo da trajetória de escolarização no ensino superior qualifica os recursos e as ações em prol da autonomia nas experiências acadêmicas. Verifica-se, a partir das experiências relatadas por eles, que o outro se constitui como propulsor de sentidos subjetivos dispostos nas relações interpessoais. Esses sentidos subjetivos não estão atrelados estritamente aos aspectos favoráveis ao processo de desenvolvimento, podendo estar ligados à existência de configurações subjetivas geradoras de danos (Rossato, 2009). Isso pode colaborar para refletir os aspectos impeditivos ou conflitivos diante da necessidade de reconhecer os apoios humanos e materiais necessários para desempenhar suas atividades escolares, além de fomentar o desenvolvimento de “novas opções e de novos tecidos sociais de subjetivação” (Rossato & Martínez, 2011, p. 77), ampliando a compreensão de como a cegueira está constituída subjetivamente.

Há na história de Maria e Miguel significativas instituições sociais, como a família, o CEEDV, as escolas de ensino fundamental e médio e a faculdade, que têm dado significado a suas experiências e vivências associadas à deficiência visual. Destaca-se, a partir da diversidade das instituições sociais que compõem e qualificam a emergência de sentidos subjetivos em suas experiências, que o processo de aprendizagem e desenvolvimento não depende estritamente da dinâmica emocional produzida nessas instituições, mas sim de como a realidade [de Maria e Miguel] está configurada subjetivamente (González Rey, 2017). Isso nos permite construir a hipótese de que **as redes de apoio se constituem, no curso do desenvolvimento, por meio de interações simbólico-emocionais ao possibilitar a emergência de novas rotas de desenvolvimento, ou mesmo novas configurações sociais de subjetivação.**

A relação de Miguel e Maria com as suas redes sociais de apoio evidencia que “não há uma relação linear entre o social e o individual, portanto, a dimensão social e individual não são justaposições, mas se constituem no curso da integração subjetiva, a qual é construída pelo sujeito como representação nesse mesmo processo” (Anache, 2009, p. 128). Sendo assim, as possibilidades de subjetivação oriundas dos sentidos subjetivos produzidos na relação com o outro impulsionam processos de socialização que viabilizam a construção e a constituição do sujeito (Anache, 2009), o que possibilita exitosas experiências acadêmicas. Isso porque os sentidos subjetivos gerados por Miguel e Maria quanto à sua trajetória de escolarização, sobretudo no ensino superior, revelam que o foco central para a emergência do agente e do sujeito não está ancorado na lógica hegemônica limitante e do ensino e da aprendizagem a partir de uma orientação assimilativo-instrumental, mas sim em uma educação dialógico-reflexiva, que é capaz de gerar situações de “contradição, confrontação, reflexão e complementação” (González Rey,

2011, p. 65). Essas situações incitam a pessoa a produzir novos sentidos subjetivos ante os fenômenos apresentados, bem como ante o modo de subjetivar a cegueira.

Por fim, em conformidade com Batista e Tacca (2011), destaca-se que “as relações sociais fazem emergir mudanças no desenvolvimento, permitindo evidenciar a coletividade como propulsora das possibilidades de mudança, modificando-se a visão dos agentes biológicos como os grandes protagonistas desses processos” (p. 143). Essa compreensão também implica que os processos compensatórios são produções da pessoa com deficiência mediante a emergência do sujeito.

No curso desta construção interpretativa, comprometida em **analisar como as redes de apoio mobilizam recursos para os processos de enfrentamento dos desafios e das contradições do cotidiano universitário**, estabelece-se um diálogo com as hipóteses construídas neste eixo:

- As redes de apoio valorizam e dispõem de recursos em prol da participação das pessoas com deficiência no âmbito escolar, mas as produções subjetivas exprimem barreiras atitudinais que estão engendradas na subjetividade individual e na subjetividade social em relação às pessoas com deficiência. Observa-se a existência de uma postura contraditória das redes de apoio, pois ao mesmo tempo que valorizam a participação social das pessoas com deficiência visual, essa participação não é disposta de maneira a viabilizar a “igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 2015).
- Existem produções subjetivas e recursos dispostos sob a lógica do capacitismo estrutural. Mais do que atitudes isoladas, ou mesmo particulares, entre as pessoas ou instituições da rede de apoio que influem em barreiras atitudinais, o capacitismo estrutural opera quando as instituições sociais, e até mesmo as pessoas com ou sem

deficiência, reproduzem em diferentes esferas – sociais, políticas e econômicas – relações com as pessoas com deficiência sob a lógica de menor valor, chegando ao ponto de naturalizar as ausências e as práticas restritivas de apoio e direito das pessoas com deficiência.

- As redes de apoio se constituem, no curso do desenvolvimento, por meio de interações simbólico-emocionais que possibilitam a emergência de novas rotas de desenvolvimento, ou mesmo novas configurações sociais de subjetivação. Essas redes de apoio são um elemento fundante para as pessoas cegas, sobretudo relações de apoio comprometidas com a ética e com o bem-estar da pessoa cega, pautados pela compreensão da heterogeneidade corporal e das diferentes expressões de ser e viver a deficiência.

Eixo 3: A Emergência da Condição de Agente e Sujeito ao Longo da Escolarização no Ensino Superior

O foco deste eixo é analisar como os enfrentamentos e tensionamentos vivenciados no ensino superior podem ter contribuído para a emergência da condição de agente e sujeito. Consideramos, a partir do referencial teórico e metodológico adotado nesta pesquisa, a possibilidade de tecer um caminho reflexivo e interpretativo sobre os sentidos subjetivos que permitiram “abrir novos caminhos de subjetivação dentro do espaço normativo de sua ação” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a, p. 12), constituindo assim um terreno propício para que Maria e Miguel chegassem à graduação e a concluíssem, mesmo diante de silenciamentos, barreiras e configurações subjetivas geradoras de danos. Assim, cabe resgatar os conceitos de agente – “posições ativas, sejam indivíduos ou grupos, em uma atividade em curso, mas que não geram novos caminhos de subjetivação” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a, p. 12, tradução nossa) – e

sujeito, que se refere “[à]quele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b, p. 73).

A partir disso, é fulcral a importância de compreender que a inclusão social e cidadã das pessoas com deficiência remete à construção de alternativas que assegurem e promovam condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais (Lei nº 13.146, 2015). Por meio da efetividade dessas ações, é possível superar a invisibilidade, as desigualdades e os silenciamentos vivenciados por essas pessoas com vistas a construir sociabilidades mais equânimes. Diante disso, compreende-se que a pessoa cega pode assumir uma postura de autoria e protagonismo perante as suas vivências e experiências pessoais com a finalidade de criar alternativas que viabilizem a efetividade da inclusão ao longo do seu desenvolvimento.

Essa reflexão nos conduz a identificar rotas alternativas geradas na emergência da pessoa cega enquanto agente ou sujeito do seu processo de inclusão, buscando construir uma via coletiva entre a participação ativa da pessoa com deficiência e a sociedade civil. Ao longo desta seção de construção interpretativa, não temos a pretensão de nomear Maria e Miguel como agentes ou sujeitos, uma vez que isso extrapola nossos objetivos, além de pouco contribuir para os processos de inclusão, forjando a pérfida ideia do mito do herói ou mestre da superação. Nos orientaremos por análises que nos possibilitaram refletir sobre como os processos, os enfrentamentos, os desafios foram constituindo uma base de recursos subjetivos que podem sugerir a emergência da condição de agente ou sujeito, sem que isso predomine sobre o conteúdo vivido pelos participantes.

Diante disso, reconhecemos que constituir-se enquanto “agente” ou “sujeito” para as pessoas cegas envolve igualmente o reconhecimento da deficiência encarnada não

somente como lesão, mas como política; um modo de ser e estar no mundo, reposicionando as suas produções subjetivas individuais e sociais.

Hoje eu conheço de uma maneira totalmente diferente, eu aceitei a minha deficiência. Tem alguns pontos que eu estou aprendendo a lidar, mas a maioria eu superei e me identifico como cego. Cego mais que cego, ... eu não vejo nada mesmo, nem uma luz. Rapaz, hoje eu me aceito como cego! (Miguel, PDC/2020)

Sobre esse assunto, Miguel e Maria abordam o termo “normal” na vivência de uma pessoa cega:

eu sou cego e hoje eu me reconheço como cego, acho que esse normal é uma palavra que é muito exclusiva, exclui a gente demais, porque eu tenho as minhas vivências próprias de uma pessoa cega. Não é por eu ser diferente de quem enxerga que eu não vou ser normal, é que todo mundo é diferente do outro. Ninguém é normal! Eu, como pessoa com deficiência, eu tenho uma vivência, vamos dizer, “normal” de que vai mais para o comum. Eu tenho muitas vivências comuns do que outras pessoas que enxergam: eu penso, falo, raciocino, ando, converso, interajo, vivo minha vida, ando sozinho, pego ônibus, trabalho, estudo, tudo que uma pessoa sem deficiência faz na maioria das vezes. Quase tudo eu faço. Isso é uma coisa comum na minha vida, só que também tenho as minhas vivências de cego, tenho a minha imaginação do mundo, semelhante a muitos cegos, que a maioria dos cegos fazem. Eu tive que reafirmar isso para mim, que eu sou cego e que eu tenho as características próprias. (Miguel, PDC/2020)

Na verdade, não é pela falta da visão que eu não me considero uma pessoa normal, pois eu não sinto falta da visão. Mas é porque eu consigo fazer muita coisa que as pessoas que têm visão fazem, e eu consigo fazer coisas básicas que qualquer ser humano que não tenha limitações faz. Eu consigo fazer coisas normais, consigo me

vestir sozinha, consigo tomar banho e arrumar meu cabelo, consigo organizar meu quarto. São coisas que pessoas normais fazem. Estou aprendendo a fazer comida, consigo me virar e organizar uma casa e uma cozinha, consigo tomar decisões. Isso é típico do ser humano, tomar decisões, eu consigo saber o que eu quero e o que eu não quero, o que eu gosto e o que eu não gosto. Então é por isso que eu me considero normal, eu consigo estudar mesmo com muitas coisas que precisam para que eu possa estudar, mas eu consigo, consigo aprender, consigo ter uma vida social, consigo sair, consigo me divertir. Então, por isso, eu me considero uma pessoa normal. (Maria, PDC/2020)

Maria e Miguel tocam numa questão histórica que marca o debate sobre a deficiência, o conceito de “normal”. Diante das suas produções subjetivas, é possível considerar que ser normal significa fazer o que é comum às pessoas sem deficiência, aspecto este que, quando alcançado por uma pessoa com deficiência visual, é capaz de equipará-la à condição de uma pessoa sem deficiência. Assim, à luz das produções subjetivas acerca das vivências de Maria e Miguel, observamos a necessidade de contrapor a “dicotomia moderna cuja simetria e a horizontalidade se sustenta na ideia de uma hegemonia da normalidade” (B. Martins, 2015, p. 7). Sustentar essa concepção contraria a possibilidade da emergência de uma atuação ativa, crítica, reflexiva, capaz de abrir novos caminhos de subjetivação (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b), uma vez que essa lógica se sustenta na ausência de reconhecimento de diferentes existências corporais e no favorecimento da objetificação da deficiência, além de contribuir para a hierarquização desse grupo social (B. Martins, 2015).

As falas de Miguel – “Rapaz, hoje eu me aceito como cego!” e “eu tive que reafirmar isso para mim, que eu sou cego e que eu tenho características próprias” – e de Maria – “A deficiência visual não é um impedimento na minha vida” (CF/2019) – revelam

um intenso processo reflexivo de estabelecer contato com as produções subjetivas elaboradas a partir das próprias vivências e experiências de vida e, assim, reconhecer e destituir-se de produções subjetivas individuais e sociais de preconceitos, de uma condição limitante, de silenciamentos e de ausências sociais, e conseqüentemente (re)significar e assumir politicamente a sua construção identitária enquanto pessoa com deficiência. Dessa maneira, reconhecemos que a **tomada de consciência das condições subjetivas e sociais que demarcam a lógica da diferença e do contraste com o outro possibilita refletir sobre o próprio processo de subjetivação, assumindo assim uma postura ativa, crítica e mobilizadora de ir além dos espaços sociais normativos**. Constitui-se, assim, um indicador que nos sugerem à **emergência do sujeito**.

Dar conta de refletir sobre esse processo de constituição identitária não se trata de um processo simples, pois ressignificar os sentidos subjetivos atrelados a uma identidade atribuída socialmente e assumir a aceção de novas produções subjetivas interligadas à condição de uma identidade autoatribuída implica a existência de mudanças, possíveis crises e comparações entre as pessoas videntes. Maria relata que viveu esse processo concomitante ao seu ingresso ao ensino superior e um procedimento cirúrgico para colocar uma prótese em substituição aos olhos:

às vezes eu penso que são mudanças muito drásticas, você ter que ser maduro para você ter que conseguir suportar mesmo essas mudanças; porque senão você pode ou desistir no meio do caminho, ou você pode ter algum problema psicológico mesmo. Porque é muito difícil, às vezes são mudanças muito repentinas que acontecem, são desafios que acontecem que te colocam numa... Você tem que ser muito maduro, você tem que já ser adulto, você tem que pensar muito além do que você costuma pensar para poder você conseguir superar. E, assim, é algo que é muito bom, né? É algo muito positivo, mas que se você não tiver mesmo maturidade você não

consegue, eu acho, se desenvolver. Mas, pra mim, foi muito bom, porque eu consegui desenvolver tanto na parte de estudo, mesmo, questão de organização de estudo, de rotina, como de autonomia, de liberdade, de aprender, aprender a tomar as minhas próprias decisões pessoais, de saber o que é melhor e o que não é pra mim, de saber avaliar isso. (DC 4/2017)

Miguel sinaliza produções subjetivas no decorrer da sua graduação que demarcam o ressignificar de sentidos subjetivos associados à comparação entre a pessoa cega e a pessoa vidente:

eu próprio me vitimava. É porque a gente realmente sofre com o preconceito externo e não tem como. Quando a gente tem uma deficiência, não é a mesma coisa de quem não tem, não adianta falar que é, porque não é! Tem uma limitação e, também tem um estereótipo que as pessoas têm na cabeça. E, também tem os estereótipos externos que a gente também tem que derrubar. Então, assim, não é uma coisa fácil. A gente tem que lutar contra isso, sabe? (Miguel, PDC/2020)

Hoje eu acho que sou mais amoroso, condescendente comigo mesmo, eu não fico mais com essa de se comparar, porque antes eu me comparava e me sentia um lixo, e hoje não é mais assim. Eu aceito a minha deficiência e eu sou tão feliz assim, sabe, de aceitar a minha deficiência. (PDC/2020)

Observa-se nas expressões de Maria e Miguel que as experiências fomentadas por meio do ensino superior mobilizaram recursos simbólico-emocionais que permearam os seus processos de subjetivação e, podem ter favorecido à inclusão. Associado a isso, ambos sinalizam outros aspectos que colaboraram e fortaleceram esse processo de constituição identitária:

eu tenho uma fé tão grande, sabe? Eu tenho uma fé que eu vou conseguir. Às vezes parece que eu chego lá no fundo do poço. De vez em quando eu desanimo, assim, e

depois eu me levanto. Sigo em frente em algumas situações da vida, eu nunca desisto. Um dos meus pontos fortes é nunca desistir, por mais que seja difícil, eu sempre encontro um jeitinho de ficar bem, de me levantar e de seguir em frente. Até porque a minha educação foi essa, nunca desista, persista! Pode ser difícil, mas é assim, dificuldades faz parte, se não tivesse, ia ficar entediado. Outro ponto forte que eu tenho, eu acho que na verdade é o central, que direciona qualquer outro, é eu seguir em frente apesar das minhas incertezas e inseguranças. (Miguel, PDC/2020)

Maria também evidencia produções subjetivas mobilizadoras que lhe possibilitaram lidar com as dificuldades no curso de sua preparação para o vestibular: “é necessário ... ir para frente e evoluir, desenvolver, se eu quisesse realmente ser útil do jeito que eu sempre preguei na minha vida”. A motivação de Maria não estava conformada de maneira linear pelo seu interesse em adentrar o ensino superior, tampouco estritamente pelos conhecimentos adquiridos, por sua relação com a família, por sua condição de pessoa com deficiência; estava, sim, composta “de múltiplos aspectos da vida que são subjetivamente integrados nas decisões das pessoas” (Torres, 2016, p. 131, tradução nossa).⁷³ Isso porque “a motivação define-se no sujeito pelo sujeito, e não pelo tipo de atividade” (González Rey, 2005, p. 36), conforme salienta Maria ao demarcar a sua singularidade: “eu sou eu e quero ser eu antes da minha deficiência, antes de qualquer outra descoberta” (PDC/2019) e “antes da deficiência eu sou uma pessoa, Maria, que tem um gênio, que tem uma vida, uma personalidade” (PDC/2019).

Assim, das construções elaboradas por Maria e Miguel, depreende-se outro indicador, acerca da **seguir em frente mesmo diante das adversidades e dificuldades**, estabelecendo uma relação com a configuração subjetiva da **motivação orientada ao desenvolvimento humano**. Concorde-se, assim, com González Rey (2015) sobre o

⁷³ Texto original: “conformada por múltiples aspectos de la vida que se integran subjetivamente en las decisiones de las personas” (Torres, 2016, p. 131).

entendimento de um sistema de sentidos subjetivos que refletem caminhos de subjetivação atrelados às tramas vivenciadas em sua trajetória de desenvolvimento no âmbito escolar, pessoal ou social, bem como as vivências emocionais radicais que impactaram o seu desenvolvimento. Diante desses aspectos, a ação motivadora de Maria para adentrar o ensino superior expressa a seguinte reflexão: “(quero) realmente ser útil do jeito que eu sempre preguei na minha vida (PDC/2019). Essa fala estabelece uma conexão com as expressões de Miguel (CF/2020):

Sinto-me realizado... quando sou útil.

Cotidianamente descubro que... a maior luta está em vencer a mim mesmo.

Transformo-me... quando sou útil.

Diante do preconceito... busco verificar se é interno ou externo.

Minha maior frustração... é quando não consigo lidar com as [minhas] inseguranças.

Todavia, essas expressões sinalizam a existência de sentidos subjetivos atrelados às conquistas e aos méritos de Maria e Miguel de se reconhecerem enquanto pessoas produtivas socialmente, um desejo legítimo para qualquer corporalidade.

Sem pretender esgotar essa complexa discussão, proponho uma breve reflexão sobre a existência de situações em que as pessoas cegas assumem uma performance para se equiparar às pessoas videntes. Hodiernamente, por conta da hegemonia da normalidade, a necessidade do corpo da pessoa com deficiência de se adequar para responder à lógica da produtividade vai ganhando contornos concretos, impelindo as pessoas com deficiência a viver marcadas pela contradição entre viver o corpo com deficiência e, ao mesmo tempo, achar-se obrigadas a vencer as condições implicadas por esse mesmo corpo para que possam sentir-se incluídas socialmente. Assim, a deficiência não pode ser considerada estritamente em termos das limitações concretas que implica, mas dos recursos produtivos que a pessoa com algum tipo de deficiência pode gerar diante das suas experiências

cotidianas (González Rey, 2011). Ser subserviente à hegemonia da normalidade de uma maneira acrítica, sem refletir as implicações dessa relação no âmbito da subjetividade, pode aportar produções subjetivas atreladas a inseguranças e preconceitos internos, como reitera Miguel:

a gente quer se igualar a quem não tem deficiência, se aproximar, porque queremos ser aceitos, sabe? Acho que assim, isso agora diminuiu um pouco, porque eu vivenciei isso por muito tempo, essa questão de ser aceito. É como se a gente vivenciasse uma certa adolescência tardia, porque assim, você quer ser aceito e aprovado pelo outro e, assim, você tem que se comportar [de modo] muito semelhante a quem enxerga. E não tem como. Você tem uma deficiência e ela não caracteriza quem você é, mas ela é uma questão determinante para construir a sua subjetividade. Você nunca vai ser um deficiente visual com a subjetividade de quem vê, porque você não vê. Então, a sua forma de construção do mundo é outra. É pelo tato, pelos outros sentidos. Eu estou mais tranquilo sobre essa autoaceitação, embora ainda tenha certas dificuldades. (PDC/2020)

... Como que eu vou provar para mim e para o outro que eu consigo? Eu tenho que dar mais de mim. Eu acho que nós, pessoas com deficiência, querendo ou não, temos que dar mais da gente ... para provar para as pessoas que nós damos conta, que nós conseguimos e que temos uma vida normal. É o tempo todo a gente se desconstruindo. É um eterno desconstruir para construir o novo! Começa a ser exaustivo, porque não é fácil, mas a gente consegue. (Miguel, PDC/2020)

Sobre a relação entre a pessoa cega e a pessoa vidente, Miguel expressa uma forma pautada na comparação e outra transvestida de superação. Maria acrescenta, ao mencionar a sua preparação para entrar no ensino superior: "... a gente se esforça mais, muito mais para conseguir ocupar um espaço, conseguir entrar numa universidade, conseguir passar

em um concurso. Tem que se esforçar bem mais” (PDC/2020). Em outro momento, complementa:

... porque esse negócio da gente provar que a gente dá conta, eu acabo provando para mim mesma que eu consigo antes de provar para qualquer outra pessoa. Isso me faz uma pessoa com um certo poder na nossa sociedade, porque, se eu falo, ninguém mais questiona. ... Fico empoderada, porque eu consigo transmitir o conhecimento. Às vezes, as pessoas [cegas] até melhoram o relacionamento na sociedade, por conta de uma palavra e uma reflexão. (Maria, PDC/2020)

Com essas expressões, construímos outro indicador, que se integra aos antecedentes no que tange à produção de sentidos subjetivos relacionados **à tensão vivenciada pela pessoa cega em continuamente refletir e antever as suas atitudes e comportamentos**. Essa situação nos reporta à complexidade das produções subjetivas de uma pessoa cega, pois, ao mesmo tempo que sinaliza uma expressão individual, se articula com múltiplas e indissociáveis relações (algumas já citadas neste trabalho) que a fazem reconhecer que a cegueira não é um fator impeditivo ou incapacitante, mas sim capaz de gerar, ao longo da trajetória de desenvolvimento da pessoa, produções subjetivas que aportem a construção identitária da sua deficiência. Nesse sentido, a subjetividade das instituições sociais, por exemplo, a família e a escola, que permeiam a pessoa cega exerce um papel fundamental, sobretudo para atuar preventivamente diante de configurações subjetivas geradoras de danos, como possíveis crises de aceitação, conforme fala Miguel:

... quando eu entrei na faculdade, eu tinha crise de aceitação, principalmente quando estou fora de um ambiente inclusivo. ... Acho que a personalidade da pessoa, as características particulares subjetivas influenciam muito nessa crise de aceitação, tem gente que passa por ela tranquilo. (PDC/2020)

Essa expressão de Miguel evidencia a afirmação de Vigotski (1983, p. 99, tradução nossa) de que “a cegueira não é apenas uma falta de visão (o defeito de um órgão singular), mas também causa uma reestruturação muito profunda de todas as forças do organismo e da personalidade”.⁷⁴ Maria menciona que passou por algo semelhante na adolescência:

na minha fase de criança eu falava muito. Meus pais falam que eu gostava de falar para caramba. Já na adolescência eu recuei, porque eu ficava pensando assim, “poxa, as pessoas não aceitam como eu sou, então eu não quero participar”. (PDC/2020)

Com efeito, Maria relata que em seu ensino superior foi diferente:

voltei a ser uma pessoa mais comunicativa, porque eu chegava na sala e todo semestre eu tinha que me apresentar para o professor. Começava por aí, pois, se eu não falar o que eu passo, ninguém vai me colocar em nada, eu não vou participar da aula e não vou aprender. ... Eu procurava muito tentar mostrar interesse em aprender. Eu tentava responder quando o professor perguntava, ou fazia outra pergunta para poder contribuir com alguma coisa. (PDC/2020)

As mudanças na autoaceitação resultantes desse processo de inserção no ensino superior também surgem na expressão de Miguel:

nós [cegos] precisamos de uma ajuda. Um exemplo é quando eu estava na faculdade, eu sempre precisava de ajuda para pegar a minha van. Se eu quisesse ir sozinho, eu até que conseguia, mas era mais difícil. Então, realmente eu pedia ajuda. Só que esse pedir ajuda era um pouco constrangedor para mim, eu não queria pedir ajuda porque eu queria ser autossuficiente. (PDC/2020)

⁷⁴ Texto original: “La ceguera no es solo una falta de visión (el defecto de un organo singular), sino que también provoca una reestructuración muy profunda de todas las fuerzas del organismo y de la personalidad” (Vigotski, 1983, p. 99).

Os trechos supracitados de Maria e Miguel acerca da crise de autoaceitação nos possibilitam realizar duas reflexões. A primeira corrobora com o conceito de angústia da transgressão corporal referenciada por Bruno Martins (2005): a “vulnerabilidade na existência dada por um corpo que nos falha, que transgrida as nossas referências na existência, as nossas referências no modo de ser/estar-no-mundo” (p. 5). Ao contar que “tinha crise de aceitação, principalmente quando estou fora de um ambiente inclusivo” (PDC/2020), Miguel revela que em alguns momentos da sua escolarização e desenvolvimento, sobretudo em locais onde não havia o compromisso com a inclusão, houve produções de sentidos subjetivos mobilizadoras de um sofrimento pessoal, “fundadas no modo como a cegueira é adivinhada na perspectiva de ‘corpos que veem’” (B. Martins, 2005, p. 5). Ou, dito de outro modo, considerando que Miguel e Maria ficaram cegos ainda na primeira infância, “para quem é cego de nascença, as privações implicadas pela cegueira são, portanto, conhecidas no correlato com as experiências de quem vê” (B. Martins, 2009, p. 10). Essa compreensão nos coloca diante de um novo indicador, relacionado a sentidos subjetivos imbuídos do **compromisso social das pessoas sem deficiência em relação ao processo de inclusão, especialmente em defesa dos interesses das pessoas com deficiência, para impedir produções subjetivas socialmente opressoras.**

A segunda reflexão relaciona-se à necessidade de ampliar a proposição apresentada por Fernandes (2015) de que “o estudante com deficiência na universidade se vê duplamente desafiado: a ter sucesso acadêmico, dada a exigência meritocrática, e a comprovar sua eficiência e capacidade diante de padrões normativos” (p. 188). Esse duplo desafio presente no âmbito acadêmico, ao nos remeter à pessoa cega, transcende o espaço e as relações acadêmicas e se presentifica na subjetividade individual e social, bem como no espaço social propriamente dito. Consequentemente, diante da hegemonia da normalidade,

a pessoa cega se percebe duplamente desafiada a vencer o espaço físico e a comprovar a sua autonomia, seja ela acadêmica ou social.

O meu processo de aprendizado foi desafiador em razão de vários aspectos: o primeiro desafio esteve relacionado ao espaço físico da instituição de ensino. A minha IES não foi projetada para receber pessoas com deficiência. As calçadas são cheias de buracos, as salas de aula são inacessíveis. Eu, como pessoa com deficiência visual, não tenho autonomia para encontrar as salas de aula em razão da maneira como elas estão dispostas nos corredores e [d]a ausência de placas em braile, por exemplo. (Maria, DC 1/2017)

Em outro momento, Maria expressa:

... a questão de ter autonomia de ir e vir sozinha me ajudou bastante a me aproximar das pessoas, a participar mais das atividades, a participar de grupos de pesquisa, participar de palestras, de debates, dentro da universidade. Isso me ajudou muito a não ficar dependendo das pessoas para poder me locomover. (PDC/2020)

Chama a atenção que Miguel não se debruçou sobre expressões que revelassem o valor da autonomia de ir e vir. Particularmente, acredito, a partir do contato estabelecido com Miguel, que ele reconheça os seus limites e as possibilidades para se locomover de maneira independente. Miguel sempre relatava que tinha chegado por meio de transporte público aos diferentes espaços em que nos encontramos, sendo a única exceção o transporte escolar, uma van, à noite, para regressar à sua casa após o término da aula na faculdade. Avalio que esse não dito de Miguel expresse a possibilidade de uma comunicação fluida e compreensão mútua com os videntes, que lhe permite locomover-se e, ao mesmo tempo, pedir auxílio de uma pessoa sem deficiência visual ao reconhecer os seus limites em relação ao espaço físico, conforme menciona Vigotski (1997).

Já Maria, apesar de reconhecer que a sua IES apresenta muitas barreiras urbanísticas e arquitetônicas, vai construindo estratégias para poder se locomover nesse ambiente. Esse caminho reflexivo compõe um indicador de sentidos subjetivos associado ao **reconhecimento do valor dos espaços sociais acessíveis como um meio de viabilizar uma participação ativa e transgressora dos espaços (corpo)normativos em prol do desenvolvimento da autonomia e da inclusão escolar e social**. Viver a autonomia para as pessoas com deficiência visual tem a ver com a possibilidade de ir tecendo seus próprios sentidos e significados sobre o espaço físico, favorecendo, assim, o reconhecimento e o domínio desse ambiente e refletindo a sua constituição enquanto sujeito do seu processo de inclusão, a partir de uma ampliação da “produção contínua de sentidos subjetivos gerados em suas ações e interações” (Rossato et al., 2013, p. 404).

Vale ressaltar que chegar a esse lugar de conquista da autonomia, seja em relação ao espaço físico, dentro e fora da faculdade, seja em outras circunstâncias sociais, requer que a pessoa com deficiência visual tenha apoio para ressignificar sentidos subjetivos imbuídos de preconceitos, pessoais e sociais, além de ser assistida gradualmente até se sentir mobilizada e segura para percorrer novos espaços e adotar atitudes de modo independente.

Na faculdade, eu ainda tinha alguns preconceitos que de certa forma me debilitaram por conta da deficiência visual, também pelos preconceitos internos que enfrentei no passado, que de certa forma também fez parte. Acho que, se eu tivesse sido mais livre, uma aceitação maior da minha deficiência, talvez eu teria sido mais ousado, mais livre para me expressar, mas acabei ficando podado. (Miguel, PDC/2020)

Miguel relata a existência de preconceitos pessoais, o que nos remete à crise de aceitação já falada anteriormente, corroborando a angústia da transgressão corporal (B. Martins, 2005). Já sobre a vivência de preconceitos na faculdade, Maria complementa:

teve gente que não acreditava na minha capacidade e depois mudaram de ideia ao longo do tempo. ... Eu comecei a perceber que não tinha culpa que os professores me olhavam e ficavam assustados, não sabia[m] como lidar comigo. Tive professores que chegaram a duvidar da minha capacidade, achando que minha mãe que fazia os trabalhos para mim, porque todo dia ela me buscava e me deixava na faculdade. (PDC, 2020)

As colocações de Maria e Miguel sugerem que, mesmo diante de experiências circunscritas por preconceitos, é possível dar continuidade às atividades cotidianas e recursivamente ir atribuindo novos sentidos subjetivos que desloquem o lugar da incapacidade, dos estereótipos limitantes e de corpos marcados por uma tragédia pessoal para o lugar de flexibilidade e debate político e social. Reconhecemos, dessa maneira, um outro indicador que se **relaciona às reflexões e posturas** mobilizadas por Maria e Miguel perante **dinâmicas da subjetividade individual e social que subjagam e restringem a participação social das pessoas cegas**.

Outro aspecto que chama a atenção é o constrangimento ou o não saber como agir das pessoas sem deficiência diante das pessoas com deficiência: “os professores me olhavam e ficavam assustados, não sabia[m] como lidar comigo”. Em um paralelo considerando duas pessoas sem deficiência, ambas aguardam o encontro para poder se conhecer, dialogar e estabelecer vínculo. Contudo, a partir dessa fala de Maria, observamos uma ação que desqualifica uma relação promotora de inclusão, pois, diante do encontro com uma pessoa com deficiência, pressupõe-se a existência de um protocolo, ou até mesmo de um manual que possa antever ou mesmo organizar esse encontro a partir da deficiência, e não da pessoa. Esse aspecto é corroborado por Maria em diferentes momentos – “eu sempre falo que antes da deficiência a gente é pessoa” (PDC/2020). Essas reflexões sobre deparar-se com uma pessoa com deficiência compreendem outra expressão

de sentidos subjetivos na direção do indicador já levantado de **subversão às concepções hegemônicas e generalistas relacionadas ao “saber lidar” com a pessoa com deficiência, produzindo assim uma construção conjunta entre a pessoa com e sem deficiência de outros espaços de subjetivação e de estabelecimento de relações para além do corpo da pessoa com deficiência.**

Depreende-se que uma das maneiras de a pessoa com deficiência visual ressignificar o lugar do preconceito e das ausências sociais é de não se assujeitar à lógica da tragédia pessoal, ou, como complementa Luiz Martins (2015), “não se conformar, não aceitar passivamente sem dialogar, sem expressar seus pontos de vista em oposição ao indivíduo que se acomoda cedendo às pressões para adaptação de uma sociedade” (p. 34) – neste caso, uma sociedade normatizadora e capacitista. Assim, cabe a construção da hipótese de que **a pessoa com deficiência gera produções subjetivas criativas e autônomas que colaboram para o enfrentamento dos desafios cotidianos por meio de posturas contrárias às práticas que despolitizam a luta e a experiência de viver em um corpo com deficiência**, bem como diante de leituras que tratem a deficiência como uma excepcionalidade. Sobre esse assunto, Miguel relata:

eu já vivi situações e eu ia reclamar e as pessoas falavam que eu me colocava como coitadinho. A pessoa não sabia que a deficiência [os limites implicados pela deficiência] faz parte da minha vida, aí eu projetei que reclamar era errado. Eu começava a me justificar para o outro, e esquecia de mim. Não, gente, não é assim! A minha vivência é outra, e naquela época eu não tinha capacidade para me entender. ... Se a gente não fala nada, nada é feito! (PDC/2020)

A expressão de Miguel corrobora as palavras de González Rey (2011) de que, “sem os posicionamentos da pessoa, o desenvolvimento não acontece” (p. 59), pois não se está comprometido com a tessitura de novos sentidos subjetivos atrelados à inclusão enquanto

promotora de aprendizagem e desenvolvimento, tanto para as pessoas com como para as sem deficiência. Ainda sobre esse assunto, Miguel estabelece um paralelo em relação a sua área de formação:

são muitos cegos formando em Psicologia atualmente. Se você for verificar, é muita gente, entendeu? E a gente fica desprovido dessas ferramentas. Por exemplo, se eu precisar usar um teste psicológico, eu não sei, porque a maioria não tem como a gente fazer, é tudo visual. Essa foi uma grande dificuldade que eu enfrentei na faculdade, pois não tinha como adaptar os testes. (PDC/2020)

A denúncia de Miguel sobre a invisibilidade das pessoas cegas na formulação dos instrumentos técnicos da própria profissão revela como, ainda hoje, áreas que estudam e pesquisam sobre os seres humanos, como a Psicologia, estão organizadas teórica e metodologicamente a favor de corporalidades normativas e não consideram a interseccionalidade com outros campos, como cultura, raça, etnia e gênero. Maria também expressa uma produção subjetiva criativa e de autoria de pensamento diante de uma professora que ministrava uma disciplina em que ela estava apresentando dificuldades:

eu falei para a professora que eu precisava de um material [de estudo] com uma semana de antecedência, para que ele pudesse ser adaptado. Ela me perguntou se eu não estava exigindo demais. Eu falei que não, porque era uma necessidade que eu tinha e que se não fosse dessa forma não teria como eu fazer essa disciplina. Foi um pouco constrangedor, porque tive que falar no meio da turma. (PDC/2020)

A expressão de Maria **sugere uma ação intencional e comprometida** que pode ter mobilizado a professora à emergência de novos sentidos subjetivos acerca da experiência de ser um universitário com deficiência, cego, no ensino superior, bem como fazê-la refletir acerca da contradição entre exercer a função de docente em uma IES e, ao mesmo tempo, assumir uma postura que contradiz a ação de ensinar. Além disso, o

posicionamento de Maria reitera o entendimento de que a sala de aula não deve ser ocupada por corporalidades normativas, naturalizadas. Contrariamente a essa situação, Maria relata outra experiência em que exerceu processos de autoria de pensamento:

eu tive uma experiência desafiadora, que foi fazer um discurso de quase meia hora falando de um projeto que eu participava para estudantes da universidade, professores e pessoas de fora da IES. Tinha mais de 50 pessoas dentro de um auditório fechado. Eu fiquei muito nervosa no meio de tanta gente. Na mesa que eu estava, só tinha doutor. Só tinha gente assim, lá da alta. E eu: “Nossa, eu sou uma pessoa que estou na graduação, e estou tendo que falar sobre este projeto na frente de gente que sabe mais do que eu”. Foi um desafio muito grande, mas foi uma recompensa muito boa. No final, eu não me senti uma pessoa pequena no meio de tanta gente maior do que eu. (DC 4/2017)

As falas e posturas de Miguel e Maria expressam mais um indicador, relacionado às suas ações e produções subjetivas de **reconhecer a deficiência visual, cegueira, sem se confundirem com a deficiência naturalizada enquanto limite e tragédia pessoal**. Quando se percebem diante de relações e espaços (corpo)normativos, ambos mobilizam produções subjetivas do lugar singular e social da pessoa, bem como, do lugar da pessoa com deficiência visual.

Em consonância com as construções interpretativas realizadas até o momento e em conexão com o objetivo de compreender como as produções subjetivas acerca do processo de inclusão de universitários cegos podem ter viabilizado a emergência da constituição de sujeito ao longo da sua escolarização, é possível considerar que a configuração subjetiva do processo de inclusão compreende uma relação indissociável entre o individual e o social. Esse processo ocorre de maneira simultânea e recursiva nas relações sociais, bem como no contexto acadêmico (González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

Também é possível entender que o reconhecimento da existência de um espaço social inclusivo, como se estima que seja uma IES, não decorre da mera eliminação de barreiras urbanísticas, comunicacionais e arquitetônicas, mas requer um investimento comprometido em extirpar as barreiras atitudinais, que são firmadas nas relações simbólico-emocionais. No caso de Maria e Miguel, observa-se que o reconhecimento dos limites do processo de inclusão em suas respectivas faculdades foi percebido a partir de uma trajetória de escolarização, baseada em princípios e práticas inclusivas, como no ensino fundamental e médio.

A evidência do contraste entre esses níveis de ensino nos permite construir a hipótese de que **a inclusão, enquanto produção subjetiva, ocorre em dois momentos: o primeiro em uma dimensão coletiva, em que a pessoa com deficiência vai aprendendo e vivenciando, inclusive no próprio corpo, os princípios e as práticas inclusivas que delineiam os aspectos culturais, atitudinais, políticos, legais e de acessibilidade; e o segundo em decorrência de um caminho de subjetivação integrado às experiências e vivências inclusivas pregressas, que favorecem a constituição de um corpo que assume a expressão de uma identidade corporal, singular (eu, pessoa) e coletiva, enquanto construção identitária (deficiência), gerando, assim, tensionamentos nos espaços (corpo)normativos.**

Assim, favorecer a inclusão acadêmica e social requer a tomada de consciência das condições e contradições subjetivas, corporais e sociais que demarcam o processo de subjetivação da pessoa com deficiência visual. Acrescenta-se ainda a necessidade de valorizar os espaços sociais acessíveis para fomentar o desenvolvimento da autonomia do ir e vir da pessoa cega, legitimando a compreensão de que as diferenças corporais devem ser contempladas na perspectiva do desenho universal. Esse caminho reflexivo nos permite gerar outra hipótese: a de que **o processo de inclusão da pessoa cega no ensino superior**

é permeado pela emergência da condição do agente, e do sujeito, em relação a sua deficiência. Esse processo ocorre a partir das configurações subjetivas tecidas no decorrer do curso de vida e escolarização da pessoa, evidenciando novas rotas de subjetivação por meio de expressões e reflexões ativas, críticas e mobilizadoras de tensões nos espaços (corpo)normativos. Nessa perspectiva, divergindo da compreensão de priorizar a inclusão a partir dos recursos de acessibilidade sem negar sua importância, sustentando-se a necessidade de tecer um caminho mobilizador das subjetividades e das práticas criadoras e autônomas acerca da deficiência visual, cegueira, desde o início e em toda a trajetória de escolarização, que possibilite a emergência da constituição do agente e do sujeito da sua deficiência.

Por fim, em confluência com o curso desta construção interpretativa de **analisar como os enfrentamentos e tensionamentos vivenciados no ensino superior podem ter contribuído para a emergência da condição de agente e sujeito**, relacionam-se as hipóteses construídas neste eixo:

- a pessoa com deficiência elabora produções subjetivas criativas e autônomas que colaboram para o enfrentamento dos desafios cotidianos por meio de posturas veementemente contrárias às práticas que despolitizam a luta e a experiência de viver em um corpo com deficiência, bem como diante de leituras que tratem a deficiência como uma excepcionalidade. Compreende-se, assim, que emergir como agente ou sujeito no âmbito do ensino superior implica a vivência de tensões e enfrentamentos acerca da condição de ser pessoa com deficiência. Isso porque as demandas e necessidades que surgem no decorrer desta trajetória de escolarização exigem da pessoa com deficiência uma postura ativa, capaz de transcender o espaço normativo.

- A inclusão, enquanto produção subjetiva, ocorre em uma dimensão coletiva, em que a pessoa com deficiência vai aprendendo e vivenciando, inclusive no próprio corpo, os princípios e as práticas inclusivas que delinham os aspectos culturais, atitudinais, políticos, legais e de acessibilidade. O mesmo acontece em decorrência de um caminho de subjetivação integrado às experiências e vivências inclusivas progressas, que favorecem a constituição de um corpo que assume a expressão de uma identidade corporal, singular (eu, pessoa) e coletiva (deficiência), gerando, assim, tensionamentos nos espaços (corpo)normativos. Tal proposição dialoga com a afirmação de González Rey (2011) de que “o que precisa ser enfatizado é a natureza subjetiva e não operacional desse mecanismo” (p. 54), evidenciando que, ao se falar de inclusão escolar, muito se discute sobre os recursos de acessibilidade (e eles são importantes), mas pouco se fala sobre a natureza subjetiva desse processo, que possibilita a abertura de novas vias de subjetivação e, por conseguinte, viabiliza uma compreensão e uma atuação diferenciada, ou até mesmo nova, ante a inclusão das pessoas com deficiência.
- O processo de inclusão da pessoa cega no ensino superior é permeado pela emergência da condição do agente e do sujeito em relação a sua deficiência. Esse processo decorre das configurações subjetivas tecidas no curso de vida e escolarização da pessoa, evidenciando novas rotas de subjetivação por meio de expressões e reflexões ativas, críticas e mobilizadoras de tensões nos espaços (corpo)normativos. O processo de inclusão escolar não é dissociado da inclusão social, porque o modo como a pessoa se organiza perante as tensões e os enfrentamentos decorre da relação entre a subjetividade individual e social. E esse modo não se restringe ao âmbito escolar, mas é tecido ao longo da trajetória de vida. Além disso, a mobilização da emergência do agente ou do sujeito nesse

espaço advém de relações (inter)subjetivas individuais e sociais que incluam a deficiência e as suas nuances corporais, possibilitando a emergência de vias criadoras e de autoria de pensamento, sendo capaz, inclusive, de proporcionar novos espaços de subjetivação.

A Tese Construída

Os desafios sinalizados nesta pesquisa em relação à constituição subjetiva da pessoa cega atrelados às elaborações teóricas não representam produções deterministas, uma vez que se assume a dinamicidade da elaboração do conhecimento ante a produção dos sentidos subjetivos inerentes aos processos culturais, históricos e cronológicos. Dessa maneira, o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência visual compreende uma experiência desafiadora, uma vez que presume compreender os sentidos subjetivos produzidos ao longo do curso de vida pessoal e escolar, que lhes possibilitaram acessar, permanecer e concluir o ensino superior.

A partir dos casos dos estudantes Miguel e Maria, almeja-se contribuir com novas zonas de sentido, à luz da Teoria da Subjetividade, acerca da constituição subjetiva de universitários cegos. Essa discussão foi organizada de maneira a integrar as hipóteses que emergiram dos indicadores elaborados a partir do processo construtivo-interpretativo realizado no curso desta pesquisa. Assim, foi possível abranger o objetivo geral proposto de compreender como a constituição subjetiva individual e social sobre a cegueira permearam o ingresso, a realização e a conclusão do ensino superior.

Com esse objetivo, nos debruçamos sobre as questões concernentes à relação entre subjetividade e deficiência, o que nos levou a refletir sobre as dinâmicas simbólico-emocionais inseridas em posturas que viabilizam a inclusão da pessoa com deficiência visual no ensino superior. Assim, no Eixo 1, analisamos como os processos de inclusão escolar constituíram a trajetória de vida do estudante cego. Reconhecemos, a partir desse eixo, que o processo de inclusão se configura subjetivamente dentro de uma compreensão complexa, uma vez que reúne diferentes níveis de relações e interações. Dessa maneira, reunimos hipóteses para tecer um curso analítico sobre os processos de inclusão escolar e a

constituição da trajetória de vida da pessoa com deficiência visual, como a identificação de que, diante da assumpção do diagnóstico de deficiência ainda na primeira infância, a família atua como propulsora de caminhos de inclusão escolar. Por seguinte, a família e a escola equivalem a duas instituições estruturantes na efetivação de processos de inclusão, mobilizando processos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, ainda que existam políticas públicas que ratificam o exercício da inclusão, os padrões (corpo)normativos e as ideias de produtividade e capacidade compõem o processo de escolarização das pessoas com deficiência visual – o que, por fim, nos leva a compreender a importância de dar atenção aos processos de inclusão a partir de um movimento recursivo e sistêmico diante da dimensão individual e social.

Assim, reconhecemos nos três eixos que a discussão transversal relaciona-se ao processo de constituição subjetiva da pessoa com deficiência visual, que nos possibilitou formular a tese de que as pessoas cegas que adentram, permanecem e concluem o ensino superior vivenciam e se expressam nesse espaço social mobilizadas por meio dos recursos subjetivos produzidos ao longo das suas experiências pessoais e escolares no tensionamento contínuo entre subjetividade individual e social. Assim, podemos afirmar que viabilizar processos de inclusão escolar desde a primeira infância, comprometidos com a qualidade e a efetividade da prestação de serviços, é um terreno profícuo e potencial para a constituição da capacidade geradora de produções subjetivas acerca da deficiência enquanto potencialidade, saúde e bem-estar. Tão somente a partir dessa assumpção é possível mobilizar mudanças criadoras no âmbito individual e nos contextos sociais que ainda subjugam a deficiência como limite.

No Eixo 2, analisamos como as redes de apoio mobilizam recursos para os processos de enfrentamento dos desafios e das contradições do cotidiano universitário. As hipóteses construídas nos conduziram a compreender que a rede de apoio se constitui, de

fato, enquanto suporte ao desenvolvimento da pessoa cega quando efetivamente está implicada em mobilizar uma postura ativa, transcendente do espaço social (corpo)normativo e criadora de caminhos alternativos, bem como de novas configurações subjetivas, a favor da aprendizagem e do desenvolvimento. Acrescenta-se que a qualidade dessa participação envolve uma dinâmica bidirecional e recursiva entre a pessoa com deficiência e o outro, pessoa ou instituição, que atuará como rede de apoio.

Por fim, no Eixo 3, nos organizamos para compreender como os enfrentamentos e tensionamentos vivenciados no ensino superior podem ter contribuído para a emergência da condição de agente e sujeito. As hipóteses desse eixo nos conduziram a refletir que os conhecimentos e as produções subjetivas das experiências anteriores ao ensino superior constituem um terreno profícuo para o enfrentamento dos desafios cotidianos a partir de produções subjetivas criativas, autônomas, subversivas e mobilizadoras de tensões nos espaços (corpo)normativos. Assim, reconhece-se que a emergência do agente e do sujeito em relação à sua deficiência não se trata de uma condição inerente da pessoa, mas sim de um processo contextualizado por produções subjetivas que viabilize a manifestação de novos caminhos de subjetivação.

Nesse caminho construtivo-interpretativo, verifica-se a partir da revisão das pesquisas supracitadas que os aspectos biológicos, as práticas curriculares e a formação continuada dos educadores, em geral, aparecem como meios que justificam, ou mesmo aproximam-se, de uma lógica de generalizar os aspectos que viabilizam o processo de inclusão. No entanto, observa-se que os aspectos indicados, ainda que se aproximem, não dão conta de generalizar empiricamente o sucesso ou insucesso da inclusão, uma vez que nos levam a refletir e considerar, junto das possibilidades de inclusão, a produção subjetiva individual e social mobilizada e implicada no processo.

Assim, reconhecemos nos três eixos que a discussão transversal relaciona-se ao processo de constituição subjetiva da pessoa com deficiência visual, o que nos possibilitou formular a **tese de que as pessoas cegas que adentram, permanecem e concluem o ensino superior vivenciam e se expressam nesse espaço social mobilizadas pela produção subjetiva gerada por meio dos recursos subjetivos produzidos ao longo das suas experiências pessoais e escolares, no tensionamento presente e contínuo entre subjetividade individual e social, com intensa potencialidade para a mobilização da emergência da condição de agente e sujeito**. Essa compreensão nos aporta para o entendimento de que apoios são necessários para que a pessoa com deficiência visual não se resigne à lógica do determinismo biológico, pois, como sinalizado por Vigotski (1997) e González Rey (2011), cada pessoa vai vivenciar a sua deficiência e subjetivar essa experiência de uma maneira particular.

Guiadas pela Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa, concluímos que a tese supracitada corrobora a perspectiva teórica, assumindo que adentrar, permanecer e concluir o ensino superior para os estudantes cegos relaciona-se a uma constituição subjetiva que mobiliza situações em que a emergência do agente e do sujeito em relação a sua deficiência viabiliza condições de enfrentamento dos desafios e, conseqüentemente, possibilita caminhos de inclusão. Logo, a constituição subjetiva reflete produções subjetivas ativas que transcendem o espaço (corpo)normativo e abrem novas vias de subjetivação.

Considerações Finais

No curso deste trabalho, surgiram desafios para gerar inteligibilidade acerca do ingresso, da permanência e da conclusão do universitário com deficiência visual no ensino superior. Para tanto, esses desafios se converteram em caminhos reflexivos quanto à constituição subjetiva desses estudantes. Para pensar em um processo de desenvolvimento marcado por essa compreensão, faz-se necessário garantir a qualidade das mediações oportunizadas pela rede de apoio e as condições que possibilitam mobilizar sentidos subjetivos em prol da emergência do agente e do sujeito. A partir da experiência singular de Maria e Miguel é inegável reconhecer a potência das respectivas famílias em mobilizar a participação deles em espaços escolares, e não escolares, que viabilizassem práticas e relações inclusivas, fomentando a construção de caminhos próprios de subjetivação em prol da inclusão. Dessa maneira, reconhece-se a relevância do papel da família, de instituições, de serviços e de profissionais de apoio, desde a primeira infância, comprometidos em orientar, acompanhar e construir junto com a família rotas favoráveis a um desenvolvimento inclusivo. Em paralelo a família, reconhece-se a necessidade de refletir novas possibilidades de formação acadêmica e continuada de professores e profissionais que atuam na educação a favor da inclusão. Compreende-se que as discussões tecidas ao longo desse trabalho possibilitam um outro olhar ontológico acerca da inclusão das pessoas com deficiência, trazendo, assim, vias alternativas de promoção da inclusão pela valorização da singularidade e demarcando valor das produções subjetivas individuais e sociais para compreender e fomentar a inclusão.

Diante disso, ao longo deste trabalho compreendemos que o processo de inclusão se configura em uma dinâmica complexa, assumindo também o escopo de natureza subjetiva,

e não apenas operacional (González Rey, 2011), o que nos possibilita afirmar que o processo de inclusão ocorre de maneira articulada entre o individual e o social.

Apesar dos avanços já conquistados por meio de políticas públicas, da participação da sociedade civil, do apoio popular e da atuação de organizações sem fins lucrativos, com o desenvolvimento de ações e práticas em prol das pessoas com deficiência, ainda há muito a avançar nos processos de inclusão. Compreende-se a necessidade de políticas públicas voltadas para o acolhimento e acompanhamento de famílias desde o nascimento das crianças com deficiência, ações sociais e populares que fortaleçam e priorizem o debate e o diálogo sobre as vivências e experiências das pessoas com deficiência, assegurando e ampliando as possibilidades da plena inclusão nos diferentes contextos sociais.

Outro aspecto crucial foi a disposição em conhecer e compreender a história da pessoa com deficiência visual a partir do relato das experiências que marcaram o curso da sua escolarização. Esse processo possibilitou refletir sobre o caráter gerador das configurações subjetivas mediante a produção de novos sentidos subjetivos, que faz com que essa produção seja atual e permite construir, com a pessoa com deficiência, as demandas sentidas e percebidas como necessárias à inclusão. Assim se dá ênfase à compreensão de que a pessoa com deficiência, em especial neste trabalho com a pessoa cega, carrega consigo uma “experiência incorporada, e uma relação de conhecimento com o mundo irremediavelmente mediada por um corpo” (B. Martins, 2001, p. 109).

Estudos futuros podem ser desdobrados a partir desta pesquisa considerando temáticas que circunscreveram, mas não compuseram o escopo dos objetivos propostos. Estima-se que um campo profícuo de investigação refere-se à pesquisa com um recorte longitudinal junto da rede de apoio das pessoas com deficiência visual, em especial os pais e/ou responsáveis, a fim de analisar as produções subjetivas geradas no exercício da parentalidade e comprometidas com a mobilização para a emergência do outro, pessoa com

deficiência, como agente ou sujeito do seu desenvolvimento. Outra abertura de pesquisa reporta-se à relação entre os estudos sobre corpo, criatividade e desenvolvimento subjetivo de pessoas com deficiência, como meio de problematizar os recursos e as produções subjetivas criadoras que se presentificam no corpo e constituem subjetivamente as pessoas com deficiência. Também, recomenda-se uma investigação acerca do caráter singular das produções subjetivas de cegos alfabetizados em uma escola especializada para deficientes visuais, em diálogo com cegos alfabetizados em escolas de ensino regular, viabilizando reflexões sobre o caráter gerador de configurações subjetivas que permearam esses dois contextos de escolarização. Por fim, outra abertura de investigação refere-se às produções subjetivas acerca da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, antes e depois da convivência com esses universitários.

Em síntese, acredita-se que este estudo tenha oportunizado novas inteligibilidades, em especial à compreensão de que a emergência do agente e do sujeito decorre dos tensionamentos entre a subjetividade individual e a subjetividade social, que no caso de Miguel e Maria se presentificam nas expressões “você nunca vai ser um deficiente visual com a subjetividade de quem vê, porque você não vê” (Miguel, PDC, 2020) e “eu acredito nisso, independente da sua limitação, você chega aonde você quiser” (Maria, PDC/2020). Compreende-se que o corpo da pessoa com deficiência, por si só, não justifica as restrições de participação social, mas sim, que esse corpo integra produções subjetivas que no curso do desenvolvimento delineiam a experiência da deficiência a partir do vivido. Em acréscimo, finalizo com as palavras de Bruno Martins (2015), sobre a relevância de mobilizar o papel de agente ou sujeito do desenvolvimento nos contextos que se presentificam as pessoas com deficiência, ao dizer que “nas vidas e nas ‘vozes’ das pessoas com deficiência vivificam metáforas que se opõem às ‘velhas naturezas’ da modernidade

ocidental, essas metáforas configuram, cada vez mais, uma ecologia de ‘corpos não dóceis’, os corpos materializados na árdua resistência aos guiões da normalidade” (p. 271).

Ao fim de toda essa trajetória, reconheço o quão desafiador foi esse doutorado para mim. Foi um espaço de muito aprendizado, pelo contato com diferentes histórias e vivências, ora convergentes, ora divergentes, sobre a inclusão da pessoa com deficiência visual no ensino superior. Também houve o estabelecimento de confiança e vínculo com os participantes da pesquisa, além das situações pessoais que se presentificaram no curso deste processo, como o gestar, o parir e o acompanhar dos primeiros passos e palavras da minha linda Poema. No curso desse ciclo, experienciei continuamente a paciência, as mudanças de planos, a acolhida de novos rumos, o aprender outros pontos de vista, a importância de integrar todas as experiências e, simplesmente, acompanhar a tessitura de um projeto de vida em construção. Dou boas-vindas aos novos projetos e encerro este ciclo que ora foi tenso, ora intenso, mas com toda certeza mobilizador do meu desenvolvimento subjetivo.

Referências

Abberley, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, Handicap & Society*, 2(1), 5-19.

Adler, A. (1967). *A ciência da natureza humana* (6a. ed.). Nacional.

Adler, A. (2003). *A educação das crianças*. Arte em Palavras.

Almeida, P., & Mitjáns Martínez, A. (2019). A configuração subjetiva da ação do aprender: um estudo de caso sobre o aluno em seu momento de ingresso no ensino superior. *Obutchénie*, 3(1), 88-113. <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50592>

Anache, A. A., & Martins, L. R. R. (2019). A subjetividade social em relação à educação especial e os desafios da formação docente. In M. Rossato & V. L. A. Peres (Orgs.), *Formação de educadores e psicólogos: Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica* (pp. 107-131). Appris.

Anache, A. A. (2009). A epistemologia qualitativa: contribuições para a pesquisa em educação especial. *InterMeio*, 15(30), 123-141.

<http://seer.ufms.br/ojs/index.php/intm/article/view/2460/1628>

Asbahr, F. S. F. (2014). Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 265-272.

Augustin, I. (2012). *Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva* [apresentação em evento]. IX ANPED SUL, Caxias do Sul/RS.

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1427/655>

Aviso Circular MEC nº 277, de 8 de maio de 1996.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>

- Bakhtin, M. (2012). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Hucitec.
- Barnes, C., Mercer, G., & Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability: A sociological introduction*. Polity Press.
- Barraga, N. (1985). *Disminuidos Visuales y Aprendizaje* (Enfoque Evolutivo). Madrid: ONCE.
- Barroco, S. M. S. (2007). *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais* [Tese]. Universidade Estadual Paulista.
- Barroco, S. M. S. (2012). Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In S. M. S. Barroco, N. S. T. Leonardo, & T. S. A. Silva (Orgs.), *Educação especial e teoria histórico-cultural: Em defesa da humanização do homem* (pp. 41-65). Eduem.
- Barros, A. S. X. (2015). Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educação & Sociedade*, 36(131), 361-390. <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>
- Barton, L. (2009). La posición de las personas con discapacidad. ¿Qué celebrar y por qué celebrarlo? ¿Cuáles son las consecuencias para los participantes? In P. Brogna (Org.), *Visiones e revisiones de la discapacidad* (pp. 123-136). FCE.
- Batista, A. S., & Tacca, M. V. V. R. (2011). Onde se lê deficiente mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. In A. Mitjás Martínez & M. C. V. R. Tacca, *Possibilidades de aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência* (pp. 139-152). Alínea.
- Bourdieu, P. (1997). *A miséria do mundo*. Vozes.

Brasil. (2007). *Atendimento educacional especializado – Deficiência visual*. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf

Bravo, C. A., & Arias, J. D. A. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de concepción. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 27-44.

Buber, M. (1979). *Eu e Tu*. (N. Aquiles von Zuben, trad. 2ª ed.). Cortez & Moraes.

Bueno, J. G. S. (2003). A produção social da identidade anormal. In M. C. de Freitas (org.), *História social da infância no Brasil* (5a. ed., pp. 163-185). Cortez.

Campbell, F. K. (2001). Inciting legal fictions: ‘disability’s date with ontology and the ableist body of the law’. *Griffith Law Review*, (10), 42-62.

Campolina, L.O., & Mitjans Martínez, A. (2019). The role of subjectivity in the process of school innovation. In F. González Rey, A. Mitjans Martínez, & D. M. Goulart, *Subjectivity within cultural-historical approach: Theory, methodology and research* (pp. 101-116). Springer.

Capobianco, J. D., Breganó, R. M., Mori, F. M. R. L., Navarro, I. T., Campos, J. S. A., Tatakihara, L. T., Reiche, E. M. V. (2016). Toxoplasmose adquirida na gestação e toxoplasmose congênita: uma abordagem prática na notificação da doença. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 25(1), pp. 187-194. <https://doi.org/10.5123/s1679-49742016000100020>

Capucci, R. R., & Silva, D. N. H. (2018). “Ser ou não ser”: a *perejivanie* do ator nos estudos de L.S. Vigotski. *Estudos de Psicologia*, 35(4), 351-362. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400003>

Carvalho, C. L. C. (2015). *Pessoas com deficiência no ensino superior: Percepções dos alunos* [Dissertação]. Universidade de São Paulo.

Castro, S. F. de. (2011). *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras* [Tese]. Universidade Federal de São Carlos.

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2878/3611.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Cebrián de Miguel, M. D., & Cantalejo Cano, J. J. (1998). Glosario de términos de rehabilitación básica de las personas ciegas y deficientes visuales. *Entre dos Mundos: Revista de Traducción sobre Discapacidad Visual*, 9, 43-60.

Conde, A. J. M. (s/d). *Definição de cegueira e baixa visão*.

http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VI_SAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf

Congresso Europeu sobre Deficiência (2002). *Declaração de Madri*.

<http://www.pgt.mpt.gov.br/publicacoes/pub65.html>

Congresso Internacional Sociedade Inclusiva (2001). *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

Dainez, D., & Smolka, A. L. B. (2014). O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1093-1108.

Daroque, S. C. (2011). *Alunos surdos no ensino superior: Uma discussão necessária* [Dissertação]. Universidade Metodista de Piracicaba.

Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>

Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm

Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm

Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Decreto nº 51.045, de 26 de julho de 1961.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm

Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985.

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91872-4-novembro-1985-442053-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm

Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Brasiliense.

Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. R. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça.

SUR-Revista Internacional de Direitos Humanos, 6(11), 65-77.

<http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>

Diniz, D., & Santos, W. (2010). *Deficiência e discriminação*. Letras Livres.

Disabled Peoples International (DPI). (2002). *Declaração de Sapporo*.

https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula03_ativPres_Decl_Sapporo.pdf

Duarte, N. (1996). A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, 7(1/2), 17-50.

<https://doi.org/10.1590/S1678-51771996000100002>

Fernandes, A. C. R. (2015). *Dinâmicas de significação e trajetórias de desenvolvimento: Experiências de estudantes com deficiência autodeclarada na universidade* [Tese].

Universidade de Brasília.

Ferreira, L. R. C. (2010). *Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em Instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia-MG* (Dissertação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

França, T. H. (2013). Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, 17(31), 59-73.

<http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>

Freire, P. (2015). *Pedagogia do oprimido* (59a. ed.). Paz e Terra.

- Garcia, R. M. C. (1999). A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. *Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, 1(1), 42-46. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1519/1528>
- Gesser, M., Nuerberg, A. H., & Toneli, M. J. C. (2012). A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 557-566. <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/09.pdf>
- Goffman, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a identidade deteriorada*. LTC.
- Gomes, C. & González Rey, F. L. (2008). Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(1), 53-62.
- González Rey, F. L. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. EDUC.
- González Rey, F. L. (1999). *La investigación cualitativa: Rumbos y desafíos*. PUC-Educ.
- González Rey, F. L. (2000). La categoría sentido y su significación en la construcción del pensamiento psicológico. *Contrapontos*, 1(2), 13-28.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. Thomson.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade*. Thomson.
- González Rey, F. L. (2004). O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In A. Mitjans Martínez & L. M. Simão (Orgs.), *O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia* (pp. 1-27). Thomson.
- González Rey, F. (2005a). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação* (2a. ed.). Cengage Learning.

González Rey, F. (2005b). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*.

Thomson.

González Rey, F. (2007a). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na Teoria Histórico-Cultural. *Psicologia da Educação*, (24), 155-179.

González Rey, F. (2007b). *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: Uma aproximação histórico-cultural*. Pioneira Thomson Learning.

González Rey, F. L. (2007c). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción del conocimiento*. McGraw-Hill.

González Rey, F. (2011). Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito. In A. Mitjás Martínez & M. C. V. R. Tacca, *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência* (pp. 47-70). Alínea.

González Rey, F. (2012). Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 263-271. <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/02.pdf>

González Rey, F. (2013a). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. *Liminales*, 1(4), 13-38.

González Rey, F. (2013b). O que oculta o silêncio epistemológico da psicologia. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 8(1), 20-34.

González Rey, F. (2014). Ideias e modelos teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa. In A. Mitjás Martínez, M. Neubern, & V. D. Mori. *Subjetividade contemporânea: Discussões epistemológicas e metodológicas* (pp. 13-34). Alínea.

- González Rey, F. (2015). A new path for the discussion of social representations: advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Theory & Psychology*, 25(4):494-512. <https://doi.org/10.1177%2F0959354315587783>
- González Rey, F. (2017). Entrevista com Fernando González Rey. In V. D. Mori & L. D.O. Campolina (Orgs.), *Diálogos com a teoria da subjetividade: Reflexões e pesquisas* (pp. 207-219). CRV.
- González Rey, F. (2019). A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. In Mitjás Martínez, A.; González Rey, F., & Puentes, R. V. *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre educação e saúde* (pp. 21-45). EDUFU.
- González Rey, F., & Mitjás Martínez, A. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. Pueblo y Educación.
- González Rey, F., & Mitjás Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16.
- González Rey, F., & Mitjás Martínez, A. (2017a). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20.
http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp.
- González Rey, F., & Mitjás Martínez, A. (2017b). *Subjetividade: Teoria, epistemologia e método*. Alínea.
- Goulart, D. M. (2013). *Institucionalização, subjetividade e desenvolvimento humano: Abrindo caminhos entre a educação e a saúde mental* [Dissertação]. Universidade de Brasília.

Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação.

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

Guerreiro, E. M. B. R. (2011). *Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: Um estudo de caso da UFSCAR* [Tese]. Universidade Federal de São Carlos.

Hunt, P. (1966). *Stigma: the experience of disability*. Geoffrey Chapman; Disability Press.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2010). *Censo Demográfico 2010*.

<http://www.censo2010.ibge.gov.br>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2017, 28 de agosto). *Resolução nº 4*.

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=58&data=30/08/2017>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2020). *Projeção da população do Brasil e das unidades da Federação*.

https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2020, 20 de março). Censo é adiado para 2021; coleta presencial de pesquisas é suspensa.

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27160-censo-e-adiado-para-2021-coleta-presencial-de-pesquisas-e-suspensa>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2018).

Sinopses estatísticas da educação superior 2018. <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>

Jannuzzi, G. de M. (2006). *A educação dos deficientes no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI*. Autores Associados.

Le Breton, D. (2006). *A sociologia do corpo*. Editora Vozes.

Leal, D. (2015). *Compensação e cegueira: Um estudo historiográfico*. Paco.

Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4169.htm

Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8213cons.htm>

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111126.htm

Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

Leontiev, A. A. (1992). Ecce Homo: Methodological problems. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, (11-12), 41-44.

- Lordelo, L. R. (2011). A crise na Psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 537-544.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400019>
- Lourenço, L. G. (2015). *Inclusão acadêmica – Pessoas com necessidades especiais: condições para acesso e permanência na educação superior*. Editora Universitária Leopoldianum.
- Lustosa, A. V. M. F. (2019). A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios. *Obutchénie*, 3(1), 114-134.
<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50593>
- Martínez, J. M. (1991). *Los ciegos en la historia* (Tomo I). Once.
- Martínez, J. M. (2000). *Los ciegos en la historia* (Tomo II). Once.
- Martins, B. D. G. S. (2001). A cegueira e as narrativas silenciadas: contornando os obstáculos, enfrentando o estigma. *Antropologia Portuguesa*, (18), 93-118.
- Martins, B. D. G. S. (2005). A angústia da transgressão corporal: a deficiência assim pensada. *Oficina do CES*, (237), 1-14.
- Martins, B. D.G. S. (2009). O “corpo-sujeito” nas representações culturais da cegueira. *Fractal: Revista de Psicologia*, 21(1), 5-21. <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922009000100002>
- Martins, B. D. G. S. (2015). A reinvenção da deficiência: novas metáforas na natureza dos corpos. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(3), 264-271.
- Martins, L. M. da S. M., & Silva, L. G. dos S. (2016). Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior. *Revista Educação em Questão*, 54(41), 251-274.

- Martins, L. R. R. (2015). *Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no Ensino Fundamental* [Tese]. Universidade de Brasília.
- Mazzota, M. J. S. (2011). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas* (6a. ed.). Cortez.
- McAdams, D. P. (1995). *The life story interview*.
<https://www.sesp.northwestern.edu/docs/Interviewrevised95.pdf>
- McAdams, D. P. (2013). Life authorship: a psychological challenge for emerging adulthood, as illustrated in two notable case studies. *Emerging Adulthood*, 1(2), 151-158.
[http://www.michelleschoenleber.com/uploads/5/4/0/4/5404776/mcadams_\(2013\).pdf](http://www.michelleschoenleber.com/uploads/5/4/0/4/5404776/mcadams_(2013).pdf).
- McCagg, W. O. (1989). The origins of defectology. In: W. O. McCagg & L. H. Siegelbaum (Eds.), *The disabled in the Soviet Union: Past and present, theory and practice* (pp. 39-62). University of Pittsburgh Press.
- Mendes, E. G. (1995). *Deficiência mental: A construção científica de um conceito e a realidade educacional* [Tese]. Universidade de São Paulo.
- Mitjás Martínez, A. (2006). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In M. C. V. R. Tacca (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 69-94). Alínea.
- Mitjás Martínez, A. (2009). Processos de aprendizagem na pós-graduação: um estudo exploratório. In A. Mitjás Martínez, M. C. V. R. Tacca (Org.), *A complexidade da aprendizagem: Destaque ao ensino superior* (pp. 213-261). Alínea.
- Mitjás Martínez, A. (2019). Epistemologia Qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa. In A. Mitjás Martínez, F.

González Rey, & R. V. Puentes (Orgs.), *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: Discussões sobre educação e saúde* (pp. 47-69). EDUFU.

Mitjás Martínez, A., & González Rey, F. (2019). A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da Teoria da Subjetividade. In M. Rossato & V. L. A. Peres (Orgs.), *Formação de educadores e psicólogos: Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica* (pp.13-46). Appris.

Mitjás Martínez, A. (2020). Subjetividade Social: desafios de um conceito. In A. Mitjás Martínez, M. C. Tacca, & R. V. Puentes (Orgs.), *Teoria da Subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional* (pp. 65-95). Alínea.

Mitjás Martínez, A., Goulart, D. M., Tacca, M. C. V. R., & Mori, V. D. (2020). Teoria da Subjetividade: contribuições em diferentes campos e contextos. In A. Mitjás Martínez, M. C. Tacca, & R. V. Puentes (Orgs.), *Teoria da Subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional* (pp. 18-64). Alínea.

Morejón, K. (2009). *O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no estado do Rio Grande do Sul* [Tese]. Universidade de São Paulo.
https://www.ffclrp.usp.br/imagens_defesas/30_05_2011__09_01_45__61.pdf

Mosquera, C. F. F. (2000). *Educação física para deficientes visuais*. Sprint.

Mosquera, C. F. F. (2010). *Deficiência visual na escola inclusiva*. Ibplex.

Netto, N. B., & Leal, D. (2013). Contribuições para uma historiografia da defectologia soviética. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 24(1), 73-91.

<https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2156>

Nuernberg, A. H. (2008). Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 307-316.

Oliveira, A. M. do C. de. (2017). *Desenvolvimento subjetivo e educação: Avançando na compreensão da criança que se desenvolve em sala de aula* [Dissertação]. Universidade de Brasília.

Oliveira, M. K. (2005). *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem: educação como exercício de diversidade* (Coleção Educação para Todos, 6). Unesco; MEC; ANPEd.

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. The Macmillan Press.

Oliver, M. (1996). Defining impairment and disability: issues at stake. In C. Barnes, & G. Mencer, *Exploring the divide: illness and disability* (pp. 39-54). Disability Press.

Organização Mundial da Saúde (OMS). (2020). *Relatório Mundial sobre Visão*.
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331423/9789240000346-spa.pdf>

Organização Mundial da Saúde. (2018). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-11*. Décima primeira revisão.
<https://www.who.int/classifications/icd/en/>

Organização das Nações Unidas (ONU). (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>

Organização das Nações Unidas (ONU). (1971a). *Declaração de Direitos do Deficiente Mental*. <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%A2ncia/declaracao-de-direitos-do-deficiente-mental.html>

Organização das Nações Unidas (ONU). (1971b). *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf

Organização das Nações Unidas (ONU). (1975, 9 de dezembro). *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*.

Organização das Nações Unidas (ONU). (1993). *Normas para equiparação de oportunidade*. www.faders.rs.gov.br/uploads/1192466025ONU_N48_96.doc

Organização das Nações Unidas (ONU). (1994). *Declaração de Salamanca*.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Organização das Nações Unidas (ONU). (1999). *Declaração de Washington*.

http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_washington_de_1999.pdf

Organização das Nações Unidas. (ONU). (2002). *Declaração de Sapporo*. 6ª Assembleia Mundial da DPI.

Organização das Nações Unidas (ONU). (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

Organização Internacional do Trabalho (OIT). (1983). *Convenção nº 159 sobre Reabilitação Profissional de Pessoas Portadoras de Deficiência*.

http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/CLT/OIT/OIT_159.html

Organização Mundial da Saúde (OMS). (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*.

http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf

Osório, L. C. (1996). *Família hoje*. Artes Médicas.

Paiva, J. C. M., & Bendassolli, P. F. (2017). Políticas sociais de inclusão social para pessoas com deficiência social. *Psicologia em Revista*, 23(1), 418-429.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v23n1/v23n1a25.pdf>

Pereira, L. B. (2013). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e justiça: Novos contornos das necessidades humanas para a proteção social dos países signatários* [tese]. Universidade de Brasília.

Portaria nº 1.060, de 5 de junho de 2002.

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt1060_05_06_2002.html

Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.

<https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>

Portaria MEC nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>

Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

Raposo, P. N., & Mitjans Martínez, A. (2011). A aprendizagem dos alunos com deficiência visual: reflexões a partir de uma pesquisa no ensino superior. In A. Mitjans Martínez & M. C. V. R. Tacca, *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência* (pp. 237-271). Alínea.

Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias. (2002). *Declaração de Caracas*.

http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#declacaracas

Resolução CNE nº 2, de 24 de fevereiro de 1981.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2.pdf>

Resolução CNE nº 2, de 11 de setembro de 2001.

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

Resolução CNS nº 196, de 10 de outubro de 1996.

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html

Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html

Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016.

<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>

Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar* [Tese]. Universidade de Brasília.

Rossato, M., & Mitjás Martínez, A. (2018). Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Revista Lusófona de Educação*, 40(40). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6442>

Rossato, M., & Mitjás Martínez, A. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 289-298. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200011>

Rossato, M., & Martínez, A. M. (2011). A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In A. Mitjás Martínez & M. C. V. R. Tacca, *Possibilidades*

de aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência (pp. 71-107). Alínea.

Rossato, M., & Mitjás Martínez, A. (2018). Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Revista Lusófona de Educação*, 40(65-78).

Rossato, M., Ramos, W. M., & Maciel, D. M. A. (2013). Subjetividade e interação nos fóruns online reflexões sobre a permanência em educação a distância. *Revista Reflexão e Ação*, 21(2), 399-429. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3740/3032>

Rossetto, E. (2009). *Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados* [Tese]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Sanícola, L. (2008). Os instrumentos da intervenção em redes. In L. Sanícola. *As dinâmicas de rede e o trabalho social*. Veras.

Santos, R. A., & Mendonça, S. R. D. (2015). Universitários cegos: a visão dos alunos e a (falta de visão) dos professores. *Revista e-Curriculum*, 13(4), 888-907.

Santos, W. R. (2008). Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 18(3), 501-519.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312008000300008

Saramago, J. (1995). *Ensaio sobre a cegueira*. Círculo de Leitores.

Sasaki, R. K. (2003). *Como chamar as pessoas com deficiência? Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. RNR.

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. (2012). *Avanços das políticas públicas para as pessoas com deficiência: Uma análise a partir das conferências*

nacionais. <https://docplayer.com.br/35325-Avancos-das-politicas-publicas-para-as-pessoas-com-deficiencia.html>

Silva, D. S. (2008). *A inclusão das pessoas com necessidades especiais no ensino superior: Psicologia escolar como norte das possibilidades de adaptação curricular* [Trabalho de conclusão de curso]. Universidade Católica de Brasília.

Silva, D. S. (2013). *Adequação curricular para o universitário cego: Concepção, prática e desafios* [Dissertação]. Universidade Católica de Brasília.

Silva Júnior, B. S. (2013). *Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: Um estudo a partir de L. S. Vygotski* [Tese]. Universidade Federal de Pelotas.

Toassa, G., & Souza, M. P. R. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), 00.

<https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>

Toldrá, R., & Sá, M. (2008). A profissionalização de pessoas com deficiência em Campinas: fragilidades e perspectivas. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 19(1), 48-55. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v19i1p48-55>

Torres, J. F. (2016). *A formação investigativa de doutorandos em educação e psicologia: Um estudo da relação orientador-orientando a partir da Teoria da Subjetividade*. [Tese de Doutorado]. Universidade de Brasília.

Touraine, A. (1999). *Como sair do liberalismo* (M. L. Loureiro, trad.). Edusc.

Vigotski, L. S. (1983). *Problemas del desarrollo de la psique: Obras escogidas III*. Visor.

Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1997). *Obras escogidas V: Fundamentos de defectología*. Visor.

Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2001). Pensamento e palavra. In L. S. Vigotski. *A construção do pensamento e da linguagem* (pp. 395-486). Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 863-869.

Zanella, A. V. (2014). *Vygotsky: Contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Editora Univali.

Apêndice A – Termo de Cessão de Direitos para o Uso de Imagem e Voz

O projeto de pesquisa “A Narrativa de Universitários Cegos e Baixa Visão acerca de suas Experiências e Trajetórias de Desenvolvimento Acadêmico”, sob a responsabilidade da pesquisadora Danielle Sousa da Silva, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília, tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Daniele Nunes Henrique Silva/ Prof.^a Dr.^a Maristela Rossato. O objetivo desta pesquisa é analisar como universitários cegos e/ou com baixa visão narram as suas experiências e trajetórias de desenvolvimento acadêmico em prol do processo de inclusão.

Após leitura e esclarecimentos contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) acerca da justificativa deste estudo, procedimentos, confidencialidade, formas de participação, riscos e benefícios, eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento, bem como no TCLE, e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação (direta ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra

forma. As fotografias, áudios, vídeos e gravações pertinentes ao estudo ficarão sob a propriedade da pesquisadora e sob sua guarda.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 9.9164-7194 ou pelo e-mail: dssfati@gmail.com.

Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e da Saúde da Universidade de Brasília (CEP/CHS). As informações com relação à assinatura do TCLE, do Termo de Cessão de Direitos para o Uso de Imagem e Voz, ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/CHS: cep_ih@unb.br.

Caso concorde em participar, pedimos que assine com o auxílio da guia de assinatura, se houver necessidade.⁷⁵ Ou, se preferir, a sua anuência pode ser gravada em documento audiovisual. Este documento foi elaborado em 2 (duas) vias – uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o(a) senhor(a).

Brasília, ____ de _____ de 2017.

Nome completo: _____
 RG: _____ Data de nascimento: ____/____/_____
 Telefone: _____
 Endereço: _____
 CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

 Assinatura do participante

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

⁷⁵ A guia será disponibilizada pela pesquisadora.

Assinatura da pesquisadora

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o(a) senhor(a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa “A Narrativa de Universitários Cegos e Baixa Visão acerca de suas Experiências e Trajetórias de Desenvolvimento Acadêmico”, sob a responsabilidade da pesquisadora Danielle Sousa da Silva, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília, tendo como orientadora a Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva/Prof.^a Dr.^a Maristela Rossato. O objetivo desta pesquisa é analisar como universitários cegos e/ou com baixa visão narram as suas experiências e trajetórias de desenvolvimento acadêmico em prol do processo de inclusão.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

Sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário e não remunerado. Na anuência de seu consentimento para participar deste estudo, serão realizadas quatro etapas, compostas por entrevistas individuais e um grupo focal. As entrevistas e o grupo focal terão as seguintes temáticas: a) história de vida/biografia do(a) entrevistado(a); b) trajetórias e experiências acadêmicas; c) processos de significação das trajetórias e experiências acadêmicas; e d) percepções e experiências do universitário cego e/ou com baixa visão acerca do ensino superior. O tempo estimado para cada entrevista compreende 120 minutos. O local da entrevista será previamente acordado com a pesquisadora, conforme a sua disponibilidade. Destaca-se que você poderá, a qualquer momento, se assim desejar, desistir de participar desta pesquisa sem nenhum dano ou prejuízo.

Quanto aos riscos decorrentes de sua participação na pesquisa, destaca-se a possibilidade da indisponibilidade dos participantes para o processo de entrevista no

tocante a horário, data e local; e o desconforto em responder a alguma questão a ser realizada ao longo da entrevista. Nesses casos, serão utilizados como medida de segurança e, conseqüentemente, para melhor condução da pesquisa, agendamentos de horário, data e local que melhor convierem ao(a) entrevistador(a); quanto à possibilidade de desconforto em responder a alguma questão, a entrevista poderá ser prontamente interrompida ou mesmo suprimida, se assim for demandado pelo(a) entrevistado(a).

Além disso, na ocasião do agendamento e da entrevista com os(as) universitários(as) cegos e/ou com baixa visão, serão observadas e garantidas condições de acessibilidade para a tranquilidade do(a) entrevistado(a). Outra medida para evitar e suprimir os riscos compreende o apoio do núcleo de acessibilidade local da instituição dos participantes deste estudo.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para a compreensão das suas experiências e trajetórias de desenvolvimento acadêmico de universitários cegos e/ou com baixa visão em prol do processo de inclusão.

O(a) senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília (UnB), podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos. Após isso, serão destruídos.

Na ocorrência de dúvidas em relação à pesquisa, poder-se-á consultar a pesquisadora MS.c Danielle Sousa da Silva, no seguinte número de telefone: (61) 9164-7194, disponível inclusive para ligação a cobrar, ou pelo e-mail dssfatima@gmail.com.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e da Saúde da Universidade de Brasília (CEP/CHS) da UnB. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidas pelo telefone (61) 3107-1947 ou pelo e-mail cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com, das 10h às 12h e das 13h30 às 15h30, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, UnB, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento, que foi elaborado em duas vias – uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o(a) senhor(a).

Nome / assinatura

Pesquisadora responsável

Nome e assinatura

Brasília, ____ de _____ de 2017.

Apêndice C – Ficha de Perfil

Nome completo:	
Endereço:	
Telefones para contato:	
Com quem mora?	
Grau de escolaridade dos pais:	
Pai: _____	
Mãe: _____	
Outros: _____	
Curso:	Semestre/ano:
Universidade/Departamento:	
O acesso à universidade foi por meio de algum programa social?	
<input type="checkbox"/> Bolsa institucional <input type="checkbox"/> Cotas <input type="checkbox"/> Prouni <input type="checkbox"/> Fies <input type="checkbox"/> Vestibular/Sisu Outros: _____	
Faz uso de algum recurso de tecnologia assistiva? Se sim, qual?	
Quais são os dias da semana e horários disponíveis para participar desta pesquisa?	

Apêndice D – Dinâmica Conversacional 1

Objetivo: apresentar a pesquisa
--

- 1) Apresentação da pesquisadora e sua trajetória acadêmica.
- 2) Apresentação da pesquisa.
- 3) Assinatura do TCLE.
- 4) Estabelecimento das datas e dos horários para a realização das etapas seguintes da pesquisa.
- 5) Preenchimento da ficha de perfil (apêndice H).

Apêndice E – Dinâmica Conversacional 2

Objetivo: conhecer a história de vida/biografia dos participantes

- 1) Quem é você?
- 2) Qual é a sua história?
- 3) O que é ser cego ou pessoa com baixa visão?
- 4) Quais são os fatos mais marcantes da sua vida?

Apêndice F – Dinâmica Conversacional 3

Objetivo: conhecer as trajetórias e experiências acadêmicas do universitário cego e com baixa visão no ensino fundamental

- 1) Como foi o seu processo de escolarização?
- 2) Você utilizava recursos de apoio?
- 3) Comente sobre experiências exitosas e aquelas que apresentaram dificuldades ao longo da sua trajetória escolar.
- 4) O que foi necessário para chegar ao ensino superior?
- 5) Como é ser um universitário com deficiência visual?

Apêndice G – Dinâmica Conversacional 4

Objetivo: conhecer as trajetórias e experiências acadêmicas do universitário cego e com baixa visão no ensino médio

- 1) Como foi o seu processo de escolarização no ensino médio?
- 2) Você utilizava quais recursos de apoio nesse período? Eram os mesmos do ensino fundamental? Se não, o que mudou?
- 3) Comente sobre experiências exitosas e aquelas que apresentaram dificuldades ao longo da sua trajetória escolar no ensino médio.
- 4) Em qual momento ao longo do ensino médio você começou a refletir sobre o processo de profissionalização e/ou preparação para o mercado de trabalho? Que situações e/ou condições influenciaram a sua reflexão sobre esse aspecto?
- 5) Como foi a decisão de adentrar o ensino superior? Como foi esse processo de preparação? Escolha do curso? Escolha da universidade? Houve influências nesse processo de decisão?

Apêndice H – Dinâmica Conversacional 5

Objetivo: conhecer as trajetórias e experiências acadêmicas do universitário cego e com baixa visão no ensino superior

- 1) Como é a sua vida na universidade?
- 2) E como é ser um universitário com deficiência visual?
- 3) Diante do que foi relatado, você avalia que houve barreiras no seu acesso à educação superior?
- 4) Comente quais são os seus maiores desafios e as questões facilitadoras que você apreendeu ao assumir o lugar de universitário e, conseqüentemente, executar as suas atividades estudantis.
- 5) Você utiliza algum recurso de apoio ou tecnologia assistiva? A faculdade/universidade que disponibilizou estes recursos? Como você os obteve?
- 6) Quando você se vê diante de algum desafio na sua IES, a quem você recorre? Existe algum serviço de apoio à pessoa com deficiência? Se sim, você sabe quais ações são ofertadas para a pessoa com deficiência visual? Você faz uso deste serviço? Como você avalia este serviço?
- 7) Como você avalia as ações pedagógicas ofertadas para a sua turma e para você? Como é disponibilizado o material didático para você? E as suas avaliações, como são realizadas?
- 8) Como é a sua relação com a sua turma? O grupo de pessoas com que você convive na sua IES?
- 9) Comente sobre experiências exitosas e aquelas que apresentaram dificuldades ao longo da sua trajetória escolar no ensino superior.

10) Você já começou a refletir sobre o processo de profissionalização e/ou preparação para o mercado de trabalho? Existem situações e/ou condições que estão influenciando a sua reflexão sobre este aspecto?

11) Diante de tudo que foi relatado, como você avalia o seu aproveitamento nos estudos? Como você se sente na figura de universitário? Você se considera satisfeito com a sua IES?

12) Você avalia que a entrada e permanência no ensino superior mudou a sua trajetória de desenvolvimento? Por quê? E como você avalia as repercussões destas mudanças?

13) Existem expectativas de mudança após a conclusão do ensino superior? Se sim, quais são?

Apêndice I – Completamento de Frases

Nome:

Complete as frases a seguir com a primeira ideia que lhe surgir na cabeça:

1. Eu gosto:
2. Me sinto realizada:
3. Eu busco:
4. Quando eu aprendo:
5. A deficiência visual:
6. Minha faculdade:
7. Não posso:
8. Aprender tem sentido quando:
9. Minha profissão:
10. Tenho medo:
11. Eu preciso:
12. Estudo porque:
13. Na vida as coisas:
14. Meus objetivos:
15. Eu gostaria:
16. Minha inclusão foi:
17. Meu futuro:
18. Minhas expectativas:
19. Esforço-me para:
20. Considero que posso:
21. Minha maior preocupação é:

22. O conhecimento serve para:
23. Eu, secretamente:
24. Ser universitária:
25. Meu maior problema:
26. Ser pessoa com deficiência:
27. Queria poder mudar:
28. Concluir o curso de graduação:
29. Minha ambição:
30. Amo:
31. Com frequência sinto:
32. O meu passado:
33. Não enxergar:
34. Frustra-me:
35. Eu sempre posso:
36. Família:
37. Preciso conseguir:
38. Fico feliz:
39. Minha saúde:
40. Os amigos:
41. Preciso:
42. Trabalhar:
43. Sempre quis:
44. No futuro:
45. Quando estou sozinha:
46. Não consigo:

47. Meus colegas da faculdade:
48. Meu lazer:
49. Sonho:
50. Procuro:
51. De vez em quando:
52. Meu maior desejo:
53. Meus relacionamentos:
54. Não suporto:
55. O passado:
56. Quando eu era criança:
57. A escola:
58. Cotidianamente, descubro que:
59. Sempre que posso:
60. Ao me deitar:
61. Fico desanimada quando:
62. Transformo-me:
63. Algumas vezes:
64. Em casa:
65. Diante do preconceito:
66. Minha maior frustração:
67. Quando estudo:
68. Os professores:
69. Os outros pensam:
70. Na verdade:
71. Dedico a maior parte do tempo:

72. Tenho dúvidas:

73. Sinto-me motivada a:

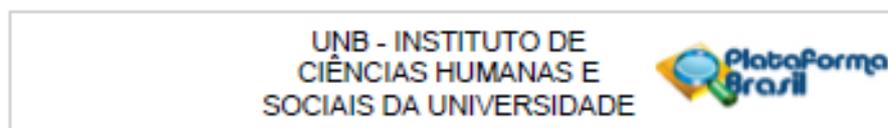
74. Tenho buscado:

75. Sou uma pessoa:

Apêndice J – Exercício de Autorreflexão I

Faça uma análise de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento durante o seu ensino superior, demarcando os aspectos que foram promotores do seu desenvolvimento, sejam eles positivos e/ou negativos, indicando, ainda, qual foi a sua expressão diante dos aspectos sinalizados.

Anexo – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Narrativa de Universitários Cegos e Baixa Visão acerca de suas experiências e trajetórias de desenvolvimento acadêmico

Pesquisador: Danielle Sousa da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68036017.5.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia -UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.193.619

Apresentação do Projeto:

Nesta linha, o presente trabalho, à luz da psicologia histórico-cultural, se interessa em analisar quais sentidos os universitários cegos e baixa visão produzem acerca de suas experiências e trajetórias de desenvolvimento acadêmico. Em face deste objetivo emerge a seguinte questão: Quais sentidos são produzidos acerca da inclusão acadêmica? Num desdobramento, o que os universitários cegos e baixa visão narram sobre o impacto da experiência universitária nas suas trajetórias de desenvolvimento? Pensando em responder a problemática apresentada este estudo será desenvolvido com 8 (oito) universitários cegos e/ou baixa visão oriundos de Instituições de Ensino Superior (IES), localizadas no Distrito Federal. Os estudantes serão contatados por meio do Núcleo de Acessibilidade da Instituição. Serão utilizadas as entrevistas narrativas semiestruturadas como meio de construção dos dados. A partir de material videogravado, levantar-se-ão eixos de análise das questões de interesse investigativo do presente projeto.

Hipótese: Qual é o impacto da experiência universitária na trajetória desenvolvimental do aluno cego e com baixa visão? Desdobrando a questão supracitada, tem-se: Quais sentidos são

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
 Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_cfa@unb.br

Continuação do Parecer: 2.193.619

produzidos acerca da inclusão acadêmica em um curso superior? O que os universitários cegos narram sobre desafios acadêmicos apresentados? Quais efeitos a experiência universitária produzem na trajetória de desenvolvimento de alunos cegos e com baixa visão?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar experiências formativas que delineiem as produções de sentidos articuladas com a promoção das trajetórias de desenvolvimento dos estudantes cegos e/ou baixa visão.

Objetivo Secundário: -Refletir, a partir das narrativas dos estudantes cegos e com baixa visão, o que eles narram sobre os processos de inclusão na vida acadêmica dentro da universidade (entraves e desafios); Identificar o impacto da experiência universitária no curso do desenvolvimento adulto de pessoas cegas e com baixa visão (desvios e/ou rotas alternativas); -Expandir a discussão sobre inclusão de pessoas cegas e com baixa visão no ensino superior, buscando propor ações que favoreçam o desenvolvimento de políticas públicas e estratégias (psico)pedagógicas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora apresenta da seguinte maneira:

- **Riscos:** Destaca-se possibilidade da indisponibilidade dos participantes para a entrevista no tocante ao horário, data e local; e desconforto em responder a alguma questão a ser realizada no processo de entrevista. Nesses casos, serão utilizadas, como medidas de segurança e, conseqüentemente para melhor condução da pesquisa, agendamentos de horário, data e local que melhor convierem ao entrevistador; quanto à possibilidade de desconforto em responder a alguma questão, a entrevista poderá ser prontamente interrompida ou mesmo suprimida, se assim for demandada pelo entrevistado. Além disso, na ocasião do agendamento e entrevista com os estudantes em situação de deficiência, serão observadas e garantidas condições de acessibilidade para tranquilidade do entrevistado.

- **Benefícios:** Por se tratar de um pesquisa que estabelece um diálogo entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Educação, e que investiga questões que não colocam em risco a integridade física, emocional e moral dos participantes, optamos pela identificação dos participantes mediante a sua anuência através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), resguardando a

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1992 E-mail: cep_cha@unb.br

Continuação do Parecer: 2.193.019

Recomendações:

A pesquisadora respondeu todos os apontamentos deste CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma pendência ou inadequação.

Considerações Finais e ortário do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_862122.pdf	05/06/2017 13:26:56		Aceito
Outros	TERMO_CESSAO_DIREITOS_IMAGE M_VOZ.pdf	05/06/2017 13:24:52	Danielle Sousa da Silva	Aceito
Outros	Aceite_Institucional_Instituicao2.pdf	05/06/2017 13:21:46	Danielle Sousa da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_CHS_Junho.pdf	05/06/2017 13:21:15	Danielle Sousa da Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	05/06/2017 13:20:58	Danielle Sousa da Silva	Aceito
Outros	Curriculo_Danielle_N_H_Silva_CEP_CHS.pdf	28/04/2017 21:33:16	Danielle Sousa da Silva	Aceito
Outros	Aceite_Institucional_UnB.pdf	23/04/2017 21:37:24	Danielle Sousa da Silva	Aceito
Outros	Curriculo_Danielle_Sousa_da_Silva.pdf	18/04/2017 09:18:39	Danielle Sousa da Silva	Aceito
Outros	Carta_Encaminhamento_CEP_CHS.pdf	18/04/2017 09:15:56	Danielle Sousa da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Danielle.pdf	16/03/2017 18:47:32	Danielle Sousa da Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	16/03/2017 18:45:11	Danielle Sousa da Silva	Aceito
Outros	Carta_revisao_Etica.pdf	05/03/2017 21:16:41	Danielle Sousa da Silva	Aceito
Outros	Justificativa.pdf	05/03/2017 21:10:19	Danielle Sousa da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Neecessita Apreiação da CONEP:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA ST 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1992 E-mail: cep_cha@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.190.019

Não

BRASILIA, 31 de Julho de 2017

Assinado por:
Érica Guinaglia Silva
(Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA ST 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61) 3107-1592 E-mail: cnp_cha@unb.br

Página 05 de 05