UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MERISLANDIA PAULO DA SILVA CARVALHO

SER CEGO: IMPLICAÇÕES DO/NO PROCESSO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DA PESSOA

VITÓRIA
2021

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

MERISLANDIA PAULO DA SILVA CARVALHO

SER CEGO: IMPLICAÇÕES DO/NO PROCESSO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DA PESSOA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus

VITÓRIA
2021

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

Carvalho, Merislandia Paulo da Silva, 1977-
C331s Ser cego : implicações do/no processo de formação identitária da pessoa / Merislandia Paulo da Silva Carvalho. - 2021.
234 f. : il.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cegueira. 2. Pessoa com deficiência visual. 3. Educação especial. I. Jesus, Denise Meyrelles de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

MERISLANDIA PAULO DA SILVA CARVALHO

SER CEGO: IMPLICAÇÕES DO/NO PROCESSO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DA PESSOA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Vitória, 19 de outubro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Profa. Dra. Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Profa. Dra. Rita de Cássia B. Paiva Magalhães
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro externo

Profa. Dra. Fabiana Alvarenga Rangel
Instituto Benjamin Constant
Membro externo

Dedico este trabalho à Elisangela, minha irmã amada e pessoa da família que mais entendia o significado deste doutorado. (★02-04-1974 – 08-04-2021‡).

AGRADECIMENTO

À professora Denise, por ter sido uma presença tão importante na minha vida. Agradeço imensamente a Deus por tê-la colocado em meu caminho. É um privilégio estar com você por esses longos e incríveis anos, tempo em que muito pude aprender e evoluir até me tornar quem sou hoje. Meus olhos sempre brilharam pela dádiva em tê-la como orientadora. Sinto-me honrada por ter sido escolhida e por ter sido acolhida em todo o processo. Obrigada por acreditar, por apostar, por me mostrar que posso ir além. Obrigada por tanto!

À minha mãe, Ormy, que, mesmo não tendo concluído os anos iniciais do ensino fundamental, sempre considerou o estudo o caminho para melhorar nossa condição de vida. Obrigada pelas orações, pelo amor incondicional, pelo sorriso simples, sincero e afetuoso, por ser meu exemplo de ética em todos os momentos. Obrigada por tanto!

Ao meu pai, João, pela torcida, amor e carinho.

Às minhas irmãs, Elisangela, Shirley e Franthiene, por terem sido presentes e amáveis na caminhada. Em especial à Elisangela, que tanto se orgulhava da irmã que em breve teria o título de Doutora em Educação, mas que não nos foi permitido celebrar juntas esta conquista, o que muito me afetou, e afeta. Ainda não entendo...

A Eduardo, pela presença, amor e apoio. O percurso ficou mais leve com você ao meu lado.

À minha filha, Isabelle, pela compreensão nos tempos de estudo intenso, por existir e me fazer uma pessoa melhor.

Aos professores Edson, Mariangela e Rita, pela leitura atenta e análises valiosíssimas que tanto contribuíram para a finalização deste estudo. Obrigada pela dedicação e cuidado.

À professora Fabiana pelo zelo na leitura e análise do trabalho final. Obrigada por fazer parte deste momento.

Aos amigos do grupo de pesquisa obrigada pelas sugestões, análises e discussões. Todos, a seu modo, fizeram meus dias mais felizes e intensos na universidade.

A cada um de vocês muito obrigada!

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a constituição dos processos de formação identitária de três pessoas cegas, congênitas ou adquiridas, pela via da história de vida, a partir dos eixos centrais: família, comunidade e escola. Como perspectiva teórica, conta com as contribuições de Boaventura de Sousa Santos, das quais traz alguns conceitos, premissas e/ou orientações, problematizando o vivido das/pelas pessoas imbricadas na pesquisa. De natureza qualitativa, assume a história de vida como perspectiva teórico-metodológica, em que, ao narrar, a pessoa pode dar maior ou menor ênfase aos fatos, criando possibilidades e significados a partir do vivido e refletindo sobre a situação. A composição de dados se valeu de instrumentos como bloco de questões com temas amplos e entrevistas recorrentes. Participaram do estudo três mulheres residentes no Espírito Santo. As análises dos dados indicam que o conhecimento familiar sobre as possibilidades das pessoas cegas em se relacionar com o meio influencia a autonomia das participantes do estudo, delineando os processos de formação identitária em curso. Com isso, quanto mais oportunidades lhes foram proporcionadas, maiores foram os avanços em direção à liberdade e autonomia. Os dados evidenciam que os familiares que possibilitam maior interação com o meio, acreditando no potencial da pessoa cega, o contato em diferentes espaços e com pessoas que circulam em tais ambientes, as brincadeiras com os colegas e as diversas oportunidades de vivenciar o mundo, além de propiciar maior conhecimento de suas possibilidades, influenciam a autoconfiança, traduzindo-se em maiores oportunidades em seu percurso. As informações se apresentam ora com fortes traços de uma escolarização em uma perspectiva inclusiva, ora permeadas por situações excludentes, que trazem à pessoa cega impotência e desconforto, muitas vezes profundos, enquanto a escolarização em uma perspectiva inclusiva se traduz em momentos marcantes e de pertencimento a partir da participação efetiva no contexto escolar, tendo o aluno cego direito à escolarização garantido, com acesso, permanência e aprendizagem no processo. Fatos estes que nos instigam a continuar a luta por vidas cidadãs.

Palavras-chave: Deficiência visual. Cegueira. Formação identitária. Escolarização da pessoa cega.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the constitution of the identity formation processes of three blind people, congenital or acquired, through their life history, based on the central axes: family, community and school. As a theoretical perspective, it counts on the contributions of Boaventura de Sousa Santos, which brings some concepts, premises and/or guidelines, problematizing the experience of/by people involved in the research. Qualitative in nature, it assumes the life story as a theoretical-methodological perspective, in which, when narrating, the person can give greater or lesser emphasis to the facts, creating possibilities and meanings based on the experience and reflecting on the situation. Data composition used instruments such as a block of questions with broad themes and recurring interviews. Three women living in Espírito Santo participated in the study. Data analysis indicates that family knowledge about the possibilities of blind people to relate to their environment influences the study participants' autonomy, outlining the ongoing processes of identity formation. Thus, the more opportunities they were given, the greater the advances towards freedom and autonomy. The data show that family members who enable greater interaction with the environment, believing in the potential of the blind person, contact in different spaces and with people who circulate in such environments, games with colleagues and the various opportunities to experience the world, in addition of providing greater knowledge of their possibilities, they influence self-confidence, translating into greater opportunities in their path. The information is sometimes presented with strong traces of schooling in an inclusive perspective, sometimes permeated by excluding situations, which bring to the blind person impotence and discomfort, often profound, while schooling from an inclusive perspective translates into important moments of belonging from the effective participation in the school context, with the blind student having the right to schooling guaranteed, with access, permanence and learning in the process. These facts encourage us to continue the struggle for citizen lives.

Keywords: Visual disability. Blindness. Identity formation. Schooling of the blind person.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar la constitución de los procesos de formación de la identidad de tres personas ciegas, congénitas o adquiridas, a través de su historia de vida, a partir de los ejes centrales: familia, comunidad y escuela. Como perspectiva teórica, cuenta con los aportes de Boaventura de Sousa Santos, que aporta algunos conceptos, premisas y/o pautas, problematizando la experiencia de/por las personas involucradas en la investigación. De carácter cualitativo, asume la historia de vida como una perspectiva teórico-metodológica, en la que, al narrar, la persona puede dar mayor o menor énfasis a los hechos, creando posibilidades y significados a partir de la experiencia y reflexionando sobre la situación. La composición de los datos utilizó instrumentos como un bloque de preguntas con temas amplios y entrevistas recurrentes. Tres mujeres que viven en Espírito Santo participaron en el estudio. El análisis de datos indica que el conocimiento familiar sobre las posibilidades de las personas ciegas de relacionarse con su entorno influye en la autonomía de los participantes del estudio, delineando los procesos en curso de formación de identidad. Así, cuantas más oportunidades se les brinda, mayores son los avances hacia la libertad y la autonomía. Los datos muestran que los familiares que posibilitan una mayor interacción con el entorno, creyendo en el potencial de la persona ciega, el contacto en diferentes espacios y con las personas que circulan en dichos entornos, los juegos con los compañeros y las diversas oportunidades de experimentar el mundo, además de brindar un mayor conocimiento de sus posibilidades, inciden en la autoconfianza, traduciéndose en mayores oportunidades en su camino. La información se presenta en ocasiones con fuertes trazas de escolarización en una perspectiva inclusiva, a veces permeada por situaciones excluyentes, que traen al ciego impotencia y malestar, muchas veces profundo, mientras que la escolarización desde una perspectiva inclusiva se traduce en momentos importantes de pertenencia desde la participación efectiva en el contexto escolar, teniendo el alumno ciego el derecho a la escolarización garantizado, con acceso, permanencia y aprendizaje en el proceso. Estos hechos nos animan a continuar la lucha por la vida ciudadana.

Palabras-clave: Discapacidad visual. Ceguera. Formación de identidad. Escolarización del ciego.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11
1 IDENTIDADE, DIFERENÇA E NOSSAS IMPLICAÇÃO COM O ESTUDO 24
2 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS COM A PESSOA CEGA EM CONTEXTO 44
2.1 ALGUMAS VOZES SOBRE HISTORIOGRAFIA, POLÍTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL 46
2.2 ALGUMAS VOZES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PENSANDO DISCENTES CEGOS 52
2.3 ALGUMAS VOZES SOBRE ACESSIBILIDADE NA ÁREA DA CEGUEIRA ... 57
2.4 ALGUMAS VOZES SOBRE EXPERIÊNCIAS, SUBJETIVIDADES OU PROCESSOS DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE PESSOAS CEGAS 64
2.5 ANÁLISE ACERCA DOS QUATRO EIXOS APRESENTADOS E LACUNAS OBSERVADAS 70
3 INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS COM BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS 75
4 A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA 90
4.1 A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO E DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO 90
4.2 A HISTÓRIA DE VIDA COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA 93
4.3 FERRAMENTAS PARA A COLETA DE DADOS 96
4.3.1 Blocos de questões amplas 97
a) Fatos marcantes no âmbito familiar: primeiro bloco 98
b) A comunidade e suas tessituras: segundo bloco 100
c) A escola como lugar de aprendizagem coletiva: terceiro bloco 101
4.3.2 Entrevista recorrente 103
4.4 CAMINHOS TRILHADOS, CAMPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES DO ESTUDO 105
4.4.1 Critérios para a escolha dos participantes 105
4.4.2 A busca pelos participantes do estudo 107
4.4.3 Detalhamento dos encontros e as questões éticas 108

4.5 CAMINHOS PERCORRIDOS NA ANÁLISE DOS DADOS 110
5 AS IDENTIDADES NO/DO PERCURSO VIVIDO: A HISTÓRIA DE VIDA 114
5.1 HISTÓRIA DE VIDA FAMILIAR E A DEFICIÊNCIA 116
5.1.1 Quem são as participantes do estudo? 116
5.1.2 A descoberta da deficiência visual pela família, impacto e primeiros movimentos 118
5.1.3 Diferentes espaços que foram incorporados à vida das participantes do estudo 121
5.1.4 Autonomia: movimentos que podem tê-la potencializado 127
5.2 A ESCOLA COMO POTÊNCIA NA VIDA DOS INDIVÍDUOS E OS PRIMEIROS DESAFIOS PARA USUFRUIR DO DIREITO À EDUCAÇÃO 139
5.2.1 Saber-se cega e a vida das participantes 139
5.2.2 Os desafios para conseguir entrar na escola e usufruir da escolarização 144
5.3 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E PECULIARIDADES DE ALGUNS PROFESSORES 150
5.3.1 Estruturação do ensino fundamental e do ensino médio 150
5.3.2 Avaliação escolar: fragilidade e significação atribuída 169
5.3.3 O ensino superior e as possibilidades do cotidiano 174
5.3.4 Professores que são diferenciados na vida das participantes do estudo 183
5.4 MARCAS QUE NÃO FORAM APAGADAS 189
5.4.1 O esporte e/ou outros profissionais na vida das participantes 189
5.4.2 Trabalho e benefício de prestação continuada (BPC) 194
5.4.3 As relações que se estabeleceram 199
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 204
REFERÊNCIAS 218

INTRODUÇÃO

Os processos de formação identitária da pessoa cega é o tema central deste estudo. Com Boaventura de Sousa Santos, nosso principal aporte teórico, concordamos que "O primeiro nome moderno **da identidade é a subjetividade**" (SANTOS, 2013, p. 169, grifos nossos). Assim, optamos por usar, na grande maioria das vezes, o termo **identidade**, bem como trabalhos de autores que dialogam com essa terminologia.

Buscamos entender, a partir da teoria sobre identidade, a constituição dos processos de formação identitária. Com Santos e Magalhães (2019, p. 29), ressaltamos "[...] que nenhuma teorização sobre identidade é capaz de explicar completamente e de forma conclusiva os processos de formação e transformações identitárias". Silva (2000), em suas argumentações, volta-se à necessidade de se ter uma teoria sobre a produção da identidade e da diferença e discutir o que está em jogo na identidade. De acordo com o autor, "Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir 'identidade'. A identidade é simplesmente aquilo que se é: 'sou brasileiro' [...]. A identidade assim concebida parece ser uma positividade ('aquilo que sou'), uma característica, um 'fato' autônomo" (SILVA, 2000, p. 74).

Nessa tendência primeira de definição de identidade, aquilo que se é, sua referência – "sou brasileira", "sou capixaba", "sou mulher", "sou cristã" etc. – é visto como representação, como dado. "Nessa perspectiva, a identidade assume a si própria como referência unívoca, autônoma, autocontida, autossuficiente, isolada e autorreferenciada, desconsiderando fatores como as interações sociais" (SANTOS; MAGALHÃES, 2019, p. 33-34).

Nessa linha, podemos perguntar: quem são as pessoas aqui investigadas? São pessoas brasileiras, casadas/solteiras, cegas etc. Considerar a identidade somente desse ponto de vista das representações (como produto) desconsidera o aspecto constitutivo (como produção) e as implicações que se materializam nessas duas circunstâncias (CIAMPA, 2001). Advoga Ciampa (2001) que o ponto de partida pode ser a representação inserida em um processo de produção de forma que a identidade é entendida como o próprio processo de identificação.

> Não podemos isolar, de um lado, todo um conjunto de elementos (biológicos, psicológicos, sociais etc.) que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e, de outro lado, a representação desse indivíduo, como uma espécie de duplicação mental ou simbólica, que expressaria a identidade do mesmo. Isso porque há como que uma interpenetração desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de

> representação, que faz parte da constituição do indivíduo representado (CIAMPA, 2001, p. 161).

Esclarece, ainda, Ciampa (2001, p. 162) que "[...] as relações nas quais estiver envolvido concretamente confirmam essa representação [...]". A identidade da pessoa, cega ou não, "[...] de um lado, é consequência das relações que se dão, de outro é condição dessas relações" (p. 162-163).

> Isso introduz uma complexidade que deve ser considerada aqui. Uma vez que a identidade pressuposta [...] é vista como dada e não como se dando, num contínuo processo de identificação. É como se, uma vez identificado o indivíduo, a produção de sua identidade se esgotasse com o produto (CIAMPA, 2001, p. 163).

Quando se olha o sujeito, não se atenta para o seu constante processo de transformação identitária. A identidade é vista em sua inteireza como algo dado e não como algo que vai se constituindo, com isso é retirado o caráter de historicidade. Falando de outro modo, desconsidera-se sua imbricação com os aspectos históricos, acabando por suprimir o riquíssimo processo de contextualização e de recontextualização presente nas configurações identitárias.

Voltando a nossa pergunta sobre quem são as pessoas aqui investigadas, para além de serem brasileiras, casadas/solteiras, cegas etc., têm especificidades que as caracterizam e que as identificam. O indivíduo vai se constituindo a partir de suas relações, de oportunidades que lhe são dadas, experimentadas e absorvidas. Como exemplo, optamos por citar dois opostos: a pessoa cega que se locomove com autonomia e independência; e a pessoa cega que é guiada, não se locomove com autonomia e independência. O fato de se locomover ou não com autonomia e independência não está dado, depende de várias circunstâncias da vida do sujeito que podem beneficiar ou retrair essa ação. Com isso, vão se delineando comportamentos e atitudes que fortalecem sua autonomia ou reforçam sua dependência.

Como nos diz Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 167), "Identidades são, pois, identificação em curso". As transformações assumidas pelos sujeitos representam articulações que vão delineando as identidades. Para Santos e Magalhães (2019, p. 30), "A singularidade de sua trajetória permite apreender a noção de transitoriedade e de mutabilidade que são peculiares às identidades".

A identidade é transformação, transmutação, alteração em diferentes segmentos que ocorrem durante toda a vida permeada de processos históricos que pretendem suprimir ou destacar tal

ou qual identidade. Historicidade que tem forte relação com as estruturas familiares, comunitárias e escolares, que influencia os processos de formação identitária, que, mesmo que se pense ser algo dado, estão em constante transformação, metamorfoseando-se. Ser a pessoa que é depende, dentre outras questões, do contexto cultural e social e de como as relações foram disponibilizadas e/ou internalizadas pelo indivíduo.

Com isso em mente, pautada na história de vida, desenvolvemos nosso estudo buscando desvelar os processos de formação identitária vividos por três pessoas cegas que coincidentemente são mulheres, problematizando suas narrativas e acompanhando a processualidade dos movimentos narrados sobre sua vida na família, na comunidade e na escola.

Então, a pergunta que se impõe para as participantes deste estudo pode ser anunciada da seguinte forma: como é/era sua vida na família, na comunidade e na escola? Pensamos na família, na comunidade e na escola, porque, em uma sociedade como a nossa, é impossível não passar por elas. Entendemos aqui família, inclusive, como um espaço de passagem quando a pessoa não tem família com ancestralidade comum. No caso de nosso estudo, as participantes se enquadram no grupo de família com ancestralidade comum.

Dessa forma, buscaremos, neste trabalho, a partir dos processos de formação identitária, pensando na família, na comunidade e na escola, acompanhar a historicidade sobre o narrado das participantes, ou seja, o conjunto de práticas que se dão nos movimentos vividos sob as quais ocorrem os processos de formação identitária.

O primeiro eixo de investigação, no intuito de entender os processos de formação identitária da pessoa, foi a família. Uma noção teórica sobre família, importante para o delineamento desta pesquisa, é apresentada a seguir. Para Sprovieri e Assumpção Jr. (2001, p. 230): “A família, sociologicamente, é definida como um sistema social, dentro do qual podem ser encontrados subsistemas, dependendo de seu tamanho e da definição de papéis”.

Maurizio Andolfi (apud MACHADO, 2012, p. 9) “[...] considera a família como um sistema de interacção que supera e articula dentro dela os vários componentes individuais e, deste modo, a exploração das relações interpessoais e das normas que regulam a sua vida como grupo”, exploração das relações e normas necessárias para a compreensão do comportamento dos membros e para a formulação de intervenções eficazes.

De acordo com Sprovieri e Assumpção Jr. (2001, p. 230), “É ela, portanto, unidade básica de desenvolvimento das experiências, das realizações e dos fracassos do homem. Sua organização e estrutura não são estáveis”. Trata-se de uma complexa rede de relações e de emoções na qual “[...] perpassam sentimentos e comportamentos sendo a simples descrição de seus elementos de uma família insuficiente para transmitir a riqueza e complexidade relacional de sua estrutura” (p. 230).

A família pode ser considerada um sistema aberto, social e auto-organizado, constituindo-se por várias unidades ligadas por regras de comportamento e por funções dinâmicas, encontrando-se em constante interação e trocas com o meio exterior (ANDOLFI, apud MACHADO, 2012, p. 9). Para o autor, podemos olhar a família como um sistema ativo e regulado por regras desenvolvidas no tempo e possíveis de modificações a partir de tentativas e erros, possibilitando aos vários membros experimentar o que é ou não permitido na relação. A família é um sistema intrinsicamente ativo, isto é, as mudanças em seu interior ou no seu exterior, esta intersistêmica (mudança de trabalho ou contexto, de valores) e aquela intrassistêmica (nascimento dos filhos, separação, luto, divórcio), irão se repercutir no sistema de funcionamento familiar, o que exige um constante processo de adaptações (ANDOLFI, apud MACHADO, 2012).

A família constitui-se como uma instituição significativa neste estudo, uma vez que a cegueira traz consequências para o ciclo familiar, interferindo no estilo de vida da pessoa cega e de sua família em diferentes instâncias sociais e pessoais. Todos ali, com maior ou menor medida, são afetados a partir da descoberta da cegueira. Algumas limitações vivenciadas, em frente ao mundo projetado para pessoas videntes, trazem desconforto à pessoa cega e, consequentemente, ao contexto familiar. Ou seja, as barreiras impostas afetam o cotidiano do indivíduo cego e dos demais membros da família.

De acordo com Andolfi (apud MACHADO, 2012), a família também é um sistema aberto em interação com outros sistemas, como escola, emprego e bairro. Trata-se de movimentos intrafamiliares que matêm uma relação dialética com o meio social que irá “[...] condicioná-las ao mesmo tempo que será condicionada pelas normas e valores da sociedade onde se encontra, procurando estabelecer um equilíbrio dinâmico (ANDOLFI, apud MACHADO, 2012, p. 9).

Para Tezori (2015, p. 15), a família é o “[...] espaço primeiro das relações, e o mais importante na construção da maneira relacional [...]” de todas as pessoas. Segundo a autora, “[...] as

relações interpessoais surgem como um recurso valioso, de extrema importância para o desenvolvimento pessoal. É por meio dessas relações que a pessoa vivencia momentos únicos no seu cotidiano [...]" (p. 15).

De acordo com Sobrinho e Alves (2013), é nas inter-relações internas dos familiares que podem emergir articulações favorecedoras da construção de expectativas mais positivas na vida do indivíduo, inclusive para as pessoas indicadas à educação especial.

Buscando evidenciar a relação da família diante dos processos de formação identitária de um de seus membros cego, enfatizamos alguns argumentos de Erving Goffman (1982) sobre a pessoa estigmatizada. Na abordagem do autor, a pessoa, no caso de nosso estudo, cega, pode ou não aprender estigma na família, constituindo-se a família em uma cápsula protetora para o membro: "Dentro de tal cápsula, uma criança estigmatizada desde o seu nascimento pode ser cuidadosamente protegida pelo controle de informação. Círculo encantado, impede-se que entrem definições que o diminuam [...]" (GOFFMAN, 1982, p. 42), enquanto dá ao indivíduo amplo acesso a outras concepções da sociedade, que o levam a se considerar uma pessoa inteiramente qualificada (GOFFMAN, 1982).

Nesse caso, o momento em que a família não pode mais superproteger o membro estigmatizado varia de acordo com a classe social, localização da residência e tipo de estigma. De toda forma, frequentemente "[...] se assinala o ingresso na escola pública como a ocasião para a aprendizagem do estigma, experiência que às vezes se produz de maneira bastante precipitada no primeiro dia de aula, com insultos, caçoadas, ostracismo e brigas" (GOFFMAN, 1982, p. 42). Assim, longe da proteção da família, no caso de nosso estudo, a criança cega sofre as injustiças do mundo exterior ao contexto familiar.

A participação da família pode ser promissora nas relações entre os indivíduos e a sociedade, a depender da forma que são levados a conhecer e interagir com o mundo que os cerca. Quanto maior for o apoio da família, inclusive no enfrentamento e aceitação da condição de ser cego, maiores serão seus benefícios no desenvolvimento pessoal e social e mais promissoras serão as possibilidades de busca por mecanismos que venham a favorecer a inclusão. Essa é uma das razões que nos leva a apostar na importância de entender os processos de formação identitária, também, a partir da família.

O segundo eixo que orientou esta investigação foi a comunidade. Concordamos com a análise de Zygmunt Bauman (2003, p. 7), quando sugere que "As palavras têm significado: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra 'comunidade' é uma dessas. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que 'comunidade' signifique, é bom 'ter uma comunidade', 'estar numa comunidade'". Comunidade nos soa sempre como algo bom, como algo seguro.

São sensações que a palavra comunidade carrega e que nos encantam. "O que essa palavra evoca é tudo aquilo de que sentimos falta e de que precisamos para viver seguros e confiantes" (BAUMAN, 2003, p. 9). Ainda, "Em suma, 'comunidade' é o tipo de mundo que não está, lamentavelmente, a nosso alcance — mas no qual gostaríamos de viver e esperamos vir a possuir" (p. 9). Para o autor, "'Comunidade' é nos dias de hoje outro nome do paraíso perdido — mas a que esperamos ansiosamente retornar, e assim buscamos febrilmente os caminhos que podem levar-nos até lá" (p. 9). Ainda acrescenta que esse paraíso não é algo que habitaremos, nem tampouco algo que conheçamos a partir de nossa experiência. Certamente é por essa razão que é um paraíso.

De acordo com Bauman (2003), Ferdinand Tönnies sugere que o que distinguia a comunidade antiga da moderna sociedade em ascensão era um entendimento compartilhado por todos os seus membros – não um consenso, pois um consenso é apenas um acordo alcançado por pessoas com opiniões essencialmente diferentes.

Entendimento compartilhado que não precisa ser procurado ou construído; ele já "está lá" e, ainda, é um sentimento recíproco no qual impera a vontade real daqueles que se unem, "[...] e é graças a esse entendimento, e somente a esse entendimento, que na comunidade as pessoas 'permanecem essencialmente unidas a despeito de todos os fatores que as separam'" (BAUMAN, 2003, p. 15-16).

Dessa forma, de acordo com Bauman (2003, p. 16), "Por ser tão evidente e 'natural', o entendimento compartilhado que cria a comunidade (ou o 'círculo aconchegante') passa despercebido (raras vezes notamos o ar que respiramos, a menos que seja o ar viciado e malcheiroso de uma peça abafada) [...]". Na perspectiva do autor, a unidade da comunidade ou a "naturalidade" do entendimento comunitário são feitas de homogeneidade, de mesmidade. No entanto, "A mesmidade se evapora quando a comunicação entre os de dentro e o mundo exterior se intensifica e passa a ter mais peso que as trocas mútuas internas" (BAUMAN, 2003, p. 18).

A troca ativa entre o mundo exterior para o mundo interior abre os muros da comunidade. Bauman (2003, p. 18) salienta que "O golpe mortal na 'naturalidade' do entendimento comunitário foi desferido, porém, pelo advento da informática: a emancipação do fluxo de informação proveniente do transporte dos corpos". Desse modo, quando a informação começa a viajar independente de seus portadores e em velocidade além da capacidade dos meios mais avançados de transporte, "[...] a fronteira entre o 'dentro' e o 'fora' não pode mais ser estabelecida e muito menos mantida" (BAUMAN, 2003, p. 19).

Somos estranhos uns aos outros e, quando precisamos de alguma ajuda, muitas vezes ficamos à nossa própria sorte. Bauman (2003, p. 19), enfatiza que, "De agora em diante, toda homogeneidade deve ser 'pinçada' de uma massa confusa e variada por via de seleção, separação e exclusão; toda unidade precisa ser construída; o acordo 'artificialmente produzido' é a única forma disponível de unidade".

De acordo com o autor, os contemporâneos em busca da comunidade estão condenados à sina de Tântalo;[1] seus objetivos sempre escaparão. Se a leitura que Zygmunt Bauman faz sobre a comunidade é pertinente, e acreditamos que seja, a comunidade não existe da forma que a idealizamos.

Com o indivíduo, na relação/inserção na comunidade, pressupõem-se relações que fazem parte de seu campo de atuação e com isso se (re)constroem e (re)afirmam características que vão se delineando no percurso vivido e influenciando seus processos de formação identitária. Ou seja, a comunidade tem grande importância em nosso estudo. Existem objetivos e interesses em comum, pertença. Buscamos, neste trabalho, pensar comunidade como as situações sociais em que estão imersos os humanos e que, junto com outros espaços, constituem o seu ser no mundo.

O terceiro eixo de investigação foi a escola. A escola é um ambiente de socialização que expande as relações iniciadas na família. É um espaço em que aprendemos códigos linguísticos específicos que facilitam a comunicação (BAPTISTA, 2015) e ao qual temos acesso ao conhecimento social e historicamente sistematizado.

---

[1] Segundo a mitologia grega, Tântalo, um mortal, tinha excelentes relações com os deuses, até cometer um crime que os deuses não poderiam ou não quiseram perdoar. O crime de Tântalo foi adquirir e compartilhar um conhecimento a que os mortais não deveriam ter acesso. A punição dos deuses foi imediata: Tântalo foi mergulhado até o pescoço na água, mas, quando tentava saciar a sede, a água desaparecia. E, ainda, sobre sua cabeça estava pendurado um ramo de frutas, mas quando tentava saciar a fome, um golpe de vento levava o alimento para longe (BAUMAM, 2003).

Concordamos com Baptista (2015, p. 92) quando enfatiza que “Nós, professores, temos a pretensão de que a escola possa ser mais [daquilo que tem sido para muitos]. Além de não atrapalhar, possa constituir-se como um espaço de vida e de crescimento”. A escola pode ser pensada como um espaço que inclui novos encontros geradores de mudança. É entendida como local de diferenças e possibilidades de igualdades (MEIRIEU, 2005).

O aluno, independentemente de suas diferenças, precisa se ver como parte da escola, com o seu direito a uma educação de qualidade efetivado, abrangendo acesso, permanência e qualidade no ensino. Dessa forma, o entendimento de escola, em uma perspectiva inclusiva, aqui defendida, requer a quebra de cristalizações educacionais que fazem com que muitos sejam deixados à margem do conhecimento escolar, por apresentar características que destoam daquilo que convencionalmente se tem como “normal” (DRAGO et al., 2016).

A escola, em uma perspectiva inclusiva, direciona-se para um ensino que reforça os mecanismos de interação solidária e procedimentos cooperativos, auxiliando o aluno a se ver como parte de um todo, ativo na ação educativa do cotidiano escolar e social, tornando-se um ambiente prazeroso e enriquecedor, ao qual a organização educativa possibilite a participação de todos os alunos nos movimentos e discussões, na produção de conhecimento. Espaço onde as avaliações possibilitem a construção de um processo democrático e inclusivo que busca reflexão contínua sobre a prática educativa em que não só o aluno é avaliado, mas também o ensino, a escola e as relações docentes (DRAGO et al., 2016).

A trajetória escolar, de acordo com Silva e Freitas (2006, p.17), constitui-se em “Marcante [...] experiência [que] proporciona a interiorização dos ‘eu sociais’ possíveis, podendo até dizer ‘disponíveis’ na situação dada, de modo que a apropriação desse ‘eu’ conduz a uma experiência, a da socialização”.

Laplane e Batista (2008) nos auxiliam quando evidenciam que ser um sujeito com deficiência visual não se constitui em obstáculo para a aquisição de conhecimento, mas a trajetória escolar pode ser bem ou malsucedida devido às possibilidades de inclusão/exclusão. Dentre os fatores que favorecem a inclusão, as autoras destacam a detecção e intervenção precoce, a assistência à criança, a orientação à família e a “[...] instrumentalização dos professores para utilizar, com cada faixa etária e com cada criança, os recursos que promovam o interesse e a participação plena nas atividades da escola” (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 225). Para além, de acordo com Tezori (2015, p. 15), o contexto escolar possibilita ao aluno “[...] desenvolver

relacionamentos diversos e, dessa forma, somar diferentes percepções sobre as pessoas com quem convive, seja na família, no trabalho, na escola, entre outros".

Na perspectiva deste estudo, pensar a escola hoje é considerar o ensino e a aprendizagem de todos. Escola como um lugar de trocas, inclusão e formação de processos identitários que potencializem os sujeitos. Com isso, a escola se mostra importante instituição a ser trazida nesta pesquisa, pois o nosso foco é compreender as relações que se estabelecem na vida das pessoas investigadas, buscando pistas de como os processos de formação identitária vão se constituindo – na família, na comunidade e na escola.

Estamos falando das pistas que nos dão as narrativas das participantes sobre o que contribuiu para a pessoa ser quem é, ou seja, processos de formação identitária. Estamos falando dos acontecimentos que as tocam, que as modificam e as impulsionam e, também, as desencorajam (RODRIGUES, 2017). A formação do indivíduo não está dada; cada pessoa trilha seu caminho a partir de imposições de outro com relações já estabelecidas, ou ele cria um espaço de fuga que o faz livre.

Nessa empreitada, Boaventura de Sousa Santos nos guia como aporte teórico, por nos ajudar na reflexão sobre as alternativas para que as necessidades dos indivíduos, silenciadas pelo pensamento hegemônico, possam emergir. Santos (2010, p. 33), que traz o Sul como uma metáfora do sofrimento humano, propõe, "[...] como orientação epistemológica, política e cultural, que nos desfamiliarizemos do Norte imperial e que aprendamos com o Sul". No entanto, o autor adverte que o próprio Sul é produto do império, portanto "[...] a aprendizagem com o Sul exige igualmente a desfamiliarização em relação ao Sul imperial, ou seja, em relação a tudo o que no Sul é o resultado da relação colonial capitalista" (p. 33).

Por exemplo, por muitos anos, quando nos remetemos à escolarização, alunos que precisam de apoios diferenciados foram sujeitados a intervenções pedagógicas que não consideram a relação direta entre apropriação do conhecimento e desenvolvimento humano. Participando de atividades descontextualizadas, incapazes de contribuir com a superação de algumas dificuldades impostas por sua condição de vida, pouco aprendiam. "Assim, só se aprende com o Sul na medida em que se concebe este como resistência à dominação do Norte e se busca nele o que não foi totalmente desfigurado ou destruído por essa dominação" (SANTOS, 2010, p. 33).

Há lutas sociais buscando efetivar o direito à educação que têm os alunos com indicativos à educação especial. Longe de ser um processo que aconteceu ao acaso, é resultado de contradições e lutas entre – usando a metáfora de Boaventura de Sousa Santos – o Norte global e o Sul global, que se presentificam nas legislações em forma de direito. “Por outras palavras, só se aprende com o Sul na medida em que se contribui para a sua eliminação enquanto produto do império” (SANTOS, 2010, p. 33).

Com essas discussões, podemos dizer que o pensamento de Boaventura de Sousa Santos nos ajuda a refletir e reconhecer que precisamos assumir o desafio de acompanhar os diferentes processos de formação identitária das pessoas cegas investigadas, visibilizando conquistas e evidenciando desafios. Este estudo pretende mostrar as possibilidades e tensões que perpassam a vida desses indivíduos. Buscamos, nas análises, a partir de suas teorizações, trazer pistas que nos dão o autor para que possamos compreender diferentes contextos que perpassam o cotidiano das participantes do estudo.

Cumpre sinalizar que o aporte metodológico utilizado para conduzir nossa investigação foi a história de vida associada à entrevista recorrente. Na história de vida, o que importa é o ponto de vista do narrador. Tal método intenciona penetrar na trajetória histórica do indivíduo e compreender a dinâmica das relações que se estabeleceram ao longo de sua vivência (SPINDOLA; SANTOS, 2003).

A história de vida possibilita maior aproximação com os sujeitos investigados e tem a característica da narração de aspectos muito particulares, pois os sujeitos, ao narrarem suas histórias de vida, “Oferecem conhecimentos sobre suas experiências, possibilidades, desafios, avaliações do contexto e do vivido, ou seja, indícios/pistas que narram a história humana [...]” (JESUS, 2013, p. 131).

A entrevista recorrente é um retorno ao sujeito após “finalizadas” as transcrições das narrativas para que o pesquisador possa esclarecer dúvidas e buscar aprofundamentos em questões importantes mencionadas, possibilitando à pessoa detalhar assuntos não explorados (MELETTI, 2006). Isso se constitui como fator importante para o enriquecimento deste estudo, permitindo-nos construir análises dos processos de formação identitária mais assertivas.

Com o foco de problematizar os processos de formação identitária de três pessoas cegas, pretendemos visibilizar como elas chegaram a ser quem são, a partir de seus olhares nas

interações e possibilidades dos diferentes espaços. Com isso, queremos contribuir com a área na produção de conhecimento sobre como o cotidiano influencia os processos de formação identitária e, consequentemente, a formação do humano.

Este estudo tem, como lócus inicial de busca dos participantes, a Região Metropolitana de Vitória, Espírito Santo. A escolha por essa região se justifica por ela possuir espaços educativos específicos para pessoas com deficiência visual. Com isso, buscamos os sujeitos da pesquisa a partir de pessoas ligadas a tais instituições: a União de Cegos D. Pedro II (Unicep),[2] com sede em Via Velha/ES; e o Instituto Luiz Braille do Espírito Santo **(**Ilbes), [3] com sede em Vitória/ES. No entanto, cabe aqui ressaltar que o município de moradia não foi motivo de corte, mas sim as especificidades aqui pontuadas no decorrer deste texto.

A escolha por essas instituições se justifica pela procura de pessoas que já tenham idade para ter cursado o ensino médio, mesmo que tenham saído da escola sem concluí-lo (o que não foi o caso das participantes do estudo), para assim podermos analisar os processos de formação identitária de modo que englobem a escolarização pelo período em que estiveram na escola de forma mais ampla.

Nossa proposta foi elencar pessoas que passaram pela escolarização de ensino comum na vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008, mesmo que a participante estivesse, nessa época, no ensino superior. Tal perspectiva se justifica porque a referida política foi uma importante conquista na área, um marco regulatório para a garantia da matrícula das pessoas com deficiência na escola de ensino comum.

De acordo com essa política, a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola, eliminando barreiras para a plena participação dos estudantes com indicativos à educação especial (BRASIL, 2008). E, ainda, a política propõe "Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino" (BRASIL, 2008, p. 19). Dessa forma, as participantes da pesquisa

---

[2] Conforme o site da União de Cegos D. Pedro II, "[...] a instituição foi fundada em dezembro de 1979 por um grupo de pessoas cegas para desenvolver diferentes atendimentos para pessoas com deficiência visual: habilitação e reabilitação, ações de profissionalização, educação especial, saúde, esporte, promoção e inclusão social de pessoas cegas" (Disponível em: http://www.uniaodecegos.com.br/unicep-historia.asp. Acesso em: 25 ago. 2018).

[3] De acordo com o site do Instituto Luiz Braille do Espírito Santo, "[...] o instituto foi fundado em dezembro de 1953 e tem por objetivo prestar serviços de assistência social, artística, intelectual e saúde às pessoas com deficiência visual do Estado do Espírito Santo" (Disponível em: https://institutoluizbraillees.wordpress.com/sobre/. Acesso em: 25 ago. 2018).

foram pessoas que tiveram experiência alongada de escolarização e que estiveram na escola, independente do nível de ensino.

Estamos ciente de que a efetivação de qualquer política se materializa aos poucos. Muitas vezes demora décadas, no entanto achamos pertinente ter como base tal política até para trazermos neste estudo a vivência das participantes nesse processo, antes, durante e depois de sua implementação oficial. Cumpre sinalizar que, coincidentemente, as pessoas que se enquadravam na especificidade do estudo e que aceitaram participar foram todas mulheres.

Desse modo, considerando a implicação com o processo de aprofundamento teórico-prático na pesquisa e nossa vontade como professora-pesquisadora de trabalhar imersa em um movimento de análises sobre a história de vida de pessoas cegas, nosso objetivo geral é:

Analisar a constituição dos processos de formação identitária de três pessoas cegas, congênitas ou adquiridas, pela via da história de vida, a partir dos eixos centrais: família, comunidade e escola.

Com o intuito de conduzir a investigação, nossos objetivos específicos são:

a) compreender influências familiares, comunitárias e escolares no percurso dos processos de formação identitária da pessoa cega;
b) problematizar como os sujeitos cegos se percebem e como são percebidos nos meios em que adentram, a partir de pistas que fazem a pessoa ser quem é;
c) capturar/analisar questões centrais vividas na família, comunidade e escola, fazendo um panorama sobre os processos de formação identitária em curso.

Diante disso, destacamos que a efetivação deste estudo se faz importante por trazermos discussões que enriquecem a área da cegueira pela riqueza de conhecimentos reunidos e analisados nesta pesquisa de doutoramento.

Considerando as questões até então explicitadas e a necessidade de sistematização deste estudo, optamos por organizá-lo da seguinte forma:

Na introdução, trazemos alguns elementos que subsidiam o desenvolvimento da investigação com apontamentos sobre processos de formação identitária, família, comunidade, escola e outros direcionamentos culminando com os objetivos estabelecidos.

No primeiro capítulo, evidenciamos nossa história de vida e os processos de formação identitária desta pesquisadora com o aporte da literatura sobre identidade, chegando a nossa implicação com a área de educação especial, culminando com teorizações sobre identidade e diferença, normalidade e anormalidade, buscando constituir a tese defendida neste trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos a literatura que pesquisa a cegueira, a partir de dissertações e teses, visibilizando como esses estudos têm se constituído nas universidades brasileiras, com o intuito de compreender o *corpus* de conhecimento e problematizar a temática. Nessa empreitada, fazemos um mapeamento de estudos da área da cegueira.

No terceiro capítulo, dialogamos com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, nossa base teórica, procurando indicar algumas proposições que nos ajudaram a demarcar nosso tema de investigação.

No quarto capítulo, abordamos a perspectiva teórico-metodológica. Trazemos a natureza da concepção de conhecimento e de produção de conhecimento, a natureza da abordagem metodológica de história de vida, os passos da pesquisa, ferramentas e caminhos trilhados.

No quinto capítulo, registramos as análises dos dados, com base nas narrativas das participantes do estudo, evidenciando as pistas que nos deram sobre os processos de formação identitária em curso a partir da família, da comunidade e da escola.

Por fim, temos as conclusões em um capítulo de apontamentos proporcionados pelos dados e com uma tentativa de ser, também, um espaço propositivo.

1 IDENTIDADE, DIFERENÇA E NOSSA IMPLICAÇÃO COM O ESTUDO

Antes de tudo, é importante esclarecer que trazemos, a seguir, parte de nossa história de vida, objetivando fazer aproximação com o tema central de investigação, os processos de formação identitária. Entrelaçando a relevância pessoal e profissional com a científica no decorrer deste capítulo, defendemos a educação especial em uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, dialogamos com a literatura sobre processos de formação identitária e mostramos a metamorfose em curso desta pesquisadora, visando a potencializar as discussões e análises tecidas ao longo deste estudo.

Achamos interessante trazer também, em tais processos de formação identitária, vestígios significativos de nossas lembranças em relação à educação "escolar" na família e na comunidade. Revisitando a memória, escolhemos expor que brincávamos muito de "escolinha" antes de frequentar a escola. Eram brincadeiras entre nós, irmãs e vizinhos da mesma idade, com nossa irmã mais velha sendo a "professora". Não nos lembramos de ter ouvido que era importante, mas sabíamos que era muito prazeroso.

Ainda hoje podemos ver a cena: a professora (três anos mais velha que nós) escrevendo em um quadro de giz. Não podemos dizer de onde veio o quadro,[4] mas tínhamos o quadro, o giz, caderno e borracha. Realmente, sentíamos ser somente uma brincadeira. E era. Mas lembramos que, quando ingressamos na 1ª série, o que hoje é nomeado por 1º ano do ensino fundamental, em 1984, chegamos à escola lendo, escrevendo e fazendo contas.

Uma lembrança interessante nesse percurso, e que nos diz muito do apoio recebido, é que, quando nossa mãe nos chamava para contribuir com algum afazer do cotidiano, e ela percebia que estávamos brincando de "escolinha", dizia que não precisava mais, que não era importante. Essas cenas certamente foram delineando nossos processos de formação identitária: a "escolinha"; a irmã um pouco mais velha atuando como professora; e a mãe, que deixava a brincadeira fluir, isentando-nos, naqueles momentos, de outros afazeres. Ela sabia que era estimulante.

Para Castells (1999, p. 23), "Identidades [...] constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação". De acordo

[4] Além de não ser comum, no interior, àquela época, meus pais tiveram uma vida com muito trabalho e pouco dinheiro.

com o autor, mesmo com alguns processos de formação identitária ligados a instituições dominantes, só assumem tal condição a partir da internalização de seus significados.

Também não podemos deixar de lembrar, quando mais velha, que nossa mãe ficava nos olhando, todos os dias, quando saíamos de casa a caminho da escola. Dizia ela ter um sentimento de orgulho, por isso nos observava até quando sumíamos nas curvas da estrada de chão do sítio onde morávamos. São situações que podem ter potencializado o desenvolvimento de autoconstrução e individuação que envolvem nossos processos de formação identitária (CASTELLS, 1999). Tudo isso foi inconscientemente nos moldando e nos mostrando que estudar é importante.

Ressaltamos que assumimos a escola de ensino comum como o lugar de aprendizagem de todos os alunos, inclusive alunos indicados à educação especial. Acreditamos que esse sentimento começou a ser cultivado em nós no 2º ano do ensino médio, em 1996, quando cursávamos o então curso de formação de professores, Curso de Habilitação para o Exercício do Magistério, realizado em uma escola pública da rede estadual de ensino, no município de Ecoporanga/ES.

Nesse ano, fizemos o estágio em uma instituição especializada, recém-inaugurada.[5] Período em que tivemos a oportunidade de conhecer crianças e adolescentes indicadas à educação especial de forma mais íntima, pois, antes da abertura dessa instituição, essas crianças e adolescentes em fase escolar, com severos comprometimentos, estavam em casa.

O máximo que víamos era um adolescente sentado em um banco em frente à sua residência, sozinho e sem nada fazer, todas as vezes que por lá passávamos, nos cinco anos anteriores. Optamos por ilustrar com esse exemplo para dizer que, inicialmente, muitas crianças e adolescentes não estavam na escola. Algumas pessoas engajadas com questões da educação especial no município entendiam, naquele momento histórico, a instituição especializada como único lugar possível de socialização para alunos com indicativos à educação especial, principalmente indivíduos com severos comprometimentos, como no caso específico citado neste parágrafo: o adolescente em idade escolar que não estava na escola, visto, à época, não lhe ser possível essa opção.

[5] Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), recém-chegada à cidade, a partir de uma conquista importante da mãe de uma criança com autismo. Digo conquista por ser o único espaço que seu filho e tantas outras crianças com graves comprometimentos daquela cidade poderiam frequentar naquele momento histórico.

Porém, com a chegada da instituição no município, ele passou a frequentá-la, o que lhe proporcionou, embora de forma segregada, talvez, formas menos extremas de exclusão, pois agora não precisaria mais ficar o dia todo sentado em frente à sua residência. Posteriormente, lutas sociais "[...] impuseram ao Estado políticas redistributivas [...]" (SANTOS, 2010, p. 312), que é o direito à escolarização desses alunos nas escolas de ensino comum, o que defendemos neste estudo.

Em relação aos processos de formação identitária em curso da pesquisadora, Dubar (2009, p. 13) nos ajuda no diálogo quando diz que "Tudo está submetido à mudança. A identidade de todo e qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado". Então, quando começamos o estágio obrigatório do Curso de Magistério naquele espaço – hoje entendido por nós como um espaço segregado, mas considerado escolar pelos professores e estagiários que ali trabalhavam (aos quais, à época, nos incluíamos), bem como pelos familiares que levavam seus filhos –, aquelas crianças e adolescentes nos tocavam, afinal, agora os enxergávamos e os desejávamos mais próximos de nós.

Por que não mais próximos da sociedade, das brincadeiras de rua e da escola de ensino comum? Certamente faltava-nos pensar como Santos (2007b), quando dialoga e afirma que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, consistindo em um sistema de distinções visíveis e invisíveis. Para o autor, as separações invisíveis são constituídas por linhas radicais, dividindo a realidade social em universos distintos: o universo "deste lado da linha" e o universo "do outro lado da linha". Nessa divisão, com a hegemonia "deste lado da linha", "o outro lado da linha" ofusca-se como realidade e se torna inexistente. No pensamento moderno ocidental, "o outro lado da linha" é reconhecido como inexistente, é produzido intencionalmente como inexistente. Com isso, aquele adolescente estava do outro lado da linha abissal, tido como irrelevante para os sistemas de ensino.

Desse modo, enxergar aquelas crianças e adolescentes inseridos na sociedade de forma mais participativa, inclusive nas escolas de ensino comum com práticas pedagógicas que atendam às suas especificidades, como acreditamos hoje, não fazia parte de nossas análises, no momento vivido por esta pesquisadora, visto nos faltar o diálogo com a literatura para entender que a realidade desses indivíduos e suas necessidades estavam invisibilizadas, "do outro lado da linha", desaparecidas como realidade, portanto, reconhecidas como inexistentes.

> Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o 'outro'. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo 'deste lado da linha' só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (SANTOS, 2007b, p. 71).

Do outro lado da linha, estão as realidades que o pensamento hegemônico considera incompreensíveis, por não conseguir explicar. Estão as crianças e adolescentes que são impedidos de frequentar a escola por serem considerados incapazes de produzir conhecimento. Assim sendo, ter contato diário com aqueles alunos com severos comprometimentos foi, para esta pesquisadora, um importante processo de formação identitária do "ser futura professora".

Assim, sentimo-nos abalada por não saber da existência de todas as realidades desconsideradas daquelas crianças e adolescentes com indicativos à educação especial daquele município. Com Dubar (2009), defendemos que identidade não é o que necessariamente permanece "idêntico", mas é o resultado de uma "identificação" ocasional, imprevista, incerta, ou seja, contingente. Faltava-nos maturidade acadêmica para entender como aquelas crianças e adolescentes poderiam de uma outra forma participar da sociedade, mas foi a partir dessa experiência de conhecer realidades que estavam do lado invisível do pensamento abissal, "do outro lado da linha", que, de forma tímida, mas inquieta, a educação especial começa a fazer parte desta pesquisadora.

À época do ensino médio, no último ano estudado, fomos favorecida com a companhia de uma colega cadeirante em nossa sala de aula. Algo novo em nosso ambiente escolar e importante para nós. Nesse período, esta pesquisadora, então aluna daquela escola, que não participava de discussões a respeito da perspectiva inclusiva, teve o privilégio de ter em sua sala de aula questões da área que se faziam presentes no convívio escolar, ou seja, sem falas, discussões ou nomes apropriados, apenas tínhamos respeito e amizade pela colega e achávamos importante a presença de todos os alunos daquela sala participando das atividades e da dinâmica escolar. Estava a jovem na escola buscando vencer as linhas abissais impostas à sua condição de vida.

Período importante para enriquecer o delineamento dos processos de formação identitária em relação à inclusão escolar, quando, mesmo sem entender o significado da perspectiva inclusiva, assumíamos a escola de ensino comum como lugar legítimo de aprendizagem para todos os

alunos daquela sala de aula. Ilustrando o exemplo da jovem, fizemos um *link* recorrendo à literatura sobre o significado de identidade:

> É o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização. A primeira é aquela que visa a definir a diferença, o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou a alguma coisa diferente: a identidade é diferença. A segunda é a que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum (DUBAR, 2009, p. 13).

Sobre a questão de identidade ser diferença, pontuamos que, como dialoga Silva (2000), a diferença está no outro, "ela é deficiente", ou seja, diferença é o que o outro é, sendo oposição ao que se remete a nós próprios, a identidade. Vemos no outro a diferença: "identidade é diferença"; identidade é "diferenciação". Com Santos (2010, p. 313), consideramos que, "Antes de mais nada, há que reconhecer que nem toda a diferença é inferiorizada". Ainda com o autor, "Sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, uma política de igualdade genuína é a que permite a articulação horizontal entre identidades discrepantes e entre as diferenças em que elas assentam" (p. 313). Já em relação à segunda operação linguageira explicitada na citação supracitada de Dubar (2009), tínhamos em comum, nós e a colega cadeirante, o pertencimento daquela sala de aula e do espaço escolar: "identidade é o pertencimento comum"; identidade é "generalização".

Após o término do Curso de Habilitação para o Exercício do Magistério, conseguimos colocação no mercado de trabalho, em uma escola da rede municipal de ensino, no então Projeto Todos Podem Ler (PTPL), o que seria hoje a Educação para Jovens e Adultos (EJA). Foi o primeiro ano em que tivemos a oportunidade de colocar em prática o que tínhamos aprendido no Curso de Magistério. Foi muito rica essa experiência, no entanto, para este estudo, importa dizer que não tínhamos alunos com indicativos à educação especial, tínhamos, sim, jovens e adultos que não sabiam ler/escrever por não terem tido acesso à escolarização.

Deparamo-nos com a importância da escola para aqueles sujeitos, pois, mesmo com todas as dificuldades, com as condições econômicas desfavoráveis, com o cansaço dos trabalhos braçais desenvolvidos em sítios ou fazendas, essas pessoas estavam à noite na escola para estudar vislumbrando melhores condições de vida. A partir dos conhecimentos produzidos enquanto atuava como professora do PTPL, passamos a compreender a importância da escolarização para "todos" os sujeitos.

No entanto, à época nos faltava o diálogo com a literatura, que foi se constituindo ao longo dos anos com aprofundamento teórico. Diálogo que nos levasse a entender todos para além de etnia, gênero, idade e/ou condição social. Faltava-nos pensar na escolarização na escola de ensino comum para todos os indivíduos, inclusive para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Faltava-nos pensar em todos os sujeitos como pensamos hoje: escolarização para o adolescente com severos comprometimentos, inclusive para aquele que ficava sentado em frente à sua residência, para os "alunos" da instituição especializada, para os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola em idade adequada, em resumo, para todas as pessoas, independentemente de sua condição de vida. Com isso concordamos com Vieira (2012, p. 18), quando diz que foi justamente compreendendo "[...] o impacto da aprendizagem no desenvolvimento humano que nos permitiu entender: 'o conhecimento pode produzir novas formas de existência e de subjetividades. É preciso estudar. É importante aprender'".

No ano subsequente, não conseguimos colocação no mercado de trabalho na área de educação no início do ano letivo e não tínhamos a disposição de esperar, baseada na incerteza, para saber se iríamos ou não conseguir trabalhar naquele ano. Assim, decidimos sair do interior do Estado e vir para a capital, para buscar outras/novas oportunidades de trabalho, o que culminou no distanciamento da escola.

Vemos aqui que a identidade de professora se afasta por algum tempo desta pesquisadora, mas outros processos de formação identitária vão se desenhando, pois "O que existe são modos de identificação, variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal [...]" (DUBAR, 2009, p. 14).

No entanto, com o passar dos anos, a identidade de ser professora volta aos holofotes, pois a vontade de retomar às atividades da sala de aula era mais forte. Tínhamos saudades dos momentos vividos no ambiente escolar, dos desafios e possibilidades daquele espaço, das brincadeiras compartilhadas, das conversas na sala dos professores, do carinho dos alunos, ou seja, tínhamos saudades da escola. Com isso, decidimos buscar qualificação em uma universidade pública e voltar à escola como profissional da educação, que agora exigia formação em nível superior.

Entramos, então, no Curso de Pedagogia (2009-2012) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). A identidade de aluna do Curso de Pedagogia, buscando ler todos os textos, empenhando-se em ser, à medida do possível, excelente discente, visando a ser também excelente profissional da educação nos consumia, nos alegrava, nos enriquecia e nos impulsionava a fazer movimentos que nos possibilitassem viver o espaço acadêmico com um sentimento de maior pertencimento.

> Foi nesse curso que tivemos a chance de iniciar e aprofundar nossos conhecimentos a respeito da Educação Especial e também compreender a importância da pesquisa na trajetória profissional, tendo em vista a melhoria da qualidade dos processos de escolarização de todos os alunos (CARVALHO, 2016, p. 11).

Aqui nossos processos de formação identitária, como aluna da universidade, vão se delineando. Foi quando, enquanto aluna, começamos a fazer parte de um grupo de pesquisa como bolsista de iniciação científica. Para além da formação acadêmica, uma das molas propulsora que nos levaram à educação especial de forma mais política foi fazer parte desse grupo, intitulado "Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar",[6] vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), coordenado pela professora Drª Denise Meyrelles de Jesus. Assim, tornamo-nos membro do grupo desde o primeiro período, composto por professores da universidade, bolsista de iniciação científica, estudantes da graduação, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos.

Em sua trajetória, cumpre ressaltar que a questão recorrente do grupo de pesquisa sempre foi a inclusão escolar de alunos indicados à educação especial, "[...] o que nos possibilitou conhecer melhor as políticas educacionais e o significado de inclusão escolar, que não pode ser resumido à matrícula desse aluno na escola regular" (CARVALHO, 2016, p. 12).

> O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (BRASIL, 2008, p. 5).

---

[6] "Desenvolvemos estudos na área de educação especial na perspectiva inclusiva, tendo como foco a educação escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As temáticas abordadas têm se constituído a partir do contexto global e das demandas locais" (Disponível em: https://acessibilidade.ufes.br/grupos-internos. Acesso em: 4 ago. 2021).

Isso nos chama ao diálogo com Santos (2007), salientando que precisamos construir uma emancipação a partir da relação entre o respeito à igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença, no entanto, na modernidade ocidental, a energia emancipatória teórica foi direcionada pelo princípio da igualdade. A "[...] luta pela igualdade tem de ser também uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização mas as diferenças iguais" (SANTOS, 2007, p. 63).

Foi justamente a partir desse grupo de pesquisa que tivemos a oportunidade de entender os fundamentos da educação especial em uma perspectiva inclusiva, reconhecendo que "[...] as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las [...]" (BRASIL, 2008, p. 5), para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesse envolvimento, como universitária, bolsista de iniciação científica e integrante do grupo de pesquisa, começam a tomar corpo em nosso ser os processos de formação identitária de pesquisadora. Movimento fortalecido pelo sentimento de pertença em uma "família acadêmica", possibilitado pela coordenadora do grupo de pesquisa, que não nos julga, mas, sim, orienta, dialoga, mostra as possibilidades, dando-nos liberdade e apontando caminhos para seguirmos na direção do conhecimento emancipatório. É desse lugar, com pessoas com as quais vamos nos relacionando, agregando nossa trajetória pessoal, acadêmica e profissional, que vão se constituindo novos processos de formação identitária, que não são fixos, mas construídos, gradativamente, de acordo com nosso percurso e nossas relações.

A partir de nosso envolvimento com as questões da educação especial em uma perspectiva inclusiva, tivemos influência em nossos processos de formação identitária "profissional" a partir das aulas da graduação, quando dialogávamos com as possibilidades de atuação e certificação para atuar na área de educação especial nas diferentes redes de ensino. Assim, fomos impulsionada a nos especializar na área de deficiência visual.[7] Essa decisão foi complementar aos processos formativos em curso. "Deste stock identitário, uma das identidades assume, segundo as circunstâncias, a primazia [...]" (SANTOS, 2010, p. 314). Nesse percurso, compreendemos, cada dia mais, a importância e o direito à escolarização com qualidade para

[7] Neste estudo, quando for utilizado o termo deficiência visual, estaremos fazendo referência tanto a alunos com baixa visão quanto a alunos cegos.

verdadeiramente todos os alunos, inclusive alunos com indicativos à educação especial, tendo suas especificidades atendidas.

Assim, concomitantemente às aulas da graduação, outros movimentos aconteciam: participávamos de encontros semanais no grupo de pesquisa; tínhamos o privilégio de adquirir conhecimentos acadêmicos diários a partir da função de bolsista de iniciação científica; foram-nos apresentadas inúmeras oportunidades de participação em eventos científicos locais e nacionais na área de educação, como ouvinte e/ou apresentando artigos científicos; e buscávamos os requisitos exigidos de certificação para atender às redes de ensino para atuar na área de deficiência visual. Com esse arcabouço de experiências, a identidade da professora toma forma. Trata-se de processos históricos, coletivos e individuais, que modificam a configuração das formas identitárias dos sujeitos (DUBAR, 2009). Processo histórico este que nos levou especificamente à deficiência visual.

Especializamo-nos na área, fazendo o Curso de Formação na Área de Deficiência Visual, no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP),[8] em 2012. Esse curso, além de proporcionar formação, garantiu-nos a certificação para atuar como professora especializada em deficiência visual. E, ainda, foi nesse mesmo ano que tivemos a oportunidade de ir ao Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, fazer o Curso de Alfabetização no Sistema Braille,[9] curso que também contemplava a alfabetização para alunos com baixa visão.

Concluída nossa formação inicial no Curso de Pedagogia e tendo o curso que nos habilitava para exercer a função de professora especializada, tivemos a chance de ser professora da área na rede estadual de ensino do Espírito Santo, atuante no município de Vila Velha, no ano de 2013. Nesse movimento, tivemos, em nossa primeira experiência profissional após finalizar o Curso de Pedagogia, uma aluna cega cursando o 2º ano do ensino médio.

Essa experiência se traduziu com a busca incessante para garantir, com qualidade, o direito à escolarização dos alunos com deficiência visual daquele espaço escolar, entendendo a

---

[8] O CAP foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu) (Disponível em: www.es.gov.br. Acesso em: 8 out. 2021).

[9] Sistema Braille: é um processo de escrita em relevo para a leitura táctil. A escrita Braille é produzida a partir de um conjunto de celas contendo seis pontos, denominada cela Braille. Cada sinal ocupa um espaço da cela Braille, que é identificado pelo tato. Um total de 63 combinações distintas é possível. As letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos podem ser produzidos pelo Braille (Disponível em: file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/Edu_Inc_Livro_WEB.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020).

efetivação desse direito como fundamental para a ampliação da cidadania, o que é função social da escola.

No movimento docente, em colaboração com outros professores, tínhamos como premissa a ampliação de experiências para os alunos com deficiência visual a partir de oportunidades reais garantidas aos alunos da sala de aula de ensino comum, ou seja, acesso aos conteúdos escolares como têm os alunos videntes.[10] É na escola que todos os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, a partir de oportunidades reais de aprendizagem, participando ativamente das tarefas escolares e se desenvolvendo como cidadãos (BRASIL, 2010). Assim, procurávamos nos colocar atenta, buscando a construção dos inúmeros possíveis respaldados na pesquisa cotidiana.

Essa nossa história de vida nos levou a outros movimentos pela busca de aprimoramento na área de deficiência visual. Como docente, tivemos a oportunidade de realizar o Curso de Formação de Textos Braille, no CAP/ES, que visava à aprendizagem do manuseio para utilizar a impressora Braille e a formatação de textos para tal. Curso este que garantiu a certificação e a aprendizagem do processo de impressão. Tal recurso facilita e agiliza o trabalho do professor especializado, no entanto vale ressaltar que não foi possível colocar em prática o aprendizado, visto que a rede estadual de ensino onde trabalhávamos não tinha Impressora Braille disponível nas escolas. São contradições, visto a própria rede de ensino oferecer o curso e, em contrapartida, não ter o instrumento de trabalho ao que o referido curso se destina.

Para além de pensar em formação continuada na área que, teoricamente, nos possibilitava ampliar a prática docente momentânea, foi enquanto atuávamos como professora especializada que, com o arcabouço de experiências e vivências com as questões da educação especial em uma perspectiva inclusiva como universitária, bolsista de iniciação científica, membro de um grupo de pesquisa e docente, começamos a nos preparar, efetivamente, para concorrer a uma vaga no Mestrado em Educação. Os processos de formação identitária vão se delineando em constante movimento. Como Santos e Magalhães (2019, p. 27) esclarecem, “Entendemos que a identidade depende da maneira como as noções de pertencimento e identificação são engendradas socialmente através das relações sociais, sendo estas, por sua vez, orientadas pelas noções e ideias vigentes em cada época e contexto histórico”.

[10] Sobre o cotidiano escolar, como professora, aprofundamo-nos na introdução de nossa dissertação de mestrado.

Dessa forma, como mostra nossa história de vida explicitada neste estudo, nossos processos de formação identitária estiveram permeados por relações que enriqueceram nosso pertencimento com as questões da educação especial em uma perspectiva inclusiva, instigando-nos a avançar na formação continuada e buscando contribuir ainda mais com a escola como professora, com mais aprofundamento teórico, visando a melhorar a prática. Estávamos interessada em aprofundar o conhecimento e "[...] promover contribuições, no sentido de apontar alternativas qualitativas na construção de práticas pedagógicas que atendam a todos os alunos" (JESUS; ALVES, 2011, p. 17).

Nessa esteira, revezando-nos entre a profissão docente, com suas possibilidades e entraves no cotidiano escolar, e com o aprofundamento teórico na literatura a fim de avançar na formação continuada, conseguimos ser aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes), como aluna do Mestrado em Educação. Nesse percurso, iniciado em 2014, tivemos o privilégio de ser bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o que nos possibilitou a dedicação exclusiva ao curso. Movimento este que, na busca por qualificação e aprofundamento na área de deficiência visual, levou-nos a desenvolver um estudo de mestrado intitulado *Deficiência visual: da política educacional à organização escolar*.

Nesse percurso, no Curso de Mestrado, pensando em contribuir com a área de deficiência visual, foi importante analisar os movimentos políticos a partir das legislações locais e do olhar dos gestores responsáveis pela área. No estudo, os professores especializados da área de deficiência visual, da rede municipal de ensino de Vila Velha, ajudaram-nos a entender a política vivida por eles. Também foi necessário e importante nosso envolvimento na escola, visando a compreender as políticas em ação, trabalhando com professores especializados, professores da sala de aula de ensino comum e pedagogos. Nesse movimento de pesquisa, de forma indireta, fizeram parte de nosso estudo alunos cegos, alunos com baixa visão e alunos com deficiência múltipla (uma delas era deficiência visual).

Momentos em que também muito aprendemos, tanto na rede de ensino que fez parte do estudo de mestrado, como pesquisadora, quanto na academia, como aluna. A prática docente e as reflexões que foram se constituindo ao longo de nossa formação foram nos impulsionando a buscar entender a pessoa cega de maneira mais íntima para contribuir com a área de forma geral. Começamos, então, a ter um olhar atendo para as questões de subjetividade, ainda sem

aprofundamento teórico. Situação que nos faz concordar com Santos e Magalhães (2019), quando salientam que as transformações que assumimos representam articulações que dão sentido à nossa identidade. Estamos permeados por transitoriedade, por mutabilidade.

Com isso em mente, após o término do Mestrado em Educação, voltamos a exercer a docência na escola de ensino comum como professora especializada, atuando tanto na rede estadual de ensino em Vila Velha/ES, quanto na rede municipal de ensino de Serra/ES, agora trabalhando somente com alunos com baixa visão. Nesse entremeio, as oportunidades formativas e a experiência no cotidiano escolar foram nos motivando, desenhando e nos impulsionando à continuação de nossos processos formativos na academia, buscando, agora, a entrada no Doutorado em Educação, saindo mais uma vez da posição de professora da educação básica para a posição de aluna, o que nos remete a Santos e Magalhães (2019, p. 36) quando salientam que "As identidades são construtos sociais em constante movimento, [...] oscilam entre a fixação e a desestabilização, nunca se cristalizam ao ponto de não haver espaço para mudanças". Com a formação dos processos identitários em curso buscando o doutoramento, com Jesus e Alves (2011), evocamos a noção de que pensar a formação de professores tem implicações diretas para os sistemas de ensino, para as escolas, para a melhoria das práticas pedagógicas, para as políticas em ação.

Se, antes, no mestrado, nosso interesse foi contribuir com as questões da educação especial com um tema que englobasse tanto a baixa visão quanto a cegueira, agora, para o doutorado, buscamos contribuir com as questões da deficiência visual tendo como participantes do estudo pessoas cegas. Nesse movimento de nossos processos formativos, resgatamos a ideia de quando, ainda no mestrado, começamos a nos sentir instigada a estudar os processos de subjetivação da pessoa cega, quando nos encontramos com Foucault, em uma das disciplinas do curso. Naquele momento, havia apenas interesse teórico em processo de delineamento, visando a contribuir com a área. "Assim, a identidade que se constitui no produto de um permanente processo de identificação parece como um dado, e não como um dar-se constante, que expressa o movimento do social" (CIAMPA, 2001, p. 171). Dessa forma, na busca contínua por qualificação, conseguimos aprovação e, em 2017, iniciamos o Doutorado em Educação, na Ufes.

Com o passar dos meses, aprofundamo-nos em subjetivação com Foucault. No entanto, a teoria não nos impulsionava, não nos instigava, não nos lançava a progredir nessa linha. Nesse

entremeio, os movimentos do grupo de pesquisa – apresentações, diálogos e estudos conjuntos – e, principalmente, as orientações clarificaram essa situação e nos apontaram possibilidades. Foi-nos, assim, apresentado o livro de Santos e Magalhães (2019), que dialoga sobre construção identitária e estigma. Enfim, encontramo-nos com a teoria sobre identidade ali trabalhada.

Dessa forma, o caminho teórico foi sendo delineado com esses pesquisadores e por publicações de outros autores (CIAMPA, 2001; SILVA, 2000; DUBAR, 2009; dentre outros) que dialogavam com os processos de formação identitária, gerando em nós questionamentos que foram expostos neste estudo. A aproximação com a literatura sobre processos de formação identitária nos levou a contribuir com a produção de conhecimento na área da cegueira, buscando levar ao seu avanço, evidenciando possibilidades e desafios que perpassam a pessoa cega e seus processos de formação identitária, evidenciando movimentos vividos na escola e nas relações familiares e comunitárias, visando a valorizar o respeito às diferenças humanas.

Pela busca por produção de conhecimento e pela relevância social em contribuir para a área da cegueira, ressaltamos que, em nosso ponto de vista, este estudo é importante por investigar/compreender/analisar os processos de formação identitária da pessoa cega, evidenciando possibilidades e entraves da área de forma mais ampla, pela coerência e importância de refletir sobre a realidade e a inclusão social desses sujeitos, pelo cuidado em desvelar, contribuir e visibilizar a área. Para tal, pretendemos extrair "[...] a força necessária para reunir elementos provocativos tanto à reflexão acadêmica quanto ao debate político [...]" (CAIADO, 2003, p. 2).

Neste estudo, buscando entender os processos de formação identitária da pessoa, este que procuramos evidenciar com as participantes aqui presentes, é importante trazer a discussão sobre normalidade/anormalidade. A caminho desse propósito, quando se fala de diferenças, talvez se esteja apenas falando de características ou opções (AMARAL, 1998). Estas últimas como gostar de passear ou de ficar em casa, aquelas como a cor dos olhos. No entanto, para Amaral (1998, p. 13), "Bem mais complexos são o contexto e as relações humanas que se estabelecem a partir de uma dada característica que sinaliza para o 'significativamente diferente'". Dessa forma, são três os parâmetros utilizados pela autora para definir diferença significativa.

> [...] a diferença significativa, o desvio, a anomalia, a anormalidade, e, em conseqüência, o ser/estar diferente ou desviante, ou anômalo, ou anormal,

> pressupõem a eleição de critérios, sejam eles estatísticos (moda e média), de caráter estrutural/funcional (integridade de forma/funcionamento), ou de cunho psicossocial, como o do 'tipo ideal' (AMARAL, 1998, p. 13).

De acordo com a autora, no critério estatístico, uma das vertentes é a média: por exemplo, quando a média de altura do homem brasileiro é x, todos aqueles que se afastam significativamente dessa média são diferentes, desviantes, anormais. Outra vertente do critério estatístico é a moda. A autora traz o seguinte exemplo: se a maior quantidade de professores são mulheres, homens que exercem tal função são diferentes.

Inicialmente, consideramos que poderíamos usar tais exemplos com a pessoa cega relacionando a média de pessoas videntes com a de cegas. Nesse processo, os últimos ficam distantes da média, portanto são diferentes, desviantes, anormais. Ou, ainda, no caso da moda, poderíamos citar que a maioria dos alunos de dada escola são videntes, portanto, estudantes cegas são diferentes.

No entanto, Amaral (1998, p. 13) considera que a moda e a média são parâmetros que "[...] não dão conta de especificidades das diferenças significativas". Dessa forma, traz o segundo critério, denominado estrutural/funcional, que se refere ao que a autora chama de "vocação" dos componentes da natureza – nos quais estão incluídos os seres humanos – e das coisas por nós construídas. Para a autora, tanto a integridade da forma, quanto a competência da funcionalidade podem definir modalidades de diferenças significativas.

> Todavia, é inegável que a espécie humana tem na 'vocação' de sua forma/função a existência de determinadas características, como, por exemplo, peculiaridades de metabolismo que se correlacionam a órgãos específicos (também em número predeterminado), uma estrutura própria (cabeça, corpo e membros - íntegros e localizados de uma única forma), olhos que vêem, ouvidos que ouvem, membros que se movimentam e praticam ações como pegar, andar, sentar etc. – tudo isso, em princípio, sem o auxílio de equipamentos ou recursos específicos e especiais (AMARAL, 1998, p. 14).

A autora salienta que, tendo alteração na "vocação", a pessoa que vive tal condição é caracterizada como deficiente, anormal ou desviante, o que se relaciona com alterações de ordem biológica, como a cegueira.

O terceiro critério, de cunho psicossocial, trata-se da comparação entre pessoas ou entre grupos. A partir dessa comparação, o grupo dominante cria o "tipo ideal" (AMARAL, 1998). A autora observa que esse "tipo ideal" é perseguido por todos nós, consciente ou inconscientemente, visto que se afastar dele é caracterizado como diferença significativa, desvio e anormalidade.

Trata-se de uma identidade tida como hegemônica, da qual as pessoas cegas não fazem parte, pois esse “tipo ideal” deixa de fora as pessoas que não têm as características exigidas.

Para falar de identidade hegemônica, instiga-nos dialogar com Santos (2018), quando trata de duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. De acordo com o autor, o primeiro parte de um ponto de ignorância para um ponto de conhecimento, ou seja, do caos para a ordem; e o segundo parte de um ponto de ignorância, que é o colonialismo epistemológico, e procede para um conhecimento que o autor chama de solidariedade. O conhecimento-regulação domina recodificando nos seus termos outros conhecimentos. “Assim, aquilo que é considerado conhecimento no conhecimento-emancipação (solidariedade) vai passar a ser considerado ignorância no conhecimento-regulação (caos)” (SANTOS, 2018, p. 35).

Nessa linha, a identidade hegemônica passa a ser solidariedade, e a não hegemônica passa a ser caos. O reconhecimento desses dois parâmetros – do conhecimento-regulação que transforma caos em ordem; e do tipo ideal perseguido por todos nós – deve estar presente em nossas discussões sobre desigualdade e exclusão com Santos (2007, 2010, 2018, 2019) e sobre diferença significativa, divergência, desvio, anormalidade e deficiência com Amaral (1998).

Amaral (1998, p. 15) sugere que, se desconstruirmos a conotação pejorativa de palavras como anormal, desviante, deficiente, “[...] e pensármos nos parâmetros que as produzem, podemos nos debruçar sobre elas para melhor contextualizar os critérios empregados para sua eleição como designativas de algo ou alguém”. De acordo com a autora, devemos reconhecer que normalidade e anormalidade existem, “[...] mas o que efetivamente interessa na experiência do cotidiano é problematizar os parâmetros que definem tanto uma como a outra” (p. 15). Para ela, “[...] a partir da exploração e questionamento desses parâmetros pode-se pensar a anormalidade de forma inovadora: não mais e somente como patologia – seja individual ou social – mas como expressão da *diversidade da natureza e da condição humana*, seja qual for o critério utilizado” (AMARAL, 1998, p.15, grifos da autora).

Trata-se da importância de se trabalhar com a heterogeneidade do humano, possibilitando a participação de todos os envolvidos, buscando superar os desafios a partir das possibilidades, partindo da ignorância para a solidariedade.

Feitas essas argumentações em relação à teoria sobre identidade, convém também colocar em análise o que diferencia e singulariza os indivíduos: os processos de identificação e diferenciação. Como notou Silva (2000, p. 74) sobre a questão da diferença, esta se concebe como independente: em "[...] oposição à identidade, a diferença é o que o outro é: 'ela é italiana' [...]. Tal como a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como algo que remete a si própria". Com isso, vemos que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. Quando dizemos "sou vidente", parece que estamos nos referenciando a uma identidade que se esgota em si mesma, mas, ao contrário, quando dizemos "sou vidente", essa afirmação é feita porque existem outras pessoas que não são videntes, são cegas.

Voltando ao exemplo de Silva (2000, p.75), "A afirmação 'sou brasileira' é parte de uma extensa cadeia de 'negações', de expressões negativas de identidade, de diferenças, por trás da afirmação 'sou brasileiro' deve-se ler: não sou argentino [...]". Vê-se que a diferença se trata de uma tênue oposição ao que sou. "A identidade e a diferença são constituídas e organizadas em torno de uma tênue relação de binarismo" (SANTOS; MAGALHÃES, 2019, p. 36).

> [...] as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade. Dizer que 'ela é chinesa' significa dizer que [...] ela não é brasileira', isto é, que ela não é o que sou. As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade (SILVA, 2000, p. 75).

Por ser a identidade a referência, temos a tendência de tomar o que somos como o "normal", o "comum", o "regular", o que acarreta, assim, um processo de inclusão e exclusão a partir das relações de poder. Com isso, a partir de diversos autores, Santos e Magalhães (2019, p. 38) argumentam que, sustentando a identidade por meio da diferença, "[...] negam-se outras, à medida que essa é determinada. Portanto, é um processo 'includente' e 'excludente', simultaneamente, que define aquilo que somos e o que não somos".

Trazendo essa questão para nosso problema de investigação, já que o "normal" é ser vidente, então, os diferentes espaços sociais e culturais são preparados para receber o que é "normal". Com isso, as famílias de pessoas cegas não sabem como agir e saem para um mundo desconhecido buscando outras possibilidades. Os espaços estão despreparados, em sua maioria, sem acessibilidade. A própria escola, que é obrigatória a todos em idade escolar, muitas vezes

é excludente ou, na melhor das hipóteses, encontra-se em processo de uma perspectiva inclusiva.

No ponto de vista que Silva (2000) vem tentando desenvolver, identidade e diferença são mutuamente determinadas. Para o autor, no entanto, em uma visão mais radical, podemos dizer que, entre identidade e diferença, contrariamente à primeira perspectiva apresentada, é a diferença que vem antes, e não a identidade.

> Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença – compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação. É precisamente essa noção que está no centro da conceituação linguística de diferença [...] (SILVA, 2000, p. 76).

Identidade e diferença são, pois, resultados de atos de criação linguística, o que significa que não são "coisas" que simplesmente estão aí esperando serem descobertas, toleradas ou respeitadas, mas são, sim, ativamente produzidas: "criaturas" do mundo cultural e social, ou seja, são criações sociais e culturais (SILVA, 2000).

Criação linguística, diz o autor, significa que são criadas por meio de atos da linguagem, mas essa tendência é tomada como dada e esquecemos, com frequência, que identidade e diferença são nomeadas. Nessa esteira, o conceito de cego só faz sentido em um conjunto de elos infinitos de outros conceitos. Em outras palavras, ser cego é uma forma de dizer que a pessoa não é vidente, pois "[...] a língua não passa de um sistema de diferenças" (SILVA, 2000, p. 77-78). Então, em contraste com a ideia de diferença como produto, reencontramos aqui "[...] a noção de diferença como a operação ou o processo básico de funcionalidade da língua e, por extensão, de instituições culturais e sociais como a identidade" (SILVA, 2000, p. 78).

Dessa forma, vê-se que não podemos compreender o conceito de identidade e de diferença fora do conceito de significação no qual obtêm sentido, pois tais conceitos são "criaturas" da cultura e do sistema simbólico que os compõem. Para Silva (2000, p. 78), isso não significa "[...] dizer que são determinadas, de uma vez por todas, pelos sistemas discursivos e simbólicos que lhe dão definição", a própria linguagem é uma estrutura instável.

Com Derrida, Silva (2000) entende que essa instabilidade da linguagem decorre de uma característica fundamental do signo e o signo não coincide com a coisa ou o conceito. "O signo é um sinal, uma marca, um traço que está no lugar de uma outra coisa, a qual pode ser um objeto

concreto (o objeto ‘gato’), um conceito ligado a um objeto concreto (o conceito de ‘gato’) ou um conceito abstrato (‘amor’)” (SILVA, 2000, p. 78). No entanto, continua o autor, devido à natureza da linguagem, temos a ilusão de ver o signo como presença, como a “coisa” em si ou como seu conceito. Ilusão esta necessária para a funcionalidade do signo.

> Em outras palavras, podemos dizer, com Derrida, que a plena presença (da ‘coisa’, do conceito) no signo é indefinidamente adiada. É também a impossibilidade dessa presença que obriga o signo a depender de um processo de diferenciação, de diferença, como vimos anteriormente [...]. Isso significa que nenhum signo pode ser simplesmente reduzido a si mesmo, ou seja, à identidade (SILVA, 2000, p. 79).

Retomando o exemplo dado sobre identidade e diferença, quando nos identificamos como videntes, essa característica só é possível porque contém em si o traço da diferença, o traço do outro, o traço do ser cego: não sou cego (sou vidente). A identidade porta sempre o traço da diferença. Dito isso, torna-se inviável para este trabalho tratar das questões de identidade e diferença sem nos reportarmos de forma mais analítica às relações de poder imbricadas nesse processo.

> Já sabemos que a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva [...]. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2000, p. 81).

A construção da identidade e da diferença está relacionada com as relações de poder. Quem tem autoridade, autorização, força – ou seja, quem tem poder – tem condições de eleger sua identidade como a normal, a melhor, a superior e com isso tem condições para eleger o outro – que é concebido como anormal, indesejável, inaceitável, oprimido, estereotipado e estigmatizado – como o diferente. É nesse sentido que Santos e Magalhães (2019) nos vêm dizer que as sociedades humanas estabelecem formas de classificar e agrupar as pessoas por meio de mecanismos permeados por relações de poder, situando os indivíduos hierarquicamente em diferentes níveis de *status*. Com a identidade e a diferença nessa relação de poder hierarquizada, faz-se a afirmação das suas identidades – esses privilegiados que têm acesso aos bens sociais – e a enunciação da diferença no outro, considerado fora da norma.

> Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferença é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros

> processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (‘estes pertencem, aqueles não’); demarcar fronteiras (‘nós’ e ‘eles’); classificar (‘bons e maus’; ‘puros e impuros’; ‘desenvolvidos e primitivos’); normalizar (‘nós somos normais; eles são anormais’) (SILVA, 2000, p. 81-82).

Identidade e diferença se revelam em atitudes e afirmações sobre quem pode estar incluído e quem será excluído. Demarcam as fronteiras, decidindo quem fica de um lado e quem fica do outro – o que coaduna com Boaventura de Sousa Santos (2018) quando analisa as linhas abissais: pessoas que estão deste lado da linha e pessoas que estão do outro lado da linha, estas, muitas vezes, transitando entre os dois lados da linha em uma longa busca por se estabelecer deste lado da linha –, classificam as pessoas no sentido de hierarquizar, sendo o “nós” um termo privilegiado, pois “somos melhores”, “somos normais”.

Com Silva (2000, p. 82), evidenciamos que “A identidade e diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras [...]”. Dessa forma, concordamos com o autor, salientando que fixar determinada identidade como a norma significa atribuir a tal identidade todas as características positivas, enquanto as outras identidades são avaliadas de forma negativa. A identidade, “Na medida em que é uma operação de diferenciação, de produção da diferença, o anormal é inteiramente constitutivo do normal” (SILVA, 2000, p. 84). Para o autor, fixar determinada identidade como norma é uma forma privilegiada de hierarquização de identidades e diferenças.

Ainda com o autor, normalizar significa eleger arbitrariamente uma identidade e colocá-la como parâmetro em relação ao que, nas outras identidades, será avaliado e hierarquizado. “Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (SILVA, 2000, p. 83).

Foi a partir desses princípios de identidade e diferença, em que é considerado “normal” ser vidente, que buscamos construir a tese defendida neste estudo, tomando por base a noção de que as pessoas com identidades consideradas "fora do padrão", como no caso de pessoas cegas, conseguirão se posicionar de forma emancipatória sobre como se veem e são vistas diante de um mundo formatado para pessoas videntes.

Nossa tese é de que são as experiências vividas na realidade cotidiana e a forma como as pessoas cegas as encaram, a partir das condições sociais de vida, que possibilitam formações identitárias que conseguem se constituir de forma emancipatória.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2013), as identidades culturais não são rígidas nem imutáveis; são resultados transitórios de processos de identificação nos quais há negociações de sentido e choques de temporalidade que estão em processo de transformação constante: “Identidades são, pois, identificação em curso” (p. 167), são plurais e dominadas pela obsessão da diferença.

Nesse percurso, começamos a entender igualdade e diferença como valores indissociáveis. Como Santos (2003, p. 458), “Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem ser respeitadas suas diferenças”. As políticas de educação especial, em uma perspectiva inclusiva, são fundamentais nesse processo.

2 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS COM A PESSOA CEGA EM CONTEXTO

Buscamos, neste capítulo, fazer um panorama dos estudos realizados pela comunidade acadêmica, especificamente sobre a cegueira, em programas de pós-graduação, considerando a área de conhecimento da Educação e da Educação Especial.

Inicialmente, não nos restringimos a um corte temporal considerando os limites da Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nossa primeira fonte de busca, por atualmente ser um dos locais que têm organizado os estudos de forma mais eficaz. Os estudos visibilizados datam do ano de 2013.[11] Posteriormente, fomos à procura de outros estudos em bibliotecas on-line dos programas de pós-graduação buscando os que não estavam na plataforma.

Com o intuito de reunir os estudos recentes, utilizamos, como descritores balizadores de identificação dos estudos, os termos: cego, cegueira e deficiência visual – neste último caso só trabalhamos com os que incluíam pessoas cegas. Também tomamos a decisão de excluir estudos que trazem em destaque pessoa que, além da cegueira, tem outra(s) deficiência(s).

Esclarecemos que os estudos que não encontramos na íntegra foram descartados, visto as informações contidas nos resumos não atenderem às prerrogativas de análise. Trabalhamos com o total de 70 estudos, teses e dissertações, que discutem questões sobre a cegueira. Fizemos uma leitura flutuante em todas as teses e dissertações aqui trabalhadas. A leitura flutuante consiste em ler o material ou parte dele "[...] para que o investigador se deixe impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento" (ESTEVES, 2006, p. 113).

Nesse movimento de leitura flutuante, o pesquisador começa a vislumbrar as categorias para utilizar no tratamento dos dados (BORGES, 2019), conhecendo o contexto para tomar as direções. Ressaltamos que lemos na íntegra os resumos e as introduções de todos os estudos. Quando precisávamos avançar buscando esclarecimentos de aspectos importantes, fazíamos outras leituras apontadas a partir de nossas dúvidas com apoio do sumário.

---

[11] Anteriormente a esse ano, encontramos pouquíssimos estudos e com um espaçamento de tempo desproporcional, se comparados com os datados a partir de 2013. Então, consideramos inviável utilizá-los por se fazerem presentes de forma aleatória.

A análise dos estudos culminou com a formulação de eixos que serão visibilizados em quatro quadros, pontuados a partir de aspectos considerados fundamentais para a abrangência da realidade em foco: Quadro 1 – Políticas de educação especial, historiografia e formação de professores; Quadro 2 – Práticas pedagógicas; Quadro 3 – Acessibilidade; Quadro 4 – Experiências e processos de formação identitária.

Cumpre ressaltar que os eixos de análise surgiram a partir de nossas percepções quanto às proposições dos autores dos estudos em tela. Lendo os trabalhos, fomos sistematizando as categorias que emergiam e, com isso, em linhas gerais, identificamos as quatro categorias supracitadas.

Trouxemos os quadros para este estudo de doutoramento por nos ajudar no diálogo com as publicações, visibilizando de forma geral as universidades, o título do estudo, o ano de defesa, o nível de estudo (tese ou dissertação) e a área de conhecimento, facilitando, assim, nosso entendimento sobre os estudos e fazendo emergir reflexões sobre os temas de pesquisa.

Nossa revisão de literatura foi constituída a partir da escolha de apresentar sínteses das categorias elencadas. Nesse formato, posteriormente a cada quadro, trouxemos as discussões que versam sobre o eixo de análise em evidência, buscando uma síntese geral. Não nos dedicamos à síntese de cada um dos trabalhos. Vale ressaltar que, por vezes, apresentamos especificidades existentes em alguns dos estudos, por considerar importante para complementar as análises em foco ou o interesse deste estudo de doutoramento. Buscamos aproximações no formato da discussão, mas há algumas variações de um eixo de análise para o outro.

Procuramos realizar uma historização recente dos estudos acadêmicos na área da cegueira e tivemos a pretensão de fazer um panorama do que a área vem estudando, evidenciando as lacunas e identificando as universidades que mais têm pesquisado as questões da cegueira. Além de agrupar os estudos de forma geral, o que proporciona ao leitor uma visão interessante sobre o que se estuda, trouxemos, eventualmente, alguns conceitos que julgamos contribuir com nosso estudo de doutoramento. Pretendemos, assim, conversar um pouco mais com algum desses autores sobre suas concepções epistemológicas, trazendo algumas ideias ou proposições, dando voz a esses pesquisadores e dialogando um pouco com suas produções sobre o que consideramos ser mais importante para esta revisão de literatura.

Com a visibilidade dos estudos em foco, pretendemos integrar as pesquisas empreendidas sobre a pessoa cega com o intuito de potencializar a área e reunir o conhecimento acumulado, evidenciando os movimentos que perpassam o campo da cegueira, chegando aos estudos que, com maior ou menor medida, discutem, de forma indireta, os processos de formação identitária em curso. Nossa busca revela o déficit de publicações que tratam dos processos de formação identitária em diálogo com essa terminologia e com a literatura dessa área, justificando, assim, nosso estudo e sua contribuição na construção de conhecimento sobre a cegueira.

Sabemos que, de certa forma, todos os eixos de análises apresentados neste texto se cruzam. São ações que se interligam, visto que o trabalho apresenta inúmeras discussões, no entanto a distinção dos quadros é facilitadora e beneficia as análises desta revisão de literatura. Direcionamos os estudos para as tabelas que consideramos ser de maior foco nas pesquisas.

A seguir, relacionamos, como primeiro eixo de análise, 16 estudos, teses e dissertações que dizem respeito às políticas de educação especial, à historiografia e à formação docente, com foco na cegueira.

2.1 ALGUMAS VOZES SOBRE HISTORIOGRAFIA, POLÍTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL

Neste item nos ativemos a explanar um pouco sobre os estudos que discutem, sob o nosso ponto de vista e com foco na pessoa cega, as politicas de educação especial, a historiografia e a formação docente da área. A seguir, trazemos o Quadro 1 com os estudos que discutem tais questões.[12]

[12] Ressaltamos que os estudos em tela foram agrupados em todas as tabelas de forma crescente, de acordo com o ano de publicação.

QUADRO 1 – Teses e dissertações sobre políticas de educação especial, historiografia e formação docente

Nº	ANO	ÁREA	NÍVEL	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
1	2013	Educação	M	QUEIROZ, Afrânio Roberto Pereira de	Universidade Cidade de São Paulo (Unicid)	Políticas públicas de educação inclusiva: uma contribuição para a sua compreensão à luz da legislação brasileira
2	2013	Educação	M	NUNES, Patrícia Matos Souza	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	O processo educacional do cego em Aracaju (1950-1970)
3	2013	Educação	M	FRAGA, Lissandra Mendes	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	A escola de cegos na historiografia da educação especial maranhense
4	2013	Educação	M	BARROS, Alessandra Belfort	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas
5	2013	Educação	D	LEAL, Daniela	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)	Compensação e cegueira: um estudo historiográfico
6	2014	Educação	D	OTALARA, Aline Piccoli	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Formação inicial e continuada de professores para atuação com alunos com deficientes visuais: desenvolvendo materiais didáticos em colaboração
7	2014	Educação	M	ROCHA, Railda Lopes da	Universidade Metodista de São Paulo (UMSP)	Educação infantil como direito fundamental da criança cega congênita
8	2014	Educação	M	OLIVEIRA JUNIOR, Antônio Paulino de	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Alunos com cegueira ou baixa visão no ensino regular: uma análise das condições de aprendizagem e desenvolvimento
9	2015	Educação	M	BATISTA, Claudenilson Pereira	Universidade Federal do Amazonas (Ufam)	Política pública de inclusão: atendimento de educandos com deficiência visual no município de Manaus/AM
10	2015	Educação	M	PEREIRA, Dulceana	Universidade de Uberaba (Uniube)	Políticas públicas de leitura: o Proler em Uberaba: ações para a participação da pessoa com deficiência visual (1997 - 2014)
11	2016	Educação	M	CARVALHO, Merislandia Paulo da Silva	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	Deficiência visual: da política educacional à organização escolar
12	2016	Educação	D	MELO, Douglas Christian Ferrari de	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual
13	2016	Educação	M	MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira Melo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos
14	2017	Educação	D	FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Formação continuada de professores do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual
15	2017	Educação	D	MANGA, Vanessa Pita Barreira Burgos	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	O professor de educação especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego: um estudo de caso
16	2017	Educação especial	D	FERREIRA, Naidson Clayr Santos	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Programa de formação em informática para professores no atendimento a alunos com deficiência visual

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na Capes e em sites de alguns programas de pós-graduação (Ufes, PUC, UFRN, UFSCar, Unesp).

De forma geral, os trabalhos apresentados neste eixo de análise discutem as políticas nacionais de educação especial chegando às políticas locais, do macro para o micro, "[...] uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro" (MAINARDES, 2006, p. 55).

Os estudos avaliam o direito à educação de pessoas cegas a partir dos documentos legais (QUEIROZ, 2013; ROCHA, 2014; PEREIRA, 2015), buscando analisar as implicações pedagógicas a partir das legislações. Em muitos trabalhos constam a análise da implementação das políticas públicas com foco na cegueira a partir da sala de aula e/ou de recursos

multifuncionais (BARROS, 2013; OLIVEIRA JUNIOR, 2014; BATISTA, 2015; CARVALHO, 2016; MANGA, 2017). Investigam a organização e implantação de recursos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, por vezes com a observação da prática (BARROS, 2013; OLIVEIRA JUNIOR, 2014; BATISTA, 2015; CARVALHO, 2016; MANGA, 2017), por vezes a partir da perspectiva de professores da sala de aula de ensino comum e de professores especializados (BARROS, 2013; OLIVEIRA JUNIOR, 2014; BATISTA, 2015; CARVALHO, 2016) ou, ainda, a partir do ponto de vista da pessoa cega (BARROS, 2013; OLIVEIRA JUNIOR, 2014).

Em sua maioria, os estudos tomam como referência um município (NUNES, 2013; BARROS, 2013; OLIVEIRA JUNIOR, 2014; BATISTA, 2015; PEREIRA, 2015; CARVALHO, 2016; MANGA, 2017), seja da rede municipal, seja da rede estadual. Há uma pesquisa que adota como fonte de análises quatro municípios (MELO, 2016), considerando que as políticas não acontecem da mesma forma nas diferentes redes de ensino e municípios pesquisados, visto suas realidades socioeconômicas e históricas específicas.

De acordo com os estudos sobre as políticas educacionais, há preocupação com a garantia de acesso ao ensino regular para os alunos da educação especial, o que, consequentemente, inclui a área da cegueira (QUEIROZ, 2013; BARROS, 2013; ROCHA, 2014; OLIVEIRA JUNIOR, 2014; BATISTA, 2015; PEREIRA, 2015; CARVALHO, 2016; MELO, 2016; MANGA, 2017). No entanto, essas mesmas políticas têm menor ênfase na viabilidade do desenvolvimento e aprendizagem desses alunos (OLIVEIRA JUNIOR, 2014).

Abordam aspectos históricos da educação especial (NUNES, 2013; FRAGA, 2013; LEAL, 2013), como a formação das primeiras instituições educacionais para a pessoa cega no Brasil e suas implicações nas políticas de educação especial. Identificam mecanismos de segregação e exclusão fomentados por políticas assistencialistas e filantrópicas (NUNES, 2013; FRAGA, 2013). Mostram as políticas públicas como avanço e possibilidades para a garantia de direitos em um contexto sócio-histórico-educacional (NUNES, 2013; FRAGA, 2013). Alguns estudos têm como proposta identificar a trajetória da educação especial para evidenciar a evolução social e educacional, registrando as transformações da escolarização (NUNES, 2013; FRAGA, 2013; LEAL, 2013).

Refletindo sobre o direito à educação que têm todos os alunos, inclusive o aluno cego, os estudos elencados nesta categoria estão mais focados em desvelar o ensino fundamental

(BARROS, 2013; OLIVEIRA JUNIOR, 2014; BATISTA, 2015; PEREIRA, 2015; CARVALHO, 2016; MANGA, 2017), buscando pensar sobre uma escolarização com qualidade para a área. De acordo com os estudos em tela, faltam condições/investimentos adequados para que a obrigatoriedade se efetive de modo satisfatório.

De forma tímida, também encontramos trabalhos (ROCHA, 2014) tratando sobre a educação infantil que, para tal pesquisa, é o alicerce da educação básica, mas ainda não é vista como direito fundamental do indivíduo, pois, na realidade brasileira, enfrentamos obstáculos quando procuramos matrícula para essa faixa etária. São alguns elementos evidenciados neste estudo: a falta de vagas, de estrutura física acessível, de recursos, de equipamentos de baixa tecnologia[13] e de alta tecnologia,[14] de impressora Braille, inclusive, em alguns espaços, faltam também professores especializados.

De forma escassa, aparecem estudos que tratam sobre o ensino médio (FORTES, 2017). Em tal nível, verificamos um aumento do ingresso de alunos cegos nessa etapa de ensino. Um dos maiores desafios é a formação de professores e a urgência de que a escola se configure como espaço formativo sistemático, já que é direito do aluno a escolarização e dever do Estado proporcionar a educação com qualidade. No ensino superior (QUEIROZ, 2013; MARTINS, 2016), os estudos destacam que a inclusão tem se apresentado como um desafio às ações que garantam acesso, permanência e conclusão do curso com êxito.

A formação docente (NUNES, 2013; MELO, 2016; MARTINS, 2016; FORTES, 2017; MANGA, 2017; OTALARA, 2014; FERREIRA, 2017) é discutida nos estudos, visando à inclusão escolar e social do aluno cego, principalmente a formação continuada de professores da sala de ensino comum e professores do atendimento educacional especializado. As pesquisas focalizam a formação inicial e continuada de professores para melhor atender à inclusão escolar.

Um dos desafios mais destacados é o de uma formação inicial e continuada que propicie a colaboração entre todos os envolvidos na escolarização do aluno cego, com foco nos professores, criando inteligibilidade entre as ações na escola. No geral, os estudos, para além

---

[13] Recurso de baixa tecnologia é todo material didático que sirva como suporte ou meio para o ensino e não requer equipamentos específicos, como os tecnológicos. São recursos sem custo ou de baixo custo, feitos com materiais disponíveis no cotidiano escolar e com sucatas.

[14] Recursos de alta tecnologia são equipamentos sofisticados que necessitam de dispositivos eletrônicos.

de discutir os desafios, evidenciam as tentativas que vêm se manifestando para o avanço da escolarização e nos dão pistas das possibilidades existentes de ensinar o aluno cego.

Por fim, os estudos descritos, em sua maioria, falam-nos sobre a necessidade de articulação entre as legislações vigentes e a prática escolar. As políticas carregam limitações materiais e possibilidades. Ainda existem, também, diversas intenções e disputas que influenciam o processo político (MAINARDES, 2006).

Em síntese, os estudos descritos neste eixo evidenciam a necessidade de se articular as políticas de educação e de educação especial com a prática vivenciada na escola, tendo em vista as dificuldades encontradas na especificidade da escola e do movimento de inclusão. Como bem discorre Leal (2013), trazendo a historiografia da área da deficiência visual, muitos foram os caminhos percorridos pelos sujeitos cegos buscando reconhecimento como “humanos”.

Muitos foram os caminhos para que tais sujeitos pudessem ter assegurados nas legislações o direito legitimado à educação e o acesso a métodos e instrumentos que oportunizam as mesmas condições de aprendizagem que tem o aluno vidente. No entanto, muito ainda temos a percorrer para que o direito atualmente legitimado nas legislações seja efetivamente garantido nas escolas, deixando de ser efetivado com maior ou com menor qualidade a depender dos profissionais que ali atuam, e passando a ser um direito garantido, ou seja, colocado em prática em todas as escolas de todos os municípios do país. É isso que defendemos e é inegociável.

Outro estudo que destacamos é o de Carvalho (2016), em que a autora coloca em análise a política local de educação especial, trazendo, posteriormente, a política em ação pelo olhar das pessoas que gestam a educação especial do município pesquisado. Expandindo sua investigação, Carvalho (2016) nos apresenta o entendimento dos professores da rede de ensino sobre a política em ação, analisando demandas, potências e fragilidades do cotidiano escolar apresentadas pelos profissionais que atuam diretamente com alunos com baixa visão e alunos cegos (alguns desses alunos têm outras deficiências associadas à deficiência visual).

No estudo de Carvalho (2016), de acordo com os professores especializados, nas escolas em que há apoio dos gestores, o trabalho avança com menos obstáculos e há conquistas importantes que contribuem significativamente para garantir ao aluno o direito a uma educação de qualidade mais próxima da que é preconizada nas legislações, a partir do acesso ao currículo escolar com práticas pedagógicas que possam contribuir com a especificidade da baixa visão ou cegueira.

Quando não há apoio dos gestores, os professores se sentem sozinhos. Muitas vezes se sentem despreparados. Eles expressam seu interesse pela formação continuada, no intuito de melhorar a prática.

Nessa esteira, discorrendo ser latente o distanciamento entre a teoria e a prática na formação docente, Otalara (2014) salienta que é o que se constitui como a maior preocupação dos sujeitos de sua pesquisa. Ressaltando a importância sobre teoria e prática em seu estudo formativo e a escassez demandada pelos participantes – professores, graduandos e pessoas com deficiência visual –, a autora destaca que já havia a intenção de confeccionar material didático, mas, a partir de tal demanda, buscaram criar diferentes materiais, com mais clareza das necessidades e possibilidades existentes para alunos com deficiência visual, com destaque para uma "Cidade Sensorial". Atividade esta que demandou tempo e dedicação conjuntos de todos os envolvidos no processo e oportunizou muito aprendizado e possibilidades de práticas pedagógicas a serem realizadas com todos os alunos das salas de aulas de ensino comum nas escolas, inclusive para alunos cegos.

Para nos auxiliar sobre a junção entre teoria e prática, trouxemos ao diálogo as discussões de Santos (2010), quando discorre que precisamos trabalhar com a ideia do "Ainda-Não". Mesmo que vejamos discrepância entre teoria e prática, também observamos movimentos acontecendo em espaços locais, como no estudo citado no parágrafo anterior, por exemplo. Santos (2010, p. 116) nos traz o conceito proposto por Ernst Bloch, o "Ainda-Não": "Bloch insurge-se contra o facto de a filosofia ocidental ter sido dominada pelos conceitos de Tudo (Alles) e Nada (Nichts), nos quais tudo parece estar contido como latência, mas donde nada novo pode surgir".

> O Ainda-Não [...] exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar. O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata. Não é um futuro indeterminado nem infinito. É uma possibilidade e uma capacidade concretas que nem existem no vácuo, nem estão completamente determinadas [...]. Objectivamente, o Ainda-Não é, por um lado, capacidade (potência) e, por outro, possibilidade (potencialidade) [...] (SANTOS, 2010, p. 116-117).

Para o autor o "Ainda-Não" nos leva ao termo de cuidado. No caso do estudo supracitado (OTALARA, 2014), cuidar dos cursistas buscando fazer a junção entre teoria e prática fazendo emergir suas capacidades e potencialidades, o que pode possibilitar práticas mais inclusivas nas salas de aulas e oportunizar ao aluno cego as mesmas condições de aprendizagem que tem o aluno vidente. Pensando o futuro como um "Ainda-Não", esse termo nos mostra que está longe

de ser um futuro infinito e vazio. É concreto, mas sempre incerto e em perigo, e por isso não pode deixar de ser cuidado. Dessa forma, Santos (2010) convida-nos a nos centrarmos no conceito do “Ainda-Não” à procura de potencialidades.

Ou seja, o “Ainda-Não” é o que não existe, mas está emergindo e nos dando sinais/pistas/latências de futuro, das possibilidades existentes. São aqueles cursistas que sentem faltam da junção entre teoria e prática, sentem falta da possibilidade da ação e de aprendizagem e buscam junção do que existe vinculado ao que almejam na prática cotidiana: o curso de formação *versus* teoria/prática. Eles se preocupam com a escassez da prática nos cursos de formação, almejando por melhores condições de acesso ao currículo escolar dos alunos com práticas pedagógicas que podem ser diferenciadas para todos os estudantes, mas que, para os alunos cegos, são essenciais, objetivando proporcionar-lhes acesso ao conteúdo, ao currículo escolar.

Por ora, para este eixo de análise, após trazer os autores de forma geral e fazer uma pincelada de alguns estudos à luz de nossa base teórica, estamos certa de que teríamos muitos outros pontos a explorar, mas também ciente de nosso compromisso em não expandir muito este capítulo. Então, seguimos para o próximo eixo de análise no qual trouxemos 19 estudos, teses e dissertações que discutem sobre práticas pedagógicas.

2.2 ALGUMAS VOZES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PENSANDO DISCENTES CEGOS

Neste item nos propomos visibilizar, a partir de nossa leitura flutuante, os estudos que se relacionam com as práticas pedagógicas direcionadas a/para alunos cegos ou a/para alunos com deficiência visual, tendo no grupo de alunos discentes cegos. Tema central e de grande relevância para garantir a efetivação da inclusão escolar para os alunos cegos nas salas e aulas de ensino comum. A seguir, apresentamos o Quadro 2 com os estudos que discutem tais questões.

QUADRO 2 – Teses e dissertações sobre práticas pedagógicas

Nº	ANO	ÁREA	NÍVEL	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
1	2013	Educação	M	PERINNI, Sanandreia Torezani	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	A apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado no ensino fundamental: um estudo de caso
2	2013	Educação	M	MANGA, Vanessa Pita Barreira Burgos	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	O aluno cego e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso
3	2013	Educação especial	M	COSTA, Ailton Barcelos da	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Uma proposta no ensino de fração para adolescentes com e sem deficiência visual
4	2013	Educação especial	M	MELO, Érika Soares de	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Ações colaborativas em contexto escolar: desafios e possibilidades do ensino de Química para alunos com deficiência visual
5	2014	Educação	M	ANDRADE, José Milton Azevedo	Centro Universitário Moura Lacerda (CUML)	Inclusão escolar: modos de participação de alunos e professores nas aulas de Educação Física
6	2014	Educação	M	DORNELES, Claunice Maria,	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica
7	2014	Educação	M	AGUENA, Patrícia Nogueira	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UFMS)	O ensino de artes visuais para alunos cegos na escola comum: retratando trajetórias e experiências
8	2014	Educação	M	NASCIMENTO, Irys de Fátima Guedes do	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	O processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola para alunos cegos: narrativas do ensinar e aprender
9	2015	Educação	M	CUNHA, Marleide dos Santos	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental
10	2015	Educação especial	M	COSTA, Camila de Moura	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física: um estudo de caso
11	2015	Educação	D	GROSS, Leila	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Arte e inclusão: o ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II
12	2015	Educação	M	OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Desenho e deficiência visual: uma experiência no ensino de Artes Visuais na perspectiva da educação inclusiva
13	2015	Educação	M	FRÓES, Marco Antonio de Melo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	A escolarização das pessoas com deficiência visual: contribuições e limites das atividades pedagógicas mediadas na sala de integração e recursos visual
14	2015	Educação especial	M	GIEHL, Fabiana Cristina	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Contribuições de um programa educacional de introdução à linguagem cartográfica tátil para alunos com cegueira
15	2016	Educação	M	SILVA NETO, Antenor de Oliveira	Universidade Tiradentes (Unit)	Educação Física e capoeira como agentes de inclusão para alunos cegos: um estudo de caso
16	2016	Educação	M	BORGES, Tamires Coimbra Bastos	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio
17	2017	Educação	M	LEÃO, Gabriel Bertozzi. de Oliveira e Sousa	Universidade de São Paulo (USP)	Ensino de História para cegos: investigando práticas com uso da iconografia
18	2017	Educação especial	D	PAULINO, Vanessa Cristina	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita
19	2018	Educação	M	SILVA, Linda Carter Souza da	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Relação entre educação em direitos humanos e educação inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na Capes e em sites de alguns programas de pós-graduação (Ufes, PUC, UFRN, UFSCar, Unesp).

Os estudos contidos neste eixo buscam alternativas para o sucesso da inclusão escolar, com foco nas análises sobre práticas pedagógicas mais específicas para o acesso do aluno cego ao currículo escolar, na direção de propiciar-lhe as mesmas condições de aprendizagem que usufrui o aluno vidente, ou seja, um currículo adaptado às especificidades da pessoa, uma vez

que a cegueira não se configura como impedimento para o desenvolvimento social e educacional.

Algumas pesquisas abordam disciplinas como: Educação Física (ANDRADE, 2014; COSTA, 2015; SILVA NETO, 2016); Matemática (COSTA, 2013); Língua Portuguesa (CUNHA, 2015); Ciências (MANGA, 2013); Artes Visuais (AGUENA, 2014; GROSS, 2015; OLIVEIRA NETO, 2015); Língua Inglesa (PERINNI, 2013); História (LEÃO, 2017); Química (MELO, 2013); Geografia (GIEHL, 2015); Espanhol (NASCIMENTO, 2014); ou situações específicas, como desenho (PAULINO, 2017) e capoeira (ANDRADE, 2014). Outros estudos abordam o contexto escolar em geral (DORNELES, 2014; FRÓES, 2015; BORGES, 2016; SILVA, 2018), buscando identificar práticas pedagógicas e processos de in/exclusão que estão sendo materializados na escola.

Tais pesquisas estudam, na maioria das vezes, a sala de aula de ensino comum (PERINNI, 2013; MANGA, 2013; COSTA, 2013; DORNELES, 2014; AGUENA, 2014; CUNHA, 2015; GROSS, 2015; OLIVEIRA NETO, 2015; GIEHL, 2015; LEÃO, 2017; PAULINO, 2017; SILVA, 2018; NASCIMENTO, 2014). |Outras, além da sala de aula, pesquisaram espaços alternativos para as práticas escolares, como a quadra, o recreio, a entrada e saída dos alunos e as relações interpessoais vivenciadas no contexto escolar (ANDRADE, 2014; COSTA, 2015; FRÓES, 2015; SILVA NETO, 2016). Esses estudos investigam a condição de acesso ao currículo escolar e a participação efetiva das pessoas cegas em atividades na escola. Em muitos trabalhos apresentados, o professor da sala de aula de ensino comum e o professor do atendimento educacional especializado têm centralidade na organização das possibilidades de participação do aluno cego nas interações estabelecidas na escola, tanto em relação aos conteúdos escolares, quanto às relações sociais.

No geral, os estudos trazem as alternativas possíveis ao sucesso da inclusão e discutem a importância da apreensão dos conceitos pelo aluno cego para que, de fato, a inclusão seja uma realidade. Lembram que a aprendizagem do aluno cego não se diferencia, se comparada com a aprendizagem do aluno vidente, apenas precisa de outras vias para se realizar. Também temos estudo que dialoga com o fato de que o sentido da deficiência se concretiza no meio social com as interações sociais (PERINNI, 2013). De acordo com essa pesquisa, os desafios existentes no processo de inclusão estão determinados no contexto social e não nas características biológicas do indivíduo.

Entre os desafios apresentados, destacam-se a insuficiente formação inicial e a falta de formação continuada de professores, a infraestrutura inadequada à acessibilidade, materiais e recursos escassos, número de alunos desproporcional ao número de professores e a dificuldade na adaptação de material. Há certo destaque a este último desafio (COSTA, 2015; BORGES, 2016). Grande dificuldade é o fato de ser necessário que o professor da educação especial receba o material a ser utilizado com antecedência para fazer as devidas adaptações, o que nem sempre é possível, devido à dinâmica da escola e do trabalho dos professores das salas de aula de ensino comum. No geral, tais estudos dialogam com as possibilidades a partir da colaboração entre os professores, o que viabiliza as adaptações e faz com que os alunos cegos também tenham o material em sala de aula, como os colegas. A colaboração modifica positivamente o espaço escolar.

Alguns estudos trabalham com intervenção pedagógica com professores da sala de aula de ensino comum e professores da educação especial (COSTA, 2013; MELO, 2013; OLIVEIRA NETO, 2015; LEÃO, 2017). Destacam a intervenção e a mediação na aprendizagem conjunta entre alunos cegos e videntes (COSTA, 2013; OLIVEIRA NETO, 2015), o que beneficia todo o grupo, viabilizando ações interativas e criadoras, evidenciadas na evolução do ensino/aprendizagem com alunos cegos e videntes, proporcionando melhor qualidade no desempenho escolar e social.

Na mesma linha de raciocínio, outros estudos (GROSS, 2015; GIEHL, 2015) tiveram a intenção de promover ações cooperativas em contexto entre os professores da sala de aula de ensino comum e os da educação especial, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas visando à intervenção em sala de aula com alunos cegos e videntes, utilizando, por exemplo, a adequação de mapas táteis.

Em síntese, os estudos descritos neste eixo indicam a necessidade de articulação entre todos os envolvidos nos processos de apropriação do conhecimento escolar, principalmente professores das diferentes disciplinas e professores especializados, mostrando avanços e desafios na especificidade das escolas pesquisadas.

Essa fase nos ajudou a entender como as práticas pedagógicas são trabalhadas pelo conjunto de pesquisadores que discutem as questões da área de deficiência visual, com foco na cegueira, e nos possibilitou conhecer alguns movimentos que proporcionam ao aluno cego acesso ao conhecimento.

O estudo de Perinni (2013) evidencia que as possibilidades e os desafios do/no processo de aprendizagem concentram-se nos sentidos que são atribuídos à cegueira, ao ato de ensinar e aprender e à importância da mediação pedagógica e interação na sala de aula. Os dados da autora também evidenciam que os desafios se centram na utilização inadequada de recursos didáticos ou na ausência de tais recursos, na dificuldade do planejamento coletivo, no pouco conhecimento acerca da especificidade da cegueira, dentre outras questões.

Perinni (2013) marca a posição de que a aprendizagem do aluno cego não se diferencia da aprendizagem do aluno vidente, apenas em alguns momentos se fazem necessárias vias diferenciadas para que o aluno cego possa se apropriar de conceitos e conhecimentos. Isso significa dizer que os profissionais da escola precisam estar atentos para perceber e entender as necessidades específicas desses alunos e de tantos outros que, em seu conjunto, constituem o heterogêneo espaço escolar.

Muitas vezes a escola não consegue lidar com o heterogêneo por estar impregnada pelo que Santos (2010, p. 97) chama de razão metonímica: "A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem. Não há compreensão nem acção que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem". Na razão metonímica, "As possíveis variações do movimento das partes não afectam o todo e são vistas como particularidades" (p. 97). No entanto, o autor defende que "[...] o todo é menos e não mais do que o conjunto das partes. Na verdade, o todo é uma das partes transformadas em termos de referência para as demais" (p. 97-98).

A partir das teorizações de Santos (2010), defendemos que o homogêneo (que nada mais é que uma das partes que foi transformada em referência) é menos e não mais que o heterogêneo (conjunto das partes). Então, a partir das argumentações do autor, propomos pensar a pessoa cega sem visualizá-la como parte da mesma totalidade que a pessoa vidente, pois, nas palavras do autor, quando se fala em partes, "[...] a sua pertença a uma dada totalidade é sempre precária" (SANTOS, 2010, p. 101). Mesmo que a pessoa cega possa se apropriar de muitas formas videntes de ver o mundo e de se inserir nele, trata-se de pessoas com especificidades que precisam ser consideradas. O todo é composto por heterogeneidades; as partes também são heterogêneas.

Assim, após visibilizar de forma geral os estudos que discutem as práticas pedagógicas na área da cegueira trazendo alguns destaques para conversar mais de perto à luz de nossa base teórica,

seguimos para nosso próximo eixo de análise com 22 estudos, teses e dissertações, que se referem à acessibilidade da pessoa cega por diferentes vias.

2.3 ALGUMAS VOZES SOBRE ACESSIBILIDADE NA ÁREA DA CEGUEIRA

Neste item, procuramos ilustrar, a partir de nossa leitura flutuante, estudos da área da cegueira que se relacionam, sob nosso ponto de vista, com acessibilidade. Tema fundamental para garantir a inclusão social e escolar. A seguir, trazemos o Quadro 3 com os estudos que discutem tais questões.

QUADRO 3 – Teses e dissertações sobre acessibilidade

Nº	ANO	ÁREA	NÍVEL	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
1	2013	Educação	M	RODRIGUES, Rogéria Pereira	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	O movimento inclusivo no ensino superior na perspectiva de alunos cegos
2	2013	Educação	M	TRENTIN, Denise Gregory	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Análise dos caminhos isotrópicos adotados por pessoas com deficiência visual em um curso de educação a distância na perspectiva inclusiva
3	2013	Educação	D	QUAST, Audrey Ramos	Universidade de Brasília (UNB)	Expressões do silêncio: a alma nos sentidos: manifestações artísticas e cromáticas para educação de pessoas com deficiência visual
4	2013	Educação	M	PORTES, Rutileia Maria de Lima	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Desafios e perspectivas na utilização das TICS no contexto educativo de crianças com deficiência visual
5	2013	Educação especial	M	TURCI, Paulo Cesar	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Softwares de acessibilidade DosVox e Virtual Vision: um programa de ensino ao aluno com cegueira
6	2013	Educação especial	M	TORRES, Josiane Pereira	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Desenvolvimento de kit didático para reprodução tátil de imagens visuais de livros de Física do ensino médio
7	2014	Educação	M	MACHADO, José Roberto	Centro Universitário Moura Lacerda (CUML)	Matemática para alunos cegos e as tecnologias da informação e comunicação
8	2015	Educação	M	FERRAZ, Vera Regina Pereira	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Um estudo sobre acessibilidade na biblioteca Louis Braile do Instituto Benjamin Constant: o que pensam seus usuários?
9	2015	Educação	M	MACHADO, Andrea	Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb)	Educação museal na perspectiva da educação inclusiva: o museu no contexto das pessoas cegas ou com baixa visão
10	2015	Educação	M	NASCIMENTO, Ricardo Augusto Lins do	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	O impacto dos recursos de tecnologia assistiva na educação e inclusão da pessoa com deficiência visual
11	2016	Educação	M	OLIVEIRA, Elaine Santana de	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Leitura e acessibilidade: uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva
12	2016	Educação	M	BURCI, Taissa Vieira Lozano	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	O processo da inclusão de pessoas com deficiência visual na educação superior a distância no Brasil
13	2016	Educação	M	KUSS, Paulo Fernando	Universidade do Vale do Itajaí (Univali)	Análise da inclusão das crianças cegas na educação regular: um olhar para a tecnologia assistiva
14	2016	Educação	M	CALIXTO, Rafaella Mayanne Antunes	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	Modelos táteis sobre o sistema reprodutor feminino: um estudo exploratório com uma estudante cega
15	2016	Educação	M	SOUSA NETO, João Zacarias de	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	Trabalho de orientação e mobilidade: independência de locomoção e a autonomia de um aluno cego do centro de apoio ao deficiente visual – CADV de Mossoró/RN
16	2017	Educação	D	BATALIOTTI, Soellyn Elene	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Da acessibilidade à autonomia do usuário com deficiência visual em ambientes virtuais de aprendizagem
17	2017	Educação	M	CAMPOS, Marlise Viana da Nóbrega	Universidade Estácio de Sá	As tecnologias de informação e comunicação na formação escolar do aluno com deficiência visual no Instituto Benjamin Constant: utopia ou possibilidade?
18	2017	Educação	M	SILVA, Wesley Pereira da	Universidade de Brasília (UNB)	Jogos digitais adaptados para estudantes com deficiência visual: estudo das habilidades cognitivas no DosVox
19	2017	Educação	M	NASCIMENTO, Anna Karolina Alves do	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Audiodescrição e mediação teatral: o processo de acessibilidade do espetáculo De Janelas e Luas
20	2017	Educação	D	KOEHLER, Andressa Dias	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	Audiodescrição: um estudo sobre o acesso às imagens por pessoas com deficiência visual no Estado do Espírito Santo
21	2018	Educação especial	M	SILVA, Daniele Sentevil da	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Suportes para estudantes com deficiência visual no ensino superior
22	2018	Educação	M	ORBOLATO, Loiane Maria Zengo	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Treinamento e avaliação de técnicas de orientação e mobilidade em ambientes escolares

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na Capes e em sites de alguns programas de pós-graduação (Ufes, PUC, UFRN, UFSCar, Unesp).

Buscando discutir meios para a permanência, com qualidade, nos espaços educacionais e sociais, os estudos apontam para diferentes meios de acessibilidade. Um dos temas mais

estudados é a tecnologia assistiva, que são "[...] recursos que favorecem a funcionalidade e [os] serviços que têm por objetivo promover a avaliação, indicação, confecção e orientação para o desenvolvimento de autonomia funcional do usuário da tecnologia assistiva" (BRASIL, 2006, p. 18). Com isso, tecnologia assistiva, "[...] é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência" (p. 18). Portanto, "[...] promover vida independente e inclusão" (p. 18).

Vale ressaltar que, na tecnologia assistiva, incluem-se, dentre outros, os recursos de acessibilidade ao computador, comunicação alternativa, adequação postural, adaptação de veículos, orientação e mobilidade, próteses e atividades de vida diária (BRASIL, 2006). Nessa lógica, podem ser usados "[...] tanto a tecnologia avançada, quanto computadores e softwares específicos, como também os recursos de baixa tecnologia" (BRASIL, 2006, p. 19) obtidos ou confeccionados artesanalmente pelos professores com materiais disponíveis no cotidiano escolar.

A maioria dos estudos desse eixo de análise trazem ao debate as tecnologias avançadas (computadores e softwares específicos) (RODRIGUES, 2013; TRENTIN, 2013; QUAST, 2013; PORTES, 2013; TURCI, 2013; MACHADO, 2014; NASCIMENTO, 2015; OLIVEIRA, 2016; BURCI, 2016; KUSS, 2016; BATALIOTTI, 2017; CAMPOS, 2017; SILVA, 2017). Algumas pesquisas discutem as baixas tecnologias (confeccionadas artesanalmente) (TORRES, 2013; CALIXTO, 2016). Os trabalhos que investigam a baixa tecnologia falam sobre a construção de materiais didáticos, buscando a interação e aprendizagem do aluno a partir do tato, representando em relevo as ilustrações visuais para ilustrar conteúdos escolares. Nesta categoria de estudos, recorremos também ao uso de recursos didáticos que podem potencializar diferentes sentidos remanescentes[15] de pessoas cegas, por exemplo, a audição, que pode potencializar o acesso ao currículo e/ou à vida social.

Entendendo a fragilidade da baixa tecnologia, pois alguns desses recursos são improvisados, confeccionados com material de baixa qualidade, não flexíveis nem passíveis de modificações, um estudo (TORRES, 2013) avança e traz como proposta a criação de matérias que têm como

[15] Sentidos remanescentes são os sentidos intactos que podem ser utilizados e estimulados para melhor qualidade de vida da pessoa com deficiência visual e/ou com outras deficiências associadas, como tato, olfato, audição, percepção vestibular, visão residual etc. (Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2013/edicao-54-abril/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2013_Artigo3_54.doc. Acesso em: 4 jan. 2021).

características a portabilidade, a durabilidade e podem representar várias ilustrações e serem modificadas com facilidade durante as aulas.

Sobre as tecnologias avançadas, no geral, os estudos apontam para a preocupação em investigar como os recursos de acessibilidade ao computador são utilizados pelos alunos (RODRIGUES, 2013; TRENTIN, 2013; OLIVEIRA, 2016; BURCI, 2016; BATALIOTTI, 2017). Algumas pesquisas partem da interação entre professores e alunos nas práticas pedagógicas em escolas de ensino comum (PORTES, 2013; TURCI, 2013; MACHADO, 2014; NASCIMENTO, 2015; BURCI, 2016; KUSS, 2016; CAMPOS, 2017; SILVA, 2017). Buscam também avaliar a funcionalidade e os impactos das tecnologias avançadas (RODRIGUES, 2013; BATALIOTTI, 2017) na vida de usuários com deficiência visual, inclusive da pessoa cega e, ainda, discutem a interação entre leitores de tela (TURCI, 2013) e jogos (SILVA, 2017) disponíveis para a pessoa cega em programas, como o DosVox.[16] Também buscam elaborar estratégias de adaptação, em conjunto com os usuários, com a criação de jogos (SILVA, 2017) pedagógicos no computador.

No geral, em relação aos benefícios da tecnologia avançada, os estudos apontam que a pessoa cega sai da situação de mero espectador para participante ativo da sociedade de informação, mediante o domínio e acesso ao conhecimento por essas vias.

Os pesquisadores da área também estão preocupados com a autonomia de alunos cegos em cursos superiores (RODRIGUES, 2013; TRENTIN, 2013; BURCI, 2016; SILVA, 2018) e em cursos de especialização (BATALIOTTI, 2017) na modalidade a distância, com foco na acessibilidade de ambientes virtuais de aprendizagem implementados a partir de recomendações de acessibilidade. Outras linhas de investigação se relacionam com especificidades de acessibilidade, como a iluminação artificial para a realização de atividades e a acessibilidade em bibliotecas (FERRAZ, 2015) e em museus (MACHADO, 2015).

Com foco na audiodescrição (OLIVEIRA, 2016; NASCIMENTO, 2017; KOEHLER, 2017), há estudos que se voltam para estratégias de mediação teatral e o acesso às imagens como direito à cidadania. As imagens, gestos e expressões se tornam barreiras comunicacionais para esse público, visto que, normalmente, a acessibilidade limitava-se ao aspecto arquitetônico com a

[16] O DosVox é um sistema operacional que se comunica com o usuário pela síntese de voz, proporcionando ao aluno com deficiência visual um alto grau de independência no estudo. Ao invés de simplesmente ler o que está escrito na tela, o DosVox estabelece um diálogo amigável, por meio de programas específicos. Possui um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios, além de agenda, chat e jogos interativos (Disponível em: http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/intro.htm. Acesso em: 5 jan. 2021).

construção de rampas. Ressaltamos que um dos trabalhos sobre audiodescrição se destaca por se desenvolver em uma escola da zona rural (OLIVEIRA, 2016) com uma turma multisseriada. O autor traz como relevante a descrição das imagens fundamentada nos princípios da audiodescrição.

Por fim, neste eixo de análise, há estudos (SOUSA NETO, 2016; ORBOLATO, 2018) que tratam sobre orientação e mobilidade de forma mais sistemática. Pensando na independência de locomoção com autonomia, mostram as possibilidades de superação em que as pessoas cegas exploram caminhos e descobrem nele as referências e pistas da liberdade de locomoção.

No geral, os trabalhos apresentados têm foco em recursos de acessibilidade, como ferramenta fundamental para pensar os espaços e a interação da pessoa cega. Esta fase nos ajudou a conhecer as discussões da área e os movimentos que proporcionam mais autonomia à pessoa cega. Dentre tantos estudos que poderíamos destacar sobre acessibilidade, optamos por dar voz a Torres (2013), que discorre sobre as baixas tecnologias – que são materiais confeccionados artesanalmente, na maioria das vezes pelos profissionais da escola, visando à interação e aprendizagem do estudante por meio dos sentidos remanescentes.

Torres (2013) dialoga com o que acreditamos quando analisa que, além de os estudantes cegos preencherem os bancos escolares, é fundamental oferecer meios para que eles possam usufruir de permanência com qualidade na escola, o que lhes é garantido nas legislações nacionais e locais. Seu estudo tem como proposta o desenvolvimento de um material didático durável acessível para pessoas cegas, que pode ser modificado permitindo várias ilustrações das aulas de Física. Em diálogo com a autora, concordamos que os recursos didáticos com acessibilidade podem ser essenciais nesse processo, reforçando "[...] práticas de inclusão escolar, pois é um meio que permite ao estudante com cegueira se apropriar dos conhecimentos juntamente com os demais estudantes videntes na mesma sala de aula do ensino regular" (TORRES, 2013, p. 109).

Materiais didáticos acessíveis podem oportunizar aos estudantes cegos a possibilidade de se desenvolver com a turma, fazendo as atividades na sala de aula de ensino comum como qualquer outro estudante e ao mesmo tempo, visto que os processos de construção do conhecimento da criança cega são semelhantes aos da criança vidente. De acordo com Santos (2007, p. 56), "[...] às vezes temos que encontrar o que é semelhante, e o semelhante é um ponto de partida, não de chegada".

Com isso em mente, é importante retornarmos a pesquisas como a de Carvalho (2016), por exemplo, que vêm nos mostrar muitas possibilidades na escolarização de estudantes com deficiência visual, mas também os desafios enfrentados nas salas de aulas de ensino comum, inclusive por dois alunos cegos do ensino fundamental (anos finais), que permaneciam, na grande maioria das disciplinas, sem nada fazer, enquanto seus colegas de classe ficavam envolvidos com as atividades do cotidiano escolar (o que também será evidenciado em nossas análises de dados a partir das narrativas das participantes deste estudo de doutoramento). Isso nos chama a um sério questionamento e nos obriga a perguntar: por que esses alunos se silenciavam em frente à situação? Silenciamentos que se constituem como sérios obstáculos para a construção do conhecimento, o que influencia as reais possibilidades no decorrer da vida desses indivíduos.

Antes de dialogar com nosso questionamento, chamamos o leitor à reflexão: por que diferentes dispositivos de acessibilidades "possíveis" evidenciados neste item de nossa revisão de literatura não estão presentes nas escolas? Se os diferentes dispositivos de acessibilidade estivessem presentes e, claro, fossem de forma eficaz utilizados, o aluno cego estaria mais próximo à igualdade de condições de acesso ao conteúdo escolar, se comparado com o aluno vidente. Por exemplo, os livros e os materiais didáticos acessíveis, juntamente com a audiodescrição e alguém ditando o que está escrito no quadro são, inclusive, o mínimo que um aluno cego precisa para que tenha possibilidade de se desenvolver em igualdade de condições juntamente com a turma, fazendo as mesmas atividades que seus colegas videntes.

O suporte da tecnologia assistiva (tanto da alta tecnologia, quanto da baixa tecnologia) pode desenvolver a autonomia funcional do usuário, promovendo o contato com o material, ajudando na construção de conceitos e proporcionando ou ampliando habilidades dos indivíduos. Ainda sobre acessibilidade, o aluno precisa ter possibilidade de se desenvolver com mais autonomia na escola e em outros espaços, o que pode lhe ser oportunizado com as aulas de orientação e mobilidade. Essas foram apenas algumas argumentações sobre acessibilidade, a título de exemplo, que podem promover a independência e inclusão dos alunos cegos nas escolas.

Nessa esteira, refletimos sobre nossa pergunta anterior. Santos (2007), argumentando sobre enfrentar desafios existentes, traz um diálogo sobre problemas importantes, como o silêncio, e nos diz que "O silêncio é o resultado do silenciamento [...]" (SANTOS, 2007, p. 55). Para o autor, a cultura ocidental tem ampla experiência de contato com outras culturas, no entanto "[...]

foi um contato colonial, um contato de desprezo, e por isso silenciaram muitas dessas culturas [...]" (p. 55). Com isso, de acordo com o autor, enfrentamos um problema:

> [...] há nos oprimidos aspirações que não são proferíveis, porque foram consideradas improferíveis depois de séculos de opressão. O diálogo não é possível simplesmente porque as pessoas não sabem dizer: não porque não tenham o que dizer, mas porque suas aspirações são improferíveis (SANTOS, 2007, p. 55).

Os estudantes cegos que, no caso do estudo supracitado (CARVALHO, 2016), ficavam na sala de aula desocupados enquanto seus colegas de classe faziam as atividades escolares poderiam estranhar a diferença de oportunidades entre os alunos cegos e videntes, mas foram silenciados pela cultura hegemônica – vistos como incapazes de contribuir com a produção de conhecimento, sendo descartados do conjunto organizacional, dentro e fora da sala de aula, de acesso a quase todas ou a muitas atividades escolares. Movimentos que nos apontam a urgência de lançarmos um olhar problematizador para tais questões em diálogo com os profissionais da educação. Santos (2007, p. 55) nos chama à reflexão:

> E o dilema é como fazer o silêncio falar por meio de linguagem, de racionalidade que não são as mesmas que produzam o silêncio no primeiro momento. Esse é um dos desafios mais fortes que temos: como fazer o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e não a reprodução do silenciamento.

O autor deixa-nos à reflexão do dilema. Temos que trazer, de forma local, nos cursos de formação de professores, o debate sobre essas questões, continuamente. Ressaltamos que trazer ao debate neste estudo as questões sobre o silenciamento é uma contribuição importante e esperamos que outras pessoas também possam problematizar tais questões. Afinal, o professor precisa se incomodar com o silêncio, com o aluno que muitas vezes fica quietinho na sala de aula sem nada fazer e sem ao menos reclamar de nada fazer.

Por ora, neste item, após mostrar os estudos de forma geral e conversar sobre acessibilidade de um modo um pouco mais específico, trazendo nossa base teórica e dialogando com a literatura, seguimos para o último eixo de análise trazendo 13 estudos, teses e dissertações, buscando visibilizar experiências, subjetividades ou processos de formação identitária dos sujeitos cegos analisados. Trata-se de saber dos centros dos processos em curso das pesquisas acadêmicas que nos ajudam a compreender os movimentos que discorrem sobre tais questões.

2.4 ALGUMAS VOZES SOBRE EXPERIÊNCIAS, SUBJETIVIDADES OU PROCESSOS DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE PESSOAS CEGAS

Neste item nos propomos visibilizar, a partir de nossa leitura flutuante, os trabalhos que tratam de experiências, subjetividades ou processos de formação identitária da pessoa cega. É importante ressaltar que, a partir de nossa leitura flutuante, não identificamos estudos sobre a pessoa cega que dialogam com as teorias sobre processos de formação identitária. Como encontramos alguns autores anunciando, vez ou outra, sobre identidade, e por ser nosso tema de investigação, optamos, com isso, por elaborar o próximo quadro com esta junção entre experiências, subjetividades e processos de formação identitária. A seguir, trazemos o Quadro 4 com os estudos que discutem tais questões.

QUADRO 4 – Teses e dissertações sobre experiências, subjetividades ou processos de formação identitária

Nº	ANO	ÁREA	NÍVEL	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TITULO
1	2013	Educação	M	BRIANEZ, Andréa Cristiane Bindilatti	Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal)	A construção do imaginário do sujeito cego: possibilidades de interpretação pela educação sociocomunitária
2	2013	Educação	D	SILVA JÚNIOR, Bento Selau da	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski
3	2014	Educação	M	MENDES, Fátima Aparecida Gonçalves	Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	A constituição de sujeitos com cegueira adquirida e a aprendizagem da leitura e escrita Braille
4	2015	Educação	M	PUGA, Leonardo Fortunato	Universidade de São Paulo (USP)	Interlocuções do mundo (in)visual: uma incursão acerca da imagem do cego
5	2015	Educação	M	FABIAN, Daniela Parada	Universidade de Uberaba (Uniube)	A situação social do desenvolvimento: seu papel na formação de duas pessoas com deficiência visual
6	2015	Educação	D	PIRES, Rogério Sousa	Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)	A experiência vivida na escola na ausência do sentido da visão
7	2015	Educação	M	TONIAZZO, Fernanda Ribeiro	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	Educação e linguagem: a configuração da relação enunciativa eu-tu no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita
8	2015	Educação especial	M	TEZORI, Rosangela Cristina Sales	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Alunos com deficiência visual e suas relações interpessoais no processo de inclusão escolar
9	2015	Educação	D	MIANES, Felipe Leão	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Marcas de identificação em narrativas autobiográficas de pessoas com deficiência visual
10	2016	Educação	M	MIRANDA, Ruy Antônio Wanderley Rodrigues de	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	Corporeidade, percepções e modos de ser cego em aulas de Educação Física: um estudo fenomenológico-existencial
11	2016	Educação	M	CHAGAS, Priscila Wally Virissimo	Universidade Federal do Rio Grande (Furg)	O cego e/na cidade: ressignificando saberes na interlocução com o outro
12	2016	Educação	M	SILVA, Jarbas Marcelino Costa da	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Educação inclusiva: um estudo autobiográfico sobre o processo de escolarização de um estudante com deficiência visual
13	2017	Educação	M	RODRIGUES, Juliana Zaffalon	Instituto Federal de Educ., Ciênc. e Tecn. Sul-Rio-Grandense (IFSul)	Entre olhares de um processo de cegueira

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na Capes e em sites de alguns programas de pós-graduação (Ufes, PUC, UFRN, UFSCar, Unesp).

Com o intuito de discorrer sobre a pessoa cega, os estudos encontrados, no geral, buscam discutir os desdobramentos da cegueira na vida cotidiana. Revelam os diversos sentidos atribuídos (BRIANEZ, 2013; MENDES, 2014; PUGA, 2015; RODRIGUES, 2017), as percepções e imagens "vistas" por quem é cego (BRIANEZ, 2013; PUGA, 2015; RODRIGUES, 2017) e o significado da cegueira para os sujeitos cegos (MENDES, 2014; FABIAN, 2015). Deslocam-se na tentativa de captar a percepção dos modos de ser cego do sujeito (SILVA JÚNIOR, 2013; PUGA, 2015; MIRANDA, 2016; RODRIGUES, 2017), problematizando outros meios que as pessoas cegas utilizam para "enxergar" para além dos olhos, como tato, olfato, paladar e audição. Analisam a imaginação, vivências e sensações que impulsionam a pessoa cega a "enxergar" (BRIANEZ, 2013; MIRANDA, 2016; CHAGAS, 2016; RODRIGUES, 2017).

Há estudos (BRIANEZ, 2013) preocupados em conhecer os modos como a pessoa cega constrói seu mundo imaginário, bem como as aprendizagens tecidas a partir da relação com o outro (BRIANEZ, 2013; SILVA JÚNIOR, 2013; FABIAN, 2015; TEZORI, 2015; MIRANDA, 2016), (res)significando sua memória. Também desejam aproximar as análises do sujeito cego com implicações no encontro com o outro, consigo e com o modo de lidar com o mundo (SILVA JÚNIOR, 2013; PIRES, 2015; TONIAZZO, 2015; MIRANDA, 2016; CHAGAS, 2016). No geral, discorrem sobre as relações de interdependência na constituição da autonomia da pessoa cega, visto ser necessária a busca constante de enfrentamento de barreiras, tanto atitudinais quanto físicas.

O conjunto de resultados nos aponta que a cegueira é uma realidade revelada no convívio com o outro, que transcende a dualidade cego/vidente em um modo de resistência ao sentido social vigente, que impõe ao cego "enxergar" pelo modelo daquele que não é cego. Para além, também encontramos evidências de que o desenvolvimento do processo de imaginação colabora com a inserção social favorecendo a autonomia da pessoa cega.

Há estudos (SILVA JÚNIOR, 2013; FABIAN, 2015; TONIAZZO, 2015; TEZORI, 2015) buscando analisar o significado do entorno no processo de formação da personalidade. Direcionam o olhar para as relações interpessoais, corporeidade, desenvolvimento humano, aprendizagem, interesse e necessidade das pessoas cegas (física, afetiva e cognitiva). E, ainda, pesquisas (TONIAZZO, 2015; SILVA, 2016) dão ênfase aos processos de formação de conceitos espontâneos, dando importância à dimensão social e interpessoal na constituição do sujeito, enfatizando a mediação no desenvolvimento humano (TONIAZZO, 2015; TEZORI, 2015; SILVA, 2016). Tais estudos analisam as relações interpessoais e advogam ser elemento valioso para o desenvolvimento da pessoa.

Esse conjunto de dados mostra-nos que existe uma discrepância entre a realidade vivida e a esperada pelos sujeitos cegos – o que, sabemos, pode acontecer com diferentes indivíduos, cegos ou videntes, em diversas circunstâncias. No caso de algumas pessoas cegas investigadas do conjunto de dados, gerou a consciência de que a educação é fundante para amenizar as limitações impostas por sua condição de cegueira a partir do conhecimento adquirido, pela possibilidade de maior inserção em diferentes espaços e pela autonomia, acabando por adquirir o que ocasionou, no geral, o desejo de avançar na escolarização. O conjunto de dados enfatiza

a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento social e para a tomada de consciência.

Outro trabalho (MIANES, 2015) busca debater conceitos, como cultura, identificação e narrativas, analisando marcas de identificação em textos autobiográficos de pessoas da área de deficiência visual, inclusive pessoas cegas. O autor entende ter encontrado marcas de reivindicação de autonomia, de diferentes formas de ver o mundo e de experiências escolares. Outras pesquisas (SILVA JÚNIOR, 2013; MENDES, 2014; MIANES, 2015; MIRANDA, 2016; SILVA, 2016) apontam que a conscientização e a persistência são fatores que têm forte influência no cotidiano da pessoa cega, como acontece com qualquer indivíduo.

O conjunto de dados nos indicam que ser uma pessoa cega, além do enfrentamento diário de barreiras, físicas e atitudinais, demanda um esforço pessoal intenso para que haja apropriação de experiências e conhecimentos em uma incansável busca pela autonomia. O conjunto de dados assinala também que são fundamentais as relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar, visando ao trabalho grupal e à participação colaborativa com o outro, tendo em vista propiciar a autonomia de todos os envolvidos, inclusive do aluno cego, o que é tão importante quanto o cuidado com os conteúdos e com as práticas pedagógicas.

Um destaque que trouxemos é o estudo de Silva Júnior (2013) que fala sobre processos de subjetivação. O autor defende que a tomada de consciência sobre a realidade concreta vivenciada pela pessoa cega com a discrepância da realidade que "gostaria" de vivenciar fez com que se criasse nos sujeitos de seu estudo o desejo de buscar caminhos que pudessem lhes proporcionar meios de maior autonomia e inserção no mercado de trabalho, melhorando, assim, sua qualidade de vida. Ressaltamos que temos consciência de que tal atitude pode acontecer com diferentes indivíduos, cegos ou não. O estudo em foco compreende a subjetividade como um processo de internalização, o que "[...] implica entender o subjetivo como estando dialeticamente permeado pelas relações que a pessoa estabelece no mundo com os demais, por intermédio da linguagem" (SILVA JUNIOR, 2013, p. 139).

Nas análises do autor, sobre o ponto de vista dos participantes cegos de seu estudo, a qualidade da educação básica cursada influenciou a trajetória desses sujeitos na decisão de cursar o ensino superior. "O sucesso da conclusão da educação superior pelos cegos dependeu, também, do vivenciado na educação básica [...]" (SILVA JUNIOR, 2013, p. 221), com destaque para "[...]

os processos de aprendizagem e de inclusão ocorridos nesta etapa da escolarização [...]" (p. 221).

O último estudo que colocamos em evidência não discute somente a cegueira física, mas também a cegueira simbólica (RODRIGUES, 2017). Apoiando-se nas discussões sobre a cegueira física, a autora chama a atenção para os assujeitamentos e para a constituição da pessoa cega a partir das relações de poder. Afirma que tudo que acreditamos fazer parte de nosso íntimo, na verdade, é construído ao longo dos processos de assujeitamentos e das relações de poder.

Dialoga a autora que a cegueira faz com que os indivíduos sejam moldados ao longo de sua vida para serem aceitos, para fazerem parte de determinado grupo, para serem iguais. "Precisando estar dentro de uma zona de normalidade, tudo aquilo que sai dessa zona é capturado de alguma forma e jogado em um grupo onde haja sujeitos semelhantes" (RODRIGUES, 2017, p. 96).

Recorremos às análises de Boaventura de Sousa Santos quando discorre sobre espaços estruturais, espaços estes que geram formas distintas de poder. Dentre esses espaços está "[...] o espaço-tempo da comunidade, onde a forma de poder é a diferenciação desigual entre quem pertence à comunidade e quem não pertence [...]" (SANTOS, 2007, p. 61). Para o autor, uma das formas fundamentais de poder é a diferenciação desigual, o que, é a seu ver, um dos "[...] instrumentos analíticos que podem ser vistos como modo de produção de poder e de saber" (p. 62).

Com isso, buscando fazer uma teoria política nova, o autor nos convida à democratização dos espaços e, no intuito de visibilizar tal ação, apresenta-nos sua definição de democracia: "[...] substituir relações de poder por relações de autoridade compartilhada" (SANTOS, 2007, p. 62), entendida como forma de resistência, ou seja, de transformação/emancipação social.

Voltando ao estudo de Rodrigues (2017, p. 18), a autora buscou visibilizar "[...] como a cegueira gera nas pessoas (cegas ou não) diferentes formas de agir e experimentar o mundo, no sentido de uma concepção de visão que venha a transcender o caráter fisiológico do olhar [...]", a partir da "[...] possibilidade da experiência de um modo de ver, em que enxergar torna-se apenas mais um dos modos possíveis de perceber a si e ao entorno" (p. 18).

Nessa linha de raciocínio, a autora traz pequenos textos inventados para ilustrar que não precisa ser cego para não enxergar. Busca fazer com que o leitor deixe de enxergar a cegueira como deficiência, passando a percebê-la como potência de vida, o que, de acordo com Rodrigues (2017), descontrói o conceito de cegueira vigente. Desloca-se na tentativa de percepção dos modos como a cegueira acontece, buscando transcender a dualidade cego/vidente ou normal/deficiente, claramente em um modo de resistência ao sentido social vigente, que impõe ao cego enxergar pelo modelo daquele que é vidente. Esse pensamento nos remete à discussão de Santos (2007, p. 62) sobre emancipação social: "[...] necessitamos construir a emancipação a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença". Nas palavras do autor,

> Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior das relações de poder, não como resultado automático de uma qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas (SANTOS, 2011, p. 269).

Logo, faz-se urgente a constelação de práticas emancipatórias que respeitem o humano, reconhecendo as diferenças individuais e considerando suas necessidades. O modelo, vidente nos diferentes setores, quase sempre padronizado, constitui o mundo social onde transitam indivíduos cegos e videntes, inclusive na escola, nas práticas pedagógicas e nas ações desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, negando-se as diferenças humanas. Situações que aos poucos têm sido problematizadas e vêm conseguindo alguma mudança que, longe de ser o ideal, são avanços importantes que vêm trazer mais qualidade de vida para os sujeitos cegos nessa luta de emancipação buscando relações cada vez mais iguais a partir do reconhecimento da diferença.

Por fim, concluímos este eixo de análise que, no geral, investiga as condições que possibilitam à pessoa cega maior inserção sociocultural na sociedade, com o direito à diferença. Seguimos para o próximo item, no qual buscamos fazer um panorama referente aos quatro eixos de análises aqui apresentados, tentando expor as lacunas observadas a partir de nossa leitura flutuante.

2.5 ANÁLISE ACERCA DOS QUATRO EIXOS APRESENTADOS E LACUNAS OBSERVADAS

Fazendo a leitura dos estudos contidos nos quadros visibilizados neste capítulo, podemos perceber que, do total de 70 estudos, temos 57 dissertações e 13 teses. Considerando o total das produções acadêmicas aqui citadas, apresentamos a Tabela 1, que identifica o quantitativo de trabalhos encontrados nos diferentes programas, separados por modalidade (mestrado e doutorado) e agrupados por ano de defesa. Além disso, sinalizamos a evolução total da produção por ano de publicação.

TABELA 1 – Evolução da produção discente na área da cegueira em programas de educação e de educação especial mapeados neste estudo (continua)

Instituição de ensino	**2013**	**3204**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**Total**	**Total**
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	4		3			1	8 M	10
					2		2 D	
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	2			3			5 M	8
				1	2		3 D	
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)		1	1	2	1	1	6 M	7
					1		1 D	
Universidade Estadual Paulista (Unesp)	1					1	2 M	4
		1			1		2 D	
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2			1			3 M	3
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	1		1				2 M	2
Universidade Estadual de Maringá (UEM)		1		1			2 M	2
Universidade de Uberaba (Uniube)			2				2 M	2
Centro Universitário Moura Lacerda (CUML)		2					2 M	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)			1				1 M	2
			1				1 D	
Universidade de São Paulo (USP)			1		1		2 M	2
Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)		1					1 M	2
			1				1 D	
Universidade de Brasília (UNB)	1				1		2 M	2
Universidade Federal Fluminense (UFF)			1				1 M	1
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)			1				1 M	1
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UFMS)		1					1 M	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)								1
			1				1 D	
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)								1
	1						1 D	
Universidade Federal do Pará (UFPA)				1			1 M	1
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)			1				1 M	1
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1						1 M	1
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	1						1 M	1
Universidade Metodista de São Paulo (UMSP)		1					1 M	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)								1
	1						1 D	
Universidade Cidade de São Paulo (Unicid)	1						1 M	1
Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb)			1				1 M	1

TABELA 1 – Evolução da produção discente na área da cegueira em programas de educação e de educação especial mapeados neste estudo (conclusão)

Instituição de ensino	**2013**	**3204**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**Total**	**Total**
Universidade do Vale do Itajaí (Univali)				1			1 M	1
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)				1			1 M	1
Universidade Estácio de Sá (UES)					1		1M	1
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)		1					1 M	1
Universidade Tiradentes (Unit)				1			1 M	1
Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal)	1						1 M	1
Universidade de Caxias do Sul (UCS)			1				1 M	1
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)				1			1 M	1
Instituto Federal de Educ., Ciênc. e Tecn. Sul-Rio-Grandense (IFSul)					1		1 M	1
								70
Total M	14	8	15	12	5	3	57M	
Total D	3	1	2	1	6		13D	
Total/Ano	17	9	17	13	11	3		

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados dos quadros anteriores.

Observamos que três universidades e programas de pós-graduação sobressaem no quantitativo de produções: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e a Universidade Federal Rio Grande do Norte (UFRN). A primeira, somados os estudos dos programas de Educação e de Educação Especial, se destaca com a produção de dez estudos que discutem questões sobre a pessoa cega, seguida pela Ufes com oito pesquisas e pela UFRN com sete. De forma um pouco mais tímida, também de destacam a Universidade Estadual Paulista (Unesp) com quatro estudos e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com três.

Os outros programas, em sua maioria, trazem apenas um estudo, então destacamos todos os programas que desenvolveram duas pesquisas: a Universidade Federal de Sergipe (UFS), a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade de Uberaba (Uniube), o Centro Universitário Moura Lacerda (CUML), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade de Piracicaba (Unimep).

Os estudos da área da cegueira se encontram espalhados por diferentes programas. Mesmo que haja programas que realizaram mais trabalhos relacionados com o tema – e temos consciência de serem avanços importantes – há de se atentar que as pesquisas dessa área precisam ainda avançar.

Ressaltamos que, na área da educação e da educação especial, as questões da pessoa cega começaram a ganhar mais visibilidade no ano de 2013, período em que nossas buscas encontraram materialidade. No que se refere ao conjunto da produção que analisamos, foi em 2013 e em 2015 que os estudos na área ganharam fôlego, ficando com um total de 17 em cada ano. Em 2018, tivemos três dissertações – número que certamente tem relação com o período de busca na plataforma e bibliotecas on-line digitais.

O quantitativo de estudos de mestrado se encontra bem superior aos de doutorado, o que se justifica, em nossas hipóteses, pela processualidade dos cursos oferecidos nos programas de pós-graduação. Por exemplo, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) foi criado em 1978, oferecendo o Curso de Mestrado em Educação desde então. O PPGE passou a oferecer o Curso de Doutorado em Educação em 2004.[17]

Com os estudos apresentados, buscamos nos envolver nas tessituras das pesquisas realizadas, trazendo um panorama do que estão estudando, fase que nos ajudou a entender os diferentes caminhos percorridos nacionalmente. Procuramos desvelar esse coletivo de forças existente em teses e dissertações que emergiram em uma pluralidade de ações/pesquisas e concluímos que a área de deficiência visual, com foco na cegueira, tem sido, embora de forma ainda tímida, estudada. Conforme os quadros apresentados neste capítulo, dentre os assuntos mais estudados na área, estão as questões de acessibilidade, principalmente a tecnologia assistiva. Em seguida, encontramos as práticas pedagógicas e, posteriormente, as políticas de educação com foco na educação especial.

As questões que dizem respeito ao preconceito são pouco analisadas de forma central. Acreditamos, ainda, ser uma lacuna na área um estudo que discuta, também de forma mais visível, sobre acessibilidade atitudinal ou, falando de outro modo, sobre barreiras atitudinais. Assunto que diz respeito tanto aos processos de formação identitária quanto à acessibilidade. Isso depende das análises e linhas gerais do estudo. Tema que nos parece ser muito importante para toda a área da educação especial, inclusive para o sujeito cego, pois acessibilidade atitudinal refere-se à atitude pessoal de cada um, “[...] relaciona-se ao respeito e ao acolhimento” (PONTE; SILVA, 2015, p. 266).

---

[17] Disponível em: https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE. Acesso em: 2 mar. 2021.

As barreiras atitudinais "[...] englobam a discriminação, os estigmas, os estereótipos e os preconceitos, que são alguns dos obstáculos para a inclusão social" (PONTE; SILVA, 2015, p. 262). De acordo com Ponte e Silva (2015, p. 265), "[...] as barreiras atitudinais não são visíveis como as barreiras físicas, na maioria das vezes, são inconscientes, e de difícil reconhecimento por parte de quem as pratica".

Acessibilidade atitudinal é a forma que nos ensina a tratar o outro, sempre com respeito, independente do modo como a pessoa se apresenta, ou seja, trata-se da percepção do outro "sem" estigma, preconceito, estereótipo ou discriminação. Todos os demais tipos de acessibilidade, seja na escola, seja na sociedade, estão relacionados com essa, pois é a atitude da pessoa que propicia, ou não, a remoção de barreiras. Dessa forma, nós, pesquisadores, podemos provocar "pequenas revoluções" para fazer emergir diferentes possibilidades e desafios.

Nos estudos que anunciam trabalhar com processos de formação identitária ou, simplesmente, com identidade do sujeito cego, em nossas análises, a partir das leituras realizadas, percebemos que, na verdade, a academia não tem produzido/constituído conhecimento sobre a questão, o que se torna uma lacuna na área, ou seja, consiste em uma invisibilidade acadêmica nas pesquisas sobre a cegueira. A área pode avançar com um estudo que, para além de anunciar sobre processos de formação identitária da pessoa cega de forma aleatória, traga aprofundamento sistemático da literatura especializada analisando tal questão, inclusive fazendo articulação com os resultados da investigação em constante diálogo.

Ciente dessa invisibilidade acadêmica na área, marcamos a posição de que nosso estudo de doutoramento abre-se ao inédito tendo como foco trabalhar com processos de formação identitária dialogando com a literatura especializada, o que enriquece o *corpus* de conhecimento da área da cegueira, contribuindo para o aprofundamento do debate como forma de conhecimento e prática social.

Sabemos que existem dezenas de outras investigações que trariam contribuições significativas para a área, por exemplo, a sexualidade, mas não temos a intenção de esgotar as possibilidades. Os temas propostos são apenas reflexos/vontades a partir da leitura de uma pesquisadora. Com o aprofundamento na revisão de literatura, via leitura de teses e dissertações, buscamos contribuições que nos ajudassem a fazer emergir reflexões sobre a relação entre o conhecimento acumulado e o humano.

Não almejamos conclusões definitivas, pelo contrário, o que desejamos é estar "[...] motivados por esses trabalhos, em condições de avançar no diálogo construtivo de novas leituras que apontem possibilidades, apresentem outros caminhos e instigue nossa inventividade" (JESUS; BAPTISTA, 2006, p. 36).

Com isso, recorremos a Santos (2007, p. 37-38), quando nos chama a atenção para o fato de que "[...] devemos buscar credibilizar, ampliar simbolicamente as possibilidades de ver o futuro a partir daqui". Ou seja, o que propomos é trazer o que emergiu a partir de nossa leitura das teses e dissertações: sinais, pistas, latências, possibilidades. Com essa pluralidade de possibilidades de novos/outros estudos na área da cegueira, o que por ora se constitui como invisibilidade acadêmica pode passar a ser uma realidade visível/credível a ser explorada por outros trabalhos.

Assim, almejamos viver um futuro concreto e justo com todo o conhecimento acumulado ainda mais rico e discutido pela academia – via formação de professores, via programas de pós-graduação, via seminários etc. –, por profissionais das escolas e das Secretarias de Educação, pelas demais pessoas engajadas com a área da cegueira, ampliando os estudos, os conceitos, as articulações e chegando, efetivamente, a proposições e efetivação de políticas públicas que venham a possibilitar melhores condições de vida para as pessoas cegas.

Dessa forma, baseada nas proposições de Santos (2007), podemos contribuir para trazer elementos considerados inexistentes à realidade, inserindo-os ao debate, colocando-os em evidência, ampliando os movimentos realizados, buscando construir um futuro justo para todos os indivíduos, inclusive para as pessoas cegas.

3 INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS COM BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Como pesquisadores da área de educação especial, somos provocadas a entender e problematizar os desafios que perpassam a inclusão social a fim de encontrar soluções possíveis em um universo historicamente excludente. Para além, temos como função social buscar alternativas que articulem possibilidades, tendo em vista eliminar/minimizar a discriminação que perpassa a vida das pessoas com indicativos à educação especial, no geral, e de pessoas cegas no caso específico de nossa linha de investigação.

Nessa lógica, trazemos, neste estudo, discussões de Boaventura de Sousa Santos, nosso aporte teórico, que nos ajudem a pensar/dialogar com as entrelinhas dos processos de formação identitária da pessoa cega, tema central de nossa tese de doutoramento. Procuramos, ao longo do processo de escrita deste trabalho, situar e analisar, com o pensamento do autor, alguns conceitos, premissas e orientações do nosso tema de pesquisa, problematizando o vivido dos/pelos sujeitos imbricados no estudo.

Boaventura de Sousa Santos nasceu em Coimbra/Portugal em 1940. É doutor em Sociologia do Direito com a tese de doutoramento defendida em 1973, na Universidade de Yale (EUA), onde traz um estudo sobre as relações jurídicas informais com a pesquisa de campo realizada na favela do Jacarezinho, no Rio de Janeiro. O autor é um dos mais renomados e influentes pensadores da área de Ciências Sociais na atualidade. Intelectual engajado que exerce sua trajetória tomando como pressuposto as possibilidades de criação de uma nova inteligibilidade para a complexa realidade social repleta de conflitos modernos e ainda sem soluções.

Para pensarmos o desafio de analisar diferentes processos de formação identitária, com a especificidade de ser pessoa cega, procuramos fazer um diálogo com as proposições teóricas do autor, que nos apontam pistas que nos levam à reflexão sobre as condições locais e globais. Ressaltamos que, neste capítulo, não tivemos a intenção de trabalhar com teorizações do autor somente por ele mesmo, ao contrário, tivemos a pretensão de trazer o pensamento do autor e de outros pesquisadores que dialogam com suas proposições.

Com isso nossa proposta é fazer dialogar algumas concepções, conceitos e discussões com as possibilidades existentes, problematizando as questões sociais que perpassam a vida dos sujeitos cegos. O foco do estudo é a família, a comunidade e a escola, no entanto, muitas vezes,

certamente a maioria, trouxemos exemplos sobre a escola, por estar entranhado em nós o ser professora e, também, por estarmos em um Doutorado em Educação.

Temos a Carta Magna brasileira que visa a garantir direitos e deveres constitucionais. No seio desses, encontramos dois outros princípios, o da emancipação e o da regulação. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2010), enquanto o princípio de emancipação social aponta para a igualdade e inclusão social, o princípio da regulação é o responsável por gerir os processos de desigualdade e exclusão.

Em relação ao princípio da regulação, Santos (2010, p. 280) nos adverte que a desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social: "Quem está embaixo está dentro e sua presença é indispensável". Já a exclusão também se assenta em um sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação. Nesse caso, é pertencente pela forma que se é excluído: "Quem está embaixo, está fora" (p. 280).

Pensar a pessoa cega no contexto da desigualdade implica uma inclusão aparente, rasa. Por exemplo, no caso da escola, que é obrigatória e à qual o aluno tem direito, ele está dentro e sua presença é indispensável, considerando que a presença da pessoa com deficiência seja necessária para a efetivação da "inclusão" escolar, que se preconiza nas legislações. No entanto, as práticas pedagógicas, muitas vezes, não levam em consideração o direito à aprendizagem e/ou "[...] o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", exposto no inciso I do art. 206 da Constituição Federal de 1988.

Assim, nem sempre os conteúdos escolares são disponibilizados ao aluno cego e, quando o são, podem não lhe ser oportunizado entender os conceitos e os sentidos atribuídos, o que tem relação direta com a apropriação do conhecimento e influencia o meio social em que ele vive e as interações que se estabelecem. Dessa forma, salientamos que a escolarização do aluno cego não está suficientemente contemplada; estamos em marcha (CARVALHO, 2016).

Não estamos dizendo que as escolas querem contribuir para que o aluno cego fique em situação de desigualdade, porque querem apenas sua integração no contexto escolar, desconsiderando os processos de inclusão, no entanto acreditamos que o processo de inclusão escolar esteja se constituindo, pois consideramos que não existe uma escola totalmente inclusiva ou uma escola totalmente integrativa ou excludente. Há tentativas sendo feitas em diferentes espaços, por diferentes pessoas em todos os âmbitos educacionais. Como Carvalho (2016, p. 165), olhando

"[...] na processualidade do movimento, acreditamos que a escola está em um processo de transição entre integração e inclusão".

Retomando o pensamento de Santos (2010), ele nos diz que o grande teorizador da desigualdade na modernidade capitalista foi Karl Marx. Para Marx, de acordo com Boaventura de Sousa Santos, a sociedade capitalista, em sua relação entre capital e trabalho, é o grande princípio da integração social. Integração esta desigual entre capital e trabalho, uma desigualdade classista, baseada na exploração. Trata-se de um fenômeno socioeconômico.

Trazendo o trabalho "ofertado" à pessoa cega para a discussão, observamos que, muitos o exercem, porém as dificuldades, devido às barreiras sociais decorrentes de sua condição de vida, fazem com que a pessoa cega não tenha acesso a meios que proporcionem melhor remuneração, como a formação acadêmica adequada e a qualificação profissional. Uma parcela expressiva de pessoas cegas é empurrada para um futuro "[...] que oferece poucas chances para quem chega, exigindo credenciais de qualificação e demonstrações cada vez mais tonitruantes[18] de capital cultural apropriado" (FREITAS, 2006, p. 10). Nessa linha, restam-lhes colocação no mercado de trabalho que exige pouca ou nenhuma qualificação, o que acarreta baixos salários e tem consequências diretas em sua vida social.

> As posições sociais oriundos desse sistema de estratificação, por sua vez, sejam elas hereditárias ou adquiridas em função da trajetória dos indivíduos, a depender da sociedade, fazem emergir competições e, consequentemente, desigualdades e diferenças entre os membros da sociedade, levando-os a serem classificados entre 'nós' e 'eles' (SANTOS; MAGALHÃES, 2000, p. 38).

Vemos, assim, um descaso com o humano ocasionado pela ausência ou fragilidade de políticas públicas voltadas para a qualificação, colocando as pessoas à margem do sistema. Isso ocasiona uma hierarquia de integração subordinada pelo trabalho, uma integração desigual, mediante a exploração a partir da desvalorização da força de trabalho. Nas palavras de Santos (2010, p. 281), "[...] o sistema de desigualdade assenta paradoxalmente no essencialismo da igualdade, sendo por isso que o contrato de trabalho é um contrato entre partes livres e iguais [...]". Nessa lógica, coloca-se a responsabilização no sujeito, visto que as possibilidades estão aí, sem

---

[18] Que faz muito barulho como um trovão; muito ruidoso. Ou, no sentido figurado, que fala ou canta com estrondo (Disponível em: https://www.google.com.br/search?=tonitruante++signofocado&oq. Acesso em: 7 jul. 2020).

considerar as reais oportunidades a que têm acesso, ou seja, desconsideram-se os fluxos desiguais que perpassam as condições de vida da pessoa cega.

Em relação à exclusão, Santos (2010) nos diz que o grande teorizador sobre o tema é Foucault A exclusão é um fenômeno social e cultural. Relaciona-se com os comportamentos, situações ou ações percebidas em determinados grupos, podendo perpassar valores morais, costumes, crenças, mitos e tudo que compromete o sentir, o pensar e o agir das pessoas. Com um discurso de verdade, uma cultura cria o interdito, elege, a partir de suas verdades, o que é proibido e o rejeita.

De acordo com o autor, os sujeitos e grupos sociais excluídos, atingidos pelo interdito, são atirados para outro lugar, mas existe uma pertença na base dessa exclusão que se afirma pela não pertença. A exclusão é um fenômeno cultural e social em que "A desqualificação como inferior, louco, criminoso ou pervertido consolida a exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão" (SANTOS, 2010, p. 281).

A exclusão implica, para a pessoa cega, ter suas especificidades desconsideradas. Ela está fora, pois, de certa forma, é impedida de participar da sociedade devido às dificuldades, muitas vezes, enormes. Ademais, temos um agravante: a crença ingênua de que a cegueira afeta outras funções do indivíduo, o que potencializa o processo de exclusão. Tal aspecto pode ser visualizado em nosso estudo anterior (CARVALHO, 2016). Uma de nossas ações foi realizar um grupo focal com professores especializados na área de deficiência visual: "De modo geral, os professores relataram que os alunos com deficiência visual têm algum outro comprometimento para além do visual. No entanto, chegaram a um consenso interessante". Uma das professoras em consonância com a discussão de todo o grupo afirma:

> Eu tenho quatro alunos, nenhum deles é só visual. Um deles nasceu cego e, quando nasce cego, e não é estimulado o tempo todo, acaba tendo um retardo intelectual [...]. Às vezes meu aluno entra em órbita, começa a se bater, gritar e só depois que passa isso, ele volta para o conteúdo (professora especializada) (CARVALHO, 2016, p. 133).

Podemos perceber que, se a pessoa cega não for estimulada, tem-se a falsa impressão de que ela tem deficiência intelectual, quando, na verdade, faltaram estímulos, atenção, possibilidades para aprender, tudo isso acarretado pelo pouco conhecimento da sociedade, da família, dentre outros, para lidar com a criança cega, o que influencia as relações sociais do indivíduo, refletindo em seus processos de formação identitária, que estão em constante mutação. Dito

isso, é importante pontuar que não podemos culpabilizar a família, pois esta, normalmente, não é preparada para tal, visto que não lhe são oferecidas as condições necessárias para lidar com a situação. Nem mesmo os professores especializados da área de deficiência visual, do estudo supracitado, sentem-se aptos para tal.

Somadas aos processos de exclusão acarretados pela "dita" deficiência intelectual, muitas pessoas cegas apresentam movimentos repetitivos, jogando o corpo para frente e para trás ou para um lado e para o outro, o que é denominado, pela literatura da área, de "maneirismo". São movimentos aparentemente sem significado. De acordo com Rodrigues (2014, p. 150), "Muitas vezes percebemos que [com] esses movimentos estereotipados [as pessoas] agem como forma de preencher um espaço/tempo ocioso". Para a autora, o "maneirismo" é comum em boa parte das crianças cegas, mas não se restringe somente a elas: "Traduz-se por um isolamento, induzindo-a a criar um mundo próprio e a resistir aos relacionamentos e interações sociais" (p. 150).

São condutas que reforçam e potencializam a exclusão, afastando outras pessoas que desqualificam o "cego com maneirismo" como louco. Assim, a perigosidade pessoal justifica a exclusão. O "[...] sistema de exclusão assenta no essencialismo da diferença, seja ele a cientifização da normalidade e, portanto, do interdito, ou o determinismo biológico [...]" (SANTOS, 2010, p. 281-282).

Para Santos (2010, p. 281), a desigualdade e a exclusão alicerçam-se em "[...] dispositivos de verdade que criam os excluídos foucaultianos, o 'eu' e o 'outro', simétricos numa partilha que rejeita ou interdita tudo o que cai no lado errado da partilha".

Essas noções a respeito da desigualdade e da exclusão nos ajudam a pensar os diferentes dispositivos utilizados para a exclusão social e que influenciam os processos de formação identitária da pessoa cega. Há de se intervir no real. Temos que dialogar com as pessoas, problematizar as questões de seu vivido, entender os caminhos percorridos e inclusive nos colocarmos no ato de avaliar nosso próprio pensamento sobre os pontos expostos. Nessa lógica, concordamos com Santos (2010, p. 470), quando nos diz que "Nos tempos que correm o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe". Trazendo essa lógica para nosso estudo, entendemos que não devemos apenas analisar o que é narrado em sua forma aparente; devemos ir além, com a criticidade da autorreflexividade.

Nosso estudo busca, então, compreender os processos de formação identitária que vão se constituindo nos sujeitos da pesquisa em seus espaços de vida familiar, comunitária e escolar. O que sabe, pensa, vivencia e em que acredita influencia os processos de formação identitária da pessoa. A pluralidade de contextos, explicações e concepções da realidade que perpassa este estudo nos proporciona entender os processos de formação identitária a partir do mergulho nas realidades múltiplas comportadas pela vida dos sujeitos.

Reconhecemos que os espaços que atravessam a vida do indivíduo influenciam o delineamento de seus processos de formação identitária. Porém, também compreendemos que, nesse percurso, têm-se linhas abissais que perpassam o sujeito e todo o processo de formação identitária. Linha abissal ou pensamento abissal são distinções invisíveis "[...] estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'" (SANTOS, 2010, p. 32). Ou seja, trata-se de uma metáfora utilizada por Boaventura de Sousa Santos para apontar o que é credível ou existente e está deste lado da linha e o que é incredível ou inexistente e está do outro lado da linha.

No lado invisível da linha abissal, "[...] convivem a miséria, as culturas religiosas não legitimadas, as orientações sexuais marginalizadas, as relações de gênero, as crenças e os sujeitos não habilitados a aprender, os idosos e os que estão fora da mídia e da moda" (VIEIRA, 2012, p. 61), muitas vezes, incluindo-se nessa categoria a pessoa cega.

Assim, pensando nas influências nos processos de formação identitária, tendo essas linhas invisíveis, mas fluentes, em seu percurso, isso nos inquieta. Nossa experiência, como professora especializada da área de deficiência visual, na qual convivíamos diariamente com pessoas cegas, e os estudos que foram emergindo como pesquisadora sobre as questões da cegueira evidenciam-nos que o cotidiano familiar, comunitário e escolar não está suficientemente preparado para a convivência apropriada/confortável/plena de todos os indivíduos. Nesses termos de comparação, no lado invisível da linha abissal, encontram-se os sujeitos que não estão de acordo com as referências estabelecidas socialmente, pois estamos em um mundo formatado para pessoas ditas "normais". Inclusive a escola historicamente segue esse formato.

A escola de qualidade, que atenda às especificidades da pessoa cega de forma satisfatória, vem tentando se constituir em alguns espaços. Acreditamos que é possível, com articulação entre os envolvidos nos processos educacionais, problematizar as questões pedagógicas, buscando

recursos que coloquem a pessoa cega nas mesmas condições de acesso aos conteúdos como o aluno vidente. Mas a pessoa cega não é suficientemente considerada em suas especificidades. Ainda temos um longo caminho a percorrer, o que é função social de pessoas engajadas, incluindo-nos nesta responsabilidade, como pesquisadora da área.

Nesse contexto, ressaltamos a urgência da promoção de mudanças estruturais na constituição das subjetividades humanas, para que considerem a pessoa cega como capaz, não com um olhar de falta ou de indulgência, muitas vezes fortalecido pelas circunstâncias de se ter políticas públicas com pouca eficácia para atender às especificidades dessa parcela da população.

Com isso, recorremos a Santos (2010, p. 32), quando sugere que, no pensamento abissal, "A divisão é tal que o 'outro lado da linha' desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente". Nós, sociedade, deixamos de ser os responsáveis pelas circunstâncias do cotidiano, transferindo a responsabilidade pelos obstáculos, que dificultam ou impedem a participação efetiva da pessoa cega no cotidiano, para sua condição pessoal. É como se os obstáculos não fossem a falta de acessibilidade, mas sim a deficiência biológica da pessoa. Com isso, a partir de sua condição de vida, a pessoa é arremessada para o outro lado da linha (SANTOS, 2010). Assim criamos as linhas abissais em diferentes espaços, transformando as possíveis soluções em inviáveis, muitas vezes por ser de alto custo. Desqualificando-as, produzimos o inexistente, o descartável e sem importância.

Alertamos também para o perigo de comportamentos de indulgência e de desqualificação. Muitas vezes pessoas com deficiência são apenas toleradas e, com isso, neutralizadas como participantes ativos da sociedade. O pensamento abissal faz com que, no máximo, o indivíduo seja suportado, tornando suas necessidades irrelevantes pela não compreensão de atitudes mais inclusivas, esquecendo-nos das necessidades e direitos de toda pessoa humana, tornando-a inexistente nos diferentes contextos. "Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível [...]" (SANTOS, 2010, p. 32). No pensamento abissal, do outro lado da linha, "Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética" (p. 32).

Pontuamos que Santos (2019) avança em sua teorização sobre o pensamento abissal. O autor, sinalizando que a linha abissal é a ideia basilar que subjaz às epistemologias do Sul,[19] advoga

[19] De acordo com Santos (2019), as epistemologias do Sul se assentam na ideia da superação do pensamento abissal.

que a divisão radical entre as formas de sociabilidade metropolitana e colonial cria dois mundos de dominação. Deste lado da linha,

> O mundo metropolitano é o mundo da equivalência e da reciprocidade entre 'nós', aqueles que são, tal como 'nós', integralmente humanos. Existem iniquidades sociais e de poder entre 'nós' que são suscetíveis de criar tensões e exclusões; contudo, em caso algum põem em questão a 'nossa' equivalência e a reciprocidade básicas. Por essa razão, tais exclusões são não-abissais (SANTOS, 2019, p. 43).

Nem todas as exclusões são abissais, isso porque, excluído dentro de um grupo com o qual se tem uma relação de igualdade ou implicação mútua, estão todos do lado de cá da linha abissal, expressando uma relação recíproca. Esse cenário de exclusão não abissal faz com que muitos professores, familiares, vizinhos etc. não vejam sentido em fazer investimentos direcionados ensinando conteúdos escolares, tarefas domésticas ou fazeres coletivos na comunidade às pessoas tidas como incapazes, inválidas, sem expectativas de contribuir com a sociedade, por serem vistas como pessoas não produtoras de conhecimento. Do outro lado da linha,

> De igual modo, o mundo colonial, o mundo da sociabilidade colonial, é o mundo do 'eles', aqueles relativamente aos quais é inimaginável a existência de qualquer equivalência ou reciprocidade, uma vez que não são totalmente humanos. Paradoxalmente, a exclusão é ao mesmo tempo abissal e inexistente, já que é inimaginável que possam alguma vez vir a ser incluídos, estão do outro lado da linha abissal [...]. Do outro lado da linha as exclusões são abissais [...] (SANTOS, 2019, p. 43).

O autor argumenta que alguns grupos sociais experienciam a linha abissal, cruzando os dois mundos na vida cotidiana. Para ilustrar esse pensamento, trouxemos um exemplo hipotético com uma pessoa cega, mas, como Boaventura de Sousa Santos diz sobre os exemplos citados por ele, é um exemplo demasiado real para ser apenas produto da imaginação.

Imaginemos um aluno cego na sala de aula de ensino comum com seus colegas de turma videntes, onde, nesse caso, todos estão vivendo no mundo da sociabilidade metropolitana. "Pode considerar-se excluído, quer porque os colegas por vezes o evitam [...]" (SANTOS, 2019, p. 45), quer porque muitas vezes não tem os livros impressos em Braille. "No entanto, tais exclusões não são abissais, pois ele faz parte da mesma comunidade estudantil e, pelo menos na teoria, tem a seu dispor mecanismos para argumentar contra tais discriminações" (p. 45). Com isso, entendemos que a exclusão não abissal significa um acesso parcial, em que, mesmo o indivíduo sendo incluído naquele espaço, existem alguns mecanismos que ainda o colocam em situações excludentes.

Entretanto, quando esse jovem, regressando da escola para sua residência, é agredido por um grupo de adolescentes com palavras insultuosas, somente por ser cego, ele "[...] está cruzando a linha abissal e saindo do mundo da sociabilidade metropolitana para o mundo da sociabilidade colonial" (SANTOS, 2019, p. 45), ou seja, saindo de um estado de exclusão não abissal para um estado de exclusão abissal. É uma exclusão abissal porque é inimaginável, para o grupo de adolescentes, que aquele jovem cego possa fazer parte do mundo no mesmo grupo que eles, por se considerarem superiores. Mesmo com a existência de diferentes legislações que vêm dando visibilidade às pessoas com deficiência a partir da inclusão social, essas são situações de inexistência presentes na sociedade.

Legislações estas que vêm tentando diminuir a exclusão de pessoas com deficiência, fazendo com que as linhas abissais fossem abaladas e que tais sujeitos pudessem frequentar as escolas regulares, cruzando, assim, as linhas abissais, mas não têm sido suficientes para acabar com a exclusão. Francischetto (2019, p. 116), discorrendo sobre o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, fala sobre a ideia que permeia as legislações brasileiras, a igualdade, fazendo parte de discussões sociais e políticas em nosso país de maneira frequente. "Tornou-se, portanto, uma construção jurídica em que se defende que a lei deve ser igual para todos sem qualquer forma de privilégio". De acordo com a autora,

> No entanto, vários questionamentos foram construídos em torno da ideia de igualdade, constatando que inúmeras pessoas e grupos não conseguiram usufruiu de tal princípio, pois ele não levaria em consideração as desigualdades de oportunidades a que eles estavam expostos (FRANCISCHETTO, 2019, p. 116).

A igualdade "[...] se transformou em uma ficção para pessoas socialmente desfavorecidas" (FRANCISCHETTO, 2019, p. 116). Dessa forma, tais legislações não são suficientes para abalar as linhas abissais de modo a não mais existirem exclusões abissais e não abissais. "O que vemos são concessões aos que habitam o lado de lá da linha como resultado de pressões de tais grupos e de resistências que foram e ainda são empreendidas, mas que não foram suficientes para retirar-lhes do campo da apropriação e da violência" (p. 121). Tanto que continuam transitando entre as linhas, abissal e não abissal, e não foi efetivado o seu direito constitucional de igualdade nem mesmo estando do lado de cá da linha.

Argumentamos, portanto, em favor de um pensamento alternativo ao pensamento abissal. Acreditamos ser primordial o inconformismo e a rebeldia, buscando imagens desestabilizadoras do sofrimento humano vivenciadas por esse grupo de pessoas, e tantos outros, invisibilizados e

considerados irrelevantes para desestabilizar a repetição de práticas de exclusão tão presentes em nossa sociedade (SANTOS, 2019b).

Apostando na possibilidade de reversão dos impactos construídos histórica e diariamente pelo pensamento abissal, dialogando com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, Vieira (2012, p. 64-65) "[...] defende a necessidade de um pensamento pós-abissal. Que pensamento é esse? É uma racionalidade que busca abalar as linhas abissais afirmando que há movimentos invisibilizados que podem ter espaço no contexto social". Criando "[...] outra maneira de entender, outra maneira de articular conhecimentos, práticas, ações coletivas, de articular sujeitos coletivos" (SANTOS, 2007, p. 39).

Como Francischetto (2019, p. 121), acreditamos que, "Assim, a trajetória de grupos e pessoas 'diferentes' precisa ser vista para além das narrativas tecidas historicamente pelo 'lado de cá' mas, sobretudo, do que foi silenciado". Precisamos abalar as linhas abissais fazendo emergir conhecimentos da pessoa cega e suas influências no contexto mais amplo das diferentes instâncias sociais, fazendo com que suas realidades emerjam e, consequentemente, enriqueçam o caminho conjunto de luta.

Corroboramos o pensamento de Santos (2018), quando diz que devemos descolonizar o conhecimento, abrindo uma janela para as possibilidades de diversidade epistemológica, para a existência de outros critérios de pensamento, de validação de conhecimento, porque não é possível haver justiça social sem justiça cognitiva.[20] Nesse contexto, "[...] descolonizar significa, basicamente, ampliar a concepção do mundo de modo a permitir que outras formas de conhecimento dialoguem com as nossas, sem que tenhamos medo desse diálogo" (SANTOS, 2018, p. 120). Em suma, com o autor, "Parto da ideia de que, se não houver justiça entre os conhecimentos produzidos no mundo, não é possível haver justiça social no mundo" (p. 108).

Santos (2018) nos convida a desmonumentalizar[21] o Ocidente, afirmando não se tratar de destruir, mas sim de desmonumentalizar e, então, permitir que eventualmente outras realidades emerjam. Trata-se de uma corrente para produzir uma história a partir da perspectiva do colonialismo, da vítima, ou seja, é a tentativa de apresentar uma outra história, a contra-

[20] Justiça cognitiva é uma conversa entre diferentes formas de conhecimento (SANTOS, 2018).

[21] Desmonumentalização é o resultado de um olhar que recusa tratar a história de uma cultura como protocolo, ou seja, apenas como registro de atos oficiais (Disponível em: https://www.iar.unicamp.br/gaia/a-galeria/exposicoes-anteriores/2014-2/desmonumentalizacao/. Acesso em: 10 jul. 2021).

hegemônica (SANTOS, 2018). Por exemplo, o autor argumenta que nos ensinaram que a América do Sul foi descoberta por portugueses e espanhóis, mas não nos ensinam que quem parece ter chegado primeiro nesse território foi um navegador chinês. “Este conhecimento, mais uma vez, não entra em nossos manuais de história. Do lado de cá da linha, esta versão da história obrigaria a desmonumentalizar tudo aquilo em que nós, europeus, assentamos a nossa identidade” (SANTOS, 2018, p. 123). De forma alguma isso significaria apagar a narrativa ocidental, mas significa que a desmonumentalização exige que tal narrativa seja colocada em um contexto mais amplo (SANTOS, 2018).

A partir do que Boaventura de Sousa Santos expõe, em nosso ponto de vista, desmonumentalizar é buscar diálogo com outras culturas, outros saberes, outros povos, tendo múltiplas exposições, diluindo e visualizando novas percepções, trazendo o ausente à presença, rompendo fronteiras e incorporando o vivido de sujeitos históricos que não foram considerados por lhes restarem a subalternidade e a negação. Sujeitos históricos que, no caso da pessoa cega, há uma tendência de considerá-la limitada e, consequentemente, incapaz devido à deficiência visual. Focando o “defeito”, acarretam-se preconceito e discriminação e limitam-se ações dessa pessoa por não lhe serem possibilitadas as condições de acesso mais eficazes no meio familiar, comunitário e escolar. Trata-se de desconhecimento que, muitas vezes, leva à negligência gerada a partir do foco negativo.

Ao contrário, devemos desmonumentalizar considerando as possibilidades, dando a esses sujeitos condições para a superação de barreiras impostas à sua condição de cegueira. Devemos desmonumentalizar a exclusão, focando a capacidade de estabelecer relações com os outros nos diferentes meios sociais, propiciando-lhes condições reais de convivência e aprendizagem com seus pares, o que deveria ser comum a todos os indivíduos. “É necessário criar, por assim dizer, uma contra-hegemonia, um pensamento que desnaturalize as formas de opressão, de discriminação, de exploração [...]” (SANTOS, 2018, p. 110).

Diante do exposto, é interessante evidenciar, a partir da teorização Santos (2018, p. 254-255), o que nos interessa neste estudo sobre a ideia de cidadania: “A cidadania é vista como uma forma mais rica de proteção social, política e legal, perante o direito, e, ao lado dela, estão os excluídos, aqueles que não pertencem à cidadania”. Consideramos que, como pano de fundo, a exclusão da pessoa cega na sociedade e em suas diferentes instâncias também se relaciona com a discussão do autor sobre a ideia de não cidadão. De acordo com a teorização de Santos (2018),

há três tipos de não cidadão: os não humanos, [22] os sub-humanos e os humanos disfuncionais. Ao que nos interessa neste estudo de doutoramento, trouxemos a discussão do autor sobre a ideia de não cidadãos do tipo sub-humanos e humanos disfuncionais.

Sobre a primeira ideia, "Um grupo sub-humanos é aquele que é inferior e que, por ser inferior, tem que ter mais deveres do que direitos" (SANTOS, 2018, p. 266), o que o exclui da cidadania, visto que ser cidadão é ter uma proteção total. "E essa proteção total exige que esteja em pleno o exercício destes direitos e deveres. Aqueles que não têm capacidade para exercer esta dupla obrigação estão fora da cidadania" (p. 267).

Trazendo essa ideia em relação às pessoas cegas, cuja sub-humandade vai sendo instrumentalizada em diferentes instâncias sociais, deixando de ter experiências importantes para o seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, vão-se criando formas de inferioridade e subalternidade em relação ao vidente pela falta de oportunidades reais que lhes foram negadas ou negligenciadas.

Para Santos (2018), existem critérios de inferioridade que precedem a cidadania. "A igualdade que a cidadania estabelece oculta a desigualdade que está antes dela. E por isso, não se aplica a estes grupos porque eles não são susceptíveis de ser iguais" (p. 267). O autor adverte ser fácil tratar pessoas como sendo sub-humanos e que "Continuamos a fazê-lo todos os dias nas nossas sociedades. Os sub-humanos estão presentes como coisas estranhas, mas estão lá" (p. 267-268).

Nesses termos, é fácil as famílias impossibilitarem que seus entes cegos tenham diversas experiências significativas, por "proteção" ou desconhecimento; é fácil não termos adaptados os espaços comunitários, em oposição às necessidades de pessoas cegas; é fácil o aluno cego ficar na sala de aula sem material impresso em mãos como não ocorre com seus colegas de turma; é fácil deixarmos a pessoa cega com diferentes barreiras físico-sociais em nossa sociedade. "Se são inferiores, podemos fazer com eles coisas que não podemos fazer com os outros" (SANTOS, 2018, p. 268). É claro que têm lutas para que as necessidades desses

[22] São não humanos, pois, sendo a cidadania aplicada aos seres humanos vivos, "Isso significa que os antepassados não têm direitos [...]. As gerações futuras tampouco têm direitos porque ainda não estão vivas" (SANTOS, 2018, p. 265). Em muitas comunidades, os antepassados são parte da comunidade, são consultores, "Fala-se, conversa-se com os antepassados, respeitam-se os antepassados. E faz tudo isso porque eles existem. Por outro lado, noutras culturas, as gerações futuras são fundamentais e o respeito por estas gerações reflete-se no cuidado que se tem, por exemplo, com a natureza" (p. 265).

indivíduos sejam consideradas. Temos evoluído, a passos lentos, mas não conseguimos até hoje a plena humanidade e a plena cidadania (SANTOS, 2018).

Continuando sobre a discussão de Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 269) sobre os não cidadãos, trouxemos a segunda ideia que interessa a este estudo, os humanos disfuncionais: "Essas populações dos humanos disfuncionais, de alguma maneira, começam com os trabalhadores". De acordo com o autor, antes, somente os autônomos podiam ter direitos de cidadania, dessa forma, os que trabalhavam sob domínio do empregador não podiam ter direitos cívicos e políticos. Os trabalhadores, e também as mulheres, com lutas sociais, vão aos poucos conquistando os direitos de ser cidadãos (SANTOS, 2018). É por meio do trabalho, pelos movimentos que se constituíram, como o movimento operário e o sindicato, que vão se conquistando os direitos sociais e construindo a cidadania, com luta contínua (SANTOS, 2018).

O trabalho é a grande via de acesso à cidadania. "É uma via de acesso a cidadania precisamente porque é precedente esta ideia do contrato social" (SANTOS, 2018, p. 269). O contrato social é "Um contrato através do qual o cidadão abandona o estado de natureza e constrói uma sociedade civil" (p. 256). E "Não há cidadania sem contrato social" (p. 256), isso "Porque é a partir da sociedade civil que se criam os direitos e deveres que constituem a cidadania do Estado" (p. 256). De acordo com o autor, "O contrato social, a emergência da sociedade civil, é, acima de tudo, uma metáfora de estabilidade. A metáfora do contrato social é a metáfora de estabilidade sobre um magma de caos, de instabilidade" (p. 272). Dessa forma, "O contrato social é fundamental para entender a solidariedade constituída por estas duas obrigações, a vertical, ou do Estado em relação aos cidadãos, e a horizontal, isto é, a obrigação existente entre os próprios cidadãos" (SANTOS, 2018, p. 270).

Abordando as questões do contrato social, Santos (2018) enfatiza que existem duas situações da crise do contrato social, o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. De acordo com o autor, o primeiro é a situação em que se encontram jovens que nunca terão trabalho com direitos, ou seja, nunca entrarão no contrato social. O segundo é a situação em que se encontram os trabalhadores que, saindo do contrato social por perder o emprego com direitos, estão desempregados e acabam não conseguindo voltar ao mercado de trabalho com os mesmos direitos (SANTOS, 2018). Ambos se encontram fora do contrato social, ou seja, são as pessoas disfuncionais. "Os humanos disfuncionais são aqueles que não devem ter direitos de cidadania, sobretudo os direitos sociais e econômicos" (SANTOS, 2018, p. 270).

Trazendo essa ideia de humanos disfuncionais em relação às pessoas cegas, ressaltamos com o autor que o trabalho é a grande via de cidadania, no entanto é comum vermos pessoas cegas na situação que abrange o pré-contratualismo, o que muitas vezes se estende por toda a vida. Trata-se de pessoas que se enquadram na condição de humanos disfuncionais por serem consideradas improdutivas. Ou seja, é a pessoa com deficiência dentro de uma sociedade que está calcada em uma lógica capitalista. Desse modo, é vista como improdutiva, aquela que não contribui para o sistema capitalista e, portanto, é mais uma forma de invisibilidade. É considerada mais como um ônus para a sociedade e para o Estado do que como um cidadão com direitos. Assim, ficando à margem do sistema, resta-lhe recorrer, quando faz jus, ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), direito conquistado e assegurado nas legislações brasileiras.

Tem direito a tal benefício financeiro a pessoa com deficiência ou a pessoa idosa que comprovarem renda familiar mensal per capita igual ou inferior a 1/4 (um quarto) do salário-mínimo, podendo ser ampliado o limite da renda mensal per capita da família até ½ (meio) salário mínimo[23] (BRASIL, 2021), o qual se torna "[...] fonte de subsistência de pessoas com deficiência pobres que não estão inseridas no mercado de trabalho [...]" (SANTOS, 2020, p. 36).

Ressaltamos, com a autora, que o BPC, além de ser fonte de sustento dessa pessoa com deficiência, também é, em muitos casos, a de seus familiares, visto que "[...] membros da família não estão inseridos no mercado de trabalho para cuidado das pessoas com necessidades e comprometimentos graves" (SANTOS, 2020, p. 36). A autora pontua em seu estudo que, "Ao comparar os dados de pessoas com e sem deficiência, nota-se que na condição da deficiência os índices de pobreza são mais expressivos" (p. 129) o que, de acordo com ela, tem implicação

---

[23] "Lei nº 14.176, de 22 de junho de 2021**,** altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 [...].
Art. 20: [...]
§ 11-A. O regulamento de que trata o § 11 deste artigo poderá ampliar o limite de renda mensal familiar per capita previsto no § 3º deste artigo para até 1/2 (meio) salário-mínimo, observado o disposto no art. 20-B desta Lei.
Art. 20-B. Na avaliação de outros elementos probatórios da condição de miserabilidade e da situação de vulnerabilidade de que trata o § 11 do art. 20 desta Lei, serão considerados os seguintes aspectos para ampliação do critério de aferição da renda familiar mensal per capita de que trata o § 11-A do referido artigo:
I – o grau da deficiência;
II – a dependência de terceiros para o desempenho de atividades básicas da vida diária; e
III – o comprometimento do orçamento do núcleo familiar de que trata o § 3º do art. 20 desta Lei exclusivamente com gastos médicos, com tratamentos de saúde, com fraldas, com alimentos especiais e com medicamentos do idoso ou da pessoa com deficiência não disponibilizados gratuitamente pelo SUS [Sistema Único de Saúde], ou com serviços não prestados pelo Suas [Serviço Único de Assistência Social], desde que comprovadamente necessários à preservação da saúde e da vida" (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14176.htm#art1. Acesso em: 14 jul. 2021).

direta com o fato de que muitas pessoas com deficiência da classe popular sobrevivem exclusivamente com recursos oriundos de programas sociais, como Bolsa Família e BPC.

Dessa forma, de acordo com as teorizações de Boaventura de Sousa Santos, essas pessoas não conseguem acesso à cidadania, porque não há cidadania sem a metáfora da estabilidade possibilitada pelo contrato social, "[...] e cidadania é ter uma proteção total" (SANTOS, 2018, p, 267).

Enfim, terminamos este capítulo enfatizando a importância da transformação dos diferentes espaços e dos sentidos atribuídos ao ato educativo e à dinâmica do dia a dia. Os diferentes espaços sociais têm que se transformar em diferentes campos de possibilidades de conhecimento pelos quais devemos optar, não exclusivamente em ideias, mas igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem sentidos inesgotáveis ao ato educativo e à dinâmica da vida cotidiana para todos os sujeitos (SANTOS, 2019b), inclusive para a pessoa cega.

Esperamos que assim, revisitando imagens desestabilizadoras, possamos produzir inconformismo perante as injustiças sociais que se repetem para esse grupo de pessoas. Houve avanços na área, é inegável, mas ainda temos um longo caminho a trilhar para que possamos minimizar as desigualdades e as exclusões sociais, para que o pensamento abissal não faça parte da trajetória desses sujeitos.

4 A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos epistemológicos da abordagem metodológica utilizada para orientar nossa investigação, portanto, a história de vida. A seguir, vislumbramos fazer um investimento epistemológico de forma introdutória sobre a natureza da concepção de conhecimento e de produção de conhecimento nos amparando nas teorizações de Boaventura de Sousa Santos para a construção inicial do capítulo. Na sequência, nossa discussão foca a natureza da abordagem metodológica de história de vida. Posteriormente, seguimos para as ferramentas utilizadas para coleta de informações. Em seguida, trazemos o percurso trilhado, o campo de pesquisa e as participantes do estudo. Finalizando o capítulo, evidenciamos os caminhos percorridos na análise dos dados.

4.1 A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO E DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Consideramos, aqui, ser importante fazer, de forma introdutória, uma reflexão sobre a natureza da concepção de conhecimento e de produção de conhecimento, por nos ajudar nesta investigação que tem como participantes do estudo pessoas que foram, ao longo de seu percurso, muitas vezes, invisibilizadas, excluídas, desqualificadas e desacreditadas pelo pensamento hegemônico. Pensamento este que se coloca como único e totalitário, o que traz dificuldades para o reconhecimento da existência de outros conhecimentos – como os populares, artesanais ou ancestrais, defendidos por Boaventura de Sousa Santos – negando-se ao diálogo por se achar superior. Ou seja, "Delinear os caminhos epistemológicos e metodológicos deste estudo nos exige retomar os princípios teóricos em que nos respaldamos, a fim de buscar respostas às nossas questões de investigação" (ALMEIDA, 2004, p. 67).

Dessa forma, trouxemos um dos conceitos fundamentais sobre o qual Boaventura de Sousa Santos vem se debruçando. O autor argumenta que "Conhecer desde o Sul e com o Sul obriga a uma outra orientação política e epistêmica [...]" (SANTOS, 2018, p. 24) a qual vem desenvolvendo e que chama de "epistemologias do Sul".[24] As epistemologias do Sul são "[...] um conhecimento a partir da perspectiva daqueles e daquelas que lutam contra os diferentes modos de dominação e suas infinitas articulações" (p. 24).

[24] O Sul é usado pelo autor como metáfora: "O Sul não é um Sul geográfico, obviamente. É um sul geopolítico. Isto é, o Sul é um conjunto de países, de grupos sociais, de nações que têm estado sujeitos aos sistemas de opressão, de exclusão [...]. Portanto, é um Sul que também existe no Norte geográfico, ou seja, existe um Sul dentro do Norte geopolítico" (SANTOS, 2018, p. 24).

Sobre o conhecimento, Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 55) nos alerta sobre sua incompletude:

> Todas a formas de conhecimento são incompletas. E não há sequer possibilidade de as completar. Não é juntando conhecimentos que se completa o conhecimento. Juntando conhecimentos apenas contribuímos para aumentar o conhecimento da incompletude dos conhecimentos. Ficamos mais conscientes do quão incompleto é o nosso conhecimento no seu conjunto. Só se sente muito conhecedor quem é ignorante-ignorante, e não quem é ignorante-esclarecido. Ou seja, a perspectiva da incompletude é fundamental.

A realidade é muito mais ampla do que conhecemos: "E temos que tomar consciência de que as formas dominantes do conhecimento consagradas pela ciência moderna ocultam muita realidade" (SANTOS, 2018, p. 56). O conhecimento ora hegemônico se considera completo, mesmo quando não consegue resolver as questões presentes nos diferentes contextos – como, no caso deste estudo, familiares, comunitários e/ou escolares. Advogamos que esse pensamento de completude do conhecimento ora hegemônico deve ser questionado, no sentido de que o saber científico não seja reconhecido como o único válido, pois esse conhecimento nega muitas possibilidades de justiça social por não conseguir resolver questões importantes da sociedade, com as quais as epistemologias do Sul, com seus saberes populares, artesanais ou ancestrais, têm muito a contribuir.

O conhecimento produzido pelos que sofreram/sofrem injustiças favorece as possibilidades de essas pessoas terem reconhecidas suas necessidades e anseios, bem como a participação mais efetiva no desenvolvimento social e em decisões em todo o contexto do qual fazem parte.

A partir das argumentações expostas, no âmbito familiar, as epistemologias do Sul podem levar para os grupos familiares conhecimentos mais sistematizados de quem viveu e vive as experiências de sofrimento causadas por não acreditarem em seu potencial, limitando suas ações e, consequentemente, o aprendizado. Como sabemos, "Durante muito tempo a cegueira foi marcada pelo estigma de sofrimento, incapacidade" (TORRES, 2013, p. 19). Ainda nos dias de hoje, "[...] encontra-se enraizado na sociedade o preconceito em relação às capacidades das pessoas cegas, as quais são [muitas vezes] vistas com incapacidade de aprender e se desenvolver [...]" (p. 19). Tais conhecimentos possíveis de serem adquiridos a partir das epistemologias do Sul se estendem, inclusive, para famílias que não têm pessoa cega como membro, principalmente a partir da convivência.

Nessa linha, falando de convivência com outras pessoas, chegando ao âmbito comunitário, as epistemologias do Sul podem levar para à comunidade em geral conhecimentos facilitadores da vida em comum, pensando em necessidades locais específicas para a participação social em atividades comunitárias cotidianas. A cegueira não é responsável por dificuldades de aprendizagem e não interfere na convivência com outras pessoas, no entanto, como Pereira (2013, p. 19), acreditamos que "A raiz do problema é social, pois é na relação da pessoa cega com a sociedade que os obstáculos emergem". Ainda com a autora, concordamos que é indiscutível que a organização da sociedade seja direcionada para pessoas videntes, o que acarreta o fato de atividades simples para quem enxerga serem grandes barreiras para pessoas cegas – como pegar um ônibus, subir escadas ou ler livros.

No âmbito da educação, as epistemologias do Sul podem levar para as escolas a organização das ações pedagógicas de modo a tornar possível o envolvimento dos alunos da educação especial em todas as atividades, pois, além de esses estudantes preencherem os bancos escolares, é preciso oferecer meios para a sua permanência com qualidade, não lhes negando o direito garantido de escolarização legitimado pelas legislações vigentes. Direito que é insistentemente desafiador para os professores, seja a partir de disciplinas ditas mais complexas para as pessoas cegas, como Matemática ou Física, seja a partir do envolvimento diário no currículo escolar, como a simples cópia da lousa ou o acesso à audiodescrição dos desenhos ou rabiscos feitos pelos docentes quando estão explicando os conteúdos escolares.

Com essa reflexão, podemos considerar que as dificuldades são "[...] consequências de aulas organizadas para videntes. Uso da lousa, livros didáticos, calculadoras e até mesmo o uso de *data show*" (TORRES, 2013, p. 20) são instrumentos que "[...] podem ser usados desde que sejam acompanhados por recursos audiodescritivos ou táteis, de modo a atender às necessidades dos estudantes cegos" (p. 20).

Com isso, acreditamos que as epistemologias do Sul beneficiam o conhecimento, beneficiam os diferentes modos de justiça social, beneficiam os participantes deste estudo de doutoramento que fazem parte deste Sul geopolítico exposto por Boaventura de Sousa Santos, pois são pessoas que, em maior ou menor medida, viveram as injustiças sociais e diferentes processos de exclusão ao longo do percurso.

Conforme Magalhães e Cardoso (2010, p. 45), em virtude do estigma, a identidade da pessoa com deficiência tende a sofrer processos de controle social, sendo-lhe negadas relevantes

oportunidades de metamorfose. Portanto, problematizar os processos de formação identitária de pessoas cegas pode ser um valioso instrumento de compreensão da inserção social e escolar desses sujeitos. Com isso, enfatizamos que este estudo se posiciona, ancorado nos pensamentos de Santos (2018), buscando contribuir nas análises para o reforço do reconhecimento da importância dos diferentes saberes.

4.2 A HISTÓRIA DE VIDA COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

A partir das questões levantadas sobre conhecimento e produção de conhecimento, delineia-se outra, a busca por princípios ético-teórico-metodológicos para nos ajudar a compor o quadro epistemológico deste estudo. Com isso em mente, os delineamentos da pesquisa foram se materializando. Desse modo, este trabalho se constitui em um estudo qualitativo:

> A pesquisa qualitativa preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões muito particulares, trabalhando um universo de significados, crenças, valores e que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p.120).

Stake (2011, p. 41) enfatiza que a abordagem qualitativa é marcada por uma rica descrição de ações pessoais e ambientes complexos, bem como pela integridade de seu pensamento:

> Não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coleção de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico. Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação [...]. Eles mostrarão a complexidade do histórico e tratarão o indivíduo como único, mesmo que de modos parecidos com outros indivíduos.

Stake (2011) considera que a pesquisa qualitativa se utiliza muito da interpretação dos pesquisadores e dos participantes, exigindo principalmente microanálises e microinterpretações. Os pesquisadores qualitativos chegam a muitas de suas interpretações por meio da compreensão experiencial, podendo ser uma compreensão a partir da própria experiência pessoal ou de lembranças e objetos da experiência pessoal de outras pessoas (STAKE, 2011), ou seja, “[...] as interpretações que escrevemos são extremamente moldadas por nossas experiências [...]. Os textos das pesquisas são cheios de interpretações [...]” (p.58).

A história de vida apresenta-se como uma investigação de natureza qualitativa. Assim, guiada pelo desejo de investigar os processos de formação identitária das participantes do estudo aqui trazidas, para entender um pouco melhor a área de deficiência visual, a partir do conhecimento

de pessoas que viveram processos de exclusão ao longo do percurso, e as tessituras que se lançam nesse caminho, elegemos ser conduzida metodologicamente pela história de vida.

> Aqui, se compreende a história de vida enquanto realidade empírica, como um fragmento, ou uma síntese, que conserva múltiplas e complexas determinações da vida humana. Portanto, enquanto realidade empírica, a história de vida de um indivíduo pode ser conhecida na sua aparência a partir de diferentes fontes, como depoimentos orais, indicadores sociais, fotografias, documentos clínicos, escolares, trabalhistas (CAIADO, 2006, p. 387).

O método de história de vida busca apreender os elementos gerais contidos nas narrativas dos sujeitos. Objetiva "[...] penetrar em sua trajetória histórica e compreender a dinâmica das relações que estabelece ao longo de sua existência" (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p.121), em que, muitas vezes, "[...] não podem contar com a luz no fim do túnel" (SANTOS, 2019, p. 11). Terão eles que passar pelos obstáculos impostos. De forma metafórica, "Terão de levar consigo uma lanterna portátil, uma luz que, mesmo sendo trêmula ou fraca, ilumine o suficiente para que sejam capazes de identificar o caminho como sendo o seu caminho e, assim, evitar acidentes fatais" (p. 11).

Trabalhar com história de vida foi uma opção política de possibilitar voz a um grupo de pessoas que muitas vezes foram excluídas dos entornos sociais, tanto de forma mais ampla, quanto de forma mais local, e uma "[...] opção científica metodológica de estudar um indivíduo real, constituído socialmente, produtor e criador da história, indivíduo que pertence a um grupo social, que vive em relações" (CAIADO, 2003, p. 44). Desse modo, a história de vida é inseparável do social.

Com a metodologia de história de vida, buscamos adentrar os processos de formação identitária das participantes do estudo, procurando compreender detalhes das questões trazidas, para entender os processos de formação identitária. "Não se trata de uma 'entidade' imutável e arduamente construída, mas de algo fluido e metamórfico por natureza" (MAGALHÃES; CARDOSO, 2010, p. 46).

No entanto, não podemos perder de vista sobre a história de vida que, "Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção se alterou e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor" (OLIVEIRA, 2014, p. 111).

Santos (2007, p. 57) nos ajuda a dialogar nessa linha de raciocínio, pois, para o autor, "[...] não podemos nos isolar totalmente das consequências e da natureza do nosso saber, porque ele está contextualizado culturalmente [...]". Com isso, diversos aspectos têm influência na história de vida do sujeito, tem interferências de diferentes espaços na sua formação pessoal, educacional, profissional, social etc. e, consequentemente, nos processos de formação identitária.

Para além de pensar na atuação de diferentes movimentos na vida do sujeito, o desafio, nas tessituras das relações entre a metodologia de história de vida, será evitar que predomine a simples busca por informações aparentes dos processos de formação identitária e, portanto, queremos nos abrir aos encontros de muitas facetas e artimanhas presentes em movimentos que atravessam e transformam o sujeito pesquisado.

Neste estudo com histórias de vida, nossas fontes foram as narrativas. A interferência do pesquisador nas narrativas dos participantes do estudo, na metodologia de história de vida, é reduzida, pois o que importa é a percepção do narrador. Indivíduos que muitas vezes não foram considerados pelo pensamento hegemônico, pois "Alguém, geralmente, fala e decide por eles. Em nome deles, muitas vezes, definem-se políticas, abrem-se serviços, organizam-se cursos e congressos" (CAIADO, 2003, p. 44). Como Caiado (p. 44), ressaltamos que "[...] aqui se busca conhecer o que eles têm a contar sobre suas vidas, suas experiências, seus anseios; quais as lembranças que carregam [...]".

Estudar o indivíduo real é uma opção política, científica e metodológica que visa a refletir e analisar as narrativas buscando conhecer as determinações sociais que direcionaram suas vidas a partir das possibilidades e entraves das políticas públicas do momento histórico vivido. As narrativas nos possibilitam conhecer os diferentes caminhos percorridos pelos diferentes indivíduos, que têm a mesma condição biológica – no caso deste estudo de doutoramento, pessoas cegas. "História marcada pelo tempo vivido, pelo lugar social ocupado" (CAIADO, 2003, p. 45).

O desafio aqui é permitir que os grupos sociais, representados pelos sujeitos do estudo, "[...] representem o mundo como o seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com as suas próprias aspirações" (SANTOS, 2019, p. 17). Como Nogueira (2013), também partimos da compreensão de que, por meio da memória, a narrativa ressignifica a história ou, ainda, a interação entre história de vida e memória possibilita novos/outros conhecimentos e expressões na reconstituição do vivido.

O ato de narrar pode dar maior ou menor ênfase aos fatos, criando possibilidades e significados a partir do vivido com o narrado. Com isso, o ato de narrar possibilita ressignificar os sentimentos, pois, ao narrar, além de relatar, o sujeito reflete sobre a situação: "[...] ao narrar, o narrador não tem intenção de informar, mas, por meio da memória, eleger aquilo que ele considera importante, sendo a memória também falha, passando a história a ser contada a partir de interesses do narrador [...]" (NOGUEIRA, 2013, p. 2).

O ato de narrar sua história de vida coloca os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa no lugar de participantes que estão construindo seu pensamento. Com isso, selecionando a discussão a ser narrada, acabam por (res)significar sua trajetória, construindo conhecimentos a respeito de situações importantes que podem nos dar pistas sobre as influências dos processos de formação identitária em curso.

Interessa-nos ouvir a pessoa, com suas singularidades. Pretendemos capturar os processos de formação identitária a partir do que é relatado e interpretado pelas participantes do estudo, buscando compreender e analisar as questões levantadas. Em linhas gerais, podemos dizer que o ato de narrar organiza o pensamento da pessoa que fala, fazendo-a relacionar fatos entre passado, presente e futuro que, muitas vezes, criam outros significados para o narrador quando este narra o vivido. Trata-se antes de identificar e valorizar aquilo que muitas vezes nem sequer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, a dimensão cognitiva das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento que legitima essa mesma opressão (SANTOS, 2019).

4.3 FERRAMENTAS PARA A COSNTITUIÇÃO DAS NARRATIVAS

A coleta de dados requer atenção e cuidado. Existe, entranhada em nosso modo de coleta de dados, a escuta sensível, que é um envolvimento que nos torna parte do contexto investigado, mesmo que externo a ele, por intermédio da busca pela compreensão da realidade.

De acordo com a noção de escuta sensível em Barbier (2007, p. 94), ela apoia-se na empatia. "Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende [...]". A escuta sensível "[...] supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa no seu 'lugar', comecemos por reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora" (p. 95-96). O exercício da escuta sensível, como dialoga o autor, é uma

presença meditativa: “Ela é simplesmente plena consciência de estar, aqui e agora, no menor gesto, na menor atividade da vida cotidiana (p. 99-100).

Dessa forma, nosso modo de nos inserir no campo de pesquisa foi se delineando com um olhar atento, uma escuta sensível sobre os movimentos presentes no contexto que nos ajudassem a chegar aos objetivos do estudo, fazendo emergir pistas sobre os processos de formação identitária que foram se materializando, que foram se metamorfoseando, pois, como nos sinaliza Ciampa (2001, p. 128), “Identidade é metamorfose. E metamorfose é vida”.

Então, as ferramentas que serão apresentadas foram se interligando e trouxeram algo novo neste estudo sobre processos de formação identitária que epistemologicamente nos possibilitam a produção de conhecimento: vieram impregnados com um olhar atento e uma escuta sensível. É preciso considerar os processos de formação identitária a partir dos diferentes contextos que vão se apresentando nas histórias de vida e as relações que vão se estabelecendo. “É necessário vermos o indivíduo não mais isolado, como coisa imediata, mas sim como relação” (CIAMPA, 2001, p. 137). A escuta sensível foi fundamental nesse processo.

Dita essa particularidade do nosso modo de fazer esta pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados a partir das narrativas foram bloco de questões amplas e entrevista recorrente. A seguir, trazemos, detalhadamente, o modo como utilizamos essas ferramentas em nosso estudo.

4.3.1 Blocos de questões amplas

Para entender os processos de formação identitária, precisamos compreender de forma ampla o contexto emocional, social e histórico da pessoa investigada. Precisamos investigar os desdobramentos na vida dos sujeitos e as experiências vividas ao longo de sua historicidade que perpassam sua auto-observação, autoanálise e autobiografia.

O modo de buscar as informações foi colocar em análise para as narradoras blocos de temas que consideramos fundantes, perpassando nossa pesquisa a partir dos objetivos de estudo. Trata-se de um roteiro para nos guiar com as narrativas.

De acordo com Oliveira (2014, p. 111), “O interesse do pesquisador é captar aquilo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o sujeito pertence”. Ainda com a autora, não se trata de considerar os narradores isoladamente

em suas histórias de vida nem de compreendê-los em sua unicidade; o que se quer é captar o que se passa no interior de sua coletividade a partir de suas histórias pessoais. Por isso foi tão importante pensar nos blocos de temas, gerais e amplos, apresentados aos participantes nos encontros.

Temos uma ordem (pre)estabelecida na escrita desses blocos de questões, mas, na prática, de forma geral, aconteceram concomitantemente, visto a ligação de um assunto com outros e o interesse do narrador em trazer esta ou aquela questão, naquele momento da narração. Assim, julgamos pertinente apontar alguns caminhos percorridos, longe de significar algo fechado, pois fomos flexíveis e o percurso nos mostrou "se" e "quando" deveríamos fazer mudanças e quais delineamentos tomar.

Dessa forma, os caminhos apontados não se constituem em uma definição acabada, mas apenas uma esquematização com o intuito de deixar o leitor a par dos movimentos pensados e executados, visto que, na metodologia de história de vida, "Dá-se ao sujeito liberdade para dissertar livremente sobre uma experiência pessoal em relação ao que está sendo indagado pelo entrevistador" (SANTOS; SANTOS, 2008, p. 715). Ou seja, com interferência reduzida do pesquisador, a partir das questões amplas do roteiro, o sujeito fica com a incumbência de narrar livremente o que desejar, aprofundando questões que se fizerem importantes para ele.

Com isso, para discutir as questões dos processos de formação identitária das participantes deste estudo, ou seja, para discutir as questões sobre a imagem que cada uma mostra de si em diferentes momentos de sua história de vida, esta pesquisa se organizou em **três blocos** de questões amplas que se relacionam diretamente com as questões centrais do estudo: **família, comunidade e escola**. São esses elementos ricos e indissociáveis para a construção social do humano. Até mesmo porque, em uma sociedade como a nossa, é improvável que essas esferas sociais não façam parte da vida do sujeito, inclusive a escola, visto sermos uma sociedade urbana letrada. Dessa forma, a seguir, apresentamos os diferentes blocos.

a) Fatos marcantes no âmbito familiar: primeiro bloco

O primeiro bloco que perpassa nosso estudo foi sobre a vida em família. Estudar a família se faz importante porque, desde o nascimento, dá-se início ao processo de formação identitária – estando essa em constante construção –, e a família é fator essencial nesse processo. A família

“pode” oportunizar ao indivíduo “[...] uma rede de apoio significativa em sua trajetória escolar [comunitária] e profissional” (OLIVEIRA; REILY, 2014, p. 409).

Dito isso, consideramos importante estudar a vida familiar – onde se lê família como grupos de pessoas vivendo sob o mesmo teto, mesmo que não tenha nele o todo ou parte de familiares com ancestralidade comum, como pai, mãe, irmão, avós, dentre outros, ou ainda cônjuge e filhos. Assim, família também é o espaço de passagem do sujeito, como um orfanato ou uma casa de conhecidos onde mora/morou. No caso de nosso estudo, as três participantes se enquadram no grupo de pessoas com família com ancestralidade comum, ou ainda cônjuge e filhos.

Como Carvalho (2016, p. 72), “[...] procuramos apreender movimentos, cenas e discursos [...]” tomando questões disparadoras das relações que se estabelecem que perpassam a vida familiar do sujeito a partir de seu olhar sobre o fato e suas referências como pessoa cega, buscando compreender as relações no seio familiar e os processos de formação identitária que vão se delineando a partir do vivido. Trouxemos alguns temas fundantes que perpassam as relações familiares, inclusive sobre a constituição da pessoa e suas relações com a cegueira.

Então, dentre outras questões que foram se delineando no percurso da pesquisa, no bloco norteando a construção das histórias de vida sobre a família, buscamos considerar, de acordo com o ponto de vista das participantes do estudo, o que se segue, dentre outros aspectos elencados pelas próprias pessoas:

- impacto para sua família de ter um filho cego;
- consequências e relações que se estabeleceram na família;
- movimentos realizados pela família;
- relações familiares;
- impacto para o participante a partir do momento em que “se descobriu cego”.

A família faz parte de nossa história de vida e dos processos de formação identitária que nos constituem, por isso é tão importante entender sobre sua vida familiar.

b) A comunidade e suas tessituras: segundo bloco

O segundo bloco que perpassou nossas análises foi sobre a vida na comunidade. Estudar a comunidade é importante porque, de acordo com Peruzzo e Volpato (2009), são fontes de identidades. As relações comunitárias vão se constituindo a partir do interesse dos envolvidos. Existem objetivos e interesses em comum, bem como a participação em prol desse objetivo e o sentimento de pertença (PERUZZO; VOLPATO, 2009). Ainda, "[...] infere-se que as identidades são construídas numa íntima relação com as condições em que as pessoas vivem. Portanto, são históricas e transitórias, permanecem e se renovam no contexto das inter-relações estabelecidas [...]" (PERUZZO; VOLPATO, 2009, p. 151).

Dito isso, importante pontuar que, como comunidade, entendemos ser grupos de pessoas que fazem parte de nossa história, por exemplo, as redes familiares, vizinhos e amigos. Com isso, são grupos que sempre estiveram em nossas relações e por isso são importantes quando nos propomos estudar as pistas que nos levam aos processos de formação identitária da pessoa. Nossa intenção foi disparar discussões sobre o vivido para conhecer os processos de formação identitária da pessoa cega a partir dessas relações.

Então, dentre outros questionamentos que foram se delineando no percurso da pesquisa, no bloco de questões norteando a construção das histórias de vida na comunidade, buscamos investigar, de acordo com o ponto de vista das participantes do estudo, o que se segue, dentre outros aspectos eleitos:

- sua vida no entorno (família, vizinhos, amigos etc.);
- amigos na infância e especificidades em amizades até os dias atuais;
- relação com os parentes mais distantes;
- situação amorosa;
- formação de família.

O que as participantes da pesquisa constroem ao falar de suas relações na comunidade faz parte de nossos interesses neste estudo e são fundantes para compreender seus processos de formação identitária, visto entendermos que "Só se pode compreender grupos, indivíduos, condutas, hábitos, discursos, a partir da compreensão do contexto em que estão inseridos" (RODRIGUES, 2017, p. 34).

c) A escola como lugar de aprendizagem coletiva: terceiro bloco

O terceiro bloco que perpassou nossas análises foi sobre a escola. Estudar a escola é importante para entendermos como a pessoa cega se vê nessa instituição. Visto que a inclusão escolar, tema presente em nossa realidade nessas últimas décadas, "[...] não se resume tão somente ao acesso, mas também [se estende] à permanência na escola comum com aprendizagem" (SOTO, 2011, p. 16), e buscando entender a formação dos processos identitários, a escola é essencial nesse movimento.

Procuramos entender como se deu seu processo de escolarização e quais as lembranças guardadas/relembradas/selecionadas que o sujeito pesquisado narra desse período e sobre as interfaces políticas, pedagógicas e curriculares que perpassam sua experiência escolar.

Sobre a instituição escolar, é importante pontuar que o foco desde estudo não é a escola; é também a escola. A escola é muito importante na formação do humano em uma sociedade letrada como a nossa e, portanto, é fundante para nosso tema de investigação. Ainda assim, estamos indo para além da escola. Temos consciência de que a escola ocupa a maior parte das narrativas dos sujeitos aqui trazidos. Além de nosso envolvimento profissional e acadêmico com a escola, não podemos perder de vista que ela ocupa grande espaço de tempo em uma sociedade letrada como a nossa.

Em relação à escola, entendemos, como Figueiredo (2010), que os processos de inclusão estão em marcha, com algumas fragilidades que se relacionam com o condicionamento físico da escola, de forma micro, e com o condicionamento organizacional da educação especial, de forma macro. Na progressão de sua fala, concordamos com o autor, que destaca sua perspectiva sobre o maior perigo que o processo de inclusão apresenta: a crença de que tudo está resolvido na área da deficiência visual.

Nossa proposição foi que o sujeito pesquisado pudesse olhar sua escolarização considerando as possibilidades e as fragilidades. Buscamos entender e analisar como se deu essa relação de inclusão e escolarização na vida do sujeito, apontando pistas sobre os processos de formação identitária nos diferentes níveis de escolarização e em épocas distintas.

Então, dentre outras questões que foram se delineando no percurso da pesquisa, no bloco que norteia a construção das histórias sobre a vida das participantes do estudo na escola,

investigamos, de acordo com o ponto de vista delas, o que se segue, além de outras temáticas trazidas pelas pessoas envolvidas no estudo:

- como foi a sua escolarização;
- se tinha alguém a apoiá-lo;
- sobre a relação do apoio com os processos de escolarização;
- sobre a experiência no Braille;
- sobre o material utilizado;
- sobre a apropriação dos conteúdos escolares;
- em relação às amizades na escola;
- sobre diferença e semelhança nas relações pedagógicas dos professores entre alunos videntes e cegos;
- em relação às dificuldades encontradas na apropriação do conhecimento escolar;
- em relação às disciplinas de que mais e menos gostava e os motivos;
- sobre os momentos de intervalos e a locomoção na escola.

São questões disparadoras que delineiam o estudo, o que é fundamental para alcançarmos os objetivos propostos. Nossa proposição foi entender o vivido para analisar, com base nas narrativas, os processos de formação identitária a partir das questões colocadas – lembrando que os sujeitos trazidos à presença neste estudo representam, muitas vezes, sujeitos coletivos (SANTOS, 2019). Nosso foco foi conhecer e analisar questões emaranhadas, e muitas vezes até contraditórias, que são centrais, por nos dar suporte para fazer um panorama sobre os processos de formação identitária em curso e suas especificidades, entendendo o cenário da pessoa cega pesquisada.

Com isso tivemos a intenção de disparar discussões para conhecer a vida das participantes da pesquisa, ciente de que estudar os processos de formação identitária não é estudar a experiência da pessoa, é ir além, buscando pistas que possibilitem construir os caminhos que a levaram a ser quem é. Inclusive, o próprio ato de pensar, em muitas lembranças, faz com que os narradores coloquem em análise a experiência narrada, problematizando muitas situações até então não questionadas. Nas palavras de Carvalho (2016, p. 74), “As narrativas são ferramentas que nos possibilitam reflexões e discussões sobre o vivido [...] em seus espaços-tempos [...]”. Assim, representa “[...] o mundo como seu e nos seus próprios termos” (SANTOS, 2019, p. 25), pessoas

que muitas vezes foram invisibilizadas e até tornadas descartáveis. Contra esse apagamento, colocamo-nos atenta neste estudo.

4.3.2 Entrevista recorrente

Após alguns encontros, depois de narrar livremente tendo como auxílio os temas do bloco de questões, voltamos a encontrar os participantes do estudo utilizando, como modo de busca de informações, a entrevista recorrente. “O procedimento citado pode ser caracterizado como um processo interativo entre pesquisador e sujeito, que propicia a construção do conhecimento sobre o tema de maneira partilhada e planejada” (LEITE; COLOMBO, 2015, p. 128).

Nesse procedimento, solicita-se que o participante aprofunde ou esclareça pontos que foram comentados e não tiveram continuidade nas narrativas e que podem se fazer importantes para o estudo, na perspectiva do pesquisador. Possibilita que cada participante fale mais detalhes a partir da colocação já apresentada (MELETTI, 2006), podendo, inclusive, lembrar-se de outras questões que gostaria de aprofundar, bem como é possível que não deseje comentar sobre determinado assunto.

Na entrevista recorrente, o pesquisador apresenta aos participantes, de forma individual, uma síntese sobre suas primeiras impressões, a partir da leitura dos fragmentos da história de vida, e solicita-lhes que as completem/alterem/proponham novas ideias e/ou as corrijam, além de apresentar as dúvidas para esclarecimento, dando, assim, continuidade ao tema inicialmente proposto (LEITE; COLOMBO, 2015; MELETTI, 2006). De acordo com Leite e Colombo (2015), essa ferramenta possibilita ao pesquisador ter um papel mais ativo, no qual as relações dialógicas sejam mais exploradas e frequentes.

Optamos, então, por adotar a entrevista recorrente para aprofundar a investigação sobre os processos de formação identitária das pessoas cegas aqui trazidas por concebê-la como um excelente recurso para entender com profundidade os ditos e não aprofundados que podem ter influenciado os processos de formação identitária das participantes. Temos, como premissa, que a entrevista recorrente é importante para maior aprofundamento das questões suscitadas.

A partir das singularidades inerentes ao ato de narrar e pela possibilidade de conhecermos diferentes fenômenos que constituem o sujeito como ator cego nas diversas artimanhas e

emaranhados da vida, com a entrevista recorrente, nosso foco foi entender os fenômenos e entrelinhas que se desvelam em sua narração.

Um tema que consideramos interessante, porque possibilita a produção de conhecimento e se aproxima da entrevista recorrente, é a noção de pesquisador coletivo e de escrita coletiva, defendida por Barbier (2007, p. 103).

> O pesquisador-coletivo é um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisa ou de universidades) e por membros, que gozam de todos os privilégios (mas particularmente implicados), da população vinculada à investigação participativa.

Pesquisador coletivo é, também, o pesquisador acadêmico. O pesquisador coletivo, para além de colaborar, partilha o processo de constituição do conhecimento. As participantes de nosso estudo, a partir das entrevistas recorrentes, de certa forma, atuaram como pesquisador coletivo, pois mostramos a elas a síntese, ou seja, os fragmentos selecionados e nossas impressões sobre o tema e, a partir disso, elas foram completando, redefinindo, esclarecendo, reescrevendo conosco suas narrativas.

Nesse movimento de pesquisador coletivo, participaram do processo, da constituição do conhecimento e com isso participaram também da escrita. Nesse sentido, é uma escrita coletiva. Nessa esteira, sobre a escrita coletiva, Barbier (2007, p. 105) argumenta: “Os escritos são submetidos à leitura e a discussão de todos. Isso não quer dizer que todos os textos devam ser escritos coletivamente, mas o conjunto do relatório deve conter partes escritas pelo maior número dos membros do pesquisador coletivo”.

O momento de entrevista recorrente é o da leitura a partir da síntese com os sujeitos do estudo, ocorrendo a colaboração, a partilha no processo da construção do estudo. A partir da entrevista recorrente, “[...] os dados foram ampliados e reformulados em função desse processo reflexivo e interativo ocorrido durante as entrevistas” (LEITE; COLOMBO, 2015, p. 132). De acordo com Leite e Colombo (2015), o procedimento de entrevista recorrente apresenta aspectos que merecem nossa atenção. O principal deles é a interação entre sujeito-pesquisador.

> Ambos participam ativamente de um processo de construção de conhecimentos sobre o objeto ou tema em questão, porém com olhares diferentes: o sujeito possui o conhecimento ao qual o pesquisador pretende ter acesso, mas é a relação dialógica/interativa/partilhada que possibilitará tal processo (LEITE; COLOMBO, 2015, 133).

Esse é um processo interativo e compartilhado entre a pesquisadora e as participantes do estudo, no qual elas tiveram a oportunidade de fazer alterações e/ou esclarecimento (dentre outros) nos dados que lhes foram apresentados, o que enriquece as análises sobre os processos de formação identitária.

Na constituição do conhecimento, os processos de formação identitária vão se delineando. Processos que vão se metamorfoseando ao longo da vida (CIAMPA, 2001), pois tudo está submetido a mudanças, a depender da época considerada e do ponto de vista adotado, existindo modos de identificação no decorrer da história pessoal e coletiva que se apresentam em categorias diversas, a depender do contexto, no qual se pode sempre aceitar ou não as identidades que lhes são atribuídas (DUBAR, 2009).

Com isso, a entrevista recorrente potencializa nosso propósito de investigar a constituição dos processos de formação identitária, que estão sempre em mutação. São questões teórico-metodológicas que nos ajudam a sinalizar respostas para nosso estudo.

4.4 CAMINHOS TRILHADOS, CAMPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES DO ESTUDO

4.4.1 Critérios para a escolha dos sujeitos do estudo

Sobre a escolha das participantes, é importante ressaltar que, de acordo com Leite e Colombo (2015, p. 134),

> Para que o processo de coleta funcione, deve-se escolher sujeitos que já se tenham apropriado de conhecimentos/histórias/experiências necessários para que as perguntas da pesquisa possam ser respondidas. Daí o cuidado que o pesquisador deve ter ao propor os critérios e os procedimentos para a escolha dos sujeitos.

Pensando nisso e no nosso interesse por analisar os processos de formação identitária a partir da família, comunidade e escola, elegemos os sujeitos do estudo a partir de critérios que se relacionam com pontos específicos da escola, afinal, a escola é de grande importância na vida dos indivíduos – que passa grande parte de seu tempo nessa instituição, por anos – e, consequentemente nos processos de formação identitária. Nossa proposição foi que os participantes deste estudo fossem pessoas cegas, congênitas ou adquiridas, a partir de **três critérios**: a) que tivessem concluído a escolarização obrigatória; b) podendo ou não ter

continuado a escolarização em níveis mais elevados de ensino, desde que estivessem estudando no ano de 2008; c) que não apresentassem outra deficiência associada à cegueira.

O primeiro critério de escolha dos participantes, ter frequentado a escolarização obrigatória, faz-se importante, porque, para além das questões familiares e comunitárias, tivemos a premissa de entender o aluno cego na escola de modo mais amplo, então é interessante que os sujeitos aqui investigados tenham condições de narrar sua escolarização de forma geral.

O segundo critério de escolha dos participantes, podendo ou não ter continuado sua escolarização em níveis mais elevados de ensino, desde que estivesse em curso sua escolarização no ano de 2008, é relevante porque é o ano do estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a qual usamos como referência. Sabemos que a concepção de qualquer política vai se materializando aos poucos, bem como os processos de formação identitária vão se metamorfoseando e têm influência do meio.

Dessa forma, buscamos entender os sentidos atribuídos sobre o vivido das participantes do estudo na escola. Temos o intuito de evidenciar diferentes trajetórias, considerando até a chegada da política em questão e/ou posteriormente à sua publicação, a depender da história de vida narrada, para conhecer movimentos que já vinham acontecendo antes dessa política e, ao mesmo tempo, movimentos que foram se constituindo após a promulgação dessa importante legislação, ou seja, por isso consideramos o ano da promulgação de tal política como uma referência. Almejamos compreender e problematizar os processos de formação identitária nesse emaranhado de questões da escola.

Para além, o segundo critério também possibilitou a inserção de diferentes trajetórias – podendo ou não ter continuado a escolarização em níveis mais elevados de ensino –, pois a pessoa poderia não ter tido oportunidade ou interesse de continuar a estudar; quem está na faculdade tem, pelos menos teoricamente, planos para sua vida profissional; e quem já terminou pode estar trabalhando. O fato é que a narração de diferentes percursos enriquece nosso estudo. Afinal, “A subjetividade, embora seja essencialmente social, é assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (GUARINO, 2015, p. 253).

No terceiro critério de escolha dos participantes – pessoas que não apresentassem outra deficiência associada à cegueira – apoiamo-nos no estudo de Carvalho (2016, p. 134) quando salienta que, “De modo geral, os professores relataram que os alunos com deficiência visual

têm algum outro comprometimento para além do visual", e que os mesmos professores do grupo focal de seu estudo chegaram a um consenso interessante, como expressa Isadora, professora especializada: "[...] quando nasce cego, e não é estimulado o tempo todo, acaba tendo um retardo intelectual [...]" (CARVALHO, 2016, p. 134). Isto é, "Caso a criança não seja estimulada, pode parecer ser uma criança com deficiência intelectual, como nos relata a professora" (p. 134).

Com isso, decidimo-nos por pessoas que não apresentassem, associada à cegueira, a deficiência intelectual (mesmo que seja o caso, como relatado, de falta de intervenção precoce) e/ou outras deficiências, pois, na visão dos professores do mesmo grupo focal citado, os alunos com outras deficiências associadas à deficiência visual trazem outros desafios para a escola, para além dos desafios da cegueira. Desafios estes que já destacamos em nossa dissertação de Mestrado em Educação,[25] quando trabalhamos com professores de deficiência visual que tinham tanto alunos cegos ou com baixa visão, quanto alunos com deficiência múltipla, e a deficiência visual era uma delas.

4.4.2 A busca pelos sujeitos do estudo

A experiência riquíssima deste estudo teve como lócus a Região Metropolitana de Vitória/ES, por ser o local onde se encontram as duas instituições especializadas e o Centro de Apoio Pedagógico da Área de Deficiência Visual (CAP). Esses espaços se fizeram importantes, visto que poderiam nos ajudar com o primeiro contato com as pessoas cegas a partir dos critérios previamente definidos.

Com tais critérios, buscamos participantes da pesquisa a partir de pessoas ligadas a diferentes espaços: no Instituto Luiz Braille do Espírito Santo **(**ILBES) e na União de Cegos D. Pedro II (Unicep) – vale pontuar que também entramos em contato, via telefone, com o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP)[26] em Vitória, por ser um serviço público disponível. No entanto, informaram-nos que não tinham contato com sujeitos que se enquadrassem nos critérios do estudo. Mesmo que tenhamos buscado espaços de referência na Região

---

[25] CARVALHO, Merislandia Paulo da Silva. **Deficiência visual**: da política educacional à organização escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

[26] Segundo o site da Secretaria de Educação do Espírito Santo (Sedu), são realizados no CAP atendimentos especializados e individuais, "[...] O trabalho é realizado por professores e é voltado para a pedagogia escolar e melhoria da qualidade de vida das pessoas cegas" (Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/pessoas-com-deficiencia-visual-contam-com-atendimento-especializado-na-rede-estadual. Acesso em: 18 jun. 2021).

Metropolitana de Vitória, isso não significava, necessariamente, que os participantes do estudo precisassem morar nesse local, mas, pelo fato de as instituições serem nessa região, era possível que tivesse um número significativo de pessoas cegas no entorno frequentando-a, ou que tivessem frequentado no passado.

Telefonamos para as instituições e, após explicarmos um pouco sobre nosso estudo, marcamos um encontro com o gestor de uma delas e com uma professora de Braille da outra. Nos encontros, nas diferentes instituições, conversamos sobre o estudo, expusemos os objetivos, falamos sobre as ferramentas que seriam utilizadas para a coleta de informações e relatamos os critérios de escolha dos possíveis sujeitos. Assim, dialogaram conosco sobre algumas pessoas que se enquadravam no estudo, sugeriram alguns nomes e disponibilizaram os telefones. No entanto, é importante pontuar que as pessoas que nos foram sugeridas, das que se enquadraram nos três critérios previamente definidos, todas foram indicadas pela Unicep.

As linhas que foram se delineando no percurso vivido levaram-nos coincidentemente ao encontro de três mulheres. No primeiro contato, via telefone, ao falarmos sobre os interesses da pesquisa, elas se colocaram disponíveis em contribuir com este estudo.

Vale ressaltar que o município de moradia não influenciou a escolha dos sujeitos, mas, também, coincidentemente, as três mulheres pesquisadas moram na Região Metropolitana de Vitória. Das participantes do estudo, uma delas terminou o curso superior, outra cursa o ensino superior e a outra terminou o ensino médio e não continuou sua escolarização em níveis mais elevados de ensino. Todas estavam estudando em 2008, ano da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.

Tivemos a intenção de trabalhar com a diversidade para que o estudo ganhasse informação. Tais propostas se justificam por buscarmos entender quais relações atravessam e influenciam os processos de formação identitária das diferentes pessoas cegas.

4.4.3 Detalhamento dos encontros e as questões éticas

Marcamos, por telefone dia, horário e local para a realização das primeiras conversas. Sugerimos opções para o encontro: em uma cafeteria de um shopping movimentado da cidade; em uma sala do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); em uma praça de seu bairro; ou, ainda, poderiam indicar outro local que achassem conveniente.

As participantes do estudo receberam nomes fictícios: Vânia, Carla e Amanda. Vânia preferiu receber a pesquisadora em seu trabalho, Carla afirmou que seria adequado em uma sala do PPGE e Amanda pediu que os encontros acontecessem em sua residência.

No dia do primeiro encontro, fomos ao local marcado: apresentamos o projeto de pesquisa; expusemos os objetivos do estudo; esclarecemos sobre o formato de busca de informações; deixamos as participantes cientes do direito de desistência em participar do estudo, em qualquer fase, inclusive após o término de toda a coleta de dados; esclarecemos sobre o sigilo da identidade a partir da utilização de nomes fictícios e sobre o uso acadêmico científico dos dados; colocamo-nos à disposição para possíveis dúvidas; apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – que, posteriormente, foi enviado por meio eletrônico. Os sujeitos nos encaminharam o termo por e-mail, colocando-se como cientes e escreveram seu nome completo, concordando em participar da pesquisa.

Foram realizados três encontros com Vânia, três com Carla e quatro com Amanda para ouvir suas narrativas sobre família, comunidade e escola. Cada encontro teve duração de quatro horas, em média. Para além dessas conversas, realizamos uma reunião extra, que teve duração entre duas e três horas, para a realização da entrevista recorrente. Todos os encontros aconteceram entre março e novembro de 2019.

No geral, buscamos ter um direcionamento aberto nos primeiros encontros, com os blocos de temas que consideramos fundantes para atingir os objetivos do estudo. Nessa perspectiva, não devemos buscar apenas algumas informações, devemos, sim, permitir que o participante do estudo "[...] construa um discurso, uma narrativa que fale da vida emaranhada, contraditória e caótica que é a vida cotidiana" (CAIADO, 2003, p. 47).

Procuramos não fazer interferência nas narrativas. "Ouvir os participantes, exercitar a escuta do outro [...] foi um processo desafiante, que exigiu de nós uma atitude de mediação ética" (ALMEIDA, 2010, p. 68). Quando surgiam dúvidas, a pesquisadora esperava a narração ser finalizada para esclarecê-las, formular questões ou fazer comentários a fim de aprofundar algo narrado que parecesse interessante para o estudo (OLIVEIRA, 2014).

Todos os encontros foram audiogravados. Após cada conversa, dedicávamos a transcrever, pessoalmente, na íntegra, as narrativas. Como Caiado (2003, p. 48), "Quis pessoalmente transcrever para entranhar-me na fala, reviver a entrevista e pontuar adequadamente a escrita".

Após o processo de narrativas dos blocos aqui apresentados terem sido finalizados e das transcrições terem sido realizadas, com a técnica de entrevista recorrente, levamos aos narradores um resumo do que nos foi dito, fazendo um apanhado geral dos temas abordados, buscando as singularidades e apontando assuntos citados pelos sujeitos que não foram aprofundados e que consideramos como pistas importantes para captar os processos de formação identitária em curso daquele momento narrado, para que pudéssemos entender certos fenômenos não esclarecidos anteriormente.

Por fim, após os encontros para a realização das entrevistas recorrentes terem sido concluídos, as participantes do estudo concordaram em, no momento oportuno deste texto, ler o material que comporá a análise dos dados final para a Tese de Doutorado, a fim de verificar algum possível engano ou excesso da pesquisadora.

Dessa forma, foram enviados às participantes os dados selecionados para compor esta pesquisa de doutoramento, para que fizessem a leitura e possíveis observações e/ou correções. O modo escolhido para o envio foi por WhatsApp – os smartphones possuem ferramentas já instaladas como recurso de acessibilidade padrão para pessoas com deficiência visual.[27] As participantes retornaram sinalizando que as narrativas já verificadas estavam de acordo com as pretensões propostas por elas. Para entender os processos de formação identitária, precisamos compreender o contexto emocional, social e familiar da pessoa, pois análises a partir de dados não confirmados não cabem em um estudo de doutoramento. Assim, decidimo-nos pela verificação por respeito às participantes e pela ética na pesquisa.

4.5 CAMINHOS PERCORRIDOS NA ANÁLISE DOS DADOS

Neste subcapítulo, buscamos apresentar o delineamento do ponto de vista metodológico, explanando como organizamos as informações produzidas para a escrita do capítulo seguinte, de análise dos dados.

Após a finalização das narrativas devidamente transcritas, começamos o trabalho de leitura para análise dos dados.

---

[27] "Os sistemas operacionais Android e IOS já disponibilizam leitores de tela em seus dispositivos móveis, sendo eles o Talk Back e o VoiceOver respectivamente" (Disponível em: https://cta.ifrs.edu.br/descubra-como-os-cegos-utilizam-smartphones-e-tablets/. Acesso em: 10 ago. 2021).

Em nossa organização, para trazer a discussão de análise dos dados, lemos os fragmentos das histórias de vida das participantes do estudo e fizemos marcações vislumbrando as possíveis narrativas que seriam colocadas em análise, tendo consciência, como Stake (2011, p. 147), de que "No final, quase sempre, contamos a história que nos parece ser mais importante", a partir dos objetivos do estudo. Acrescentou o autor que "A escolha da 'mais importante' é subjetiva" (p. 147). Dessa forma, começamos a organizar os dados a partir desta leitura e de outras que se fizeram necessárias para a materialização do capítulo. Trabalhamos, na medida do possível, por uma historicidade dos fatos narrados.

A história de vida das participantes cegas aqui trazida nos ajudou a compor o texto com o objetivo de colocar em análise os processos de formação identitária em curso. "Buscamos assumir essa imersão no campo de pesquisa acompanhando os movimentos [...]" (CARVALHO, 2016, p. 76).

Por exemplo, começamos por compor o texto de análise dos dados a partir dos movimentos feitos pela família, quando descobriram ter uma filha cega ou perdendo a visão, passando pela escolarização primeira e avançando, no decorrer do processo, para outros níveis de escolarização. Mostrando a influência dos diferentes espaços nesse percurso, procuramos, sempre que possível, apresentar as idas e vindas em cada momento histórico e seus processos de formação identitária em constante mutação.

Utilizamos as narrativas que emergiram nas falas dos sujeitos a partir do bloco de questões, buscando interpretar os resultados, atendendo aos objetivos do estudo à luz do aporte teórico e da literatura especializada. Em síntese, fizemos esboços sucessivamente até chegar mais perto do resultado final, sem perder de vista que todas as etapas precisam de reflexão (STAKE, 2011), sempre considerando a questão da pesquisa a partir da reunião de fragmentos do trabalho de campo. Fizemos escolhas sobre o que iria compor tal capítulo, a partir dos objetivos propostos e da forma de escrita da pesquisadora.

O formato de escrita levou-nos, em um primeiro momento, a trazer as participantes separadamente no texto. Com isso, apresentamos o capítulo de análise dos dados com subcapítulos para cada sujeito, fundamentando as discussões. "Na pesquisa qualitativa, a análise raramente é um conjunto formal de cálculos em uma determinada fase entre a coleta de dados e a interpretação" (STAKE, 2011, p. 153). Nessa linha de raciocínio,

> Pesquisar envolve análise (a separação das coisas) e sínteses (a reunião das coisas). Coletamos dados. Aumentamos nossa experiência. Observamos atentamente os fragmentos dos dados coletados, as partes de nossa experiência, ou seja, analisamos e reunimos as partes, com frequência, de maneiras diferentes que anteriormente (STAKE, 2011, p. 149).

Nessa perspectiva, parafraseando Stake (2011, p. 153), "O que quero dizer é que, durante a pesquisa, a análise e a síntese são contínuas, interativas, processos investigativos frequentes".

Dessa forma, as indicações das sínteses e análises nos levaram, na escrita final deste estudo, a trazer as participantes da pesquisa de forma integrada. Com isso, a partir de categorias e subcategorias que foram se destacando e tomando corpo com as sínteses, buscamos reunir, sempre que possível, as participantes, que muitas vezes conversam "entre si". Como nos sugere Stake (2011), esse arcabouço nos ajudou a analisar e a descrever fragmentos e, posteriormente, encontramos outros fragmentos que combinavam com os anteriores: uma síntese, o que deu origem às categorias e às subcategorias. Examinamos os fragmentos de cada grupo/subgrupo, separadamente, interpretando-os à luz da teoria.

Assim, como Carvalho (2016, p.73), "[...] buscamos nos envolver nas tessituras do campo de pesquisa para acompanhar processos e detectar forças circulantes presentes" no discurso de cada participante do estudo que teve influência no delineamento de seus processos de formação identitária.

Com isso, desvelamos as experiências trazidas e procuramos compreender as ações suscitadas pelas narrativas a partir da realidade vivenciada e relatada por elas em uma perspectiva de lançar um olhar macro, pensando o social e histórico, para chegar ao micro, pensando o emocional e, assim, tentar desvelar o significado de cada evento a partir dos fragmentos percebidos nos momentos narrados e nas gravações de áudio.

No entanto, sabendo da inseparabilidade entre o macro e o micro, buscamos fazer o movimento constante olhando o social, o histórico e o emocional de forma interligada e, claro, nesse processo de análise dos dados, nunca nos esquecendo de que este estudo tem a pretensão de analisar a constituição dos processos de formação identitária das participantes, compreendendo as influências familiares, comunitárias e escolares no percurso e problematizando as questões postas.

Finalizamos este capítulo com Santos (2019, p. 69), argumentando que “Deixar a zona de conforto significa considerar que aquilo que vemos e entendemos é parte integrante de um contexto mais amplo que inclui aquilo que não se vê nem se entende e que outros veem e entendem”. E, ainda, deixar a zona de conforto “[...] com a vontade de perceber implica que se veja sabendo que se está sendo visto, que se observe sabendo que se está sendo observado, que se entenda sabendo que se está a ser objeto do entendimento dos outros” (p. 69). Além disso, deixar a zona de conforto implica “[...] admitir que os que se encontram do outro lado do ver, do observar e do entender podem ser ou estar mais ou menos relutantes em sair das suas próprias zonas de conforto” (p. 69).

5 AS IDENTIDADES NO/DO PERCURSO VIVIDO: A HISTÓRIA DE VIDA

Após as análises sobre identidade e os apontamentos tecidos até aqui, trataremos dos dados trazidos pelas participantes, das histórias contadas, das escolhas feitas ao narrarem suas vivências, visto que falar de suas vidas, a partir de suas lembranças, é escolher o que quer que seja conhecido pelo outro.

Com isso, o que importa aqui é a ótica e a concepção das participantes do estudo a partir de suas convicções e experiências sobre família, comunidade e escola. Com base em suas histórias de vida, com suas narrativas e entrevistas recorrentes, trazemos suas experiências. O ponto de vista dos sujeitos, daqueles que são considerados incluídos e muitas vezes são estigmatizados e invisibilizados (SANTOS, 2010) é a perspectiva fundamental para que possamos analisar os processos de formação identitária. Assim, procuramos analisar os relatos que nos apontam as identidades assumidas e em constante mutação, buscando compreender por que as participantes do estudo são quem são ou como vieram a si tonar tais pessoas (CIAMPA, 2001).

A preocupação com a subjetividade abre espaço para a subjetividade como processo histórico (CIAMPA, 2001), "[...] sobre o processo de formação da pessoa, seu desenvolvimento, enquanto sujeito histórico e social [...]" (EWALD; SOARES, 2007, p. 23-24). Assim, como Ciampa (2001), marcamos a posição de que identidade é metamorfose. Identidade é transformação, é transmutação no decorrer de toda a vida do indivíduo.

Queremos neste estudo problematizar os processos de formação identitária a partir do desenvolvimento familiar, comunitário e escolar das participantes envolvidas. Compreendendo, como Santos (2007, 2010, 2019), que todo conhecimento local (pessoal) é também global e simultaneamente autoconhecimento, buscamos pistas que nos levassem a compreender os sujeitos que foram se constituindo. Para tal, é importante o reconhecimento do desenvolvimento humano e da formação da identidade "[...] como inerentes às disposições incorporadas socialmente por meio das relações sociais e das experiências acumuladas ao longo da trajetória de vida dos sujeitos, marcadas por conflitos e consensos" (SANTOS, MAGALHÃES, 2019, p. 18).

Adiantamos que, em muitos pontos, as questões escolares têm imenso destaque nas narrativas, o que parece ter se dado por escolhas das participantes. Por outro lado, também pelo fato de a escola ter tido maior destaque, não podemos perder de vista que o pesquisador não é neutro,

somos professora de deficiência visual e, ainda, este estudo se dá em um Doutorado em Educação.

Dito isso, esta pesquisa amplia o conhecimento sobre a área de educação especial, sobretudo no campo de deficiência visual, pois contribui fortalecendo as necessidades e possibilidades da inclusão social e escolar, quando escutamos as entrelinhas dos processos de formação identitária vividos pelas jovens aqui trazidas. Ouvindo-as, podemos entender o que as fizeram tornar-se quem são e o que poderíamos nós – familiares, amigos, vizinhos, professores da sala de aula de ensino comum, professores especializados, pedagogos, diretores das unidades de ensino, gestores que propõem e gestam as políticas da área, dentre outros – fazer para tornar mais inclusiva a sociedade em geral e, de forma especial, a escola.

Este estudo, ajuda-nos, ainda, a problematizar o conhecimento mais específico sobre a pessoa cega, as potências e fragilidades do meio familiar, comunitário e, principalmente, escolar, se observarmos as demandas trazidas, os direitos (que muitas vezes foram negados) e as especialidades de professores que, apesar da escola,[28] conseguem desenvolver um bom trabalho, o que muito pode nos ensinar.

Para isso, além de uma "escuta sensível" (BARBIER, 2007), é importante a "escuta ativa" (FREITAS, 2013) e a "escuta profunda" (SANTOS, 2018) das narrativas e análises que compõem este estudo. "A escuta ativa é aquela que todos escutam a todos, e do exercício de ouvir silenciosamente e atentamente retiram elementos constituidores e modificados das próprias respostas" (FREITAS, 2013, p. 75). Santos (2018, p. 87) analisa a ideia de escuta profunda: "Escutar é tentar experienciar efetivamente a incompletude do conhecimento. Porque eu, quando escuto, estou de alguma maneira a reconhecer que há um outro conhecimento e um outro conhecimento que pode ser benéfico também para mim". De acordo com o autor, escuta profunda é entender, abrindo-se a outros paradigmas. Para ele, somos treinados para ouvir, não para escutar e, em geral, nós não sabemos escutar os outros, sobretudo, profundamente, a partir das percepções do outro e não unicamente das nossas.

[28] Em diversas situações, o estudo evidencia que a escola se mostra impeditiva em viabilizar os processos inclusivos, apesar da dedicação de muitos dos seus profissionais em seus fazeres diários dentro e fora da sala de aula.

Enfim, com isso em mente, sobre a estrutura deste capítulo, quanto à apresentação da narração das diferentes participantes do estudo, trouxemo-la em articulação, sempre que possível, a depender do tema discutido e das possibilidades das narrativas.

Para a análise dos dados, com as três participantes do estudo, fizemos de forma que reunissem as narrativas por categorias organizativas. Nessa proposição, evidenciamos: 5.1) História de vida familiar e a deficiência; 5.2) A escola como potência na vida dos indivíduos e os primeiros desafios para usufruir do direito à educação; 5.3) A organização da escola e as peculiaridades de alguns professores; e 5.4) Marcas que não foram apagadas.

Com esse panorama, pretendemos visibilizar o percurso das participantes a partir da família, comunidade e escola, buscando situar movimentos que contribuíram para que elas "sejam quem são" hoje e, assim, contribuir para a área da educação especial e, em particular, da deficiência visual, mostrando os desafios e as possibilidades nos diferentes espaços.

5.1 HISTÓRIA DE VIDA FAMILIAR E A DEFICIÊNCIA

Esta categoria foi organizada de forma a apresentar quem são as participantes do estudo hoje. Em seguida, evidenciar desde a descoberta da deficiência visual, perpassando pelos impactos e por movimentos realizados pela família buscando outras possibilidades. Posteriormente, trouxemos os diferentes espaços que se destacaram na vida das participantes. Por fim, indicamos pistas sobre autonomia a partir da família, amigos e/ou vizinhos e da própria pessoa.

5.1.1 Quem são as participantes do estudo?

Comecemos por Vânia,[29] uma jovem senhora que fez 38 anos no início do segundo semestre de 2019,[30] casada (o marido tem baixa visão), mãe de duas filhas (de 1 e 4 anos de idade), tem curso superior na área de Fisioterapia, é funcionária efetiva em sua área de formação em um hospital público da Grande Vitória. Vânia nasceu na zona rural de uma cidade do interior do Estado. Atualmente mora na Região Metropolitana de Vitória, tem dois irmãos – um deles mais velho e ela é gêmea com o outro (vidente). Vânia nasceu vidente, mas aos poucos foi perdendo a visão devido a um glaucoma. [31] É cega desde oito anos de idade. Na literatura, "De acordo

[29] Os nomes dos sujeitos do estudo são fictícios.
[30] Usaremos, como referência, o ano das primeiras narrativas.
[31] O glaucoma é uma doença que afeta o nervo óptico. O principal fator de risco para seu aparecimento é a pressão intraocular (PIO) elevada, mas não existe uma relação causal direta entre um valor determinado de pressão intraocular e o aparecimento do glaucoma. Por esse motivo, alguns indivíduos manifestam a doença com

com a altura do seu surgimento, a cegueira pode classificar-se como ‘congênita’ ou ‘adquirida’” (GARCIA, 2014, p 26). De acordo com Garcia (2014), a perda da visão antes dos cinco anos de idade é chamada cegueira congênita. Quando se perde a visão a partir dessa idade, são consideradas pessoas com cegueira adquirida (GARCIA, 2014). Seguindo essa linha, Vânia é considerada cega adquirida.

Carla é outra narradora deste estudo que, no início de 2019, fez 22 anos, tempo em que cursava o 6º período do Curso de Psicologia em uma universidade. Namora desde 2014 (o namorado é vidente) – fazem planos para se casarem quando a jovem terminar a faculdade. Nasceu na zona urbana de uma cidade do interior do Estado. Atualmente mora em outra cidade do interior nos fins de semana e nas férias. Durante a semana, reside na Região Metropolitana de Vitória para estudar. Tem uma irmã mais velha e um irmão mais novo (este somente por parte de pai e com quem não tem contato). É cega congênita: “[...] minha mãe me conta que foi incompatibilidade sanguínea: o sangue dela é O– e o de meu pai é A+, que é o meu sangue também, e aí dá a doença eritroblastose fetal,[32] que é do segundo filho em diante” (CARLA).

Outra participante do estudo é Amanda, uma jovem que fez 22 anos em meados do ano de 2019, casada (há três anos, na época do estudo), tem ensino médio completo. Tem uma irmã, mais velha. Nasceu na zona urbana de uma cidade do interior do Estado. Atualmente mora na Região Metropolitana de Vitória. É cega congênita. Nas palavras da jovem: “Nasci sem a retina.[33] Caso raro, de acordo com o médico”.[34]

---

pressão intraocular baixa e outros com a pressão intraocular alta, no entanto nem todo paciente com PIO alta tem glaucoma. Por se tratar de uma doença crônica e irreversível, o diagnóstico e o tratamento precoce do glaucoma são importantes para evitar danos à visão e evolução para cegueira. O glaucoma pode levar à cegueira (Disponível em: https://americasoftalmocenter.com/cirurgia-de-glaucoma-causas-sintomas-tratamento-e-riscos/. Acesso em: 16 mar. 2020).

[32] Eritroblastose fetal é uma doença hemolítica causada pela incompatibilidade do sistema RH do sangue materno e fetal. Ela se manifesta quando há incompatibilidade sanguínea referente ao RH entre mãe e feto, ou seja, quando o fator RH da mãe é negativo e o do feto, positivo. Quando isso acontece, durante a gestação, a mulher produz anticorpos anti-RH para tentar destruir o agente RH do feto, considerado “intruso”. Uma vez produzidos, esses anticorpos permanecem na circulação da mãe. Caso ela volte a engravidar de um bebê com RH positivo, os anticorpos produzidos na gravidez anterior destroem as hemácias (glóbulos vermelhos do sangue) do feto. O primeiro filho, portanto, apresenta menos risco de desenvolver a doença do que os seguintes, porque a mãe RH- ainda não foi sensibilizada pelos anticorpos anti-RH (Disponível em: https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/incompatibilidade-sanguinea/. Acesso em: 6 abr. 2020).

[33] A retina consiste em uma membrana localizada na parte posterior do olho, cuja função é transformar a luz que chega aos olhos em impulsos elétricos que serão enviados até o cérebro (Disponível em: https://retinapro.com.br/blog/entenda-o-que-e-a-retinopatia-de-prematuridade-e-como-e-o-tratamento/. Acesso em: 8 ago. 2021).

[34] Em uma pesquisa na internet, não encontramos dados sobre caso de bebês que nascem “sem retina”. Encontramos sobre Retinopatia de Prematuridade, que se trata de um distúrbio ocular que afeta a retina de crianças prematuras. Quando não diagnosticado e tratado corretamente, o problema provoca alterações na visão

Em uma primeira aproximação, parece estar definida a identidade de Vânia, Carla e Amanda, por parecer ser a identidade simplesmente aquilo que se é. “A identidade assim concebida parece ser uma positividade (‘aquilo que sou’), uma característica independente, um ‘fato’ autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria [...]” (SILVA, 2000, p. 74), desconsiderando outros fatores, como as interações sociais.

A partir das proposições de Silva (2000) – que não faz referência à cegueira –, em nossas análises, quando se faz referência à frase “É cega”, parece se reportar a uma identidade que simplesmente se esgota em si mesma. “Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são [...]” (SILVA, 2000, p. 75) cegos. A afirmação de que é cega faz parte de uma extensa cadeia de expressões associadas à identidade, da diferença (SILVA, 2000), ou seja, não é vidente. “Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2000, p. 75).

E não podemos perder de vista que

> Tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’ (BAUMAN, 2005, p. 17-18).

Com isso, hoje somos o que somos e parece estar definida nossa identidade. No entanto, amanhã poderemos ser outra pessoa e não nos identificarmos mais com o que somos hoje. Identidade é mutação, mesmo que, à primeira vista, pareça ser uma condição sem alternativas e concluída; ao contrário, a identidade vai se constituindo por toda a vida. “Mutação” que acompanharemos neste capítulo.

5.1.2 A descoberta da deficiência visual pela família, impacto e primeiros movimentos

Vânia nasceu aparentemente sem problemas na visão. Com o passar do tempo, em torno dos nove meses de idade, sua mãe começou a perceber que a filha não conseguia olhar para a

---

e até a cegueira (Disponível em: https://retinapro.com.br/blog/entenda-o-que-e-a-retinopatia-de-prematuridade-e-como-e-o-tratamento/. Acesso em: 8 ago. 2021). Com isso, perguntamos a Amanda, por WhatsApp, se era o caso de ela ter tido Retinopatia de Prematuridade, e se ela nasceu prematura. Amanda respondeu: “O que eu sei é só o que eu disse: nasci sem retina”.

claridade. À noite ficava tranquila e, durante o dia, chorava muito e tapava os olhos. Foi levada ao médico pela mãe: “Ela me levou ao oftalmologista e ele descobriu que eu tinha glaucoma. Eu passei a usar muito colírio” (VÂNIA).

Em relação à Carla e Amanda, que nasceram cegas, as famílias descobriram nos primeiros meses de vida. No caso de Carla, em seus cinco meses de idade:

> Minha mãe conta que, brincando comigo, viu que eu não interagia igual as outras crianças, que meu olhar não era igual ao das outras crianças. Por eu não interagir igual, ela começou a me levar a médicos. Os médicos até falavam com ela que ela estava enganada [risos], que eu não tinha nada. E minha mãe falava que eu tinha alguma coisa sim, insistia. E dizia: ‘Eu vou descobrir’. Correu atrás e descobriu. Com cinco meses foi quando ela descobriu que eu era cega, fazendo vários exames. Mas ela não desconfiava de cegueira (CARLA).

No caso de Amanda, a família descobre a cegueira entre seus três e quatro meses, ou um pouco mais:

> Minha família descobriu que tinham uma filha cega quando eu estava com três a quatro meses pra cima. No começo meus pais não viam nada de diferente. Todo mundo na família desconfiava que tinha alguma coisa estranha comigo, mas, para meus pais, não tinha nada de errado. Me levaram ao médico e descobriram (AMANDA).

Nesse contexto, em que os pais não percebiam que talvez tivesse algo diferente nas interações do então bebê, Begossi (2003, p. 39) enfatiza que “O mecanismo de defesa mais primitivo é a negação, quando os pais tentam acreditar que não há nada de errado com seu filho [...]”. Não se trata da negação do filho, mas sim da negação da condição de deficiência, inconscientemente.

As famílias descobriram em poucos meses a cegueira, no caso de Carla e Amanda, e o desconforto com a claridade, no caso de Vânia, a partir das interações cotidianas com suas filhas, do brincar e do cuidar, o que é muito comum nos primeiros meses de vida de pessoas com deficiência visual, como nos relata Calixto (2016), pois, além de não pegar um objeto silencioso colocado a sua frente, o bebê cego também não o acompanha com os olhos. No caso de problemas com a claridade, os familiares também percebem a partir da reação da criança, neste caso, adversa à claridade.

O impacto de ter um filho diferente dos moldes imaginados na gravidez, das expectativas geradas nas famílias das pessoas com deficiência se materializa. De acordo com Vânia, o impacto para sua família aconteceu desde a descoberta da rejeição à claridade e no decorrer do

processo, pois o problema não era solucionado e, pior, intensificava-se, o que deixava seus pais preocupados e tensos. Com Carla, embora a mãe soubesse que algo estava acontecendo, ao se deparar com a cegueira, no primeiro momento, ela ficou meio frustrada, pois não cogitava a possibilidade de a filha ser cega. Amanda relata: “O sentimento de meus pais, quando descobriram que eu não enxergava eu não sei, mas, com certeza, foi difícil. Eu já tentei saber detalhes, mas eles não comentam muito sobre isso. Acredito que deve ter sido um baque”.

Temos aqui, em oposição às expectativas geradas na gravidez de cada uma das mães das participantes do estudo, o desejo de um filho “perfeito” outrora tão próximo a se realizar, sendo desconstruído pela realidade que se coloca com a cegueira, ou com os sérios problemas com a claridade, que a época “poderia” se tornar em cegueira, o que, consequentemente, fez com que se iniciasse o luto pelo filho idealizado. Um sentimento de profunda tristeza que traz efeitos “[...] com o nascimento de um filho imperfeito, que gera, inevitavelmente, culpa e frustação, passando esta mãe por todo um processo de questionamento sobre si mesma e [muitas vezes, sobre] o casamento” (BEGOSSI, 2003, p. 36). De acordo com Begossi (2003), ocorre um sentimento de culpa dos pais por temerem que podem ter feito algo errado ou deixado de fazer algo de importante durante a gravidez que tenha afetado o bebê.

Depois da descoberta e frustação, temos a ação, materializada pela busca de tratamento ou, no caso da cegueira já confirmada, pela busca por aprendizagem do bebê e das especificidades da cegueira pela família, ou seja, a busca por possibilidades em espaços sociais. As questões da deficiência colocam a família em um estado de tensão, de ansiedade, fazendo com que passe por várias fases, uma delas é aprender a conviver com algumas limitações impostas pela condição de vida (BEGOSSI, 2003), limitações por um mundo configurado para pessoas videntes.

No caso de Vânia, as narrativas nos apontam que sua mãe buscava na medicina tratamento para que a cegueira não se materializasse. Os movimentos realizados com Carla também se relacionaram com a medicina, não na busca pela “cura” da cegueira, mas na busca de soluções para outros problemas que se fizeram presentes: “Eu tive um tumor no fundo do olho. A gente vivia viajando pra fazer tratamento. Até bem grandinha, eu ainda viajava muito, até uns cinco ou seis anos” (CARLA). Begossi (2003, p. 39) nos alerta que “Esse afastamento da mãe pode desencadear ou mesmo agravar problemas conjugais, uma vez que a [deficiência] do filho agora também é sentida como da mãe, e essa se vê como identificada, de forma simbólica, com esta

criança". Achamos importante trazer a análise da autora, porque os pais de Carla, com o passar do tempo, se separaram. Como nos alerta Begossi (2003, p. 39), "Devido ao envolvimento com a [deficiência] do filho, a mãe torna-se cada dia mais parte dele, questionando-se sobre o sentido da vida e os motivos pelos quais foi a escolhida para vivenciar aquela situação".

Vânia narra que o afastamento da mãe do lar, devido às viagens para cuidar de questões dos olhos, pode ter culminado com a irritabilidade do pai, pelo grande tempo disposto para tentar resolver a questão, que só piorava. Com isso, a "demora" por encontrar uma solução deixava seu pai "nervoso", pois ele queria que o problema fosse resolvido logo. Como isso não acontecia, ao contrário, se agravava aos poucos, então, ele queria que sua mãe não a levasse mais a médicos. Vânia narra: "Parece que, na mente do meu pai, ele já tinha aceitado que ia ter uma filha cega. E minha mãe não, ela queria buscar algum recurso". Sua mãe buscava meios para combater a doença, promover a cura (BEGOSSI, 2003).

Sobre questões de ausência da esposa/mãe em casa, na opinião de Begossi (2003), uma das consequências para a família é a "desintegração" temporária, causada pelo afastamento da mãe do lar. De acordo com a autora, uma das consequências é que "A mãe enfrenta problemas com os outros filhos que se sentem abandonados e cobram, à sua maneira, a falta de atenção" (BEGOSSI, 2003, p. 38), o que também se pode dizer do marido, seja pela ausência da esposa em casa, seja pela responsabilidade exclusiva do pai com os outros filhos nesses períodos.

No entanto, uma leitura que consideramos pertinente é sobre a responsabilização que o Estado deveria ter. Nesses termos, chamamos a atenção é para a ausência do Estado, pois este não proporciona tratamento adequado em todo o território nacional, o que culmina com constantes descolamentos da mãe à procura de atendimento médico.

5.1.3 Diferentes espaços que foram incorporados à vida das participantes do estudo

As idas e vindas buscando informações e possibilidades sobre a cegueira e problemas visuais nos diferentes espaços sociais – em serviços disponibilizados em prefeituras, como assistência social; nos hospitais, em conversas com profissionais da saúde e com pessoas com problemas visuais e seus familiares acompanhantes – foram apontando caminhos.

Dessa forma, na busca por possíveis, a família de Amanda descobre a existência de uma instituição especializada privado-filantrópica na área da deficiência visual, em sua primeira infância. Os movimentos que foram se delineando a partir da descoberta de ter uma filha cega, na busca por possíveis, levou com que, nas palavras de Amanda: "[...] meus pais conheceram uma pessoa que trabalhava em uma instituição especializada da cidade onde morávamos e disse que existia instituição para cego aqui" (AMANDA), na Região Metropolitana de Vitória. Assim, logo começam as idas e vidas da cidade do interior, onde sua família morava, para a instituição:

> Me levaram pra ser estimulada na instituição especializada, porque eles faziam estimulação em bebê. Mas não sei quantos meses eu tinha e nem quanto tempo frequentei. Me traziam do interior pra cá duas vezes por semana. Eles tentaram pesquisar outro lugar mais perto de casa, mas não tinha (AMANDA).

Mesmo com todas as dificuldades, morando no interior do Estado, a família de Amanda busca apoio visando melhorar a qualidade de vida da filha. O transporte é oferecido pela prefeitura do município: "Tinham que me trazer, não tinha muito o que fazer. Lá não tem até hoje recursos pra quem tem deficiência visual. O jeito era buscar aqui" (AMANDA).

Nesse ínterim, em outra cidade do interior do Estado, entre a busca por tratamentos envolvendo questões do tumor do olho, com médicos e viagens, Carla tinha mais ou menos dois anos de idade, quando a assistente social do município onde moravam trouxe informações sobre a existência da instituição especializada para pessoas com deficiência visual no Estado. Assim, mãe e filha começam o ir e vir para a Região Metropolitana de Vitória uma vez por semana, também no carro da prefeitura, para frequentar a instituição.

Para Vânia, saber sobre a existência da instituição, espaço que poderia lhe dar alguma direção, custou-lhe tempo. Em idade escolar, tentava entrar na escola de ensino comum, como seus irmãos. As primeiras tentativas aconteceram no início do ano letivo quando Vânia tinha seis anos.[35] Em 1988, quando estava com a visão extremamente comprometida, seu irmão gêmeo começou a estudar. Ela foi com a mãe levar seus dois irmãos para a escola próxima onde moravam – na zona rural de uma cidade do interior do Estado –, e sua mãe pediu à professora para a filha acompanhar as aulas: "A professora não aceitou, porque ela não tinha como me

[35] Vânia faz aniversário no início do segundo semestre, então trata-se do ano em que completou sete anos.

passar as atividades escolares. E voltamos para casa, eu e minha mãe, chorando, pois a esperança de estudar naquele ano acabou ali" (VÂNIA).

Recorremos a Caiado (2003) que, fazendo um panorama histórico sobre a legislação e a educação especial, pontua sobre nossa primeira lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 1961, que já anunciava que a educação de "excepcionais" deveria se enquadrar no sistema geral da educação, no que fosse possível, para que esse público fosse integrado à comunidade, mas salienta: "[...] em nosso país, quando se fala em inclusão do aluno deficiente no ensino regular, geralmente, o marco é a Constituição Brasileira promulgada em 1988" (CAIADO, 2003, p. 8), cujo texto consolida várias conquistas de direitos, entendendo que a "[...] redação constitucional do direito à educação do aluno com deficiência no ensino regular, direito registrado no art. 208, expressa a luta do movimento social no país, que era a luta pelo direito de cidadania para todos" (p. 9).

Segundo a autora, antes da Constituição Federal de 1988, aconteciam experiências isoladas de matrícula na escola comum, predominando as escolas especiais, classes especiais como lócus de escolarização. Quando se fala de pessoas com deficiência, entendemos, como Caiado (2003), que a escolarização do aluno cego foi uma das primeiras a acontecer na escola regular, começando a frequentá-la muito antes da Constituição Federal Brasileira de 1988. No entanto, no caso da participante do estudo, Vânia, no recorrente ano de 1988, não teve a chance de ser uma dessas "experiências isoladas" que frequentavam a escola de ensino comum antes da promulgação da Constituição.[36] Dessa forma, não lhe foi permitido o acesso à escola de ensino comum, época em que sua família não imaginava a existência de instituições especializadas para pessoas com deficiência visual.

Esse fato nos remete ao estudo de Anjos (2016, p. 194) que, dialogando com autores a respeito da interface de pesquisas sobre a educação especial e a educação do campo, evidencia que ambas "[...] são fragilizadas dentro da realidade educacional e que há lutas por demandas tão específicas que ainda uma não chamou a atenção para a outra, vamos entendendo que a diversidade também produz suas invisibilizações". Há de se atentar que os referidos autores estão falando das realidades da última década. Se encontram invisibilizações da educação especial na educação do campo tão atuais, pode-se entender que, à época das tentativas de

[36] Promulgada em 5 de outubro de 1988.

Vânia, frequentar a escola de ensino comum era, talvez, algo inimaginável para algumas escolas, principalmente do campo.

No ano seguinte, a família muda-se para a Região Metropolitana de Vitória. Ainda assim, sua residência é localizada na zona rural da cidade. No início do ano letivo, em 1989, mãe e filha vão à escola levar os irmãos de Vânia. A mãe quer que a filha também acompanhe as aulas. Mais uma vez esse acesso lhe é negado e elas voltam, as duas, para casa chorando muito. Portanto, mesmo com o direito à educação do aluno com deficiência no ensino comum, promulgado com a Constituição Brasileira de 1988, no ano seguinte (1989), Vânia não consegue acesso a essa escola.

Vânia acompanhava a mãe todos os dias ao levar os irmãos à escola. Foi uma professora dessa escola que lhe deu a direção. Essa professora, que também trabalhava em uma instituição especializada para pessoas com deficiência intelectual, conhecia uma instituição especializada para pessoas com deficiência visual e a indicou para a mãe de Vânia:

> Fomos eu e minha mãe com essa professora à instituição. E assim minha vida mudou, porque lá eu vi que tinha recursos, que eu poderia aprender a ler e a escrever, aprender o Braille, poderia estudar, não na escola de meus irmãos, mas em outra. E lá, na instituição, tinha algumas pessoas que já estavam estudando na escola. Aí pronto! (VÂNIA).

De acordo com os relatos de Vânia, com a sensação de satisfação por ter encontrado um caminho, outras dificuldades aparecem. A instituição era muito longe de sua residência e, àquela época, transporte só em horário bem restrito e inviável para suas idas e vindas. No entanto, as situações vão se delineando e essa mesma professora que a levou à instituição se oferece para que Vânia durma em sua casa nos três dias da semana que tinha que ir à instituição. Ainda nessa linha, a instituição logo passa a pagar as passagens, visto que, à época, não existia passe livre para pessoas com deficiência e a família de Vânia não tinha condições para tal.

Para além de essa professora trabalhar na escola perto da casa de Vânia, também frequentava aos sábados o sítio onde ela morava, por ser namorada do filho do dono do sítio, onde seu pai era meeiro.[37] Com isso, não negando as dificuldades, a professora podia levar Vânia para sua casa na zona urbana do município, possibilitando que a menina pudesse frequentar a instituição especializada que, àquela época, atendia às segundas, quartas e sextas (frequentar a instituição

[37] Trabalhador que planta na terra de outra pessoa e a colheita é dividida ao meio com o dono da propriedade.

especializada se perdurou por toda a sua fase de escolarização), dias em que dormia na "cidade" e no dia seguinte voltava para a "roça". Essa foi a primeira moradia de Vânia longe de sua família.[38] Foram alguns meses assim. No segundo semestre do ano em que Vânia fez oito anos, ainda em 1989, aprendeu a ler e a escrever utilizando o sistema Braille, em três meses.

Na família de Amanda, buscando por possíveis, outros movimentos vão se delineando na sua vida. Ela tinha mais ou menos dois anos de idade quando se mudam para a Região Metropolitana de Vitória. Amanda começa, nesse período, a frequentar a instituição especializada todos os dias da semana. Vemos que a família continua fazendo movimentos para que a filha possa frequentar e usufruir desse espaço social, vislumbrando melhores oportunidades de vida. Agora, começam outros arranjos para suas idas e vindas diárias à instituição: "No começo, meu pai me levava e me buscava até a instituição, mas depois começou a ter o transporte gratuito da instituição e eles começaram a me deixar ir sozinha, até mesmo pra eu poder me adaptar" (AMANDA). Inclusive, consideraram ser importante e necessária para sua autonomia essa ação. Deixaram-na ir sozinha no percurso de transporte, mas até o lugar combinado para pegá-lo, a mãe de Amanda tinha a incumbência de levá-la, e o horário do pai no trabalho possibilitava que ele a buscasse. No começo, Amanda tinha insegurança em ficar sozinha. Por exemplo: "No início eu não queria ir com professor nenhum. Aquela coisa toda de quem tá começando. Depois, pronto, fiquei bem na instituição" (AMANDA).

Nesse processo de mudança de cidade, o pai de Amanda logo consegue emprego, primeiro como gari na prefeitura do município, depois como auxiliar de serviços gerais. No momento das narrativas deste estudo, estava exercendo essa função na mesma empresa há quase 20 anos. A questão do trabalho não era viável para sua mãe:

> A minha mãe não chegava a trabalhar por conta dessas coisas de me levar, me buscar. Só uma vez que ela trabalhou, porque era na parte da tarde e ela me levava pra pegar o transporte e meu pai me buscava [...]. Tinha que ficar me levando, me buscando, não tinha como ela trabalhar e ficar saindo do trabalho (AMANDA).

[38] Importante pontuar que apontamos ser a primeira moradia porque Vânia, ao longo de sua escolarização, morou com três famílias em períodos diferentes, até muitos anos depois sua mãe poder mudar para a zona urbana da Região Metropolitana de Vitória.

A família foi, à medida do possível, se moldando para levar/buscar Amanda, o que inviabilizou um possível emprego para a mãe.

No caso de Carla, continua vindo do interior uma vez por semana para frequentar a instituição. Nesse movimento, sua mãe teve uma oportunidade interessante: a instituição ofereceu para as mães a possibilidade de fazer o Curso de Artesanato ou o Curso de Braille: "Tinha uma sala só para mães" (CARLA). Um movimento feito pela mãe de Carla, visando a ajudar a filha nos processos de leitura e escrita, foi escolher o Curso de Braille – importante pontuar que a mãe de Carla não tem curso superior. Carla relata: "Minha mãe ficou no Curso de Braille, mas muitas mães foram para o Curso de Artesanato. A minha mãe foi umas das poucas que ficaram no de Braille". A mãe de Amanda escolheu, como a grande maioria das mães, participar do Curso de Artesanato.

A instituição especializada oferecia tais cursos, buscando ajudar as mães a preencher o tempo livre, pois elas levavam seus filhos para a instituição e muitas ficavam esperando, com o tempo ocioso. Vemos como extremamente positiva essa ação, que possibilitava a aprendizagem do sistema Braille, o que é muito importante para a família e para a pessoa cega. Porém nos perguntamos: e se tivesse tido engajamento, objetivando levar todas as mães a fazer o curso de Braille? Não podemos afirmar se o Curso de Braille oferecido pela instituição especializada também englobava conteúdos relacionados com a baixa visão. Acreditamos que sim, pois, dependendo do caso, da complexidade da baixa visão, a pessoa também precisa usar o sistema Braille para leitura e escrita, além de outras especificidades de sua condição. Ou seja, é facilitador para algumas famílias que o curso ofertado englobasse assuntos associados à baixa visão – como noções básicas sobre a deficiência, recursos facilitadores para o cotidiano, como a percepção de cores e contraste, tamanho das letras, dentre outros.

Nesse caso, se não tivesse o Curso de Artesanato, a instituição especializada poderia se empenhar a levar todas as mães a fazerem o Curso de Braille e colaborar para melhor aprendizado do filho cego ou com baixa visão, visto ser extremamente facilitador pessoas em sua casa entendendo o processo e lendo/escrevendo, utilizando o sistema Braille, bem como as especificidades da baixa visão. Não digo isso no sentido de responsabilizar a família pela alfabetização de seu filho, pois é função da escola, mas ter em casa alguém, por exemplo, que saiba o Braille é facilitador para um melhor desempenho escolar, enquanto a pessoa tem o seu "par" de acesso à cultura.

De toda forma, mesmo sendo função da escola alfabetizar, algumas famílias se engajam nesta tarefa e ensinam seus filhos a ler e escrever, como a mãe de Carla: “Quem me ensinou Braille foi minha mãe. Ela me dava os pontinhos tudo cantando [...]. Aliás, eu nem lembro direito quando eu aprendi o Braille. Minha mãe foi fazer o curso, começou a aprender e já foi logo me ensinado” (CARLA). Nesse movimento, Carla foi entendendo que sua escrita se dava de forma diferente:

> Porque desde pequenininha eu sempre fui muito curiosa, tudo eu queria saber. ‘Por que eu tenho que escrever assim? Por que quem enxerga escreve de outro jeito?’ Tudo eu ficava perguntando. E minha mãe tinha paciência em ficar me explicando. E eu fui entendendo. Aconteceu com naturalidade (CARLA).

Manusear a reglete[39] e fazer pontos em Braille, desde que sua mãe começou a aprender, possibilitou-lhe ter ciência dessa especificidade da cegueira.

Inclusive, em uma dessas viagens para fazer o Curso de Braille, quando sua mãe estava voltando para sua cidade, conheceu uma senhora no ônibus e começaram a conversar: “Contou minha história de vida e a mulher falou: ‘Sua filha vai ter uma máquina Braille’”[40] (CARLA). Com a notícia, a felicidade transbordava na casa de Carla, pois sua mãe teve confiança que a máquina Braille chegaria. E chegou, pouco tempo depois, no Natal de 2005, quando Carla tinha oito anos. Até então Carla fazia uso da máquina Braille uma vez por semana, em sua frequência semanal na instituição especializada. Mesmo partilhando da mesma condição biológica, a história de vida pode revelar que os indivíduos percorrem diferentes caminhos (CAIADO, 2003).

5.1.4 Autonomia: movimentos que podem tê-la potencializado

Na infância de Vânia, com a visão extremamente comprometida e/ou após ficar cega, a jovem narra fragilidades no seio da família sobre sua condição: “Meu pai colocava muita dificuldade. Na cabeça dele, eu ia ser sempre diferente para as pessoas, eu ia ficar sempre isolada” (VÂNIA). Aqui o pai vê a filha como cega e pronto. Uma vez que a identidade de ser cega se dá, Vânia passa a ser vista pelo pai com uma identidade dada, definida, acabada. Não como se dando, em

---

[39] Sempre acompanhada da punção, a reglete é um dos primeiros instrumentos criados para a escrita Braille. A reglete assemelha-se a uma régua com celas Braille dispostas em toda a sua extensão. A punção é uma espécie de estilete, em formato de pera, utilizado para a perfuração dos pontos na cela Braille (Disponível em: file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/Edu_Inc_Livro_WEB.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020).

[40] Permite a escrita Braille com maior velocidade, se comparada com a reglete.

movimento, em contínuo processo de transformação, de identificação. É como se, quando identificado o indivíduo, a produção de sua identidade se esgotasse (CIAMPA, 2001).

Mendes (2014) dialoga conosco quando salienta que a visão é considerada culturalmente como um sentido essencial, o que faz com que, ao perdê-la, outrora tão utilizada ou, simplesmente nunca a ter tido, muitos pensam que a pessoa não consegue interagir com o meio simplesmente por não ser uma pessoa vidente.

Continua Vânia narrando sobre a forma que seu pai "achava" apropriada conduzir: "Meu pai me tratava assim: quando a gente ia brincar, ele geralmente achava que eu não podia brincar. Tinha brincadeiras, como andar de bicicleta e muitas outras, que ele falava que eu não podia, que eu tinha que ficar fora" (VÂNIA). Seu pai ficava sempre preocupado com as possíveis consequências das brincadeiras:

> Ele ficava com medo que eu brincasse, corresse e caísse. Tudo ele falava que eu não ia conseguir, que eu não podia fazer. Eu sei que era por medo, tenho certeza de que era por medo, ele tinha muito medo. Eu tinha que ficar sentada, tinha que ficar só parada. Eu não podia brincar, não podia sair do lugar. Ele tinha isso (VÂNIA).

Nesse episódio narrado por Vânia, podemos perceber que a história de vida faz o indivíduo refletir. Ao narrar, criam-se outros significados. Hoje Vânia entende que seu pai tinha essa atitude por medo, visando a protegê-la. Um significado que nos parece surgir a partir de sua narração. Em relação a tal atitude do pai, entendemos, com Ciampa (2001, p. 163), que se trata de uma "[...] expectativa generalizada de que alguém deve agir de acordo com suas predicações e, consequentemente, ser tratado como tal". Ou seja, para o pai – que em sua forma de pensar estava apenas "protegendo" a filha –, se a filha é cega como poderia ela fazer o que fazem as crianças videntes? Ciampa (2001, p. 163) pontua:

> De certa forma, re-atualizamos, através de rituais sociais, uma identidade pressuposta, que assim é vista como algo dado (e não se dando continuamente através da re-posição). Com isso, retira-se o caráter de historicidade da mesma, aproximando-a mais da noção de um mito que prescreve as condutas corretas, re-produzindo o social.

Não deixá-la ser criança como as outras crianças fazia Vânia se sentir muito mal e chorar bastante, mas Vânia não chorava quieta, pois não aceitava aquela posição de que ser cega era impeditivo para fazer isso ou aquilo. Vânia chorava e contava para a mãe, pois sabia de seu

apoio em tratá-la como qualquer outra criança: “Minha mãe ia lá e conversava com ele e, a partir disso, eu voltava e brincava” (VÂNIA).

De acordo com os relatos de Vânia, e não podemos perder de vista, era a mãe quem levava a filha a médicos, inclusive foram, dentre outros, ao hospital referência mundial em oftalmologia (Fundação Hilton Rocha), em Belo Horizonte. Com isso, podemos discorrer que as duas, mãe e filha, tinham convivência com diversas pessoas relacionadas com sua condição de vida: profissionais da saúde (oftalmologistas, enfermeiros, atendentes, dentre outros), pessoas cegas (pacientes e, talvez, funcionários) e familiares de pacientes cegos. Nesse sentido, temos que considerar que a convivência da mãe com diferentes situações a ajudou a criar sentidos de como sua filha poderia agir no seu cotidiano, o que potencializou a autonomia dada à filha.

> Pode-se pensar, dessa maneira, que todo processo de consciência de outrem, autoconsciência e de memória (coletiva, dialógica, discursiva, polissêmica, polifônica etc., sempre mediadas) é potencializado pelas experiências (histórica, social, duplicada, alheia e própria) que ativam lembranças e sonhos, imaginação e invenção, que são potencializados pelas múltiplas dimensões dos sentidos nas relações interpessoais e subjetivas (ARAÚJO, 2020, p. 88).

Vânia sabe que sua mãe era mais ativa nas questões da deficiência visual, tanto pela busca por médicos, quanto nas situações cotidianas, como permitir que a filha brincasse como qualquer outra criança ou no convencimento para que seu pai permitisse sua autonomia. Em relação ao seu pai, mesmo que muitas vezes não “permitisse” que ela interagisse com autonomia, Vânia entende que era no sentido de protegê-la: “Ele não sabia que prejudicava”. Vânia argumenta: “Com o tempo ele foi entendendo que não era assim. Depois, de oito anos pra frente, melhorou, quando eu comecei na instituição especializada”. E complementa: “Meu pai me deu apoio, mas me deu mais apoio depois que eu já estava aprendendo o Braille, porque aí ele entendeu que tinha possibilidades” (VÂNIA).

A liberdade possibilitada pela sua mãe, amigos com quem brincava e por alguns familiares foi fundamental para que Vânia pudesse ter autonomia na sua infância, o que pode ter acarretado sua independência em seu percurso até os dias de hoje. Para Vânia, mesmo com os problemas na visão, até seis anos de idade, ela tinha uma vida praticamente como a de seus irmãos e amigos videntes.

Na sua infância, no decorrer do processo entre a aversão à claridade, a visão extremamente comprometida e, posteriormente, culminando com a cegueira, Vânia brincava, andava de

bicicleta e se locomovia com autonomia, como seus irmãos. A única diferença relatada era o uso constante de colírio e suas idas e vindas a médicos oftalmologistas. Após seis anos de idade, foi perdendo drasticamente a visão, vendo somente vultos e, com oito anos, ficou totalmente cega. Época em que ela, como de costume, continuou brincando, andando de bicicleta, inclusive se locomovendo com independência em lugares conhecidos. Como nos sugere Sousa Neto (2016), a autonomia da pessoa cega é estimulada quando ela tem em seu percurso ações positivas, que levam ao entendimento de que a cegueira não é impeditiva de a pessoa governar-se pelos seus próprios meios.

Na escola não precisou ser diferente. Vânia nos diz que sempre foi independente na locomoção, espaço em que não usava bengala. Ela teve incentivo da professora da instituição especializada, que também atuava nessa escola, dando aula de reforço para os alunos que precisassem. A época em que Vânia entrou na escola, tal professora orientou sobre como lidar com uma pessoa cega. Vânia narra: "Porque a maioria dos professores queria que eu ficasse sentada na sala o tempo todo. E, se eu fosse sair pra tomar água, eles não me deixavam ir sozinha, aí ela foi lá orientar, falar que eles tinham que deixar". Aos 14 anos, fez aulas de Orientação e Mobilidade e começou a locomover-se na rua com autonomia, usando uma bengala.

Na relação familiar de Vânia, há uma contradição, pois os familiares de seu pai são os que sempre a deixaram mais livre, se comparados com os familiares por parte da mãe. Vânia, quando criança, não gostava de frequentar a casa dos parentes por parte da mãe por sentir que não lhe possibilitavam autonomia. Eles achavam que ela tinha que ficar sentada sem fazer nada, o tempo todo, para não se machucar. E ainda: "[...] em tudo colocavam a deficiência no meio" (VÂNIA).

A casa de seus parentes por parte de pai, ela gostava muito de frequentar, pois podia brincar como qualquer outra criança. Ninguém colocava a deficiência como impeditiva. Referimo-nos a esse fato como contradição, porque era a mãe quem mais lhe possibilitava autonomia, quando associamos ao procedimento inicial do pai. Em relação aos familiares, as narrativas de Vânia trazem que as circunstâncias se davam ao contrário.

No caso de Carla, fazendo um panorama sobre situações que perpassaram sua vida, certamente auxiliando-a a ser quem é hoje, a jovem conta que sempre quis aprender a fazer tudo, que não costuma paralisar pelo desconhecido. Como exemplo, diz que tinha muita vontade de andar de bicicleta:

> Quando eu tinha seis anos, meu pai me deu a bicicleta. O povo chamou a minha mãe de doida, chamou a minha família de doida por me deixar andar de bicicleta. Meu pai me ensinou a andar, primeiro com rodinha, depois sem rodinha. E o povo ficava bobo porque não acreditava que fosse possível. Ainda bem que meus pais não acreditavam que não era possível, porque, se acreditassem, não teriam me dado a bicicleta (CARLA).

Mesmo a família a incentivando a ter autonomia, como nesse episódio da bicicleta, e interagindo muito com os colegas, para algumas brincadeiras os amiguinhos não a chamavam:

> As crianças brincavam muito de pique-pega, sempre essas brincadeiras de rua, e eu brincava junto. Andava de patinete também. Só quando era coisas que na cabeça deles era perigoso, eles não me chamavam. Tipo subir em árvore, eles não me chamavam e eu ficava triste, porque eu queria subir (CARLA).

De acordo com Carla, os amigos da rua não a convidavam por medo, por entenderem que subir em árvores não é coisa para uma pessoa cega fazer. Afinal, como nos salienta Mendes (2014), muitos acreditam que o fato de ser cego impossibilita interação com o meio, ou seja, no caso dos amigos de Carla, acreditavam que ela não poderia participar de todas as brincadeiras. Mas, por sorte da então criança, sua família lhe possibilitava vivenciar diferentes experiências: "Depois eu subi em árvore. Meu tio me levou pra subir, lá no altão. E minha mãe sempre me deixou fazer tudo que as outras crianças faziam. Como toda mãe, tinha os horários, claro" (CARLA). A jovem fez coisas pouco comuns para as outras crianças também, como ocorreu no dia em que foi ao circo e, depois de acabado o espetáculo, sua mãe

> [...] foi procurar o adestrador. Explicou que eu sou cega e pediu para eu ver a macaca. O adestrador deixou. Eu fui dentro da jaula da Catarina, a macaca. O adestrador falou pra Catarina me abraçar: ela me abraçou, eu passei a mão nela todinha, na boca dela. Fiquei muito feliz. Contei pra tudo mundo que eu vi a macaca (CARLA).

Sobre locomoção, Carla é incentivada desde criancinha. Lembra-se de que, com quatro anos de idade, sua mãe lhe entregou sua primeira bengala: "Ela falou: '[Carla], essa aqui é sua amiga, sempre que você for passear, ela vai com você [risos]. Ela é sua guia'" (CARLA). O ponto-chave aqui é entender como pistas que foram se constituindo ao longo de sua vida, pois Carla se subjetiva como alguém que tem e quer ter sempre mais autonomia em relação à sua independência, o que inclui locomoção. Além do incentivo da mãe, a jovem lembra-se de suas aulas de Orientação e Mobilidade: "Eu tinha uns 6/7 anos quando fiz aula com bengala normal na instituição. Mas antes tinha o carrossel, que é a bengala normal com a rodinha na ponta fazendo um barulhinho, só pra animar a gente a andar" (CARLA). Importante pontuar a fala de Carla sobre a bengala: "Andar de bengala é uma sensação de liberdade".

Essas questões de independência na locomoção aconteceram de forma natural, a partir do incentivo de sua mãe.

> Sair sozinha na rua, a primeira fez foi quando eu fui na padaria. Eu tinha uns seis a sete anos. Minha mãe me disse pra eu ir buscar pão e ela ia ficar me olhando de casa, e eu fui, era só ir reto, todo mundo me conhecia: 'fala [Carla]; você já chegou'. Eu não sei se ela foi me acompanhando. Talvez ela tenha ido, ou não, porque tinha mais gente conhecido perto nas outras casas. Ela pode ter ido um pedaço atrás de mim, sim, é a cara dela. Fui, comprei pão, depois que eu já manjei o caminho, já era. Ela abriu uma conta na padaria e eu ia direto [risos] (CARLA).

Sobre essa questão de se locomover com autonomia e independência, Carla vai tendo pequenas oportunidades com os movimentos que vão se delineando em sua vida. E, ainda, a autonomia em diferentes situações vai se desenhando. Por exemplo, de acordo com os relatos da jovem, aprendeu a fazer brigadeiro na instituição, o que lhe foi útil muitas vezes. Conta com alegria uma de suas travessuras com a prima, da mesma idade: "A gente fazia brigadeiro escondido toda vez que minha tia saía de casa. Ninguém desconfiava do feito, porque a cozinha ficava sem vestígios" (CARLA). Aqui vemos claramente a autonomia de duas crianças fazendo travessuras, comuns às que fazem todas as outras crianças, e conseguindo escondê-las sem dificuldades.

Outros movimentos vão se delineando em sua vida. Por exemplo, Carla nos diz que, com o passar dos anos, sua mãe anuncia a separação de seu pai. Carla, que já não tinha tanto contato com o pai, por ele trabalhar em outro Estado, não dá ênfase aos motivos que os levaram à separação. Apenas disse: "Não deu certo e pronto". Mas o ponto que queremos destacar é que a separação do casal leva à oportunidade de mudarem de município. Dessa forma, Carla, sua mãe e sua irmã se mudam para a Região Metropolitana de Vitória, alugando uma casa em frente a uma instituição especializada para pessoas com deficiência visual, facilitando, assim, a frequência de Carla ao local. Agora Carla passa a frequentá-la todos os dias:

> Em 2006, quando eu tinha nove anos, começamos a morar em frente à instituição. Era só atravessar a rua. No começo, minha irmã me levava, depois me ensinaram a ir sozinha, já que era perto. Eu ficava me achando: agora eu ando sozinha! E eu ia mesmo, atravessava a rua, tocava o interfone e entrava (CARLA).

Locomover-se com autonomia foi se dando continuamente em sua vida. Quando se vê andando desacompanhada se orgulha e, ao mesmo tempo, trata com naturalidade a questão: "Era só atravessar a rua. Eu ia sozinha. Frequentei até os dez anos" (CARLA).

Outro ponto que consideramos interessante para fomentar ainda mais sua autonomia é que, quando Carla e sua família se mudam para a Região Metropolitana de Vitória, sua mãe começa a morar com o então padrasto de Carla (quando ela tinha nove anos): "[...] de 2006 a 2015, contando as idas e vindas" (CARLA). Para além de sentimentos conjugais – o que não é foco deste estudo –, vemos nesse relacionamento que sua mãe, mesmo de forma inconsciente, faz movimentos que levam à autonomia da filha, pois seu padrasto é cego (adquirido, desde os seus 23 anos. Na época das narrativas estava com 47 anos).

Sobre esse relacionamento da mãe, Carla relata que gostava de sair com ele, de ir ao supermercado, pois era incentivador: "Porque, quando ele começou a morar com minha mãe, eu tinha nove anos. Eu, criança, ficava viajando: como pode um cego guiar outro cego? Ele era todo independente. Era um espelho pra mim. Eu gostava muito" (CARLA). E ainda:

> Sobre meu padrasto, era bem interessante o jeito dele em cuidar de mim. Eles ficaram um tempão juntos, então ele fazia o papel mesmo de pai. Me dou bem com ele até hoje. De vez em quando nos falamos, principalmente nas datas comemorativas. Com meu pai é que eu não tenho falado (CARLA).

Carla tem no ex-padrasto uma importante referência em relação à sua autonomia, pois ele, além de cuidar da então enteada com carinho, guiava-a pelas ruas. Ele se fez presente por muitos anos em sua vida e ainda hoje se faz, por telefone.

Em relação à locomoção na escola, foi se dando naturalmente em seu cotidiano. Carla narra sobre a escola em que estudou a partir dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: "Eu conhecia a escola como se fosse minha segunda casa. Andava tudinho. Estudei tanto tempo lá, que gravei. Eu conversava com todo mundo da escola, então, pronto, era de boa". De sua casa para a escola, Carla relata que nunca foi sozinha, sempre com sua irmã (sempre estudaram na mesma escola) e uma amiga. Carla diz ter uma relação boa, tranquila, de irmãs que se amam, se respeitam e se ajudam. Quando sua irmã terminou o ensino médio, passou a ir somente com essa amiga, que também terminou o ensino médio antes de Carla. Assim, a jovem começou a utilizar transporte escolar:

> Eu marquei pra topique me pegar próximo de casa. Eu não precisava atravessar a rua. Era na mesma calçada de casa. E eu ia sozinha. Eu conhecia o barulho do carro dele. Eu gostava de ir sozinha até o ponto. Por mais que fosse perto de casa, eu gostava daquilo. Achava legal porque eu pensava: 'Olha, estou andando sozinha' (CARLA).

Os processos de formação identitária da jovem vão se delineando. A independência que vai se configurando lhe causa alegria, liberdade. A identidade da menina que anda sozinha, que se sente feliz por fazê-lo, sabe que andar sozinha significa ser cada dia mais independente, mais autônoma, mais livre.

Quanto a seu percurso até os dias atuais, Carla ressalta: “Gosto muito de adrenalina. Já dirigi carro, pilotei moto, voei de parapente e fiz rapel. Quem tem amigos, tem tudo. Consegui a partir de alguns amigos” (CARLA). Isso nos remete à opinião de Goffman (1982), quando salienta que o indivíduo estigmatizado pode, de maneira indireta, tentar corrigir sua condição, dedicando-se ao domínio de atividades consideradas como fechadas, por motivos físicos e circunstanciais, a pessoas com deficiência. O sujeito mostra a seus pares que sim, ele é capaz de realizar a atividade que, muitas vezes, a pessoa vidente não consegue.

No entanto, diferente do autor, acreditamos que é o percurso de vida do sujeito que pode levá-lo a se dedicar a áreas “consideradas” fechadas. A identidade vai se metamorfoseando e ele, o sujeito, vai entendendo o que pode realizar, à sua maneira, sozinho ou em companhia de um amigo ou instrutor. Para exemplificar nosso pensamento, reiteramos parte de uma narrativa de Carla já exposta aqui: “Ainda bem que meus pais não acreditavam que não era possível, porque, se acreditassem, não teriam me dado bicicleta” (CARLA).

No caso de Amanda, a jovem nos relata que sempre andou sem ser guiada nas dependências de sua residência, e na instituição especializada também. Em outros espaços, sempre alguém a acompanha. A mãe de Amanda era quem, na maioria das vezes, a guiava para os lugares, como cotidianamente para a escola: “Minha mãe não reclamava de me levar. Quando meu pai estava de folga, era ele” (AMANDA).

Um fato pelo menos intrigante é que a mãe de Amanda nunca a matriculou na mesma escola que sua irmã, que é mais velha, frequentava. As narrativas da jovem se restringiram a dizer: “Minha mãe achou melhor para não ter problemas entre nós duas. Somos apenas irmãs” (AMANDA). De toda forma, de acordo com as narrativas, sua irmã é aquela que não fazia questão de ajudar quando, por exemplo, a mãe pedia para levá-la ao ponto combinado com o transporte da instituição. Não tem um relacionamento de amigas, apenas irmãs. Mas, também, segundo a jovem, é aquela irmã que não tinha vergonha de Amanda: “Quando ia alguém lá em casa, me apresentava normal” (AMANDA).

Sobre autonomia e independência na locomoção, Amanda nos diz que, na instituição, aconteceram: "[...] as primeiras tentativas de Orientação e Mobilidade e AVD [Atividade da Vida Diária]" [41]" (AMANDA). Eram aulas importantes para proporcionar autonomia. Tais atividades são fundamentais para facilitar o cotidiano da pessoa cega. Ela diz, ainda: "Fiz aulas de Orientação e Mobilidade várias vezes. Na escola, um ou outro professor especializado tentava me ajudar com isso no contraturno" (AMANDA). Na escola a jovem nunca andou sozinha; na instituição especializada sim. Sobre as aulas de Orientação e Mobilidade:

> Tinha uns professores que me deixavam pressionada: 'Você tem que aprender logo'. Tinha outros que tinham mais paciência: 'Primeiro vou te ensinar tal lugar, depois eu te ensino outro'. Tive um da instituição que falou: 'Só posso te ensinar a chegar no terminal quando você tiver preparada'. Acabou que nunca fiquei preparada pra chegar em terminal (AMANDA).

Sousa Neto (2016) argumenta que, para que a pessoa cega possa realizar os movimentos de locomoção com estabilidade e segurança, é necessário que haja orientação apropriada para o relacionamento com o espaço e sua ação. Para o autor, somente quando isso for alcançado, a mobilidade poderá acontecer de forma eficiente. De acordo com Sousa Neto (2016), quando relata as práticas de Orientação e Mobilidade realizadas com pessoas cegas em seu estudo, foi o aprendizado cotidiano que os levou a desejar ser independentes na locomoção. Desse modo, puderam explorar o caminho, descobrindo nele referências e pistas, bem como sentindo o prazer da liberdade, vislumbrando a possibilidade em conhecer novos espaços, a partir da independência na locomoção (SOUSA NETO, 2016).

O marido de Amanda a incentiva a pegar a bengala ao saírem: "'Cadê sua bengala?'" (AMANDA). Em todo o seu percurso de vida, Amanda sempre esteve acompanhada fora de casa ou da instituição. Não usava a bengala, mesmo ela estando sempre em sua bolsa. Com isso, a jovem que outrora foi dependente da mãe para sair de casa, atualmente é dependente do marido para tal, que também é cego e tem autonomia para ir aonde desejar. Os processos de formação identitária vão se delineando por toda a vida e, atualmente, a jovem casada se sente segura guiada por seu marido. Ela não considera essencial para sua vida locomover-se com independência em outros espaços além de sua residência. "Entendemos que o trabalho de

---

[41] Atividade da vida diária (AVD): serviços que auxiliam no desenvolvimento de habilidades importantes para a realização de atividades do dia a dia, como comer, se vestir, escovar os dentes ou organizar materiais escolares (Disponível em: file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/Edu_Inc_Livro_WEB.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020).

Orientação e Mobilidade é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, independência de locomoção e ainda a autoconfiança" (SOUSA NETO, 2016, p. 22).

Entretanto, fazemos um comparativo com o termo amaxofobia, que significa fobia em dirigir um carro. As pessoas afetadas por esse distúrbio possuem um medo irracional de dirigir.[42] O motorista pode sentir excessivo medo, insegurança ou preocupação em perder o controle do veículo e entende que o problema vai muito além da falta de técnica ou prática ao volante. Para esses casos, existem clínicas de ajuda especializada.[43]

Resolvemos trazer essa questão, relacionando-a com o "medo" de locomover-se com independência em diferentes espaços, para que possamos pensar juntos que, talvez, a insegurança de locomover-se com autonomia vá além de falta de técnica ou prática, como a amaxofobia.

De acordo com a jovem: "O problema sou eu mesmo. Falta de incentivo não é. Não vou negar isso, não tem motivo" (AMANDA). Pudemos perceber que Amanda ficava nervosa simplesmente ao falar sobre o assunto, o que nos pareceu ser algo mais profundo do que simplesmente a falta de técnicas. Em nossas pesquisas, não encontramos na literatura discussões sobre o assunto, o que nos instiga a dizer que é um tema que precisa ser estudado em profundidade para que, só assim, possamos entender melhor a posição de Amanda.

É certo que a jovem encontra alguns obstáculos, mas isso não significa que são a causa do medo de locomover-se com autonomia. Exemplo de tais obstáculos é o procedimento da maioria de seus familiares que moram em outra cidade que, por cuidado e/ou preocupação, acabam, algumas vezes, dificultando sua autonomia. Seus avós a tratam bem, porém não como ela gostaria:

> Eles têm aquele pensamento mais antigo. Me admiram e tudo, mas se for pra deixar a gente fazer alguma coisa, eles não vão deixar qualquer coisa. Pra eles é mais ou menos assim que funciona: se eu tiver lá sentada vendo televisão, pra meus avós tá bom, tô segura. Mais ou menos isso (AMANDA).

---

[42] Disponível em: https://www.minutoseguros.com.br/blog/tres-dicas-de-como-perder-o-medo-de-dirigir/. Acesso em: 25 ago. 2021.

[43] Disponível em: https://autoesporte.globo.com/carros/noticia/2018/09/por-que-algumas-pessoas-tem-medo-de-dirigir.ghtml. Acesso em: 25 ago. 2021.

Os demais membros da família (exceto uma tia) também a tratam dessa forma, como os avós: “Esse daqui mesmo [referindo-se ao marido] tá lá fazendo alguma coisa e falam: ‘Ah, será que ele vai conseguir?’ Eu falo: ‘Deixa ele fazer. É claro que ele vai conseguir’” (AMANDA).

Amanda se lembra com alegria de sua tia, irmã de seu pai: “A gente vai pra casa dela, na cidade em que nasci. Ela leva a gente pra vários lugares. Inclusive pra dançar forró. Ela conta minha história para as pessoas com o maior orgulho. Ela é legal” (AMANDA). A jovem se sente feliz e livre com essa tia, que é um diferencial em sua vida: “Ela é a que mais me agrada, no sentido de entender e de fazer alguma coisa pela gente” (AMANDA). E ainda: “É a tia que mais me deixa à vontade, que me deixa fazer as coisas, pois ela não faz por mim como o resto dos familiares. Com ela não tem esse negócio de: ‘Ah, você vai se queimar’; ‘Ah, você vai se machucar’” (AMANDA).

Em sua convivência em outros espaços, Amanda frequentava a igreja toda semana com sua mãe, local ao qual atualmente, às vezes, vai com o marido. Participa de festas em família de forma mais ampla, como o Natal e eventos locais para os quais a família é convidada, como chá de bebê ou aniversários. Ou seja, ela é ativa. Amanda diz: “Era legal. Nada mais a comentar”. Mesmo convivendo em diferentes espaços, a jovem não sente necessidade de locomover-se com autonomia e dependência.

As aventuras vividas com seu pai no supermercado Amanda não esquece: “Meu pai me levava ao supermercado”. É interessante dizer que, de acordo com ela: “A gente ia muitas vezes só pra passar tempo” (AMANDA). Com frequência, pai e filha estavam em casa em fins de semana e/ou feriado e resolviam ir ao supermercado não necessariamente para comprar algo, visto que, inúmeras vezes, era apenas para interagir com os produtos. Supermercado este que se localiza em outro bairro da cidade, não no bairro de Amanda. O que faziam lá a jovem nos relata:

> Meu pai ficava me mostrando as coisas no supermercado. Mostrava tudo nas prateleiras, a organização: ‘Aqui tem isso, aqui tem aquilo’. Falava até os preços. Às vezes alguma coisa que eu nunca tinha visto, ele pegava e me dava, colocava na minha mão, pra eu conhecer. E eu falava: ‘Que legal, nunca tinha visto isso!’ Alguma fruta diferente ou qualquer outra coisa (AMANDA).

Em outras palavras, podemos perceber que o pai se utiliza da audiodescrição para possibilitar a interação da filha com o mundo à sua volta. De acordo com Motta e Romeu Filho (2010, p. 9), a audiodescrição

> É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos.

Buscava possibilitar que a filha tivesse contato com os produtos e espaços, utilizava-se de audiodescrição e permitia que ela tocasse, sentisse e cheirasse os produtos ali expostos, ou seja, que ela descobrisse o mundo a partir de sua percepção. A atitude do pai proporciona à filha interação com o mundo à sua volta. Parece que ele sabe que "É no movimento, na brincadeira e no jogo simbólico que podemos ser o que queremos ser, e o corpo toma forma servindo a pulsão da execução que o momento suscita" (CARVALHO, 2016, p. 43).

Carvalho (2016, p. 43) fala da importância de uma audiodescrição bem-sucedida, pois esta pressupõe que a pessoa cega "[...] armazene experiências vividas, incorporando-as num sistema de significados, permitido acioná-las para a construção de uma nova descrição e de novos sentidos em relação a outras experiências". Os processos de formação identitária vão se ressignificando. Com Santos e Magalhães (2019, p. 35, grifo dos autores) pontuamos:

> É importante ressaltar que, tal como as águas de um rio que correm sempre se modificando, se renovando, apresentando elementos antigos e novos que, constantemente, mesmo que lentamente, são integrados ou abandonados, a identidade, pela própria natureza, se metamorfoseia a partir das (re)significações *configuradas* através das práticas de representação.

Com efeito, a identidade da então criança e/ou adolescente vai se metamorfoseando, percebendo como importante para si tal interação. Aqui Amanda vai descobrindo o mundo com a ajuda do pai, não somente, mas especialmente nessa lembrança guardada com carinho manifestado em seu sorriso de satisfação. Manifestações que se produzem em ecos que se fazem presentes em suas recordações de interação com o mundo. Lembrando-se dessa situação, pareceu-nos ser um momento mágico na vida da jovem: sorriso no rosto, olhos brilhantes, voz alegre, movimentos nas mãos buscando simular a situação como se ela tivesse vivendo aquele momento.

Nessa mesma direção de audiodescrição, as viagens da família também tinham o cuidado do pai: "Ele ficava falando: 'À sua direita tem isso e aquilo, à sua esquerda tem uma árvore'. E falava o nome dos lugares que estávamos passando" (AMANDA). A audiodescrição enriquece as cenas, amplia o conhecimento, possibilita a interação. Não se trata apenas de verbalização: "São emoções derramadas a nossa frente, mas não apenas por palavras, também no gesto

contido, expansivo ou abrupto" (SOUZA, 2010, p. 197). Ampliando o conhecimento, a audiodescrição e a interação no supermercado são momentos que certamente jamais serão apagados das lembranças de Amanda.

5.2 A ESCOLA COMO POTÊNCIA NA VIDA DOS INDIVÍDUOS E OS PRIMEIROS DESAFIOS PARA USUFRUIR DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Nesta categoria, evidenciamos a importância da escola na vida das participantes do estudo. Essa escola que muitas vezes busca tornar-se mais inclusiva, e outras dificulta ao sujeito participar da dinâmica escolar. Para tal, inicialmente, trouxemos o sentimento de entender-se como cega para as participantes do estudo. Na sequência, visibilizamos desafios para conseguir acesso à escolarização, seja a partir de movimentos para a frequência escolar que se fizeram necessários, seja a partir da própria matrícula e da participação em si da aluna na dinâmica da sala de aula.

5.2.1 Saber-se cega e a vida das participantes

Quanto a se enxergar a si mesmas como cegas, com maior ou menor medida, a escola esteve presente na vida das três participantes do estudo. No caso de Vânia, antes de conhecer a instituição especializada (porque foi a partir dela que Vânia descobriu que poderia frequentar a escola), ela começa a sentir o impacto de ser cega aos seis anos, entre 1987 e 1988, quando começou a pensar em sua vida, inclusive na escola. A criança estava com a visão extremamente comprometida e a eventual cegueira começou a assombrá-la:

> Eu tinha seis anos e pensava: 'Como eu iria estudar? Como eu iria conviver em sociedade? Como eu seria tratada?' Com isso eu ficava triste. Chorava. Mas, ao mesmo tempo, minha família sempre me deixou livre. Eu brincava normalmente com meus irmãos e amigos ao dia, e à noite eu pensava essas coisas (VÂNIA).

A identidade da menina é abalada. Com Ciampa (2001, p. 136), "Afirmamos que a identidade é posta sob a forma personagem". O nome "aluno" nomeia a personagem que frequenta a sala de aula para aprender, nomeia o papel de quem se faz presente no cotidiano escolar. Mas, agora, a cegueira vinha se materializando na realidade de Vânia. Poderia ela ter clareza de como seria sua realidade escolar e suas relações cotidianas? "A identidade então, assume a forma de personagem, ainda que esta seja chamada pelo nome próprio, por um apelido, por um papel, etc." (CIAMPA, 2001, p. 134), mas Vânia não sabia como ela poderia, cega, assumir a identidade de seu papel de aluna, outrora tão próximo a se realizar. Com seis anos, já sente que

“A personagem é que quer ser conhecida” (CIAMPA, 2001, p. 134), ou seja, a criança em idade escolar anseia por ser aluna e ser reconhecida como tal. “O indivíduo não é mais algo: ele é o que faz” (CIAMPA, 2001, p. 135). Santos (2010, p. 314) clarifica a questão ao afirmar: “A identidade é sempre uma pausa transitória num processo de identificação”.

Nesse período, Vânia continua participando das brincadeiras, continua a andar de bicicleta, continua andando sozinha, continua a buscar autonomia, mas a escola se distanciava.

Já em relação à Carla, entre sua participação na pré-escola – que falaremos posteriormente – e na instituição especializada, a manifestação de se descobrir cega veio com certa naturalidade, não tendo impacto nas lembranças da jovem:

> Quando eu tinha três a quatro anos e já ia pra escola, na minha cabeça eu achava que todo mundo pra ver as coisas tinha que colocar a mão, porque minha mãe sempre falou comigo: ‘Você vê com a mãozinha’. Então, sempre que eu ia mostrar alguma coisa pra alguém, amiguinhos da escola ou qualquer outra pessoa, eu pegava a mão da pessoa também [risos] e colocava nas coisas [risos]. Eu pensava que era assim, que todo mundo via com a mão. Eu nunca pensei que o olho tinha uma função ali [risos] (CARLA).

Carla não narra problemas ao descobrir-se cega, mas se lembra que descobrir a função do olho foi interessante, algo que ela não imaginava. Descobrir-se cega aconteceu a partir do olhar de sua mãe: “Quando minha mãe percebeu isso, ela foi me ensinando que ‘eu’ enxergo com a mãozinha, porque ‘eu’ nasci sem enxergar, porque papai do céu quis assim, mas o resto das pessoas enxergam com o olho. E eu entendi bem” (CARLA). Begossi (2003) dialoga com o significado dado pela mãe. Para a autora, algumas explicações sobre o motivo de ter algo indesejado, como uma doença ou deficiência, estão ligadas ao fatalismo ou à vontade divina. “Este mecanismo é uma arma poderosa para a resolução dos conflitos emocionais, derivados pelo sentimento de culpa [...]. Assim, Deus determina o destino, mas pode dar força para aliviar o sofrimento” (BEGOSSI, 2003, p. 40). Trata-se de ressignificar a deficiência como algo maior do que o possível de ser explicado.

A descoberta da cegueira por Amanda foi, de acordo com seus relatos, frustraste. Ocorreu com sua entrada na escola de ensino comum, momento em que descobriu que não poderia ler nem escrever como imaginava, como as outras crianças: “Quando eu fui pra escola, eu achava que ia escrever como todo mundo. Eu tinha até meu caderno, meu lápis, minhas próprias coisas. Fui pra escola toda empolgada: ‘Nossa! Eu vou começar a escrever! Vou aprender a ler igual a todo mundo!’” (AMANDA).

Embora frequentasse a instituição especializada desde muito nova, foi na escola de ensino comum que Amanda realmente descobriu sua condição de ser cega. A jovem não imaginava que sua aprendizagem de leitura e escrita se daria por vias diferentes das adotadas para pessoas videntes. Aqui Amanda descobre que não seria como imaginava, que ser cega a impossibilita de usufruir da leitura e da escrita pela mesma via que seus colegas de sala.

Ainda assim, de acordo com a narrativa: "No início eu pegava um livro e ficava lá, como se eu tivesse lendo" (AMANDA), o que, aliás, é uma atitude comum às crianças em fase anterior à alfabetização: imitar as ações de leitura. Continua o relato de Amanda: "As professoras me deixavam fingir que estava lendo e às vezes até falavam: 'Você achou a página. É essa mesmo. Começa daqui'". A identidade "idealizada" de ser aluna "lendo" quer se destacar e é em um primeiro momento mais forte do que a especificidade que a cegueira lhe impõe, mesmo no mundo do faz de conta, pois estava "lendo" um livro escrito em tinta, que não é acessível a pessoas cegas. Entretanto, fica sem sentido, perdida, essa era a sua única opção, naquele momento, considerando as condições dadas.

Aqui também é importante pontuar a falta de preparação dos professores para lidar com as questões da cegueira. Quando Amanda estava no 1º ano do ensino fundamental, nesse período, no ano de 2004, as políticas de educação especial já se faziam presentes.[44]

Como já relatado, depois que se mudaram para a Região metropolitana de Vitória, Amanda frequentava a instituição especializada todos os dias da semana desde os dois anos de idade, porém, ainda assim, foi para a escola sem entender que sua leitura e escrita se dariam de modo diferente da forma como era praticada pelos seus colegas de sala de aula videntes. Foi para a escola sem reglete e não se lembra até então de ter tido contato com livros em Braille. Só lhe explicaram depois, na instituição. A identidade da menina, da aluna, é abalada.

---

[44] A título de exemplo, trouxemos, a partir de Carvalho (2016), algumas legislações em curso próximo ao ano de 2004, ano em que Amanda começa a estudar: Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (1999); Decreto Presidencial nº 3.298/99, que adota, como um de seus princípios, no art. 5º, III, " [...] respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados"; Lei nº 10.172/01, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas e objetivos para a educação da pessoa com necessidades educacionais especiais; Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O Brasil, por meio do Decreto nº 3.956, promulgou, em 8 de outubro de 2001, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. No final de 2003, o Governo Federal lança o Programa Educação Inclusiva: Direito e Diversidade (CARVALHO, 2016).

Amanda nos relata: “Antes não era o Braille que eu fazia, eram aquelas coisas pra estimular a coordenação: rasgar papel, cortar papel, mexer com massinha, cheirar diferentes temperos” (AMANDA). Para Vygotsky (apud RANGEL; VICTOR, 2016, p. 53, tradução das autoras), “[...] o aprendizado da leitura e da escrita não é um simples hábito motor, uma simples atividade muscular [...]”. No entanto, em geral, “[...] os estudos sobre o desenvolvimento de crianças cegas direcionam seu foco para a compensação do sentido da visão e a criação de estratégias e métodos de ensino ancorados na exploração de conceitos básicos, muito afeitos a uma perspectiva de atendimento clínico” (RANGEL; VICTOR, 2016, p. 53).

De acordo com as teorizações de Vygotsky (apud RANGEL; VICTOR, 2016, p. 48, tradução das autoras), “Um ponto do alfabeto Braille fez mais pelos cegos do que milhares de benfeitores; a possibilidade de ler e escrever resulta mais importante do que o ‘sexto sentido’ e a sutileza do tato e do ouvido”. De acordo com Rangel e Victor (2016, p. 48),

> Nesse sentido, observa-se que o Braille, artefato cultural, não só medeia, como também impulsiona o desenvolvimento do sujeito. Cabe ressaltar, contudo, que não se trata do Braille em si, mas da representação da leitura e da escrita na sociedade em que ele se insere. Mais ainda: essa combinação entre os processos de leitura e escrita oportunizados pelo sistema Braille ou pela tinta sinaliza para o fato de que está na apropriação da linguagem a base de seu desenvolvimento.

Dessa forma, a linguagem guarda relação especial com o aprendizado e o uso da leitura e da escrita, cujo acontecimento fixa contornos para a escolarização do indivíduo, marcadamente durante a infância (RANGEL; VICTOR, 2016). Vygotsky (apud RANGEL; VICTOR, 2016) nos diz que a principal força motriz da compensação da cegueira é a aproximação, por meio da linguagem, da experiência social dos videntes. Para Rangel e Victor (2016, p. 55), “Acontece que a experiência lúdica encontra na linguagem a porta de mediação de todo o jogo social”. E ainda, para as autoras, “Se, por um lado, a experiência tátil, olfativa e auditiva assegura uma das possibilidades da captura de informação que vai constituir o objeto a ser conhecido, a linguagem medeia o sentido social desse objeto” (p. 55).

Amanda, no entanto, foi para a escola levando o material escolar para pessoas videntes e imaginando que os utilizaria da mesma maneira que os colegas: “O Braille mesmo foi bem depois que eu entrei na escola, quando eu fiz sete ou oito anos” (AMANDA). Tal situação não se justifica, pois não lhe foi apresentado um sistema de leitura e escrita, no caso da pessoa cega, o sistema Braille.

A criança cega precisa ter contato com o Braille desde cedo, como deve a criança vidente ter contato com rabiscos, livros, dentre outros. Caso Amanda tivesse tido contato e compreensão do que se tratava o sistema Braille, certamente saberia que não iria ler e escrever pela mesma via que seus colegas videntes.

Quando Amanda começou a frequentar a escola, no início insistiu em escrever com lápis como seus colegas de sala de aula, mesmo após as explicações da professora especializada da instituição. Relata Amanda: "Não demorou muito e comecei a aprender o Braille. O pessoal me mostrou o Braille. E eu comecei a achar aquilo legal. Aí eu parei de querer escrever igual a todo mundo". Nesse processo de Amanda entender que aprender a ler e escrever se daria por outras vias, a jovem não fala da professora especializada da escola de ensino comum e sim da professora especializada da instituição a qual frequentava. Ela continua discorrendo sobre a aprendizagem do Braille: "Na época, eles mostravam o Braille com caixinha de ovos. Iam colocando as bolinhas, cortavam no formato de seis pontos e iam colocando um carocinho de feijão pra eu entender como era os seis pontos e depois partir para outra parte" (AMANDA).

Na narrativa, Amanda fala de forma genérica que "mostraram o Braille". No decorrer dos relatos, a jovem menciona: "Eu ficava treinando as letras do alfabeto na instituição. Aprendi o Braille com uma professora da instituição" (AMANDA). Entendemos que foi a partir da atuação dessa professora que Amanda criou a identidade para si de aprendiz do sistema Braille.

Santos (2010) evidencia elementos importantes quando analisa cinco monoculturas que, de acordo com suas teorizações, são lógicas ou modos de produção de ausências, permitindo-nos, a exemplo da trajetória de Amanda, evidenciar uma delas, que é a lógica da classificação social que se assenta na monocultura da naturalização das diferenças. "Consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam hierarquias" (SANTOS, 2010, p. 103). De acordo com o autor, não se pensa em diferenças com igualdade, pois elas são sempre desiguais. São, por consequência, o modo de produzir ausências, a inferiorização. "De acordo com esta lógica, a não-existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior" (SANTOS, 2010, p. 103).

O autor propõe substituir as monoculturas pelas ecologias. Substituir a monocultura da naturalização das diferenças pela ecologia do reconhecimento, "[...] procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a

possibilidade de diferenças iguais – uma ecologia de diferenças feita de reconhecimento recíprocos" (SANTOS, 2010, p. 110). Para o autor, as diferenças que continuam após a extinção da hierarquia constituem-se em uma poderosa denúncia do desequilíbrio exigido pela hierarquia para que ela não desapareça.

5.2.2 Os desafios para conseguir entrar na escola e usufruir da escolarização

Após as primeiras tentativas já visibilizadas neste capítulo, quando Vânia buscava, sem sucesso, entrar na escola, bem como após frequentar a instituição especializada e aprender o sistema Braille, no ano seguinte, em 1990, a identidade de ser aluna pôde se materializar e ganhar força. Ela é matriculada no 1º ano do ensino fundamental, sem dificuldades, em uma escola de ensino comum, na zona urbana, e passou a frequentá-la todos os dias.

Um ano após a promulgação da Constituição Federal, a Lei n.º 7.853, de 1989, traz indícios em relação à obrigatoriedade de oferta e gratuidade de educação especial na rede regular pública de ensino, conforme o inciso I, exposta no parágrafo único do art. 2º:

> Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação [...]
> I – na área de educação:
> a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
> b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
> c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; [...]
> f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

Anjos (2016, p. 40) entende que tal "[...] legislação deixa em aberto o tipo de público que deve frequentar os estabelecimentos de ensino a partir da 'matrícula compulsória'". De acordo com o autor, percebe-se "[...] que as unidades de ensino adotam seus critérios para definir o sistema que esse sujeito frequentará, se é a escola regular ou a escola especial" (p. 40). Em suas análises, a prioridade é a inserção dos alunos em instituições especializadas, entretanto os estudantes com comprometimentos leves seriam direcionados ao sistema regular de ensino.

Ainda assim, essa garantia legal fez com que as linhas abissais fossem abaladas (SANTOS, 2010) e muitos estudantes tivessem acesso à escola de ensino comum. Movimentação que possibilita a entrada de Vânia no contexto educacional. No entanto, não podemos perder de vista que, de acordo com Vânia, em seu município, apenas nessa escola havia professores especializados na área de deficiência visual. Trata-se de uma exceção. Outrora, quando se descobriu cega, Vânia ficou preocupada com o que aconteceria com seu percurso escolar e social, mas as possibilidades foram se materializando em sua vida. Agora ela pode frequentar a escola, espaço tão desejado e difícil de ser alcançado.

Entretanto, o fato de morar na zona rural lhe traz grandes desafios. Naquele momento, para que pudesse frequentar a escola de ensino comum, como no ano anterior para frequentar a instituição, precisou morar na zona urbana, visto que não tinha transporte em horário possível e nem o percurso tinha itinerário eficaz, como atualmente. Dessa forma, para que Vânia possa efetivamente ser aluna de uma sala de aula de ensino comum, ela passa a ficar de segunda a sexta na casa de outra professora – a que lhe ensinou o sistema Braille na instituição especializada e dava aulas de reforço na referida escola de ensino comum. Essa é sua segunda moradia longe de sua família – nessa residência Vânia permaneceu do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Assim começa o ano letivo: de ônibus, às madrugadas das segundas, por horas, ia sozinha, com oito anos de idade, de sua casa na zona rural para a zona urbana, e nas tardes de sextas, voltava para sua residência.

Nessa mesma linha, com o passar dos anos, os desafios para conseguir estudar continuam. No 4º ano do ensino fundamental, outra mudança de endereço faz-se necessária – sua terceira moradia longe de sua família –, onde permaneceu por muitos anos, até terminar o 2º ano do ensino médio. Desta vez, a mãe de uma amiga que tem baixa visão e estudava na mesma escola de ensino comum que Vânia a convida para ficar em sua casa.

Encerrando o ciclo de moradias longe de sua família, pelo menos em parte, aos seus 18 anos, no início do ano letivo do 3º ano do ensino médio, mãe e filha mudam-se para a zona urbana. Isso foi possível porque, no ano anterior, com 17 anos de idade, Vânia começa a receber o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Seus pais não se separam, mas o pai precisa ficar na zona rural por questões de trabalho, de aposentadoria. Fazem o percurso de zona urbana para zona rural, ou vice-versa, nos fins de semana. Após a situação de aposentadoria de seu pai se resolver, toda a família volta a morar na zona urbana da Região Metropolitana de Vitória.

Cumpre ressaltar que os laços que foram se formando nesse emaranhado de ações e a convivência e suas diferentes circunstâncias nas moradias da jovem longe de sua família não foram esclarecidos nem na primeira oportunidade de abordar tal assunto, nem em outros encontros, mesmo esse tema tendo sido tocado na entrevista recorrente. Ela disse: "Aí é uma longa história [risos]. Aí é muita coisa, muita coisa mesmo [risos]". Como parecia não querer falar sobre o assunto, a conversa tomou outros rumos.

Afinal, como argumenta Nogueira (2013), ao narrar, o narrador elege o que considera importante e sua história é contada a partir de seus interesses. Concordamos, ainda, com Stake (2011, p. 223) quando salienta que, "Em alguns momentos, aproximar-se mais é invasivo. Em algum momento, saber a informação seguinte sobre a pessoa é uma violação de sua privacidade". Isso justifica nosso contentamento com a resposta dada sobre as moradias de Vânia, em não querer expor mais detalhes.

No caso de Vânia, após lhe ser possível, à época, começar sua escolarização na escola de ensino comum, os desafios se relacionam com os arranjos que foram se configurando, que lhe possibilitaram permanecer na escola.

Já no caso de Carla, 12 anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 – que, como nos diz Caiado (2003), a Constituição é, geralmente, o marco da inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular –, ela também teve negado seu acesso à primeira escola, na pré-escola, no ano 2000:

> Com três anos, na minha primeira escola, jardim de infância, minha mãe ligou pra ver se tinha vaga. E tinha. E aí ela chegou lá e foi fazer a matrícula e falou que eu era cega. E falaram: 'Ah, mãezinha, não tem mais vaga'. Ela falou: 'Uai, como é que não tem? Eu liguei hoje e tinha. Agora não tem?' Eu sei que foi uma luta pra eu começar a estudar. Ela brigou bastante. E conseguiu. Disso eu me recordo até bem (CARLA).

Santos (2018) ressalta que as linhas abissais, que dividem a realidade social no universo "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha", é uma forma de negação que produz uma ausência radical de humanidade: a sub-humanidade moderna. De acordo com as teorizações do autor, trata-se de uma exclusão radical e, simultaneamente, inexistente, visto que sub-humanos não são sequer considerados candidatos à inclusão social. Com relação a tal aspecto, Santos (2018) afirma que, nas práticas desumanas, a negação de uma parte da humanidade é sacrificial,

constituindo-se em uma condição para que a outra parte da humanidade possa se afirmar como universal.

De acordo com os relatos de Carla, sua mãe sempre brigou pelos seus direitos: “Minha mãe é braba. Na questão de brigar pelos direitos, ela briga mesmo. Ela conseguiu a matrícula” (CARLA). Em relação à negação da matrícula à pessoa com deficiência, a escola, em muitos casos, parece fazer questão de se posicionar com “Indiferença para com suas necessidades, indiferença para com seus desejos, indiferença para com seus direitos” (RANGEL, 2012, p. 150).

No entanto, conseguir a matrícula não significou usufruir da efetivação da inclusão escolar, pelo menos nas narrativas de Carla. Com sua mãe em vigilância contínua, Carla denuncia:

> Um dia minha mãe chegou nessa creche às 9h30min. Minha mãe é dessas, ela sempre aparece na escola de surpresa, pra ver tudo: como eu estou me comportando, como a escola está me tratando. Esse dia ela chegou e estava todo mundo na sala e eu sozinha no pátio, brincando. Ela me levou pra casa. Deu perto do horário de acabar, umas 11h30min, a diretora ligou pra ela: ‘Oi, mãezinha, bom dia, um pouquinho de descuido que a gente teve com a [Carla], não estamos achando ela na escola, mas foi agora, coisa de segundos’. Minha mãe falou: ‘É mesmo? Engraçado, eu fui aí 9h30min e como ela estava no pátio, sozinha, eu trouxe [Carla] pra casa’ (CARLA).

A mãe que chega à escola e encontra sua filha no pátio brincando sozinha, quando ela deveria estar na sala de aula com seus colegas fazendo atividades e interagindo, toma a atitude de levá-la para casa sem dar satisfação à escola. Em nosso entender, o desafio, que era manter a criança com cegueira na sala de aula, ocupada, fazendo as atividades como seus colegas, mostra a dificuldade da escola em lidar com a diferença. “Em vez do direito à diferença, a política da homogeneidade cultural impôs o direito à indiferença” (SANTOS, 2010, p. 292). Entendemos a atitude da mãe como um protesto ao que a escola vinha fazendo com sua filha, não dando “satisfação” à sua permanência na sala de aula. Carla diz: “Na creche eu sempre fugia da sala pra ir brincar no pátio”.

De acordo com Carla: “A escola foi lá em casa, pediu desculpa, falou que isso não ia mais acontecer”. Ou seja, o “protesto” deu resultado, pois os profissionais que ali trabalhavam, mesmo não conseguindo, em um primeiro momento, entender o como fazer para manter a aluna ocupada na sala de aula – e, portanto, não teria motivos para sair para brincar sozinha –,

assumem o compromisso com a mãe de que aquele tipo de episódio não iria mais acontecer. De fato, de acordo com Carla: “Realmente não aconteceu mais”.

Boaventura de Sousa Santos nos diria que tal fato ocorreu a partir da negação de um estado de naturalização das desigualdades sociais. O convite de Santos (2019, p. 21) a “[...] recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes”, em frente ao modo como a escola vinha se ausentando de suas responsabilidades, engendrou ação em favor de desestabilizar aquele formato que vinha acontecendo, não aceitando submeter-se às injustiças sociais, exigindo da escola “Um relacionamento mais igualitário [...]” (p. 39). Conforme advoga Santos (2007, p. 18-19), precisamos continuar insistindo na ideia de emancipação social, pois “[...] necessitamos de uma sociedade mais justa. As promessas da modernidade – a liberdade, a igualdade e a solidariedade – continuam sendo uma aspiração para a população mundial”.

Esse refúgio de se retirar da sala para brincar, de acordo com a jovem, anteriormente ao ocorrido, repetiu-se inúmeras vezes. Com a consciência de hoje, Carla acrescenta: “Pra você ver como é que a professora me olhava. Pra você ver como é que eles me davam atenção na sala de aula [risos]”. Ela, à medida que não era vista na sala de aula, em consequência, não tendo atividades a fazer como seus colegas de turma, cria uma fuga para não se sentir desocupada, como bem nos explica Freitas (2013, p. 54) sobre as crianças que apontam lápis inúmeras vezes.

> Para citar um exemplo concreto, por vezes nos deparamos com crianças que num mesmo dia consumiam dois ou três lápis, às vezes mais.
> Eram crianças que estavam diante do intenso desenvolvimento da turma com a tarefa posta pelo professor e que, naquela cena, não conseguiam ser sequer atores coadjuvantes. Perdiam completamente a conectividade.
> A cena passa a se repetir todos os dias. A criança se levanta, vai ao local onde se encontra a lixeira e aponta seu lápis. Faz isso inúmeras vezes desde que percebeu que apontando o lápis não fica ‘desocupada’ (FREITAS, 2013, p. 54).

Situação que nos toca – os alunos que apontam lápis – e nos ajuda a entender as brincadeiras solitárias no parquinho, pois assim, mesmo sozinha, Carla ficava ocupada, brincando. Dessa forma, desconectada dos demais colegas da turma, tem nos brinquedos um território de deslocamento de sua cadeira, não ficando, daquele modo, ociosa.

A matrícula no ensino fundamental se deu sem dificuldades. Passou por diferentes escolas em sua infância. Teve problemas com a matrícula na ocasião em que se mudaram para o Rio de Janeiro – o que será abordado posteriormente em categoria que consideramos mais apropriada.

No caso de Amanda, começou a estudar na escola de ensino comum com seis anos. Nesse mesmo ano faria sete, 2004. Suas expectativas para estudar em relação à garantia da matrícula se deu tranquilamente na escola próxima à sua residência. No entanto, teve sérios desafios no percurso de todo o seu ensino fundamental.

Após compreendida a questão de que sua aprendizagem da leitura e escrita se dariam por outras vias, Amanda passa a entender que "pode" ser aluna, fazer o que fazem seus colegas de sala de aula e compreende que ela vai, sim, ler e escrever utilizando o sistema Braille. Afinal, também, "[...] identidade é pertencimento comum" (DUBAR, 2009, p. 13). Sua identidade de aluna parece se concretizar e ela começa a levar a reglete todos os dias para a escola.

No entanto, a alegria de ser aluna, de imaginar que vai para a sala de aula e lá vai aprender a ler e a escrever igual a todos os alunos não dura muito, visto que Amanda era uma "aluna" que não escrevia na sala de aula, que não fazia os exercícios na/da sala de aula e que não participava das avaliações como seus colegas de sala, porque não lhe era possibilitada tal ação, ou seja, não era a aluna que outrora imaginava se tornar, frustrando-se duplamente: quando, inicialmente, achava que ia aprender a ler/escrever pela mesma via de seus colegas de turma videntes; e, posteriormente, quando se descobriu cega, passando a entender especificidades da cegueira e ressignificando o sentido de ser aluna. Afinal de contas, estar na escola e não poder usufruir da condição de aluna é não lhe garantir o direito à escolarização.

Não há uma maneira única de não existir. "Isso porque são várias as lógicas e os processos através dos quais se produz a não-existência do que não cabe na totalidade [...] (SANTOS, 2018, p. 59). É preciso considerar que "Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada ininteligível ou descartada pelo saber dominante [...]" (p. 59). Nas teorizações de Santos (2018), de acordo com essa lógica de inexistência, a inferioridade é natural. Com isso, "Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem se considera superior" (p. 61).

Processo que culminou com a demora na alfabetização de Amanda. As narrativas mostram uma jovem triste, quando se lembra da aquisição da leitura e da escrita: "Aprendi a escrever em

Braille com nove/dez anos, e ler pra mais. Eu tinha muita vontade de aprender e acho que isso me atrapalhou um pouco" (AMANDA). A jovem, com o semblante triste, continua sua narração:

> A parte de aprender Braille eu demorei. Escrever foi até mais rápido, mas demorei a ler. Quando aprendi mesmo todo o básico do Braille, tinha uns 12/13 anos. Até então, eu sabia escrever, mas não entrava a leitura na minha cabeça. Com 12/13 anos, eu podia falar que eu sabia totalmente o Braille. Totalmente para o momento, porque a cada época vai aprendendo símbolos diferentes. Mas aí ficava fácil, porque eu já sabia os pontos básicos (AMANDA).

A alegria volta ao semblante da jovem, lembrando-se com muita satisfação dos momentos posteriores à aprendizagem do sistema Braille: "E depois qualquer livro que eu via na frente eu queria ficar lendo, igual uma boba" (AMANDA). Situação comum a muitas crianças que estão no mesmo processo de aquisição de leitura e escrita.

5.3 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E PECULIARIDADE DE ALGUNS PROFESSORES

Nesta categoria, focamos a organização da sala de aula buscando garantir o acesso ao conhecimento, visibilizando as maneiras de participar das atividades, bem como das avaliações. Também trouxemos os arranjos visando ao acesso ao conhecimento, mostrando as tentativas. Por fim, trouxemos os professores que contribuíram significativamente para tornar a escola mais inclusiva na perspectiva das participantes.

5.3.1 Estruturação do ensino fundamental e do ensino médio

Sobre a escolarização de Amanda no ensino fundamental, que aconteceu entre 2004 e 2011, as fragilidades narradas são bem frequentes: "Na sala de aula, eu não tive muita ajuda no fundamental. Na verdade, eu ficava mais como ouvinte, sentava na frente só ouvindo" (AMANDA), o que nos obriga a concordar com Freitas (2013, p. 55), quando diz que "Os horizontes e possibilidades do aluno considerado incluído pareciam ter existência autônoma e ação independente em relação ao planejamento do trabalho docente [...]". As possibilidades aparecem de forma tão tímidas que nos levam a entender que os desafios sufocam atitudes positivas da escola. Nas lembranças de Amanda: "Às vezes uma ou outra professora tinha vontade de me ajudar, sentava lá comigo e me fazia pergunta sobre a matéria e me ajudava a entender alguma coisa".

Nessa época, de acordo com os relatos de Amanda, era trocada de turma todos os anos, o que dificultava as relações com seus pares, impossibilitando o pertencimento e inibindo a formação de amizades a cada ano. Em cada turma que passava, ela era um corpo estranho na sala de aula.

A jovem nos relata a organização adotada no percurso de todo o seu ensino fundamental nos intervalos: “Inclusive eu ficava era na sala dos professores no intervalo, porque ninguém queria se enturmar comigo. A própria professora me levava para a sala de professores. E, a partir do 5º ano, o professor que estava na sala me levava. Às vezes era aluno que me levava também” (AMANDA).

Amanda entende que o fato de não se relacionarem com ela fez com que a professora a levasse para a sala dos professores no intervalo todos os dias. Mas onde fica a responsabilidade da escola em tornar-se mais inclusiva? Parece-nos lógico, e advogamos, que o movimento adequado seria a conscientização de toda a escola sobre o sentido e importância da perspectiva inclusiva, ou seja, da valorização do humano.

> Nesse movimento, as possibilidades dialógicas entre as pessoas se tornam mais possíveis. Direciona olhares para o humano e com isso para os potenciais desses sujeitos e as necessidades que carregam, pois, se o humano é visto como um sujeito atravessado por uma história singular e social de existência, o próprio cotidiano faz produzir uma pluralidade de necessidades [...] (VIEIRA, 2012, p. 91).

A não valorização da pessoa, do humano, dos sentidos da perspectiva inclusiva acarreta a exclusão de Amanda na maior parte de seu percurso naquela escola de ensino fundamental. A colaboração, a responsabilização coletiva, visando a ações inclusivas é fundamental para que a escola se movimente em favor do humano (CARVALHO, 2016).

Ainda assim, levá-la para a sala de professores não deve ser visto como uma maldade da professora que começou a tomar essa atitude e dos que prosseguiram com essa ação, pois não podemos perder de vista que, ainda hoje, em muitas escolas, tem-se a ausência de diálogo entre os profissionais do cotidiano escolar, o que faz com que o professor se sinta sozinho, o que pode acarretar falta de ação ou de uma atitude que, ao invés de promover discussões, provoca o isolamento social da pessoa. “O primeiro sintoma de esvaziamento do processo inclusivo pode ser reconhecido quando os responsáveis pelo trabalho escolar consideram que aquele que está estaria melhor se não estivesse” (FREITAS, 2013, p. 53).

Amanda, deixando claro que sua referência de professor da educação especial era a professora da instituição especializada, muito tempo depois narra que, na escola de ensino fundamental, “às vezes” tinha professora da área de deficiência visual, aliás, de acordo com a jovem, teve muitos problemas com professor especializado. Agora podemos entender por que a professora especializada da instituição é sua única referência:

> Cada vez mudavam o professor especial na escola. Não tenho uma referência de professora na escola. No fundamental eu tinha muito problema com professor itinerante, de não aparecer na escola. Tinha uns que registravam presença no livro de pontos da escola, mas eu nem via a cara. A minha lembrança de professora do fundamental dessa época foi a [fulana]. Primeiro ela foi professora da instituição, depois ela saiu e foi ser minha itinerante [...]. Mas foi pouco tempo também, porque depois ela se aposentou (AMANDA).

A jovem relata sobre outros professores especializados: “As poucas professoras itinerantes que conheci, no geral, eram tranquilas e eu gostava de muitas, elas me ajudavam, mas não tenho outra referência” (AMANDA). Do ensino fundamental, a jovem se lembra de que, não tendo sala de recursos, às vezes ia para a sala dos professores: “[...] estudar alguma coisa com a itinerante. Era ruim devido ao barulho de professores que teoricamente estavam no planejamento, mas ficavam mesmo era conversando fiado” (AMANDA). De acordo com a jovem, certa vez a professora especializada pediu, com todo respeito, para conversarem baixo. Mas os professores, além de não atenderem ao pedido, ainda se sentiram ofendidos, porque quem estava ocupando a sala de professores, ou seja, a sala deles, era a professora especializada em atendimento à aluna Amanda. Nessa situação, também podemos perceber que havia uma hierarquização entre os professores. Santos (2019) postula que nem sempre as exclusões são abissais, pois fazem parte da mesma instituição e têm, pelo menos na teoria, a seu dispor mecanismos para argumentar contra as discriminações.

Continuando com as narrativas em seu percurso escolar, para cursar o ensino médio, a jovem precisou buscar uma escola que oferecesse esse ensino. Mais uma vez sua mãe consegue a matrícula sem nenhum problema, em 2012. Todavia, enfim, tudo seria diferente em sua nova escola e em sua nova sala de aula: “No ensino médio, eu parei de ir pra sala dos professores no intervalo e ficava normal no pátio com as meninas, ou na sala de aula mesmo, com elas” (AMANDA). Seu ensino médio é lembrado com alegria:

> No ensino médio, as coisas mudaram. As pessoas me incluíam. As coisas melhoraram, porque eu fazia trabalho em grupo e fazia parte mesmo da construção do trabalho. Meu ensino médio foi muito bom, porque as pessoas faziam trabalho comigo por espontânea vontade. Eu ia pra casa das meninas e

> elas iam pra minha casa. Foi sem comparação com o ensino fundamental (AMANDA).

Aqui Amanda pôde, enfim, assumir a identidade de aluna, pois, afinal, como nos afirma Ciampa (2001), as relações com as quais estamos concretamente envolvidos confirmam a representação. Conforme advoga o autor, os processos de formação identitária, que vão se metamorfoseando, são consequências das relações, bem como das condições em que ocorrem.

Outro diferencial relatado pela jovem é que ela tinha uma amiga que sentava perto dela todos os dias, para ditar o que os professores passavam no quadro e/ou para fazerem juntas as atividades. Os conteúdos eram escritos com a reglete, com a máquina Braille ou eram digitados no notebook. Os dois últimos foram disponibilizados pelo sistema de ensino em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Nesse contexto, no caso das atividades com livros didáticos, Amanda tinha contato com eles, na medida do possível, a partir da ajuda dessa colega de sala que sentava perto dela. Nesse formato, tinha acesso aos conteúdos em disciplinas teóricas.

Em relação aos acessos sem o intermédio dessa amiga, os livros didáticos traziam, na maioria das vezes, conteúdos aos quais Amanda não tinha acesso em Braille, visto que, mesmo com a presença do professor especializado na escola, nem sempre era possível, o que discutiremos posteriormente neste estudo. Ou seja, foi muito importante para seu desenvolvimento pessoal e acadêmico a companhia da colega de sala de aula. Esse processo, chamado de tutoria de pares, é uma forma de adequação pedagógica que tem sido realizada com alunos cegos, dentre outros. É importante ressaltar, assim como fazem Fernandes e Costa (2015, p. 2), que tal estratégia é considerada "[...] promissora da inclusão social e escolar de alunos com deficiência, no campo da mediação pedagógica". Portanto, a tutoria de pares favorece o desenvolvimento acadêmico e social de alunos cegos, visto que uma das especificidades da cegueira é o acesso diferenciado ao material escolar, o que nem sempre é possibilitado pelos sistemas de ensino.

Logo no início, a escola providenciou professora especializada. De acordo com relatos da jovem, ela buscava interação com os professores da sala de aula de Amanda. Também fazia o trabalho colaborativo dentro da sala de aula e o atendimento do contraturno, realizado no turno inverso ao da escolarização. Sobre o trabalho no contraturno, a jovem não gostava: "Porque todo mundo da sala ficava em casa, fazendo o que quisesse, e eu no contraturno estudando" (AMANDA). Sobre o trabalho colaborativo: "Era importante ter a professora especial na escola, mas eu não gostava tanto era da professora ficar do meu lado. Isso afastava a amiga que sentava

comigo" (AMANDA). As orientações da Secretaria Estadual de Educação (Sedu) para a rede estadual de ensino do Espírito Santo asseguram que o professor fique na sala de aula no tempo correspondente a 30% de sua carga horário. A rede estadual busca

> Garantir, nas escolas estaduais que possuem salas de recursos, professor especializado que atue, prioritariamente, nos dois turnos, sendo 50 % da carga horária no atendimento educacional especializado, em salas de recursos, no contraturno, 20 % da carga horária no planejamento e estudo e 30 % da carga horária na atuação junto ao professor da classe comum, em atividade concomitante em sala de aula, podendo atuar na escola de origem e/ou em outra escola da região (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 21).

Em relação aos livros didáticos, vale ressaltar que o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP) confecciona livros didáticos de disciplinas que envolvem cálculos e afins, como Matemática, Física e Química, para alunos cegos do ensino médio. Mas, de acordo com a jovem, "[...] **esses livros** ou **não eram os utilizados pelos professores**, ou não chegavam a tempo" (AMANDA, grifos nossos). E ainda: "O livro de Química era o que lembro que chegava a tempo e não era utilizado na sala de aula. A professora usava outro livro. Alguns outros eu só sei que não chegavam a tempo" (AMANDA).

Temos aqui um problema estrutural. Por insegurança ou desconhecimento, livros produzidos pelo CAP eram, de certa forma, descartados, já que alguns professores usavam outro livro ao invés de adotar o livro indicado pelo sistema de ensino, desconsiderando ou desconhecendo o fato de que esses livros estavam chegando na escola em Braille.

Nossa experiência como professora de deficiência visual nos autoriza a dizer que, tendo o livro didático à disposição do aluno de disciplinas como Matemática, Física e Química, o que falta é habilidade do professor da sala de aula para possibilitar acesso ao conhecimento ao aluno cego. Amanda relata que a professora de educação especial, no contraturno, tentava ensinar, além dos códigos específicos do Braille dessas disciplinas, os próprios conteúdos de algumas disciplinas, sempre que possível. É preocupante o livro em Braille chegar na escola e ser descartado. É desqualificar o sistema de ensino e, principalmente, é desrespeitoso com o aluno cego. Tendo esses livros em mãos, o professor de educação especial também, com relação à grande parte dos conteúdos, não saberia ensiná-los, pois, afinal, não podemos perder de vista que saber o código Braille de Língua Portuguesa, bem como outros códigos distintos de Matemática, Física e Química, não significa saber os conteúdos das diferentes disciplinas escolares que os professores da sala de aula cursaram em seus cursos de graduação.

Sobre a disciplina de Química e seu acesso, Amanda nos narra movimentos opostos. Primeiro traz a fragilidade de sua permanência nas aulas da professora efetiva, quando, de acordo com os seus relatos: “Não fazia era nada”. Em seguida, destaca a potência, nessa mesma disciplina, com outro professor que assumiu essa função por questões de licença-maternidade da primeira. Esse professor buscava envolvê-la na dinâmica da sala de aula e trabalhava em colaboração com a professora especializada: “Ele me incluía nas aulas” (AMANDA).

Sobre as outras disciplinas com cálculos, Amanda lembra-se dos entraves: “Física e Matemática [...] eram um pouco mais difícil pra ter acesso aos conteúdos pra gente que é cego, por conta de gráficos, por exemplo” (AMANDA). Amanda desabafa: “Apesar do ensino médio não ter sido perfeito, por eu ter passado por um problema, achei muito melhor que o ensino fundamental, sem comparação, na verdade” (AMANDA). Antes de dizer do “problema” em si, queremos enfatizar a narrativa de Amanda em discorrer que teve “um problema”. A jovem não fala de vários ou de muitos problemas, o que nos possibilita dizer que aqui os professores e a escola em geral tinham atitudes e ações mais inclusivas, principalmente se comparando com seu ensino fundamental. Nessa narrativa sobre um problema, a jovem se refere ao sentimento de se sentir como “não aluna” na sala de aula de ensino comum:

> Um professor de Física implicou comigo no ensino médio, porque eu tava ouvindo áudio no computador, porque ele tava explicando no quadro e eu tava sem fazer nada, sem entender nada, sem participar de nada. Daí ele chamou minha atenção e eu fiquei muito, muito, muito, chateada. Foi muito complicado isso. Chorei bastante esse dia (AMANDA).

De acordo com as narrativas, foi uma situação que a deixou triste: “A professora de educação especial conversou comigo pra me acalmar. Depois disso o professor tentou ser legal, mas não é fácil” (AMANDA). Em tal situação, a jovem estava ouvindo o conteúdo de outra disciplina, providenciado pela professora especializada em um notebook disponibilizado pelo Ministério da Educação para ser usado por alunos cegos do ensino médio nas dependências da escola. O fato de ser de outra disciplina deixou o professor irritado. Entendemos a condição delicada da situação para um professor que, desenvolvendo seu trabalho, se depara com um aluno estudando outra disciplina. No entanto, não podemos esquecer as palavras da jovem, por isso as reiteramos: “[...] ele tava explicando no quadro e eu tava sem fazer nada, sem entender nada, sem participar de nada [...]” (AMANDA).

A identidade da personagem aluna é de alguém que participa da aula, interage com o professor (perguntando, participando) e com o conteúdo. Impossibilitada de ser aluna naquela aula, o

escape de Amanda naquele momento foi, então, ouvir o conteúdo de outra disciplina no computador, o que nada mais é do que “ser aluna”. A identidade da jovem não quer assumir o formato metafórico de “jarra”, assim busca por escapes para tomar a forma de aluna. A fuga ocorreu porque ela não foi incluída na aula e tinha outros conteúdos a serem estudados. Assim, dedicava-se a outra disciplina, o que também nos remete aos alunos apontadores de lápis, do estudo de Freitas (2013), já citado.

Perguntamo-nos, então, sobre os motivos que fizeram com que a jovem não tivesse à sua disposição os conteúdos da disciplina de Física. Ela narra: “Era complicado ter conteúdo de Física. Era a coisa mais teórica que eu tinha, quando tinha, mas a velocidade dos conteúdos em sala era maior do que o que eu tinha em mãos” (AMANDA).

Enfim, os conteúdos de disciplinas, como Física, Matemática e Química, de acordo com Amanda: “Dava pra aprender um pouco, dependendo do professor que estava dando aula”. De forma geral, mesmo relatando os estraves, a jovem vê como positivo o que lhe foi possibilitado aprender ao longo de sua escolarização: “Alguns professores ajudavam, ensinavam, disponibilizavam material. Muito mais no ensino médio. E temos que ver sempre o lado bom das coisas. Na verdade, não dá nem pra comparar ensino fundamental com médio” (AMANDA).

Amanda narra que o contato com os conteúdos escolares acontecia, muitas vezes, e não “a maioria das vezes”, nem tampouco “todas as vezes”. Esse contato era por diferentes vias: material em Braille na sala de aula; conteúdos similares da internet (disponibilizados no computador pela professora especializada) ou enviados por e-mail pelos professores da sala de aula ou especializados; leituras de livro em tinta pela colega que sentava ao seu lado. A jovem relata os entraves:

> Era um pouco difícil ter os conteúdos pra tudo. Algumas matérias têm muitos conteúdos no livro. Algumas matérias têm muito símbolo, o que dificulta pra gente. Os professores, de qualquer disciplina, normalmente, não entregavam o material para o professor itinerante e, quando entregavam, tinha que fazer tudo nas pressas (AMANDA).

Nesse excerto, buscando os inúmeros possíveis respaldados na pesquisa cotidiana, trouxemos as discussões de Carvalho (2016) sobre o tema. A autora, que foi professora especializada da área de deficiência visual, ressalta que sua relação com os profissionais da escola foi positiva, mas que os empasses sempre se fizeram presentes nesse envolvimento, pois os professores

pareciam olhá-la com desconfiança, como se imaginassem: "[...] o que essa moça faz aqui me perguntando tanto, me pedindo tanto ou me perturbando tanto?" (CARVALHO, 2016, p. 15).

Carvalho (2016) esclarece que, mesmo entendendo como uma relação positiva, várias atitudes desconexas com a inclusão escolar perpassaram o cotidiano da escola quanto atuava como professora especializada. Sinaliza para algumas dessas atitudes desconfortáveis:

> [...] professores não disponibilizar os conteúdos para o professor de deficiência visual ou fazê-lo de forma ampla (capítulos inteiros de livros sem definição de datas para o trabalho em sala de aula); outros falavam que estavam usando o mesmo conteúdo que já tínhamos transcrito para o Braille ou digitado no computador, algumas aulas atrás, no entanto, no trabalho colaborativo realizado na sala de aula do ensino comum, podíamos ver outros conteúdos que enchiam o quadro de giz; professores que se colocavam muito disponíveis, mas nos passavam textos enormes de livros para serem transcritos para o Braille (já que não tínhamos impressora Braille) ou digitados no computador em um intervalo impossível de tempo (CARVALHO, 2016, p. 15).

A autora faz conexão com a fala anterior de Amanda, que narra as dificuldades na escola em relação ao acesso aos conteúdos escolares. O cotidiano escolar é permeado por processos de negociações, pelo ir e vir, pelas tentativas de colaboração.

Os primeiros anos do ensino fundamental de Carla, assim como a educação infantil, foram em sua cidade de origem. Em relação à primeira escola, na pré-escola, não se lembra de ter tido professor especializado e, em relação à sala de aula, ao que fazia: "[...] não me lembro, mas sempre usaram coisas em alto-relevo, nas escolas em geral" (CARLA). No 1º ano do ensino fundamental, em 2004, Carla tinha uma professora de educação especial, que fazia trabalho colaborativo dentro da sala de aula, mas Carla não gostava de ter a professora ao seu lado:

> Eu ficava na sala de aula o tempo todo e, como eu via que nenhum coleguinha tinha outra professora do lado, então eu também não queria – eu ficava pensando isso com sete anos [risos]. E a professora [de educação especial] falou: 'Tá bom, vou ficar na minha sala e, se você precisar de mim, você pede pra me chamar. Mas, de toda forma, ela sempre estava lá dando uma olhadinha pra saber se eu estava precisando de alguma coisa (CARLA).

Para além desse formato de trabalho apresentado, é importante ressaltar que uma noção interessante de trabalho colaborativo é o desenvolvimento conjunto das atividades curriculares no contexto da sala de aula. Nesses termos, Breciane (2020) aponta algumas ações que direcionam para práticas pedagógicas colaborativas: planejamento conjunto, tanto na construção, quanto na concretização; articulação pedagógica para o desenvolvimento das ações

na escola; avaliação constante dos processos educativos e de ensino; e ações coletivas, na execução de tarefas e em seu compartilhamento no fazer pedagógico dentro da sala de aula. Isso seria muito interessante para o trabalho realizado com Carla, um trabalho em conjunto, com articulação entre professores de ensino comum e especializados, em que o professor de educação especial seria o segundo docente em colaboração no contexto da sala de aula.

Mesmo que Carla já soubesse que sua condição de ser cega não era a de todos, que sua leitura e escrita se dariam de forma diferente da de seus colegas videntes, ela também quer ter caderno. Afinal, todos os seus colegas tinham. A professora especializada fazia desenhos em alto-relevo e colava no caderno de Carla. Inicialmente, no ensino fundamental, Carla também levava a reglete para a sala de aula: "Mas na escola, no comecinho, eu não me lembro de ter usado". Carla também ia à escola no contraturno: "[...] uma vez por semana e fazia alguma atividade que porventura não tivesse terminado, ou treinava escrita e leitura. Acho que era mais ou menos isso" (CARLA).

No 2º ano do ensino fundamental, a professora de educação especial do ano anterior passa a ser professora da sala de aula e Carla vai para essa turma: "[...] e, lógico, acho que me colocaram nesse 2º ano propositalmente. Porque ela dava conta. Ela conseguia, eu acho. Eu conseguia trabalhar o tempo todo que a turma estava trabalhando" (CARLA). Nessa época, continuou frequentando uma vez por semana o contraturno com esta professora da sala de aula. Foi no fim desse ano que Carla ganhou a máquina Braille.

No ano seguinte, no 3º ano do ensino fundamental, Carla colocava a máquina Braille em uma bolsa e a levava para a sala de aula, todos os dias. Nessa escola tinha professor especializado, mas não tinham recursos, como máquina Braille ou impressora Braille. Porém, agora, com a máquina Braille, ela poderia escrever rápido na sala de aula. Isso aconteceu por alguns anos, época em que as escolas em que estudou não dispunham desse recurso: "Eu fiquei uns cinco anos com ela, depois quebrou uma peça, a esfera, e tem hora que não tem jeito, mas eu fiquei um bom tempo com a máquina. Depois a escola passou a ter também" (CARLA). De acordo com a jovem, os arranjos para sua escolarização vão acontecendo, a cada ano, mais ou menos da mesma forma.

A época em que se mudaram para a Região Metropolitana de Vitória, ela continuou sua escolarização no novo município de moradia. De acordo com a jovem, no começo, não tinha professor de educação especial: "[...] mas sempre chegava depois, quando eu chegava na nova

escola" (CARLA). O professor especializado sempre utilizava material em alto-relevo, como cola colorida, barbante, dentre outros. Continuou Carla escrevendo com sua máquina Braille na sala de aula. Sobre a organização para seu acesso aos conteúdos, ela nos relata: "Sempre teve alguém pra ditar pra mim". Sobre esse processo de alguém ditar, a jovem traz uma especificidade interessante:

> Inclusive lembro que chegou um tempo que duas pessoas da sala estavam brigando porque queriam sentar do meu lado. E não podia, a professora deixava só uma. Aí, pra não dar briga, começaram a fazer uma tabelinha de dia, cada dia era uma. Precisou dessa organização pra ninguém brigar. Acabou surgindo outras pessoas que também queriam participar da tabelinha. Falavam que também queriam ajudar (CARLA).

Carla se sente valorizada em quase todo esse seu percurso escolar, exceto no 6º ano do ensino fundamental, em 2009. Na ocasião, Carla muda-se com sua mãe, sua irmã e seu então padrasto para a cidade de Rio de Janeiro. Aqui o foco era sua irmã, que foi fazer um curso.

Carla teve dificuldade em sua matrícula: "Quando minha mãe foi me matricular, eles arrumaram várias desculpas pra minha mãe não conseguir. Só que ela brigou e eu estudei lá" (CARLA). Como Rangel (2012, p. 150), discorremos que a negação da matrícula não é uma indiferença, "Ao contrário, a afetação que a escola demonstra sentir pela pessoa com deficiência é tamanha que a simples presença é recusada". Ainda com a autora, não estamos falando de ensino, da responsabilidade em ensinar; falamos em matrícula, falamos da presença. "É uma presença que nitidamente incomoda e o incômodo se mostra já na matrícula, sem mesmo saber se o aluno trará dificuldades ao espaço escolar" (RANGEL, 2012, p. 150).

Em Santos (2010), vemos que a desigualdade e a exclusão são sistemas de pertença hierarquizada: a pertença se dá a partir da integração subordinada no sistema de desigualdade e pela exclusão no sistema de exclusão. A escola em análise, primeiramente, busca colocar Carla no sistema da exclusão, descartando sua presença do convívio e aprendizado escolar, negando sua matrícula. A exclusão se assenta no sistema hierárquico, "[...] dominado pelo sistema de segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está embaixo, está fora" (SANTOS, 2010, p. 280).

Mas, conseguindo a matrícula, é nessa escola que Carla descobre o que é, pela primeira vez: "[...] uma escola realmente excludente. Foram os piores seis meses da minha vida" (CARLA). Segundo a jovem, estudar naquela escola foi uma experiência extremamente ruim. A escola não

aproveitou a oportunidade de ter uma aluna cega para tentar incluí-la, para ser uma escola mais inclusiva, ao contrário, alguns profissionais contribuíram, excessivamente, para deixar Carla sozinha, excluída. Ao invés do acolhimento, a escola demostra, com ações, que não quer sua presença. Não conseguido impedir sua entrada, vai criando estratégias para manter a negação:

> Eu percebia que as pessoas não gostavam de mim: alguns professores, diretora e coordenadora. Eu sentava para esperar minha irmã, quando minha aula acabava antes da dela, e quando vinha um colega de outra sala conversar comigo, as pessoas da escola, a coordenadora, quem da escola visse alguém lá conversando comigo, mandava a pessoa sair, porque eu tinha que ficar sozinha. O problema não era os colegas; o problema era a escola. Os colegas, eu acho que não tinham problemas comigo, mas, com uma escola dessas, eles não tinham opção. Eu tinha que ficar sozinha. Quando alguém ia lá me cumprimentar, eles falavam baixinho, mas eu escutava: 'Sai, ela tem que ficar sozinha. Deixa ela sozinha' (CARLA).

A jovem relembra que a escola não deixava outros alunos se aproximarem. É a negação de sua presença física na escola. É a recusa diária e incessante daquele aluno na escola, mostrando-lhe que ali ele não é bem-vindo, que ali ele não é aceito nem suportado. Com base nisso, fazem vários tipos de descriminação. Inclusive, os relatos de Carla evidenciam que o desconhecimento de alguns profissionais da escola sobre as especificidades da cegueira é tamanho que eles agem como se Carla fosse surda, como se ser cega significasse ser surda.

Primeiro a escola negou a matrícula de Carla na tentativa de excluí-la "da escola". Não obtendo sucesso, a negação continua, excluindo-a agora "na escola". Notemos que Carla não está na escola em um sistema de desigualdade, visto a desigualdade se referir a um sistema hierárquico de integração social: "Quem está embaixo está dentro e a sua presença é indispensável" (SANTOS, 2010, p. 280). Carla não está na escola em um sistema de desigualdade, pois aqui sua presença seria indispensável. Carla está na escola em um sistema de exclusão, sendo sua presença rejeitada, sem utilidade ou valor. Lá criaram o interdito e rejeitaram Carla com êxito, afastando qualquer tentativa de outros alunos que ousassem se aproximar do proibido, ou seja, que ousassem se aproximar de Carla. "Na base da exclusão está uma pertença que se afirma pela não pertença [...]" (SANTOS, 2010, p. 280). No entanto, podemos nos perguntar: mas, se Carla está na escola, não seria um sistema de desigualdade? Em nosso entendimento não, porque a escola nega sua presença com ações e sua presença não é indispensável, ao contrário, para aquela escola, seria melhor que Carla não estivesse ali.

A exclusão é tamanha que, nas características narradas, embora Carla esteja na escola, elas estão acopladas em atitudes e ações excludentes. Carla não está excluída da escola, está excluída

na escola. Ou seja, está na escola fixada ao sistema de exclusão. Remetemo-nos a Bourdieu e Champagne (2008, p. 483) quando discutem sobre os excluídos no interior da escola:

> A diversidade das ramificações de rede de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, instaura práticas de exclusão brandas, ou melhor, imperceptíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais, e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas.

Embora muitas práticas de exclusão não fossem imperceptíveis a Carla, parece que o foi para a maioria dos outros alunos da escola e talvez o tenha sido para os profissionais que dessa exclusão participaram ativamente.

A identidade da jovem vai se (re)criando, modificando-se a partir das relações sociais. Anteriormente Carla sempre gostava das escolas, até conhecer esta última. "Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais" (CIAMPA, 2001, p. 127). Então, a questão da formação dos processos identitários é, sobretudo, uma questão social e política.

A jovem não contava para a mãe que era sozinha, estigmatizada, descriminada e, portanto, excluída na escola. Preferia guardar para si: "[...] eu sempre fui de guardar tudo pra mim, eu não contava pra ninguém e chorava sozinha" (CARLA). Apenas chamava sua mãe para se mudarem da cidade de Rio de Janeiro: "[...] porque a escola era chata". Aqui não podemos deixar de evocar as palavras de Freitas (2013, p. 17) quando argumenta que "A vulnerabilidade do vulnerável deve ser levada em consideração, se quisermos ousar sonhar com uma escola efetivamente inclusiva".

Não estamos afirmando que a escola era um todo de negação, um todo de exclusão. Estamos dizendo que sua negação e suas estratégias, visando a manter a negação, eram o suficiente para atingir o propósito da ação, de incomodar, de ser desumana, de "expulsar" a pessoa vulnerável de suas dependências, de ser excludente: "[...] fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida" (GOFFMAN, 1982, p. 15).

A negação foi tamanha que Carla não via sentido em estudar ali. Ela era excluída na escola, mas a exclusão não se confirmava com todos os profissionais, como evidenciaremos à frente.

Por ora, recorremos a Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 282), quando salienta: “A regulação social da modernidade capitalista se, por um lado, é constituída por processos que geram desigualdade e exclusão, por outro estabelece mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos”.

Para o autor, são mecanismos que impedem que se caia em demasiada frequência na desigualdade extrema, ou na exclusão extrema, visando a uma gestão controlada desse sistema de desigualdade e de exclusão. Com isso queremos dizer que, na sala de aula, embora se sentisse mais acolhida em todo o seu percurso escolar anterior e posterior a essa escola, a jovem ali não se sentia totalmente excluída:

> Tinha 43 alunos e, no máximo, cinco ou seis conversavam comigo. E sempre alguém sentava perto de mim para me ajudar. Eram sempre as mesmas pessoas: ditavam pra mim, me levavam para o recreio. Algumas pessoas no recreio conversavam comigo, mas a maioria era de outras turmas (CARLA).

Nessa escola, durante os seis meses em que permaneceu nela, não tinha professor de educação especial. Em 2009, ela não tinha professor de educação especial e não podemos perder de vista que, nos anos anteriores, ela tinha, em outras escolas, esse profissional para atender às especificidades da cegueira. Era mais uma forma de “jogar” para fora das dependências da escola a aluna que, na visão excludente deles, não deveria estar ali.

Para ter acesso aos conteúdos escolares em si, a jovem levava sua máquina Braille para a sala de aula, como sempre fez desde que a ganhou, e alguém ditava para ela. Para os trabalhos escolares, sua mãe fazia as transcrições, do português para o Braille e vice-versa: “Além do colega sentar do lado e ditar, eu fazia os exercícios e levava pra casa, minha mãe transcrevia e eu entregava de volta para o professor” (CARLA).

O fato de a mãe de Carla ter feito o Curso de Braille foi imprescindível para melhorar o seu aproveitamento escolar. Aqui a disposição de sua mãe foi fundamental para sua escolarização.

A escola tinha alguns professores que a incluíam em suas disciplinas. No entanto, mesmo com alguns professores empenhados em garantir o direito à escolarização que Carla faz jus, nessa época, a exclusão causada pela maioria dos profissionais da escola e, em certa medida, até pelos seus colegas (diretamente influenciados pelas ações de negação da escola), fez com que ela se rebelasse com a cegueira, criando, assim, em Carla, como argumenta Goffman (1982, p. 17), “[...] o auto-ódio e a autodepreciação [...]”.

Ainda com Goffman (1982, p. 18), perguntamo-nos: “Como a pessoa estigmatizada responde a tal situação? Em alguns casos lhe seria possível tentar corrigir diretamente o que considera a base objetiva de seu defeito”, mas como, no caso de Carla, a Medicina não poderia resolver com um tratamento ocular ou cirúrgico, então ela rebelou-se: “Como o povo do Rio começou a ficar com preconceito, na minha cabeça eu tinha que enxergar de qualquer jeito pra todo mundo gostar de mim” (CARLA). Os processos de formação identitária vão trazendo a rebeldia para os pensamentos de Carla naquele momento. Ela não aceita desculpa, apenas quer enxergar como seus colegas e profissionais da escola, para que, assim, deixe de ser estigmatizada. Foram seis meses desconfortáveis para Carla no Rio de Janeiro. Seu padrasto também não gostava de morar na nova cidade. Quando lhe disseram que voltariam para o Espírito Santo, ela se alegrou profundamente e disse: “Foi a melhor notícia que me deram na minha vida” (CARLA).

Assim, saem do Rio de Janeiro, nesse mesmo ano de 2009, mudando-se para outro município do interior do Estado (não sua cidade de origem), onde moram até hoje. E nos perguntamos: será que a volta para o Espírito Santo tem relação com o fato de Carla deixar claro que não gosta do Rio de Janeiro? Não sabemos a resposta. Carla não sabe a resposta, mas, conhecendo sua mãe, a partir das narrativas de Carla neste estudo, podemos supor que sim. Aqui, de volta ao Espírito Santo, mesmo em uma cidade desconhecida, a jovem relata: “Tudo voltou a ser normal, comecei a gostar da escola, comecei a participar da escola como todo aluno tem que participar, comecei a tirar notão de novo” (CARLA).

Com a mudança de cidade, nesse município Carla cursou o restante do ensino fundamental e todo o ensino médio. Carla volta a se sentir bem, incluída na escola. Sobre a organização da escola:

> No começo não tinha professor, porque é normal, você chega na escola e depois que eles vão arrumar. Comecei a estudar no meio do ano. A metade do tempo da 6ª série que fiz nessa escola, fiquei todinha sem professor itinerante. E como funcionava? Um amigo sentava do meu lado, ditava o que a professora estava passando no quadro e eu fazia tudo na máquina. Quando era alguma avaliativa e precisava da professora ver, eu levava pra casa, minha mãe transcrevia, e eu entregava pra professora. Depois que chegou o itinerante, minha mãe não fez isso mais, não precisava (CARLA).

Os arranjos vão se constituindo. Mais uma vez vemos o quão importante foi a mãe de Carla ter feito o Curso de Braille, pois, embora seja função da escola providenciar o professor especializado, a realidade, muitas vezes, contradiz-se ao que preconizam as legislações educacionais.

Sobre os recursos disponíveis na escola, relata-nos Carla: “Com o tempo, esta escola recebeu [do Ministério da Educação] a máquina Braille. Hoje lá tem quatro máquinas, duas impressoras Braille, notebook, tem tudo. E quando eu estava lá, eu usava” (CARLA). As políticas vão se constituindo e o material vai chegando à escola. O contraturno acontecia, nessa época, três vezes por semana.

Sobre seu cotidiano na sala de aula, Carla diz que, no ensino médio, além da máquina Braille, fazia uso do notebook, quando precisava. Usava os programas DosVox[45] e MecDeise.[46]

Tudo ia bem na escola, no entanto a jovem estava no 8ª ano do ensino fundamental, com 14 anos de idade, em 2011, quando uma atitude de uma professora a abala. Tal professora se mostrava irritada com a presença de Carla na sala de aula, reclamava, quase diariamente, do barulho da máquina Braille e também transparecia considerar que Carla atrapalhava sua aula devido à atenção dispensada a jovem por seus colegas de sala. Entendemos se tratar da precarização da educação inclusiva. É preciso dialogar a partir da posição dessa professora que desconsidera a cegueira, principalmente em relação à máquina Braille, que é um instrumento facilitador para pessoas cegas, por agilizar a escrita. Com isso em mente, fazemos um panorama com o exemplo de Freitas (2013), quando argumenta que, na maioria das vezes, a sala de aula não é homogênea, no entanto ela é representada com imagens de homogeneidade. De acordo com o autor, tal fato ocorre porque a essência da sala de aula está voltada para o trabalho simultâneo.

> A organização simultânea dos trabalhos escolares não pode ser comparada com a organização sinfônica dos trabalhos musicais. Portanto, mestre e maestro, nesse caso, não se confundem.
> Na organização sinfônica, o pressuposto é da complementaridade entre ações diferentes reunidas na mesma pauta de condução das diferenças. Quem ouve a ação sinfônica ouve, ao mesmo tempo, as partes e o todo.
> Já a sala de aula é configurada por uma noção de todo que predomina sobre a expressão das partes. Por isso a sala de aula é uma antissinfonia, pois toda vez que se ouve a parte é porque alguém está destoando do todo (FREITAS, 2013, p. 34).

Cenário esse que pressupõe homogeneidade. No entanto, esse panorama “[...] não é condizente com a realidade encontrada pelo professor. É simplesmente irreal, mas inescapável, fato que

---

[45] DosVox é um sistema computacional que se comunica com o usuário por meio de síntese de voz que se destina a facilitar o acesso de deficientes visuais a microcomputadores.

[46] Mecdaisy é uma solução tecnológica que permitirá a produção de livros em formato digital acessível. Essa tecnologia possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado.

assombra o trabalho docente" (FREITAS, 2013, p. 35). Temos arraigadas, nos modos de conceber a escola, as marcas de uma escola que ainda se desenha de forma a promover "[...] a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana. Uma escola que, embora se expanda por meio de um processo de 'universalização do ensino', contribui ainda para a manutenção da exclusão dentro de seus muros [...]" (ALMEIDA, 2010, p. 19).

Para Santos (2010), a indolência da razão ocorre em diferentes formas. Uma delas, que o autor chama de razão metonímica, é obcecada pela ideia da totalidade se apresentando sob a forma da ordem, em que o todo tem absoluta primazia sobre cada parte que o compõe. "Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das suas partes. Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade" (SANTOS, 2010, p. 97). De acordo com o autor, na verdade, o todo é menos que as partes, pois o todo nada mais é do que uma das partes transformada em referência.

Com isso ressaltamos que todas as partes compõem o cenário. O "considerado" todo é uma das partes e também compõe o cenário com a mesma medida que cada uma das demais partes. A heterogeneidade das partes, no caso sobre o barulho da máquina Braille, incomoda a razão metonímica, a que considera a homogeneidade como regra.

Devido ao desconforto causado por essa professora, Carla volta a não aceitar sua condição de ser cega: "Esse negócio de ficar sempre dependendo de outras pessoas acabava comigo. Todo mundo enxergando e eu cega não dava certo na minha cabeça. Inclusive, ia a uma psicóloga por causa disso" (CARLA). Sobre suas idas e vindas em psicólogos, uma individual e outra em grupo, não fala detalhes, pois, de acordo com a jovem, não tem nada importante para nos contar, apenas conversar com alguém sobre o assunto a acalmava.

Sentindo-se chateada com a situação, ou mesmo calma depois de conversar sobre o assunto com psicólogos, Carla não contava para sua mãe o ocorrido, mas sua mãe descobriu por outros meios: "Meu amigo um dia contou pra minha mãe, porque, se dependesse de mim, eu não conto essas coisas" (CARLA). O inconformismo com esse descrédito fez com a mãe fosse à escola: "Minha mãe não ia deixar isso barato. Com isso essa professora melhorou" (CARLA). A partir da intervenção de sua mãe, Carla relata que a professora mudou suas atitudes e começou a tratá-la bem e, inclusive, pediu desculpas a Carla na presença de todos da sala de aula.

Além da intervenção de sua mãe, que conseguiu resolver a situação desconfortável da sala de aula, e do tratamento psicológico, a professora de educação especial da escola também teve papel fundamental para acabar com esse mal-estar de Carla, pois, de acordo com a jovem, buscava mostrar-lhe os possíveis e que ela não deveria focar no fato de ser cega. Para Goffman (1982), em alguns casos, o indivíduo estigmatizado acha que as pessoas estão contra ele devido à sua condição. "Na maioria dos casos, entretanto, ele descobrirá que há pessoas compassivas, dispostas a adotar seu ponto de vista no mundo e a compartilhar o sentido de que ele é humano e 'essencialmente' normal apesar [do] despeito de suas próprias dúvidas" (GOFFMAN, 1982, p. 29).

Seguindo essa linha sugerida pelo autor, ressaltamos a fala da professora de educação especial narrada por Carla: "'Você tem duas opções na vida: ficar de cabeça baixa se lamentando porque é cega; ou tocar sua vida e ser feliz'. E eu falei: 'Não vou ficar de cabeça baixa, não vou enxergar ficando assim'. E passou". Assim sendo, com isso – o tratamento psicológico, a intervenção da mãe e os conselhos da professora de educação especial –, esse mal-estar por ser cega passou.

Para além de desafios encontrados na escola, nesse episódio, a jovem salienta que todos os outros professores do ensino fundamental dessa escola eram, nas palavras da jovem, tranquilos.

De acordo com Vânia, no ensino fundamental, a escola contava com o apoio de três professoras especializadas para atender a quatro ou cinco alunos com deficiência visual. Vânia tem consciência da importância que teve na sua vida escolar o professor especializado. Em sua fala, ressalta a eficiência e agilidade com que o material escolar chegava diariamente em suas mãos:

> Eu tive professor itinerante desde o início, e isso foi uma vantagem, porque outras escolas não tinham na época. A professora da sala de aula dava aula pra todo mundo e eu assistia normal, e antes dela começar a dar aula, ela pegava o plano de aula daquele dia e levava na salinha para as professoras passarem para o Braille. Geralmente, quando a professora começava a dar o conteúdo, eu já tinha o material em Braille na mão. Quando eu não tinha, chegava logo depois. Era texto e alguma atividade, igual a de todo mundo.

Podemos perceber que, à época, as salas de recursos já estavam presentes:

> Sempre teve uma salinha separada. Tinha três professoras especializadas. Elas ficavam uma batendo material Braille com a máquina; a outra fazia trabalhinhos em alto-relevo, colagem, pra gente sentir desenhos, gráficos, essas coisas; e a outra atendia às pessoas com baixa visão, fazendo letras ampliadas, nessa salinha (VÂNIA).

De acordo com as memórias de Vânia, a época de seu ensino fundamental funcionava muito bem. Ela sempre tinha o material em mãos: “Nessa época, eu lembro que eu sempre estava ocupada. Eu não gostava de ficar parada. Então, algumas vezes, eu mesma ia lá, na salinha, pedir o material, caso ele não chegasse na hora que a turma começasse a fazer as atividades” (VÂNIA).

De acordo com os relatos, foi muito bom todo o seu ensino fundamental, inclusive nas disciplinas de cálculo: “Matemática, Física, essas coisas, chegava o material do que estava sendo realizado na sala de aula” (VÂNIA). Os gráficos recebia também: “Na minha época eu conseguia fazer as atividades de gráficos, porque tinha as professoras itinerantes na escola que faziam, porque não tinha tantos alunos com deficiência visual. Meu ensino fundamental foi muito bom” (VÂNIA).

Diferente do ensino fundamental, onde sua escolarização acontecia, no ensino médio, mesmo sendo na mesma escola, as coisas já não funcionavam tão bem como antes: “Eu tive esse acompanhamento de professor itinerante até o segundo grau,[47] nessa mesma escola. Só que, no segundo grau, como o material é maior, apostila, texto grande, acabava que muitas coisas eu não recebia a tempo. Eu recebia mais material pra estudar pra prova” (VÂNIA).

Vânia nos diz que os professores sempre delegavam alguém pra sentar do lado dela e ditar o que estava no quadro e nas explicações dos conteúdos escolares: “Eu ficava acompanhando na sala de aula sem material. Eu anotava algumas coisas no Braille, outras eu gravava na cabeça mesmo” (VÂNIA).

Podemos perceber, a partir dos diferentes relatos de Vânia, que as fragilidades do ensino médio são constantes, principalmente se comparadas com as do ensino fundamental. Vânia trouxe um professor da sala de aula a título de exemplo:

> Na época do segundo grau, eu percebia que tinha professor que parecia fingir que eu nem estava na sala de aula, mas, no fundamental, não. No primário e no ginásio era mais tranquilo. Eu me sentia incluída. No segundo grau, tinha professor, como o de Química, que dava aula, dava aula [repetiu mesmo a fala] e, no final, eu perguntava alguma coisa, porque eu estava com dúvida, e eu percebia que ele não estava nem aí pra minha dúvida. Falava: ‘Na próxima aula eu te mostro’. E chegava na próxima aula e ele nem tocava no assunto (VÂNIA).

[47] O atual ensino médio.

Ao narrar sobre esse período, complementa: “Foi uma decepção o segundo grau. Eu falo que tudo que eu estudei, tudo que eu aprendi foi no fundamental, porque o segundo grau passou só pra formar, pro diploma. Davam nota de graça, sem ter avaliação, pra turma toda” (VÂNIA).

Ao contrário do que se espera da escolarização, nas palavras de Vânia: “No ensino médio, eu não me sentia aluna; me sentia jarra”. Esse déficit que se desenha na teia de decepções presentes em suas narrativas busca dialogar com os professores, discorrendo sobre como eles deveriam agir ao terem alunos cegos na sala de aula:

> O professor tem que enxergar a turma como um todo e ver o aluno cego de uma forma natural e procurar formas de atender àquele aluno para que a aula dele sirva pra aquele aluno e não ser apenas para o restante da turma, porque aquele aluno é uma pessoa, ele tá ali pra estudar. Não está ali pra ficar de enfeite. A pessoa não chega e fica na sala pra não fazer nada; ela fica porque quer estudar. A sensação que eu tinha, muitas vezes, é que eu tinha saído de casa à toa, pra ficar lá enfeitando a sala (VÂNIA).

Como qualquer estudante, a pessoa cega quer ser vista e participar do contexto escolar, o que nem sempre acontece. Na sala de aula, o aluno quer ser aluno, seja ele cego, seja vidente. A narrativa de Vânia nos faz concordar com Santos (2007, p. 57) que enfatiza: “É preciso conversar muito mais, dialogar muito mais, buscar outra metodologia de saber, ensinar, aprender”. É preciso buscar meios para que o direito à educação que o aluno tem seja garantido.

Os professores têm formação para sistematizar ações possibilitando o acesso ao conhecimento a que tem direito todos os alunos. Os professores da sala de aula de ensino comum têm formação para ministrar aulas de suas respectivas disciplinas. Os professores especializados, no caso do nosso estudo, da área de deficiência visual, têm formação para atender às especificidades do aluno cego ou com baixa visão.

Dialogando sobre a responsabilização de professores que têm alunos com deficiência visual, torna-se evidente e necessário “[...] o professor da sala de aula do ensino comum buscar conhecer as especificidades didático-metodológicas para facilitar a aprendizagem desse aluno em sua sala de aula [...]” (CARVALHO, 2016, p. 18) e trazer à participação seus alunos nos fazeres diários da sala de aula, apoiados com materiais específicos, disponibilizados por professores especializados, adequados às especificidades do aluno cego.

Não é porque o professor da sala de aula não é especializado que ele pode se eximir de ensinar aos seus alunos, sejam eles cegos, sejam videntes. Afinal, o aluno está na sala de aula e isso

precisa ser considerado. Como disse Vânia: “O professor tem que fazer a parte dele, o professor tem que mostrar competência e, se ele não sabe como tratar o aluno, tem que procurar se informar, ver como ele pode melhorar, tem que pedir ajuda pra poder atender aquele aluno cego” (VÂNIA).

Em sua escolarização, no ensino fundamental e médio, Vânia sempre teve professores habilitados para ministrar aulas e especializados para atender às especificidades das questões sobre a cegueira. Pelo menos em tese, porque, em geral, de acordo com as narrativas, ter diferentes professores habilitados só funcionou de forma satisfatória no ensino fundamental. Nesse contexto, se compararmos suas narrativas com estudos como o de Carvalho (2016), torna-se claro que a falta de diálogo entre professores que acontecia em sua escolarização[48] ainda é presente em pesquisas recentes. É preciso encontrar diálogo entre os professores do aluno com deficiência visual para que seu direito de participar da dinâmica da escola seja garantido.

5.3.2 Avaliação escolar: fragilidade e significação atribuída

Sobre as avaliações, conforme as narrativas de Amanda, as demandas burocráticas preocupavam os professores, visto que, no geral, eles tinham mais interesse na aplicação das avaliações para quantificar a nota: “[...] mas, na hora de atividade mesmo, a maioria não tinha interesse em chegar e falar: ‘Vamos [Amanda], vou te ajudar a fazer a atividade’, ou ‘Vou ditar pra você’” (AMANDA). De acordo com Amanda: “Na hora da prova, todos os professores falavam: ‘A gente tem que marcar o dia [Amanda] pra fazer a prova’”. Um entrave à inclusão escolar ainda hoje é a avaliação.

Com Freitas (2013, p. 55), “Essa forma de aguardar os períodos e processos de avaliação gera uma fantasmagoria”, evidenciando “[...] que a avaliação é entendida como se fosse um corpo estranho ao processo pedagógico, instrumento externo necessário para demonstrar quem, de fato, está conectado ou não”. E, ainda:

> No fundo, o que se percebe é a estabilidade que goza a representação da avaliação como verificadora da assimilação de conteúdos disciplinares. Ou seja, como se a avaliação, independente dos critérios de elaboração utilizados, fosse parte natural de um processo técnico compartimentado em que provas quantificam o quanto da matéria está assimilado (FREITAS, 2013, p. 56).

[48] Lembrando que Vânia, na data das primeiras narrativas, tinha 38 anos de idade.

Deixa, assim, de lado o processo de aprendizagem diário, que “deveria” ser materializado nas questões pedagógicas, na interação com a sala de aula e com os conteúdos escolares. Ressaltamos, com Freitas (2013, p. 56), que “O dia a dia demostra que nem sempre está em questão a escolarização da criança incluída”.

Um dos formatos mais utilizados na avaliação ofertada a Amanda foi a oral: “A prova, na grande maioria, era oral. Braille, que era bom mesmo, nada” (AMANDA). A jovem narra que foi muito prejudicada em seus processos avaliativos: “Prova oral é mais complicado, porque você tá frente a frente com o professor e você tem que responder na hora, dá mais nervoso” (AMANDA). Não podemos nos esquecer de que, juntamente com as fragilidades de não ter avaliação em Braille, no caso de seu ensino fundamental, não teve o adequado acompanhamento de professores especializados. Este, dentre outras funções, são responsáveis pelas especificidades da cegueira no cotidiano, incluindo transcrever as avaliações da turma para o sistema Braille, e transcrever as respostas em Braille para a correção do professor, em tinta.

Chamamos a atenção para alguns pontos a partir da percepção que tivemos sobre o ensino fundamental de Amanda: deveriam os gestores dessa escola providenciar, na Secretaria de Educação, o professor especializado quando a escola não o tinha? Afinal, embora nem sempre tivesse professor especializado, mas, e quando tinha tal professor, quais eram as possibilidades da/na sala de aula? Os professores da sala de aula de ensino comum e especializados, em algum momento, trabalhavam em colaboração? Ou, ainda, mesmo não sendo possível avaliações em Braille, por que a escola, de forma geral, não se movimentou para possibilitar o acesso ao conhecimento transmitido no cotidiano escolar? São apenas indagações, fatos que não conseguimos entender, tamanha a exclusão. São contradições presentes naquele cotidiano escolar que não condizem com as políticas de educação especial em uma perspectiva inclusiva. Vale ressaltar que Amanda ficou nessa mesma escola entre 2004 e 2011.

Não queremos aqui culpabilizar o professor da sala de aula de ensino comum. Queremos chamar a atenção para essa relação de ensino/aprendizagem, relatada pela jovem sobre seus processos de escolarização, e que ainda hoje são fragilidades em nossas escolas. Freitas (2013, p. 61), sobre isso, argumenta: “[...] o professor se vê a mercê de situações nas quais ele é representado como deficiente diante de uma engrenagem que supostamente funcionaria se ele fosse mais bem preparado”. Mas este estudo, embora mostre também as fragilidades, traz

potências dos atores diretamente envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem nas histórias de vida aqui analisadas, mesmo que, em certos momentos, se apresentem somente fragilidades.

Freitas (2013) reflete que a análise de que o conjunto de movimentos feitos na escola supostamente funcionaria, se o professor fosse mais bem preparado, chega a ser insultuosa, pois é uma argumentação frágil e que atende ao reducionismo implícito na identificação de um culpado pelos problemas existentes na escola. Com isso, aliás, não podemos perder de vista que Amanda, bem como seus professores da sala de aula de ensino comum foram prejudicados por não haver constância da presença de professor especializado no percurso de todo o ensino fundamental, mas é lógico que o professor da sala de aula não pode se eximir de sua função de ensinar. Para além,

> Acreditamos que os diretores, pedagogos, professores da sala de aula do ensino comum e professores [especializados] devem instituir situações que possam criar 'inteligibilidade' na sala de aula entre/com os professores, trabalhando em colaboração, visando à escolarização – e não em dependência –, buscando diálogo com a especificidade do aluno com deficiência visual (CARVALHO, 2016, p. 185).

Ou seja, é importantíssimo um movimento colaborativo entre todos os envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem. Ação necessária para suprir o direito à educação que tem o aluno cego, inclusive nos momentos avaliativos. Esse entrosamento vai originar outras maneiras de entender o aluno, outras formas de articulação de conhecimentos, de práticas e de ações coletivas (SANTOS, 2007). É, sim, a partir da sala de aula do ensino comum, mas em articulação entre os profissionais da escola, que se fazem movimentos consistentes, vastos, cotidianos e que potencializam práticas pedagógicas de forma sólida, o que possibilita ao aluno da educação especial, entre eles o aluno cego, as mesmas oportunidades dadas aos outros alunos de acesso ao conhecimento.

Entranhado em nossas escolas o conceito de que avaliação é para quantificar, Amanda, como aluna, também valoriza os momentos avaliativos. Afinal, não podemos perder de vista que ser aluno hoje é, também, fazer avaliações: "Tá na escola, tem que fazer as provas. Precisa de nota. Inclusive as provas dessas disciplinas mais complicadas, como Matemática, eu fazia depois com a própria professora. Eram perguntas, prova oral. Lembro que a professora era compreensiva" (AMANDA).

A aluna tem o direito de fazer as atividades ao mesmo tempo em que os demais, mas nem sempre era possível. Aliás, a partir das narrativas de Amanda, na maioria das vezes, não eram feitas ao mesmo tempo. No ensino fundamental, ela não fazia trabalhos em grupo. De acordo com as narrativas de Amanda, fazia sozinha trabalhos que seus colegas faziam em grupo: "No ensino fundamental, trabalhos em grupo era complicado fazer" (AMANDA). Era comum também avaliações em formato de trabalho: "Os professores explicavam a matéria na sala e, para a avaliação, eu, às vezes, pesquisava e mandava pra eles algum trabalho, sozinha" (AMANDA).

Recorremos a Santos (2007, p. 57) que advoga: "É preciso conversar muito mais, dialogar muito mais, buscar outra metodologia de saber, ensinar, aprender". As alternativas estão aí, a escola tem professores especializados e professores da sala de aula de ensino comum. Os professores das diferentes disciplinas precisam ter diálogo com o professor de deficiência visual para que, juntos, possam oportunizar ao aluno cego fazer as atividades, entender os conteúdos escolares e fazer as mesmas avaliações ao mesmo tempo em que os demais, para que assim seu direito de participar da dinâmica escolar seja efetivamente garantido, pois, afinal, Amanda relata: "O meu problema não era aprender, o problema era o acesso".

Amanda também externa a dificuldade em relação às avaliações, agora no ensino médio:

> Primeiro lembro que a maioria das vezes era sempre oral. Inclusive Química, Física e Matemática. Às vezes também eles davam a prova para a itinerante na hora da prova mesmo, isso quando davam, e a itinerante tinha que ler a prova pra eu responder, ao invés da prova estar em Braille (AMANDA).

Como a aluna não tinha, a maioria das vezes, a prova em Braille, surgem outras demandas, por exemplo, o professor especializado não lia as avaliações dentro da sala de aula. A aluna era levada para outra sala para fazer a prova, pois, de acordo com Amanda, ler em voz alta quando todos precisam de silêncio, mesmo em tom baixo, atrapalha os outros alunos. Amanda ressalta que via alguns movimentos acontecerem: "Eu sabia que tinha algumas tentativas, ou a professora itinerante pedindo as provas ou alguns professores dando. Mas era difícil, tinha que ficar em cima, era um trabalho diário, e de formiguinha" (AMANDA). E ainda: "E às vezes o próprio professor enrolava pra mandar as provas e não dava tempo de passar para o Braille" (AMANDA).

Não pretendemos culpabilizar os professores da sala de aula de ensino comum, no entanto também não podemos perder de vista que a colaboração deve fazer parte do cotidiano da escola,

deve haver um esforço mútuo que possa garantir o acesso ao material escolar a todos os alunos, inclusive ao aluno cego. Vale ressaltar a importância do trabalho colaborativo, contribuição que proporciona suporte tanto para o estudante cego, quanto para o professor da sala de aula de ensino comum, pois propicia a atuação em um processo conjunto de tomada de decisões, visando a possibilitar acesso ao conhecimento (CALIXTO, 2016).

Por outro lado, cabe aqui apontar que, em certos momentos, algumas avaliações eram disponibilizadas em Braille, a depender de quais professores estavam dando aulas para Amanda:

> Em certos momentos, no ensino médio, eu fazia prova em Braille. Cheguei a fazer uma de Matemática em Braille. E as de Química também, depois que trocou de professor, porque a efetiva tirou licença e entrou outro. Filosofia no ensino médio eu fazia em Braille. Era fácil! História cheguei a fazer alguma coisa em Braille também, porque alguns professores preferiam que eu fizesse em Braille, pra fazer todo mundo na mesma hora. Outros queriam oral, em outro momento (AMANDA).

Amanda disse que preferia fazer prova em Braille: "[...] porque, quando você tá escrevendo, você tem um tempo pra pensar. E oral às vezes dava branco, mesmo eu estudando em casa, porque, na hora de falar, não dá para parar e pensar".

No caso de Carla: "No ensino fundamental, as provas eu fazia sempre em dupla. Inclusive, eu escolhia aquele amigo que tinha dificuldade na matéria que eu sabia, tipo Biologia. Ou o amigo que sabia, tipo exatas, me escolhia quando eu tinha dificuldade" (CARLA). Carla explica como se organizavam para estudar para provas em dupla:

> Eu sempre gostei muito de ajudar. Eu lembro que, na 8ª série, tinha uma prova de Português e meu amigo veio me pedir pra fazer prova comigo, porque ele estava com dificuldade. E isso era muito comum [risos]. Eu falava: 'Beleza, mas vamos dividir, eu estudo uma parte da matéria e você estuda tal parte'. E aí nós tiramos a maior nota da sala. Ele ficou todo bobo, porque a nota dele ficou boa. Era interessante, porque passava a ser uma troca [risos]. E aí estava tudo certo. Claro que o professor não precisava saber [risos] (CARLA).

São os jeitinhos negociados entre alunos, visando a uma melhor nota. Carla relata que as avaliações em dupla, com o tempo, acabaram, quando: "A Secretaria de Educação foi na escola e falou que eu tinha que fazer prova sozinha" (CARLA).

Com isso, por ter feito muitas avaliações em dupla, no ensino médio, foi a primeira vez que Carla se lembrou de ter feito avaliação em Braille: "Eu lembro que a primeira prova que eu fiz

em Braille eu estava no 1º ano, e foi de Biologia. Eu fechei a prova, tirei 10" [risos] (CARLA). A professora de Biologia entregava a avaliação em Braille a Carla, e ela fazia no mesmo momento que a turma. Sua professora, desde o ensino fundamental, marcou a jovem por sempre buscar envolvê-la na dinâmica da sala de aula e, inclusive, no ensino médio, por sempre trazer sua avaliação corrigida, junto com a dos colegas, e com a nota em Braille. Carla relata: "[...] ela fazia questão que eu visse minha nota, sem alguém ter que falar pra mim. Ela pedia ajuda a professora itinerante. Era muito legal essa preocupação dela" (CARLA). Nesse período de escolarização, a jovem também fez muitas avaliações orais.

No Rio de janeiro, em relação às avaliações de Carla, eram sempre orais. De acordo com Carla: "A escola não tinha nada nessa época, nada pra ajudar no trabalho de uma aluna cega. Nem tinha e nem fazia questão de ter. Dava pra ver isso, eles não faziam questão de ter aluno cego na escola".

As avaliações Vânia fazia em Braille: "As provas de cálculo eu fazia no sorobã ou na cabeça, e eu dava o resultado. Eu sempre fiz as mesmas provas que meus colegas de turma, e não eram menores que as deles" (VÂNIA).

No ensino médio, entre 1998 e 2000, diferente do ensino fundamental, Vânia já não recebia o material a ser trabalhado na sala de aula: "Eu recebia o material já próximo das datas da prova, estudava as matérias – História, Geografia, por exemplo – e fazia as provas em Braille" (VÂNIA).

Aqui cabe um fechamento sobre as inconsistências, mas também as possibilidades presentes na vida cotidiana escolar. Merece destaque o fato de que, no geral, o ensino médio não se constitui no pior momento na escolaridade das três participantes do estudo. Movimentos complexos de regulação, mas também possibilidades emancipatórias no processo de constituição do ser aluna e pessoa que vive tensões e encontra alternativas no contexto da escola.

5.3.3 O ensino superior e as possibilidades do cotidiano

Com 23 anos, Vânia ganha uma bolsa de estudos e começa o Curso de Fisioterapia. De acordo com Vânia: "A faculdade nunca tinha tido aluno cego. A primeira atitude da instituição foi fazer uma reunião com os professores das disciplinas mais práticas para decidirem as possibilidades". Por exemplo: "[...] usar o microscópio não dava. Então, dependendo do conteúdo, ficou

acordado que eu seria ouvinte, mas que, sempre que possível, eu faria a prática na sala. A prática com o paciente eu faria, e fiz, como qualquer outro aluno".

Vânia começou o curso superior em 2005. Entrou, em princípio, em uma turma boa, com alunos que a ajudavam em tudo e a tratavam como parte da turma. Mas o curso era integral e Vânia, nesse tempo, estava trabalhando como telefonista, por isso faltava muito. No decorrer do semestre, percebendo a impossibilidade de continuar trabalhando e estudando, então decide parar de trabalhar, mas para recuperar aquele semestre já era tarde: "Vi que não dava pra recuperar, voltei e comecei de novo o primeiro período. Repeti algumas aulas e outras eu fiz pela primeira vez, devido às faltas constantes" (VÂNIA).

Acontece que a nova turma era muito diferente da primeira. Vânia estudou em uma classe considerada por ela ruim, que tornava um pouco difícil sua participação naquele espaço. De acordo com os relatos de Vânia, ela não foi acolhida como na turma anterior, o que tornou meio complexo todo o curso. Tinha uma pessoa que a ajudava e que Vânia considera uma amiga, mas que faltava muito, tanto que não se formaram no mesmo tempo.

Outras situações complexas perpassam seu cotidiano. Um professor que perguntou: "'Você tem certeza mesmo que você quer continuar?' Respondi: 'Ué, se eu não tivesse intenção eu nem teria começado'. E perguntei: 'Por que vou parar no meio?'" (VÂNIA). De acordo com Vânia, o professor ficou sem graça e nunca mais perguntou, porém suas narrativas trazem desafios em relação à atitude de tal professor. Vânia desabafa: "Esse diálogo entre mim e o professor são coisas que a gente ouve que incomodam". E ainda: "Ele não descrevia o que falava e, inicialmente, nem fazia tentativas. Mas eu entendi que não era por maldade que ele não fazia. Acho que tinha medo" (VÂNIA). Ressaltamos a importância da audiodescrição para a pessoa cega:

> A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora (MOTTA; FILHO, 2010, p. 7).

Buscando se adequar às especificidades da cegueira, segundo Vânia, a faculdade conversou com o tal professor para que ele passasse a fazer a audiodescrição. Ele se comprometeu a se esforçar para conseguir. A audiodescrição é um recurso de tecnologia assistiva que traz

autonomia às pessoas cegas nos meios de comunicação. Com essa busca da faculdade, concordamos que,

> [...] ao mesmo tempo que se torna necessário reconhecer que a estrutura da escola precisa, de fato, mudar para incluir, também é necessário reconhecer que a presença [de pessoas com deficiência], ainda que sejam permanentemente empurradas para fora, é uma presença que qualifica e transforma para melhor o relacionamento entre os protagonistas do cotidiano escolar (FREITAS, 2013, p. 64).

Nessa linha, a faculdade estava se esforçando para atender à jovem. Aliás, de acordo com ela, foi a primeira vez que estudou uma pessoa cega em tal instituição. E quando tinham dúvidas sobre questão relacionada com as práticas pedagógicas, por exemplo, eles se informavam no Instituto Benjamin Constant.[49] Sobre os entraves, Vânia ainda tinha como obstáculo seus colegas de sala:

> Eu lembro que, quando eu fui lembrar esse professor de descrever, ele me colocou pra ser cobaia – deitar na maca e ele fazer os testes comigo. Com isso a turma ficou com ciúmes. Olha só que turma! Até isso! De tão ruim que era a turma. As meninas da turma começaram a reclamar: 'Ah, por que eu também quero ser cobaia, daqui a pouco ela vai ser cobaia todos os dias, que não sei o quê'. Se eu não tivesse passado por isso, eu nem acreditaria, e isso na faculdade. Aí o professor teve mais dificuldade ainda (VÂNIA).

O professor tentou, mas não conseguiu. Além de sua própria dificuldade, ainda tinha que lidar com esse tipo de reação por parte de algumas pessoas da turma, o que deixava tudo mais complexo, pois, afinal, se o professor tinha dificuldades, que argumentos ele teria nesse momento de stress? Em relação ao professor, como Freitas (2013, p. 64), acreditamos que "[...] as dificuldades em relação à participação nas cerimônias de aquisição de conteúdos não devem ser utilizadas para apagar os esforços interacionais que são realizados a todo o momento".

Quanto aos alunos que se posicionaram contra a participação de Vânia na atividade prática na faculdade, bem como os que concordaram com as atitudes deles, recorremos à teorização de Santos (2010), quando discute o universalismo, que é o dispositivo que gesta a desigualdade e a exclusão, assumindo duas formas: "[...] o universalismo antidiferencialista que opera pela negação das diferenças e o universalismo diferencialista que opera pela absolutização das

---

[49] Atualmente, o Instituto Benjamin Constant é mais do que uma escola que atende a crianças e adolescentes cegos, surdos-cegos, com baixa visão e deficiência múltipla; é também um centro de referência, em nível nacional, para questões da deficiência visual, capacitando profissionais e assessorando instituições públicas e privadas nessa área, além de reabilitar pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão (Disponível em: http://www.ibc.gov.br/o-ibc. Acesso em: 24 mar. 2020).

diferenças" (SANTOS, 2010, p. 283). Para o autor, a absolutização das diferenças, ou seja, o universalismo diferencialista, opera baseado na norma do relativismo, que torna incomparáveis as diferenças pela ausência de critérios transculturais.

A análise que nos interessa neste momento é sobre o universalismo antidiferencialista, que nega as diferenças. "A negação das diferenças opera segundo a norma da homogeneização que só permite comparações simples, unidimensionais (por exemplo, entre cidadãos), impedindo comparações mais densas ou contextuais [...], pela negação dos termos de comparação" (SANTOS, 2010, p. 283). Para o autor, ambos os tipos de universalismo "[...] permitem a aplicação de critérios abstratos de normatização, sempre baseados numa diferença que tem poder social para negar todas as demais ou para as declarar incompatíveis e, portanto, inassimiláveis" (p. 283-284).

No caso das colegas de sala de Vânia, elas criaram critérios abstratos de normatização, pois não levaram em consideração as questões da cegueira, portanto ela estava sempre, em certa medida, em "desvantagem", se comparada com seus colegas de sala, todos videntes, visto ser o nosso meio social projetado para pessoas videntes. Então, nesse caso, com a "desvantagem" de ser cega, qual seria o problema se Vânia fizesse o teste da prática todas as vezes? O universalismo antidiferencialista descaracteriza as diferenças e identidades, absolutizando uma delas (por exemplo, ela é aluna como eu) e ignorando as demais (por exemplo, ela é cega, o professor tem dificuldade em descrever). Ou seja, o universalismo antidiferencialista "[...] permite a desigualdade e a exclusão pelo excesso de semelhança [...]" (SANTOS, 2010, p. 284).

Na situação narrada por Vânia, ao invés do direito à diferença, impeliam-lhe o atributo de indiferença. Assim, com as dificuldades encontradas na sala de aula, tanto pela negação de alguns alunos, quanto pela dificuldade desse professor em fazer com que Vânia ouvisse e entendesse os exercícios, a faculdade buscou soluções possíveis:

> A supervisão chamou um monitor para acompanhar as aulas dele. E o monitor passou a fazer o teste comigo na prática. Tipo, o professor ia mostrar um teste e algum aluno deitava na maca. E o professor mostrava o teste como era feito na prática. Aí o monitor ficava fazendo comigo, pra eu poder entender as posições, os movimentos (VÂNIA).

Importante destacar, na teia de intermediações, o interesse da faculdade em buscar resolver as situações que prejudicavam a aluna nas atividades acadêmicas. Primeiro, conversando com o

professor sobre a importância da audiodescrição das aulas; segundo, pela presença do monitor para que a aluna pudesse efetivamente entender o conteúdo escolar.

Destacamos, agora, a disciplina Radiologia, em que o professor não aceitava que Vânia fizesse suas provas, por entender não ser possível: “E a faculdade, eles tinham feito pesquisa no Rio de Janeiro, no Instituto Benjamim Constant, e a pessoa de lá fazia as provas de Radiologia. E a escola passou pra ele que ele tinha que me dar as provas, mas ele não aceitava” (VÂNIA).

Acontece, porém, que “Os indivíduos são convocados a serem responsáveis pelo seu destino, pela sua sobrevivência e pela sua segurança, gestores individuais das suas trajetórias sociais sem dependências nem planos predeterminados” (SANTOS, 2010, p. 300). Entretanto, constantemente são impedidos por falta de conhecimento sobre as possibilidades testadas, inventadas, (re)significadas e/ou existentes e em curso. No entanto, como nos esclarece Santos (2010), a responsabilização que tem o indivíduo pelo seu destino ocorre juntamente com a eliminação das condições que poderiam se transformar em energia para as realizações pessoais. De acordo com Vânia: “Esse professor foi o mais turrão. Até que o demitiram por isso. E como não tinha outro professor dessa disciplina, a matéria foi excluída”. Podemos ver que a faculdade continua buscando caminhar na perspectiva inclusiva, mesmo que algumas situações não saíssem como desejavam.

Percebemos, pela fala de Vânia, que a faculdade não “precisava” ter uma pessoa com deficiência estudando em suas dependências, visto Vânia ter ganhado bolsa de estudos para frequentar a instituição. E, ainda, a instituição não simplesmente a colocou na sala de aula, pois buscou os possíveis e “exigiu” que seus professores se adaptassem à realidade de ter uma aluna cega na sala. Também fazia pesquisas no Instituto Benjamim Constant em busca de informações, o que ocasionou a exigência ao professor de que Vânia participasse das avaliações de Radiologia. O motivo seria, certamente, tornar-se mais inclusiva: “Eu acredito que eles se interessaram porque seria um aprendizado pra faculdade se adaptar” (VÂNIA).

Prevendo as possíveis dificuldades, tanto da faculdade, quanto da aluna, Vânia relata: “Eles me deram a bolsa, mas já com uma condição de que, caso, no início, eu não conseguisse dar conta por causa das dificuldades que eles também tinham, eu poderia recomeçar”. Esse, em nosso entender, foi mais um movimento feito pela instituição de ensino procurando se tornar mais inclusiva: entender que a instituição poderia não conseguir atender às expectativas e ao direito de escolarização da aluna.

No caso das avaliações, eram orais, procedimento incomum para a jovem que sempre fez provas em Braille: “A primeira prova oral que eu fiz, eu chorei. Eu não sabia NA-DA [falou pausadamente separando as sílabas mesmo]. Depois que eu parei te trabalhar, melhorou, porque eu conseguia acompanhar melhor” (VÂNIA).

Outra participante do estudo que teve a oportunidade de entrar no ensino superior foi Carla. Interessa pontuar que, em meio aos seus estudos no ensino fundamental e médio e no ensino superior, Carla sempre teve encorajamento em casa: “Minha mãe sempre me incentivou a fazer o ensino superior”. De acordo com Carla, tem uma frase que sua mãe sempre dizia: “‘Você é preta,[50] pobre e cega, você tem tudo pra dar errado, pra dar certo só depende de você’” (CARLA). Sobre os processos de formação identitária que vão se constituindo, Santos (2010, p. 314) argumenta que “Os mitos de origem, os rituais e os símbolos, a orientação de valores, a história partilhada, tudo isso são elementos constitutivos de auto-referência”. A identidade da jovem que quer seguir estudando tem mais do que o apoio da mãe para vencer esse percurso. Trata-se de necessidade e até de obrigação para que, assim, a jovem possa “dar certo” na vida, pois “[...] interiorizamos a personagem que nos é atribuída: identificamo-nos com ela” (CIAMPA, 2001, p. 163) e, ainda, “[...] as relações interpessoais e a palavra do outro são determinantes para a nossa constituição subjetiva e identitária” (ARAÚJO, 2020, p. 88).

Carla é aprovada no Curso de Psicologia em uma universidade pública e começa a estudar em 2016. Antes de entrar na universidade, ficou sabendo, por um casal de amigos que tinha estudado na universidade, sobre o Núcleo de Acessibilidade, que possibilita apoio de monitores: “Chegando à universidade eu fui ao Núcleo. Corri atrás. A partir de lá, consegui o monitor” (CARLA). Mas, de acordo com a jovem, não foi rápida a chegada do monitor na sala de aula. Demorou um mês para aparecer e, depois que apareceu, faltava muito: “Eu era um pouco inocente no sentido de ir lá reclamar. Depois eu reclamei e o demitiram” (CARLA).

Embora seja uma fragilidade a demora do monitor e, especificamente nesse caso, sua falta de comprometimento, foi uma conquista importante para a pessoa com deficiência as ações do Núcleo de Acessibilidade que, só no ano de 2019, consegue instituir duas normativas.[51] Na

---

[50] Vale ressaltar que as narrativas da jovem não se direcionaram para o lado de cor de pele (negra, morena, branca etc.). A primeira impressão de quem a vê é classificá-la como uma pessoa de pele morena. Então, consideramos, como respeito à participante na pesquisa, não analisar, neste estudo, um assunto que não foi aprofundado.

[51] Instrução Normativa nº 03/2019, de 15 de agosto de 2019, normatiza as atribuições dos monitores do Núcleo de Acessibilidade da Ufes e dá outras providências. A Instrução Normativa nº 04/2019, de 15 de agosto de

Instrução Normativa nº 03/2019 (2019, s/p), em seu art. 2º, que regulamenta as atribuições de monitores, a disponibilidade de monitores "[...] visa integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação e promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade".

Como não tinha um monitor comprometido no primeiro período e, como, na maioria de sua vida escolar, Carla fazia amizades com facilidade, na universidade não foi diferente. Então, relata a jovem: "[...] tinha ajuda era das amigas. Foi graças a elas que, no primeiro período, eu tive um bom rendimento. E também foi graças a elas que eu tinha como chegar na sala de aula" (CARLA).

Estando longe de sua família, os processos de formação identitária vão se formatando e a jovem passa a ser mais autônoma em relação a lutar pelos seus direitos: "Eu era um pouco inocente e não reclamava. Depois eu acordei para a importância e reclamei. Ele foi demitido" (CARLA). Estava a jovem em outro meio social, fato que nos remete a Ciampa (2001, p. 171), quando salienta que "Esse jogo de reflexões múltiplas que estruturam as relações sociais é mantido pela atividade dos indivíduos, de tal forma que é lícito dizer que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a (ou transformando-a)".

Com essa citação, queremos dizer que, durante seu percurso escolar anterior, Carla tinha sua mãe para lutar pelos seus direitos, como a garantia de matrícula nas escolas de ensino comum. Ou, ainda, mesmo a jovem não contando a mãe, o que lhe parecia como excludente no cotidiano escolar, alguns casos eram descobertos. Por exemplo, o amigo de Carla que contou para sua mãe que a professora se incomodava com o barulho da Máquina Braille ou, antes disso, quando a mãe vai a escola e vê Carla brincando sozinha no parquinho enquanto seus colegas estavam na sala de aula fazendo outras atividades.

Na universidade, Carla não tem mais a mãe por perto, mas a jovem sabe que ela deve lutar pelos seus direitos e, quando o faz, sua atitude tem resultado positivo, pois chega em sua sala de aula um monitor comprometido com sua função para acompanhá-la diariamente. Sobre a organização do trabalho do monitor, Carla narra: "O trabalho do monitor é me buscar e levar no ponto de ônibus, ficar na sala comigo o tempo todo, descrever os slides [...], me levar ao

---

2019, normatiza os procedimentos para a produção e adaptação de material didático-pedagógico para estudantes com deficiência.

banheiro ou em algum lugar que eu precisar, escrever o que eu ditar nas provas" (CARLA). Carla vem sozinha de sua casa para a universidade e vice-versa, de ônibus. Os familiares lhe ensinaram o caminho e, na atual moradia, o amigo morador da casa a ensinou a chegar ao ponto de ônibus próximo à sua residência. Carla se encontra com o monitor no ponto de ônibus, e ele a guia na universidade. De acordo com a Instrução Normativa nº 03/2019 (2019, s/p), as atribuições do monitor de acompanhamento, em seu art. 6º, são:

> I. Fazer o trabalho de guia nos deslocamentos dentro dos campi, quando necessário;
> II. Fazer acompanhamento técnico de apoio às atividades acadêmicas tais como: leitura e produção de material, leitura de slides ou quadro; transcrever informações ditadas pelo estudante/servidor acompanhado, nos casos de impossibilidade destes [...].

Não podemos deixar de comentar que o trabalho do monitor em sala de aula e nas dependências da universidade é visto como um arranjo possível pela universidade, desconsiderando a necessidade de um professor especializado para atender às especificidades da cegueira. Em relação à sala de aula, em seu primeiro contato com os professores – estes não são comunicados pela universidade que terão uma aluna cega –, Carla conversa buscando um como fazer. Lembra-se da primeira vez: "De cara já falei que eu não sabia o que eu ia fazer, que eu estava perdida. E ela me disse: 'Olha, não se preocupe, porque vai dar tudo certo. Eu não sei também, mas a gente vai dar um jeito'. E ela já passou o WhatsApp dela, tivemos aquele contato bem bacana" (CARLA).

Essa apresentação acaba se repetindo semestre a semestre com todos os novos professores: "No primeiro dia de aula, eu me apresento tudo de novo, até hoje. Tem que explicar tudo para o professor. Eu falo que é diferente e pergunto, como é que vamos fazer? E o professor também não sabe. É sempre a mesma história" [risos] (CARLA).

Em relação aos textos indicados para leitura, quando é em PDF, "O professor me envia o texto e eu mando para um monitor próprio que faz áudios nos textos, com a voz do computador" (CARLA). Nesse caso, de acordo com a Instrução Normativa nº 03/2019 (2019, s/p), em seu art. 7º, em seus incisos, as funções do monitor de produção de materiais são:

> I. Transcrever material para o Braille;
> II. Scanear textos e livros solicitados pelo professor ou pelo estudante/servidor assistido;
> III. Gravar em áudio textos e livros solicitados pelo professor ou pelo estudante/servidor assistido;

> IV. Converter material de texto em voz, quando possível, por meio de aplicativos;
> V. Buscar novas tecnologias para execução mais eficaz de suas funções.

Mas o Núcleo de Acessibilidade ainda precisa se adequar para que o monitor de produção de materiais possa realizar todas as funções: “Quando os professores dão texto que não têm em PDF, é um problema” (CARLA), ou seja, ainda não foi possível colocar em prática o primeiro item citado. Nessa condição de textos, as pessoas mais próximas e/ou com disposição para ajudar são fundamentais para a leitura do material: “Eu sento com algum amigo pra ler [...]. Se não der para se encontrar pessoalmente, o amigo faz áudio do texto e manda no WhatsApp”, ou “Acontece do monitor ler o texto e me mandar por WhatsApp também”. E, ainda, uma de suas professoras lhe manda os textos de sua disciplina em áudio: “A professora [...], ela mesma faz áudio do texto e manda pra mim pelo WhatsApp. Ela é rara” (CARLA).

Sobre esse formato de leitura, antes a jovem não era acostumada:

> Eu era acostumada com Braille. Quando eu cheguei na universidade e vi que não tinha nada em Braille, eu falei: ‘Gente, e agora! Só pode que eu vou estudar pelo celular’. E eu expliquei toda a situação, que eu não tinha recurso nenhum, e os professores toparam, na hora. E até hoje me passam tudo por WhatsApp (CARLA).

A jovem relata que, na universidade, já se acostumou a estudar dessa forma e complementa: “Hoje acho que, se fosse Braille, seria mais cansativo. No começo eu sentia muita falta do Braille, mas, com o costume, prefiro sem o Braille. Acho que é questão de hábito” (CARLA).

No entanto, há uma controvérsia na fala da jovem. Mesmo dizendo que prefere o formato “possível” em detrimento do Braille, ela relata: “Fico revoltada porque ninguém sabe usar a impressora Braille. Tem uma impressora Braille em algum lugar da faculdade” (CARLA). É totalmente legítima sua “revolta”, porque, se a impressora Braille existe, não podemos admitir a possibilidade de não ser utilizada, pois contribuiria, e muito, para o acesso ao material escolar, principalmente porque se tem na universidade o Núcleo de Acessibilidade. Com a impressora Braille em mãos e com o profissional habilitado para usar esse recurso, o Núcleo poderia contribuir ainda mais significativamente para a vida acadêmica de estudantes cegos.

Para as avaliações: “Na universidade tem muito trabalho em grupo” (CARLA) e, quando tem avaliação escrita, é direcionada para outra sala, pois a jovem dita o que o monitor deve escrever. Em nosso ponto de vista, vemos dificuldades semelhantes nas escolas de ensino fundamental e

médio. No entanto, no ensino superior, nos casos das jovens participantes do estudo, a função de professor de educação especial não existe. Ele é substituído por um monitor, diferente do que preconiza as legislações da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

5.3.4 Professores que são diferenciados na vida das participantes do estudo

As narrativas de Carla nos evidenciam que a maioria de seus professores eram, nas palavras da jovem, tranquilos, exceto a época em que estudou em outro Estado. Ainda assim, as potências dessa escola, do Rio de Janeiro, também se fizeram presentes. Carla enumera os professores que buscavam de alguma forma incluí-la nas disciplinas: "Os professores que gostavam de mim, que me davam atenção eram os professores de Artes, Inglês, História e Ciências". A professora de Artes conseguia fazer a aluna interagir com o conteúdo de forma contínua: "Ela sempre inventava coisas que dava pra eu fazer também. Como coisas com palito de picolé, ou também já fez uma caixa feita de folha de papel mesmo. Sempre coisas que eu conseguia fazer" (CARLA).

De acordo com a jovem, quanto ao professor de História, o diferencial dele é que "[...] conversava, era brincalhão, dava atenção, passava os deveres. A de Inglês também. São pessoas que eu gostava porque me viam na sala, não fingiam que eu não estava ali" (CARLA). A professora de Ciências se destacou nas narrativas:

> Pra me passar o material pra eu estudar, a professora de Ciências mandava o material sempre pela minha mãe, porque, de vez em quando, ela ia na escola pra saber como é que eu estava. Dava livro pra eu estudar com minha mãe. E minha mãe me ajudava a estudar em casa. A minha mãe lia o livro pra mim e me tomava a matéria até eu ter tudo na ponta da língua. Enquanto não tivesse na ponta da língua, eu não saía da mesa. Minha mãe me ajudou muito, foi muito mãezona, nem todo mundo tem essa sorte (CARLA).

Aqui vemos três situações que se destacam: a professora, exceção na escola, que disponibilizava o material em diálogo com a mãe; a mãe que lia todo o material para a filha; e o reconhecimento de Carla sobre sua mãe ter sido essencial no seu percurso.

Em relação à tal professora: "Inclusive ela começou a fazer Curso de Braille só pra me ajudar. Quando saí de lá, ela estava fazendo o curso ainda" (CARLA).

Nas escolas de nosso Estado, para a jovem, a professora que teve destaque especial foi a da disciplina Biologia: "A professora de Biologia era muito boa, tentava me ensinar o conteúdo,

me via na sala, me cobrava resultados. Eu sabia a matéria de Biologia" (CARLA). De acordo com Carla: "O que me marcou foi a forma dela em dar aula. Eu gostava da aula dela. E eu tinha uma relação amigável com ela".

Carla narra que, na grande maioria das vezes, teve boa relação com seus professores. Ainda assim, alguns deles se destacaram nas narrativas de Carla, sempre os que lhe possibilitavam acesso aos conteúdos escolares, os que lhe davam a oportunidade de ser aluna. Por exemplo, o professor de Química do ensino médio que a fez gostar da disciplina, pois, percebendo que ele não conseguia ensiná-la na sala de aula, passou a ensiná-la uma vez por semana no contraturno: "Quarta-feira à tarde era o dia de planejamento semanal dele, e ele deixava de fazer o planejamento, digamos assim, [...] pra me ensinar" (CARLA). Inclusive, esse professor estava aprendendo o Braille para facilitar a interação entre professor e aluna. De acordo com as narrativas de Carla, ele era um dos professores mais temidos da escola. As avaliações eram em Braille: "Fazer prova em Braille era bom, tinha mais confiança" (CARLA). Sobre as questões avaliativas: "Depois que ele passou a me ensinar, passou a me dar a mesma prova, eu acredito. Mas ficava bem grande, ainda mais que tinha aquelas cadeias químicas" (CARLA).

Sobre os professores considerados bons, a jovem complementa algo interessante: "Tem muita coisa boa que acontece na escola que às vezes a gente até duvida" (CARLA). Fala que nos remete a Santos (2007, p. 37) quando se refere aos sinais, às "[...] pistas, latências, possibilidades que existem no presente [...]". São movimentos que buscam se materializar com diferentes professores, tentando dar direção às ações da escola e às suas aulas, buscando garantir o direito à educação que tem o aluno.

Ainda sobre o professor de Química, a jovem lembra com entusiasmo:

> Além do professor de Química aprender o Braille, no 2º ano tinha aquelas paradas de Química Orgânica – carbono, hidrogênio, oxigênio e nitrogênio – e cada elemento ele fez tipo uma tabela de isopor e colocou várias pecinhas pra representar, e cada elemento era uma pecinha diferente, era uma prancha de Química Orgânica, que ficou muito legal (CARLA).

Nessa narrativa, Carla tem como referência na construção da prancha de Química seu professor da sala de aula. No entanto, não podemos desconsiderar que a escola tinha professor de educação especial da área de deficiência visual. Dessa forma, a professora pode ter tido contribuição, seja arquitetando a prancha, seja participando na construção ou, simplesmente, orientando nessa atividade. Não estamos negando que o professor da sala de aula possa ter

trabalhado sozinho – caso similar veremos em seu ensino superior, posteriormente, neste estudo –, só queremos evidenciar também o trabalho da professora especializada.

Temos autoridade para discorrer sobre esse assunto, pois, quando atuava como professora de deficiência visual, preparava o material, mas quem entregava ao aluno trabalhos específicos para a pessoa cega, como mapas em alto-relevo, avaliações em Braille, inclusive o conteúdo em Braille, eram os professores de sala de aula, o que transparece para o aluno ter sido feito por esse professor. De toda forma, nossa intenção aqui foi marcar a posição de colaboração na escola, o que muitas vezes parece não ser percebida pelo aluno, mas que é fundamental para que o direito à educação que ele tem seja garantido.

Carla narra que, de forma geral, em sua escolarização, todos os professores temidos da escola mantinham boa relação com ela. Esses professores: "[...] eram os que tentavam me incluir nas atividades da sala e, é lógico, muitas vezes não conseguiam, mas tentavam, o que já era muito positivo" (CARLA). Sobre a professora de Matemática, responsável por essa disciplina na sala de Carla, do 8º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, ela diz: "Ela sempre falava que era uma péssima professora de Matemática para mim. Mas ela era ótima" (CARLA).

Nessa narrativa, entendemos que a professora queria resultados superiores ao que conseguia na sala de aula e, muitas vezes, se sentia "com as mãos atadas" por não conseguir incluir Carla nas aulas como desejava. Não sabia como realmente fazer. No entanto, tais tentativas foram fundamentais para a escolarização de Carla que a via como uma excelente professora. Em algumas situações, os professores acham que não fazem o suficiente, que poderiam fazer mais, mas percebemos que estão buscando disponibilizar acesso ao conhecimento ao aluno cego, estão tentando, se esforçando, se movimentando em direção a uma escola mais inclusiva. Infelizmente, ainda temos professores que não tentam incluir a pessoa na dinâmica da sala de aula.

Uma professora se destaca na universidade, porque faz movimentos que a diferenciam de seus colegas professores:

> Estatística não tem texto, tem as fórmulas. E a professora comprou materiais, como uma caixa de dominó pra simular a coluna da tabela. Fazia gráfico de barbante. Quando era pra escrever alguma coisa, tipo Classe, ela escrevia de caixinha de leite, de milho de canjica, de palito de churrasco, palito de fósforo. Ela era bem criativa, e tinha muito trabalho com isso. Assim ficava fácil entender a matéria (CARLA).

No caso de Amanda, relata que, a cada ano que se passava, ela gostava mais ou odiava mais essa ou aquela disciplina: “Gostava mais quando o professor tinha interesse em me ajudar, incluir. Quando o professor não tinha interesse, eu não gostava da matéria, e do professor gostava menos ainda. Chato o professor, chata a matéria” (AMANDA). Gostava de Matemática, que sempre era uma disciplina ministrada por professores que a incluíam nas aulas, inclusive no ensino fundamental.

Embora não tenha destaque em suas narrativas, podemos perceber que Amanda teve professores que tiveram atitudes positivas no seu ensino fundamental, no entanto, enroscadas em emaranhados complexos, em nós difíceis de se desatar naquele espaço escolar. Então, sua narração não traz lembranças consistentes de movimentos interessantes que a marcaram nesse período, ao contrário, as narrativas da jovem expressam sentimentos de ter sido excluída na escola de ensino fundamental, em todo o percurso de escolarização, por professores, por alunos e por outros profissionais da escola. Olhando para sua trajetória escolar, a jovem entende que era apenas “ouvinte” na sala de aula, pois não tinha nem quem ditasse para ela aquilo que o professor passasse na lousa, visto não ter amigos. Os colegas da sala de aula não interagiam com ela e a escola não se organizava para trabalhar momentos mais inclusivos no ambiente. Mas, afinal, como poderia a escola fazê-lo, se ela própria (a escola) era o cerne da exclusão escolar?

Por resto, no ensino médio, as narrativas de Amanda dão ênfase aos momentos que marcaram a jovem. Sobre acesso aos conteúdos escolares, Amanda é enfática ao relatar dois momentos distintos na disciplina de Química. Primeiro temos uma fragilidade com a professora efetiva: “A professora de Química efetiva: ai, meu Deus, só Jesus na causa. Eu não fazia era nada” (AMANDA). Depois, vemos potência nessa mesma disciplina. A professora efetiva saiu de licença-maternidade e entrou um professor para ministrar a disciplina, quando ela cursava o 2º ano do ensino médio: “Ele era bom, eu gostava dele. Ele ficou até o fim do ano. Ele passava as coisas pra professora itinerante. Eu aprendia, participava das aulas como os outros alunos. Mas ele era contratado, DT.[52] Aiiiiiiiiiii” (AMANDA). São professores como esse que fazem com que os alunos – público-alvo da educação especial, ou alunos estigmatizados, dentre outros – que precisam de um auxílio diferenciado tenham garantido seu direito à escolarização. O professor, que cumpria seu papel, era contratado por Designação Temporária, mas isso não o

[52] Designação Temporária.

impede de ser comprometido com sua função e "buscar", em articulação com a escola, dispor conteúdos e ensino para Amanda.

Ela também se lembra da professora de Biologia: "[...] passava as coisas de sua disciplina pra professora de educação especial" (AMANDA). De acordo com a jovem, na disciplina Biologia, a professora ajudava sempre, apoiava, incluía-a nas aulas: "Nas aulas dela, eu sempre tinha as coisas em relevo e ela ia me mostrando na sala de aula e eu ia acompanhando junto com o pessoal. Ela me explicava" (AMANDA).

Vemos que a escola que outrora muitas vezes se mostrou ausente nos processos inclusivos agora se destaca na voz de alguns professores que faziam com que o direito à educação que tem Amanda se efetivasse:

> Da [professora] de Português tenho uma lembrança boa também, porque ia ter um passeio no mosteiro[53] e ninguém queria me levar. Falavam que era muito alto e grande pra eu subir o morro. Como você vai? Tipo assim: ninguém vai te ajudar. Ninguém estava fazendo questão de me levar, nem professor, nem aluno. Todo mundo falava na sala: como eu vou? É muito alto. Foi a [professora de Português], que era uma das responsáveis pelo passeio, que falou que eu podia ir, sim. E eu fui. A professora de educação especial foi também nesse passeio (AMANDA).

Desautorizando a todos que eram contra a ida de Amanda ao mosteiro, por medo, para "protegê-la" de possíveis problemas, uma das responsáveis pelo passeio sustenta a sua presença. Também não podemos deixar de discutir o fato de seus colegas de sala de aula e alguns professores não verem possibilidade de Amanda fazer o passeio. Uma preocupação imbuída de preconceitos, colocando os possíveis obstáculos como impeditivos.

Embora a professora especializada tenha participado do passeio, as narrativas de Amanda não cogitam seu apoio na decisão. Ser incluída no passeio foi duplamente bom: para Amanda, por poder usufruir do conhecimento daquele espaço; e para a escola, por ter a oportunidade de promover ações inclusivas e mostrar para alunos e profissionais que é possível:

> Acabou que não foi nada daquilo que falavam. Foi legal ter ido. Foi melhor do que eu pensava que ia ser. O moço do mosteiro, o Paulo,[54] o tempo todo buscava me incluir, queria me mostrar tudo. Na explicação dele pra gente, teve um momento que tocava o sino, e ele me chamou pra eu tocar o sino. Foi legal isso (AMANDA).

---

[53] Mosteiro Zen Morro da Vargem, localizado no município de Ibiraçu/ES.
[54] Nome real do responsável pelo mosteiro, na época.

Percebemos a satisfação da jovem quando se lembra desse passeio. Na verdade, vemos muita alegria em Amanda sempre que narra seus momentos mais marcantes no meio escolar. Afinal, ela pode participar de forma ativa, o que a faz se ver como aluna, sem preconceitos, que participa e interage no cotidiano escolar, seja dentro da escola, seja fora dela, como nesse caso do passeio ao mosteiro.

Cumpre sinalizar que as lembranças mais inclusivas aconteceram no ensino médio, nos anos de 2012, 2013 e 2014, época em que a inclusão se fazia mais presente na sua prática escolar. Destacamos que as políticas de educação especial que vinham acontecendo desde a Constituição de 1988 ganham mais força em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que parece não ter sido muito significativa no ensino fundamental de Amanda, que aconteceu entre 2004 e 2011. À época do ensino médio, a partir de 2012, os sistemas educacionais, bem como os professores e as escolas em geral, talvez estivessem mais acostumados com a realidade vivida com a implantação das políticas inclusivas.

Voltando ao cotidiano escolar de Vânia, ela nos indica que se deparou com muitos professores bons em seu percurso, principalmente no ensino fundamental, quando se sentia incluída, era acolhida, participava do cotidiano escolar. No ensino superior, de acordo com as narrativas, embora tenha passado por alguns entraves, também teve bons professores que lhe possibilitavam participar da dinâmica da sala de aula. Lembrança boa do ensino médio não tem, mesmo quando se remete com carinho a uma professora, de Português, que buscava ser ativa na sala de aula, tentando passar os conteúdos da disciplina. Acontece, porém, que, ao contrário de ser uma boa recordação, lembra-se, com tristeza, do que passava tal professora em sua sala de aula, pois era rechaçada por quase toda a turma: “Nessa época tinha uma professora muito boa, de Português. Ela entrava na sala e a turma a vaiava” (VÂNIA).

Mesmo em meio ao caos, vemos professores “tentando” fazer o que sua formação lhe “exige”: possibilitar acesso ao conhecimento. A atitude da professora nos traz às análises de Santos (2010, p. 193), quando discute sobre fronteira. Para o autor, a zona de fronteira precisamente “[...] se alimenta dos fluxos constantes que a atravessam. A leveza da zona fronteiriça torna-a muito sensível aos ventos. É uma porta de vaivém e como tal nem nunca está escancarada, nem nunca está fechada”.

Obviamente, tanto as fragilidades quanto as potências circulam nessa zona de fronteiras, cada uma tentando se impor a seu modo: ora uma se destaca, ora outra tem holofotes, ganhando visibilidade e adeptos. Reconhecemos o potencial da professora tentado se estabelecer como educadora na sala de aula, potencial que as vaias buscavam apagar. A riqueza está, acima de tudo, na disponibilidade da professora que poderia seguir o fluxo daquela escola, mas decide ser professor.

5. 4 MARCAS QUE NÃO FORAM APAGADAS

Neste item, inicialmente, o foco é sobre a relação do esporte com a vida das participantes. Em seguida, o Benefício de Prestação Continuada. O trabalho é evidenciado e colocado em análise a partir das diferentes perspectivas das participantes. Finalizando, trouxemos algumas relações que se estabeleceram na vida das participantes do estudo.

5.4.1 O esporte e/ou outros profissionais na vida das participantes

De acordo com as narrativas, além de lhe proporcionar a aprendizagem do sistema Braille, a interação com pessoas cegas e outras importantes experiências para Amanda, a instituição especializada também lhe possibilitou conhecer e/ou praticar algumas modalidades esportivas. Amanda fez tentativas em diferentes categorias de esportes: goalball,[55] atletismo,[56] natação e balé. Do goalball a jovem não gostou. O atletismo, teve que parar para prosseguir com a natação, por ser cansativo seguir com os dois, que aconteciam na mesma época. A natação e o balé lhe proporcionaram muito prazer e satisfação.

As aulas de natação eram realizadas em uma piscina particular. Amanda narra a interrupção da natação: “Tinha um menino com deficiência múltipla que participava. Ele defecou na piscina. Suspenderam as aulas pra fazer tratamento de choque na água. Depois disso, não quiseram mais alugar pra gente. Perdemos. Eu gostava muito”. Aqui vemos considerações concretas de política e de gestão.

Já sobre sua participação nas aulas de balé, a jovem que, nessa época, tinha entre 11 ou 12 anos de idade, gostava muito de frequentá-las. Lembra, com tristeza aparente em sua face, o fato de

---

[55] O goalball, também conhecido por golbol no Brasil, é um desporto coletivo com bola, praticado por atletas que possuem deficiência visual. O objetivo do jogo é arremessar uma bola com as mãos de modo que ela entre na baliza do adversário. É obrigatório o uso de vendas nos olhos por todos os atletas.

[56] O atletismo para pessoas com deficiência visual é constituído por todas as provas que compõem as regras oficiais da Federação Internacional de Atletismo: corrida rasa, saltos, arremessos e lançamentos.

as aulas terem acabado: “Na época do balé era muito bom, tinha até apresentação em outros lugares. Mas a instituição teve que parar de oferecer e tinha que passar a pagar. Como meu pai não tinha condições de pagar, eu tive que parar. Era um projeto: ‘Um novo olhar para a arte da dança’” (AMANDA).

Pesquisando na internet sobre o referido projeto, achamos um vídeo postado no Youtube.[57] O projeto atendia a 15 pessoas, de diversas entidades do município, com diferentes deficiências, sem limite de idade. Além das aulas, os integrantes ganhavam uniforme, transporte e participavam de eventos. De acordo com o vídeo, que foi postado em 2009, o projeto existia há cerca de um ano e, até pouco antes da postagem do vídeo, contava com o apoio da prefeitura do município por meio de uma lei de incentivo à cultura. À época do vídeo, já não contavam mais com tal apoio e estavam buscando parcerias. A partir da fala de Amanda, pudemos supor que o projeto não encontrou as parcerias necessárias para sua continuidade. Vemos aqui políticas públicas sendo desfeitas.

O balé marca Amanda de forma muito especial, inclusive devido às descobertas que essa interação lhe proporcionou:

> Fomos à academia de balé[58] que tem pra cegos em São Paulo, pra conhecer. Fiquei admirada com as professoras cegas lá, em como elas sabiam que eu estava errando ou acertando um exercício, sem enxergar. Fiquei boba, surpreendida. A professora falava: ‘Não é assim, você está fazendo errado!’ Como ela sabia[59] que eu estava fazendo errado? (AMANDA).

A identidade vai sendo criada e recriada ao longo da história. No caso desse episódio narrado por Amanda, sabemos que a dança ajuda a melhorar a postura, o equilíbrio, traz disciplina, superação, mais confiança e, ainda, melhora a autoestima. De acordo com o site da companhia de dança que ensina balé para pessoas com deficiência visual, Associação Fernanda Bianchini, todos que praticam o balé se beneficiam, pois o balé ajuda no raciocínio, na postura corporal,

---

[57] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7GcAKuG5a_k. Acesso em: 17 fev. 2020.

[58] A Associação Fernanda Bianchini Cia. Ballet de Cegos é a única companhia de dança paulista que ensina balé para pessoas com deficiência visual. Algumas de suas professoras são cegas (Disponível em: https://www.metrojornal.com.br/estilo-vida/2017/12/09/bale-cego-meninas-cegas-fernanda-bianchini-sao-paulo-escola-danca.html. Acesso em: 19 fev. 2020).

[59] “Para ensinar os passos para as futuras bailarinas (e bailarinos), as professoras fazem o uso das mãos. ‘Nós mostramos o movimento por meio do toque. Esse trabalho é feito individualmente, assim como as correções’”, diz a professora e bailarina Geyza Pereira, que também é cega. “Não podemos ver, mas podemos sentir”. Trata-se de mostrar os detalhes colocando as mãos no pé, joelho, perna, ombro, cabeça, mão etc. Dessa forma, mostra como o movimento deve ser feito (Disponível em: https://www.metrojornal.com.br/estilo-vida/2017/12/09/bale-cego-meninas-cegas-fernanda-bianchini-sao-paulo-escola-danca.html. Acesso em: 19 fev. 2020).

na concentração e na coordenação motora. Para quem é cego, traz um benefício a mais: a confiança.[60] Avançando um pouco além das narrativas trazidas por Amanda, tentando entender sua postura como aluna de balé que descobriu, com muita admiração, que uma pessoa cega pode ser professora de balé, colocamo-nos no lugar da jovem que é cega e adorava participar das aulas de balé. Pensamos em seus processos de formação identitária, com Ciampa (2001, p. 139): "Agora, a questão é de compreensão, de entendimento: precisamos captar os significados implícitos, considerar o jogo das aparências. A preocupação é com o que se oculta, fundamentalmente com o desvelamento do que se mostra velado".

Com isso, em nossas análises, no fundo, a jovem sabe que poderia ter sido professora de balé, se ela tivesse tido a oportunidade de continuar as aulas e, quem sabe, ser bailarina profissional. Vemos aqui as possibilidades de sua condição de ser cega evidenciadas na figura daquela professora cega que começou na profissão de professora de balé a partir das possibilidades concretas que lhe foram dadas como aluna. Amanda era aluna de balé. Ao narrar esses fatos, os olhos dela tinham um brilho especial. A jovem reitera:

> Até hoje isso nunca saiu da minha cabeça. Eu tinha muito amor pelo balé. A minha professora daqui enxergava. Essa professora cega da academia de São Paulo foi aluna por muito tempo, desde criança, depois ela se tornou professora. E essa professora dá aula para as crianças que não são cegas também. As famílias admiraram muito. Conversando com uma mãe, ela até disse que ficava admirada em ver como a professora sabia que a filha estava errando os passos, os exercícios, o aquecimento (AMANDA).

Entendemos que as entrelinhas da narrativa revelam para além do pensamento de que a professora cega, como Amanda, um dia foi aluna de balé e hoje é bailarina e professora de dança. Em nosso entendimento, Amanda se projeta para a identidade de ser como essa professora. Ousamos dizer que, embora Amanda não tenha dito com palavras, ela se vê nessa circunstância em uma possível atuação profissional. Afinal, disse Amanda: "[...] eu fico com isso na minha cabeça até hoje". Como nos sugere Ciampa (2001, p. 22), "Sua identidade se constitui também por vidas ainda não vividas e por mortes ainda não morridas [...]".

E se ela tivesse tido a oportunidade de avançar nas aulas? E se o projeto não tivesse acabado? O que seria de Amanda? Será que ela estaria no mesmo lugar que está hoje? Quem seria Amanda hoje? São apenas indagações para marcar a posição de que Amanda poderia ter traçado outros caminhos em sua trajetória identitária. Poderia, por exemplo, ter se subjetivado como a

---

[60] Disponível em: https://afbb.ong.br/. Acesso em: 2 ago. 2021.

professora de balé. Mas, como tantos outros jovens brasileiros, Amanda também está fora do mercado de trabalho – tema que discutiremos no percurso deste estudo. No entanto, não podemos perder de vista que a identidade é mutação, vai se (re)criando por toda a vida. Não sabemos onde Amanda estará no futuro, mas sabemos que a jovem tem um longo percurso pela frente e muitas possibilidades podem surgir em seu caminho.

Na vida de Vânia, sobre atividades esportivas, ela narra: "Comecei a praticar esporte desde os 14 anos. Fiz goalball e atletismo". Não dá ênfase a esses anos em que praticou tais atividades. Após terminar o ensino médio, continua participando das atividades esportivas na instituição. Vânia narra: "Nesse período, fui convidada a fazer parte da Seleção Brasileira de Goalball.

Ao participar da Seleção Brasileira, teve oportunidades interessantes:

> Fiz muitas viagens devido ao esporte. Participava de campeonato regional, nacional e mundial. Participei nas Paralimpíadas de Atenas, representando a Seleção Brasileira. Eu fiquei na seleção de 2001 a 2005. Eu participei de campeonatos fora do país: Estados Unidos, Canadá e Grécia. Três países. Estados Unidos duas vezes. Na Grécia eu fiquei um mês, nos Estados Unidos um mês, no próximo fiquei 15 dias. Era para treinamento e, no Canadá, eu fiquei 15 dias, que foi a competição nesses 15 dias.

Nesse período, desde quando terminou o ensino médio, Vânia começa a trabalhar como telefonista (o que perdurou por três anos), conciliando o trabalho com o envolvimento na Seleção Brasileira. Nessa mesma época, a jovem também começa o pré-vestibular com intenção de fazer o Curso de Direito. O curso escolhido não tem um significado mais íntimo. Ela apenas pensou em fazer porque foi a profissão que entendeu, à época, que conseguiria desenvolver sem dificuldades, mas a participação nesses campeonatos, como atleta, mudou a percepção de Vânia em relação ao curso que faria no ensino superior. Nesse percurso, ela decide o que estudar a partir das relações que se fizeram presentes na Seleção Brasileira de Goalball:

> Na seleção eu tive contato com o fisioterapeuta que era cego [...]. Ele era o profissional da equipe e eu era atleta da seleção. Então eu ficava observando o trabalho dele. Quando eu precisava de fisioterapeuta, ele vinha, pegava o gelo, colocava o gelo, fazia os procedimentos necessários. E eu também o observava atendendo a outros atletas. Eu observava as atitudes dele. Eu comecei a observar que eu poderia ser fisioterapeuta também, e eu gostava de esportes e passei a querer trabalhar nessa área: esporte ou fisioterapia. E pensei: 'É uma coisa que eu gosto, tem a ver com a área de esporte, e é uma coisa que dá pra eu fazer'. Eu percebia que ele gostava do que fazia e já tinha sido atleta também. Assim que me veio na cabeça ser fisioterapeuta (VÂNIA).

A jovem conhece um fisioterapeuta que, como ela, é cego e, ainda, também foi atleta. Isso estimula sua vontade de cursar o ensino superior. Agora é possível ter uma profissão que toca um lado mais íntimo, pois ela conhece um profissional que tem algumas de suas características e consegue ter competência, responsabilidade e alegria no exercício de suas funções. Assim, seu foco para o ensino superior é redirecionado: fazia mais sentido, tinha um porquê, um como e um onde trabalhar. "Na verdade, a realidade sempre é movimento, é transformação. Quando um momento biográfico é focalizado não o é para afirmar que só aí a metamorfose está se dando: é apenas um recurso para lançar mais luz num episódio onde é mais visível o que se está afirmando" (CIAMPA, 2001, p. 141).

No entanto, mesmo em certo ponto convicta de que quer fazer o Curso de Fisioterapia, os medos e dúvidas comuns a qualquer jovem aparecem nos pensamentos de Vânia. Com isso o gestor da instituição especializada na qual Vânia foi assistida em seu percurso de escolarização e da qual ainda fazia parte teve papel fundamental na decisão de ela seguir em busca de seu desejo de fazer o Curso de Fisioterapia, pois ele a incentivou a não desistir do curso e ainda se dispôs a buscar uma bolsa de estudos:

> Apesar de eu ter sido influenciada pelo fisioterapeuta da seleção, eu tinha um pouco de medo de não dar certo. E o [gestor] me perguntou, se surgisse oportunidade, se eu queria fazer o Curso de Fisioterapia. Eu falei que não sabia, por medo. Ele perguntou por que e eu falei que achava que não ia dar certo. Ele disse que eu não podia pensar assim e que, caso eu não fosse exercer a profissão de fisioterapeuta mesmo, eu poderia trabalhar em uma área administrativa da saúde. Ele me deu outra possibilidade e eu parei pra pensar: 'Realmente!' É isso, o [gestor] me ajudou a deixar o medo pra trás (VÂNIA).

Agora a jovem reconhece existir mais que um caminho, "Estamos falando da possibilidade de transformação" (CIAMPA, 2001, p. 151). Dessa forma, além de o gestor tê-la encorajado a estudar e de lhe ter mostrado possibilidades para além das áreas esportivas e fisioterapêuticas, ele ainda conseguiu uma bolsa de estudos para a jovem no Curso de Fisioterapia em uma faculdade particular, uma das mais renomadas da Região Metropolitana de Vitória. Assim, com 23 anos, em 2005, ela inicia o Curso de Fisioterapia.

Carla, que também fez algumas modalidades esportivas na instituição, não dá nenhum detalhe sobre esse percurso, dando a entender que foi um divertimento, uma distração e que nada tem a comentar. De toda forma, ressaltamos com Miranda (2016) a importância dos encontros e experiências nos processos de constituição de autonomia e inclusão social com as aulas coletivas.

Em relação ao curso superior escolhido, de acordo com as narrativas de Carla, relaciona-se com a forma como a psicóloga que a atendeu atuava com seus pacientes. Carla narra que sempre quis fazer o Curso de Psicologia, desde os seus dez anos:

> É que eu ia a uma psicóloga fazer trabalho em grupo na instituição especializada. Eu achava muito bonito o trabalho dela. Ela era muito atenciosa. Eu falei com ela: 'Quando eu crescer, vou ser igual a você, vou ser psicóloga'. Ela tinha um jeito de tratar as pessoas de forma muito especial. Depois de conhecê-la, essa vontade sempre me acompanhou (CARLA).

Com o incentivo de sua mãe e um curso em mente, no fim de 2015, Carla é aprovada para o Curso de Psicologia (começou a cursá-lo em 2016) em uma universidade pública, o que deixa os familiares, amigos, namorado e, principalmente ela mesma, extremamente felizes. A identidade de ser universitária traz felicidade a Carla, pois agora ela pode estudar para, no dizer de sua mãe, "dar certo", ou seja, ser uma profissional qualificada e ser independente financeiramente.

5.4.2 Trabalho e benefício de prestação continuada (BPC)

Após terminar a faculdade, Vânia trabalhou por um ano na prefeitura de seu município como fisioterapeuta. Finalizado o contrato, trabalhou como autônoma, em atendimentos domiciliares e, nesse tempo, fazia provas para concursos públicos para sua área de atuação. Quatro anos após terminar o Curso de Fisioterapia, em sua terceira tentativa, em 2014, Vânia é aprovada como fisioterapeuta em um concurso público de um hospital no Espírito Santo.

Inicialmente, para atender aos pacientes no setor em que trabalhava, na enfermaria: "Os prontuários eram e são todos escritos a tinta, a mão, então eu não tinha acesso direto. Tinha que pedir a uma enfermeira pra ler o prontuário, o que dizia sobre o paciente e depois eu ia no quarto atender" (VÂNIA). Com o tempo, o hospital se adaptou às especificidades da cegueira e a trocou de setor:

> Já onde estou hoje, no ambulatório – tem quatro anos que estou aqui –, os prontuários são no sistema. Então, eu consigo, através do programa de voz do computador, ter acesso ao prontuário pra saber o que aconteceu com o paciente. Eu atendo o paciente fazendo exercício nas máquinas do setor e exercício manual também. Depois eu faço a evolução no computador, que é registrar o que foi feito, colocando a evolução, os procedimentos e as datas (VÂNIA).

Trabalhar no hospital, em sua área de atuação, traz-lhe satisfação, pois a jovem sente que o paciente fica satisfeito com o atendimento, por estarem se sentindo bem, por verem progresso. Em relação à sua locomoção de casa para o trabalho, e vice-versa, é sozinha, de ônibus para o trabalho, ou de carona com uma colega de trabalho que mora perto de sua residência. Como a colega trabalha em plantão, diferente de Vânia, vão juntas quando o horário coincide.

Em relação ao BPC: "Essas coisas de não fazer a faculdade pra não perder o benefício, esses medos, eu nunca tive, porque eu nunca quis ficar presa no benefício" (VÂNIA). Vânia complementa: "Quando comecei a trabalhar neste hospital, eu estava recebendo o BPC e temos um prazo de três meses pra dar baixa [...]. Depois desse tempo, fui ao INSS[61] dar baixa no benefício. Eu senti dificuldade de dar baixa lá, no INSS mesmo, acredita?" Eles não queriam dar baixa: "Disseram que nunca tinha acontecido isso, de alguém pedir pra dar baixa. Mas, com toda a dificuldade de eu ter que explicar e explicar e explicar, eles fizeram, porque existe a lei" (VÂNIA).

Os processos de formação identitária da pessoa vão se metamorfoseando: "Como me apresento? Desempenhando papéis, assumindo papéis (decorrentes de minhas posições)" (CIAMPA, 2001, p. 177). Aqui a identidade de Vânia é de fisioterapeuta concursada. Assume tal papel e assim quer ser apresentada e, cumprindo a lei, pede baixa do BPC, o que causou espanto aos funcionários do INSS. No entanto, a identidade representada de fisioterapeuta concursada é mais forte do que a possibilidade de continuar recebendo o benefício, concomitante. "Com isso, oculta outras partes de mim não contidas na minha identidade pressuposta e re-posta; caso contrário, não sou o representante de mim" (CIAMPA, 2001, p. 177), ou seja, é lei, agora Vânia não faz mais jus ao benefício. É fisioterapeuta concursada e assume essa identidade.

Vânia tem ciência de que, se continuar recebendo o benefício o Estado descobrir sobre seu emprego, vão pedir devolução do valor recebido, indevidamente, então nem cogita a possibilidade de continuar recebendo-o. Trata-se da representação de sua identidade desempenhando o seu papel de profissional da saúde, de fisioterapeuta concursada. À "[...] medida que vão ocorrendo transformações na identidade, concomitantemente, ocorrem transformações na consciência (tanto quanto na atividade)" (CIAMPA, 2001, p. 186).

---

[61] Instituto Nacional do Seguro Social.

Carla começa a trabalhar após terminar o ensino médio. Sua então professora de educação especial da escola de ensino comum consegue um emprego para a jovem, sem carteira ou contrato assinado (o que aconteceria posteriormente), por meio período, no Centro de Referência de Assistência Social (Cras) de sua cidade. De acordo com a jovem, respaldada em sua autonomia, a professora disse: "'Você quer trabalhar, mas tem que saber ir sozinha também. Você não quer que sua mãe fique te levando todo dia, né?' Eu falei: 'Claro que não'. E ela falou: 'Então eu vou te ensinar'" (CARLA). Com isso: "Foi comigo quatro vezes pra eu aprender o caminho. Eu ia e voltava sozinha todos os dias" (CARLA).

Sobre o trabalho, Carla relata: "Era muito bom trabalhar. Isso me fez ser menos tímida, porque ser recepcionista tem que falar mais. O salário era muito pouco, mas era muito bom trabalhar. Muito". Além de deixar de ficar em casa ociosa, o que naquele momento não a agradava, trabalhar lhe possibilitou mais autonomia, inclusive em relação à orientação e mobilidade, mas o trabalho teve que ser interrompido devido ao BPC:

> Um dia, a assistente social do INSS foi ao Cras conversar com a assistente social de lá, acredito que outros assuntos e, por coincidência, como eu estava na recepção, ela me viu. E logo depois a assistente social do Cras falou comigo: 'Tenho uma notícia chata pra te dar. A [assistente social do INSS] falou que, se o povo do INSS descobrir que você está trabalhando aqui, vai ter problema, porque você recebe BPC' (CARLA).

Com isso, a assistente social do Cras deu a opção a Carla de poder trabalhar como voluntária, ou seja, sem receber salário. Carla aceitou, mas dois meses depois falaram que ela não poderia continuar como voluntária também. Trabalhou no Cras por um período total de sete meses: "Fiquei muito mal quando saí de lá. Fiquei triste, porque era uma coisa que eu gostava de fazer. Estava me fazendo muito bem trabalhar, estava tendo contato com o público, fiz amizades ali. Vai eu voltar pra casa e ficar à toa" (CARLA).

A dispensa de Carla do emprego teve relação com o BPC que "obriga" a pessoa beneficiária a não ter vínculos empregatícios. Mas nos perguntamos: Deveria mesmo o Estado se posicionar dessa forma? Por que o formato de benefício desestimula o trabalho? Temos aqui a identidade da jovem recém-formada no ensino médio que não pôde trabalhar, o que a deixa chateada. Ela relata: "Olhando pelo lado positivo, a vantagem é que, como eu buscava entrar em uma faculdade, foquei nos estudos para o Enem [Exame Nacional do Ensino Médio]" (CARLA), vislumbrando conseguir entrar para o Curso de Psicologia.

Atualmente, cursando Psicologia, para sua sobrevivência financeira longe de sua família em dias de aulas, além de receber o BPC, Carla recebe os auxílios oferecidos pela universidade a estudantes de famílias de baixa renda, o que a ajuda a pagar seus gastos com comida, moradia, material escolar, dentre outros.

Sobre o BPC (agora discorrendo diretamente sobre a qualificação profissional de Carla), atualmente é fundamental para sua sobrevivência e permanência em uma cidade longe de sua família, pois, de acordo com a jovem, os auxílios disponibilizados pela universidade ajudam em sua sobrevivência, no entanto estão longe de ser o suficiente, mas o medo de perder o BPC não a prende em relação ao seu futuro profissional:

> Quero terminar a faculdade e trabalhar. Jamais vou querer ficar em casa depois de quebrar tanto a cabeça na universidade. Quero fazer concurso. Também penso em montar meu próprio consultório, mas sei que isso demora um pouco. Pretendo arrumar um emprego, mas vou também correr atrás do que eu quero, que é montar meu consultório. Eu era muito feliz quando eu tinha um trabalho pra ir, eu gostava, me fazia muito bem, não financeiramente, porque meu salário era 400 reais, mas as amizades, as experiências, o fato de atender tanta gente todos os dias. A chefe me elogiava pra caramba (CARLA).

Todo esse percurso vivido e incentivado, em grande medida, pela sua mãe, vai delineando seus processos de formação identitária: a criança que foi à padaria sozinha, que se esforça para entrar no ensino superior, que vai hoje sozinha para a universidade, que quer aprender a ser cada vez mais autônoma, seja a partir da Orientação e Mobilidade, seja pela qualificação profissional, sem ficar presa ao BPC. “[...] como o concreto é a síntese de múltiplas e distintas determinações, o desenvolvimento da identidade de alguém é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais dadas, aí incluídas condições do próprio indivíduo [...]” (CIAMPA, 2001, p. 198).

Amanda, que hoje é dona de casa, recebe o BPC, que é fundamental para sua sobrevivência. Não podemos perder de vista que as pessoas vão criando e recriando sua identidade e que “[...] metamorfose pode nos aparecer como não-metamorfose, como não-movimento, como não-transformação” (CIAMPA, 2001, p. 148). A jovem chegou a ser quem é a partir dos movimentos que foram se constituindo em sua vida. Afinal, “[...] o real é movimento e transformação” (p. 149). “O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo” (BAUMAN, 2005, p. 35), e sua história de vida a levou a optar pela segurança de receber o BPC à incerteza de continuar os estudos e/ou ter um emprego formal. Não podemos perder de vista que o BPC é um direito social que faz parte da política, ou seja, é um direito legitimado.

Ainda assim, talvez, se ela tivesse tido a oportunidade de continuar as aulas de balé, outros caminhos poderiam ter se delineado e o BPC não seria fundamental para sua sobrevivência. Teria uma profissão.

Amanda relata sobre o motivo por não trabalhar:

> Essa questão de trabalho é complicada, porque muitos começam e daqui a pouco a empresa não quer mais. E aí, se acaso o INSS descobre, eu fico sem o BPC e sem o emprego. Eu fico sem nada. Essa questão de não poder trabalhar já vem de muito tempo [estalando os dedos] (AMANDA).

Em relação ao trabalho, Santos (2010) nos auxilia quando discorre que a revolução tecnológica cria uma rígida segmentação dos mercados de trabalho em nível global, entre uma pequena parcela de profissionais altamente qualificados, bem remunerados e com certa segurança, e uma grande parcela de trabalhadores pouco qualificados, mal remunerados e sem segurança. "Neste processo, muitas qualificações, aptidões e quase todas as carreiras desaparecem e com elas são lançados na inutilidade social grupos significativos de trabalhadores e os saberes de que são possuidores" (SANTOS, 2010, p. 298). Estes, "Incapazes de reentrar no mercado do emprego, saem de um já cruel sistema de desigualdade para entrarem no sistema de exclusão quiçá mais cruel" (p. 298).

Nesses termos, a realidade de que ter qualificação profissional não garante estabilidade no trabalho, fonte de segurança e de direitos, faz com que muitas pessoas se sintam mais seguras em receber o auxílio legitimado pela política, ao qual fazem jus, em detrimento de buscar outros meios e correr o risco de ter o benefício, direito ora já garantido, cancelado – direito este que precisa de constante aprovação pelos sistemas públicos, que impõe muitas dificuldades para obtê-lo. Não podemos perder de vista, como Santos (2010, p. 298), que "A inutilidade social de grandes camadas de trabalhadores é, sem dúvida, a nova face da exclusão [...]". Eles saem, assim, de um sistema perverso de desigualdade (aliás, é por isso que fazem jus ao BPC, porque já se encontram em situação de desigualdade) para um lugar ainda mais impiedoso e devastador, o sistema de exclusão.

É exatamente por se encontrar em situação de desigualdade que algumas pessoas fazem jus ao BPC, no entanto, de acordo com Amanda: "Tem que renovar o Cadiúnico (Cadastro Único) de dois em dois anos no Cras, pra não perder o benefício. Já faz muitos anos que eles estão fazendo tudo que podem pra negar". E complementa: "É uma burocracia que não vale a pena você se

ariscar, então, é difícil pensar em trabalhar por isso tudo. Isso é muita maldade conosco, é desumano. Tiram de quem precisa por qualquer coisinha" (AMANDA).

O Estado não incentiva a pessoa a receber o BPC e trabalhar. Ao contrário, os beneficiários vivem em constante tensão pelo medo de perdê-lo. Santos (2010) entende que a função geral do Estado capitalista moderno é manter a coesão social em uma sociedade atravessada por sistemas de desigualdade e exclusão. Sobre essa coesão social, no que diz respeito à desigualdade, a função geral do Estado consiste em manter tal desigualdade dentro de certos limites que não inviabilizem a integração subordinada, o que é denominado pelas políticas estatais como inclusão social (SANTOS, 2010). No caso brasileiro e dos sujeitos envolvidos neste estudo, o BPC faz parte dessas políticas compensatórias.

Nessa mesma coesão social, no que se refere à exclusão, a função geral do Estado consiste em distinguir aqueles que podem ser assimilados ou, por outro lado, aqueles que devem ser segregados, excluídos ou exterminados (SANTOS, 2010). "Enfim, critérios que distinguem entre os civilizáveis e os incivilizáveis; entre as exclusões demonizadas e as apenas estigmatizadas [...]" (SANTOS, 2010, p. 285).

Diante de tal insegurança, Amanda relata: "Já me falaram se eu pensava em uma faculdade, um concurso público, mas não sei também. Já me falaram que sou muito inteligente pra não continuar buscando, mas fico com medo, sei lá". A jovem tem mais segurança se mantendo na identidade de ser dona de casa e não trabalhar fora de casa. Prefere a segurança do pouco com o BPC do que possíveis valores maiores identificados como incertos e, principalmente, inseguros. Independentemente de Amanda ser ou não dona de casa, de ter um emprego ou não, houve movimentos. Identidade é, como defende Ciampa (2001), metamorfose.

5.4.3 As relações que se estabeleceram

Quanto às amizades, em relação a Amanda, desde criança até o ensino fundamental, restringiram-se às pessoas da instituição especializada, especialmente uma delas, sua melhor amiga até os dias atuais. Sempre frequentaram a casa uma da outra, mas, principalmente, é a amiga que vai à casa de Amanda.

Sobre suas amizades na escola, do ensino fundamental, a jovem lembra com tristeza as relações que "não" se estabeleceram: "No ensino fundamental eu nem tinha amigos e nem colegas que

se destacaram [...]" (AMANDA). No ensino médio a jovem tinha várias amigas na sala de aula: "Sempre fazíamos os trabalhos juntas. A gente se reunia direto na casa uma da outra pra fazer os trabalhos" (AMANDA).

Foi na instituição especializada que Carla conheceu sua melhor amiga, também cega, e ainda hoje ocupa esse mesmo "posto". Pessoa que sempre frequentou sua casa e vice-versa. Tiveram poucos momentos de distanciamento devido às circunstâncias da vida, como quando Carla se mudou para o Rio de Janeiro. Para além, de acordo com a jovem: "Sempre tive muitos amigos na escola. Sempre tive muitos amigos na rua" (CARLA).

A melhor amiga de Vânia tem baixa visão. Estudaram na mesma escola de ensino comum por muitos anos. Continua sua grande amiga, até os dias atuais. Hoje, no trabalho, como ocorre com frequência, estão as pessoas com quem mais convive, além de sua família, claro.

Foi na instituição especializada, onde ainda treinava esporte, que Vânia conheceu seu marido. Ele era de outro Estado e foram apresentados por amigas, que também frequentavam a mesma instituição. "Meu marido é baixa visão. Eu o conheci na outra instituição que frequentei mais recente" (VÂNIA). Após se conhecerem, continuaram se falando virtualmente e por telefone, até que decidiram que era hora de constituir juntos uma família. Vânia morou com sua família até se casar, com 31 anos. Depois de casados, moram em casa própria, localizada no mesmo terreno que seus pais, é um tereno da família.

Para os serviços domésticos, atualmente, Vânia tem ajuda de uma secretária do lar. Nos dias de folga de sua funcionária, em relação às atividades domésticas, ela sabe fazê-las, mas com organização juntamente com o marido, ele cuida dessas atividades e ela, das crianças, filhas do casal, uma com um ano e outra com quatro anos – não têm problemas na visão.

Em relação à Carla, foi no fim do ensino médio que conheceu seu namorado, há cinco anos na época das narrativas. Ele é vidente e foi apresentado por uma amiga, quando se encontraram por acaso na rua. A atração de um pelo outro foi imediata. Posteriormente ao encontro, no mesmo dia, o rapaz aproximou-se por telefone demostrando interesse. Foi à sua casa como amigo:

> Eu falei que minha mãe é meio cismada e que, se ele quisesse, poderia ir lá em casa, só pra conhecer ela. E ele veio no mesmo dia que falei. Eu falei com minha mãe que ele ia lá conhecê-la, só conhecer. Ela desconfiou, eu acho. Na época, tinha o meu padrasto que fez um interrogatório com ele [risos]: 'Quais

> são suas intenções com ela?' Aí que ele falou que a intenção era namorar, respeitando. Eu pensei: 'Namorar?' Minha mãe disse que não via problema em a gente namorar, desde que nunca atrapalhasse os estudos. Ele disse que os estudos ficariam em primeiro lugar. E eu comecei a namorar com 17 anos, em 2014 (CARLA).

Relação amorosa que, de certa forma, pôde até fortalecer as convicções de Carla e sua mãe sobre estudar, pois, de acordo com Carla, seu namorado, atualmente, é professor da educação básica. Pretendem se casar assim que a jovem terminar a faculdade.

Precisando ficar longe de sua mãe para estudar, inicialmente morou na casa de outros parentes e, por último, Carla mudou-se para a casa de um casal de amigos cegos, recém-casados. No início, a mãe de Carla não queria que ela fosse morar com eles, principalmente por medo de atrapalhar o casal e, em certa medida, porque era a primeira vez que Carla estaria o tempo todo somente com pessoas cegas. Mas, como a jovem sempre teve bastante autonomia possibilitada, sobretudo, por sua mãe, ela concordou.

De acordo com Carla: "Isso foi a maior doideira na universidade". As pessoas queriam saber quem faria comida e arrumaria a casa e eu falei: 'Não sei, vou descobrir quando eu mudar pra lá' [risos]". Dessa forma, Carla, que já fazia algumas atividades domésticas em casa ensinadas pela mãe, como lavar louças e dobrar roupas, tem a possibilidade de aprender outras em sua nova moradia: "Aprendi com o [nome do amigo, cego, morador da casa] a mexer na frigideira, fazer café e Miojo.[62] Tudo no fogão. E a fazer arroz na panela elétrica. De fome eu não morro" (CARLA).

Morando com pessoas cegas, a identidade de Carla ganha outra conotação: "Foi melhor para meu amadurecimento, porque eu aprendi a me virar mais" (CARLA). Tal moradia a faz ter maior autonomia, pois, agora, além das atividades domésticas, como preparar a comida e lavar louças, limpar a casa, lavar banheiro e roupas (as três últimas atividades estava aprendendo à época do estudo), Carla continua a ir todos os dias, quando tem aula, sozinha ao ponto de ônibus para pegar a condução para a universidade: "Foi o [nome do amigo morador da casa] que me ensinou a ir sozinha. Vou e volto" (CARLA). Vemos que a locomoção com autonomia e independência fez parte de todo o percurso vivido por Carla. Estudar longe de sua família abriu

[62] Nome da marca de um macarrão instantâneo.

ainda mais o leque de necessidades de locomover-se, o que no fim se traduz como oportunidade, por proporcionar-lhe cada dia mais autonomia.

Amanda também conheceu o marido, que é cego, no percurso do ensino médio, pela internet. Certo dia ele, que morava em outro Estado, veio conhecê-la, depois voltou para sua cidade. Continuaram conversando pela internet. A segunda vez que ele veio ao Espírito Santo, quando Amanda já havia concluído o ensino médio, foi para morar na cidade de Amanda.

Falamos neste estudo sobre a liberdade que uma tia de Amanda, irmã de seu pai, possibilitava-lhe. Essa tia é responsável por ensinar ao então namorado, hoje marido de Amanda, tudo que ele sabe em relação a serviços domésticos. Ou seja, os ensinamentos foram fundamentais para a qualidade de vida do, então, futuro casal.

Logo que o namorado veio morar na cidade de Amanda, quis alugar uma casa:

> Mas ele não tinha móvel, não tinha nada. Ele estava falando em pedir pra meu pai procurar uma casa pra ele alugar. E a minha tia disse: 'Como, se você não tem móvel, não tem eletrodoméstico, não tem nada?' Aí ela deixou ele ficar na casa dela por um tempo. Foi bom ele ter ido. E outra coisa, disse ela: 'Você não sabe fazer as coisas dentro de casa'. E ela começou a ensinar (AMANDA).

Ensinou o rapaz a fazer serviços domésticos, como varrer casa, passar pano, lavar roupas, lavar banheiro e a fazer comida e café, ambos no fogão. Ainda conseguiu, por doação, eletrodomésticos e móveis com a vizinhança, igreja e familiares: "Onde ela saía, ela contava nossa história e conseguia alguma coisa" (AMANDA). Poucos meses depois, alugaram uma casa e, nessa organização, começaram a morar juntos.

Atualmente, o marido, sabendo fazer todo o serviço doméstico, prefere assumir a responsabilidade pela maioria das atividades. Amanda sabe fazer o básico, como lavar roupas e louças, varrer casa, utilizar eletrodomésticos, como panela de arroz elétrica, fritadeira sem óleo e cafeteira. Aprendeu com o marido que, por sua vez, aprendeu com sua tia. Ou seja, a história de vida amorosa de Amanda tem forte participação, em relação à qualidade de vida, de sua tia preferida. Tia que dá a Amanda liberdade, responsabilidade e amor. À guisa de conclusão deste capítulo, com Peruzzo e Volpato (2009), consideramos que as dimensões espaciais, como a comunidade, a família ou a escola, se relacionam entre si, existido relações e interdependências entre elas.

Assim, os processos de formação identitárias das jovens vão se metamorfoseando e, progressivamente, vemos modificar-se (CIAMPA, 2001). Para Castells (1999), pode haver identidades múltiplas, no entanto tal pluralidade é fonte de contradição e tensão, por isso é necessário estabelecer a distinção entre identidade e papéis. Para o autor, papéis (ser trabalhadora, mãe, vizinha, esposa, frequentadora de determinada igreja, dentre outros) são definidos por normas estruturadas por instituições e organização da sociedade. Identidades constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação (CASTELLS, 1999). Embora a construção das identidades também possa estar imbricada a partir de instituições dominantes, "[...] somente assumem tal condição quando e se os atores sociais as internalizarem, construindo seu significado com base nessa internalização" (CASTELLS, 1999, p. 23).

Na verdade, de acordo com o autor, algumas autodefinições também podem coincidir com papéis sociais como, no caso de nosso estudo, no momento em que ser aluna é a mais importante autodefinição do ponto de vista das participantes da pesquisa. Nesse caso, a "identidade" de ser aluna é mais importante do que o "papel" de ser aluna "[...] por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolvem" (CASTELLS, 1999, p. 23) ou, no caso de ser esposa/namorada, as narrativas das participantes do estudo são entendidas como papéis. Portanto, é necessário vermos o indivíduo não mais isolado, mas, sim, como relação (CIAMPA, 2001). "Em termos mais genéricos, pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções" (CASTELLS, 1999, p. 23). Para o autor, o significado é uma identificação simbólica.

A partir do mergulho nas diferentes realidades desde estudo, buscando desvelar as experiências vividas, julgamos importante destacar que Santos (2018, p. 73) defende um pensamento pós-abissal: "[...] o pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social no seu sentido mais amplo toma diferentes formas conforme é determinado por uma linha abissal ou não-abissal [...]". O autor enfatiza que, "Durante um período de transição [...], defrontar a exclusão abissal será um pré-requisito para abordar de forma eficiente as muitas formas de exclusão não-abissal que têm dividido o mundo moderno deste lado da linha" (p. 73). Pensamento este, não abissal, que tem perpassado a vida das participantes do estudo. Ou seja, a divisão na sociabilidade metropolitana é constantemente abalada, visto que há movimentos, há lutas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos, como proposta de investigação, analisar a constituição dos processos de formação identitária de três pessoas cegas, congênitas ou adquiridas, a partir dos eixos centrais: família, comunidade e escola.

Para tal, optamos, metodologicamente, pela história de vida das participantes. Nosso modo de inserção na pesquisa foi buscar um olhar atento e uma "escuta sensível". Escuta que não julga e nem compara, compreende (BARBIER, 2007). Adotamos, ainda, um trabalho de "escuta profunda", em que se escuta a partir das percepções do Outro (SANTOS, 2018).

Para caminhar nesse percurso, utilizamos, como ferramenta metodológica, um bloco de questões amplas sobre família, comunidade e escola, e também a entrevista recorrente. Tais recursos foram importantes para capturar movimentos que perpassam todos os objetivos do estudo.

Dessa forma, tentamos, neste capítulo final, visibilizar os objetivos específicos do estudo trazendo algumas pistas sobre os processos de formação identitária em curso que se materializaram com momentos vividos, tendo consciência de sua constante mutação.

Almejando compreender influências familiares, comunitárias e escolares no percurso dos processos de formação identitária da pessoa cega, trouxemos algumas questões que perpassaram as narrativas para abordar tal objetivo. Após a descoberta da cegueira e, consequentemente, o impacto, vão acontecendo movimentos visando à melhor qualidade de vida, tanto pela cura, quando havia alguma possibilidade, quanto pela busca por espaços que pudessem dar alguma direção em relação às especificidades da cegueira.

Em hospitais e afins, tendo contato com profissionais da saúde e convivência com pessoas com a mesma condição de deficiência visual, bem como com os familiares de tais pacientes e com tantas outras pessoas, Vânia e Carla circularam com suas mães por alguns anos. Amanda não precisou buscar constante acompanhamento médico.

No caso das instituições especializadas na área da deficiência visual, todas as participantes do estudo começaram a frequentá-las em até três anos após a ocasião da materialização dos sérios problemas visuais (que pouco tempo depois culminaram com a perda total da visão) no caso de Vânia, ou do nascimento e descoberta da cegueira, no caso de Carla e Amanda.

Acreditamos que a convivência em diferentes ambientes, para além de instituições especializadas, possibilitou aos familiares maior conhecimento sobre as questões que potencializavam a autonomia da pessoa cega. Compreendemos o conhecimento familiar como situações favorecedoras de autonomia e independência para todas as crianças, seja colocando limites ou possibilidades de exploração.

Esses movimentos foram criando significados na vida cotidiana daquelas crianças/adolescentes e familiares que as acompanharam (quando foi o caso), com suas constantes interações de convívio.

Em relação à escola, Amanda consegue a matrícula sem dificuldade. No ensino fundamental, no entanto, foi-lhe negado o direito à educação, o direito a assumir o papel de aluna. A professora especializada desse espaço não teve constância e participação em seu cotidiano de forma efetiva. Para além, Amanda não tinha amigos e nem oportunidade de desenvolver trabalhos escolares em grupo, com os colegas de sala. Na escola, era ouvinte. Circunstâncias que culminaram com a demora em sua alfabetização, possibilitada pela professora especializada da instituição, de acordo com o narrado.

No ensino médio, pôde assumir a personagem de aluna. Passou, nessa nova escola, a fazer trabalhos com os colegas, interagir na sala de aula e nos intervalos. Como as outras participantes do estudo, em todo o percurso da escolarização obrigatória, passou, nesse período, a ter a seu lado, todos os dias, um colega para ditar o conteúdo da lousa. A professora especializada fazia parte de seu cotidiano. Ela narrava diversas situações positivas sobre professores da sala de aula na busca em lhe proporcionar acesso ao conhecimento. Era incluída. Estava aprendendo, avançando, sendo aluna.

Vânia não conseguiu acesso em duas escolas do campo em idade escolar. Após a família descobrir a existência da instituição especializada, começam os arranjos para frequentá-la, o que ocasionou que ela passasse a morar com outras famílias nos dias de semana, por muitos anos. Aprendendo o Braille, foi matriculada na única escola de ensino comum que tinha professores especializados da área de deficiência visual à época no município. Escrevendo em Braille na sala de aula, sempre teve as atividades em mãos como seus colegas. Sentia-se aluna. Estava aprendendo e interagindo no cotidiano escolar.

O ensino médio não funcionava bem como o ensino fundamental. Continuou a ter professor especializado, no entanto, no geral, os conteúdos escolares eram extensos e ela os recebia somente pouco antes das avaliações. No ensino superior, embora não tivesse professor especializado, a faculdade buscou proporcionar-lhe condições de aprendizagem. Por exemplo, por meio de pesquisas, buscando solução sempre que algum desafio se fazia presente, ou conscientizando professores sobre a importância de movimentos para incluí-la no contexto escolar.

Carla, no geral, teve boa experiência nos processos educacionais. Quando, em alguns momentos, não dispunha de professor especializado, sua mãe, tendo feito o Curso de Braille oferecido às mães pela instituição especializada, pôde suprir, na medida do possível, o que se fazia necessário. Suas narrativas nos dão pistas de diferentes movimentos em que teve a intervenção da mãe buscando qualidade nos processos educacionais, seja na luta pela efetivação da matrícula que, quando necessário, se colocava como conhecedora dos direitos à escolarização da filha, seja lendo o material em tinta até que Carla aprendesse, seja fazendo intervenções diretas na escola quando necessário, como ocorreu quando uma professora se sentiu incomodada com o barulho da Máquina Braille na sala de aula.

Diferente de Carla, Amanda e Vânia não narram a participação da família na escolarização em si, com relação direta com o contexto escolar. No entanto, é importante destacar que, no caso de Vânia, é certo, a família teve grande luta, para possibilitar que a filha frequentasse a escola, com os arranjos necessários para que ela pudesse morar com outras pessoas. Quanto à Amanda, seus pais entenderam que a mãe não deveria trabalhar para que pudesse garantir que a filha frequentasse a escola todos os dias, bem como a instituição especializada. Compreendemos, a partir nas narrativas, que as famílias fizeram os seus possíveis.

Em um panorama sobre a escolarização das participantes do estudo ou suas interfaces, Carla, com exceção da escola em que estudou no Rio de Janeira, sente-se incluída em todo o percurso com a grande maioria dos professores. No ensino superior, não tendo a mãe por perto, com pouco tempo, passa a ter mais autonomia e luta por seus direitos, quando não lhe são garantidos, como o caso do monitor que não cumpria sua função.

Vânia, que teve uma vida acadêmica satisfatória em todo o ensino fundamental, tem consciência de que seu ensino médio não lhe possibilitou a mesma oportunidade. De acordo com as narrativas, foi o ensino fundamental que lhe propiciou o seu desenvolvimento acadêmico. Para

além, para realizar os movimentos escolares, precisando residir com outras famílias, foi uma situação que acarretou diferentes experiências e, certamente, maior responsabilidade e maturidade.

Amanda nos dá pistas de um ensino fundamental desconectado com as políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva e com o direito à educação, com acesso, permanência e aprendizagem no processo, negados. Direito este que lhe foi garantido no ensino médio, em uma escola que se mostrou em busca de uma perspectiva inclusiva, com ações que se materializavam em todo o contexto escolar, inclusive na sala de aula, oportunizando-lhe ser aluna.

Evidenciadas as pistas sobre algumas influências que perpassaram os processos de formação identitária das participantes do estudo, seguimos buscando abordar o segundo objetivo. Dessa forma, no processo da construção desta tese, buscamos problematizar como os sujeitos cegos se percebem e como são percebidos nos meios em que adentram, a partir de pistas que fazem a pessoa ser quem é.

Mesmo Vânia tendo, inicialmente, liberdade para se divertir com seus irmãos, quando ficou com a visão extremamente comprometida e, posteriormente, quando cega, seu pai queria que ela não participasse mais das brincadeiras consideradas por ele perigosas para uma pessoa cega, como andar de bicicleta ou correr, dentre tantas outras. Ela chorava e contava para a mãe por confiar no seu apoio em permitir que ela interagisse. A mãe conversava com o pai e, assim, a filha voltava ao entretenimento. Com o passar dos anos, seu pai passou a apoiá-la. Vânia, desde criança, não aceitou, a seu modo, a opinião de incapacidade por ser cega e, não podemos perder de vista, teve apoio para tal.

As narrativas evidenciam uma mulher forte, consciente das dificuldades enfrentadas e, acima de tudo, sabendo que precisava lutar para alcançar seus objetivos. Consegue, ainda criança, ultrapassar diferentes barreiras, mesmo longe de sua família. Demostra-nos ter sido essencial o suporte que teve na escola de ensino fundamental, bem como indispensável para seu crescimento o apoio recebido na instituição especializada, como o aprendizado do Braille, ou a experiência de fazer parte da Seleção Brasileira de Goalball – o que acarreta múltiplas experiências social, cultural, dentre outras. Foi por meio da instituição que ela conseguiu a bolsa de estudos e pôde cursar o ensino superior. Esse arcabouço de experiências a auxiliou ter percepção positiva de suas possibilidades.

O fato de seus pais deixá-la ir sozinha de ônibus, por horas, para estudar, nos diz muito sobre a percepção que tinham da filha. Por exemplo, não podiam mudar de residência para que ela tivesse acesso ao ensino. Afinal, a subsistência da família era desenvolvida com o trabalho rural, mas, ainda assim, com todas as dificuldades, eles possibilitaram à filha oportunidade para morar em outro local e, dessa forma, estudar. Além de ter tido esse apoio, de sua família e de outras famílias que a acolheram, precisou acreditar em suas potencialidades e ter vontade para prosseguir em todo o processo. Força esta que, com certeza, tem influência das relações que se estabeleceram e das condições dadas.

A família de Amanda, que veio do interior para morar na Região Metropolitana de Vitória, tomou essa decisão para que ela pudesse frequentar a instituição especializada com mais assiduidade e facilidade, ou seja, buscando dar-lhe mais oportunidades para se desenvolver. O fato de ela ser guiada para todos os lugares mostra que a família, a seu modo, estava tentando fazer o melhor para a filha, proporcionando-lhe segurança e, se tem outro modo, talvez a família desconhecesse.

Nas narrativas, a jovem nos dá pistas de que fez tentativas de se locomover com autonomia e independência a partir de orientações de alguns professores especializados, mas que não conseguia. Tinha medo, não se sentia segura. Certamente tal sentimento também se manifestava em seu cotidiano, o que a levou a ser sempre guiada pela família. De toda forma, sua percepção é que, guiada em lugares desconhecidos, se sente segura.

Amanda se sente feliz quando se lembra de sua tia, irmã do pai, que, além de ter orgulho de sua história, levava-a a diversos lugares. Foi essa a tia que ensinou seu marido a fazer trabalhos domésticos, que são “considerados” mais complexos para uma pessoa cega, como fazer café no fogão. Nas narrativas de Amanda, essa tia lhe dá satisfação por acreditar em seu potencial, percebendo-a como alguém que consegue realizar diferentes tarefas e se sair bem nas situações do cotidiano. Atitude diferente da de tios, primos e avós, que buscam fazer por ela para que ela não fique em “perigo”, ou seja, na visão deles, é para protegê-la.

Em relação à escola, esta não se fez em um primeiro momento como potência na vida da jovem, por não lhe oportunizar perceber-se de forma ativa no contexto escolar. Posteriormente, a escola fez com que se visse como aluna, mas os anos em que viveu mais tempo em uma escola que não supriu tal papel foram extremamente complexos na vida da jovem.

A escola deixa marcas profundas nos indivíduos que passam por ela, sejam negativas, sejam positivas. Alves (2009) nos convida a compreender a escola como espaço vivo, com continuidade e descontinuidade na vida cotidiana. Como dialoga o autor, os movimentos engendrados na escola têm implicações nas relações sociais dos indivíduos que a frequentam.

Carla sempre participou das brincadeiras com os colegas e sempre foi curiosa e aberta a novas aprendizagens, mas às vezes eles faziam algo que consideravam perigoso para ela e não a chamavam a participar, como quando foram subir em uma árvore. Triste por não ter sido convidada, conta para seu tio, e ele lhe proporcionou essa experiência, levando-a para subir em uma árvore, o que a deixou muito empolgada. São situações que potencializam sua percepção de que "ela consegue".

Outra narrativa que consideramos importante por nos dizer muito do cotidiano, das oportunidades possibilitadas a Carla e que certamente vão significando e ressignificando seus processos de formação identitária em curso, foi sua ida ao circo com a mãe. No fim do espetáculo, ela foi conversar com o adestrador para que a filha pudesse tocar em um animal do circo. Essas experiências são possibilidades que vão se materializando na vida de Carla por diferentes vias, o que a faz se perceber como alguém com autonomia e possibilidade de conhecer o mundo.

Com tudo isso, em relação as três participantes do estudo, não podemos perder de vista que seus pais fizeram os seus possíveis. Cada qual à sua maneira, buscando o melhor para suas filhas, mostrando-lhes o mundo a partir de suas percepções, o que influenciou os processos de formação identitária das participantes do estudo.

Por fim, no último objetivo, com o intuito de visibilizar algumas pistas deixadas com as narrativas, buscamos capturar/analisar questões centrais vividas na família, comunidade e escola, fazendo um panorama sobre os processos de formação identitária em curso.

Dessa forma, citamos a locomoção, o que se contextualiza de forma diversa nas narrativas. Tais situações, além de se relacionarem com as influências do cotidiano, que foi o primeiro objetivo específico dialogado neste capítulo, consideramos tratar-se de questões centrais que as fazem ser quem são hoje.

As narrativas nos sinalizam pistam importantes. Por exemplo, Vânia, com a visão um pouco comprometida, brincava, corria, andava de bicicleta e se locomovia para todos os lugares, como seus irmãos. Após a visão ficar extremamente comprometida, ela continuou a realizar essas ações. Vida cotidiana que a beneficia, pois, depois da materialização da cegueira, esses movimentos se fizeram da mesma forma, inclusive andando de bicicleta e se locomovendo com autonomia e independência para lugares conhecidos. Cumpre sinalizar que as aulas de Orientação e Mobilidade foram fundantes para que ela tivesse autonomia de locomoção na rua, em lugares desconhecidos, com bengala.

Carla demostra, em suas narrativas, diversas oportunidades que podem ter potencializado sua locomoção com autonomia e independência até os dias de hoje. Evidencia as brincadeiras com os colegas e diz que sua mãe permitia que ela fizesse tudo que as outras crianças faziam, inclusive ganhou uma bicicleta da família. Para além do convívio constante com os colegas, narra a primeira vez em que saiu sozinha de casa e foi à padaria por pedido de sua mãe, o que se tornou frequente. Encantava-se, ainda criança, por ser guiada nas ruas, em locais desconhecidos, por seu então padrasto, cego. A bengala foi entregue por sua mãe desde muito pequenina e apresentada como uma parceira para toda a vida. As aulas de Orientação e Mobilidade aconteceram na instituição desde bem nova.

Amanda não dá ênfase às brincadeiras com outras crianças videntes. Suas narrativas evidenciam seu convívio e amizade com sua melhor amiga, que também é cega. Sobre o percurso a caminho da escola, da instituição e de outros lugares quando se fazia necessário, sempre foi guiada por seus pais, principalmente pela mãe. O mesmo procedimento acontecia no contexto escolar, onde era guiada por colegas ou professores.

Em casa, a jovem sempre se locomoveu com autonomia e independência e na instituição especializada também. Narra ter tido aulas de Orientação e Mobilidade, mas não se sente segura em se locomover com autonomia e independência em outros lugares. Aliás, relata se sentir segura sendo guiada, inclusive, atualmente, pelo marido, que é cego. Não sente necessidade em se locomover sem um guia em lugares além dos que já o faz hoje, em sua residência e na de seus pais.

Em nossa concepção, são relações que se estabeleceram e nos ajudam a compreender algumas questões centrais que influenciaram os processos de formação identitária das participantes.

Locomover-se com autonomia e independência foi se dando naturalmente no cotidiano de Vânia e Carla. Acreditamos que, por exemplo, no caso de Amanda, certamente existem diversas situações que perpassaram sua vida, mas que a jovem não considerou interessante ou importante narrar sobre essas questões.

Buscando outras pistas nas narrativas das participantes, a fim de visibilizar os processos de formação identitária em curso, uma significativa narração, no caso de Amanda, foi sobre as aulas de balé, interrompidas por descontinuidade nas políticas públicas. Nessas aulas, ela teve a oportunidade de conhecer uma professora cega, de uma importante academia dessa modalidade de dança, o que abalou seus processos de formação identitária. Esse fato evidencia suas possibilidades na figura daquela professora e a marca de forma muito íntima, pois ela não imaginava ser possível. Aliás, o que só aconteceu a tal professora a partir das oportunidades de se profissionalizar na área. A interrupção das aulas lhe causou profunda tristeza.

Em nosso ponto de vista, trata-se de uma questão relevante nos delineamentos dos processos de formação identitária de Amanda. Se ela tivesse tido oportunidade de continuar as aulas de balé, talvez pudesse ter se materializado em uma profissão, no entanto, atualmente, sem qualificação profissional, como tantas outras pessoas, recebe o Benefício de Prestação Continuada, um direito conquistado, que é fundamental para sua subsistência.

Vânia teve mudanças em seus processos de formação identitária quando conheceu um fisioterapeuta cego, passando a entender que poderia seguir tal profissão. Ela, que já fazia o pré-vestibular, tinha agora uma direção, consistência na possibilidade profissional. Agora fazia sentido, tinha um porquê, como e onde trabalhar.

Tal experiência foi fundamental para que ela fizesse o Curso de Fisioterapia e, consequentemente, trabalhasse na área. Seus processos de formação identitária foram se configurando, tomando forma e a levando a buscar por essa formação, (re)direcionando seu caminho e possibilitando que ela se tornasse o que é hoje, funcionária efetiva de um hospital público e que deu baixa no Benefício de Prestação Continuada.

Em relação à Carla, ela sempre foi incentivada pela família a cursar o ensino superior. Atualmente faz Psicologia, como desejava desde criança. Continuar estudando foi uma direção dada pela mãe: é importante estudar; precisa estudar para se qualificar. A jovem deseja terminar a faculdade e trabalhar. Não quer ficar presa ao Benefício de Prestação Continuada.

A escola é vista de forma intensa na vida das participantes desde estudo, ora com fortes traços de uma escolarização em uma perspectiva inclusiva, ora permeada por situações excludentes. Os momentos mais marcantes se deram nas relações com professores que buscaram possibilitar acesso aos conteúdos escolares, que lhes proporcionaram oportunidade de usufruir do sentimento de pertença, de “ser aluna”.

Chamamos a atenção para a ética daqueles professores que buscaram ensinar os conteúdos escolares, garantindo a aquisição dos conhecimentos, retirando rótulos que colocavam as participantes do estudo em muitos momentos como incapazes de aprender, confirmando a escola como lugar para todos, onde os estudantes podem se desenvolver e, com isso, proporcionando-lhes a identidade de “alunas” (CIAMPA, 2001; DUBAR, 2009; CASTELLES, 1999) e movimentando as linhas abissais (SANTOS, 2018).

Com Ciampa (2001), desempenhamos personagens, papéis estes que se relacionam com o concreto vivido, que é a síntese de múltiplas e diferentes determinações históricas, sociais e materiais, o que inclui, também, as condições de cada pessoa. De qualquer forma, com o autor, enfatizamos que identidade é metamorfose.

Na tese defendida neste estudo, as pessoas cegas, tidas como “fora do padrão”, visto que o mundo é formatado para pessoas videntes, conseguem se posicionar de forma emancipatória sobre o modo como são vistas e se veem. Nossa tese é que as experiências e a forma como as pessoas cegas encaram as situações vividas, a partir das condições sociais de vida, possibilitam processos de formação identitária que conseguem se constituir de forma emancipatória.

Considerando que identidade e diferença são relações de poder, e que as identificações e diferenciações são impostas, hierarquizadas (FREITAS, 2013), acreditamos que conseguimos evidenciar, nesta pesquisa, inclusive com a síntese apresentada neste capítulo buscando responder aos objetivos propostos, como as pessoas cegas aqui trazidas lidaram com as experiências vividas e se constituíram de forma emancipatória e, assim, vão (re)definindo seu itinerário – permeados de lutas e com vetores de força traduzidos em inclusão e exclusão, em fronteiras preestabelecidas (SANTOS, 2010) entre vidente e cego, em classificações como normal e anormal (AMARAL, 1998).

As participantes do estudo se mostram fortes. Trazem histórias intensas que foram incorporando significados a partir dos acontecimentos vividos, inclusive, a partir das condições que tiveram

para enfrentar os desafios. Parece-nos que as formas como lidam com tais situações vão direcionando seu percurso e lhes possibilitam se posicionar de forma emancipatória. No entanto, entendemos que isso também dependeu muito dos movimentos que foram perpassando suas vidas e das condições dadas. Assim, vão (re)significando os movimentos e as possibilidades a partir dos acontecimentos cotidianos. As narrativas apresentadas dizem-nos que a cegueira não as define.

Em relação à escola, vimos nos relatos que alguns professores não conseguiram desenvolver sua função para todos da sala de aula. Situações que devem ser problematizadas. Ainda hoje, os profissionais se sentem despreparados para exercer suas atribuições diante dos desafios cotidianos no contexto escolar (BORGES, 2019). Nessa esteira, nosso lugar, a partir da observação da síntese, dos fragmentos e das análises, nesse processo de observação dos dados, foi desafiador. Vislumbramos, para este estudo, que a síntese final apresentada nas análises dos dados chegue, como propõe os fundamentos de uma pesquisa qualitativa, "[...] a algumas compreensões novas, complexas e integradas considerando todas as ideias juntas" (STAKE, 2011, p. 200-201).

A reflexão dos dados permitiu-nos olhar de forma a compreender muitas necessidades, demandas e potências. Uma maneira de ampliar a luta política, vislumbrando melhores condições de trabalho no cotidiano escolar e avançando para além da responsabilidade do professor da sala de aula e dos professores especializados, é a questão da formação de professores.

Considerarmos uma lacuna na formação de professores, que reverbera na trajetória escolar da pessoa cega, a falta de uma disciplina que provoque desde o primeiro período uma reflexão política nos profissionais da educação, visto que vão atuar nos espaços escolares e se deparar com diferentes deficiências, dentre essas, a cegueira. Dessa forma, nossa proposição é que os cursos de formação inicial possibilitem, para além de uma formação técnica, uma discussão política da educação especial em uma perspectiva inclusiva vinculando com a atuação dos profissionais da escola, ou seja, que possibilite contato inicial com essas questões na escola desde o início. Trata-se de proporcionar uma formação inicial que possa "quebrar" opiniões que, de modo geral, são pautadas no preconceito, na estigmatização, a despeito de todo o progresso das legislações no campo da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Além de defendermos uma formação inicial que valorize a diversidade, também defendemos que a formação continuada faça parte do cotidiano escolar, com tempo específico disponibilizado para tal dentro da carga horária do professor. Afinal, os momentos formativos podem refletir sobre a atividade de ensino, pois as reflexões-ações empreendidas se articulam com o contexto escolar, contribuindo para o aprendizado e o desenvolvimento dos docentes (BORGES, 2019).

A formação continuada, com tempo disponibilizado na carga horária do professor, com as articulações necessárias, é promissora para o debate. Em nosso entender, simplesmente falar para o professor que ele precisa de formação continuada, desconsiderando que o trabalho desse profissional não se restringe somente à escola, não pode ser suficiente. O Estado precisa fazer muito mais do que "tenta". Precisa trazer as questões de formação continuada para dentro do cotidiano escolar, ao invés de tentar levá-la para a vida diária do professor, fora do espaço escolar, desconsiderando sua carga horária.

Defendemos que a carga horária do professor deve ser expandida, visando a um tempo exclusivo para a realização de formação. Com isso, tendo essa especificidade, o professor pode se dedicar a tal por diferentes vias, a serem organizadas pelos sistemas de ensino. Assim, o professor terá condições reais de participar, o que influencia sua prática pedagógica.

Precisamos também de políticas públicas que ajudem o professor a realizar o trabalho colaborativo visando a melhor atender os pressupostos da escola em uma perspectiva inclusiva. O trabalho colaborativo é importante para possibilitar acesso aos conteúdos escolares ao aluno cego (OTALARA, 2014; NUNES, 2016; CARVALHO, 2016; FORTES, 2017). Política pública que precisa, efetivamente, chegar às escolas de forma intensa na atitude de todos os profissionais que ali atuam, buscando fortalecer a inclusão escolar em uma perspectiva inclusiva.

Os dados nos evidenciam que temos movimentos bastante complexos nas escolas que as participantes do estudo frequentaram, mas, por outro lado, temos também movimentos bem interessantes expostos no decorrer deste estudo. A escola narrada realmente tinha grandes desafios e as participantes do estudo a experenciaram de formas distintas – visto que há relatos afirmando que a escola de ensino fundamental exposta foi mais inclusiva, e outros relatos dizem que foi a escola de ensino médio – isso dependia dos espaços, das experiências.

São situações que falam das escolas, que ainda estão se constituindo. E nós não temos uma escola pronta, terminada, acabada, e certamente nunca teremos, porque os desafios estarão sempre presentes na escolarização de todos, inclusive dos alunos público-alvo da educação especial e, dentre esses, dos estudantes cegos.

Precisamos que o Estado se posicione de forma mais intensa, gestando, inclusive, ou, talvez, principalmente, as políticas públicas em uma perspectiva inclusiva já existente de forma mais eficiente para que cheguem às escolas, efetivamente, e possam contaminar de forma positiva a atitude de todos os profissionais que ali trabalham, buscando fortalecer a inclusão escolar.

Este estudo também evidencia a relevância do grupo de referência na vida dos indivíduos, no entanto cumpre sinalizar que as experiências com pessoas cegas nem sempre estiveram vinculadas às instituições de forma direta, nos casos em estudo. De todo modo, queremos marcar a posição de que defendemos a convivência em diferentes ambientes com diferentes pessoas, dentre elas, também pessoas cegas.

No caso desta pesquisa, um aspecto que queremos destacar é a concepção de "alinhamento intergrupal" das participantes do estudo com pessoas com deficiência visual. De acordo com Glat (2009, p. 197), "[...] a adesão ao grupo de iguais, também chamada grupo de referência, é uma forma que os indivíduos encontram de integrar suas identidades pessoal e social, o que não seria possível na sociedade mais ampla".

Cabe aqui pontuar que, como professora e pesquisadora, defendemos a educação inclusiva em contraponto à matrícula e à frequência a instituições especializadas. Embora a instituição especializada pareça ter tido um importante lugar nos processos de identificação dessas personagens, acreditamos que a relevância dela nas narrativas se deu, em nosso ponto de vista, a partir dos serviços prestados (balé, natação, goalball, aulas de Braille oferecidas a família, Orientação e Mobilidade etc.). Circunstâncias que nos deixam algumas indagações. Esses serviços poderiam ser disponibilizados nas escolas de ensino comum? Deveriam? Assumiríamos algo que extrapola a educação? Não temos a intenção de responder a tais questionamentos, apenas os trouxemos para que possamos pensar nesse assunto e, quem sabe, futuramente, discorrer sobre.

Dentre as questões que o estudo evidencia, chamamos a atenção para o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Por não possibilitar que a pessoa que faz jus a esse direito tenha um trabalho

formal, em alguns casos, ele acaba por atar as mãos de beneficiários em relação à busca por outras oportunidades. Ou seja, muitas vezes as pessoas são limitadas a buscar outras condições pelas circunstâncias legais de tal benefício, por medo de ficar desamparada do ponto de vista econômico.

Temos como proposição que o Estado incentive o trabalho para quem recebe o BPC, permitindo, por exemplo, a retomada do benefício todas as vezes que a pessoa ficar desempregada, sem burocracia, sem demora, sem problemas.

Chamamos a atenção, ainda, para a família. Quando esta possibilita à pessoa cega experienciar diferentes situações, fortalece a autoconfiança. Este estudo trouxe diferentes pistas sobre essa questão. Nessa esteira, enfatizamos que nossa proposição é que tenhamos políticas públicas que ajudem as famílias a proporcionar autonomia ao filho cego.

Ainda é importante políticas públicas que possibilitem às famílias conhecimento para que assim possam exigir que os direitos da pessoa cega sejam efetivados, quando forem negados. A orientação à família é urgente (LAPLANE; BATISTA, 2008).

No contexto dos estudos na área da cegueira, consideramos importante pesquisar questões de gênero e a pessoa cega. Destacamos trabalhos que possam abordar a situação de ser uma mulher cega em nossa sociedade.

Consideramos ainda importante avançar com novos estudos na área de deficiência visual, tendo em vista fortalecer o *corpus* de conhecimento, visando a proporcionar melhores condições de vida para todas as pessoas cegas na família, na escola, na comunidade, dentre outros espaços.

Entendemos que desenvolver este estudo foi importante por contribuir significativamente com a área de deficiência visual. É uma pesquisa socialmente sustentável por colaborar de forma mais incisiva com os professores da educação básica, ou seja, com a escola, bem como com as famílias e com a comunidade e, portanto, com a sociedade.

Pudemos perceber que as participantes do estudo tiveram trajetórias diferenciadas. Conhecer suas histórias de vida apontou novas possibilidades de articulação. Afinal, como preconiza Santos (2018, p. 29), “[...] é muito importante que estejamos conscientes de que o conhecimento é, acima de tudo, um meio de nos apropriarmos do mundo”. Desse modo, “Se nos apropriamos

de uma forma que nos permita transformá-lo de acordo com as nossas aspirações, o conhecimento é potencialmente emancipador” (p. 29-30).

Esperamos que este estudo contribua com os processos inclusivos, tanto social quanto escolar, que amplie o conhecimento sobre a pessoa cega, potencializando a área, e que estimule outras pesquisas.

O que vivenciamos no percurso deste trabalho e as diferentes leituras das experiências das participantes aqui trazidas possibilitam-nos um olhar para a riqueza da escola. O estudo nos fez entender, com Santos (2010, p. 312), que, nos sistemas de desigualdade e de exclusão, ainda presentes nos diferentes espaços sociais, inclusive na escola, “A sua constituição, a sua consolidação e as suas metamorfoses ocorrem num campo de relações sociais conflituais [...]”, entre diferentes grupos sociais, inclusive dentro da própria escola.

Nesse contexto, percebemos, pelas narrativas, as inúmeras tentativas que vêm sendo realizadas ao longo do percurso, traduzidas em movimentos interessantes em direção à perspectiva inclusiva de vida. Os profissionais da escola, os familiares e os espaços sociais estão fazendo tentativas, tendo em vista garantir direitos que possibilitem vidas mais emancipadas.

REFERÊNCIAS

AGUENA, Patrícia Nogueira. **O ensino de artes visuais para alunos cegos na escola comum**: retratando trajetórias e experiências. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Pesquisa-ação e inclusão escolar**: uma análise da produção acadêmica em educação especial a partir das contribuições de Jürgen Habermas. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALVES, Edson Pantaleão. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (coord.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

ANDRADE, José Milton Azevedo. **Inclusão escolar**: modos de participação de alunos e professores nas aulas de Educação Física. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.

ANJOS, Christiano Felix dos. **Realidades em contato**: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. **Assim como as borboletas**: Bianca e a Síndrome de Turner. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.

BAPTISTA, Claudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 83-93.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARROS, Alessandra Belfort. **Processo de inclusão no contexto da deficiência visual**: dificuldades, desafios e perspectivas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

BATALIOTTI, Soellyn Elene. **Da acessibilidade à autonomia do usuário com deficiência visual em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

BATISTA, Claudenilson Pereira. **Política pública de inclusão**: atendimento de educandos com deficiência visual no município de Manaus/AM. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. [Entrevista cedida a] Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BEGOSSI, Janaina. **O luto do filho perfeito**: um estudo psicológico sobre os sentimentos vivenciados por mães com filhos portadores de paralisia cerebral. 2003. Dissertação (Mestrando em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2003.

BORGES, Carline Santos. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial**: estudo comparado Brasil e Portugal. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

BORGES, Tamires Coimbra Bastos. **Deficiência visual**: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre et al. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 481-486.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola. Brasília: MEC/Seesp, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 1).

BRASIL. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Fortaleza: MEC/Seesp, 2010.

BRASIL. Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.176, de 22 de junho de 2021.** Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para estabelecer o critério de renda familiar per capita para acesso ao benefício de prestação continuada, [e dá outras providências]. Brasília, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14176.htm#art1. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica nº 11/2010**, de 7 de maio de 2010. Brasília: MEC, Seesp. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category. Acesso em: 29 jun. 2016.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília: MEC, Seesp, 2008.

BRASIL. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/Seesp, 2006.

BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo. **Processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no Brasil e na Itália**: um estudo comparado. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

BRIANEZ, Andréa Cristiane Bindilatti. **A construção do imaginário do sujeito cego**: possibilidades de interpretação pela educação sociocomunitária. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2013.

BURCI, Taissa Vieira Lozano. **O processo da inclusão de pessoas com deficiência visual na educação superior a distância no Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2003.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Histórias de vida e deficiência: reflexões sobre essa abordagem de pesquisa. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006. p. 387-397.

CALIXTO, Rafaella Mayanne Antunes. **Modelos táteis sobre o sistema reprodutor feminino**: um estudo exploratório com uma estudante cega. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CAMPOS, Marlise Viana da Nóbrega. **As tecnologias de informação e comunicação na formação escolar do aluno com deficiência visual no Instituto Benjamin Constant**: utopia ou possibilidade? 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.

CARVALHO, Merislandia Paulo da Silva. **Deficiência visual**: da política educacional à organização escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 2.

CHAGAS, Priscila Wally Virissimo. **O cego e/na cidade**: ressignificando saberes na interlocução com o outro. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COSTA, Ailton Barcelos da. **Uma proposta no ensino de fração para adolescentes com e sem deficiência visual**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

COSTA, Camila de Moura. **Inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de Educação Física**: um estudo de caso. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CUNHA, Marleide dos Santos. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

DORNELES, Claunice Maria. **A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

DRAGO, Rogério et al. Em busca de uma escola para todos. In: GUIMARÃES, Décio Nascimento; MELO, Douglas Christian Ferrari de (org.). **Educação e direito**: inclusão das pessoas com deficiência visual. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2016. p. 36-51.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo**: educação especial: inclusão e respeito à diferença. 2. ed. Vitória/ES: Sedu, 2011.

ESTEVES, Manuela. Análise de Conteúdo. In: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (org.). **Fazer investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

EWALD, Ariane Patrícia; SOARES, Jorge Coelho. Identidade e subjetividade numa era da incerteza. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 23-30, 2007.

FABIAN, Daniela Parada. **A situação social do desenvolvimento**: seu papel na formação de duas pessoas com deficiência visual. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2015.

FERNANDES, Woquiton Lima; COSTA, Carolina Severino Lopes da. Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, jan./mar. 2015.

FERRAZ, Vera Regina Pereira. **Um estudo sobre acessibilidade na biblioteca Louis Braile do Instituto Benjamin Constant**: o que pensam seus usuários? 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

FERREIRA, Naidson Clayr Santos. **Programa de formação em informática para professores no atendimento a alunos com deficiência visual**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FIGUEIREDO, Fernando Jorge Costa. Duas crianças cegas congênitas no primeiro ciclo da escola regular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 95-119, jan./abr. 2010.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. **Formação continuada de professores do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FRAGA, Lissandra Mendes. **A escola de cegos na historiografia da educação especial maranhense**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. Um olhar no caleidoscópio das igualdades e das diferenças nas relações de emprego. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti (org.). **Construção de ecologias de saberes e práticas**: diálogos com Boaventura de Sousa Santos. Campos dos Goytacazes. RJ: Brasil Multicultural, 2019. p. 110-127.

FREITAS, Marcos Cezar de. Introdução: observatório da infância e da juventude. In FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 7-14.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica**: avaliação e permanência. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Educação & Saúde; v. 9).

FRÓES, Marco Antonio de Melo. **A escolarização das pessoas com deficiência visual**: contribuições e limites das atividades pedagógicas mediadas na sala de integração e recursos visual. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GARCIA, Mário Rui Sanches. **Cegueira congénita e adquirida**: implicações na saúde mental e resiliência. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola de Psicologia e Ciências da Vida, Lisboa, 2014.

GIEHL, Fabiana Cristina. **Contribuições de um programa educacional de introdução à linguagem cartográfica tátil para alunos com cegueira**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Goffman, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GROSS, Leila. **Arte e inclusão**: o ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

JESUS, Denise Meyrelles de. Atendimento educacional especializado e seus sentidos. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BACTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 127-149.

JESUS, Denise Meyrelles de; ALVES, Edson Pantaleão. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BACTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/Facitec, 2011. p. 17-28.

JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial, pesquisa e inclusão escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006. p. 13-37.

KOEHLER, Andressa Dias. **Audiodescrição**: um estudo sobre o acesso às imagens por pessoas com deficiência visual no Estado do Espírito Santo. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

KUSS, Paulo Fernando. **Análise da inclusão das crianças cegas na educação regular**: um olhar para a tecnologia assistiva. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; BATISTA, Cecília Guarnieri. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cad. Cedes**, v. 28, n. 75, p. 209-227, 2008.

LEAL, Daniela. **Compensação e cegueira**: um estudo historiográfico. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa. **Ensino de História para cegos**: investigando práticas com uso da iconografia. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LEITE, Sérgio da Silva; COLOMBO, Fabiana Aurora. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. 3. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 117-136.

MACHADO, Andrea. **Educação museal na perspectiva da educação inclusiva**: o museu no contexto das pessoas cegas ou com baixa visão. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

MACHADO, José Roberto. **Matemática para alunos cegos e as tecnologias da informação e comunicação**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.

MACHADO, Mónica. Compreender a terapia familiar. Publicado no repositório on-line **Psicologia.pt** em: 20-05-2012. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A. Acesso em: 18 set. 2021.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc**., Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANGA, Vanessa Pita Barreira Burgos. **O aluno cego e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo de caso. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MANGA, Vanessa Pita Barreira Burgos. **O professor de educação especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego**: um estudo de caso. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira Melo. **Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da sala de aula**: o fazer e o compreender. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial**: da política à instituição concreta. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MELO, Douglas Christian Ferrari de. **Entre a luta e o direito**: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MELO, Érika Soares de. **Ações colaborativas em contexto escolar**: desafios e possibilidades do ensino de Química para alunos com deficiência visual. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MENDES, Fátima Aparecida Gonçalves. **A constituição de sujeitos com cegueira adquirida e a aprendizagem da leitura e escrita Braille**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014.

MIANES, Felipe Leão. **Marcas de identificação em narrativas autobiográficas de pessoas com deficiência visual**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MIRANDA, Ruy Antônio Wanderley Rodrigues de. **Corporeidade, percepções e modos de ser cego em aulas de Educação Física**: um estudo fenomenológico-existencial. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo. **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

NASCIMENTO, Anna Karolina Alves do. **Audiodescrição e mediação teatral**: o processo de acessibilidade do espetáculo De Janelas e Luas. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

NASCIMENTO, Irys de Fátima Guedes do. **O processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola para alunos cegos**: narrativas do ensinar e aprender. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

NASCIMENTO, Ricardo Augusto Lins do. **O impacto dos recursos de tecnologia assistiva na educação e inclusão da pessoa com deficiência visual**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

NOGUEIRA, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães. **Memória, história oral e narrativa**: o encontro do possível na multiplicidade de pontos de vista. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de História da Educação: circuitos e fronteiras da história da educação no Brasil. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2013.

NUNES, Patrícia Matos Souza. **O processo educacional do cego em Aracaju (1950-1970)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

OLIVEIRA JUNIOR, Antônio Paulino de. **Alunos com cegueira ou baixa visão no ensino regular**: uma análise das condições de aprendizagem e desenvolvimento. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de. **Desenho e deficiência visual**: uma experiência no ensino de Artes Visuais na perspectiva da educação inclusiva. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

OLIVEIRA, Elaine Santana de. **Leitura e acessibilidade**: uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

OLIVEIRA, Leonardo Augusto Cardoso de; REILY, Lucia Helena. Relatos de músicos cegos: subsídios para o ensino de música para alunos com deficiência visual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 405-420, jul./set. 2014.

OLIVEIRA, Renata Imaculada de. **Conta-me como foi**: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ORBOLATO, Loiane Maria Zengo. **Treinamento e avaliação de técnicas de orientação e mobilidade em ambientes escolares**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

OTALARA, Aline Piccoli. **Formação inicial e continuada de professores para atuação com alunos com deficientes visuais**: desenvolvendo materiais didáticos em colaboração. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

PAULINO, Vanessa Cristina. **Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PEREIRA, Dulceana. **Políticas públicas de leitura**: o Proler em Uberaba: ações para a participação da pessoa com deficiência visual (1997 - 2014). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2015.

PERINNI, Sanandreia Torezani. **A apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado no ensino fundamental**: um estudo de caso. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling; VOLPATO, Marcelo de Oliveira. Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferença. **Líbero**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 139-152, dez. 2009.

PIRES, Rogério Sousa. **A experiência vivida na escola na ausência do sentido da visão**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

PONTE, Aline Sarturi; SILVA, Lucielem Chequim da. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 23, n. 2, p. 261-271, 2015.

PORTES, Rutileia Maria de Lima. **Desafios e perspectivas na utilização das TICS no contexto educativo de crianças com deficiência visual**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

PUGA, Leonardo Fortunato. **Interlocuções do mundo (in)visual**: uma incursão acerca da imagem do cego. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

QUAST, Audrey Ramos. **Expressões do silêncio**: a alma nos sentidos: manifestações artísticas e cromáticas para educação de pessoas com deficiência visual. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

QUEIROZ, Afrânio Roberto Pereira de. **Políticas públicas de educação inclusiva**: uma contribuição para a sua compreensão à luz da legislação brasileira. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, Tatuapé, 2013.

RANGEL, Fabiana Alvarenga. **Foucault, Lévinas e Marx em leituras sobre a escola no cuidado de si de pessoas com deficiência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

RANGEL, Fabiana Alvarenga; VICTOR, Sonia Lopes. A brincadeira de faz de conta e sua influência no processo de alfabetização de crianças cegas. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 22, v. 1, n. 59, p. 43-58, jan./jun. 2016.

ROCHA, Railda Lopes da. **Educação infantil como direito fundamental da criança cega congênita**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

RODRIGUES, Juliana Zaffalon. **Entre olhares de um processo de cegueira**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educ., Ciênc. e Tecn. Sul-Rio-Grandense (IFSul), Pelotas, 2017.

RODRIGUES, Maria Rita Campello. **Mosaico no tempo**: uma inter-ação entre corpo, cegueira e baixa visão. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

RODRIGUES, Rogéria Pereira. **O movimento inclusivo no ensino superior na perspectiva de alunos cegos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática; v. 1).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Para um Novo Senso Comum; v. 4).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas 2011-2016. Seleção, revisão e edição de Maria Pula Meneses e Carolina Peixoto. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Novos Estudos Cebrap**. Edição 79, v. 3, nov. 2007b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti (org.). **Construção de ecologias de saberes e práticas**: diálogos com Boaventura de Sousa Santos. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019b. p. 18-39.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14. ed, São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS. Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427-461.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Inês Maria Meneses dos; SANTOS Rosângela da Silva. A etapa de análise no método história de vida: uma experiência de pesquisadores de enfermagem. **Rev. Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 714-719, out./dez. 2008.

SANTOS, Natália Gomes dos. **Desigualdade e pobreza**: análise da condição de vida da pessoa com deficiência a partir dos indicadores sociais brasileiros. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SANTOS, Rogério Alves dos; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Vozes de estudantes com deficiência intelectual**: construção identitária e estigma. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

SILVA JÚNIOR, Bento Selauda. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos**: um estudo a partir de L. S. Vygotski. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira. **Educação Física e capoeira como agentes de inclusão para alunos cegos**: um estudo de caso. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2016.

SILVA, Ana Paula Ferreira da; FREITAS, Marcos Cezar de. Escolarização, trabalho e sociabilidade em "situação de risco": apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-48.

SILVA, Daniele Sentevilda. **Suportes para estudantes com deficiência visual no ensino superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SILVA, Jarbas Marcelino Costa da. **Educação inclusiva**: um estudo autobiográfico sobre o processo de escolarização de um estudante com deficiência visual. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SILVA, Linda Carter Souza da. **Relação entre educação em direitos humanos e educação inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Wesley Pereira da. **Jogos digitais adaptados para estudantes com deficiência visual**: estudo das habilidades cognitivas no DosVox. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOBRINHO, Reginaldo Celio; ALVES, Edson Pantaleão. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 49, p. 323-338, jul./set. 2013.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Morais. **Programa educação inclusiva**: direito à diversidade: proposição/implementação no município de Feira de Santana/BA. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUSA NETO, João Zacarias de. **Trabalho de orientação e mobilidade**: independência de locomoção e a autonomia de um aluno cego do centro de apoio ao deficiente visual – CADV de Mossoró/RN. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SOUZA, Sidney Tobias. Audiodescrição: poucas e precisas palavras. In: MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (org.). **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. p. 197-198.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003.

SPROVIERI, Maria Helena; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista. Dinâmica familiar de crianças autistas. **Academia Brasileira de Neurologia (Abneuro), Arquivos de Neuropsiquiatria**, v. 59, n. 2, p. 230-237, jun. 2001.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução de Karla Reis; revisão técnica de Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

TEZORI, Rosangela Cristina Sales. **Alunos com deficiência visual e suas relações interpessoais no processo de inclusão escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

TONIAZZO, Fernanda Ribeiro. **Educação e linguagem**: a configuração da relação enunciativa eu-tu no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

TORRES, Josiane Pereira. **Desenvolvimento de kit didático para reprodução tátil de imagens visuais de livros de Física do ensino médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TRENTIN, Denise Gregory. **Análise dos caminhos isotrópicos adotados por pessoas com deficiência visual em um curso de educação a distância na perspectiva inclusiva**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

TURCI, Paulo Cesar. **Softwares de acessibilidade DosVox e Virtual Vision**: um programa de ensino ao aluno com cegueira. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

UFES. **Instrução Normativa nº 03/2019, de 15 de agosto de 2019**. Normatiza as atribuições dos monitores do Núcleo de Acessibilidade da Ufes e dá outras providências. Vitória, 2019.

UFES. **Instrução Normativa nº 04/2019, de 15 de agosto de 2019**. Normatiza os procedimentos para a produção e adaptação de material didático-pedagógico para estudantes com deficiência. Vitória, 2019.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.