



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDRESSA KAROLINE SANTANA TEIXEIRA

**É SABER SE SENTIR INFINITO
NUM UNIVERSO TÃO VASTO E BONITO, É SABER
SONHAR: A CORPOREIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
VISUAL**

**Santarém - PA
2022**

ANDRESSA KAROLINE SANTANA TEIXEIRA

**É SABER SE SENTIR INFINITO
NUM UNIVERSO TÃO VASTO E BONITO, É SABER
SONHAR: A CORPOREIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
VISUAL**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Humana em contextos formais e não formais na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto

**Santarém – PA
2022**

ANDRESSA KAROLINE SANTANA TEIXEIRA

**É SABER SE SENTIR INFINITO
NUM UNIVERSO TÃO VASTO E BONITO, É SABER
SONHAR: A CORPOREIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
VISUAL**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Linha de Pesquisa: Formação Humana em contextos formais e não formais na Amazônia.

Conceito: APROVADA

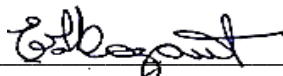
Data de aprovação:



Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto
(Orientador e Presidente da Banca)



Prof. Dr. Gilson Cruz Júnior
(Membro Interno – UFOPA)



Profª Dra Eline Tereza Rozante Porto
(Membro Externo - UNIMEP)

Profª Dra Irani Lauer Lellis
(Membro Suplente Interno – UFOPA)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação
(CIP) Sistema Integrado de Bibliotecas –
SIBI/UFOPA

- T266s Teixeira, Andressa Karoline Santana
É saber se sentir infinito num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar: a corporeidade da pessoa com deficiência visual / Andressa Karoline Santana Teixeira – Santarém, 2022.
159 p. : il.
Inclui bibliografias.
Orientador: Hergos Ritor Fróes de Couto
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
1. Educação. 2. Corpo. 3. Corporeidade. 4. Deficiência visual. I. Couto, Hergos Ritor Fróes de, *orient.* II. Título.
-

CDD: 23 ed. 372.86

Bibliotecário-Documentalista: Ronne Clayton de Castro Gonçalves – CRB2/1410

A Deus, por ter confiado a mim este desígnio, por ter colocado o chão nas diversas vezes em que coloquei o pé sem ver onde estava pisando. Por me amar com seu amor incondicional, e sua graça infinita.

A minha amada mãe, que possui uma fé inabalável. Por ter me ensinado a ter fé em Deus, na vida e no próximo. Por ser a pessoa mais íntegra, justa e generosa que conheço. Por ser quem sonhou cada sonho comigo, e que acreditou que eu era capaz de ir além, mesmo quando me faltavam forças para prosseguir.

Ao meu pai, irmãos e irmãs que são o verdadeiro significado de família, um alicerce, um porto seguro.

A meu noivo que me encoraja a ser um ser humano melhor e me impulsiona com seu amor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amável orientador Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto, que usou de sua sensibilidade, competência, paciência e ousadia, ao escolher me orientar e compartilhar comigo suas vivências e experiências. Sem sua orientação a caminhada seria mais árdua e espinhosa. Serei eternamente grata.

As minhas parceiras e irmãs de mestrado: Franciellen Tapajós Ribeiro e Jarleane Galvão Amaral, que tive o prazer de conviver e obter ricas reflexões, e discussões que foram cruciais para a construção deste estudo.

Aos alunos com deficiência visual que optaram por contribuir com esta pesquisa, dedicando tempo e atenção, para que pudéssemos compreender a concepção que estes possuem de corpo.

À Universidade Federal do Oeste do Pará e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) pela acolhida, o que aprendi com essa instituição levarei para toda a vida.

À Coordenação de Apoio e Pesquisa em Ensino Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudo.

À Unidade Regional de Educação - 5ª URE, pela autorização para realização da pesquisa.

Aos integrantes da banca avaliadora: Prof. Dr. Gilson Cruz Junior e Prof^a Dra Eline Tereza Rozante Porto, suas contribuições foram essenciais para o andamento a concretização deste estudo.

Aos meus familiares, que sempre me apoiaram na concretização de meus sonhos, meu porto seguro. Aos amigos, colegas e professores pelo partilhar do conhecimento.

A você, leitor que se desafiou a compreender melhor a corporeidade das pessoas com deficiência visual, desejo que sua sede pelo conhecimento nunca cesse, pois sempre haverá novos horizontes a serem descobertos.

Enfim, a todas as pessoas que se fizeram essenciais nessa caminhada, ajudando-me a trilhá-la.

Muito obrigada a todos vocês!

Existo, pois sou corpo, vivo, no e ao mundo, com os outros e tudo que nele há. É ele o espaço que me oportuniza ser e estar humano, sendo e estando biológico, histórico, cultural, social. Sou corpo sensível, sou corpo inteligente, sou corpo sentido, sou corpo significado, sou corpo símbolo em busca de mais sentidos. Meu corpo é minha existência, projeto de experiência vivida em constante espiral, aprendendo, apreendendo, seguindo no rumo utópico do horizonte provocante, inquietante, necessário, vital. Assim me existencializo, como corpo humano, presente, ativo, aprendente, complexo, consciente, sujeito, vivente.

(COUTO, 2022)

RESUMO

O corpo traz em si diferentes linguagens e significados, por meio dele se estabelecem relações nas quais estão envolvidas outras pessoas, outros seres, as coisas que se encontram no entorno, o mundo. Por conseguinte, esta pesquisa lança olhares acerca do corpo, vendo-o em sua totalidade existencial, constituindo-se como a mais pura presença do ser humano no mundo. Considera-se que cada sujeito deve ser entendido a partir de suas especificidades e individualidades. Diante disso, o estudo tem como objetivo compreender as concepções de corpo de alunos com deficiência visual de escolas públicas de Santarém-PA, à luz da abordagem da corporeidade. Destaca-se que o perceber é individual e intrínseco de acordo com a vivência de cada ser, então ninguém melhor para falar de um corpo com deficiência visual se não ele mesmo, pois é ele quem vive cotidianamente todas as suas dificuldades, potencialidades, estabelece suas relações, percebe e se lança ao mundo. Neste estudo optou-se pela pesquisa descritiva de cunho qualitativo. A estrutura teórico/metodológica baseia-se nos pressupostos do fenômeno da corporeidade. Esta pesquisa foi desenvolvida com estudantes com deficiência visual que estavam cursando o ensino médio em escolas públicas do município de Santarém – Pará. Os instrumentos metodológicos utilizados para a produção de dados foram: questionário de caracterização do participante e entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados a partir da Elaboração e Análise de Unidades de Significado. Os resultados da pesquisa possibilitaram compreender que as pessoas com deficiência visual, possuem concepções de corpo que apresentam diferentes sentidos e significados, transitando entre conceitos biologistas e mecânicos, mas também que se aproximam da abordagem da corporeidade, que considera o corpo como a existência e experiência do ser no mundo. Acredita-se que as discussões traçadas neste estudo acerca da comunicação estabelecida entre a corporeidade e deficiência visual contribuirão para possibilitar um melhor embasamento e conhecimento aos profissionais das diversas áreas do conhecimento, em especial os da educação, afim de dialogarem com os diferentes corpos, e por meio desta interação, estabelecerem uma aprendizagem significativa considerando as diversas formas de ensinar, aprender e se relacionar.

Palavras-chave: Educação. Corpo. Corporeidade. Deficiência visual.

ABSTRACT

The body brings with it different languages and meanings, through which relationships are established in which other people, other beings, things that are in the surroundings, the world are involved. Therefore, this research takes a look at the body, seeing it in its existential totality, constituting itself as the purest presence of the human being in the world. It is considered that each subject must be understood from their specificities and individualities. Therefore, the study aims to understand the body conceptions of students with visual impairment in public schools in Santarém-PA, in the light of the corporeality approach. It is noteworthy that perceiving is individual and intrinsic according to the experience of each being, so no one better to talk about a visually impaired body than himself, because he is the one who daily lives all his difficulties, potentialities, establishes his relationships, perceives and launches itself into the world. In this study, a qualitative descriptive research was chosen. The theoretical/methodological framework is based on the assumptions of the phenomenon of corporeality. This research was developed with visually impaired students who were attending high school in public schools in the municipality of Santarém - Pará. The methodological instruments used for data production were: participant characterization questionnaire and semi-structured interview. Data were analyzed using the Elaboration and Analysis of Units of Meaning. The research results made it possible to understand that people with visual impairments have conceptions of the body that have different senses and meanings, moving between biological and mechanical concepts, but also approaching the approach of corporeality, which considers the body as existence and experience. Of being in the world. It is believed that the discussions outlined in this study about the communication established between corporeity and visual impairment will contribute to provide a better foundation and knowledge to professionals from different areas of knowledge, especially those of education, in order to dialogue with different bodies, and through this interaction, establish a meaningful learning considering the different ways of teaching, learning and relating.

Keywords: Education. Body. Corporeality. Visual impairment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Características gerais dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Região Norte do Brasil.....	36
Quadro 02 – Características dos estudos encontrados sobre corpo, corporeidade relacionados a deficiência visual - 2010 a maio de 2021.....	39
Figura 01 – Quantitativo de estudos encontrados nas bases de dados, defendidos de 2010 a maio de 2021.....	43
Quadro 03 – Percorso metodológico dos estudos encontrados de 2010 a maio de 2021.....	43
Figura 02 - Linha do tempo acerca da trajetória histórica das pessoas com deficiência.....	48
Figura 03 – Obra: Stele os Roma Doorkeeper, dedicated to the goddess Astarte.....	48
Quadro 04 - Primeiras escolas especiais para alunos cegos.....	53
Quadro 05 – Recursos ópticos e não ópticos para pessoas com deficiência visual.....	56
Quadro 06 - Barreiras atitudinais que são praticadas contra os corpos com deficiência nas escolas.....	57
Figura 04 - Planta da cidade de Santarém com as escolas estaduais demarcadas.....	67
Figura 05 – Recorte da legenda da planta anterior, para melhor visualização da identificação das escolas.....	68
Figura 06 - Planta com informações detalhadas das escolas que fizeram parte da pesquisa.....	69
Quadro 07 – Dados pessoais dos alunos com deficiência visual de escolas públicas do município de Santarém em 2022.....	76
Quadro 08 – Dados sobre a deficiência visual dos participantes da pesquisa.....	76
Quadro 09 - Dados sobre a utilização das tecnologias assistivas no processo escolar dos participantes da pesquisa.....	77
Quadro 10 - Indicadores para a primeira questão geradora.....	79
Quadro 11 - Primeira Unidade de Significados.....	80
Quadro 12 - Indicadores para a segunda questão geradora.....	89
Quadro 13 - Segunda Unidade de Significados.....	90
Quadro 14 - Indicadores para a terceira questão geradora.....	101
Quadro 15 - Terceira Unidade de Significados.....	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Quantitativo de estudos encontrados nas bases de dados de acordo com os descritores utilizados.....	38
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Nacional Digital de Teses e dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
MEC	Ministério da Educação
PcDV	Pessoa com Deficiência Visual
P01	Participante 01
P02	Participante 02
P03	Participante 03
P04	Participante 04
P05	Participante 05
P06	Participante 06
P07	Participante 07
P08	Participante 08
P09	Participante 09
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO E CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMA	19
2.1 Corpo: compreensões à luz da corporeidade	19
2.1.1 Percurso histórico do corpo.....	19
2.1.2 Corporeidade: ressignificando os olhares sobre o corpo.....	24
2.1.3 Corpo no ambiente escolar	28
2.2 Corporeidade, educação e a pessoa com deficiência visual.....	35
2.2.1 Estado do conhecimento: Corpo, corporeidade e deficiência visual, estudos desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em Educação	36
2.2.2 A pessoa com deficiência visual: definições e processo histórico	45
2.2.3 Estudante com deficiência visual na educação brasileira.....	51
2.2.3.1 Enfoque histórico a respeito da educação das pessoas com deficiência visual.....	51
2.2.3.2 A prática da educação escolar brasileira para alunos com deficiência visual.....	55
2.2.4 Ser corpo com deficiência visual: aproximações com a corporeidade.....	59
3 METODOLOGIA.....	65
3.1 Caracterização do estudo	65
3.2 lócus da pesquisa	67
3.3 protagonistas do estudo	70
3.3.1 Critérios de inclusão e exclusão, e aspectos éticos utilizados na seleção dos protagonistas do estudo	70
3.4 Instrumento de produção de dados	71
3.5 Método de apresentação e avaliação de resultados.....	72
3.6 Momentos do estudo	73
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	75
4.1 Além do que os olhos podem ver: as concepções de ser corpo com deficiência visual	75
4.1.1 Perfil dos alunos com deficiência visual de escolas públicas em Santarém-Pará....	75
4.2 Unidades de significado da entrevista semiestruturada	78
4.2.1 Unidades de significados para a 1ª Pergunta: O que é corpo para você?.....	79

4.2.2 Unidades de significados para a 2ª Pergunta: Como é para você se relacionar com os outros e os diferentes ambientes e situações, na escola?	89
4.2.3 Unidades de significados para a 3ª Pergunta: Como você vivencia seu corpo no ambiente escolar?	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: reflexões daqueles que “veem” sobre a concepção de corpo dos que não “veem” com os olhos.....	111
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	121
ANEXOS	153

APRESENTAÇÃO: ENTRELAÇAMENTO COM A TEMÁTICA

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas,
que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos
caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares... é
tempo de travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado,
para sempre, à margem de nós mesmos.*
(Fernando Pessoa)

*Um dos obstáculos que mais desestimulam o sonhador é
mesmo o instante da volta; o momento em que reconhecemos
de uma só vez o tamanho do que teremos que enfrentar para
tornar real nosso sonho. Esquecemo-nos de que é nessa
bipolaridade, mergulhando e vindo à tona, que ganhamos
fôlego e nos aproximamos cada vez mais do que almejamos.*
(Sérgio Sá, 2004, p. 43)

A temática desta pesquisa tem estreita relação com minha formação em Licenciatura Plena em Educação Física. A área é norteada de vivências motoras variadas, interligando-as com o conhecimento sistematizado e historicamente acumulado sobre o corpo e suas vivências. Durante a graduação obtive diversas experiências no âmbito educacional formal e não formal, o que proporcionou um leque de oportunidades em diversos ambientes, tanto relacionados à vivência com projeto de extensões e estágios para grupos especiais como em monitoria de disciplina na graduação.

Por conseguinte, durante a formação acadêmica percebi que a Educação Física escolar é uma área de conhecimento que estuda e busca o desenvolvimento do indivíduo, vendo-o em sua complexidade e ao mesmo tempo em sua individualidade, promovendo, em sua grande maioria, aulas num ambiente diferente das outras disciplinas da grade curricular, podendo utilizar diversas propostas metodológicas. Considerando a gama de conhecimentos, aspectos motores, cognitivos e afetivo-sociais desenvolvidos junto aos educandos, interessou-me pesquisar, especificamente, este contexto com as pessoas com deficiência visual.

Durante a trajetória acadêmica busquei me envolver em projetos de extensão que me aproximassem da sociedade externa à Universidade e somassem conhecimentos a minha formação. Em 2014 iniciei como monitora num projeto de extensão que tinha como objetivo ofertar aulas do método Pilates e hidroginásticas para pessoas com deficiência visual.

Permaneci no projeto por 2 anos consecutivos, neste período aprofundei os estudos sobre tal deficiência, o que me trouxe conhecimentos e experiências imensuráveis. A partir de então, desafiei-me a desenvolver o trabalho de conclusão de curso acerca da importância da atividade física para as pessoas com deficiência visual, debruicei-me sobre os teóricos para

discutir as contribuições do método Pilates no condicionamento físico e avaliação postural, bem como a influência na autoestima, no bem-estar social, autonomia e mobilidade desse grupo.

Como professora do ensino Fundamental, atuei no ambiente escolar com alunos com necessidades educativas especiais, percebi então, que estes possuem muitas peculiaridades e que havia desafios que os professores se deparavam cotidianamente, muitos relatando dificuldades ao lidar com a individualidade desses alunos, bem como para inclui-los em suas aulas, o que me despertou o interesse e me levou a cursar uma especialização específica na área da Educação Especial e Inclusiva. Logo, minhas áreas de aprofundamento acadêmico se mantiveram focadas na educação inclusiva e Educação Física adaptada.

Nesse sentido, ao ingressar no mestrado deparei-me com estudos sobre a corporeidade já desenvolvidos e em desenvolvimento vinculado à linha de pesquisa Formação Humana em contextos formais e não formais na Amazônia, do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), despertou-me a curiosidade sobre a temática atrelada aos grupos especiais.

Assim, com intuito de contribuir com a produção acadêmica na região amazônica, buscou-se relacionar ao fenômeno da corporeidade à concepção de corpo da pessoa com deficiência visual.

1 INTRODUÇÃO

Abrimos constantemente janelas para fora, para o longe, o olhar-conhecimento viaja à velocidade da luz e, no entanto, deixamos fechadas as janelas para dentro, não conseguindo identificar as necessidades e os desejos do próprio corpo e dos corpos que estão ao nosso lado (MOREIRA, 1995, p. 24).

Muito já foi discutido sobre o corpo ao longo dos anos, múltiplas teorias e pesquisas científicas foram realizadas nas variadas áreas das ciências acerca deste fenômeno. No decorrer do processo histórico da civilização humana foi concebido como: corpo/objeto, cartesiano, dicotômico, mercadoria, e tem na atualidade, o discurso de corpo da corporeidade que contesta tais concepções.

Importa salientar que a corporeidade se apresenta como forma de perceber o corpo no sentido de abandonar “o conceito unilateral que define o ser humano pela racionalidade, pela técnica, pelas atividades utilitárias e pelas necessidades obrigatórias” (MOREIRA et al., 2006, p. 145), a partir de uma visão antagônica que privilegia a comunicação e a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo a fim de buscar educar-se por meio destas possíveis interações.

Assim, “exige uma educação que realce a afirmação de que o ser humano não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e sua imaginação” (MOREIRA et al., 2006, p. 140). O corpo, portanto, é fonte de linguagem e aprendizagem. Ao tratar do corpo em uma visão fenomenológica, Rezende (1990), destaca que:

O corpo-próprio e o corpo-sujeito são expressões que significam, de um lado, o não dualismo (cartesiano) da alma e do corpo, e, do outro, a concretude de nossa existência. A condição humana é corporal, mas o corpo integra uma estrutura propriamente humana na qual o sentido que a unifica não se reduz ao das formas inferiores-sincréticas ou amovíveis – mas se plenifica como forma simbólica (REZENDE, 1990, p. 38).

O corpo traz uma linguagem com múltiplos sentidos, de maneira que o mundo seja percebido e interpretado por meio da existência de cada um. Nessa perspectiva, a pessoa com deficiência não pode ser vista como sinônimo de inferioridade ou algo negativo, mas como uma maneira diferente de ser e estar no mundo, assim como qualquer outro ser (PORTO, 2005).

O corpo não pode ser limitado somente ao que é percebido e alcançado pela visão, deve e tem que ser considerado além da percepção visual, é experiência vivida, a partir dos diversos sentidos, nas relações com o outro, com o mundo e seu entorno. A pessoa com deficiência visual não está separada destes elementos, mas influencia-os assim como é influenciado por eles. E

nessa dialética percebe seu corpo e o corpo do outro, embora não os veja com os olhos. Considerando a especificidade desses sujeitos, é importante ressaltar que embora não disponham do sentido da visão são capazes de produzir imagens e representações mentais, pois, estas são frutos da percepção de algo.

Os estudos de Nóbrega (2010) abordam a importância das discussões científicas sobre o fenômeno da corporeidade enfatizando que atenta para a multiplicidade de saberes do corpo, provocando novos e diferentes olhares acerca deste estabelecendo um diálogo entre os diversos corpos em sua dimensão multifacetada.

Portanto, falar em corporeidade torna-se algo urgente e relevante, pois se trata também das experiências pessoais de cada sujeito. Entende-se que o perceber é individual e intrínseco, então ninguém melhor para falar de um corpo com deficiência visual se não ele mesmo, pois é quem vive cotidianamente todas as suas dificuldades e potencialidades. É ele quem estabelece suas relações, percebe e vivencia o mundo definindo os sentidos de sua percepção. Há uma famosa frase usada como lema dos movimentos de inclusão que traduz muito bem o enunciado: “nada sobre nós sem nós”.

É importante discutir a concepção de corpo sob a ótica da pessoa com deficiência visual, pois a relação que o sujeito estabelece entre ele e o mundo é quem define os sentidos de sua percepção, logo, o mundo da pessoa com deficiência visual é percebido através de sua referência, sendo um próprio dela e nessa relação constitui a facticidade de sua existência (PORTO, 2005).

Somos consequências daquilo que nos foi proporcionado e soubemos vivenciar, e com a pessoa com deficiência visual não é diferente, ela conhece, percebe e se envolve com o mundo por meio de sua corporeidade.

Como afirma Nóbrega (2010), o ser humano se desenvolve pelo seu corpo, pelas experiências vividas compreendendo sua existência, em uma perspectiva sensível, mas se o sujeito se define pelo seu corpo é necessário considerar que está entrelaçado no mundo. Logo, é proeminente ressaltar que a pessoa com deficiência visual vivencia um mundo que é todo projetado para os videntes e esta precisa usufruir desse mundo estabelecendo suas associações do invisível de forma a utilizar todo seu potencial (PORTO, 2002).

Nesse sentido, entende-se que são necessários estudos que foquem na multiplicidade dos corpos buscando discutir as dificuldades e os potenciais que existem em cada ser, por isso uma pesquisa no contexto educacional amazônico que evidencie e atente a pessoa com deficiência, em especial, a visual torna-se relevante.

Dessa forma, configura-se como problema desta pesquisa a seguinte indagação: quais as concepções de corpo dos alunos com deficiência visual e como elas se relacionam com as experiências vividas por eles no mundo e no ambiente escolar?

Intenta-se nesta pesquisa lançar olhares sensíveis sobre o corpo vendo-o em sua totalidade existencial. Para isso, teve como objetivo geral compreender as concepções de corpo de alunos com deficiência visual de escolas públicas em Santarém-PA, à luz da abordagem da corporeidade. Quanto aos objetivos específicos: entender de que forma o aluno com deficiência visual percebe seu corpo na relação consigo, com o outro e com o mundo; e verificar se as experiências vividas pelos alunos com deficiência visual nas escolas públicas em Santarém-PA se relacionam com a abordagem da corporeidade.

A dissertação está dividida em 05 seções: sendo a introdução, a primeira; posteriormente, a segunda seção é o referencial teórico e considerações sobre o tema da pesquisa; a terceira seção é descrita a metodologia; a quarta seção, trata-se dos resultados e discussão e, por fim, na última seção as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMA

2.1 CORPO: COMPREENSÕES À LUZ DA CORPOREIDADE

2.1.1 Percurso histórico do corpo

O corpo exprime a existência total, não que ele seja seu acompanhamento exterior, mas porque a existência se realiza nele (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 229).

O fenômeno corpo sempre esteve presente na trajetória da humanidade, o ser humano atribuiu-lhe diferentes enfoques, estes influenciados pelas mudanças ocorridas ao longo da história cultural de cada civilização, aplicou-se a ele significados historicamente construídos, sendo assim, “o corpo é condição de nossa existência não apenas biológica, mas também social e histórica” (NÓBREGA, 2010, p. 34). Com isso, entende-se ser importante para compreensão das discussões atuais sobre o corpo um resgate histórico para que se entenda as diferentes concepções e maneiras de tratá-lo.

Nas sociedades primitivas que se estruturaram de forma simples, o ser humano fazia uso exclusivamente de seu corpo para sua sobrevivência dependendo em grande parte da correta utilização de seus sentidos, sua agilidade e destreza, bem como de seus movimentos primitivos que o aproximavam da natureza tornando seu corpo uma parcela da mesma. Isso pode ser observado nas descrições desse período em que para obter sua subsistência através da caça era necessário fazer uso de sua percepção sensível e de seus movimentos corporais, ou mesmo para se proteger de inimigos ao analisar as vibrações do solo (GONÇALVES, 2012).

Dando um salto na trajetória da humanidade, na Grécia “o corpo era visto como elemento de glorificação e de interesse do Estado” (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011, p. 25), para tais autores o corpo era valorizado pela saúde, capacidade atlética e fertilidade, radicalmente idealizado, treinado, o físico e intelecto eram essenciais para a busca da perfeição, logo, o corpo esplêndido era tão importante quanto uma mente brilhante.

Na antiguidade grega o corpo tematizado filosoficamente recebeu influência dos filósofos Platão e Aristóteles. Prevalencia a concepção de que a *Soma* (corpo - matéria) e psique (alma - sopro de vida) não eram vistos como distintos, mas como realidades que se completavam. Para Aristóteles criador do hilemorfismo, forma e conteúdo não deviam ser vistos como separados, mas como dois aspectos distintos de uma mesma realidade (GALLO, 2006). Para o filósofo não fazia sentido falar em pensamento sem atribuir-lhe ao corpóreo, pois “movimento físico, é feito pelo corpo, mas possibilitado pela ação da alma; da mesma maneira,

o pensamento é faculdade da alma, mas só pensamos porque somos corpóreos” (GALLO, 2006, p. 12).

Platão esboçava um pensamento distinto de Aristóteles, pois em sua concepção corpo e alma eram independentes, haveria uma partição do real, de um lado o mundo material composto pela matéria, corruptível, imperfeito tendendo a morte e, em contrapartida, o mundo ideal constituído pela alma, perfeita, eterna e imortal, sendo o ser humano a junção dessas duas realidades. No entanto, o pensador não desprezava o corpo e sim defendia que era necessário exercitá-lo, antes mesmo da alma (GALLO, 2006).

Sendo assim, para Platão:

Todo ser humano possui três almas distintas: duas de natureza inferior, absolutamente ligadas ao corpo e tão imperfeitas e mortais quanto ele; e uma de natureza superior, essa sim ligada ao mundo ideal e, portanto, imortal e perfeita. As almas inferiores seriam a alma concupiscível, responsável por nossos desejos e localizada na região do baixo ventre; e a alma irascível, responsável por nossas emoções e paixões e localizada no peito. A alma superior seria a alma racional, responsável por nossos pensamentos e localizada na cabeça. A condição ideal, segundo o filósofo seria aquela em que alma superior comandasse as duas almas inferiores, isto é, aquela em que a razão dominasse as paixões e os desejos (GALLO, 2006, p.15).

Cabe mencionar também que o corpo na Grécia e no mundo Antigo obtinha diferentes enfoques, e registros de acordo com a condição econômica dos cidadãos, quando analisada as corporeidades dos escravos, porém há poucos registros sobre expressões corporais dessa classe, mesmo na literatura e na pintura, pouco é retratado (BARBOSA, 1996).

Nos preceitos do autor, o império romano se diferencia do império grego ao considerar as questões corporais. Em Roma havia a preocupação com a nobreza guerreira em que o cidadão exemplar era o guerreiro, com o corpo rude. A visão dualista era predominante nesta sociedade, tanto pela distinção entre corpo e alma, como pela separação entre trabalho e ócio.

Salienta-se que na cultura ocidental muitos sistemas de pensamentos e instituições colocaram o corpo em segundo plano, com suas regras de civilidade e disciplinamento, contudo ele não saiu de cena (NÓBREGA, 2010). Nesse período a compreensão da alma não tinha ligação com os ideais cristãos, bem como na modernidade alma e espírito estavam associados a mente ou a razão. Sendo assim, a compreensão de alma difere-se na história da filosofia, “da mesma maneira, a compreensão de corpo também adquire diferentes significados configurando formas culturais diversas de convivência com a realidade corpórea” (NÓBREGA, 2010, p. 18).

Lançando um olhar nas civilizações orientais as concepções de corpo se distinguem das que eram concebidas pela cultura ocidental, nelas as relações e as experiências estabelecidas

por meio do corpo que eram consideradas essenciais para compreender o mundo e vivenciá-lo intensamente, a partir de uma visão do ser sensível (GONÇALVES, 2012).

No período medieval sob a influência do cristianismo dominante o corpo ganha uma nova percepção, era visto como fonte de pecado, impuro, que não poderia possuir desejos, corpo sacrificado, sinônimo de templo do espírito, separa-se corpo e alma, prevalecendo a ideia de superioridade da segunda, dessa forma, o corpo é constantemente reprimido.

Assim, nesse período predomina a ideia de dualidade, pois, corpo e espírito não eram vistos como complementação, mas como duas realidades distintas em que havia uma superioridade do espírito em relação ao corpo.

Nessa perspectiva, a união da igreja com a monarquia trouxe rigidez e nova percepção de corpo, para o cristianismo corpo seria relacionado com o terreno, o material, sendo prisão da alma, culpado, perverso, e por isso precisava ser dominado e purificado. As técnicas coercivas sobre o corpo, entre eles as execuções públicas, o autoflagelo, a inquisição, marcam a Idade Média (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011).

Colaborando com o enunciado, pode-se reafirmar que

[...] na natureza, as forças negativas e desconhecidas eram para eles o demônio, que era a personificação do mal. Tornando-se necessário ao homem pecador, via suplícios corporais tão comuns à Idade Média, se purificar, já que o corpo era impuro, era corruptível, era perecível (BARBOSA, 1996, p. 25).

Logo, o corpo tido como parte material e perecível carregava o significado do profano.

Gonçalves (2012) se posiciona na mesma direção que Barbosa (1996) ao mencionar que na Idade Média as ações do ser humano estavam inevitavelmente conectadas ao seu corpo e isso o colocava no centro das discussões, no entanto, por ter muita influência do cristianismo era visto como algo pecaminoso e quanto menos fosse cuidado, mais puro o ser humano seria.

Contextualizando a modernidade, a visão dualista corpo-alma norteava a concepção corporal marcada pelo vocabulário anatômico e fisiológico, no qual o corpo é investigado, descrito e analisado, disciplina e controle corporais eram princípios básicos. No renascimento as ações humanas se conduziam através do método científico gerando um apreço pelo uso da razão científica como forma de conhecimento, o corpo passou a servir a razão (BARBOSA; MATOS; COSTA, al., 2011).

Dessa forma, para René Descartes o ser humano devia ser visto por uma visão cartesiana sendo composto de duas substâncias distintas: o corpo (*res extensa*) de natureza material e a alma (*res cogitans*) sendo substância ou coisa pensante. Sendo assim, para o filósofo o corpo

não poderia mover-se, sentir ou mesmo pensar, este só poderia ser movido pela alma, sendo o corpo somente extensão desta (GALLO, 2006). Assim, a filosofia cartesiana prioriza alma em detrimento do corpo sendo o conhecimento verdadeiro somente aquele produzido pela razão. Tal visão é raiz da atitude contemporânea de corpo mercadoria.

Com a produção capitalista houve uma mudança drástica nas relações com os trabalhadores, o corpo mostra-se tanto oprimido como manipulável, percebido como uma “máquina” de acumulo de capital, e os movimentos corporais passam a ser dominados por uma nova forma de poder: o poder disciplinar (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011). Os movimentos e as expressões corporais tornaram-se cada vez mais instrumentalizados. O corpo, assim, é um corpo útil, pois presta-se ao serviço e a força de trabalho, um corpo-relação mercantil, cumpridor das ordens necessárias (MOREIRA, 1995).

O corpo é visto como corpo objeto acentuando ainda mais uma visão alienada:

Não só o processo de produção aliena o corpo; também o faz o processo de consumo. Enquanto as sociedades tradicionais equacionavam a produção conforme as necessidades do consumo, a sociedade moderna faz exatamente o oposto, subordinando o consumo à produção (GONÇALVES, 2012, p. 30).

Logo,

As marcas do poder disciplinar e do pensamento cartesiano percebidas na contemporaneidade acentuam a dificuldade em compreender o ser humano como agente do conhecimento e autor da sua história, diante desse cenário de repressão ao sujeito consciente (GUALBERTO, 2017, p. 27).

Na atualidade muitas pessoas investem no corpo para encaixá-lo em um padrão estético, para isso recorrem a próteses, clonagem, técnicas cirúrgicas, substâncias químicas, intervenções da engenharia genética, entre outros procedimentos. Do mesmo modo, a indústria de beleza e saúde se fortalecem ocasionando o aumento de ginásios, salões de beleza, clínicas e academias. Sendo assim, surgem modelos corporais associados a determinados ideais de saúde, magreza e atitude, num jogo de sedução e imagens. Vende-se a possibilidade de ser jovem e belo, o corpo entra no mercado como capacidade de consumir e ser consumido (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011).

Para os autores há uma crise do corpo, que é à crise do próprio sujeito, pois ao mesmo tempo em que o corpo é idealizado, é também estigmatizado. Disciplina-se o corpo para obter reconhecimento social e aprovação, associando-se o prazer ao olhar do outro. Nesse sentido, Nóbrega (2010) enfatiza que na atualidade os corpos e suas funções são limitados a certas conceituações dicotômicas, e cartesianas.

Ao tratar deste corpo idealizado a autora constata que

para a cultura de consumo, o corpo é veículo de prazer, estando associado a imagens idealizadas de juventude, saúde, aptidão e beleza, que favorecem a expansão da indústria da moda, cosméticos, academias de ginástica e afins (NÓBREGA, 2010, p. 23).

Essa visão de corpo como mercadoria reflete na concepção que o sujeito terá de si e das relações humanas de maneira geral. Pois, este corpo não apenas é submetido a regras, mas também fragmentado e violentado, na busca de se adequar aos modelos midiáticos divulgados vorazmente pelos meios de comunicação produzindo uma procura desenfreada pelo corpo perfeito levando-o a submeter-se às técnicas e métodos que prometem a perfeição, nos quais cada vez mais a percepção do mundo é mutilada, gerando na atualidade um reatualização da visão dualista sobre ele. Prontamente, “o destino do corpo torna-se prótese, seja por cirurgia ou imagem” (NÓBREGA, 2010, p. 26).

Nesse cenário, “experimentamos uma saturação de signos sobre acontecimentos corporais de toda índole. Corpos excitados, corpos saciados, corpos famintos, corpos esmagados” (ASSMANN, 1993, p. 74). Atravessando estas concepções, Nóbrega (2010) chama a atenção para a reflexibilidade do corpo que busca pela multiplicidade de sentidos e saberes corporais baseados na linguagem sensível da corporeidade, portanto:

A corporeidade deve estar atenta para a multiplicidade de sentidos dos saberes do corpo, buscando não reduzir o fenômeno a categorias simplificadoras, mas permitir diferentes olhares, diferentes aproximações e abordagens, primando pelo diálogo, pela comunicação entre os elementos que configuram esse universo multifacetado. A reflexão sobre o corpo e a proposição de elementos para uma teoria da corporeidade envolvem questões amplas, muitas delas ainda sem solução ou definição completa. No entanto, é importante exercitar o espírito reflexivo e investigativo, no sentido de gerar atitudes propositivas para enfrentar os desafios da pesquisa e do conhecimento sobre o corpo (NÓBREGA, 2010, p. 36).

Dá a necessidade de rompimento com o racionalismo e o pensamento cartesiano para então se obter um novo olhar sobre o mundo por meio das experiências vividas, e consequentemente, outra percepção dele. Fundamentados em Merleau-Ponty nos é apresentado o conceito de corpo ativo como “corporeidade vivida, em que o ser pensa o mundo, o outro e a si mesmo na tentativa de conceber essas relações, na tentativa de reaprender a ver a vida e o mundo” (MOREIRA et al., 2006, p. 139).

Desse modo, ao falar de corpo e de corporeidade considera-se uma aprendizagem que acontece no ser humano em sua unidade, portanto, não se concentra somente em sua

inteligência, mas percorre todo o seu corpo em busca de um conhecimento multidimensional, mesmo sabendo que este corpo sempre será algo inacabado que está em constante transformação. Dessa forma, encontra-se diante de um novo entendimento sobre o corpo, corpo consciente, corpo que sou, que se estabelece pelas empatias da sua e de outras corporeidades (MOREIRA et al., 2006).

Nessa premissa, é necessário conhecimento pessoal, ciente das suas dificuldades e potencialidades visando uma atitude ética para consigo mesmo, na busca de ser melhor, para fazer do mundo um lugar melhor (GALLO, 2006). Expor sobre a trajetória do corpo é falar da própria história da civilização humana em suas tradições, signos, valores, costumes, crenças e historicidade.

O corpo na contemporaneidade é visto por meio de diferentes perspectivas, tanto as advindas das concepções cartesianas, biologicistas e mecanicistas, como as que são frutos dos pensamentos que se aproximam da corporeidade em que o corpo é visto como sujeito sensível.

2.1.2 Corporeidade: resignificando os olhares sobre o corpo

Viver é ser é estar no mundo, meu corpo é ser é aqui estar, nas vias do meu ser caminho estando sendo vida meu corpo aqui está (COUTO, 2008, p. 05).

Há algum tempo o fenômeno da corporeidade tem provocado reflexões sobre a compreensão do corpo, dessa forma, a corporeidade contribui no avanço para o entendimento do ser humano em sua totalidade, nas relações que estabelece consigo, com o outro e com o mundo, constituída na estesia¹ do ser. Cabe destacar que “a corporeidade é considerada como um campo de experiência e reflexão, a partir do qual se desdobra possibilidades epistemológicas, éticas, estéticas, sociais e históricas” (NÓBREGA, 2010, p. 35).

Vista por este prisma, pensar com a perspectiva da corporeidade é considerar um corpo sujeito, ativo, que se opõe à visão de dualidade entre corpo e alma, vendo-os como indissociáveis. Por isso, “compreender o corpo no cenário contemporâneo é uma tarefa que envolve paradoxo” (NÓBREGA, 2010, p. 36).

O universo da corporeidade é polimorfo, paradoxal, incerto, desafiador e poético. Um universo de imagens, formas, sons, movimento, comunicação e expressão que embaralha o pensamento e as ideias que querem racionalizar, ordenar logicamente em esquemas simplificadores [...] Trata-se de visualizar uma perspectiva de compreensão iniciada com a interpretação da plasticidade da linguagem corporal, possibilitada pelo

¹ Termo utilizado para se referir a experiência do corpo em suas diversas relações: consigo mesmo, com o outro e com tudo que está no seu entorno. Trata-se da experiência vivida de cada sujeito.

gesto, gerando e sendo gerada pela estesia do corpo e do conhecimento sensível (NÓBREGA, 2010, p. 42).

Concorda-se com a autora ao considerar que as diversas manifestações do ser humano são produções da corporeidade constituindo a cada sujeito ser o que é, tornando-o único, repleto de sentidos e mais sentidos.

Durante muito tempo perpetuou-se a concepção de que o corpo era algo que se possuía como se fosse um objeto ou apenas morada do espírito, algo pecaminoso que tende ao declínio, por vezes tendo um caráter maquínico ou produto de consumo, tal compreensão se acentuou com a chegada da visão mercadológica capitalista.

Deste modo, historicamente o corpo foi desprezado, violentado, marginalizado, como sinônimo de impureza e imperfeição, visto como ameaça aos poderes estabelecidos na sociedade. Privilegiando o corpo em seus múltiplos saberes é que a corporeidade busca levar a uma reflexão crítica sobre as concepções de corpo impregnadas na sociedade. Apresentando-se como alternativa para superar as visões cartesiana, empirista e mercadológica sobre o corpo. Cabe reafirmar que é o corpo que anima e nutre o mundo, ao mesmo tempo que é nutrido por ele, portanto, o corpo concretiza a existência ao estabelecer as relações múltiplas com o mundo vivido (MOREIRA, 1995).

Afim de discutir o corpo em sua essência e em sua facticidade recorre-se aos pensamentos de Merleau-Ponty, Nóbrega (2005, 2010, 2016), Moreira (1995, 2005, 2006, 2016), Moreira e Simões (2016), entre outros, para iluminar as reflexões aqui propostas acerca do fenômeno da corporeidade.

Nóbrega (2010) mostra como Merleau-Ponty enfatiza ser necessário estabelecer novos conceitos sobre a existência do mundo vivido e de corpo. Logo:

Merleau-Ponty apresenta uma visão de corpo diferente desse modelo matemático: nem coisa, nem ideia, o corpo está associado à motricidade, à percepção, à sexualidade, à linguagem, ao mito, à experiência vivida, à subjetividade, às relações com o outro, à poesia, ao sensível, apresentando-se como fenômeno enigmático e paradoxal, não se reduzindo à perspectiva de objeto, fragmento do mundo regido pelas leis de movimento mecânica clássica, submetido a leis e estruturas matemáticas exatas e invariáveis. O corpo assim compreendido revelará o sujeito que percebe, assim com o mundo percebido (NÓBREGA, 2010, p. 54).

O conceito de corporeidade em sua compreensão histórica remete-nos aos estudos de Duns Scot que utilizou o termo latim “*corporeitatis*” em um de seus estudos sendo talvez a primeira menção explícita do termo. Para ele ao mesmo tempo que se faz distinção entre o orgânico e a alma afirma-se uma pluralidade do real e não uma oposição ou separação,

chamando-os de “razão completiva” enfatizando uma existência própria, mas que se completam, ambos como sendo um (NÓBREGA, 2010).

O filósofo contrapõe-se ao conceito de corpo mecanicista e das ciências tradicionais, sendo o corpo apresentado como expressão criadora, a partir da experiência vivida.

Para compreender a corporeidade não há fórmulas sagradas, mas sim a busca de um discurso que não se detenha a apenas uma simples conceituação sendo necessário um posicionamento a respeito de uma concepção de corpo mais ampla, além da visão reducionista na leitura das realidades humanas, concebendo a essência como essência existencial, pois, é uma característica individual de todos os corpos não podendo ser representada e nem codificada (MOREIRA, 1995).

Nóbrega inspirada pelo pensamento de Merleau-Ponty considera que o corpo é pleno de subjetividade recortado pela historicidade, imerso na cultura imprimindo sentidos aos fenômenos e aos acontecimentos instigando o ser humano a sentir e perceber o mundo, os objetos, o outro. Para a autora “é a realidade do corpo que nos permite, sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer, escolher” (NÓBREGA, 2010, p. 11).

Partindo dessa ideia, a experiência vivida é que nos faz compreender o mundo em que nos movemos, como expressa Merleau-Ponty “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo, eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 14).

Nesse sentido, faz-se necessário abordar o conceito de corpo ativo como compreensão de uma corporeidade vivida que tem a premissa de aprender a ver a vida lançando olhares sobre os objetos com intuito de habitá-los e compreendê-los em seus distintos aspectos (MOREIRA et al., 2006).

Moreira et al. (2006) introduz diálogos importantes ao promover as relações de um corpo ativo com a educação enfatizando que é necessária uma prática educativa que considere a aprendizagem do indivíduo originada não somente de sua capacidade inteligível, mas de seu corpo inteiro em suas diversas interações e complexidade. Baseado nesses pressupostos compreende o ser humano como algo em construção, nunca acabado, visão de corpo em sua totalidade, sendo assim:

A corporeidade, ao participar do processo educativo, busca compreender o fenômeno humano, pois suas preocupações estão ligadas ao ser humano, ao sentido da existência, a sua história e à sua cultura. Para essa aprendizagem não é possível reduzir a estrutura do fenômeno humano a nenhum de seus elementos. Há que utilizar uma dialética polissêmica, polimorfa e simbólica (MOREIRA, 2010, p. 140).

A partir dessa premissa “valorizar a corporeidade é olhar para aquele que aprende, reconhecendo seus múltiplos potenciais, estimulando-o por meio de situações-problema associadas às vivências cotidianas, favorecendo novas aprendizagens” (NISTA-PICCOLO et al., 2019, p. 388).

Esse olhar atencioso sobre o corpo e suas diversas formas de expressão pode ressignificar as formas de ensinar, instigando uma aprendizagem mais significativa e condizente com cada realidade vivenciada.

Salienta-se que cada corpo detém em si uma estesia que é particular de acordo com as suas vivências. A corporeidade entendida em sua totalidade existencial detém uma “ambiguidade do ser humano como intencionalidade, como consciência e corpo, desvelando sua unidade a partir do sensível, do corpóreo, da experiência vivida do ser no mundo” (MOREIRA et al., 2006, p. 141).

Nesse sentido, para Moreira e Simões (2016, p. 136) “na corporeidade, entrelaçam-se de forma significativa a existência e a expressão do pensamento, sendo a primeira revelada pelo corpo e a segunda pela palavra”. Por isso, a corporeidade preocupa-se com os saberes que emergem do corpo vivido, superando as concepções dualistas, sendo como o denomina Nóbrega (2010) essência e existência faces do mesmo fenômeno.

A corporeidade busca ser um discurso envolvente que visa ir além da compreensão do ser humano em sua estrutura biológica, pois, preocupa-se em proporcionar novos modos de organização de saberes, como de convivência ética e social (NÓBREGA, 2010).

Assim, ao falar da abordagem da corporeidade, Rodrigues (2018) destaca que:

É preciso viver com intencionalidade, pois, quando intencionamos criamos, recriamos, sentimos, pensamos, sorrimos, choramos. Esses, além de outros aspectos da dimensão humana, demonstram que estamos experienciando a vida, se não for assim, seremos meros contempladores dela. A Corporeidade não se preocupa em estabelecer conceitos ou receitas prontas para os problemas individuais e sociais, ela como uma teoria em construção defende que há, em cada sujeito, a capacidade de descobrir os vários e novos ingredientes que darão sabores para a vida e sua história, ou seja, aqui os sabores são entendidos como sentidos que só existem naquilo que nos é significativo, individual e coletivamente (RODRIGUES, 2018, p. 18).

A corporeidade atenta-se para a realidade vivenciada de cada sujeito com as percepções que detêm do mundo e dos compartilhamentos estabelecidos, pois, mediante as experiências do cotidiano cada ser humano se constitui uno, dotado de sensibilidade e inteligibilidade. O corpo deixa de ser concebido apenas como dimensão biológica, passando a ter a dimensão existencial.

O corpo é linguagem e possui diversas formas de manifestar-se, dessa maneira, “[...] olhar a corporeidade do sujeito é buscar a expressão, é buscar o desejo, pois o olhar conhece

sentido e sente conhecendo” (MOREIRA, 1995, p. 19). Assim, é preciso exercitar a arte de pensar criticamente o corpo, levando os alunos a serem sujeitos conscientes e sensíveis, contribuindo na formação de corpos cada vez mais humanos.

2.1.3 Corpo no ambiente escolar

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros [...]. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

É inegável que houveram avanços significativos acerca das compreensões sobre o corpo, entretanto, ainda predomina na educação escolar uma visão baseada no paradigma cartesiano que supervaloriza os aspectos cognitivos em detrimento das experiências corporais. Desconsiderando que a educação perpassa por todo o corpo e não apenas concentrada na mente.

A visão que se tem de corpo tem muita influência do contexto histórico e cultural em que se está inserido, pois o corpo reflete as marcas sociais e históricas de uma determinada sociedade. Da mesma forma, o avanço das tecnologias incentiva uma exposição e um consumo exacerbado ditando um modelo padrão de corpo que se pode ter, desde que submetido às exigências da atual cultura de um mercado consumista (NÓBREGA, 2016). Por isso, “a forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas de poder resultantes do processo histórico da civilização ocidental” (GONÇALVES, 2012, p. 33).

O corpo é construído sob forte influência da comunidade e das relações estabelecidas no contexto em que se está inserido recebendo diversas formas de controle a partir de diferentes políticas e tecnologias. Levando em consideração esses mecanismos, as distintas áreas do conhecimento possuem diferentes compreensões sobre o mundo que aproximam ou distanciam da concepção de corpo em sua essência. Buscar tematizar o corpo para além da visão dualista e mecanicista “é uma tarefa que exige um exame radical de nossa relação de afetos, com a linguagem, com a sexualidade com a arte, com a cultura de modo geral” (NÓBREGA, 2010, p. 12).

Aponta-se que “se o racionalismo, um dos pilares da modernidade, acarretou a supremacia da cabeça, lugar do cérebro, sobre os outros órgãos, um dos agentes dessa ideologia

foi claramente a escola” (INFORSATO, 2006, p. 101). Isso porque o corpo na escola tende a ser silenciado e disciplinado, cumprindo rotinas institucionais, submetendo-se a longos períodos sentado e calado, tendo que obedecer aos comandos dos professores e os reproduzir, devendo manifestar-se somente nos intervalos das aulas, pois, as ações corporais fora dos horários determinados constituem-se como atos de indisciplina (INFORSATO, 2006; MOREIRA, 2005). Assim,

A educação tem sempre a referência e seu campo de atuação no corpo, seja para moldá-lo a uma configuração da sociedade na qual ele é um instrumento de garantia de seu funcionamento, seja para reprimi-lo nos seus impulsos atávicos, seja ainda para marcá-lo com sinais inequívocos nos rituais de passagem com o propósito de lembrá-lo de que pertence a um grupo, a uma comunidade (INFORSATO, 2006, p. 92).

Nesse mesmo sentido, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1991, p. 134). Assim, tem-se corpos que são controlados e aprisionados na busca por dominá-los deixando-os dóceis e manipulados pelo poder dominante, como se fosse uma máquina que recebe comandos ou animais que podem ser adestrados.

Na mesma direção que os autores anteriores, Freire (1987) denominou como educação bancária este modelo de educação controladora, focada nos conteúdos e no mecanicismo de domínio buscando torná-los passivos e domesticados, que em sua maioria não são contextualizados com as experiências de vida dos distintos corpos. Para o autor, tal prática resulta em uma falsa visão de ser humano não o vendo como corpo consciente ou capaz de um pensar autêntico.

Centra-se o saber naquele que é considerado sábio e que tem como missão repassá-lo aos que nada sabem, como se fossem caixas vazias, esse ato de educar transforma os discentes “[...] em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 1987, p. 64).

Ao não considerar os conhecimentos advindos das experiências pessoais nega-se a possibilidade do compartilhamento mútuo entre os presentes no ambiente escolar. Com essa visão de educação não é possível criar, transformar ou mesmo gerar saber que faça sentido, pois, o saber nasce a partir da invenção e reinvenção, da inquietude e busca incessante pelo conhecimento a partir do diálogo com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987).

Compreende-se que em pleno século XXI ainda predomina no ambiente escolar a ideia de corpo-objeto que limita a compreensão de corpo em sua plenitude acarretando corpos

moldados, fragilizados e silenciados. Cria-se um arquétipo de corpo ideal que nem sempre abarca todas as necessidades dos indivíduos, a partir desse padrão busca-se forjar um sujeito modelo, aqueles que se desviam desse molde são discriminados ou postos de lado.

Pode-se dizer que a aprendizagem centrada no conteúdo comum na atualidade é uma aprendizagem sem considerar o corpo, não somente pelo controle do movimentar-se, mas pela escolha dos próprios métodos de ensino utilizados em que o aluno é posto diante de um mundo que é diferente daquele que ele vivencia com seu corpo (GONÇALVES, 2012).

Concordando com a autora citada anteriormente, Porto (2005) menciona que a educação escolar tradicionalmente resume-se a transmissão do conhecimento de forma reducionista e simplista “em que o educando recebe informações e mais informações fragmentadas e desconectadas do contexto global no qual vive, ou seja, do seu mundo vida, sem ser instigado a refletir, a questionar, a compreender e a ir além daquilo que está sendo transmitido” (p. 93).

Cabe destacar que “é verdade que o homem também pode ser adestrado, amestrado, treinado, domesticado. Mas isto não é aprendizagem, ou, ao menos, não é aprendizagem humana” (REZENDE, 1990, p. 48), pois como aponta o autor, quando isso ocorre acontece uma regressão do processo educativo como prática libertadora, nesse sentido, torna-se mecanismo de desumanização e conseqüentemente torna-se recurso de alienação.

Diante disso, a escola apresenta-se como inimiga do corpo, pois desconsidera as experiências sensoriais e prioriza o acúmulo de conhecimentos abstratos, “com pouca participação do corpo, originando uma cinética reprimida e frustrada” (GONÇALVES, 2012, p. 35). Seguindo o mesmo raciocínio, Moreira (1995) afirma que:

Só um corpo dócil pode sujeitar-se a uma educação fragmentada: ecoa um sinal e somos cognição em matemática; ecoa outro sinal e somos cognição em ciências; ainda outro sinal faz-se ouvir e somos motricidade em aulas de educação física; outro sinal mais e somos criatividade em educação artística. Mas este absurdo já delatado por muitos educadores permanece intacto porque, afinal, a educação está em ordem e os corpos respondem segundo o padrão exigido para manutenção do poder (MOREIRA, 1995, p. 21).

Portanto, “no cotidiano escolar, é comum identificarmos práticas pedagógicas que não respeitam o ritmo de aprendizagem dos alunos e não permitem fluir sua inteligibilidade” (NISTA-PICCOLO et al., 2019, p. 370). Presencia-se um corpo que é destituído de sensibilidade e que aos poucos molda-se aos padrões e ritmos que lhe são impostos.

No século passado, Moreira (1991) demonstrava uma forte preocupação com esse modelo de educação, em seus escritos o autor faz uma crítica ao excesso de disciplina e ausência do prazer e da ludicidade na estrutura escolar, o que ainda reflete nos dias atuais. Para Moreira:

Nada é permitido. Não pode conversar (educação sem diálogo?); não pode rir (educação sem ludicidade?); não pode sair da carteira (educação sem movimento?). A educação é “coisa séria”, seriedade essa confundida com obediência disciplinar às ordens autoritárias; seriedade confundida com desprazer, seriedade sinônimo de aceitação do que é imposto, sem discussão, sem reflexão, apenas para caminhar na ordem estabelecida... Que escola é essa, onde não se pode ter prazer? Que educação é essa, onde é permitido proibir e proibir permitir? Que estrutura é essa, montada em números, em processos estatísticos, onde encontramos a ansiedade, a frustração, o desprazer e o desamor?

Percebe-se um desrespeito ao corpo dentro da escola o que gera prejuízos a sociedade de forma geral, pois, nega-se a vivência do lúdico e ao direito de expressão acarretando a formação de seres humanos sem criatividade, sem consciência crítica, com dificuldade de entender e se colocar no lugar do outro. É preciso que todos aqueles envolvidos no processo de ensinar questionem-se se desejam formar seres humanos aprisionados ou de fato livres.

Há a necessidade premente de uma “educação de corpo inteiro” que privilegie o ser humano integral, em que:

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará (FREIRE, 2009, p. 11).

Como afirma o autor, se o corpo é tratado como um intruso no ambiente escolar é difícil falar de educação plena, em formação autônoma e em democracia. Falar de corpo na educação é considerar que ele inevitavelmente está presente na escola, pois é a evidência do ser humano do nascimento até a morte, mas o grande desafio é perceber-se como ser corpóreo. É imprescindível ponderar que o corpo não é um instrumento de disciplinas como arte e educação física, embora estas disciplinas tematizem as produções humanas, as discussões sobre o corpo devem perpassar pela educação de forma geral buscando superar a visão fragmentada e instrumentalizada, avançando para uma compreensão cada vez maior da corporeidade como princípio epistemológico (NÓBREGA, 2016).

Vive-se uma tensão denominada como crise da civilização, e a educação arquitetada para atender as demandas de força produtiva escancara de maneira bem evidente essa desordem na qual o corpo é tratado de maneira artificial e reducionista, não sendo contemplado em seus diversos sentidos e mistérios (INFORSATO, 2006).

O modelo educacional vigente demonstra forte preocupação com a formação para o mercado de trabalho predominando a visão do ser humano pela racionalidade deixando em

segundo plano a formação para a vida. Assim, advoga-se uma educação que privilegie o que nem sempre é palpável, mas é significativo, buscando desenvolver virtudes e qualidades que impulsionem os educandos a serem sujeitos melhores para si e para o outros almejando uma melhoria no convívio social.

Segundo Porto (2005) a educação então passa a ser mecanismo fundamental na construção do conhecimento tendo preocupações amplas acerca da humanização e da realidade vivida qualificando os indivíduos para fazer os meios e atingir os fins. Portanto, “a educação serve de base para a formação de um sujeito histórico, crítico e criativo que dê importância à cidadania e outros valores socioculturais” (PORTO, 2005, p. 94).

O ser humano detém a tríade indivíduo/sociedade/espécie, que são coprodutores, um do outro. Por isso, é imprescindível que a educação ilustre as multifacetadas do destino do ser, que se constituem no destino da espécie humana, no individual, social e histórico, todos entrelaçados e inseparáveis (MORIN, 2005).

Faz-se necessário refletir sobre a educação pelo viés da corporeidade, segundo Assmann (1998) “é preciso pensar a educação a partir dos nexos corporais entre os seres humanos concretos, ou seja, colocando em foco a corporeidade viva, na qual necessidades e desejos formam uma unidade” (p. 34). Pensar o corpo enquanto unidade dentro dos espaços escolares é possibilitar o diálogo dos diferentes corpos que ali habitam, educando a nós mesmos e aos outros.

Lamentavelmente, a corporeidade ainda não é uma realidade na maioria dos espaços escolares, nesse sentido, se faz imprescindível ressignificar as formas de ensinar e aprender desvinculando-se das concepções reducionistas de corpo. O docente torna-se fundamental para incorporar tal abordagem e instigar os educandos a se conhecerem, se envolverem e se manifestarem de forma consciente com sua corporeidade (NISTA-PICCOLO et al., 2019). Portanto, “lutar para que a escola trabalhe a corporeidade do aluno é buscar uma educação de corpo inteiro, deixando de lado o sentido de controlar e de disciplinar o corpo em nome de conhecimentos necessários para o futuro” (MOREIRA, 2019, p. 195).

Para o autor, ao priorizar o presente não se tem a pretensão de negar a necessidade de uma educação do futuro, mas que ao centrar forças em uma educação que está por vir deixasse de viver e saborear o que se tem hoje. É necessário permitir que o educando viva ao máximo suas experiências momentâneas e que adquira conhecimento a partir delas.

Cabe aos profissionais da educação fazerem uma leitura minuciosa de cada corpo presente em suas aulas cientes de que há um repertório variado de vivências e experiências contribuindo para transformar o interior da escola em um lugar prazeroso que se deseja estar.

Corroborando com o enunciado, Nóbrega (2016) reforça que:

Essa compreensão de corporeidade poderá incendiar a paixão de ensinar e aprender como princípio educativo, visível nos gestos, no tom de voz, na palavra, no olhar, no silêncio, na impaciência e na quietude, no riso e no choro, no medo e na ousadia, no abraço, na proximidade e na distância. A agenda do corpo na educação e no currículo deverá necessariamente alterar espaços e temporalidades, considerando o ato educativo um acontecimento que se processa nos corpos existencializados e é atravessado pelos desejos e pelas necessidades do corpo e que, seguramente, não é propriedade de nenhuma disciplina curricular, mas que pode oferecer-se, não sem resistência, como projeto de inusitadas colaborações nesse espaço e tempo da educação que compreendemos como currículo (NÓBREGA, 2016, p. 117).

Assim, a corporeidade não pode ser vista como um complemento da educação, mas sim como um dos pontos principais a ser discutido, pois é necessário que seja adotado uma filosofia que leve em consideração o ser em sua essência corpórea, assim, qualquer teoria que priorize somente a mente, a inteligência ou qualquer outra visão mecanicista do ser humano tende a ser falaciosa (ASSMANN, 1993).

Baseada nessa abordagem, a educação proporcionará uma formação mais humana em que se respeitem os distintos corpos os quais estabelecem relações ao longo da vida tendo sensibilidade para compreender que cada um traz em si marcas do que já foi experienciado. Concorda-se com Alves (2001, p. 01), quando afirma que a escola é “um espaço tempo de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam, o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras”.

Partindo dessa premissa, é necessário considerar que o ser humano é dotado de ambiguidade, que está em constante transformação, não sendo possível encaixá-lo em modelos pré-estabelecidos. Nos dizeres de Morin (2005):

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela, que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia, que é possuído pelos deuses e pelas Ideias, mas que duvida dos deuses e critica as Ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e quimeras (MORIN, 2005, p. 59).

Ressalta-se que o ambiente escolar pode ser considerado um lugar privilegiado para que ocorra reflexão e transformação acerca dos saberes do corpo que se constituem a partir das experiências de cada ser. Refletir sobre as diferentes linguagens presentes no referido ambiente, considerando sua relação de entrelaçamento com o mundo é proporcionar uma educação de

corpo inteiro que seja emancipadora e significativa para discentes e docentes, possibilitando que “[...] nos experimentamos como seres humanos e assim nos educamos e educamos a outros” (NÓBREGA, 2010, p. 13).

A escola não pode ser uma mera transmissora de informações, mas um espaço promotor de mudanças, onde os envolvidos possam considerar cada cultura, cada vivência, cada especificidade e singularidade dos seres humanos. E isso, só será possível se houver anseio em descobrir a respeito do corpo, como ele se relaciona, o que pensa, sente e de que maneira apreende o mundo.

Ao abordar a respeito da educação, sua relação com o corpo e a abordagem da corporeidade na Amazônia, Couto, Ribeiro e Teixeira (2021), mencionam que:

O corpo/corporeidade só pode produzir cultura e educação, à medida que traz em si mesmo o inacabado. É uma totalidade aberta, uma síntese sinérgica, não é uma visão alienante de um corpo que seria mero acessório dos sujeitos, é mais que isso, é compreensão de que eu não tenho apenas um corpo, eu sou meu corpo ativo/corporeidade que produz educação, buscando superar as ideologias cartesianas que ainda se fazem presente em nosso contexto educacional amazônico (COUTO; RIBEIRO; TEIXEIRA, 2021, p. 109).

É preciso buscar a valorização dos saberes corporais dentro do ambiente escolar, sendo a corporeidade uma possibilidade de formar cidadãos mais críticos, autônomos, produtores de conhecimentos, autores de suas histórias que valorizam a existência e as múltiplas possibilidades de vivê-la.

Educar tendo como princípio a corporeidade, significa acreditar na explicitação das relações homem/mundo/sociedade/cultura. Para isto há que se alterar valores, rechaçar modismos, explicitar a importância da existência, dedicar esforço na busca do ser mais, buscar transcendência, caminhar na direção do conhecimento contextualizado que englobe outros e mundo (NISTA-PICCOLO et al., 2016, p. 72).

Assim, cada educador deve ter a intencionalidade de formar para a vida, e isso requer um olhar atento para cada discente como ser corpóreo que possui muitas dimensões, mas que todas estão relacionadas. Para isso, é primordial que o professor se perceba como ser-no-mundo, corpo vivido, que provoca e estabelece relações a partir de sua prática docente.

Como afirma Freire (1987), é necessário que haja educadores mais humanistas, revolucionários, que instiguem os discentes ao pensar autêntico, sendo libertadores na educação, portanto, “já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a

serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação” (FREIRE, 1987, p. 69).

Destaca-se que é imprescindível uma educação que rompa com as concepções tradicionais, bancárias e reducionistas, pois só assim proporcionará uma formação plena e libertadora, respeitando a diversidade dos sujeitos, dos povos e das diferentes civilizações.

A corporeidade precisa ser respeitada dentro e fora das paredes das escolas, nesse sentido, a educação deixa de ser somente ensino, técnica e instrumentalização, passando a despertar a curiosidade e o prazer pelo aprender e pelo conhecimento. Logo,

Por essas razões, não se pode negligenciar o corpo, não se pode cercear a corporeidade de quem aprende. É importante que as ações pedagógicas favoreçam diferentes manifestações de inteligência vividas no cotidiano escolar por meio das expressões da corporeidade dos alunos. O saber não pode ser descorporalizado (NISTA-PICCOLO et al., 2019, p. 388).

Assim sendo, ratifica-se que o conhecimento perpassa por todo o corpo, em um ato de envolvimento, e não está centrado apenas na mente como possuidora do conhecimento, logo, “na escolha dos métodos de ensino, o professor deve considerar que, ao realizar movimentos, os alunos não são objetos, corpo-máquina, prontos a reagir com precisão diante das solicitações externas, mas são sujeitos cuja a condição corporal marca sua singularidade e autonomia” (NÓBREGA, 2019, p. 86).

É importante lembrar das provocações de Freire (2009, p. 10), “não haveria outra forma de ensinar que não fosse mantendo os alunos presos às carteiras, silenciosos, imóveis? Aluno só aprende sentado e sem fazer barulho?”. Como aponta o autor sempre é possível um espaço de liberdade, uma educação de corpo inteiro em que se possa aprender de forma prazerosa. E acredita-se que isso é possível a partir da abordagem da corporeidade.

2.2 CORPOREIDADE, EDUCAÇÃO E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Esta seção tem por objetivo apresentar dados das pesquisas realizadas sobre a temática discutida neste estudo: corpo, corporeidade e educação das pessoas com deficiência visual, apresentando as principais características dos estudos selecionados, buscando demonstrar o que tem sido produzido academicamente. Nesse sentido, a princípio foi realizado levantamento com ênfase na região Norte, região em que a pesquisa se desenvolveu, no entanto, pela ausência de pesquisas encontradas, partiu-se para o levantamento das demais regiões brasileiras, como descrito a seguir.

2.2.1 Estado do conhecimento: Corpo, corporeidade e deficiência visual, estudos desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em Educação

Buscou-se realizar um mapeamento do que vem sendo discutido e produzido cientificamente nos cursos de pós-graduação acerca do corpo e corporeidade relacionados a deficiência visual. No primeiro momento foi realizado um levantamento sobre as pesquisas acerca dessa temática com delimitação para a região norte do Brasil, pois é nesta região que se realiza tal investigação.

Utilizou-se os estudos de Pereira (2020) no que tange ao levantamento realizado pela autora a respeito os Programas do Pós-Graduação em Educação-PPGE da região amazônica reconhecidos pela CAPES. De acordo com tais achados, a região norte concentra 15 PPGES, sendo 274 programas e 368 cursos de pós-graduação em nível stricto sensu. Sendo divididos em 126 mestrados acadêmicos, 52 mestrados profissional e 04 doutorados acadêmicos. Nesses programas 03 são cursos de doutorado e 11 de mestrados acadêmicos em educação, constando somente 01 como mestrado profissional em Educação. No quadro 01, a seguir, apresenta-se encontra-se um detalhamento das características dos Programas Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Região Norte do Brasil.

Quadro 01 – Características gerais dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Região Norte do Brasil.

Instituição	Tipo/ Conceito Capes				Ano de recomendação pela CAPES/ Ano de início				Área de concentração
	MA	MP	DO	DP	MA	MP	DO	DP	
UFAM	3		3		1994/ 1987		2009/ 2010		Educação (MA/DO)
UFPA	5				2002/ 2003		2007/ 2008		Educação (MA/DO)
	3				2013/ 2014				Educação, Cultura e Linguagem (MA)
UFOPA	4				2013/ 2014				Educação na Amazônia (MA)
UNIR	4				2009/ 2010				Educação (MA)
		4		4		2013/ 2014		2018/ 2019	Educação Escolar (MP/DP)
UEPA	4		4		2005/ 2005		2017/ 2019		Educação (MA/DO)
UFT	3				2012/ 2012				Educação (MA)
		3				2015/ 2017			Ensino e Aprendizagem (MP)
UFAC	3				2014/ 2014				Educação (MA)

UERR	3				2013/ 2014				Educação e Interculturalidade (MA)
UFRR	A				2018/ 2019				Educação e Formação de Professores
UNIFAP	3				2016/ 2017				Educação, Políticas e Culturas (MA)

Legenda: MA -Mestrado Acadêmico/ MP – Mestrado Profissional/ DO – Doutorado Acadêmico/ DP – Doutorado Profissional

Fonte: Pereira (2020).

De posse dessas informações consultou-se os bancos de dados e bibliotecas das instituições examinando as teses e dissertações desenvolvidas nesses programas que se relacionavam com a temática do corpo e corporeidade e a pessoa com deficiência visual. Para isso, utilizou-se os descritores “Corpo e Deficiência Visual”, “Corporeidade e Deficiência Visual”, “Corpo e Cegueira” e “Corporeidade e Cegueira”. Após análise e leitura do título e resumo constatou-se que há 12 estudos defendidos na região norte que tratam da temática do corpo/corporeidade. No entanto, nenhum dos trabalhos relaciona corpo ou corporeidade à deficiência visual, apenas 01 trata do corpo do deficiente por meio do escalpelamento, desenvolvido por Almeida (2016), tendo como título: O corpo escalpelado: possibilidades e desafios docentes no cotidiano de meninas ribeirinhas na Amazônia paraense.

Visto que não foram encontrados estudos na região norte sobre a temática, buscou-se pesquisas realizadas em nível nacional nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google acadêmico, Biblioteca Digital da USP (DEDALUS) e na Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP.

As categorias de análise utilizadas para o mapeamento foram as mesmas realizadas em buscas nos PPGes da região Norte: “Corpo e Deficiência Visual”, “Corporeidade e Deficiência Visual”, “Corpo e Cegueira” e Corporeidade e Cegueira”. A escolha desses escritores se deu por estarem alinhados com a temática desta pesquisa, optando-se pelo recorte temporal de 2010 a maio de 2021.

A princípio foram encontrados 15.233 estudos sendo: 33 na BDTD, 15.189 na CAPES, 10 no Google acadêmico e 01 na UNIMEP. Ressalta-se que no banco de dados DEDALUS/USP não foi encontrado estudos que se enquadrasse nos critérios da presente pesquisa, as que foram identificadas pelos descritores, somente 01 discutia a corporeidade de pessoas com deficiência visual, mas com o olhar para outra área de estudo não apresentando nenhuma relação com a educação, as demais enfatizavam corpo e corporeidade, mas sem citar as pessoas com deficiência visual.

Utilizando os descritores em cada base de dados realizou-se a leitura dos títulos das pesquisas para identificar se todos estavam relacionados com a temática desse estudo. Após essa análise, selecionou-se 33 estudos para leitura do resumo e das palavras chaves. Após essa primeira seleção iniciou-se uma leitura minuciosa dos estudos selecionados visando identificar se os mesmos discutiam especificamente corpo e deficiência visual ou corporeidade e deficiência visual relacionados à educação. Nessa análise foram selecionados somente 07 estudos, sendo: 02 teses, 04 dissertações e 01 monografia, assim reduziu-se consideravelmente o quantitativo de pesquisas, pois em sua maioria não se tratavam de investigações a respeito do corpo/corporeidade com ou a respeito da pessoa com deficiência visual e outras não relacionavam a temática com a educação.

Dessa maneira, apresentam-se 07 estudos. Desses, 03 foram encontrados na base de dados BDTD, 01 na capes, 02 no Google acadêmico e 01 na UNIMEP. Cabe destacar que dos trabalhos que atendiam os critérios de inclusão, 02 foram encontrados em mais de um banco de dados, nesse caso, foi considerado aquele que havia sido consultado por primeiro, de acordo com a tabela 01 a seguir:

Tabela 01 - Quantitativo de estudos encontrados nas bases de dados de acordo com os descritores utilizados.

Base de dados	Quantitativo de monografia	Quantitativo de dissertações	Quantitativo de tese	Total
BDTD	–	02	01	03
CAPEL	–	01	–	01
Google Acadêmico	01	01	–	02
UNIMEP	–	–	01	01
DEDALUS/USP	–	–	–	0
Total de estudos selecionados	01	04	02	07

Fonte: Elaboração própria (2021), com base no mapeamento realizado em bases de dados.

Mediante esta seleção e leitura na íntegra dos estudos, apresentam-se as características dos estudos selecionados que demonstram o que tem sido produzido acerca do tema: corpo e corporeidade das pessoas com deficiência visual.

Quadro 02 – Características dos estudos encontrados sobre corpo, corporeidade relacionados a deficiência visual - 2010 a maio de 2021.

Título	Autor/ Orientador	Instituição	Tipo	Ano de defesa
Corpos, tempos e espaços: descobrindo caminhos para a composição coreográfica do corpo com deficiência visual	Deizi Domingues da Rocha / Marlini Dorneles de Lima	Universidade Comunitária da região de Chapecó – UNOCHAPECÓ	Monografia	2010
Avaliação do esquema corporal em crianças com cegueira congênita: um estudo exploratório.	Patrícia Santos de Oliveira / Mey de Abreu van Munster	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	2011
A experiência vivida na escola na ausência do sentido da visão	Rogério Sousa Pires / Maria Inês Bacellar Monteiro	Universidade Metodista De Piracicaba-UNIMEP	Tese	2015
Interlocuções do mundo (in)visual: uma incursão acerca da imagem do cego	Leonardo Fortunato Puga / Oscar João Abdounur	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	Dissertação	2015
Corporeidade, percepções e modos de ser cego em aulas de educação física: um estudo fenomenológico-existencial	Ruy Antônio Wanderley Rodrigues de Miranda / Hiran Pinel	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação	2016
A unidade corporeamente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão.	Marina Teixeira Mendes de Souza Costa / Daniele Nunes Henrique Silva	Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília	Tese	2018
O desenho, o corpo e a deficiência visual: diálogos entre o ensino de artes visuais e a inclusão escolar	Márcia Betânia Alves da Silva/ Jefferson Fernandes Alves	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Dissertação	2019

Fonte: Elaboração própria (2021), com base no mapeamento realizado em bases de dados e no estudo de Pereira (2020).

No estudo realizado por Rocha (2010) é possível perceber a importância de considerar o corpo e sua especificidade no ambiente escolar para o pleno desenvolvimento educacional dos educandos. A pesquisa teve como objetivo registrar e analisar o processo de composição coreográfica e vivência de um corpo sujeito com deficiência visual em sua relação com o mundo. Embora os deficientes visuais tenham uma limitação visual, outras formas de percepções são essenciais e devem ser exploradas. Nesse sentido, o estudo aponta que não ter

percepções visuais não significa que esse sujeito fique privado de estabelecer relações ou mesmo de criar sentidos e significado em suas vivências, experiências e sensações, pois essas percepções ocorrem por meio do corpo como um todo.

Ressalta-se nos resultados que ao relacionar o processo de composição coreográfica do corpo sujeito com deficiência visual pode-se perceber um processo grandioso de criação mediante o movimentar-se permitindo diferentes formas de se expressar, no qual o corpo estabelece relação de tempo e espaço ampliando a visão de mundo e conseqüentemente ajudando a se compreender corpo em sua complexidade e totalidade, assim, para o autor mais do que se permitir criar através da dança foi possível perceber-se corpo por meio dela (ROCHA, 2010).

No estudo defendido por Oliveira em 2011, foi analisado o esquema corporal de crianças com cegueira congênita buscando elaborar um instrumento de análise corporal que pudesse ser adequado a esse grupo. O estudo destaca que a maioria dos testes com essa finalidade requer a utilização da visão, o que os tornam difíceis para as pessoas que não dispõem desse sentido. Para isso, lançou-se um olhar acerca do corpo com deficiência visual enquanto meio pela qual a criança interage consigo mesmo, os objetos, as pessoas e o mundo.

Para o autor, a percepção do corpo para essas crianças ocorre por meio de estímulos não visuais e se estes não forem trabalhados acarretará alterações em seu esquema corporal. Daí a importância de uma avaliação ser tão necessária podendo prevenir possíveis dificuldades relacionadas à formação de conceitos básicos, além de ser essencial para diagnóstico de problemas psicomotores.

A pesquisa teve como resultado a validação de um instrumento adequado a essas crianças, sendo aconselhado o seu uso no processo educativo e terapêutico. Apesar do estudo não tratar especificamente da corporeidade, apresenta a temática do corpo da pessoa com deficiência visual e sua relevância em discutir as necessidades desses corpos presentes no ambiente escolar.

A pesquisa de Pires (2015) teve como objetivo compreender os significados atribuídos ao corpo pela pessoa com deficiência visual nas experiências educativas na rede estadual de Educação do município de Piracicaba, com esse intuito o autor mergulhou no universo fenomenológico para iluminar as discussões a respeito da corporeidade nas experiências educacionais.

Para o autor a forma como a Pessoa com Deficiência Visual (PcDV) demonstra o significado de seu corpo pode ser notado pelas suas experiências não visuais, sejam elas táteis, auditivas ou cinestésicas. Em seus resultados demonstrou-se as habilidades que o corpo com

deficiência visual possui, bem como a forma que habita o mundo, assim, é pela linguagem corporal em suas experiências perceptivas que a pessoa com deficiência tem a compreensão de sua existencialidade, com mais autonomia e superação, sendo possível perceber o entendimento de corpo-próprio que vivencia e se lança ao mundo com intencionalidade, dando significância à sua maneira, pelas experiências de seu corpo vivido, imerso nas relações do dia a dia.

Na pesquisa de Puga (2015) não é abordada diretamente a questão do corpo/corporeidade da pessoa com deficiência visual, no entanto, foi incorporado neste estudo por considerar as relações e experiências desses sujeitos no mundo a partir de suas sensações, percepções e sentidos. O estudo tem como objetivo discutir o corpo-núcleo que é a imagem/representação do cego em sua relação com o mundo, com o corpo que habita, o conhecimento e a linguagem matemática.

Ao estabelecer essa relação do corpo invisível com a área da matemática, Puga (2015) discorre que há infinitas possibilidades que podem ser estabelecidas entre a cegueira e os diversos campos de conhecimento, cultura e história, produzindo novas leituras e olhares diferenciados acerca do mundo. Nessa conjuntura, aborda a importância da geometria para a PcDV adentrar ao mundo das ideias, abrindo janelas para o que é desconhecido, ressignificando “o discurso ancorado ao longo dos séculos sobre o cego, produzindo, quem sabe, um acordo com o mundo carregado pelas esperanças transformadoras da geometria” (PULGA, 2015, p. 137).

Além disso, o estudo traz uma análise histórica acerca da vida de grandes estudiosos como Nicholas Saunderson, Abraham Nemeth, Louis Antoine, Bernad Morin, entre outros, que se dedicaram a geometria e outras áreas de conhecimento matemático, demonstrando que mesmo com ausência da visão é possível ter experiências fascinantes. Sendo assim, o autor afirma que embora o mundo visual escape ao cego ele pode ter a percepção objetiva podendo explorá-lo de diversas formas.

Analisando os modos em ser cego de um aluno em suas relações, por meio do corpo vivo e o seu corpo vivido em sua corporeidade, nos encontros e experiências em seu processo de inclusão nas aulas de educação física, Miranda (2016) concluiu que ao lançar um olhar fenomenológico a respeito do corpo com deficiência visual é possível perceber que esse sujeito está imerso em um mundo em constante relação com outros sujeitos e o seu entorno sendo afetado por diferentes forças que inevitavelmente afetam o modo de ser e estar no ambiente escolar.

Sendo assim, os resultados apontam que os modos de ser da criança cega na escola é atingido pelo fazer pedagógico e que a inclusão desse aluno contribui para gerar novos

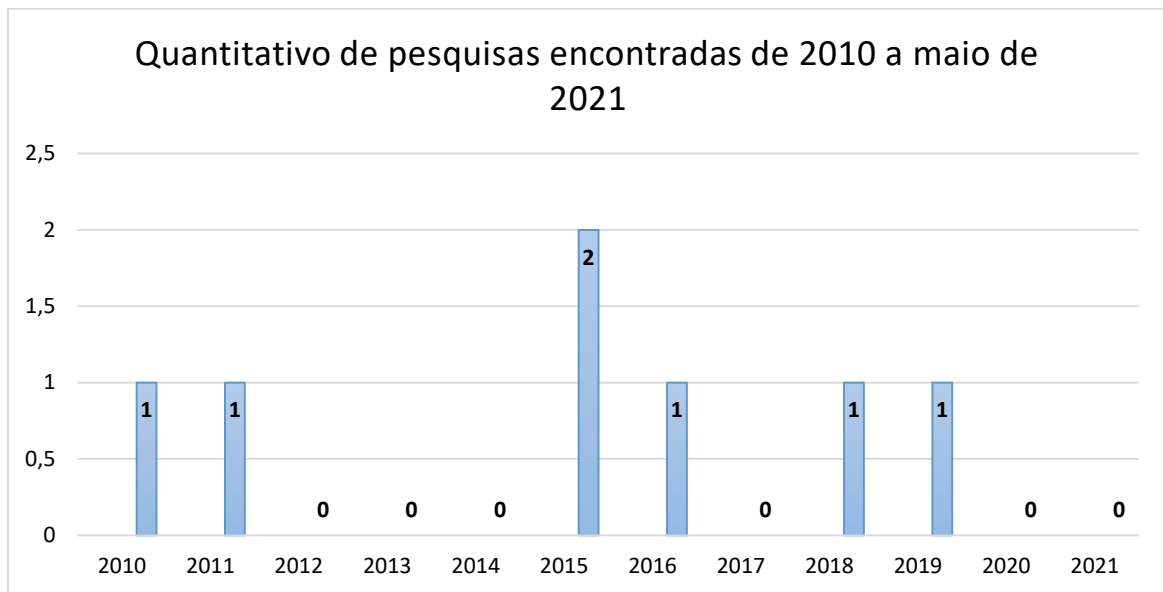
conhecimentos/saberes para os docentes e discentes que estabelecem contato com esse corpo. Faz-se necessário considerar a vida e característica desses alunos considerando-os sem sua corporeidade, a partir de suas sensações, percepções e experiências. O estudo demonstra também que ser corpo cego é ter que enfrentar desafios tanto físicos como atitudinais, além de ser uma busca constante de construção de sua identidade e autonomia.

Na tese de Costa (2018) é tratado da unidade corpo e mente na perspectiva histórico-cultural aliada as ações criadoras das atividades infantis de brincar, narrar e desenhar de crianças com deficiência visual. O estudo destaca que perceber esses infantes, bem como seus modos de criar, são diferenciados de acordo com as suas singularidades. Logo, a deficiência não deve ser encarada como algo negativo, mas como outra possibilidade de se expressar. O estudo concluiu que as crianças com cegueira e baixa visão se expressam por meio de diversos recursos linguísticos e demonstram expressões corporais específicas de acordo com suas vivências no mundo que participam revelando assim outras formas de visibilidade de significação corporal.

Visando discutir corpo, deficiência visual e a relação com a arte, Silva (2019) teve como objetivo em sua dissertação construir estratégias educativas que possibilitassem a compreensão do desenho como um ato corporal considerando a apropriação do conhecimento gerado por discentes com e sem deficiência no ambiente escolar acerca do olhar da arte contemporânea. Para isso, utilizou oficinas pedagógicas com cunho inclusivo, que se caracterizasse como espaço incentivador de experiências corporais, favorecido através do ensino de artes visuais em uma aprendizagem significativa.

Segundo a autora, as oficinas possibilitaram múltiplas possibilidades de vivências corporais para os estudantes, ao criarem os desenhos e exporem para os demais colegas suas experiências se relacionavam com a estesia do corpo em que cada estudante podia criar seu repertório superando seus limites. Contatou-se neste estudo que o desenho se constitui como um ato de envolvimento total com o corpo. Para Silva (2019) os alunos puderam experimentar uma educação em que o aprender ocorre por meio de seus corpos e das suas experiências.

Percebeu-se que não houve uma regularidade nas pesquisas realizadas sobre a temática, e que em alguns anos não se obteve nem um estudo com este foco, como apresentado na figura abaixo:

Figura 01 – Quantitativo de estudos encontrados nas bases de dados, defendidos de 2010 a maio de 2021.

Fonte: Elaboração própria (2021), com base no mapeamento realizado em bases de dados.

Conforme exposto por meio dos estudos, destaca-se que 2015 foi o ano que apresentou 02 dissertações a respeito do corpo ou corporeidade da pessoa com deficiência visual, ficando os anos de 2010, 2011, 2016, 2018 e 2019 com apenas uma pesquisa finalizada. Cabe destacar que não foram encontrados estudos defendidos sobre a temática nos bancos de dados consultados nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2017.

Acerca do percurso metodológico adotado nos estudos, destaca-se no quadro 03 as principais características:

Quadro 03 – Percurso metodológico dos estudos encontrados de 2010 a maio de 2021.

Autor/ano	Abordagem	Tipo de pesquisa	Base teórica	Instrumento de produção de dados	Método de apresentação e avaliação de resultados
ROCHA (2010)	Qualitativa	Pesquisa-ação	Fenomenologia	Diário de campo, observação participante, grupo focal e ateliê de criação.	Instrumento de elaboração própria
OLIVEIRA (2011)	Qualitativa	Pesquisa exploratória descritiva	Psicomotricidade	Filmagem, formulário, instrumento de avaliação do esquema corporal	Instrumento de elaboração própria

PIRES (2015)	Qualitativa	Pesquisa descritiva e de campo	Fenomenologia	Entrevista não estruturada, de modalidade não-diretiva.	Unidade de significado
PUGA (2015)	Qualitativa	Bibliográfica e documental	Histórico-cultural	Revisão sistemática	Análise bibliográfica
MIRANDA (2016)	Qualitativa	Bibliográfica e de campo	Fenomenologia Existencial	Diário de campo, entrevista não estruturada e observação	Instrumento de categorização própria baseado em Gil (2010)
COSTA (2018)	Qualitativa	Pesquisa de campo	Histórico-cultural	Observação, diário de campo e gravações de vídeo	Análise microgenética dos dados
SILVA (2019)	Qualitativa	Pesquisa de campo com intervenção	Fenomenologia	Oficinas Pedagógicas, entrevistas, registros audiovisuais e visuais e caderno-portfolio	Análise de triangulação

Fonte: Elaboração própria (2021), com base no mapeamento realizado em bases de dados.

Como demonstrado, analisando os procedimentos metodológicos dos estudos defendidos de 2010 a maio de 2021, constatou-se que todos recorreram a abordagem qualitativa e em sua maioria utilizaram a teoria da Fenomenologia como base teórica.

Supõe-se que a grande escolha pela teoria seja pelo fato de a fenomenologia ser o estudo do fenômeno que permite que se mostre como ocorre cabendo ao pesquisador descrevê-los a partir da vivência de cada ser humano sem reduzi-lo a nenhum de seus aspectos. Nesse sentido, mostra-se como profundamente pedagógica sendo adequada para os estudos em educação, pois, almeja uma aprendizagem que seja significativa.

Tal aprendizagem, é interpretativa e hermenêutica sempre buscando os sentidos da existência, propondo a construção e estabelecimento das relações sujeito/mundo, portanto, ao falar de aprendizagem significativa refere-se a adquirir conhecimentos, refletir a respeito deles e aprender a pensar criticamente, superando as formas de reducionismo a partir de um discurso revolucionário que considera o sujeito como ser-no-mundo (REZENDE, 1990).

De acordo com os dados do levantamento realizado nas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google acadêmico, Biblioteca Digital da USP (DEDALUS), e na Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP com recorte de 2010

a 2021, pode-se assegurar que a fenomenologia se apresenta como adequada para descrever o fenômeno corpo e corporeidade em sua interface com a educação.

Por se tratar de pesquisas que priorizam as vivências e concepções do fenômeno corpo e corporeidade, em sua maioria priorizam as pesquisas de campo tendo como instrumento de produção de dados mais frequentes a observação e entrevista.

O resultado do levantamento sobre os estudos já desenvolvidas acerca do corpo ou corporeidade da pessoa com deficiência visual demonstram a relevância epistemológica, acadêmica e social a respeito da temática, o que confirma a necessidade de novas pesquisas. Dessa forma, este estudo busca juntar-se aos já existentes e possibilitar uma maior disseminação do conhecimento sobre o ser humano que é corpo.

2.2.2 A pessoa com deficiência visual: definições e processo histórico

O uso de nomenclaturas e definições referentes à deficiência visual embora há muito tempo venha sendo discutido e debatido, ainda é fonte de equívocos e muitas vezes vem acompanhadas de preconceito, estereótipos ou mesmo falta de conhecimento. Nesse sentido, é necessário recorrer aos documentos legais que tratam a respeito dessas definições para que se conheçam os termos adequados.

Assim, pretende-se destacar e especificar a deficiência visual de acordo com a classificação utilizada no ambiente educacional na atualidade, bem como resgatar o processo histórico das pessoas com deficiência visual.

Destaca-se que até a década de 1970 a classificação da cegueira e o uso do método braile² eram determinados por fatores oftalmológicos, no entanto, percebeu-se que muitas pessoas com deficiência visual liam com auxílio dos olhos, o que ocasionou uma mudança nos conceitos das pessoas com deficiência visual.

Passou-se então a ser considerada a forma como a pessoa apreende o mundo externo, assim seria classificada como pessoa cega aquela que utilizava o tato e a cinestesia como sentidos principais, já aqueles que mesmo com limitações visuais conseguiam fazer uso dos olhos para seu aprendizado passaram a ser denominados como pessoa com baixa visão, pois possuem visão residual.

Assim, entende-se que a deficiência visual se refere a duas condições diferentes: a cegueira total e a baixa visão. A cegueira refere-se à ausência total da visão até a perda da

² Recurso utilizado por pessoas cegas para leitura e escrita. O método foi desenvolvido em 1825, por Louis Braille.

capacidade de indicar a projeção de luz. Já a baixa visão há a capacidade de projeções de luz, mas apresentando alterações com redução de acuidade visual que podem ser causados por diversos fatores, isolados ou associados entre eles: “baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo” (BRASIL, 2001, p. 33).

A deficiência visual pode ser congênita ou adquirida. A cegueira congênita caracteriza-se com a perda da visão desde o nascimento ou antes dos 5 anos de idade, dessa forma, estes não apresentam memória visual. Já na adquirida, ocorre após essa idade, apresentando memória visual, onde os fatores psicológicos exercem influência no desenvolvimento e aceitação da deficiência (SANTOS; BARBOSA, 2016).

O Ministério da Educação (MEC) utiliza a classificação baseada na distinção da deficiência visual em baixa visão e cegueira. Para o MEC, a baixa visão pode ter três níveis: leve, moderado ou severo. Sendo classificada como uma alteração da capacidade funcional da visão, podendo surgir de diversos fatores como: baixa acuidade visual, alteração cortical ou sensibilidade aos contrastes, redução do campo visual entre outros, podendo estes serem isolados ou associados. Já a cegueira caracteriza-se como a perda total da visão chegando até a ausência de projeção de luz (BRASIL, 2001).

No mesmo documento o Ministério da Educação também especifica a classificação clínica de baixa visão proposta pela Dra. Fonda G. (1961), que podem ser divididas em quatro grupos, que são classificados pela acuidade visual e as dificuldades de adaptação de recursos ópticos, dessa maneira são descritos como:

Grupo I – Percepção luminosa a 1/200 – Difícil utilização da visão residual. Grupo II – Visão de 2/200 a 4/200 – Difícil adaptação de recursos ópticos específicos. Grupo III – Visão de 5/200 a 20/300 – O indivíduo pode adaptar-se, dependendo da necessidade, a auxílios para perto ou longe. Grupo IV – Visão de 20/250 a 20/600 os auxílios ópticos podem produzir melhor efeito e bom resultado para perto e longe (BRASIL, 2001).

O MEC enfatiza que embora está classificação não deva ser utilizada como parâmetro para a inclusão dos alunos em programas para pessoas com baixa visão, se faz necessário que os professores, especialmente os especialistas, conheçam essa classificação clínica para que possam interpretar os relatórios oftalmológicos de seus alunos, e assim, desenvolverem um melhor trabalho pedagógico com esses educandos.

Percebendo que as PcDV com o mesmo grau de acuidade podem apresentar diferentes níveis de desempenho visual, bem como variação da necessidade de utilização máxima da visão

residual relacionado a aprendizagem, notou-se a necessidade de uma avaliação funcional que pudesse ser realizada pela observação criteriosa das habilidades e desempenho das pessoas com deficiência visual (BRASIL, 2001).

Assim, no ambiente educacional as pessoas com baixa visão podem ser classificadas como aquelas que possuem “desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho” (BRASIL, 2001 p. 34), devendo ser estimulados em seu processo educativo por meio visual, mesmo que seja necessário recursos específicos para esse processo. Para as pessoas com cegueira, sendo aquelas que possuem perda de projeção de luz e ausência total da visão, é necessário que o processo de aprendizagem seja focado nos sentidos remanescentes, fazendo uso do Braille como recurso essencial para comunicação e escrita (BRASIL, 2001).

No ambiente escolar, além de saber as definições é de extrema importância que os educadores voltem seu olhar para as condições de aprendizagem, bem como analisar o período da incidência que ocorreu a deficiência, pois há diferenças na forma de perceber o mundo entre aqueles que nascem cegos e se desenvolvem sem o auxílio da visão, daqueles que perdem o referido sentido após alguma intercorrência. Daí a importância de ser levado em consideração não só o tipo de deficiência visual, mas também o período de ocorrência, logo, essas diferenças não podem passar despercebidas, pois possuem influência direta nos modos de ser do sujeito, bem como nas relações por ele estabelecidas (AMIRALIAN, 1997).

Sabe-se que as pessoas com deficiência visual representam uma grande parcela da população brasileira. Assim, é de suma importância compreender como se estabeleceu a relação dessa parcela da população com a sociedade em geral ressaltando os aspectos históricos, as formas de tratamento concebidas, as lutas e embates travados por espaço na sociedade. Para sancionar estas questões se faz necessário uma volta ao passado para que se possa reconhecer e compreender a trajetória, o processo e a situação atual das pessoas com deficiência visual.

A seguir na figura 02, apresenta-se uma linha do tempo acerca do trato com as pessoas com deficiência.

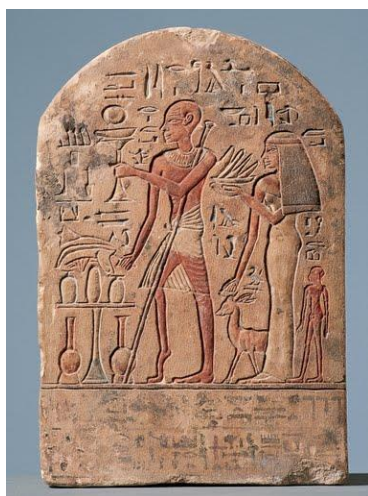
Figura 02 - Linha do tempo acerca da trajetória histórica das pessoas com deficiência.



Fonte: Elaboração própria (2021), com base em Santos e Barbosa (2016).

A história mostra que as pessoas com deficiência visual, assim como qualquer deficiência, passaram por desprezo, discriminação e dependência. Acredita-se que os primeiros fatos históricos a respeito das pessoas com deficiência se encontram nos registros artísticos. Uma obra egípcia retrata uma pessoa com deficiência nos pés utilizando uma bengala para auxiliar sua mobilidade, trata-se de um sacerdote realizando uma oferenda à deusa Astarte, conforme pode-se observar representado na Figura 03, a seguir.

Figura 03 – Obra: Stele os Roma Doorkeeper, dedicated to the goddess Astarte.



Fonte: https://artsandculture.google.com/asset/the-stele-of-roma-the-doorkeeper-dedicated-of-the-goddess-astarte/0wFr5UBHH1B_dw

Outro exemplo, é uma pintura no museu britânico em Londres que divulga um homem trabalhando de olhos fechados. Esses indícios revelam que na Antiguidade nem todas as civilizações eliminavam as pessoas com deficiência (MOSQUERA, 2010; SANTOS; BARBOSA, 2016). Os egípcios respeitavam as pessoas com deficiência, no entanto, outras civilizações não demonstravam o mesmo sentimento.

Os gregos apresentavam o paradigma espartano, faziam culto ao corpo belo, havia uma intensa preparação para a guerra, enfatizava-se e se valorizava o corpo forte, sendo este modelo de corpo o desejo de vida da população grega e isso servia de motivo para a eliminação de crianças que nasciam fora dos padrões dessa sociedade (MOSQUERA, 2010).

Platão em a “República” e Aristóteles em a “Política” registaram que as pessoas que nasciam com deficiência deviam ser extinguidas. No entanto, outros pensadores demonstravam visão diferente, como o caso de Homero, poeta cego que escreveu “Odisseia e Ilíada”. Em Esparta as crianças que nasciam com deficiência eram eliminadas, afogadas, abandonadas ou jogadas no rio Tigre, ou em locais sagrados. Aos que sobreviviam eram escravizadas ou serviam de diversão nos circos (SANTOS; BARBOSA, 2016). Nas palavras de Mosquera (2010, p. 17) “acreditamos que só conseguiram sobreviver graças a alguma ajuda: a família ficou com pena, houve esperanças para a reabilitação do indivíduo ou qualquer outra situação relevante”.

Destarte, na antiguidade os conceitos se misturavam, se por um lado havia o respeito por outro havia a eliminação e a busca incessante pela sobrevivência e ocupação de um espaço na sociedade. Em Roma, registra-se tanto o caso de crianças abandonadas, como relatos de imperadores que possuíam deficiência e má formação como: Othon, Vitflío e Galbo (SANTOS; BARBOSA, 2016).

A Idade Média trouxe novos conceitos acerca as pessoas com deficiência. Este período é marcado pela ascensão da igreja católica e do clero, “pela primeira vez na história, a pessoa com deficiência passa a receber atenção da sociedade. Os dogmas cristãos proibiam o extermínio enquanto interpretavam a condição dessas pessoas de diferentes formas” (SANTOS; BARBOSA, 2016, p. 14).

Neste período as representações sociais eram ambíguas e contraditórias, havia a linha de pensamento que acreditava que todas as pessoas eram abençoadas, e que inclusive as pessoas com deficiência possuíam dons divinos.

Os cegos, por exemplo, eram tidos como pessoas abençoadas com o poder sobrenatural dos profetas para a vidência. Ainda que gozassem da dadiva da vida, sua situação social era de abandono à própria sorte, uma vez que dependiam de atos

individuais de caridade para ter direito à alimentação e abrigo (FERNANDES, 2013, p. 41).

Outra concepção da época estava ligada ao sentimento de punição divina, portanto, ao nascer uma criança com deficiência, atribuía-se a culpa aos pais como se o fato fosse um castigo por seus pecados, acreditava-se que a deficiência da criança era possessão demoníaca.

De acordo com Santos e Barbosa (2016), esse foi um marco para o desenvolvimento de estereótipos para as pessoas diferentes, rotuladas como anormais, o que na atualidade é chamado estigma social. Logo, era comum fazer-lhes atrocidades, como práticas de exorcismo e escravidão, com isso, entende-se que as concepções não eram únicas e nem sempre convergiam.

No século XVI surgem as primeiras iniciativas de proteção com a criação de espaços específicos como asilos e abrigos de assistência. É esta fase de transição de eliminação à crença, nas contribuições dos cegos que marca o início de estudos relacionados aos deficientes visuais. Estudiosos como Girolano Cardono, Peter Fleming e o Padre Lara Terzi registram os primeiros escritos sobre a educação de pessoas cegas. Descartes em sua obra *Dióptrica* a respeito da teoria da refração explica como o olho humano projeta as imagens, o que contribui significativamente para os estudos da época. E não menos importante Diderot (1713-1784), escreve a “Carta sobre os cegos para o uso dos que veem” o filósofo discute a analogia da sabedoria com a escuridão retratando que mesmo sem dispor da visão os cegos poderiam raciocinar e tomar decisões, o que era descartado no século XVIII (MOSQUERA, 2010).

Segundo Figueiredo (2014) durante o iluminismo com a perda do poder da igreja e a busca pelo conhecimento, a cegueira passa a ser estudada cientificamente criando-se centros de educação. Em Paris é criada a primeira escola para cegos em 1784 por Valentin Haüy, o alfabeto era traçado em relevo derivado do método de Chales Barbier, general do exército, que criou um método de leitura tátil para ser usado no escuro por soldados. O mesmo consistia em “um método de transcrição fonográfica formado por pontos em alto relevo, representativos do francês” e após estendeu-se para o uso de pessoas cegas (FIGUEIREDO, 2014, p. 47).

A partir do método citado, Louis Braille, cego desde os 3 anos, baseado na metodologia de Barbier desenvolveu seu método de leitura e escrita por meio da combinação de seis pontos em alto relevo, posteriormente, o método braille ganha prestígio tornando-se conhecido mundialmente como sistema de leitura e escrita de cegos (FIGUEIREDO, 2014). Dessa forma, pode-se afirmar que:

Na Idade Contemporânea, os ideais da Revolução Francesa – igualdade, liberdade e fraternidade – se expandem na construção de uma consciência social e movimentos mundiais evocam direitos e deveres do homem, assegurando às minorias o exercício da cidadania no jogo democrático. Transformações político-sócio-culturais se processam deixando vir à tona formas diferenciadas de ser ou de vir a ser (BRASIL, 2001).

Com o advento da Revolução Burguesa a sociedade passou por uma reestruturação, a monarquia perdeu seus direitos, começou a se estruturar uma sociedade industrializada e capitalista, fundamentada em divisão de classes e uma nova forma de organização capital-trabalho. A medicina ganhou status científico e questionou os fenômenos que antes eram tidos como verdades absolutas pela igreja. Tem-se então uma nova concepção de deficiência nas quais essas teriam causa natural e não espiritual, assim, aos poucos as pessoas com deficiência vão se inserindo como força de trabalho e conquistando certo espaço social (FERNANDES, 2013).

O ser humano é então visto como ser social e histórico, e não apenas biológico. Percebe-se então a pessoa com deficiência visual como ser capaz de se organizar na vida psíquica por inteiro resolvendo os conflitos decorrentes da deficiência (FIGUEIREDO, 2014).

No entanto, embora essa nova visão sobre a pessoa com deficiência visual tenha ocasionado melhorias para esses sujeitos, isso ocorreu paulatinamente, e ambientes como o educacional levou décadas para se tornar um espaço com condições favoráveis para atender as necessidades específicas desse público.

2.2.3 Estudante com deficiência visual na educação brasileira

Aqui apresentam-se os caminhos percorridos pelas pessoas com deficiência visual na educação brasileira visando apresentar os percalços e conquistas que refletem nos dias de hoje no processo educacional desses sujeitos, bem como expõe-se a discussão a respeito da corporeidade das PcDV. Esta subseção se divide em 02 partes intituladas: *Enfoque histórico a respeito da educação das pessoas com deficiência visual*, em seguida, apresenta-se a *Prática da educação escolar brasileira para alunos com deficiência visual*.

2.2.3.1 Enfoque histórico a respeito da educação das pessoas com deficiência visual

Rememorando a respeito da deficiência visual e a educação brasileira, cita-se a princípio a Constituição brasileira que dispõe no artigo 205 que “a educação é direito de todos e dever

do estado e da família”, no artigo 208 especifica, no inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Em síntese, entre os fatores que mantêm uma sociedade justa destaca-se a educação, a qual é um direito de todos sem exceção sendo requisito indispensável para o desenvolvimento e preservação da dignidade dos seres humanos.

No entanto, considera-se que durante um longo período da história da sociedade brasileira as pessoas com deficiência visual foram discriminadas e segregadas, não sendo incluídas nos ambientes escolares, isso atrelado ao sofrimento emocional, social e físico. Logo, para compreendermos as situações escolares, sociais, trabalhistas desses sujeitos em nosso país é preciso voltarmos no tempo para podermos entender o atual contexto (MOSQUERA, 2010).

No Brasil surge o primeiro instituto para cegos em 1854, mas algumas ressalvas anteriores a sua fundação há necessidade de serem pontuadas. Guerreiro (2007) destaca alguns fatores que contribuíram para esta criação, entre eles o fato de ser fundada em Paris em 1784 a primeira escola para cegos do mundo, e posteriormente em diversos outros países da Europa; em 1825 surge o sistema braile, atrelado a isso o brasileiro José Alvarez de Azevedo, um menino cego, vai estudar na escola de Paris.

Em 1850, José Alvares de Azevedo retorna ao país após seus estudos em Paris, ele empenha-se em ensinar o braile a outros cegos, juntamente com algumas autoridades da corte estuda a criação de uma escola especializada para pessoas cegas. No entanto, em 1854 o jovem falece prematuramente, com isso, neste mesmo ano o Imperador Dom Pedro II assina o decreto Nº 1428 criando no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC)³ referência na área de deficiência visual no Brasil até os dias atuais (GUERREIRO, 2007), sendo a única Instituição Federal de ensino que se dedica exclusivamente a promoção da educação das pessoas com deficiência visual.

O instituto passa a ser submetido ao Ministério da Educação em 1891, e em 1942 é lançado a primeira publicação da instituição em forma de revista voltada para as pessoas com deficiência visual no Brasil. A revista passa a ser um marco na educação dos deficientes visuais por ser criada juntamente com uma comissão científica integrada por dois professores cegos que teve a finalidade de visitar instituições de deficientes visuais da Europa, conhecer os avanços tecnológicos e pedagógicos da educação nesta área, e adquirir tais materiais. Em 1902 é lançado o livro: Cegos no Brasil, resultado da monografia de João Brasil Silvado, apresentado

³ O Instituto teve como primeiro diretor Dr. Xavier Sigaud, permanecendo até a data de seu falecimento em 10 de outubro de 1856. Sua filha, Adèle Marie Louise Sigaud, foi a primeira aluna do Instituto, e, posteriormente tornou-se professora do IBC de primeiras letras e de música.

em um Congresso de educação para cegos em Bruxelas, Bélgica. Já em 1920 é instituído no Rio de Janeiro a Associação Liga de Proteção aos Cegos no Brasil (GUERREIRO, 2007).

Baseadas no modelo de educação do IBC, outras instituições educacionais surgem em outros estados do País, como demonstrado no quadro 04 a seguir.

Quadro 04 - Primeiras escolas especiais para alunos cegos.

Ano de criação	Instituição	Local
1926	Instituto São Rafael	Belo Horizonte-MG
1928	Instituto Padre Chico	São Paulo-SP
1929	Instituto de Cegos da Bahia	Salvador-BA
1941	Instituto Santa Luzia	Porto Alegre-RS
1943	Instituto de Cegos do Ceará	Fortaleza-CE
1957	Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas	Campo Grande-MS

Fonte: Elaboração própria (2021), com base em Brasil (2001).

Segundo Mosquera (2010), da criação do Instituto de Meninos Cegos até a instalação da segunda escola especializada em Belo Horizonte em 1926, todo o ensino se concentrava no Rio de Janeiro. Sendo o começo do século XX marcado pelo assistencialismo de instituições que faziam o papel da escola, com exceção do Instituto do Rio de Janeiro, havia uma inexistência de projetos voltados especificamente para educação dos cegos.

Dessa forma, a segunda escola oficial denominada Instituto São Rafael foi outro marco nessa trajetória de direitos educacionais. Anos depois, em 1927 iniciam-se as aulas em São Paulo do instituto de Cegos Padre Chico.

As criações desses novos institutos demonstravam a necessidade de maiores investimentos e planejamento nesse setor nas demais regiões brasileiras. Dessa forma, descentralizou-se o ensino dos cegos, ampliando-se o ensino especializado, proporcionando a outros alunos o acesso a essa modalidade e educação (MOSQUERA, 2010).

Arelado a esse acontecimento educacional, tem-se em 1932 o código eleitoral brasileiro pelo decreto nº 21.076 que dava direito de voto aos cegos sendo uma conquista efetiva para a educação especial. Outro marco foi a Constituição de 1934 em que pela primeira vez é tratada a educação como direito de todos os cidadãos, criando-se o Conselho Nacional de Educação (CNE) que daria embasamento para as discussões sobre a importância da educação para todos (MOSQUERA, 2010; GUERREIRO, 2007).

Relacionado à leitura e escrita dos deficientes visuais tem-se em 1939 a transcrição de um dicionário de língua portuguesa para o braile; em 1942 é lançado a Revista Brasileira de

Cegos tendo circulação por todo o país, também em 1942 é constituída em São Paulo a Fundação para o livro do cego no Brasil. Em 1958, o Superior Tribunal Eleitoral concede aos cegos que sua inscrição como eleitores seja em braile respeitando o processo educacional destes (GUERREIRO, 2007).

Desde a criação da primeira instituição para cegos somente em 1961 tem se efetivamente uma lei que garanta a educação as pessoas com deficiência sendo chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N° 4024/1961, nela orientava-se a educação de preferência no sistema geral de ensino, no entanto, em 1971 há uma alteração na LDB orientando-se que as PcD fossem encaminhados para as escolas especiais o que foi considerado um retrocesso no processo de educação inclusiva e somente em 1973 isso é revisto sendo criado o Centro Nacional de Educação inclusiva (CENESP) (GUERREIRO, 2007).

Enquanto isso, no restante do mundo este processo de inclusão continua intenso e com grandes conquistas para as deficientes visuais ocorrendo em 1981 o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência declarada pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Com a Constituição Cidadã de 1988 houve avanços nas leis e decretos nacionais referentes a proteção, amparo dos deficientes e sua educação. Por conseguinte, na década de 90 as discussões e conferências no mundo todo foram intensificadas, o foco não era mais investir em escolas especializadas, mas em adaptar-se para incluir os deficientes no ambiente educacional regular, desde então, surge o marco inclusão sendo lembrada no documento denominado como Declaração de Salamanca resultado da Conferência Mundial de Educação Especial ocorrida em 1994 na Espanha (SOLER, 2009).

O marco da Declaração de Salamanca foi o fato que define princípios, políticas e práticas na Educação Especial, reafirmando o direito de todos à educação sendo considerado que toda criança possui qualidades, méritos, habilidades e necessidades de aprendizagem singulares, além de exigir aos governos a precedência do aprimoramento de seus sistemas educacionais, bem como o de propor capacitações para professores. Nessa perspectiva, a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) (UNESCO, 1994) informa que a educação especial deve ser exercida preferencialmente na unidade regular de ensino, pois estes ambientes constituem os meios eficientes de combater o preconceito designando comunidades acolhedoras e alcançando uma educação de qualidade para todos.

Outro documento legal que aponta os direitos das pessoas com Necessidades Especiais é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 abordando algumas singularidades alusivas à inclusão social e escolar dessas pessoas. Apoiando esta ideia Minetto (2008) fala que de acordo com esta LDB 9394/96 as escolas regulares de ensino devem promover adaptações

curriculares, serviços de apoio especializado, professores intérpretes, entre outros, a fim de respeitar a diversidade dos educandos.

Em 1998 o Ministério da Educação (MEC) institucionaliza o Centro de Apoio Pedagógico para atendimento as pessoas com deficiência visual com objetivo de garantir as pessoas cegas e de baixa visão o acesso ao conteúdo programático da escola regular por meio de equipamentos modernos e em braile. Um ano após cria-se a Comissão Brasileira do Braile pelo MEC (GUERREIRO, 2007).

Após quase uma década do marco de Salamanca, em 2003 o MEC cria o Programa de Educação inclusiva: Direito a Diversidade, visando promover a formação de educadores e transformação dos sistemas educacionais em inclusivos. Já em 2007 entra em vigor a Política Nacional de Educação inclusiva contribuindo para a consolidação das políticas dos direitos humanos, pois entende-se que o papel da inclusão também é político, e muito mais que uma escola para todos é essencial uma educação de qualidade para todos (MOSQUEIRA, 2010).

Em 2008 o governo brasileiro lança o Decreto nº 189 acerca do direito das pessoas com deficiência que serviria de base para a Lei 13.146 de 2015. Esta última denominada como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência tem por objetivo assegurar o direito à liberdade, igualdade, acessibilidade, cultura, lazer, saúde, entre outros. É notório destacar que em seu artigo 3º-, inciso V, trata-se da deficiência visual e sua forma de comunicação, nesse sentido, refere-se ao braile, aos meios de sinalização auditivos e os de voz digitalizados, os recursos de ampliação, além dos recursos tecnológicos de informação e comunicação.

2.2.3.2 A prática da educação escolar brasileira para alunos com deficiência visual

Cabe destacar a importância dos envolvidos na educação conhecerem não só o conceito da deficiência e os aparatos legais, mas também as necessidades e especificidades desses sujeitos, sendo assim atitudes simples podem fazer grande diferença no processo de ensino e aprendizagem das PcDV.

Faz-se necessário que se saiba sobre os recursos e tecnologias assistivas que a escola deve dispor para o desenvolvimento global do aluno. A propósito, os recursos utilizados pelas pessoas com baixa visão estão os ópticos e os não ópticos como demonstrado no quadro 05:

Quadro 05 – Recursos ópticos e não ópticos para pessoas com deficiência visual

Recursos ópticos e não ópticos	
Recursos ópticos	Recursos não ópticos
Telescópio, telessistemas, telulupas, lunetas, óculos especiais, óculos bifocais, lentes esferoprismáticas, lentes monofocais esféricas, sistemas telemicroscópicos, lupas manuais, eletrônicas, de mesa e de apoio.	Tipos ampliados, acetato amarelo, plano inclinado, lápis 6B, canetas com ponta porosa, suporte para livros, cadernos com pautas pretas, ampliadas e espaçadas, guia de leitura, gravadores, softwares de voz e ampliadores de tela, circuito fechado de televisão.

Fonte: Elaboração própria (2021), com base em Barbosa e Santos (2016, p. 72).

A partir das informações dos autores percebe-se que os recursos ópticos podem se dividir em: recursos ópticos para longe como telescópio, lentes, telulupas óculos; e recursos ópticos para perto como os óculos, lupas manuais, sistemas telemicroscópicos e lupas de mesa e de apoio.

Já os recursos não ópticos são os que visam melhorar a função visual sem fazer uso de lente. São utilizados como complementação dos ópticos, e por vezes, podem até substituí-los. Podem ser:

- 1- Modificações ambientais, melhorando a função visual através do controle da iluminação, da transmissão e da reflexão da luz e do aumento do contraste.
- 2- Ampliação da imagem através do uso de impressos ampliados, de sistemas de vídeomagnificação e dos computadores.
- 3- Utilização de acessórios para melhorar o conforto físico e o desempenho das tarefas do dia a dia (ROMAGNOLLI; ROSS, 2008, p. 41).

Embora esses recursos sejam essenciais, é necessário que crianças com baixa visão possam ter estimulação precoce e que seja promovida a partir da visão residual para que se desenvolva integralmente e interaja melhor com o mundo. É aconselhável que tais práticas sejam desenvolvidas em criança de até 6 anos e com pessoas que desenvolveram baixa visão ao longo da vida. No entanto, é fundamental ter clareza de que não se trata de uma pessoa totalmente cega, logo, as atividades devem ser bem direcionadas não incentivando a estimulação tátil e uso do braile, e sim o uso de recursos com ampliação e contraste na busca do desenvolvimento da autonomia e independência dessas pessoas (SILVA; BARBOSA 2016).

Dessa maneira, concorda-se com os autores, pois compreende-se que se deve buscar aproveitar ao máximo o que o aluno obtém de resíduo visual, com os recursos adequados, possibilitando melhores condições para a aprendizagem desses sujeitos.

Outro fato importante a mencionar é que o uso dos materiais apropriados deve ser analisado não somente pelo docente, mas pela equipe multidisciplinar presente na escola, pois irão variar em função das condições e necessidades do educando. Para que isso ocorra é necessário que o professor e outros profissionais que auxiliam o aluno com baixa visão em seu processo de aprendizagem estejam familiarizados com estes recursos, seus modos de uso e consequentemente seus benefícios.

Portanto, as escolas devem ofertar, quando necessário, o Atendimento Educacional Especializado que irá oportunizar um ensino de acordo com o grau de deficiência visual de cada aluno buscando minimizar suas dificuldades e maximizar as habilidades.

Os alunos com cegueira obtêm como recurso o sistema braile para leitura e escrita, o soroban para o trabalho com cálculos, recursos de audiodescrição, além dos softwares que tem como objetivo transformar textos em som entre outras possibilidades de tecnologias assistivas (SILVA; BARBOSA 2016).

As aulas precisam ser organizadas de forma adequada com os mais variados recursos metodológicos, como uso de mapas táteis, audiodescrição ou quaisquer outros meios que possam potencializar as percepções de um discente com deficiência visual, assim será possível atingir os reais objetivos da inclusão possibilitando que todos tenham acesso ao conhecimento e a permanência na escola, permitindo a percepção e a vivência do mundo de modo mais amplo possível (MIRANDA, 2016).

Além disso, é primordial que se atente para as barreiras atitudinais que são praticadas contra os corpos com deficiência na escola. Tais barreiras, apresentam-se resumidas no quadro 06, a seguir.

Quadro 06 - Barreiras atitudinais que são praticadas contra os corpos com deficiência nas escolas.

BARREIRAS ATITUDINAIS	DESCRIÇÃO
Ignorância	Consiste em desconhecer a potencialidade do corpo com deficiência.
Medo	Trata-se do receio do contato com um aluno com deficiência.
Rejeição	Refere-se a recusa em interagir com a pessoa com deficiência.
Percepção de menos-valia	Depreciação da capacidade do aluno, de que este corpo não é capaz ou só em partes.
Inferioridade	Achar que por um corpo ter deficiência não acompanhará os outros. Sendo isto um erro, pois independente de ter um não uma deficiência apresenta um ritmo próprio de aprendizagem. Logo, cada um tem sua singularidade.
Piedade	Ter atitudes de super proteção, e antecipar-se, realizando atividades por elas, ou seja, atribuindo-lhes uma pseudoparticipação.

Adoração do herói	Considerar o educando como sendo “excepcional” ou “extraordinário”, elogiar exageradamente.
Exaltação do modelo	Destacar demasiadamente o estudante com deficiência como modelo de persistência e coragem diante os demais.
Percepção de incapacidade intelectual	Evitar alunos com deficiência na escola. Não deixar que eles demonstrem suas habilidades e competências ou que o veja como um atraso e empecilho para o desenvolvimento dos outros alunos.
Efeito de propagação (ou expansão)	Acreditar que a deficiência afeta negativamente outros sentidos, habilidades ou traços da personalidade. Por exemplo, achar que a pessoa com deficiência visual tem também deficiência intelectual.
Estereótipos	Fazer comparações com outros com a mesma deficiência, criando generalizações positivas e/ou negativas.
Compensação	Instigar os alunos com deficiência acreditar que sempre devem ser compensados; minimizar a intensidade das atividades pedagógicas, ou atribuir-lhe vantagens.
Negação	Não considerar as dificuldades na aprendizagem por conta da deficiência.
Comparação	Realizar comparações com alunos sem deficiência, ou mesmo não privilegiar os ganhos dos alunos, mas destacar suas “falhas”, “faltas” e “deficiências”.
Atitude de segregação	Acreditar que os discentes com deficiência aprenderão mais em escola especial, com profissionais especializados.
Baixa expectativa	Propor somente atividades mecânicas, repetitivas, exercícios de cópia; não estimular a interação com os demais alunos.
Assistencialismo e superproteção	Negar aos corpos com deficiência que experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem; não deixando que explorem os espaços físicos da escola, para que não se machuquem e não avaliar o aluno pelo seu desenvolvimento.

Fonte: Elaboração própria (2022), com base em Lima e Silva (2007).

As barreiras atitudinais podem gerar preconceitos ou serem o ponto inicial destes, marginalizando o corpo por ter uma deficiência não possibilitando oportunidades de desenvolverem relações sociais. Ademais, “independentemente do lócus das barreiras, elas devem ser identificadas para serem enfrentadas, não como obstáculos intransponíveis e sim como desafios aos quais nos lançamos com firmeza, com brandura e muita determinação” (CARVALHO, 2006, p. 128).

Destaca-se ainda que há diferenciação entre os tipos de deficiência visual, e o processo de aprendizagem deve levar em consideração tais fatores. Assim, é de extrema importância que

haja um olhar amplo sobre cada sujeito em suas manifestações e interações, vendo-os enquanto corpo vivido em seus diversos sentidos.

Nessa perspectiva, se os corpos são diferentes e conseqüentemente aprendem por caminhos diferentes, as ações docentes necessitam ser pensadas de forma a oportunizar diversas estratégias de ensino rompendo com os velhos paradigmas, obtendo novas vias que levem os alunos a uma aprendizagem mais ampla e acessível a todos. Assim “ao criar ambientes pedagógicos que respeitam os valores sociais e pessoais, o professor permite que os conteúdos sejam efetivamente aprendidos e não apenas momentaneamente” (NISTA-PICCOLO et al., 2019, p. 380).

2.2.4 Ser corpo com deficiência visual: aproximações com a corporeidade

*Cada um de nós compõe a sua história e cada ser em si carrega o dom de ser capaz,
De ser feliz...*

(Almir Sater)

A visão é considerada um dos mais importantes recursos de comunicação e um dos principais acessos para estabelecer relacionamentos, com o outro e o mundo. Nesse sentido, busca-se discutir sobre as capacidades e limitações das pessoas com deficiência visual e sua relação com a corporeidade.

Para que se possa compreender a pessoa com deficiência visual é indispensável que os profissionais tenham sensibilidade para buscar entendê-la em sua totalidade, desvinculando-se de qualquer preconceito ou conceitos estruturados e predeterminados que influenciam as atitudes junto a ela, então, mais relevante que focar nas diferenças entre a pessoa com deficiência visual e a pessoa vidente é focar nas semelhanças, e a partir disso voltar-se para as características de cada um (AMIRALIAN, 1997).

A cegueira não pode ser considerada uma desventura, ela pode trazer algumas dificuldades na vida daqueles que a possuem, mas com a orientação, educação e reabilitação, quando necessária, podem minimizar suas conseqüências e efeitos. A deficiência em si não é responsável por restringir vivências desde que não sejam omitidos fatos e acontecimentos. É fundamental que sejam consideradas suas necessidades, por exemplo, quem convive com os cegos deve entender que a impossibilidade de eles não fazerem leitura das expressões fisionômica e os gestos das pessoas faz com que necessitem serem informados sobre sentimentos e emoções do outro para que ocorra uma troca significativa (MOTA, 2003).

A partir desses pressupostos considera-se que uma criança ao nascer com deficiência visual ou que a adquire nos primeiros anos de vida tem sua forma de contato com mundo e o seu entorno, distinto daqueles que dispõem da visão. É “[...] por meio de seus movimentos e interações com o que cerca que a criança deficiente visual vai desenvolvendo sua habilidade de perceber, entrar em contato, organizar e compreender o mundo onde está” (MASINI, 2013, p. 19), isso torna-se perceptível em situações do cotidiano, como a orientação e mobilidade das pessoas com essa deficiência.

Deve-se considerar que a PcDV também vivencia o mundo que tem por sentido predominante dos seres humanos a visão e suas representações. No entanto, cabe ponderar que apesar de ser o sentido prevaemente, este não é o único, nem desempenha um papel mais importante que os demais. Dessa forma, este sujeito dispõe de todos os outros sentidos, envolvendo todos os seus domínios: o social, o afetivo e o cognitivo, evoluindo de acordo com as oportunidades que lhe são oferecidas e estão ao seu alcance.

As percepções de cada sujeito são construídas no dia-a-dia, a partir das ações e exploração do que o rodeia, assim, por meio dessas interações é que o ser humano percebe, diferencia e compreende o mundo. Nessa perspectiva, este estudo busca considerar a experiência corporal que é própria de cada sujeito.

É pertinente destacar que não se pode generalizar as características positivas ou negativas de uma pessoa com deficiência visual, pois cada uma possui sua individualidade embora tenham em comum a deficiência sabe-se que os modos de ser são próprios de cada sujeito. Não se pode limitá-los e rotulá-los impedindo-os de construírem suas próprias percepções da realidade que vivenciam. É necessário possibilitar distintas oportunidades, valorização, solidariedade e principalmente respeito. Piedade e cuidado excessivo em nada ajuda esses seres que possuem limitações, mas que também são dotados de capacidades (MOTA, 2003).

Por isso, para falar do corpo com deficiência visual baseia-se nos escritos de Merleau-Ponty (2018), pois tal filósofo enfatiza que o ser humano tem no corpo sua fonte de sentidos em que ocorre a experiência com o outro, consigo e com o mundo. Para o autor não há como estabelecer qualquer relação sem o corpo, ele é o criador de significados e cada sujeito tem uma individualidade seja por questões de personalidade ou natureza biológica, pois, é por meio de sua condição corpórea que o ser humano age no mundo.

Falar da ausência, recuperação ou perda de qualquer sentido envolve um processo complexo exigindo olhares cautelosos, pois trata-se de discutir como uma pessoa percebe e constrói seu próprio mundo. Assim, é imprescindível que se ofereçam condições de

desenvolvimento e educação para além dos aspectos racionalistas e instrumentais, considerando as vivências de cada corpo em diferentes momentos e situações. É necessário compreendê-lo em sua totalidade existencial: como se expressa, se comunica, como pensa e como sente (MASINI, 2013).

Merleau-Ponty chama atenção para que ao considerar o sujeito e suas experiências perceptivas deve-se avaliar que se trata de uma relação dinâmica do corpo e do mundo, e não somente de associações dos órgãos dos sentidos, pois o conhecimento se manifesta do saber latente que ocorre no corpo próprio (MASINI, 2013). Concebe-se o sujeito como corpo no mundo que se manifesta de diversas maneiras. Nesse sentido,

Na elucidação de que a experiência perceptiva constitui o solo originário do conhecimento, esse autor aponta um caminho para saber da pessoa com deficiência visual. Ele se refere aos conteúdos particulares (a especificidades) e as forma de percepção (a generalidade). Os conteúdos são os dados sensoriais (visão, tato, audição) e a forma, a organização total desses dados, que é fornecida pela função simbólica. Há uma dialética entre conteúdo e forma: não se pode organizar nada se não houver dados, mas estes, quando fragmentados (dissociados da função simbólica), de nada adiantam (MASINI, 2013, p. 28).

Nesse sentido, enfatizasse que desde criança é estabelecido uma comunicação visual com o mundo exterior sendo estimulado a olhar o que está à volta detectando de forma instantânea e simultaneamente os estímulos presentes no ambiente. É na forma exploratória através do ato de ver que se associa imagens, imitação de gestos, comportamento, percepções e formas. Ao se tratar de crianças com deficiência visual a imitação fica comprometida e outros sentidos obtém informação limitada e incompleta, assim, é necessário que essa ausência ou limitação da visão seja preenchida com outras modalidades de percepção e de experiências não visuais (SÁ, 2011).

A falta de visão pode acarretar limitações perceptivas se quando crianças forem pouco estimuladas a explorarem o ambiente ocasionando uma maior dependência do outro obtendo, consequentemente, atraso e restrição da mobilidade interferindo diretamente na descoberta e exploração do mundo (AMIRALIAN, 1997).

Por conseguinte, as pessoas com deficiência visual precisam de mais contato físico, fala, cuidados adicionais e diferentes maneiras de mediação para que se possa conhecer, reconhecer e atribuir significados às coisas, valorizando-se o comportamento exploratório, estimulação dos sentidos remanescentes e participação ativa na sociedade (SÁ, 2011).

Historicamente construiu-se um pensamento do senso comum, no qual os indivíduos com cegueira são sujeitos que vivem com ausência de luz imersos em um tipo de escuridão

intensa e contínua. Outra interpretação equivocada é pensar que eles possuem de forma nata os outros sentidos mais apurados, dessa forma, deve-se entender que não há superioridade de nenhuma das funções sensório-motoras, esses equívocos precisam ser superados, pois podem ocasionar um empecilho para inclusão das pessoas com deficiência visual. Aqueles que ao longo da vida ou de forma congênita possuem visão limitada ou perda total da visão precisam desenvolver habilidades de orientação para a mobilidade a partir de funções remanescentes, pois atividades simples do dia-a-dia podem ser um fator de grande dificuldade (MIRANDA, 2016).

Concordando com o autor sobre os equívocos referente ao corpo com deficiência visual, Mota (2003) menciona que não ver com os olhos, não significa não ouvir. Um erro recorrente é tratar as PcDV como se fossem surdas ou mesmo que não possam se comunicar com clareza. Outra visão errônea é o fato de muitos acreditarem que elas dispõem de "sexto sentido", mas o que ocorre é que estas desenvolvem seus recursos latentes de forma mais apurada.

Dessa forma, a pessoa com deficiência visual deve ser compreendida a partir do que representa a ausência da visão, bem como as possibilidades que podem ter por intermédio de vivências não visuais de forma a estabelecer suas relações consigo mesmo e com tudo que está ao seu entorno.

Por ser atribuído aos olhos uma grande parcela das experiências questiona-se como a pessoa com deficiência visual se situa, estabelece e percebe suas relações em um mundo projetado em grande parte para o vidente. A pessoa com deficiência visual, assim como qualquer ser humano, percebe o mundo e estabelece relações, pois a percepção para qualquer sujeito é imutável e associada as suas experiências.

O cego atinge o mundo que é todo como é para cada um de nós, porque é o que penso perceber, é o objeto indiviso que pode parecer complexo para os videntes diante dos deficientes da visão, mas os pensamentos anti si mesmo possuem adequação interna, onde tudo se integra. A percepção para qualquer ser é imutável e está intrinsecamente associada à experiência de cada um a título de possibilidades no mesmo mundo. A partir disso, considerar a percepção apenas como pensamento de perceber é reduzi-la, e não possibilitar ao ser sua presença no mundo efetivo (PORTO, 2002, p. 27).

O corpo existe na medida em que sua relação com o mundo é percebida. Dessa forma, tanto o vidente ou a pessoa com deficiência visual habitam a si mesmo e ao mundo, não apenas ocupando o espaço de maneira inerte e passiva, mas de forma ativa e consciente. Logo, a relação do ser com o mundo se estabelece através de suas experiências e reflexões através de sua realidade corpórea, o corpo é presença existencial do ser sendo por meio da corporeidade que ele vive sua existencialidade (PORTO, 2002).

Dessa maneira, não cabe fazer distinção entre o mundo dos videntes e dos cegos, fazer isso é não admitir que o mundo é o mesmo que se apresenta para qualquer sujeito que o partilha. O que existe é uma diferenciação da forma de perceber e atribuir significados entre mim e o outro (PORTO, 2002).

Nas palavras da autora, aos cegos é comum esperar que eles concebam o mundo como os videntes, mas ao fazer isso nega-se que ambos possam viver a mesma situação. O que ocorre é que estes percebem de forma distinta por serem diferentes na sua essência e condições naturais de seus corpos, entretanto, isso também pode ser percebido de cego para cego ou de vidente para vidente, pois todo ser é único e estabelece sua relação com o mundo nessa perspectiva.

Deve-se considerar o corpo com suas especificidades, conhecendo profundamente sua essência, atentando-se as formas que este corpo com deficiência visual apreende o mundo e se manifesta. Assim,

A tarefa primeira para quem se propõe realizar qualquer ação educativa com o deficiente visual é procurar saber sobre ele, sua experiência de vida e sobre sua percepção, pois é só a partir do seu próprio significado – do que sente e compreende - é que ele poderá organizar as informações sobre o mundo que o cerca e agir nas situações (MASINI, 2013, p. 20).

Logo, seja para aqueles que convivem cotidianamente com pessoas com deficiência visual como aqueles que se desafiam a estudá-los ou que desenvolvem alguma ação educativa, é imprescindível saber a respeito delas em seus diversos aspectos atentando-se ao seu desenvolvimento, percepção e modos de ser. Pois, é a partir do que a pessoa sente e compreende é que ela age no mundo e nas diversas situações da vida (MASINI, 2013).

A partir disso, demonstra-se a complexidade de interações e manifestações que o ser humano vivencia em sua existência a partir das especificidades de seus corpos. Ter a ausência de um dos sentidos de distância é uma limitação e deve ser considerada dessa forma, e não como impedimento para sua autonomia, aprendizagem e seu desenvolvimento integral.

A corporeidade vai além do que se é percebido por meio da visão, ela acontece no corpo por inteiro não se excluindo pela falta ou dificuldade do uso de um dos sentidos. Embora a pessoa com deficiência visual tenha limites biológicos, ele é um ser humano capaz de manter contato e inter-relações com seu entorno, experimentando e apreendendo o mundo à sua maneira. Assim,

[...] a relação com o mundo se dá pelo/no corpo que surge do/no ser. Corpo que é sensação e ação ao mesmo tempo, construindo uma unidade que é está presente no mundo. Sou corpo, sou instrumento do mundo e pelas minhas ações me expresso

como ser-no-mundo. Ser corpo deficiente não significa ser corpo ausente; ser corpo deficiente é ser corpo como qualquer outro ser (PORTO, 2005, p. 38).

É preciso ter o entendimento que o corpo é linguagem, é fonte de conhecimentos, nele sente-se alegria e tristeza, certeza e dúvida, derrota e vitória, medo e coragem, paixão e desilusão, amor e ódio, frio e calor, presença e ausência, prazer e desprazer, entre tantas outras experiências e vivências. Portanto, independente das especificidades e singularidades de cada ser é necessário perceber-se como ser corpóreo que tem em si ambiguidade e complexidade que lhe são próprias. À vista disso,

“É importante que o professor consiga perceber seu aluno com os olhos de pesquisador, de quem observa, analisa e reflete sobre sua aprendizagem. E dessa forma, possa compreender as facilidades e dificuldades que o aluno apresenta para aprender, estimulando seus potenciais de inteligência. Entender essa pluralidade dos diferentes potenciais que os alunos apresentam é estimular suas inteligências” (NISTA-PICCOLO et al., 2019, p. 381).

O ambiente escolar deve tornar-se cada vez mais um espaço que proporcione inclusão e maior participação dos distintos corpos de forma a contribuir para o desenvolvimento pleno do indivíduo oferecendo vivências variadas, e estas devem se estender a todos, sem distinção alguma.

3 METODOLOGIA

Neste item descrevem-se os passos que foram trabalhados na pesquisa. Dessa forma, três momentos são distinguidos: período exploratório, investigação focalizada e análise final e elaboração dos resultados (ALVES, 1991).

É na fase exploratória que o pesquisador irá a campo para observar, visando obter uma visão mais geral do problema, identificar os participantes e fontes de dados. Na segunda, inicia-se a coleta de dados, na qual utilizará os instrumentos escolhidos para ter acesso as informações necessárias para o estudo, no caso desta pesquisa em específico a entrevista. Sendo no último momento, analisados os resultados obtidos, e a validação pelos participantes se a análise da pesquisa faz sentido, bem como será realizado a elaboração final da pesquisa (ALVES, 1991).

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo tem como abordagem a pesquisa qualitativa, que segundo André (2013) fundamenta-se na concepção de que o conhecimento acontece na interação social e vai se construindo gradativamente pelos sujeitos em suas relações cotidianas, influenciando e sendo influenciado.

Nessa abordagem busca-se em dimensões que não são quantificadas ou reduzidas a variáveis, pois estão no seio das interações e relações sociais, como as concepções, crenças, valores, atitudes, sentimentos e comportamentos dos participantes.

Conduzir um estudo qualitativo requer rigor e profundidade, pois trata-se de algo complexo, exigindo que o pesquisador seja cauteloso evitando relatos impressionistas e superficiais (ALVES, 1991). Conforme a autora, três características são consideradas essenciais nos estudos qualitativos: visão holística, abordagens indutivas e investigação naturalista. A primeira parte do princípio de que só é possível compreender o significado de um comportamento ou evento através das inter-relações que emergem de um dado contexto. A indutiva é aquela que parte das observações mais livres deixando as categorias surgirem no decorrer do processo de coleta e análises de dados. Já na naturalista a intervenção do pesquisador no contexto observado é mínima.

Neste tipo de pesquisa, pesquisador e pesquisado estão sempre em interação, dessa forma, a imersão do pesquisador no contexto é de suma importância para o bom desenvolvimento do estudo.

Destaca-se que o pesquisador escolhe o campo de pesquisa com um determinado objetivo e dificilmente inicia a coleta de dados sem teoria, pois a ausência de critérios nesta etapa resulta em perda de tempo, excesso de dados e dificuldade de interpretação (ALVES, 1991).

Logo, ao planejar um projeto de pesquisa é preciso ter claro o que se pretende investigar e como se planeja realizá-lo, qual sua relevância, bem como os procedimentos metodológicos adequados que possibilitará se chegar a um resultado.

Esse tipo de pesquisa tem o ambiente natural como fonte direta da geração de dados e o pesquisador desempenha papel fundamental na aquisição destes, foca-se não só no produto final, mas no processo como um todo. Ademais as percepções dos sujeitos sobre algo é foco central dos estudos qualitativos (LUDKE; ANDRÉ, 2014).

Cabe observar que ao abordar sobre a coleta de dados, Alves (1991) enfatiza que em determinado momento obter novos dados torna-se cada vez mais difícil chegando ao ponto de já ser redundante o que está sendo encontrado, assim, é necessário que se encerre a coleta. Devido a esse fato, na maioria das vezes as pesquisas encontram-se com um grande número de dados que necessitam ser bem organizados e compreendidos.

Além disso, a escolha pela abordagem está ligada ao fato desta exigir que o pesquisador se preocupe em planejar seu estudo de modo a obter o máximo de credibilidade, transferibilidade, consistência e confiabilidade. Além de ser um ato reflexivo para os envolvidos.

Neste estudo também se optou pela pesquisa descritiva, que tem como foco essencial conhecer o fenômeno, suas características, agentes, problemas, valores, etc. Pretende descrever com exatidão, os fatos e fenômenos do objeto estudado, não ficando apenas na coleta, ordenação e classificação dos dados, mas estabelecendo relações entre as variáveis. Nesse sentido, há uma preocupação que demanda que o pesquisador obtenha uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar (TRIVIÑOS, 1987).

Com foco na abordagem da corporeidade buscando superar o dualismo entre corpo e mente no qual o primeiro é considerado mero objeto comparado a uma máquina enquanto o segundo é valorizado por seus atributos racionais. A corporeidade considera a realidade corpórea nos planos da sensibilidade e da inteligibilidade na perspectiva de compreender a vida em todos os seus possíveis sentidos e nas relações que o ser humano desenvolve consigo, com os outros, com o mundo e tudo que nele habita.

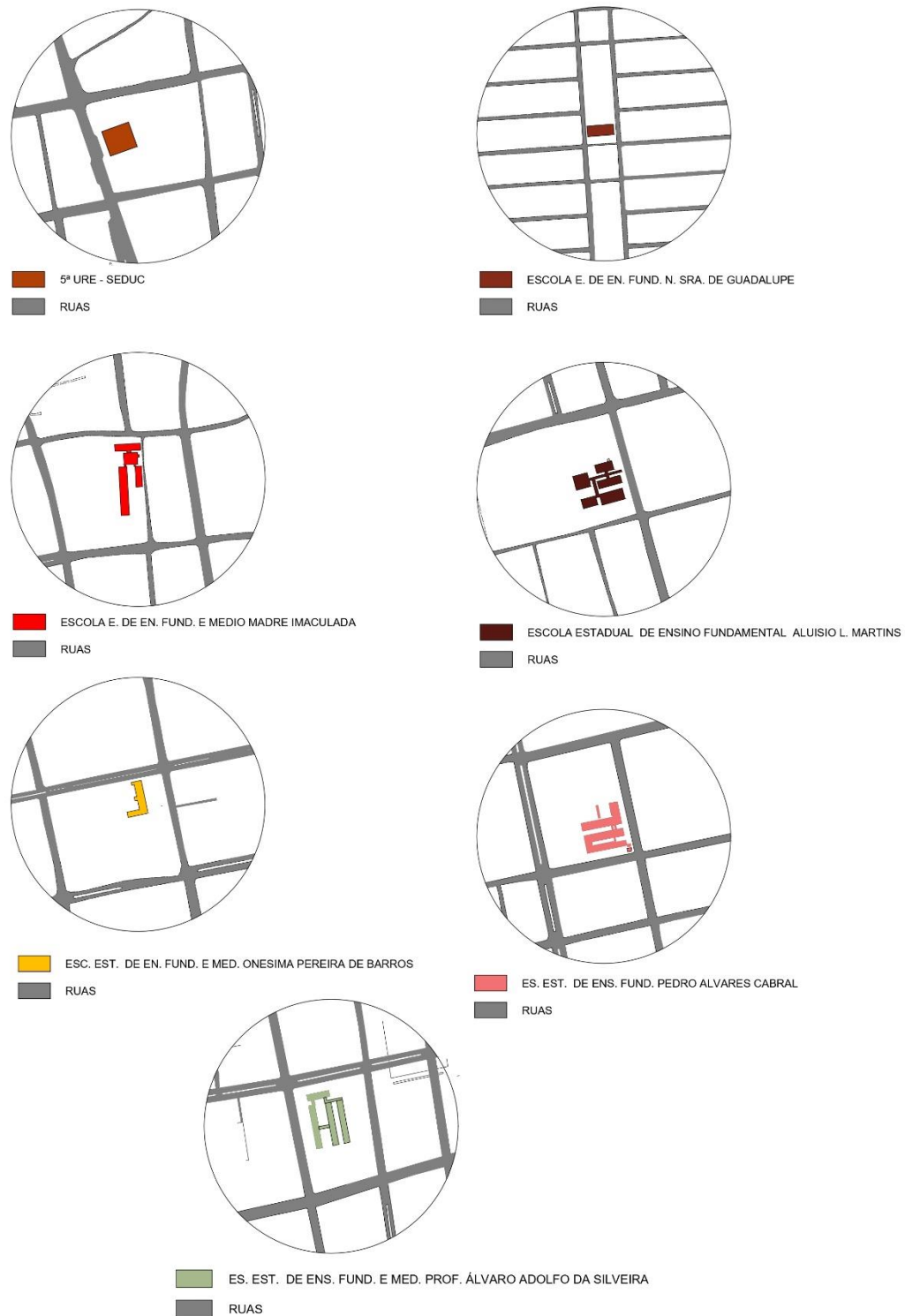
Figura 05 – Recorte da legenda da planta anterior, para melhor visualização da identificação das escolas.

	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ALUISIO L. MARTINS
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO TIAGO RYAN
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIOSAO FELIPE
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PEDRO ALVARES CABRAL
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MORAES SARMENTO
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROF. MARIA UCHOA MARTINS
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL N. SRA. DE GUADALUPE
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO PROFESSOR OLINDO DO CARMONEVES
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO ONESIMA PEREIRA DE BARROS
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO ALMIRANTE SOARES DUTRA
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO JOSE DE ALENCAR
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FELISBELO JAGAR SUSSURAN
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO BARAO DO TAPAJOS
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO NOSSA SENHORA APARECIDA
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MONICO DE MATOS
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO PROF. TEREZINHA DE JESUS RODRIGUES
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO PLACIDO DE CASTRO
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RICHARD HENNINGTON
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO PROF. ÁLVARO ADOLFO DA SILVEIRA
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO SAO FRANCISCO
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO RIO TAPAJOS
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO RODRIGUES DOS SANTOS
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO FREI AMBROSIO
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO MADRE IMACULADA
	5ª URE - SEDUC
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO PROF. JOSE DE AGOSTINHO
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO JÚLIA PASSARINHO
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO BELO DE CARVALHO
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GONÇALVES DIAS
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ROMANA TAVARES LEAL
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JADER FONTINELLI BARBALHO

/6

Fonte: Elaboração própria (2022), com base nos dados do IBGE (2022).

Figura 06 - Planta com informações detalhadas das escolas que fizeram parte da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria (2022).

3.3 PROTAGONISTAS DO ESTUDO

Os participantes da pesquisa foram alunos de ambos os sexos com deficiência visual total ou parcial, de escolas públicas estaduais. O quantitativo inicial era que a pesquisa alcançasse um total de 25 participantes, mas este número não foi alcançado, ficando a pesquisa com um total de 09 participantes. Isso ocorreu por diversos motivos, entre eles: falta de disponibilidade para responder as questões da entrevista e dificuldade em contatar alguns discentes.

3.3.1 Critérios de inclusão e exclusão, e aspectos éticos utilizados na seleção dos protagonistas do estudo

Primeiro momento foi contatado a 5ª Unidade Regional de Educação para obter autorização para adentrar as escolas, e posteriormente abordar os alunos, expor os objetivos, procedimentos e aspectos éticos da pesquisa.

Nesse sentido foram seguidos os seguintes critérios de inclusão:

- Para participar da pesquisa o discente deveria ser pessoa com deficiência visual total ou parcial estudante de escola pública, cursando o ensino médio no município de Santarém - Pará.
- Aceitar participar da pesquisa assinando o TALE; autorização assinada pelos responsáveis e entregue na data pré-estabelecida.

E como critérios de exclusão:

- Falta de interesse ou falta de disponibilidade, aqueles que não se sentissem à vontade em participar da pesquisa, que não assinasse o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), ou que não obtivesse a autorização de seu responsável, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Sobre os aspectos éticos do estudo, destaca-se que a pesquisa segue a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Foi preservado e mantida sob sigilo a identidade dos participantes da pesquisa por isso utilizou-se nomes fictícios como Participante 01 - P01.

Os sujeitos que não responderam a entrevista ou se sentiram incapazes por algum aspecto de realizá-la, não foram obrigados a participar.

Em qualquer momento da realização do estudo o participante poderia desvincular-se do mesmo sem nenhum constrangimento. Ressalta-se também que foram apresentados aos sujeitos os objetivos, metodologia, riscos e benefícios da pesquisa.

Aos que concordaram participar desta pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em caso de menor de idade assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e seu responsável o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Caso o participante fosse deficiente visual total este deveria estar acompanhado de seu responsável que iria ler ou acompanhar a leitura do termo e assinar como testemunha, sendo obrigatória a assinatura do participante e do responsável.

A realização das entrevistas ocorreu em horário marcado com antecedência e de acordo com a disponibilidade dos participantes. Com autorização as entrevistas foram gravadas para que fossem armazenadas em arquivos digitais e transcritas. Os dados coletados não serão utilizados para outra pesquisa, somente para essa pesquisa, sob responsabilidade da pesquisadora.

Vale ressaltar que este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) – Comitê de Ética e Pesquisa da UFOPA. Processo com o número de protocolo: 50822732.8.0000.0171 e parecer de número: 5.032.050, conforme o Anexo A. Ressalta-se que o CEP é uma comissão de avaliação e acompanhamento ético, direcionada aos interesses dos participantes envolvidos na pesquisa que avalia, aprova ou reprova, a realização da pesquisa.

3.4 INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS

Na pesquisa de campo foram utilizados: questionário de caracterização do participante e entrevista semiestruturada com algumas questões geradoras, as quais se constituem como perguntas direcionadas a obtenção de respostas que transmitam com detalhes os pensamentos e opiniões dos entrevistados.

É importante ressaltar que ao utilizar esse tipo de recurso o pesquisador necessita expor anteriormente de forma clara e objetiva a pretensão do estudo, pois, assim o participante obtém tempo para organizar suas ideias antes de emitir a resposta. Quando há a necessidade de utilizar mais de uma questão geradora é necessário seguir momentos em que a próxima pergunta só poderá ser realizada após a resposta da anterior, do contrário, a seguinte poderá perder o sentido e conseqüentemente prejudicar os dados da pesquisa (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005).

A escolha da entrevista se deve ao fato de ser considerada um dos instrumentos básicos para coleta de dados, criando-se entre o pesquisador e o pesquisado uma relação de interação

recíproca, um clima que estimula a aceitação, assim as informações fluirão de maneira natural e segura.

Tal técnica considera-se vantajosa, pois capta imediatamente a informação desejada, sendo bem realizada permite o tratamento de assuntos de natureza simples ou complexa. Considera-se que ela ultrapasse os limites da técnica, sendo necessário o olhar apurado do pesquisador, pois “há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, alterações de ritmos, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (ANDRÉ, 1986, p. 36).

Cabe ressaltar que a princípio a aplicação do questionário, bem como a realização da entrevista ocorreria somente por meio virtual, no entanto, com a flexibilização das regras de isolamento social, ocasionado pela imunização contra a COVID-19⁴ e consequente redução dos casos de contaminação e de mortes pela doença, ficou a critério do participante a escolha da abordagem referente a realização da coleta de dados da pesquisa.

Na entrevista foram utilizadas 03 questões geradoras, a saber: O que é corpo para você? Como é para você se relacionar com os outros e os diferentes ambientes e situações, na escola? Como você vivencia seu corpo no ambiente escolar?

3.5 MÉTODO DE APRESENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE RESULTADOS

Os dados foram analisados a partir da “Elaboração e Análise de Unidades de Significado”, desenvolvida por Moreira; Simões; Porto (2005). A mesma foi constituída a partir da combinação de duas técnicas e análises de dados: a adaptação da Técnica de Análise de Aserção Avaliativa (Evaluative Assertion Analysis – EAA) proposta por Osgood, Saporta e Nunnally, mencionada por Bardin (1977), e pela Análise do Fenômeno Situado, estruturada por Giorgi (1978) e Martins e Bicudo (1989). Nesta técnica de análise deve-se percorrer os seguintes momentos: relato ingênuo, identificação de atitudes e interpretação.

No relato ingênuo o pesquisador deve compreender o discurso do participante que é obtido por meio da aplicação de questões geradoras, por meio de entrevista ou de outros recursos. Há de preocupar-se com a pergunta da questão geradora, pois é por intermédio dela que poderão ser obtidas respostas detalhadas dos pensamentos dos participantes. É indicado anotar os comportamentos do participante da pesquisa para que se possa melhor interpretar o fenômeno. Dessa maneira, denomina-se relato ingênuo, pois trata-se dos “dizeres do sujeito na sua forma original, sem alteração da grafia ou substituir termos por outros”, é o discurso puro sem modificação (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005).

Já no segundo momento que é a identificação de atitudes, em posse do discurso dos participantes o pesquisador deve atentar-se em dois itens principais: manter o sentido geral do discurso do participante através das leituras minuciosas da entrevista e selecionar as unidades mais significativas dos relatos ingênuos criando indicadores e categorias para a interpretação. O terceiro momento: a interpretação - o pesquisador realiza a análise interpretativa do fenômeno em sua essência. Nesta fase discutem-se os relatos dos participantes com os pressupostos teóricos buscando a interpretação dos discursos observando-se a coerência tópica e utópica (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005).

3.6 MOMENTOS DO ESTUDO

Para realizar o estudo foram necessárias cinco fases. A primeira consistiu em fazer um levantamento bibliográfico sobre o que já foi produzido e discutido a respeito do corpo, corporeidade e deficiência visual para uma melhor compreensão e embasamento da pesquisadora acerca da temática.

Nessas condições, aprofundou-se na teoria da fenomenologia, tendo como principal suporte a fenomenologia da percepção em Merleau-Ponty. Buscou-se também a fundamentação teórica sobre corpo e corporeidade em estudos também de Merleau-Ponty (2018), além de Nóbrega (2005, 2010, 2016), Gonçalves (2012), Cerbone (2014), Moreira (1995, 2005, 2006, 2016), Gallo (2006), Rezende (1990), entre outros; e acerca das pessoas com deficiência visual: Amiralian (1997), Mosquera (2010), Porto (2005), Soler (2009), Masini (2013), Bortolini (2014) e Miranda (2016). Em seguida, iniciou-se o delineamento da pesquisa.

Na segunda fase, a de construção dos instrumentos e seleção da técnica de coleta de dados, elaborou-se o questionário sociodemográfico, as perguntas geradoras para as entrevistas que serão realizadas com os estudantes e, também foi selecionada a técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado.

Na terceira fase, o projeto de pesquisa foi apresentado no Seminário de dissertações da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), momento em que a pesquisa é submetida a avaliação acadêmica recebendo contribuições de uma egressa e um docente do programa de Mestrado da referida instituição, esta vivência veio contribuir para um melhor alinhamento do estudo. Nessa mesma fase, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa.

Na quarta fase, a de produção de dados, foram contatados alunos de ensino médio de escolas públicas com deficiência visual verificando se desejavam participar da pesquisa, nesta ocasião foram apresentados os objetivos do estudo, metodologia, riscos e benefícios, bem como

o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), nos casos em que eram menores de idade, foi necessário apresentar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que foi assinado pelos participantes, ficando o TCLE para ser assinado por seu responsável.

Mediante aceitação em participar do estudo foi aplicado um questionário sociodemográfico e no mesmo momento uma entrevista constituída de 03 perguntas geradoras, que ocorreu através da plataforma do Google Meet ou presencial, em horário marcado com antecedência e de acordo com a disponibilidade do participante. Sob autorização dos participantes as entrevistas foram gravadas para que pudessem ser armazenadas em arquivos digitais e transcritas para posterior análise e discussões.

Dessa forma, na quinta fase aconteceu a análise dos dados, de acordo com a Elaboração e Análise de Unidades de Significado. As entrevistas foram digitalizadas de forma minuciosa, transcrevendo as respostas das perguntas na íntegra para que fosse realizado o primeiro momento da análise, denominada como relato ingênuo, que consistiu em analisar as respostas dos participantes, as mesmas foram organizadas em quadros para melhor visualização. Após serem selecionadas as categorias que demonstra os sentidos e significados das falas dos sujeitos da pesquisa, em conseguinte foram organizadas as unidades de significado.

Por fim, foi realizada a interpretação e discussão dos resultados obtidos a respeito do fenômeno corpo da pessoa com deficiência visual, tendo como suporte o referencial teórico da teoria da fenomenologia e a abordagem da corporeidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ALÉM DO QUE OS OLHOS PODEM VER: AS CONCEPÇÕES DE SER CORPO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Quando digo que todo visível é invisível [...] que ver é sempre mais do que se vê – é preciso compreender isso no sentido da contradição [...] É preciso compreender que é a visibilidade mesma quem comporta uma não visibilidade; na medida mesmo em que vejo, não sei aquilo que vejo (MERLEAU-PONTY, 1992, p. 224)

Apresenta-se nesta seção, a princípio, o perfil dos alunos com deficiência visual de escolas públicas em Santarém-Pará, em seguida, a análise e discussão das unidades de significados, obtidos através do questionário sociodemográfico e a entrevista semiestruturada realizada com 09 discentes de escolas estaduais em Santarém-Pará.

4.1.1 Perfil dos alunos com deficiência visual de escolas públicas em Santarém-Pará

Para que fossem descritas as concepções de corpo de alunos com deficiência visual no município de Santarém – Pará, desenvolveu-se uma pesquisa com 09 estudantes do ensino médio de escolas públicas. A seguir, será apresentado o perfil dos participantes.

Cabe mencionar, que a princípio o estudo visava contar com 10 participantes, no entanto, alguns fatores dificultaram tal acesso, entre eles a falta de assinatura do TCLE pelo responsável de um aluno e a dificuldade em contatar⁴ alguns estudantes, o que levou à seleção do quantitativo apresentado.

Visando zelar pelo anonimato dos participantes do estudo, utilizou-se códigos para cada um deles, conforme o exemplo: Participante 01 – P01. No quadro a seguir, apresentam-se algumas características pessoais que possibilitaram conhecer melhor os diferentes participantes.

⁴ A princípio, ainda no ano de 2020, buscou-se obter informações sobre o quantitativo de alunos com deficiência visual matriculados na rede estadual de ensino, bem como as escolas em que estes estavam frequentando, no entanto, não houve uma resposta da Secretaria de Educação do Estado – 5ª Unidade Regional de Educação. Dessa maneira, devido ao momento crítico da pandemia em que estava-se vivendo, não foi possível contatar presencialmente a Unidade, nesse sentido, no ano de 2021 com flexibilização das medidas de restrição relacionados ao Covid-19, a pesquisadora apresentou-se presencialmente na Secretaria de Educação para obter tais informações, e por conseguinte obter o termo de Anuência para a pesquisa de campo, o que ocasionou um atraso na coleta de dados. Cabe mencionar que no primeiro momento, foi repassada uma lista de escolas que tinham matriculados alunos com deficiência visual, no entanto, ao serem contatadas, foi detectado que as informações não condiziam com a realidade, o que levou a pesquisadora a retornar a Secretária, e por conseguinte com uma nova ficha, visitar as escolas, somente a partir disso foi possível obter autorização para a pesquisa.

Quadro 07 – Dados pessoais dos alunos com deficiência visual de escolas públicas do município de Santarém em 2022.

PARTICIPANTES	IDADE	ESCOLARIDADE	GÊNERO
P01	17 anos	3ºano do Ensino Médio	Masculino
P02	19 anos	2ºano do Ensino Médio	Feminino
P03	24 anos	Modular	Masculino
P04	19 anos	3ºano do Ensino Médio	Masculino
P05	17 anos	1ºano do Ensino Médio	Masculino
P06	18 anos	3ºano do Ensino Médio	Feminino
P07	47 anos	3ºano do Ensino Médio	Masculino
P08	18 anos	3ºano do Ensino Médio	Feminino
P09	18 anos	3ºano do Ensino Médio	Masculino

Fonte: Elaboração própria (2022), com base nos dados obtidos na pesquisa de campo (2021/2022).

Como apresentado no quadro 07, os estudantes que participaram da pesquisa estão na faixa etária de 17 a 47 anos. Sendo que a maioria estão na média entre 17 e 19 anos. Dos 09 participantes, 02 estão com 17 anos, 03 na faixa etária de 18 anos, 02 com 19 anos, 01 com 24 anos, e 01 com 47 anos. Destes, 01 cursa o 1º ano do Ensino Médio, 01 está no 2º ano do Ensino Médio, 06 responderam estarem no 3º ano do Ensino Médio. Além destes, um afirmou estudar o ensino modular que corresponde a uma modalidade de ensino que reúne os 3 anos de ensino médio em um, trata-se de uma iniciativa de expandir oportunidades educacionais para aqueles que foram de alguma maneira privados de frequentar a escola na idade certa.

O quadro exibido anteriormente também apresenta as informações referente ao gênero dos alunos, sendo: 03 Feminino e 06 Masculino.

No quadro 08, a seguir, demonstra-se os dados sobre a deficiência visual dos participantes da pesquisa.

Quadro 08 – Dados sobre a deficiência visual dos participantes da pesquisa.

PARTICIPANTES	TIPO DE DEFICIÊNCIA	CONGÊNITA OU ADQUIRIDA	IDADE EM QUE FOI DIAGNOSTICADO	CAUSA DA D.V
P01	Baixa visão	Congênita	08 anos	Atrofia do nervo óptico de ambos os lados
P02	Cegueira	Adquirida	05 anos	Meningite
P03	Cegueira	Congênita	Desde o nascimento	Não soube informar
P04	Baixa visão	Adquirida	06 meses	Acidente
P05	Baixa visão	Adquirida	15 anos	Não soube informar
P06	Baixa visão	Adquirida	01 ano	Toxoplasmose

P07	Baixa visão	Congênita	12 anos	Distrofia de retina
P08	Baixa visão	Adquirida	Não soube informar	Não soube informar
P09	Baixa visão	Congênita	Desde o nascimento	Catarata genética

Fonte: Elaboração própria (2022), com base nos dados obtidos na pesquisa de campo (2021/2022).

Portanto, dos 09 participantes: 07 têm baixa visão e 02 participantes afirmaram ser cegos, 01 deles tendo adquirido aos 05 anos de idade e o outro desde o nascimento.

Cabe também destacar que dos 09 entrevistados: 05 adquiriram a deficiência ao longo da vida e 04 declararam ter a deficiência de forma congênita.

Quadro 09 - Dados sobre a utilização das tecnologias assistivas no processo escolar dos participantes da pesquisa.

PARTICIPANTES	UTILIZA TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM SEU PROCESSO ESCOLAR? SE SIM, QUAIS?
P01	Sim. Lupa e aplicativos para aumentar a fonte das letras.
P02	Não.
P03	Sim. Caixa de som, bengala e aplicativos de celular.
P04	Não.
P05	Não.
P06	Não.
P07	Sim. Recursos e aplicativos do celular.
P08	Sim. Aplicativos que auxiliam a estudar: leitores de tela e outros.
P09	Sim. Além da ajuda dos professores, utiliza aplicativos e recursos do celular.

Fonte: Elaboração própria (2022), com base nos dados obtidos na pesquisa de campo (2021/2022).

Ao realizar tal questionamento, almejou-se descrever como está a autonomia dos alunos dentro do ambiente escolar e se este espaço promove o acesso a essas tecnologias que são essenciais para a independência desses sujeitos.

Dos 09 entrevistados, 05 fazem uso de alguma tecnologia assistiva em seu processo escolar, e 04 declararam não utilizar tais recursos. Dos 05 que utilizam, 01 é cego e o restante possui baixa visão, já os que afirmaram não utilizar, 01 é cego e 03 declararam terem baixa visão. De acordo com esse quantitativo e as literaturas sobre a temática, nota-se que as tecnologias assistivas devem ser utilizadas sempre que necessário pelas pessoas com deficiência visual, pois isso os auxilia em seu processo de aprendizagem.

Cabe ressaltar o que foi descrito por um dos estudantes; ao ser questionado sobre o uso das tecnologias assistivas, o mesmo citou que fazia uso de aplicativo de áudio, mas por

reclamação dos colegas, que segundo ele os incomodava, parou de usar. Nesse sentido, percebe-se o quão é importante instigar o processo de inclusão dentro do ambiente escolar, de forma que todos os envolvidos possam ser conscientes das necessidades de cada um e fazer as devidas adequações para que todos possam aprender respeitando suas particularidades. Entende-se que a escola deve se organizar, oferecendo subsídios que minimizem as consequências advindas da deficiência.

Nota-se que para não causar “incômodo” o participante não utilizava mais o recurso que o auxiliava em seu processo educacional, o que pode ter gerado ou gerar prejuízos ao seu desenvolvimento pleno dentro do ambiente escolar.

Como mencionado por Mineto (2008), as dificuldades visuais são alterações de cunho sensoriais causando o comprometimento do recebimento de informações, como alternativa para amenizar essa situação foram criados recursos tecnológicos que se apresentam como possibilidades de resolução dessas ocorrências.

Segundo a autora, entre os recursos pode-se citar os ampliadores de tela: que buscam aumentar as representações gráficas melhorando a compreensão das pessoas com deficiência visual. Linhas braile: instrumentos de leitura que utilizam o sistema braile, traduzindo o conteúdo para o sistema. Outro recurso que se soma aos já apresentados são as impressoras braile que identificam os caracteres de um texto e os imprime em braile. Além, dos navegadores com voz, que foi citado por um dos estudantes entrevistados neste estudo, tal ferramenta permite utilizar computadores e outros aparelhos eletrônicos a partir de comando de voz. Além destes, há também outras tecnologias assistivas que podem ser escolhidas conforme a particularidade de cada caso contribuindo para o desenvolvimento pleno do aluno.

4.2 UNIDADES DE SIGNIFICADO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Utilizando a Técnica de Análise e Elaboração de Unidades de Significado, foram extraídas as unidades de significados advindas da entrevista semiestruturada que obteve três questões geradoras: O que é corpo para você? Como é para você se relacionar com os outros e os diferentes ambientes e situações, na escola? Como você vivencia seu corpo no ambiente escolar?

Apresenta-se a seguir, os indicadores e as respectivas unidades a partir da entrevista semiestruturada com os alunos com deficiência visual.

4.2.1 Unidades de significados para a 1ª Pergunta: O que é corpo para você?

Nas respostas à questão: o que é corpo para você? Foi possível encontrar os seguintes indicadores, apresentados no quadro 08.

Quadro 10 - Indicadores para a primeira questão geradora.

Pergunta: O que é corpo para você?	
Aluno	Indicadores
P01	<ul style="list-style-type: none"> • É algo divino que Deus me deu. • É minha existência. • Meu corpo é sensível.
P02	<ul style="list-style-type: none"> • Se não tivesse corpo eu não existiria. • Meu corpo, é base. • É uma coisa que, que eu uso muito sabe, tipo o tempo todo.
P03	<ul style="list-style-type: none"> • Não é diferente por causa da deficiência. • É... Eu acho que é tudo né.
P04	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo eu acho que aquilo que literalmente eu tenho. • O corpo assim, é ter cuidado, ter bem-estar com próprio corpo e consigo mesmo. • É saber se amar independente do que seja.
P05	<ul style="list-style-type: none"> • É coisa de se locomover, tipo assim, para andar, para fazer coisas, pensar e aprender coisas que não sei.
P06	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo é uma parte de mim • Não considero que ele é diferente por ser deficiente visual.
P07	<ul style="list-style-type: none"> • É movimentação, é locomoção. • É se exercitar. • O corpo do outro eu não sei explicar.
P08	<ul style="list-style-type: none"> • O meu corpo é normal, natural na minha visão. • O meu corpo tem suas limitações, é um pouco difícil, mas se compara com de outras pessoas. • Cada pessoa tem um corpo que é diferente
P09	<ul style="list-style-type: none"> • É uma vida. • Um corpo que tem vários membros.

Fonte: Elaboração própria (2022), com base nos dados obtidos na pesquisa de campo (2021/2022).

Em posse destes indicadores foi possível extrair as Unidades de significados para essa primeira pergunta, como demonstrado no quadro 10.

Quadro 11 - Primeira Unidade de Significados.

Questão geradora: o que é corpo para você?											
Unidades de significados	Alunos									Nº de respostas	%
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09		
01- É algo divino	X									01	11,11%
02- É minha existência	X	X								02	22,22%
03- Meu corpo é sensível	X				X					02	22,22 %
04- Meu corpo, é base		X								01	11,11%
05- É tudo			X							01	11,11%
06- O meu corpo é normal			X			X		X	X	04	44,44%
07- É ter cuidado, ter bem-estar, se amar				X						01	11,11%
08- É movimentação, é locomoção							X			02	11,11 %
09- Corpo é uma parte de mim						X				01	11,11%
10- Cada pessoa tem um corpo que é diferente								X		01	11,11%
11- É coisa		X			X					02	22,22%
12- Conjunto de vários membros									X	01	11,11%
13- É vida									X	01	11,11%

Fonte: Elaboração própria (2022), com base nos dados obtidos na pesquisa de campo (2021/2022).

Na primeira Unidade de Significados (Quadro 11), destaca-se que o corpo “**É algo divino**”, o participante P01 que relatou tal resposta, mencionou que a própria deficiência era algo abençoado:

O meu corpo é algo divino que Deus me deu. Meu corpo é o que Jesus me deu com um dom, que é a doença, e eu enfrento várias barreiras com essa doença, tanto na escola como no trabalho (P01).

Ao ler tal afirmação é possível refletir sobre as concepções de corpo com deficiência ligados as questões divinas, entendido como um dom vindo de Deus. Percebe-se que tal visão ligada ao mundo sobrenatural, muito presente na Idade média na qual a deficiência era julgada sagrada ou mesmo como castigo, um ato da ira divina por alguma ação considerada pecaminosa do sujeito ou de seus pais, ainda perpetua nos dias atuais tanto como algo positivo ou negativo.

Diante dessa realidade vivida no passado, o corpo deficiente sofreu:

Durante todo o período medieval, com a cultura voltada para os temas religiosos, sob a inflexão do cristianismo dominante, essa concepção prevaleceu. O corpo era tomado como lugar de pecado e, portanto, quanto menos ativo melhor. Algumas posturas teológicas diferenciavam-se um pouco, mas apenas buscavam aproximar o corpo da realidade espiritual (GALLO, 2006, p. 19-20).

A partir da reflexão do autor a respeito dos enfrentamentos vivenciados pelo corpo naquela época, percebe-se que os mesmos dilemas ocorrem atualmente, pois nota-se que o discurso do entrevistado é confuso, sendo ao mesmo tempo um corpo agraciado como um dom divino, mas na sequência descreve que este dom advém da doença, a qual motiva o surgimento de barreiras na escola e no trabalho.

Na segunda Unidade de Significados, 02 participantes afirmaram perceber o corpo como **“É minha existência”**, essa compreensão, se aproxima do discurso da corporeidade em que o corpo é visto como a manifestação da presença do ser humano no mundo, na perspectiva de corpo sujeito.

Como afirma Merleau-Ponty (2018, p. 230) “o corpo é a existência imobilizada ou generalizada, e a existência uma encarnação perpétua”. Corroborando com tal enunciado, Nóbrega (2010) destaca que o corpo é a condição de vida, da existência do ser e do próprio conhecimento.

Nas palavras dos alunos: “[...] *O meu corpo é minha existência [...]*” (P01), para (Risos)... *nossa, para essa eu não tava pronta. (Risos)...ai... (Silêncio)...bom, se não tivesse corpo eu não existiria eu, então... (Risos) [...]*

Diante das respostas, nota-se que o corpo para estes dois discentes não é a concebido como separado por partes, mero arcabouço ou morada, mas como sendo um todo corporal, que é o próprio aluno em suas manifestações no mundo. O que é enfatizado por Merleau-Ponty (2018) quando aponta que a experiência do ser manifesta-se em um corpo próprio existencializado nos modos de ser no mundo, em contato com o outro e suas vivências relacionais. Assim, destaca-se um pensamento sobre o corpo como manifestação do que é vivido, em um ser se perceber enquanto existência admitindo relações, percebendo a vida e o mundo.

A fala dos alunos aproxima-se do discurso da corporeidade, pois ela busca perceber aqueles que se mostram. Nessa direção, a corporeidade exerce um olhar sobre os objetos em uma perspectiva existencialista, pois “a existência é primeiramente corporal e que o corpo é a medida de nossa experiência no mundo e, portanto, referência primeira do conhecimento” (NÓBREGA, 2010, p. 15).

Nessa mesma visão, Le Breton (2012) afirma que antes de qualquer coisa, a existência se dá através do corpo. Portanto, é nessa perspectiva que a abordagem da corporeidade, ancorada na fenomenologia busca a descrição da experiência do ser humano em um mundo sensível discutindo a percepção do corpo como condição existencial.

No entanto, é interessante destacar que mesmo o P02 descrevendo corpo como “existência”, também menciona ver como “uma coisa” que ele faz uso constantemente. Nesse sentido, percebe-se que também está presente em sua fala o discurso de corpo como algo que se possui, como se fosse um objeto, aproximando-se da visão utilitária e mecanicista do corpo. Dessa forma, nota-se que um mesmo sujeito pode apresentar concepções que se aproximam ou se distanciam da ideia do corpo na concepção da corporeidade.

Entende-se que o ser humano está em constante desenvolvimento, então supõe-se que da mesma forma que o discurso sobre determinado fenômeno também pode estar sendo moldado e construído ao longo da vida. Levando em consideração que se trata de discente com deficiência visual de ensino médio, imagina-se que o participante se encontra em processo de formação, inclusive de reflexões a respeito de suas concepções sobre o próprio corpo.

Nesse mesmo cenário, ao se referir sobre as concepções de corpo, Merleau-Ponty (2018, p. 269), aponta que “[...] portanto, o corpo não é um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma ideia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa”. O corpo vai muito além de uma simples compreensão, ele é um mistério, difícil de ser descrito.

Percebe-se que tais apontamentos feitos pelo participante 02 possui uma certa aproximação com o discurso apresentado pela corporeidade, pois como menciona Pereira (2020) a abordagem discute a experiência do ser em se perceber, e por meio dessa percepção redimensionar a forma de si conhecer, assim, a maneira como o sujeito se encontra na atualidade é uma condição provisória e inacabada, podendo sofrer mudanças a qualquer momento. É possuir flexibilidade, se adaptando as condições da vida.

Além do mais, como menciona P02, pensar sobre o significado de corpo, não é algo tão simples, raras vezes se é instigado a refletir sobre ele. Na fala do referido entrevistado, também é possível perceber um certo incômodo, certo estranhamento à princípio sobre a indagação, provavelmente por ser uma temática pouco discutida.

Outro fato que merece destaque é que apesar de ambos os participantes serem pessoas com deficiência visual, um com baixa visão e o outro com cegueira, nota-se que não foi possível fazer diferenciação da concepção de corpo pelo tipo de deficiência visual, mas sim pelas

experiências de mundo e pelas relações estabelecidas consigo mesmo e com os outros, pois de fato entende-se que é isso que dá sentido as coisas e os fenômenos.

Nessa mesma perspectiva apresenta-se a unidade **“Meu corpo é sensível”** que esteve presente nas falas tanto do P01, como do P05, e refletem o que pensam sobre o corpo:

Eu diria que o meu corpo é sensível, que como eu falei que, eu tenho muita dificuldade de copiar do quadro, e também tenho muita sensibilidade de andar, eu ando, devagarinho. Sempre ando acompanhado (P01).

Corpo...(risos)...isso...nunca parei para pensar... (silêncio)...(risos)...agora pegou...olha eu nunca...tipo...ahhhh... [...] Ele significa o sentir (risos)... (P05)

Percebe-se que as falas abordam um corpo que é tido como sensível, inteligível, complexo, e ao mesmo tempo possuindo inúmeros significados e singularidades, sendo até difícil de ser definido.

Como mencionado pelos participantes esse corpo sensível, é um corpo que sente, que experimenta inúmeras situações do dia a dia, que tem suas dificuldades, mas também potencialidades. Um corpo que se mostra e se deixa conhecer. Um corpo que está aprendendo cotidianamente, em uma interação dinâmica com os objetos, o outro e o mundo, e que neste paradoxo de ser corpo demonstra a beleza de ser humano.

É o que Nóbrega (2010) menciona como corpo-próprio, corpo-vivido e sensível exemplar. E por ser corpo é que o sujeito se comunica, se expressa, demonstra suas emoções, a partir da vivência de sua corporeidade. É um corpo que está indubitavelmente entrelaçado ao meio em que está inserido e também que estabelece trocas e compartilhamentos. Essa visão de corpo está presente no discurso da corporeidade em que:

O corpo, entendido em sua totalidade, ou seja, para além da estrutura orgânica, compreende toda uma complexidade que envolve o sentir, o perceber, o pensar e o agir dos indivíduos, revelando a intencionalidade de suas ações, o que caracteriza o homem como um ser repleto de subjetividade. As vivências pelas quais passam os indivíduos tem significados e sentidos particulares, de acordo com a singularidade subjetiva de cada um. Logo, tal entendimento de corpo ultrapassa a perspectiva de corpo objeto, tão divulgado há séculos e ainda hoje existente, chegando a uma concepção de corpo sujeito, não uma massa inerte, mas um corpo vivo, que sente, pensa e age de maneira singular. O corpo nesta perspectiva, passa a ter uma compreensão ampliada, transcendendo a esfera objetiva e alcançando a subjetividade do ser (SANTOS, 2019, p. 116).

Além do mais, como afirmado por P01 o corpo, também possui suas limitações e necessidades que precisam ser consideradas, principalmente no ambiente escolar, “as pessoas com deficiência visual possuem necessidades específicas em relação à interação e comunicação

com o meio. Precisam de procedimentos diferenciados no processo ensino-aprendizagem, materiais e recursos específicos para sua educação e inclusão” (MASINI, 2013, p. 94). Cabe aos ambientes escolares proporcionarem vivências que possibilitem que cada corpo se desenvolva de forma ativa.

Na quarta Unidade de Significados “**Meu corpo, é base**”, pode-se contemplar a visão de um corpo como sendo a essência do sujeito, a base que dá vida ao ser humano, logo, sem o ser corpóreo não haveria o sujeito que se relaciona e expressa opiniões. Assim, ao ser indagado sobre o que é corpo, P02 expõe que: “[...] é uma pergunta que eu nunca tinha parado para pensar nisso, mas o meu corpo, é base né, se não existisse meu corpo, não existiria eu [...]”.

A partir do exposto, realiza-se uma aproximação com o que foi apresentado por Merleau-Ponty (2018), em que o corpo é a unidade base, a essência primeira do sujeito no mundo, e meio pelo qual é possível se manifestar, pois o ser não está diante de seu corpo, mas em seu corpo, sendo corpo. E a partir dessa comunicação consigo mesmo também é possível se comunicar e compreender o mundo. Nesse sentido, retrata-se mais uma vez a importância de discussões que debatam sobre o corpo, no sentido de fazer um retorno as coisas mesmas, a aquilo que é anterior ao conhecimento (MERLEAU-PONTY, 2018).

A Unidade de Significado meu corpo “**É vida**”, foi extraída do relato do P08, no qual afirma: “*Bom, eu acho que significa uma vida né, uma vida presente né*”.

Percebe-se uma aproximação com o que foi abordado nas unidades anteriores, pois também apresentam uma noção de corpo com significado mais amplo e filosófico, levando a refletir sobre o ser humano que é complexo e uno, pois “o corpo é condição de vida, de existência, de conhecimento” (NÓBREGA, 2010, p. 19).

O corpo não pode ser tratado como um artefato alojado no homem que se apresenta como um obstáculo a ser carregado em sua existência, mas ao contrário, deve ser considerado como a condição humana no mundo no qual lhe desenha o caminho e torna hospitaleira sua acolhida (LE BRETON, 2016).

Na Unidade de Significado: “**É tudo**”, pode-se observar que P03 aproxima-se do que foi mencionado pelos participantes citados anteriormente, que veem o corpo como sinônimo de sua própria existência, a totalidade do ser, no entanto, dizer, “É tudo”, pode ser convergente em relação a corporeidade, mas também divergente, pois tal afirmação engloba as diversas concepções existentes sobre o corpo, logo, não há como descrever com exatidão o que o participante entende ser seu corpo.

Como será demonstrado a seguir, o mesmo participante mencionou ter dificuldade para responder à pergunta, afirmando uma insatisfação com o atual estado de seu corpo: “*Corpo*

para mim é... Eu acho que é tudo né. Uhhh... Deixa eu pensar... Não vem nada na minha cabeça agora olha (silêncio)...” e P03, enfatiza que: “Eu posso me dizer que eu sinto eu me sinto gordo agora? Eu acho que é só isso”.

Entende-se que o corpo carece ser mais tematizado e discutido, principalmente nas unidades de ensino, e conseqüentemente, aponta-se a necessidade de estudos mais aprofundados instigando os alunos a refletirem sobre ser corpo e o valorizarem como produtor de saberes. Pois assim, será possível vivenciar uma educação que privilegie as experiências humanas que desafie professores e alunos a debruçarem um olhar sensível, crítico e reflexivo sobre si mesmo, o outro e todo o seu entorno (COUTO; RIBEIRO; TEIXEIRA, 2021).

A Unidade de Significado que aborda que corpo “**É ter cuidado, ter bem-estar, se amar**” tem um enfoque de corpo mais voltado para as questões de saúde e estética. Segundo P04:

Hummm... Corpo eu acho que aquilo que literalmente eu tenho, que me faz bem, é ter meu corpo do jeito que eu tenho, tipo eu, para você ter uma ideia eu faço academia, pode não parecer porque eu uso esse monte de roupa, mas eu faço academia. Então, o corpo assim, é ter cuidado, ter bem-estar com próprio corpo e consigo mesmo. Em relação ao meu corpo, eu acho que é ter ele e saber cuidar dele. Eu acho que é saber se amar independente do que seja, independente do seu corpo nunca desista de quem você é (P04).

Nota-se que o discente relata que o corpo é algo que se possui, e no qual deve-se ter hábitos que garantam que seja saudável, tendo uma relação de bem estar consigo mesmo, se amando independente das peculiaridades que o corpo tenha. Nesta fala, pode-se perceber que mesmo o participante tendo deficiência visual, ele não se sente diminuído, com sentimento de invalidez ou inferioridade. Ao mencionar sobre o amor a si próprio, percebe-se que P04 demonstra uma auto aceitação e reforça que é preciso uma intimidade consigo mesmo, uma relação de amor-próprio.

A partir dessa reflexão considera-se que a fala do entrevistado tem muito a ensinar, pois como mencionado por ele, é necessário amar, aceitar, respeitar, ter autoconfiança em si mesmo, para que a partir disso, possa ter a aceitação e respeito do próximo. Como afirma Santin (2003, p. 114) “[...] é preciso aprender a escutar-se, ouvir a fala da corporeidade, atender aos sinais do sentir”.

Embora, em alguns momentos, pareça que P04 veja o corpo como um objeto, percebe-se traços que vão ao encontro do que é o discurso da corporeidade, pois o entrevistado não se prende as questões biologistas, mas vai além, abordando questões ligadas ao relacionar-se

consigo mesmo e com o outro. Abordando a ideia de que a forma que o sujeito enxerga seu próprio corpo influencia até mesmo a visão que o outro terá.

Assim, tal concepção de corpo reafirma o pensamento de Merleau-Ponty (2018), considerando que o corpo não é objeto sendo que a concepção que temos deste corpo não pode ser compreendida como um pensamento. Para o autor, isso reflete não ser possível decompor ou recompor o pensamento que se tem de corpo, pois, sua unidade estará a todo momento se apresentando de forma implícita e confusa. Essa é a beleza da concepção de corpo, único e inseparável.

Na Unidade de Significado “**Corpo é uma parte de mim**”, demonstra uma concepção de que o ser humano vai além do corpo matéria, sendo o corpo uma parte da extensão do que é o sujeito. Nas palavras do P06: “*Corpo é uma parte de mim, e sou... é, satisfeita com ele*” (P06).

Baseado no discurso do entrevistado citado anteriormente e nos escritos de Santos (2019) compreende-se que o corpo ao ser entendido dessa maneira, não é visto como corpo objeto, mas como corpo sujeito, abrangendo a perspectiva do sujeito em sua totalidade transcendendo a esfera objetiva e alcançando a complexidade e subjetividade do ser.

A oitava Unidade de Significado “**É movimentação, é locomoção**” discute uma concepção de corpo como expressão do ser humano, o meio pelo qual se movimenta e interage no mundo. Para P07: “*Para mim o corpo do ser humano é movimentação é locomoção*”.

Partindo dessa reflexão, enfatiza-se que a existência humana ocorre por intermédio da intencionalidade dos movimentos, são eles que possibilitam a interação humana. Assim, a corporeidade busca atribuir sentidos a esses movimentos e as relações corporais que são estabelecidas a partir delas. É um ser ativo, que está em constante movimento (MERLEAU-PONTY, 2018).

Assim, considera-se que “o corpo é vivo e significante e ao mover-se, o sujeito humano cria e recria a história e a cultura” (NÓBREGA, 2019, p. 86). Logo, é por meio do movimento do corpo que o ser humano se expressa e a partir de sua corporeidade se faz presente no mundo.

Por outro lado, imagina-se que a resposta do participante também está relacionada as visões de corpo como instrumento físico e biológico, pois também se percebe um caráter utilitarista nessa unidade.

Compondo a Unidade de Significados “**O meu corpo é normal**”, nota-se um sentido de afirmação dos participantes em tentar esclarecer que estes não se consideram “anormais” por terem uma deficiência. Os relatos indicam uma necessidade de autoafirmação, pois embora a pergunta não esteja diretamente relacionada a essa resposta, os participantes buscaram evidenciar tal afirmativa.

*Uhhh...corpo?
(Silêncio) não tem como pular essa não? (Risos)... Corpo... Corpo? (Silêncio)...
Primeiro, acho que o corpo não é diferente por causa da deficiência. Uhhhh... Por
que assim, às vezes, eu consigo até acertar, mas, eu conheço o corpo das pessoas pela
voz. Eu tento acertar se uma pessoa é gorda pela voz dela, ou se é magra também
(P03)*

Não considero que ele é diferente por ser deficiente visual (P06).

*Uma pessoa no caso?... (Silêncio)...
Sinceramente eu não sei definir o corpo humano. Mas eu imagino que é uma pessoa.
O meu corpo é normal, natural na minha visão (P08)*

Imagina-se que tais respostas estão relacionadas as experiências vivenciadas pelos alunos, ligadas ao fato de terem que lidar por diversas vezes com o preconceito sobre seu corpo devido obterem uma certa limitação biológica.

Contribuindo com este enunciado, ao tratar do corpo com algum tipo de deficiência Le Breton (2012) afirma que quanto mais visível é uma deficiência, mais discriminação o sujeito sofrerá, pois a relação dessas pessoas é quase sempre de ambivalência, ou seja, ao mesmo tempo que a sociedade afirma que estes são seres normais e que a deficiência não deve influenciar o valor social, eles ainda sofrem muito preconceito e reprovação, prejudicando suas relações.

A diversidade dos corpos não deve ser motivo de exclusão, mas de interação, de possibilidade, quando o corpo sofre algum tipo de constrangimento, pode sentir-se deslocado ou se tornar fechado para novas relações, e conseqüentemente novas experiências e aprendizados. É preciso desvincular-se de dogmas, estereótipos e padrões pré-estabelecidos que impeçam um fluir total das expressões da corporeidade.

A unidade **“Cada pessoa tem um corpo que é diferente”** aproxima-se da unidade anterior. Expressando a concepção do P08, que compreende que cada ser é uno, complexo, conforme se nota em seu discurso. *“O meu corpo tem suas limitações, é um pouco difícil, mas se compara com de outras pessoas. Pode-se dizer que cada pessoa tem um corpo que é diferente” (P08).*

No relato constata-se que o participante é ciente que mesmo com todas as limitações e dificuldades que enfrenta ele não possui um corpo “anormal”, mas um corpo diferente, assim como todos os outros, pois, cada um se constitui de forma distinta. Concorda-se com as palavras do P08, pois entende-se que o corpo pode manifestar-se de diferentes formas e sob múltiplas linguagens, tanto social, cultural e histórica.

Tal afirmação do discente vai ao encontro do que enfatiza a corporeidade, pois como afirma Nóbrega (2010, p. 21) “a corporeidade convive com os diversos corpos

existencializados”. Nesse sentido, cada corpo possui suas características, qualidades, limitações e potencialidades que devem ser consideradas em todos os ambientes, principalmente no escolar, local privilegiado de construção de saberes.

A partir da unidade apresentada “**É coisa**”, nota-se um significado de corpo que é divergente da corporeidade. Nos discursos do P02, “*meu corpo para mim é uma coisa que, que eu uso muito sabe, tipo o tempo todo*”, enquanto P05 diz que: “*o corpo para mim, eu acho que é coisa de se locomover, tipo assim, para andar, para fazer coisas, pensar e aprender coisas que não sei*”.

Nota-se no discurso do P02, “coisa” está ligado mais ao discurso de algo mecânico e utilitário. Enquanto que para P05 o discurso já se aproxima do sentido de corpo como ligado ao movimento, algo intencional.

Como afirma Merleau-Ponty o corpo não é uma coisa ou simplesmente uma ideia, o corpo é movimento, é expressão criadora. Dessa maneira, “não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte”, que merece ser apreciado (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 208).

Essa visão de corpo está presente no ambiente escolar, atualmente, profissionais da educação tratam os corpos dos alunos como objeto a ser manipulado ou melhorado, muitas vezes refletindo na concepção que os discentes terão de seu próprio corpo. Esse cenário é preocupante, pois em pleno século XXI com os inúmeros avanços na área educacional, são poucos os movimentos dentro deste ambiente que instigam o aluno a refletir sobre seu corpo como seres autônomos, e a sentir-se corporeidade vivida (COUTO; RIBEIRO; TEIXEIRA, 2021).

Contrário ao corpo como coisa, a corporeidade perspectiva o corpo que “é presença e existência na relação com o mundo, respeitando o espaço, o tempo e seu modo singular de viver” (PORTO, 2005, p. 105). Assim, vislumbrar esse corpo por esse entendimento é distanciar-se de uma compreensão de corpo coisificado e aproximar-se de um corpo que reflete o ser humano na sua totalidade, ao mesmo tempo biológico, social, cultural, comunicação, político e econômico.

Outro relato apontou o corpo como “**Conjunto de vários membros**” é uma unidade de significados em que se nota uma visão de corpo orgânico, que mais se aproxima das concepções biologistas e maquínica do corpo, como algo fragmentado, separados em partes, estando ligado mais as questões orgânicas.

E que nele se encontra vários membros e que são de suma importância para execução das atividades do dia a dia de cada ser humano. [...] o corpo do outro, também eu posso responder da mesma forma né, que um corpo que tem vários membros que vão ser utilizados né, na forma do trabalho, nas suas atividades, então eu vejo dessa forma (P09).

Não se deve considerar o corpo como um inventário de partes ou como casa para o espírito, mas como o próprio ser humano, com suas experiências, sensibilidade e flexibilidade, em sua relação com o mundo e o outrem (NÓBREGA, 2010).

4.2.2 Unidades de significados para a 2ª Pergunta: Como é para você se relacionar com os outros e os diferentes ambientes e situações, na escola?

Sobre a concepção das relações dos alunos com deficiência visual com os outros e os diferentes ambientes e situações, apresentam-se os seguintes indicadores:

Quadro 12 - Indicadores para a segunda questão geradora.

Questão geradora: Como é para você se relacionar com os outros e os diferentes ambientes e situações, na escola?	
Aluno	Indicadores
P01	<ul style="list-style-type: none"> • A relação do meu colega é estável. • A minha relação com o mundo é difícil.
P02	<ul style="list-style-type: none"> • O jeito de se relacionar de cada um é diferente. • O fato de ter deficiência visual não muda, não influencia nas minhas relações. • É super tranquilo, me sinto super bem. • Com o mundo, as coisas, já é um pouquinho mais complicado. • É de boa.
P03	<ul style="list-style-type: none"> • É de uma pessoa comum. • Os diferentes ambientes... é aqui dentro não tem nenhuma dificuldade, na verdade, eu não tenho mesmo. • Eu não tenho problema nenhum com meu corpo, eu acho que ele é normal;
P04	<ul style="list-style-type: none"> • Com outra pessoa?!... Eu acho que é meio diferente. • Eu não tenho tanto contato com as outras pessoas, mas acho que seria normal, seria bem normal. • Eu acho que por ter deficiência isso atrapalha, porque desde que eu entrei aqui eu sofri bullying. • A minha relação comigo mesmo é boa. • A relação com o mundo é uma relação muito boa. • Ah... a bengala digamos que hoje são nossos olhos
P05	<ul style="list-style-type: none"> • É normal, normal porque eu faço amizade com qualquer pessoa. • Nos ambientes para mim está sendo normal.
P06	<ul style="list-style-type: none"> • Me relacionar com as outras pessoas são diferentes. • Não acho que as relações com os outros é diferente por ser deficiente visual. • Com os diferentes ambientes é normal.
P07	<ul style="list-style-type: none"> • A minha relação é muito boa. • Os diferentes ambientes são normais.

	<ul style="list-style-type: none"> • As vezes tem alguma coisa e a pessoa excluí. • Fora da escola é diferente na escola é uma coisa.
P08	<ul style="list-style-type: none"> • Não sou muito de socializar, sou um pouco fechado. • Às vezes é difícil, porque não tem adaptação. • Em relação aos outros ambientes para mim não é tão complicado. • Enquanto pessoa pode-se dizer que eu sou de boa comigo mesmo porque eu penso que eu sou normal.
P09	<ul style="list-style-type: none"> • Eu vejo como uma coisa normal. • Nos diferentes ambientes, aí é meio complicado. • O ambiente escolar, lá não tem nenhum tipo de favorecimento para um aluno com deficiência ele não tem nenhum tipo. • Eu acho que ainda falta um pouco de entendimento e compreensão por parte de quem não é deficiente.

Fonte: Elaboração própria (2022), com base nos dados obtidos na pesquisa de campo (2021/2022).

No Quadro 13, a seguir, encontram-se as unidades de significados correspondentes a pergunta: “Como é para você se relacionar com os outros e os diferentes ambientes e situações, na escola?”, a partir das respostas dos alunos, originou-se treze unidades de significado.

Quadro 13 - Segunda Unidade de Significados.

Questão geradora: Como é para você se relacionar com os outros e os diferentes ambientes e situações, na escola?												
Unidades de significados	Alunos									Nº de respostas	%	
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09			
01- A relação com meu colega é estável	X					X					02	22,22%
02- Não sou muito de socializar, sou um pouco fechado, diferente				X		X		X			03	33,33%
03- O jeito de se relacionar de cada um é diferente.		X									01	11,11%
04- Com as outras pessoas é normal.				X	X					X	03	33,33%
05- É super tranquilo, me sinto super bem		X		X							02	22,22%
06- Com o mundo, as coisas, os diferentes ambientes é mais complicado/diferente	X	X								X	03	33,33%
08- A minha relação comigo mesmo é boa.			X	X			X	X			04	44,44%
09- A relação com o mundo é uma relação boa.				X				X			02	22,22%
10- Com os diferentes ambientes é normal					X	X	X	X			04	44,44%
11- É viver com momentos de preconceito e exclusão.				X			X	X	X		04	44,44%
12- Por ter deficiência isso atrapalha as relações.				X						X	02	22,22%

Fonte: Elaboração própria (2022), com base nos dados obtidos na pesquisa de campo (2021/2022).

A primeira unidade de significados da 2ª questão geradora, trata da relação do aluno com o outro, para o P01: **“A relação com meu colega é estável”**.

A relação do meu colega é estável, porque eu não, eu não mexo com ninguém, eu não tenho problema com ninguém, eu vou em paz com meu colega, converso com ele, às vezes converso para ele me dar uma licença do meu lugar, que ele tá ocupando meu lugar (P01).

Para o discente o relacionamento com os outros colegas não enfrenta problemas, demonstrando ser uma relação mútua de respeito entre ambos em que mesmo não tendo uma relação íntima, ela não lhe causa nenhum tipo de incômodo.

Em contradição a unidade apresentada anteriormente, tem-se a segunda unidade **“Não sou muito de socializar, sou um pouco fechado, diferente”**, presente no relato de 03 discentes com deficiência visual. Nessa unidade, os alunos declaram não ter bons relacionamentos interpessoais.

Ao tratar da deficiência visual Caiado (2014) menciona que por ser uma limitação biológica, a mesma gera um certo conflito, pois de um lado o processo de humanização busca impulsionar o sujeito para o convívio social, por outro lado a limitação biológica: mobilidade e visual, acabam dificultando os processos sociais, mas, a partir desse conflito também se suscita mecanismos para superação de obstáculos.

Tal conflito é evidente no relato do P05, tanto quando fala dos seus relacionamentos com os outros, como ao se referir a si mesmo.

Com outra pessoa?! Uhhhh... eu acho que é meio diferente, porque eu não tenho tanto contato com as outras pessoas[...]mas eu acho que em relação a isso, eu não tenho tanto contato, nem com meu pai, meus irmãos, eu não tenho tanto contato, porque eles não gostam muito de mim, então não tenho muito contato mas eu acho que é normal. [...] Eu tenho tripla personalidade, tipo, eu desenvolvi isso porque tipo eu sou muito só, então para mim evitar alguns problemas eu me tornei isso[...] (P05).

Conforme enfatizado outros participantes também declararam que seus relacionamentos são diferentes. Para o P06: **“Me relacionar com as outras pessoas é diferente. Mas não acho que as relações com os outros é diferente por ser deficiente visual”** (P06).

Em resposta à mesma questão, o P08 expõe que:

Éeee... não sou muito de socializar, sou um pouco fechado. Às vezes é difícil, por que não tem adaptação, os professores não aprendem na faculdade como trabalhar, assim, com um aluno deficiente, deficiente visual ou outro [...] (P08).

Na fala do P08 constata-se a necessidade de uma formação docente para atender as reais necessidades dos alunos com deficiência no ambiente escolar. De fato, os cursos de graduação não dão conta de preparar o futuro docente para atuar com os distintos corpos, fazendo-se necessário uma formação continuada.

Essa falta de preparo reflete de maneira direta na forma de interação que esses alunos terão, pois o docente deve ser um facilitador da aprendizagem, seja ela por meio da disseminação do conhecimento sistematizado e acumulado historicamente, ou nas que ocorrem por meio das vivências e contato com o outro, pois a aprendizagem humana acontece em grande parte a partir da convivência social.

Sobre a importância das práticas escolares inclusivas no ensino regular, Caiado (2014) afirma que a formação do professor deve considerar a heterogeneidade humana, e este profissional deve buscar conhecer as particularidades de cada aluno e assim aprender a desenvolver, e criar práxis pedagógica adequada para o pleno desenvolvimento de todos.

Considera-se necessário que as práticas pedagógicas estejam ancoradas nos preceitos da corporeidade considerando as diversas vertentes dos corpos ali presentes, proporcionando assim, conhecimentos sobre si e o outro. Logo,

[...] entende-se que é por meio do corpo que os indivíduos se expressam, se comunicam com os outros e percebem o mundo ao seu redor, e através das experiências vividas constituem-se como sujeitos, ampliam a maneira de pensar, sentir e agir diante da visão de corpo integrado na totalidade humana. A corporeidade cumpre um papel significante na formação humana, no sentido de buscar conhecer, perceber, viver e interpretar a existência (GUALBERTO, 2017, p. 26).

Na Unidade de Significado **“O jeito de se relacionar de cada um é diferente**, foi extraída do relato do P02 que descreveu: *“Ai meu Deus...o jeito de se relacionar de cada um é diferente. (Silêncio)...[...]”*.

A partir do que foi mencionado, recorre-se aos escritos de Mosquera (2010) ao afirmar que todos os seres humanos possuem diferenças, limitações e fragilidades, e as pessoas com deficiência não vivem em um mundo à parte, elas possuem capacidade de interagir com o mundo ativamente.

Ao ser questionado: como é para você se relacionar com os outros e os diferentes ambientes e situações, na escola? P04 enfatiza que com as outras pessoas, considera que seria normal o que gerou a quarta Unidade de Significado: **“Com as outras pessoas é normal”**, conforme descrito a seguir:

Com outra pessoa?! Uhhhh... eu acho que é meio diferente, porque eu não tenho tanto contato com as outras pessoas, mas acho que seria normal, seria bem normal [...]. [...] E tenho uma relação boa com a maioria dos professores, e eu acho tudo isso bom, apesar de que eu já fui muito criticado. Eu já fui muito questionado, tipo... eu tinha meus primos, e eles falaram assim... porque tu tem isso? Então ao mesmo momento que batia uma tristeza, uma incompreensão ééééé... E bate uma raiva porque a gente explica, explica, para eles, mas não entendiam [...] (P04).

Compreende-se a partir do trecho da entrevista do P04 que apesar de ter tido problemas no passado decorrente da incompreensão sobre sua deficiência, o discente relata que isso não o impediu de obter relações boas, embora isso lhe causasse sentimentos de desconforto, tristeza e raiva.

A partir disso, pode-se compreender melhor o que a corporeidade enfatiza ao abordar que o ser humano é complexo, pois ao mesmo tempo que o entrevistado retrata ter relações normais, as atitudes do outro também lhe causavam incomodo e uma mistura de sentimentos.

Ao citar os professores, o mesmo descreve essas relações como boas, em sua maioria, sendo isso primordial para estabelecer um diálogo que propicie uma melhor aprendizagem. Sobre ter bons relacionamentos, P05 também considera suas relações normais, afirmando ter inclusive facilidade para fazer amizades.

Nas palavras do entrevistado: *“Para mim é normal, normal por que eu faço amizade com qualquer pessoa, principalmente com quem eu não conheço” (P05).*

Já o P09 apesar de considerar normal, sua resposta apresenta indícios de que ao precisar de ajuda em determinados momentos por conta de suas limitações decorrentes da deficiência visual, não possui tanto auxílio.

Bom, assim... Em relação a ajuda, a tocar, essas coisas, eu não tenho muita essa presença aí não, eu não tenho muito ajuda. Eu vejo como uma coisa normal mesmo, agora da seguinte forma... aí já quando há a necessidade de uma certa ajuda, aí eu... já é uma questão de pergunta, eu pedi informação, eu pedi alguma ajuda nesse sentido aí (P09).

Na fala descrita anteriormente, percebe-se que o discente aborda o assunto do toque do outro sobre seu corpo quando trata do relacionamento com o outro. Como menciona, é importante que sempre haja comunicação entre ambos para que isso não seja um incômodo.

É importante ter cuidado para que não se invada a privacidade das pessoas com deficiência visual ao usar o toque para auxiliá-lo. Sempre que possível utilizar de outros recursos, mas caso seja necessário utilizar este sentido, que seja com consentimento prévio após solicitado e avisado que será usado, de forma clara, objetiva e respeitosa, tendo sensibilidade e

cuidado ao tratar do corpo do outro, pois é necessário saber se a pessoa aceita o toque sem constrangimento, sem medo e com confiança (PORTO; AZZINI, 2012).

Como afirmam os autores, tal atitude tem em si princípios da corporeidade, pois cada ser possui sua maneira de ser no mundo onde as características e sentimentos de cada um devem ser respeitados. E somente a própria pessoa sabe o que lhe causa conforto e desconforto.

Destaca-se que é necessário ter uma aproximação com o outro, buscando conhecê-lo em sua individualidade, “quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele.” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 269).

A próxima Unidade: “**É super tranquilo, me sinto super bem**”, foi extraída como resultado das falas do P02 e P04:

[...] é super tranquilo né, me sinto super bem. O fato de ter deficiência visual não muda, não influencia nas minhas relações.

No ambiente escolar também não, nunca tive esse negócio de eu ser deficiente e ser... como eu posso dizer? Éeee, tipo, pelo fato de eu ter uma deficiência não tá no meio dos outros e tal, não, nunca tive, sempre foi muito tranquilo e tal (P02).

[...] acho que seria normal, seria bem normal. Eu acho que por ter deficiência isso atrapalha, porque desde que eu entrei aqui eu sofri bullying. (P04)

Nos trechos das entrevistas do P02 e P04 nota-se certas aproximações, mas também alguns distanciamentos, quando descrevem suas relações. O primeiro afirma que não sente que a deficiência visual interfere nas suas relações, enquanto que o segundo, embora julgue suas relações como normais considera que a deficiência atrapalha e influencia em suas atitudes com os outros.

Percebe-se que apesar de respostas parecidas, os alunos possuem vivências diferenciadas relacionadas as suas relações e isto pode influenciar diretamente no convívio social.

Parte dos relatos das entrevistas do P01, P02 e P09 compõem a unidade “**Com o mundo, as coisas, os diferentes ambientes é mais complicado/diferente**”

Como era a outra pergunta? A minha relação com o mundo é difícil, porque eu tenho que lidar com todas as barreiras, como eu disse no começo né, não é fácil né, estudar, porque tem que ser ampliado na fonte 18, tem que ter uma lupa exclusivamente. A mamãe até pesquisou na internet a lupa eletrônica, só que é muito caro, e eu queria que alguém desse esse suporte na escola. Eu participo das aulas de educação física. Educação física há alguns momentos que consigo fazer, outros não consigo, prejudica e é uma barreira porque eu não consigo tirar do quadro eu não consigo escrever de ditado que eu sou muito lento não consigo acompanhar os colegas e eu fiquei internada 27 dias e piorou meu caso que eu peguei catapora em maio[...] (P01).

Percebe-se que a partir da fala do P01, a relação que o mesmo possui com o mundo apresenta dificuldades, ele relata ser devido as barreiras que precisa enfrentar devido a deficiência visual. Sendo que elas vão desde o desenvolvimento de sua aprendizagem no ambiente escolar, até as relacionadas a sua locomoção e situações de preconceito. Parte disso, foi relatado na primeira pergunta, momento em que o participante também aproveitou para falar um pouco de suas dificuldades:

Eu, eu... não tenho bengala só que eu queria muito a bengala só que eu não sei como usar isso, o protocolo, e também, eu também, meu sonho é tirar minha carteira de dirigir, só que aqui, eu tô vendo como vai ser a minha situação, e também eu queria que o meu direito fosse respeitado, de que a prefeitura colocasse uma placa onde estacionar para o meu pai com meu irmão. E é isso mesmo que eu falei (P01).

Com o mesmo intento, P02 destaca algumas situações problemáticas que o mesmo vivencia nos diferentes ambientes e situações:

As vezes meu corpo até que demora a se adaptar né, por que tem momentos e situações que tem... mas é de boa também. Com o mundo, as coisas, já é um pouquinho mais complicado, vai depender, é complicado... Por que os ambientes, são diferentes, por exemplo, em casa é uma coisa, na escola é outra, e as pessoas também não são as mesmas, mas... tirando isso é de boa né (P02).

Ainda compondo a sexta unidade de significados, tem-se o que foi apresentado por P09:

Nos diferentes ambientes, aí é meio complicado, falar de ambiente de situações. é algo meio complicado, por exemplo tem certos ambientes que são muitos favoráveis em relação a deficiência visual, muitas e muitas situações também, no caso de atravessar uma rua, um ambiente que tem uma luz muito forte, por exemplo shopping, tem muitos estabelecimentos comerciais que tem uma luminosidade muito alta e eu tenho photofobia muito forte entendeu, então esses ambientes para mim são muito desfavoráveis, eu preciso estar devidamente acompanhado ou então estando de posse de um óculos bem escuro igual o que eu tô usando para que eu possa me locomover. Mas eles são muito desfavoráveis, esses ambientes e também calçadas né, é algo que me atrapalha muito, muito mesmo, essas situações de calçada, são ambientes que para mim são muito desfavoráveis, certo (P09).

Várias são as dificuldades que as pessoas com deficiência visual enfrentam em seu cotidiano, infraestrutura inadequada e ausência de acessibilidade, carência de formação profissional para atendê-los, falta de materiais/recursos adequados em seu ensino e aprendizagem, falta de conscientização das pessoas sem deficiência, preconceito, entre outros, impedindo que as PcDV desfrutem com qualidade do ambiente.

No entanto, embora tenham essas dificuldades, na atualidade cresce o quantitativo de debates, estudos, produções e ações ancorados em abordagens que privilegiem o ser em sua totalidade contribuindo para a superação da discriminação e exclusão.

A unidade “**A minha relação comigo mesmo é boa**” expressa que a relação consigo mesmo é de harmonia, de aceitação e de bem-estar. Essa unidade foi a que mais representou os discursos dos entrevistados. Sendo percebida no discurso de 04 dos 09 participantes, totalizando 44,44% das respostas.

Nas palavras do P03, “*eu não tenho problema nenhum com meu corpo, eu acho que ele é normal, e eu não tenho isso, essa coisa de achar que tem alguma coisa errada não*”.

Os discursos do P04 e P07, também dialogam com o relato anteriormente apresentado:

A minha relação comigo mesmo é boa, às vezes na minha cabeça eu mesmo brigo comigo mesmo, tipo eu tenho dois facebook, aí do nada da aquela louca, aí eu mando mensagem para o outro, aí eu fico me xingando sabe, aí fica tipo fica naquilo sabe. Eu tenho dois WhatsApp aí eu fico nisso também, aí quando eu olho eu tô tipo batendo boca comigo mesmo, tipo, teve um trabalho de história a duas semanas atrás de pesquisa, aí era sobre narcisismo, aí eu fiquei batendo boca comigo mesmo, aí eu mandava mensagem pelo Messenger, respondia, mandava mensagem respondia, e tipo quando eu dei assim, o que que tu tá fazendo cara?! tô conversando comigo mesmo, debatendo?!... [...]Então, eu acho que é uma relação que eu tenho, é uma relação boa comigo mesmo, com com as coisas que eu vejo, eu tenho uma relação boa (P04).

A minha relação comigo é muito boa, e assim eu me dou bem com os professores [...] (P07).

Da mesma forma para o P08:

Enquanto pessoa pode-se dizer que eu sou de boa comigo mesmo porque eu penso que eu sou normal assim tem alguns que não aceitam a questão da falta de visão, mas para mim é normal (P08).

O P08 também levanta uma questão que merece reflexão, ao mencionar o fato de que muitas pessoas com deficiência visual não aceitam a condição de ter uma deficiência. Trata-se de algo que acontece principalmente com aqueles que adquirem a deficiência visual. A não aceitação da perda ou ausência de um dos sentidos está relacionado a não aceitação do próprio corpo, que sofreu algum tipo de modificação.

Nesse sentido, aqueles que adquirem a deficiência ao longo da vida passam por um processo de ressignificação, e isso apenas é possível se houver uma real aceitação das características e funções corporais que este passará a ter. É necessário se conceber corpo-próprio, a partir de suas experiências, percepção e conhecimento do mundo, pois:

O corpo próprio de cada um está no mundo – o surdo olha todas as coisas e também pode olhar a si mesmo, toca as coisas e toca-se tateando; da mesma forma, o cego ouve o que o cerca e se ouve também, é sensível à temperatura e as vibrações do que o cerca e de si mesmo – tem suas experiências. Os que dispõem de todos os sentidos em suas manifestações corporais mostram as características de seu tocar, olhar, ouvir, cheirar, degustar, movimentar-se. [...] Perceber a si, o outro, o entorno enraíza o conhecimento (MASINI, 2012, p. 26).

A corporeidade preconiza que o ser precisa ser consciente sobre seu próprio corpo, reconhecer o próprio *eu*, tendo uma boa relação consigo mesmo, e a partir disso, estabelecer bons relacionamentos com os outros seres.

Nas respostas relacionadas aos relacionamentos dos alunos, surgiu a unidade de significado “**A relação com o mundo é uma relação boa**”, esteve presente na fala de um discente:

A relação com o mundo é uma relação muito boa. Porque eu aprendi não só a me locomover sozinho, como aprendi a ter uma certa noção sabe?! Tipo aqui, eu tô com óculos, mas eu tô vendo você, o celular, os papéis em branco, meu celular, tipo, porque eu tenho, tipo, eu faço uma memória fotográfica muito rápida, então eu acho que independente da relação da onde eu vivo, onde eu estou, com quem estou convivendo no lugar onde eu vou, eu tenho sempre uma relação boa [...] (P04)

Ter uma relação boa e de entrelaçamento com o mundo constitui-se essencial para que se possa usufruir com qualidade dele. Como afirma Masini (2012) “sou da forma que sou e me percebo, no espaço em que vivo; sei de mim no espaço e sei do espaço pelo meu corpo”. Assim, a visão que se tem do mundo, é a partir das experiências pessoais e do contato com o outro.

Reverberando o que foi mencionado por Porto e Azzini (2012, p. 135):

A pessoa com deficiência visual, quando é estimulada e tratada como um corpo sensível e presente, desenvolve os outros sentidos mais eficientemente, ficando em condições de perceber o mundo ao seu redor pelas minúcias existentes no tempo e no espaço, como o cheiro das coisas, o fluxo e a temperatura do ar, os sons e suas nuances, entre outras sensações e percepções. Isto é, a pessoa com deficiência visual, pela necessidade de se comunicar, possui uma sensibilidade mais apurada para sentir, através de sua visão interior [...] (PORTO; AZZINI, 2012, p.135).

É através do corpo que a expressão da existência do ser humano é possível, o sentir, interagir, aprender, receber e doar, é por meio dele se é possuidor de uma história, uma identidade, e pelo qual se relaciona com o mundo (SANTOS, 2019).

A unidade: “**Com os diferentes ambientes é normal**”, foi extraída dos relatos do P05, P06, P07 e P08:

Nos ambientes para mim está sendo normal. Porque tipo eu ainda graças a Deus, não perdi totalmente a visão, e se Deus quiser, ainda vai melhorar. Então para mim, é totalmente normal, porque eu ainda reconheço todos os locais que eu andei, ainda reconheço. Na escola só é difícil tentar ler, e olhar para o quadro. Além disso, não tem outra dificuldade. Não sinto o preconceito (P05).

Me relacionar com os diferentes ambientes é normal (P06).

Os diferentes ambientes é normal. Fora da escola é diferente na escola é uma coisa. Assim, os diferentes ambientes, de boa (P07).

Em relação aos outros ambientes para mim não é tão complicado, mas se fosse para por alguém que assim, minha visão eu ainda enxergo um pouco, mas para outra pessoa eu acho que seria complicado por exemplo para um deficiente visual total é assim é complicado, porque aqui a própria escola é muito difícil porque tem muitas escadas e acredito que seria bem complicado[...] (P08).

Os 05 entrevistados não consideram que a mudança de ambiente lhes causa grandes problemas, para eles é algo normal, pois já estão adaptados. Imagina-se que parte disso está atrelado ao fato de todos serem alunos que já tiveram várias experiências em suas vidas, já são em sua maioria jovens e descreveram diversas situações vivenciadas anteriormente.

No entanto, como apontado pelo P08, tratando-se de outros deficientes visuais estes poderiam sentir dificuldade para se locomover nos ambientes em que para ele não apresenta obstáculos, o aluno cita por exemplo a escola que frequenta, que segundo ele não possui acessibilidade para uma pessoa cega. As barreiras arquitetônicas, entre elas as escadas, impossibilitariam uma mobilidade independente do cego.

De acordo com P02, P04, P07, P08 e P09 relacionar-se com os outros e os diferentes ambientes “**É viver com momentos de preconceito e exclusão**”. Para P02: “*Às vezes é difícil, por que não tem adaptação*” (P02).

Conviver com falta de recursos e adaptações é uma realidade que muitas pessoas com deficiência visual enfrentam, e isto interfere diretamente em sua qualidade de vida. Para Gaio e Porto (2006):

Refletir, discutir e propor situações que venham a propiciar qualidade de vida aos deficientes está diretamente associado às mudanças de atitudes, valores e crenças sobre a forma de olhar e ver um deficiente. E isso só será possível a partir do momento em que essas pessoas forem vistas como seres humanos cognoscíveis, limitados e não incapacitados, sensíveis a não apáticos, perceptivos e não alheios em sua relação com o mundo (GAIO; PORTO, 2006, p. 13).

Ao descrever sua relação com o outro e com o mundo, P04 menciona que por ser deficiente visual, se sente prejudicado e que inclusive no ambiente escolar sofre com bullying.

[...] e aqui eu sofri bullying também. Então, depois que eu passei para tarde, comecei a me vestir de uma forma que que metia medo sabe, tipo assim, oh, eu ando assim, isso aqui é porque eu tenho uma alergia à poeira então só fica as mãos de fora mesmo, aí as pessoas começaram a ter medo e não se aproximavam, então isso é meio diferente [...] (P04).

Tomando como referência esse discurso, percebe-se que o aluno vive um drama que é maior e mais complexo do que se pode discutir nessas linhas. Há muitas temáticas presentes em sua fala, desde o enfrentamento ao bullying no ambiente escolar, algo que por vezes torna-se recorrente as pessoas com alguma deficiência, indo até mesmo ao relato de crises de identidade, que podem ser influenciadas por referências sociais negativas.

Le Breton (2012) assevera que o ser humano é modulável socialmente, pois mesmo tendo marcas e características individuais recebe influência direta do contexto em que está inserido e do grupo social com quem tem relação. Isso torna-se evidente na fala do P04, ao afirmar que mudou seu comportamento para tentar não ser mais atingido por comentários desagradáveis, o que levou o aluno a se distanciar dos outros e vice-versa, pois como descrito sua nova postura fazia com que os outros sentissem medo e se afastassem.

Ao citar seus relacionamentos familiares, o entrevistado citado anteriormente, afirma não ter muito contato e que inclusive não se sentia amado por eles, o que demonstra que seus relacionamentos interpessoais possuem problemas de comunicação, embora o mesmo siga afirmando que considera isso normal.

Infelizmente, jovens como o P04 ainda precisam usar de artimanhas como forma de se defender de estereótipos e de comentários negativos, conforme denuncia Le Breton (2012, p. 75), “[...] a deficiência, quando é vivível, é um poderoso atrativo de olhares e de comentários, um operador de discursos e de emoções. [...] Essa curiosidade incessante é uma violência tão mais sutil que ela não se reconhece como tal e se renova a cada passante que é cruzado”.

Ao se referir as situações que vivenciou no ambiente escolar outro discente também menciona ter vivenciado momentos de exclusão, embora afirme que os colegas de sua atual turma escolar se esforcem para inclui-lo.

[...] Já me senti diferente em relação a trabalhos de grupo, mas nossa turma sempre tenta encaixar. Mas as vezes tem alguma coisa e a pessoa excluí, e eu fico sem saber (P07).

Na visão de Porto (2000), o ser humano ao fugir dos padrões definidos como normais, é caracterizado pelas formas de tratamento que acabam evidenciando como um ser deficiente,

diferente, com baixos níveis de capacidade, potencialidade, e acaba sendo excluído do viver a presentidade.

Com discurso semelhante, P09 descreve que:

Na minha infância, na minha juventude assim, dentro da escola, da escola mesmo, já aconteceu diversas fatos né, certo preconceito que hoje chamam de bullying, deram esse nome aí, mas assim, eu vejo assim, que até hoje mesmo com educação que tá tendo em relação a esse tipo de deficiência, que a gente ouve praticamente todos os dias falar disso né, deficiência, aluno especial, mas eu ainda vejo que há um preconceito há um... a gente sente, quando a gente pede uma informação, pede para ler o nome de um ônibus né, então pede para ler um papel, igual esse que você tá na mão, aí eu digo que não tô enxergando isso aqui, e a pessoa diz: você não tá enxergando isso aí?... Para mim é um preconceito, se eu tô dizendo que eu não tô enxergando, então não é para ter contestação, né. Eu acho que ainda falta um pouco de entendimento e compreensão por parte de quem não é deficiente. E assim, às vezes é muito confuso eu até evito pedir informação, pedir algum tipo de ajuda, porque tem esse tipo de atitude pela maioria. Aí a gente se sente ainda mais baixa, assim se sentir inferior às vezes, já tinha já tinha deficiência esse que deixa a gente meio para baixo né, aí quando alguém trata a gente dessa forma, aí pronto, eu evito muito pedir informações porque eu já sei como é que eu vou ser correspondido nesse sentido aí, entendendo? eu evito muito (P09).

Percebe-se nesse discurso que a interpretação do aluno é de que há muita incompreensão daqueles que dispõem da visão em relação aos que possuem dificuldade no uso desse sentido, como mencionado: atitudes de desconfiança, como se as pessoas que possuem baixa visão não fossem pessoas com deficiência visual que necessitassem de auxílio em determinados momentos, “Ser corpo e estar no mundo com alguma particularidade denominada de especial, como a deficiência visual, causa nos outros seres humanos, que não a possuem, espanto, dúvida, medo, curiosidade, piedade e outros diversos sentimentos” (PORTO; AZZINI, 2012, p. 133).

Para as autoras, a sociedade está acostumada aos padrões estabelecidos e a forma de perceber do outro que é diferente do habitual, gera estranheza, recusa e segregação. Tais concepções precisam ser desconstruídas, pois afetam negativamente a pessoa com deficiência visual. Assim, é preciso uma conscientização de todos, pois:

“Conscientizar-se” significa, portanto, recuperar a capacidade de auto-humanização processual, que busca incessantemente *ser mais*, que almeja desenvolver-se no sentido de se superar, de transcender-se, mesmo sabendo de sua situação permanente de incompletude, inconclusão e inacabamento (COUTO, 2019, p. 79).

Para o autor, a partir da superação do individualismo e do respeito aos diferentes corpos é possível estabelecer relações entre sujeitos, e não entre sujeito e objeto, ou mesmo opressor e oprimido.

Portanto, pode-se apontar que o corpo é uma construção simbólica e cultural a partir do contato com o outro e o ambiente, influenciando e sendo influenciado. Assim, “quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 269). Nesse sentido,

Percebe-se que o ser humano é construído e reconstruído pelas interações entre seu corpo e o meio, em uma relação dialética captada pelos sentidos e pelos significados atribuídos em cada momento da existência, orientando as ações dos indivíduos conforme as experiências anteriormente vividas. É por minuciosos estudos do movimento corporal que se torna possível compreender o sujeito de forma mais profunda e integral (GUALBERTO, 2017, p. 34).

Desse modo, o corpo é um ser incompleto, inconcluso, inacabado, em desenvolvimento e em constante transformação (COUTO, 2019). Refletir o corpo desta forma, apresenta-o como ser de inúmeras possibilidades, como apontava Rezende (1990), manifestando aspectos da corporeidade.

4.2.3 Unidades de significados para a 3ª Pergunta: Como você vivencia seu corpo no ambiente escolar?

A partir da questão desencadeadora - Como você vivencia seu corpo no ambiente escolar? - direcionada aos alunos com deficiência visual, foi possível extrair os seguintes indicadores para esta terceira questão geradora.

Quadro 14 - Indicadores para a terceira questão geradora.

Questão geradora: Como você vivencia seu corpo no ambiente escolar?	
Aluno	Indicadores
P01	<ul style="list-style-type: none"> • Normal, eu uso muito a questão do tato.
P02	<ul style="list-style-type: none"> • Meu corpo é como todos os outros corpos, e as outras pessoas. • Dentro da escola, eu me sinto... acho que como todo estudante, é, eu consigo aprender, consigo fazer.
P03	<ul style="list-style-type: none"> • Apesar de ser deficiente visual eu acho que eu sou uma pessoa normal no mundo. • Eu uso mais o tato.
P04	<ul style="list-style-type: none"> • Eu no meu canto as pessoas no delas. • Eu nunca me envolvo. • Com as outras pessoas não é de uma aproximação mas é sempre de um ambiente fechado. • No ambiente escolar, eu não tenho barreiras, até porque eu já tô aqui há muito tempo. • Mantendo uma consciência aberta e fechada ao mesmo tempo. • Então, eu vivencio mais meu corpo em algumas expressões (disciplinas).

	<ul style="list-style-type: none"> Ah... a bengala digamos que hoje são nossos olhos.
P05	<ul style="list-style-type: none"> Não vou dizer que é totalmente normal. Muito bagunçada. Vivencio meu corpo na educação física.
P06	<ul style="list-style-type: none"> Muito bem, de forma normal.
P07	<ul style="list-style-type: none"> Nas aulas de educação física eu movimento meu corpo. Eu uso muito a mão, o tato.
P08	<ul style="list-style-type: none"> Tem algumas complicações às vezes. Tento me adaptar.
P09	<ul style="list-style-type: none"> De forma normal.

Fonte: Elaboração própria (2022), com base nos dados obtidos na pesquisa de campo (2021/2022).

As respostas à pergunta geraram as 08 unidades de significado expostas no quadro a seguir. Dentre as Unidades de Significado, a unidade: **“De forma normal”**, representa o maior quantitativo de respostas dos entrevistados.

Quadro 15 - Terceira Unidade de Significados.

Questão geradora: Como você vivencia seu corpo no ambiente escolar?											
Unidade de significados	Alunos									Nº de respostas	%
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09		
01- A partir do sentido do tato.	X		X				X			03	33,33%
02- De forma normal.	X	X	X			X			X	05	55,55%
03- Com as outras pessoas não é de uma aproximação, mas é sempre de um ambiente fechado.				X						01	11,11%
04- Não vou dizer que é totalmente normal.					X			X		02	22,22%
05- Vivencio meu corpo na educação física.					X		X			02	22,22%
06- Ah... a bengala digamos que hoje são nossos olhos.				X						01	11,11%
07- Tento me adaptar.								X		01	11,11%
08 - Eu vivencio mais meu corpo em algumas expressões (disciplinas).				X				X		02	22,22%

Fonte: Elaboração própria (2022), com base nos dados obtidos na pesquisa de campo (2021/2022).

A primeira unidade de significados apresentada: **“A partir do sentido do tato”** é resultante dos relatos do P01, P03 e P07:

Normal, eu uso muita a questão do tato. O psicólogo até me ensinou usar o tato no elevador. Quando eu quero pegar o elevador, eu uso o tato (P01).

Eu uso mais o tato, porque, porque para mim por exemplo chegar perto de alguma coisa a gente troca nela né, então acho que isso é importante. Como eu falei do tato, se alguém for tocar para mostrar alguma coisa eu não me sinto incomodado, mas se for de outra maneira, é diferente (risos) (P03).

Eu uso muito a mão, o tato (P07).

Quando se fala do tato não está se falando somente do ato tocante da mão, mas de toda a superfície do corpo, no entanto, entende-se que a mão para as pessoas com deficiência visual, desempenha funções muito específicas, ligadas ao ato de conhecer e reconhecer o ambiente, e o outro através desse sentido.

Ao falar da importância do tocar no desenvolvimento humano, Montagu (1988, p. 289), afirma que o tato:

É o sentir que vence a distância espacial que nos separa dos outros e nos põe em contato com eles. [...] Daí a importância, quando ouvimos uns aos outros, de escutarmos as sensações assim como as palavras. O tato é uma linguagem em si, dotada de um vocabulário muito extenso. Por meio do tato, comunicamos aquilo que não pode ser pronunciado, pois o tato é a verdadeira voz da sensação, já que até mesmo as melhores palavras carecem da honestidade do tato (Montagu, 1988, p. 289).

Segundo o autor o toque amplia as possibilidades de experiências aumentando a capacidade de contato consigo mesmo, com os outros seres e com o entorno.

Colaborando com o que foi descrito anteriormente, Le Breton (2016) ao se referir ao tato descreve-o como um sentido de proximidade por excelência, que explora por sequências, metodicamente, a fim de lentamente construir o maior número de informações. Nesse sentido, a pele órgão do contato possibilita inúmeras vivências sendo “o ponto de contato com o mundo e com os outros. Ela é sempre uma matéria de sentido” (LE BRETON, 2016, p. 207).

Assim, a pessoa com deficiência visual “por não ver o mundo com os olhos, afina com intensidade sua percepção tátil, auditiva, olfativa e cinestésica” (PORTO, 2005, p. 95).

Conforme afirma Masini (2012):

Assim, por exemplo, a reflexão da criança com deficiência visual surge da sua experiência de habitar o mundo por meio de sua apalpação tátil, em que interroga o objeto de forma mais próxima do que se fizesse com o olhar. É a velocidade e a direção de suas mãos que a farão sentir as texturas do liso e do rugoso, a temperatura fria e quente, o ar mais abafado quando se aproxima de uma parede, acompanhado pela alteração de sua voz ouvida e sua voz articulada, que se altera frente a um obstáculo ou em ambiente aberto. Essas percepções de tatear, que ocorrem com seus movimentos de mãos e dedos, de articular a voz, de ouvir, de sua comunicação e de

sua locomoção no espaço estão unidas em seu corpo, no mundo, e compreendidas pela reflexão sobre cada uma dessas experiências (MASINI, 2012, p. 25-26).

Nesse sentido, a diversidade humana deve sempre ser considerada e no processo educacional deve-se oferecer condições de aprendizagem diferenciadas que privilegie todos os sentidos.

Como apresentado anteriormente, neste estudo há recursos ópticos que são utilizados para auxiliar aqueles que possuem resíduo visual, no entanto, nem sempre todas as informações são obtidas por esse meio, logo eles devem ser estimulados a fazerem uso de seus outros sentidos, como o tato, canal sensorial muito utilizado como mencionaram os participantes da pesquisa.

Apresentam-se dados interessantes na unidade de significados: **“De forma normal”**, para o P01:

(Silêncio)... Bom eu acho que meu corpo é como todos os outros corpos, e as outras pessoas. (Silêncio)... E como eu me sinto dentro da escola, eu me sinto (risos), éeee, acho que como todo estudante, é, eu consigo aprender, consigo fazer, éeee, o que um estudante faz dentro de uma escola né, que vem para estudar, para aprender né, sendo acompanhado pelo que o professor passa dentro da sala de aula, eu acho que é isso. Eu realmente não esperava por essas perguntas (Risos) (P01).

Nesse mesmo sentido, P02 e P03 relatam respectivamente:

Apesar de ser deficiente visual eu acho que eu sou uma pessoa normal no mundo (P02).

ÉEEE... a minha relação é de uma pessoa comum, como eu não tenho outro tipo de relação assim (P03).

Mais uma vez, nota-se expresso nos relatos a concepção de corpo dos deficientes visuais como sendo normal:

Vivencio meu corpo no ambiente escolar muito bem, de forma normal (P06).

Eu vejo como uma coisa normal entendeu, natural, normal enquanto a isso não tem nenhuma anormalidade não. Onde eu estudo é com pessoas com deficiência e sem deficiência. Mesmo com a deficiência visual é normal, como acabei de lhe falar, acho que meus relacionamentos são normais, apesar das dificuldades que tem, esses detalhes que acabei de mencionar aí mas eu considero que é normal (P09).

Os 05 participantes relataram não se sentirem diferentes em suas vivências, mas como qualquer outro corpo que está no mundo e com o mundo. A pessoa com deficiência visual “tem

a possibilidade de organizar dados, como qualquer outra pessoa, e estar aberto para o mundo, em seu modo próprio de perceber e de relacionar-se” mesmo dispondo de uma dialética diferente (MASINI, 2013, p. 29).

Considera-se que cada ser humano é um ser único, um corpo em movimento, repleto de sensibilidade e com capacidade de perceber e agir, em diversos ambientes e situações, mesmo com as dificuldades que possam se manifestar (PORTO; AZZINI, 2012).

Ao retratar a vivência com as outras pessoas **“Com as outras pessoas não é de uma aproximação, mas é sempre de um ambiente fechado”**:

É fechado, bem fechado... Tipo assim, eu no meu canto as pessoas no delas. Então tipo, se você for na sala de aula, tipo, tem um livro, tem uma fileira de cadeira... quatro para lá, quatro para cá, e três para cá, tipo eu aqui, no meio, aí um grupo para cá, e um grupo para lá, e uma pessoa bem atrás de mim que no caso é quem auxilia. Então, eu nunca vou estar envolvido em grupos, tanto faz por eu não conhecer, tipo... não ter intimidade eu nunca me envolvo, então, eu acho que a relação comigo com meu corpo comigo com as outras pessoas não é de uma aproximação mas é sempre de um ambiente fechado (P04).

O entendimento do P04 sobre seus relacionamentos é de distanciamento, o que revela a falta de relacionamentos consistentes dentro do ambiente escolar, como foi mencionado por ele há um afastamento de seus colegas, o que diverge do que preconiza a corporeidade.

Considera-se que a pessoa com deficiência visual é capaz de se comunicar como qualquer outro ser humano, no entanto, isso acontece de forma diferente daqueles que captam as imagens por intermédio da visão. Assim, na comunicação muitas vezes os videntes estranham por não serem habituados a dialogar considerando as diferenças que existem entre os seres humanos, então agem com estranheza quando se deparam com alguém com algum tipo de deficiência (PORTO, 2005). Tais atitudes geram prejuízos nos relacionamentos das pessoas com deficiência visual e dificultam sua apreensão, compreensão e atuação no mundo.

É preciso estar atento as diversas formas de se relacionar, e a escola como lugar de interação, experiências e vivências variadas, deve possibilitar o bom desenvolvimento desses compartilhamentos, pois elas são primordiais para que o sujeito se desenvolva de forma ativa.

Na relação de comunicação, o meu corpo e o corpo do outro, como comportamentos, estão presentes a si e ao outro. O meu corpo percebe o corpo do outro e pode encontrar ali um prolongamento de suas intenções, uma maneira própria de se relacionar com o mundo. Assim, o meu corpo e o corpo do outro são um único todo, todo esse que, na presença do mundo, se projeta no ambiente em objetos culturais, como o caso da linguagem, que desempenha papel essencial na percepção do outro (PORTO, 2005, p. 40-41).

A próxima unidade construída foi proveniente dos discursos do P04 e P08 denominada **“Eu vivencio mais meu corpo em algumas expressões (disciplinas)”**. Nota-se nesta unidade um distanciamento dos aspectos da corporeidade, em que as expressões citadas se referem à participação dos alunos em algumas disciplinas na escola, como, por exemplo, história e educação física. Tem-se a seguir os seguintes relatos

Então, eu vivencio mais meu corpo em algumas expressões. Eu não vou mentir, eu vou na história mesmo. Na disciplina de história por exemplo, é um ambiente onde o meu corpo se destaca até porque é algo bom. É bom tipo... A minha memória funciona mais rápido na história, então se tem algum debate de história, eu tô ali, e é muito bom.

Eu não faço educação física, eles retiraram, eu ia, mas a professora teve um certo preconceito comigo, aí falaram que era para mim apresentar um laudo médico para eu não fazer, aí depois que eu parei, eu comecei a fazer em casa mesmo. Tem uma pasta minha com vários laudos médicos.

Eu acho que no ambiente escolar, eu não tenho barreiras, até porque eu já tô aqui há muito tempo, então eu já sei, já tenho assim... tipo... uma certa distância, eu conheço né, não é que eu conheço... é que eu pressinto as pessoas que vão chegando, então não existe barreiras que não possam ser superadas. Tipo, a um entendimento maior do que a gente possa perceber, tipo, para você ver, a pessoa cega ela usa uma bengala, mas a própria memória dela já diz, já pressente onde aquilo tá, então isso quebra uma barreira (P04)

Definitivamente eu acho que eu vivencio meu corpo, mas em algumas disciplinas e em outras não. Tipo algumas como a biologia, eles passam slides, às vezes eu não enxergo, fica muito apagado, então tenho dificuldade. Principalmente matemática algumas questões, são complicados para mim enxergar. Eu ainda ando sozinho (P08).

Os relatos do P04 e P08 se colocaram diante de uma realidade que está presente em muitas escolas brasileiras, em que os alunos com algum tipo de deficiência são afastados do convívio com os demais alunos, seja por preconceito ou por falta de preparo dos profissionais para planejar atividades pautados na heterogeneidade.

Refletindo sobre a fala do discente sobre seu afastamento das aulas de Educação Física entende-se que tal disciplina nem sempre cumpre seu papel social, pois, enquanto conteúdo curricular que trabalha com o movimento humano deve ser capaz de oferecer possibilidades para que os corpos se desenvolvam, independentemente de suas limitações.

Pela abordagem da corporeidade, “isso depende de como a motricidade foi sendo despertada, estimulada e aprimorada no processo educativo” (PORTO, 2005, p. 105), ou seja, a disciplina de educação física, mediada pelo docente, deveria motivar o aluno com deficiência visual a viver sua corporeidade nas aulas práticas, ao contrário disso, observou-se na fala do P04 que o professor da referida disciplina incentivou o aluno a buscar laudo médico para não participar mais das aulas.

Entende-se que a convivência com colegas e professores se torna um ganho não só para o aluno com alguma deficiência, mas para todos, pois podem desenvolver a compreensão, o respeito e a solidariedade, lidando com as diferenças e semelhanças de forma natural (SILVA, 2012).

Por vezes para que haja equidade é necessário que o docente confeccione, adapte materiais e adeque a metodologia de ensino, para contemplar a individualidade e a multiplicidade dos corpos com os quais este estabelece relações no ambiente escolar. No entanto, entende-se que não deve ser responsabilidade somente do professor, mas de toda a instituição de ensino.

Nesse sentido, concorda-se com Porto ao afirmar que:

Pensar, falar e agir com emoções no ato educativo, acredito que deve ser uma condição básica para que este aconteça com fluidez e harmonia. As emoções, quando positivas, tendem a trazer vontade de sempre estar realizando algo a mais, com criatividade e mudanças. No ato educativo, dessa forma, poderá almejar a transcendência na tridimensionalidade das relações humanas na ação da motricidade, desencadeando prazer, solidariedade e motivação para que você e o outro, individual e coletivamente, realizem-se como seres humanos na sua completude e intencionalidade, independente do quanto cada um almejou e conseguiu (PORTO, 2005, p. 113).

Infelizmente, ainda se vive em uma sociedade que não se desvinculou de conceitos e padrões antigos sobre capacidades e produtividade do ser humano, e aqueles que não se encaixam nesses modelos são postos de lado.

Na composição da unidade de significado **“Ah... a bengala digamos que hoje são nossos olhos”**, a princípio parece não responder adequadamente à pergunta em questão, mas conforme aprofunda-se no discurso do entrevistado percebe-se que a bengala ganha um significado mais profundo, não sendo vista pelo P04 somente como um objeto, mas como uma extensão do próprio corpo do sujeito possibilitando uma maior vivência e experiência no mundo, pois:

Ah... a bengala digamos que hoje são nossos olhos. A gente não tem mais os resíduos do globo ocular nem a transparência da retina, então seriam os nossos olhos... tipo... ela tem, a gente desenvolve uma sensibilidade, muito, muito rara nas mãos. É muito simples, também tanto faz também nos pés, então a gente sente aquela vibração com o toque da bengala, ela é nossos olhos, considerado os nossos olhos. É tipo...muitas pessoas caminham com a bengala e as pessoas veem e acham estranho, as pessoas correm devagarinho com a bengala, e acham estranho, mas é normal, só que em muitas vezes a nossa sociedade ela é preconceituosa com o outro, e é óbvio então, que eles vão querer questionar e na maioria das vezes não vão compreender, só que em referência a isso as bengalas são os nossos olhos. Acessibilidade com ela está nas mãos, no toque é isso. Tipo, eu moro do outro lado da rua, ninguém me ajuda atravessar, até porque eu já melhorei a minha audição, então as vezes que eu atravesso de boa. Digamos que

quando vem um carro, a gente é olhar para os dois lados né?! A pessoa com deficiência não, ela escuta, ela sabe, ela sente aquela vibração. Se você perceber o próprio vento te ajuda, sabe?!

Se você manter uma consciência aberta e fechada ao mesmo tempo, você sente aquilo, é bem legal. É assim... tipo braile. Você uma pessoa normal que tem a visão perfeita, não vai ler aquilo, porque vai ver bolinhas... a mente dela bloqueia aquilo ali para que ela não, não possa entender e nem ler. Agora é... a pessoa com deficiência visual, tipo o cego mesmo, não vai ver, então a mente vai trabalhar mais rápido tipo: ponto "A" ponto "B", "C"; número 01, ponto "B", 2... 3... e a nossa mente trabalhando, tipo, a gente desenvolve coisas mais rápido (P04).

A bengala deixa de ser um objeto que o cego percebe e torna-se um instrumento pelo qual ele percebe. Tornando-se um apêndice do corpo, uma extensão dele (MERLEAU-PONTY, 2018). Chama-se atenção para o fato que:

Quando a bengala se torna um instrumento familiar, o mundo dos objetos táteis recua e não mais começa na epiderme da mão, mas na extremidade da bengala. E se tentado a dizer que, através das sensações produzidas pela pressão da bengala na mão, o cego constrói a bengala e suas diferentes posições, depois que estas, por sua vez, medeiam um objeto à segunda potência, o objeto externo (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 210).

O uso da bengala representa muito mais que o uso de um simples objeto, representa proteção, desenvolvimento de autoconfiança, possibilidade de locomoção independente, e como mencionado, passa a ser uma parte do corpo do usuário possibilitando uma participação mais plena da pessoa com deficiência visual.

Como afirma Porto (2005), ser autônomo e independente ao se locomover pelos ambientes que desejar é condição básica de sobrevivência social, afetiva cultural, entre outras.

Destaca-se também o relato do P08 que constitui a unidade “**Com algumas complicações**”, na compreensão do discente, seu corpo enfrenta dificuldades no ambiente escolar, citando alguns momentos que este se sente prejudicado: “*Eu tentando me adaptar o possível tem algumas complicações às vezes, mas eu tento me adaptar*” (P08).

Entende-se que é por meio do corpo que o ser humano vivencia o mundo, mas para que isso aconteça com qualidade é primordial que este possa interagir com os diversos ambientes sem restrição.

A escola como fonte de conhecimento precisa ser compatível com a realidade dos alunos, indo além da transmissão de conteúdo. Necessita criar propostas de ensino diferenciadas que atendam a multiplicidade dos corpos considerando as diversas formas de aprender.

Para isso, os educadores precisam conhecer os discentes em sua totalidade, os alunos com deficiência visual “como todos os outros, necessitam ser compreendidos, aceitos e admirados, para poderem se ver e se encontrar na dinâmica do seu mundo vivido” pois, [...]

“para se educar o ser humano como um todo é necessário conhece-lo todo” (PORTO, 2005, p. 93).

A unidade “**Vivencio meu corpo na educação física**”, originou-se a partir das respostas dadas por 02 participantes. Para P05:

No ambiente escolar, eu acho que vivencio meu corpo na educação física, e também em algumas das atividades, das que tem lá, como é que se fala...nas exposições. E minha participação na educação física é escutar o professor e fazer tudo que ele mandar, eeee... tentar ser, tentar fazer o melhor para não ser um dos piores alunos (P05).

A resposta apresentada, se assemelha muito com o que foi relatado por P07:

Nas aulas práticas de educação física. Acho que vivencio mais que nas outras disciplinas porque nas aulas de educação física eu movimento meu corpo(P07).

O que foi descrito pelos alunos indica que para eles suas maiores vivências corporais encontram-se nas aulas de educação física. Imagina-se que isso se deve tanto ao fato de a disciplina de educação física tematizar as práticas corporais e incentiva-las dentro do ambiente escolar, como por ser vista ainda hoje como conteúdo curricular responsável por educar o “físico”.

Seja por qual motivo for, é fato que a disciplina trabalha a cultura corporal de movimento e deve ter como objetivo a formação íntegra do sujeito. Como afirma Nóbrega (2019), o movimento não deve ser mecânico, mas sim intencional, carregado de sentidos e significados.

O movimento não é mecanicista, é intencional, possui um sentido e uma significação. Essa intencionalidade deve ser despertada, ao solicitarmos a realização de movimentos pelos alunos. Nesse sentido, na escolha dos métodos de ensino, o professor deve considerar que, ao realizar movimentos, os alunos não são objetos, corpo-máquina, prontos a reagir com precisão diante das solicitações externas, mas são sujeitos cuja a condição corporal marca sua singularidade e autonomia, pois o corpo é vivo e significante e ao mover-se, o sujeito humano cria e recria a história e a cultura (NÓBREGA, 2019, p. 86).

Dessa forma, entende-se que a Educação Física deve proporcionar diversas possibilidades de movimentos corporais possibilitando a inclusão de todos os corpos, de maneira que:

[...] ao intervir sobre o corpo e o movimento, deve estar atenta para os aspectos da saúde, do bem estar, do desenvolvimento das capacidades motoras e orgânicas, mas

deve ampliar o seu campo de referência para a questão ética e estética do movimento, a beleza e harmonia dos gestos, sua relação com a identidade do ser humano e a relação com a cultura, possibilitando ampliar a percepção de si mesmo, do outro e do mundo, contribuindo para o redimensionamento do ser humano e da vida no planeta, tendo como referência básica a corporeidade (NÓBREGA, 2009, p. 92).

Na Unidade “**Tento me adaptar**”, demonstra a visão de corpo que ao vivenciar as diversas situações do dia a dia busca se encaixar e adequar, com uma capacidade de se reinventar e progredir. Aproximando-se do que Nóbrega (2010) chama de capacidade de autorregulação do corpo, tendo conhecimento de si, de suas limitações e capacidade de superação.

Destaca-se o relato do P08: “*Eu tentando me adaptar o possível, tem algumas complicações às vezes, mas eu tento me adaptar*”. Portanto, é preciso estar sensível ao outro e ao seu entorno para que se possa vivenciar de maneira integral os diversos momentos que a vida proporciona.

É preciso estar aberto a um acúmulo de experiências, desafios e aprendizagens que envolvem as relações do indivíduo consigo mesmo, o estabelecimento de compromisso com as outras pessoas e com o sistema de objetos de outros seres vivos que cercam seu espaço de vida cotidiana. Essas experiências filtradas e administradas pelo próprio indivíduo, converte-se em padrões significativos e significantes para a vida, sejam eles constituídos de prazer ou desafio, de acontecimentos grandes ou pequenos (SIMÕES, 2001, p. 189).

Refletindo sobre essa afirmação anteriormente posta, é necessário pensar a pessoa com deficiência visual enquanto ser humano presente no mundo, como qualquer outro, com potencial e sensibilidade oferecendo condições para seu desenvolvimento, de forma que se respeite suas limitações e condições de manifestações (PORTO; AZZINI, 2012).

Colaborando com este enunciado Porto (2005, p. 120) dispõe que “cada um de nós deve enxergar com mais clareza, na luz ou escuridão, a sua própria vida e assim poder ser para ver e viver... viver e ver...” portanto, é refinar os sentidos e perceber a beleza de viver por meio do corpo.

Dessa maneira, a educação tem o desafio de “estimular indivíduos capazes de viver nesse mundo de forma integral e consciente, indivíduos que construam sua ação de maneira reflexiva, criativa, autônoma, ativa, consciente de si, do outro e de suas relações com o mundo” (SANTOS, 2019), impedindo assim que as pessoas com deficiência fiquem a margem da dinâmica social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: reflexões daqueles que “veem” sobre a concepção de corpo dos que não “veem” com os olhos.

Não quis que este escrito fosse sério, no sentido de empertigadamente acadêmico. Quis que fosse um escrito elaborado a sério, no sentido de buscar a sensibilidade do meu presumido leitor para algumas questões, no que tange a corporeidade [...]. Bela foi a experiência de tentar tudo isso. O que verdadeiramente logrei? Isso deixo à avaliação dos que lerem estas páginas (MORAIS, 1993, p. 87).

O estudo desde o início demonstrou-se desafiador, pois tem em si o compromisso de ter sido uma pesquisa inédita no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará - PPGE - UFOPA, bem como sendo um dos primeiros na região Norte do País. O que exigiu no decorrer desta dissertação um comprometimento ainda maior. Mas, ter chegado a um resultado que poderá contribuir para o avanço da ciência, compartilhando a concepção de corpo e as experiências corporais daqueles que não dispõem da visão como sentido predominante para que aqueles que dispõem de todos os sentidos, é de uma alegria imensurável.

Almeja-se que este escrito amplie o olhar para a diversidade de corpos, embora saibamos que as concepções e experiências vividas por cada sujeito no mundo e com o outro sejam mais complexas, e com mais sentidos do que se descreve e percebe em um discurso.

Como delineado no decorrer deste estudo, a corporeidade vai muito além do que um conceito propriamente dito, trata-se de um ato de envolvimento íntimo consigo mesmo, com o outro e com o mundo, é um entrelaçamento com a vida. Um modo de ser e estar, um caminhar em direção ao melhor que se pode ser enquanto pessoa, na busca constante por fazer do mundo um lugar melhor.

Entender a abordagem da corporeidade é algo complexo, porém possível de ser compreendida e disseminada nos ambientes educacionais formais e não formais. Percebe-se que as escolas estão saturadas de práticas que insistem em dominar os sujeitos, sendo imprescindível um discurso que rompa com essas percepções.

Ao buscar a visão de corpo das pessoas com deficiência visual almejava-se dar vez e voz aos corpos que continuamente são silenciados pela sociedade, além de ser um anseio entender melhor os diferentes corpos presentes no ambiente escolar.

Considera-se que estes corpos não são excepcionais por terem uma deficiência, mas por serem seres únicos, complexos, cheios de subjetividade e que possuem experiências diferenciadas. Evidentemente que não possuir um dos sentidos remanentes lhe trazem vivências que um vidente não terá, mas como afirmado pelos alunos entrevistados isso não os torna corpos diferentes dos demais, exclusivamente por essa característica.

No que diz respeito a concepção de seu corpo e do corpo do outro, nota-se que o modo de perceber destes é diferenciado, bem como a forma como estabelecem contato com o seu entorno. De acordo com os dados apresentados os alunos com deficiência visual, em sua maioria descrevem o corpo como sendo o próprio ser, em suas expressões e existência. Logo, estes discursos convergiram com os pressupostos apresentados pela abordagem da corporeidade em que o corpo é a manifestação do sujeito, sendo a única maneira de ser e estar no mundo.

Faz-se necessário valorizar a relação e o cuidado consigo mesmo, com o outro e com o entorno, é preciso conviver com qualidade com todos aqueles que se encontram na vida, possibilitando um mundo melhor e mais prazeroso para se estar e viver.

Cada discurso está carregado de sentidos e mais sentidos, estando presente um pouco de cada ser, de sua trajetória, alegrias, angustias e aprendizados. Não obstante, esses sujeitos trazem experiências e marcas negativas imprimidas em seus corpos que são frutos do preconceito e discriminação.

O corpo da pessoa com deficiência visual que não possui os padrões ditados pela sociedade não pode ser tratado com preconceito e exclusão, mas sim como um corpo que possui seus desafios, mas que é rico de sensibilidade e inteligibilidade. Reafirma-se que os direitos que estes possuem devem ser frequentemente reconhecidos e respeitados para que possam exercer de forma plena sua cidadania.

Aprofundar-se na concepção de corpo desses sujeitos é compreender que mesmo não dispondo do sentido da visão eles possuem todos os outros que lhes possibilitam ir além das coisas vistas permitindo se relacionarem consigo mesmo, com os outros e seu entorno a partir de sua corporeidade vivida.

Considera-se que as relações estabelecidas pelas pessoas tem a ver com a concepção de corpo que elas possuem, dessa forma está mais ligada aos aspectos biológicos, todos aqueles que possuem algum tipo de deficiência ou que não se encaixem no padrão estabelecido pela sociedade são considerados incapazes ou inferiores, no entanto, se esta visão contempla o ser humano como um todo, em sua complexidade, esse olhar já não é mais de preconceito, mas de compreensão que todos os corpos são distintos, mas cheios de capacidades e possibilidades.

Assim, baseado nos teóricos e nos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa compreende-se que a corporeidade se apresenta como mecanismo de superação das visões mecanicistas e reducionistas de corpo, criticando e ressignificando essas concepções que estão impregnadas na sociedade, que por vezes, aprisionam e silenciam o ser.

A abordagem da corporeidade busca instigar o ser humano em seu desenvolvimento pleno, concebendo o corpo em sua subjetividade, plenitude e autonomia. Pois, ao se perceber

como ser corpóreo, o sujeito passa a ser o gestor de sua própria história, vivendo com harmonia com todas as suas facetas. Logo, quando “tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história [...]” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 19).

Considerando tais fatores, é preciso pensar a educação criticamente, transformando-a em um verdadeiro espaço de aprendizagem que privilegie os diversos saberes e experiências corporais, de maneira que ultrapasse os limites da escola com intuito de formar cidadãos e cidadãs para a vida, tornando-os sujeitos críticos e atuantes em sua realidade.

Acredita-se que a mesma não deve focar somente na transmissão de conhecimentos historicamente acumulados, mas, instigar os alunos a “[...] ir em busca dos encontros, dos incentivos, dos desafios, dos projetos, das incertezas dos desejos e sem dúvida dos sonhos” (SIMÕES, 2001, p. 189).

Os seres humanos necessitam de olhares atenciosos sobre suas particularidades e individualidades, de forma que sejam respeitados em suas diferenças, tendo a oportunidade de se desenvolverem plenamente obtendo interações sociais mais civilizadas.

Ressalta-se que no decorrer da pesquisa e mais precisamente nos discursos dos alunos, surgiram muitas questões que não puderam ser abordadas com profundidade, tanto por serem temáticas mais abrangentes e não estarem no objetivo deste estudo, como por exigirem um tempo maior de investigação.

Nesse sentido, acredita-se que novas pesquisas poderão surgir a partir dessa, com temáticas como: falta de formação docente para pessoas com deficiência, bullying no ambiente escolar, precariedade das tecnologias assistivas, falta de acessibilidade nos locais públicos, entre outras.

Almeja-se que este tenha sido apenas um ponto de partida para que novas pesquisas sejam iniciadas na região Norte relacionadas a temática abordada. Acredita-se que o estudo se torna pertinente, pois consiste em considerar que as discussões sobre corporeidade e deficiência visual contribuirão para possibilitar o embasamento de profissionais da educação no contexto amazônico ao dialogarem com os corpos de seus alunos, e nessa interação estabelecerem uma aprendizagem significativa considerando às diversas formas de ensinar, aprender e se relacionar, pois deve-se respeitar as características próprias de cada discente.

Encerra-se esta pesquisa com um trecho da letra da canção que virou parte do título desse escrito “trem bala” de Ana Vilela.

*[...] É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós
É saber se sentir infinito num universo tão vasto e bonito*

*É saber sonhar
E então fazer valer a pena
Cada verso daquele poema sobre acreditar [...]
Não é sobre chegar no topo do mundo, saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações
[...] Que a vida é trem-bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir.*

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar em Revista**. Curitiba, PR, n. 17, p. 01-10, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.219>
- AMIRALIAN, M. L. T. M. Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: **casa do psicólogo**, 1997.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. DOI: [10.21879/faeeba2358-0194.v22.n40.753](https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v22.n40.753)
- MONTAGU, A. *Tocar: o significado humano da pele*. 10ª ed. [Tradução Maria Sílvia Mourão Netto]. São Paulo: **Summus**, 1988.
- ASSMANN, H. *Paradigmas Educacionais e Corporeidade*. Piracicaba: **UNIMEP**, 1993.
- BARBOSA, M. R; MATOS, P. M; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia e Sociedade**, 23 (1), 24-34. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000100004>
- BRASIL. Constituição da República Federativa Brasileira. Decreto 3.298 de 1999. Regulamenta a Lei 7.853 de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 06 ago 2020.
- BRASIL. Lei Nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial**, 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 08 fev 2021.
- BRASIL. Lei 13.146 de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial**, Brasília, 06 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 ago 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 6 de julho de 2015. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/205855325/lei-13146-15>. Acesso em: 29 jul 2021.
- BRASIL. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol. 1 fascículos I – II – III / Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória

Batista da Mota. Instituto Benjamin Constant: Rio de Janeiro. **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Especial: Brasília, 2001. (Série Atualidades Pedagógicas; 6).

BORTOLINI, Elisa. **Deficiência visual, corporeidade e tecnologia: um estudo sobre a construção da imagem corporal e expressão da sexualidade por deficientes visuais em ambientes virtuais**. Trabalho de conclusão de curso –Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. 75 f. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/103383>. Acesso em 28 jul 2021.

CAIADO, K. R. M. Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos. 3ª ed. Campinas: **Autores Associados**, 2014.

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. 5ª ed. Porto alegre: **Mediação**, 2006.

CERBONE, D. R. Fenomenologia. 3ª ed. Tradução de Caesar Souza. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2014.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza. **A unidade corpo mente nas aulas atividades criadoras de brincar narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão**. 2018. 225 f. Tese (Doutorado em Processos e Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33749>. Acesso em: 28 jul 2021.

COUTO, Hergos Ritor Froes de. **A criança e as manifestações lúdicas de rua e suas relações com a educação física escolar**. Piracicaba, 2008. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Núcleo de Pedagogia do Movimento, Corporeidade e Lazer. Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=104327. Acesso em: 29 jul 2021.

COUTO, H. R. F. Esporte do oprimido: utopia e desencanto na formação do atleta de futebol. 2ª ed. São Paulo: **BT Acadêmica**, 2019.

COUTO, H. R. F; RIBEIRO, F; TEIXEIRA, A. K. S; Corpo, corporeidade e educação: reflexões no âmbito acadêmico da Amazônia. In: **Curso de Pedagogia: leituras formativas** [recurso eletrônico] / Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Hector Renan da Silveira Calixto (organizadores). – Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

FERNANDES, S. Fundamentos para educação especial. [livro eletrônico]. Curitiba: **Ibplex**, 2013.

FIGUEIREDO, J. R. M. O presente pelo passado: variação verbal em narrativas de deficientes visuais. Rio de Janeiro: **Instituto Benjamin Constant**, 2014. ISBN 978-85-67485-13-3

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. 9 ed., Petrópolis: **Vozes**, 1991.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo: **Scipione**, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17^a. ed. Rio de Janeiro, **Paz e Terra**, 1987.

GAIO, R.; PORTO, E. Educação Física e Pedagogia do Movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças. In: De Marco, A. (org.). Educação Física: cultura e sociedade. Campinas, SP: **Papirus**, 2006.

GALLO, S. Corpo ativo e a filosofia. In: MOREIRA, W. W. (Org). Século XXI: a era do corpo ativo. Campinas: **Papirus**, 2006. p. 9-29.

GONÇALVES, M. A. S. Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e educação. 15^aed. Campinas, SP: **Papirus**, 2012.

GUERREIRO, P. Instituto Benjamin Constant, 150 nos. Rio de Janeiro: **Fundação Cultural Monitor Mercantil**, 2007.

INFORSATO, E. C. A educação entre o controle e a libertação do corpo. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). Século XXI: A era do corpo ativo. Campinas, SP: **Papirus**, p.137-154, 2006.

LE BRETON, D. A sociologia do corpo. 6^a ed. Rio de Janeiro: **Vozes**, 2012.

LE BRETON, D. Antropologia dos sentidos. Rio de Janeiro: **Vozes**, 2016.

LIMA, J. L; SILVA, F. T. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. 2007. **Blog de letras – Parangatu**. Disponível em: <https://letras-ueg-parangatu.blogspot.com/2011/06/barreiras-atitudinais-obstaculos-pessoa.html>. Acesso em: 01/01/2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: **EPU**, 2014.

MASINI, E. F. S. Perceber: raiz do conhecimento. São Paulo: **Vetor**, 2012.

MASINI, E. F. S. O perceber de quem está na escola sem dispor da visão. São Paulo: **Cortez**, 2013.

MERLEAU-PONTY, M. O visível e o invisível. Tradução: José Arthur Giannotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: **Perspectiva**, 1992.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da Percepção. 5^a ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: **Martins Fontes**, 2018.

MIRANDA, Edinéia Terezinha de Jesus. **O aluno cego no contexto da inclusão escolar: Desafios no processo de ensino e de aprendizagem de Matemática**. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, UNESP Campus de Bauru, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/139502>. Acesso em: 02 ago 2021.

MORAIS, J. F. R. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas, São Paulo: **Papirus**, 1993.

- MOREIRA, W. W. Contribuições do jogo e do esporte para a corporeidade de crianças e adolescentes. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 192-202, 2019.
- MOREIRA, W. W. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Corpo presente, corpo pressente*. Campinas: **Papirus**, 1995a. p. 17- 36. cap. 1. (Coleção corpo e motricidade).
- MOREIRA, W. W. et al. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. In: MOREIRA, W. W. (Org.) *Século XXI: a era do corpo ativo*, Campinas: **Papirus**, 2006.
- MOREIRA, W. W. Fenômeno da corporeidade: pensado e corpo vivido. In: DANTAS, Estélio Henrique Martin (Org.). *Pensando o corpo e o movimento*. Rio de Janeiro: **Shape**, 2005. p. 53-60.
- MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Educação física, esporte e corporeidade: associação indispensável. In: MOREIRA, W. W; PICCOLO, V. L. N. (Org). *Educação física e esporte no século XXI*. Campinas, SP: **Papirus**, p. 133-149, 2016.
- MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **R. bras. Ci e Mov.** v. 13, n. 4, p.107-114, 2005.
- MOREIRA, W. W. Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas: **Editora Unicamp**, 1991.
- MOSQUERA, C. F. F. Deficiência visual na escola inclusiva. Curitiba: **Ibplex**, 2010.
- MOTA, M. G. B. A comunicação e a relação interpessoal com o aluno deficiente visual. Brasília: **Secretaria de Educação Especial - MEC**, 2003.
- VICKELE, S.; NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 23, n. 3, p. 68-77, set./dez. 2016.
- NISTA-PICCOLO, V. L. et al. As inteligências expressas na corporeidade vivida no cotidiano escolar. **Revista educação e cultura contemporânea**, Rio de Janeiro, v.16, n. 44, p. 369-393, 2019.
- NÓBREGA, T. P. Corporeidades: Inspirações Merleau-Pontianas. Natal: **Memoria IFRN**, 2016.
- NÓBREGA, T. P. A atitude fenomenológica: o corpo sujeito. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; CARMINHA, Iraquitana de Oliveira (Orgs.). *Merleau- Ponty e a Educação Física*. São Paulo: **Liber Ars**, 2019.
- NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educ. Soc.** [online]. maio/ago. 2005, v.26, n.91. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302005000200015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 fev 2021.

NÓBREGA, T. P. Uma fenomenologia do corpo. São Paulo: **Livraria da Física**, 2010.

NÓBREGA, T. P. Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo sujeito. 3. ed. revisada. Natal: **Editora da UFRN**, 2009.

OLIVEIRA, Patricia Santos de. **Avaliação do esquema corporal em crianças com cegueira congênita: um estudo exploratório**. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3076?show=full>. Acesso em 02 ago 2021.

PEREIRA, Ana Hilguen Marinho. **É GOL, QUE FELICIDADE? Educação, futebol profissional e Corporeidade na Amazônia**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação), UFOPA, 199 f. Santarém, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/494>. Acesso em: 03 ago 2021.

PIRES, Rogério Sousa. **Experiência vivida na escola na ausência do sentido da visão**. Tese (Doutorado em Educação), UNIMEP, Piracicaba, 185 f. 2015. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/18082015_140345_rogeriosousapires_ok.pdf. Acesso em: 02 ago 2021.

PORTO, Eline Tereza Rozante. **A corporeidade do cego: novos olhares**. Tese (Doutorado em Educação Física), Unicamp, Campinas, 162 f. 2002. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/280971>. Acesso em: 05 ago 2021.

PORTO, E.; AZZINI, E. P. A corporeidade do cego: uma experiência vivida. In: Pacheco Neto, Manuel. Educação Física, Corporeidade e Saúde / Manuel Pacheco Neto – Dourados: **Ed. UFGD**, 2012. p. 133 – 152. Cap. 7.

PORTO, E. T. R. A corporeidade do cego: novos olhares. São Paulo, **UNIMEP**, 2005.

PUGA, Leonardo Fortunato. **Interlocuções do mundo (in)visual: uma incursão acerca da imagem do cego**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 215 f. 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16032017-155237/pt-br.php>. Acesso em 03 ago 2021.

REZENDE, A. M. de. Concepção fenomenológica da educação. São Paulo, **Cortez: Autores Associados**, 1990.

ROCHA, Deizi Domingos da. **Corpos, tempos e espaços: descobrindo caminhos para a composição coreográfica do corpo com deficiência visual**. 2010. 91 f. Monografia (Especialista em Pedagogia da Educação Física) UNOCHAPECÓ, Chapecó, 2010. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Deizi-Domingues-da-Rocha.pdf>. Acesso em: 03 ago 2021.

RODRIGUES, Rosenilma Branco. **Corporeidade e educação do campo: os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente nos territórios rurais de Santarém-PA**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/269>. Acesso em: 02 ago 2021.

SÁ, E. D. Atendimento educacional especializado para alunos cegos e com baixa visão. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. p. 111 – 119. Cap. 4. Petrópolis: **Vozes**, 2011.

SANTIN, S. Educação física: uma abordagem fenomenológica da corporeidade. 2. ed. Ijuí: **ed. Unijuí**, 2003.

SANTOS, L. A. M.. Diálogos entre o pensamento de Merleau-Ponty e o campo educacional: reflexões sobre a corporeidade nas aulas de Educação Física escolar. In: Merleau-ponty e a Educação Física. Orgs: Terezinha Petrucia de Nóbrega e Iraquitã de Oliveira Caminha. –São Paulo: **Liber Arts**, 208p. 2019.

SANTOS, T; BARBOSA, R. S. Educação Inclusiva. Londrina: **Editora e Distribuidora Educacional S. A**, 2016.

SILVA, A. M. S. Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos. Curitiba: **InterSaberes**, 2012.

SILVA, Marcia Betania Alves da. **O desenho, e a deficiência visual dos pontos diálogos entre o sentido de artes visuais e a inclusão**. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Natal/RN, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29452/1/Desenhocorpodeficiencia_Silva_2019.pdf. Acesso em: 02 fev 2021.

SIMÕES, R. (Qual)idade de vida na (qual)idade de vida. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). Qualidade de vida: contemporaneidade e educação. Campinas, SP: **Papirus**, 2001. p. 169-190.

SOLER, R. Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural. 2ª ed. Rio de Janeiro: **Sprint**, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução a pesquisas em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: **Atlas**, 1987.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, **Salamanca: UNESCO**, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Título: As concepções de corpo do deficiente visual à luz da corporeidade: um estudo nas escolas públicas em Santarém - Pará.

O menor de idade pelo qual o (a) senhor (a) é responsável está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de Mestrado em Educação-UFOPA, que tem como objetivo compreender as concepções de corpo de alunos com deficiência visual de escolas públicas em Santarém-PA, à luz da abordagem da corporeidade, que será realizada pela discente Andressa Karoline Santana Teixeira sob Orientação do Professor Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto.

Solicitamos sua autorização para que o (a) menor sob sua responsabilidade participe do estudo. Caso você autorize, ele (a) participará da aplicação de um questionário e de uma entrevista através da plataforma do Google Meet em horário marcado com antecedência e de acordo com a disponibilidade dele (a). Os dados serão utilizados somente para essa pesquisa, sob responsabilidade da pesquisadora. Mediante autorização, as entrevistas serão gravadas, para que possam ser armazenadas em arquivos digitais e transcritas. A identidade do (a) menor será mantida sob sigilo e anonimato.

A participação do (a) menor será de forma voluntária, não recebendo nenhuma remuneração pela participação, mas contribuirá para um entendimento maior sobre as concepções de corpo do aluno com deficiência visual, possibilitando o embasamento de profissionais da educação no contexto amazônico a dialogarem com os corpos de seus alunos. Dessa forma, ressalta-se que a participação dele (a) não é obrigatória, podendo a qualquer momento desistir, sem sofrer nem um tipo de prejuízos físicos, morais ou psicológicos.

Caso o (a) menor sob sua responsabilidade seja deficiente visual total fica explícito que você deverá acompanhá-lo no momento da assinatura do Termo de Assentimento Livre e

Esclarecido (TALE) e assinar como testemunha, sendo obrigatória a assinatura do participante e do responsável.

O participante da pesquisa não sofrerá risco eminente, a não ser o constrangimento direto para o convite e autorização em participar do estudo. Para amenizar essa situação, a abordagem será de forma cautelosa e individualizada. Em caso de danos causados pela participação ele (a) será indenizado como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil e a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Esta pesquisa segue a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará - CEP – UFOPA; endereço Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 03 Salé; CEP 68.040-255; Contato: (93)2101-4924; Santarém - Pará. O Comitê de Ética em Pesquisa é uma comissão de avaliação e acompanhamento ético, direcionadas interesse dos participantes envolvidos na pesquisa.

A pesquisadora Andressa Karoline Santana Teixeira, discente do Mestrado em Educação – PPGE/UFOPA – Campus Santarém, sob orientação do Professor Doutor Hergos Ritor Fróes de Couto, poderá ser contactada em qualquer momento da pesquisa para esclarecimentos pelos seguintes meios: Endereço: Rua Cajazeiras, nº 89, Nova República - Santarém (PA) - CEP: 68025005, fone: (93) 991563388 e pelo email: andressakaroline909@gmail.com.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma com você, e outra com a pesquisadora.

Eu, _____ autorizo a participação neste estudo do menor de idade pelo qual sou responsável. E de livre e espontânea vontade assino o referido termo.

Assinatura do responsável

Declaro cumprir o compromisso ético exigido pela Resolução 466/12 do CNS, e que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido. Atesto a veracidade das informações contidas neste documento.

Santarém, ____ de _____ de 2021.

Assinatura da discente

Assinatura do docente

APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Título: As concepções de corpo do deficiente visual à luz da corporeidade: um estudo nas escolas públicas em Santarém - Pará.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar de uma pesquisa de Mestrado em Educação – UFOPA, cujo objetivo é compreender as concepções de corpo de alunos com deficiência visual de escolas públicas em Santarém-PA, à luz da abordagem da corporeidade, que será realizada pela discente Andressa Karoline Santana Teixeira sob Orientação do Professor Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto.

Sua participação no estudo é voluntária, podendo decidir em participar ou não nesta investigação, para participar além da assinatura deste documento, também é necessário a assinatura de seu responsável do termo de consentimento livre e esclarecido. Se concordar em participar será solicitado que participe da aplicação de um questionário e uma entrevista para responder algumas questões de cunho pessoal e as demais referentes à sua concepção de corpo e sobre suas experiências vividas no ambiente escolar.

O questionário e a entrevista serão realizados pela pesquisadora através da plataforma Google Meet em horário marcado com antecedência e de acordo com a disponibilidade do entrevistado. Os dados coletados ficarão sob responsabilidade da pesquisadora, e serão utilizadas para a presente pesquisa. Mediante autorização, as entrevistas serão gravadas, para que possam ser transcritas e armazenadas em arquivos digitais.

Asseguro que sua identidade será mantida sob sigilo e anonimato, bem como seu direito de retirar autorização de participação, sem que haja qualquer prejuízo ou penalidade para si, ou na sua continuidade como participante do estudo. Participando desse estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e está livre para participar ou recusar-se a participar da pesquisa. Em caso de danos da sua participação no estudo você será devidamente indenizado

como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil e a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

O participante da pesquisa não sofrerá risco eminente, a não ser o constrangimento direto para o convite e autorização em participar do estudo. Para amenizar essa situação, a abordagem será de forma cautelosa e individualizada. Além do constrangimento existe o possível risco de vazamento de dados coletados, ou mesmo invasão da sala virtual do Google Meet no momento da entrevista, que serão minimizados pelo manuseio correto e cuidado dos pesquisadores, a não utilização dos nomes na coleta das informações, bem como, a disponibilização do link de acesso a sala somente aos pesquisadores e participante da pesquisa. Em caso de invasão na sala virtual do Google Meet, será removido e bloqueado os invasores ou mesmo criado um novo link de acesso.

Os benefícios decorrentes da pesquisa será a possibilidade de você ter acesso ao resultado do estudo sobre as concepções de corpo do aluno com deficiência visual, colaborando para um entendimento maior sobre a temática, que contribuirá para possibilitar o embasamento de profissionais da educação no contexto amazônico a dialogarem com os corpos de seus alunos. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Durante a pesquisa lhe será assegurado acesso a todas as informações referentes antes durante e depois de sua colaboração, além do acesso a uma cópia do termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) rubricado em todas as folhas, ficando uma cópia com você e outro conosco após assinatura. Em caso de deficientes visuais totais fica explícito que este deverá estar acompanhado de seu responsável, que irá ler o termo e assinar como testemunha, sendo obrigatória a assinatura do participante e do responsável.

Toda pesquisa com seres humanos, segundo a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde é acompanhada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), uma comissão de avaliação e acompanhamento ético, direcionadas interesse dos participantes envolvidos na pesquisa. Em caso de dúvidas quanto os aspectos deste, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará - CEP – UFOPA; endereço Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 03 Salé; CEP 68.040-255; Contato: (93)2101-4924; Santarém - Pará.

O estudo envolve os seguintes pesquisadores: Andressa Karoline Santana Teixeira, discente do Mestrado em Educação – PPGE/UFOPA sob orientação do Professor Doutor Hergos Ritor Fróes de Couto, que poderão ser contactados em qualquer momento da pesquisa para esclarecimentos pelos seguintes meios: Endereço: Rua Cajazeiras, nº 89, Nova República

- Santarém (PA) - CEP: 68025005, fone: (93) 991563388 e pelo email: andressakaroline909@gmail.com.

Eu _____ fui informado (a) e compreendi as orientações acima e aceito participar da pesquisa, ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, assim como declaro que foi informado sobre todos os procedimentos deste estudo e de livre e espontânea vontade assino o referido termo.

Assinatura da testemunha

Assinatura do participante

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido deste (a) participante e atesto a veracidade nas informações contidas neste documento, segundo as normativas da resolução 466/12.

Assinatura da discente

Assinatura do docente

Santarém, _____ de _____ 2021.

APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO ENTREGUE A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

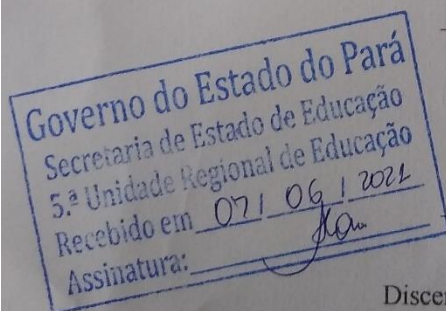
Prezado (a) Coordenadoria da Secretária de Educação do Estado – 5ª URE

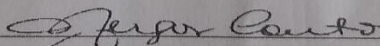
Venho respeitosamente solicitar a autorização desta Secretaria para realizar a pesquisa intitulada “As concepções de corpo do deficiente visual à luz da corporeidade: um estudo nas escolas públicas em Santarém – Pará”, desenvolvida pela pesquisadora Andressa Karoline Santana Teixeira, discente do Mestrado em Educação – PPGE/UFOPA – Campus Santarém, sob orientação do Professor Doutor Hergos Ritor Fróes de Couto.

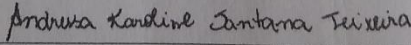
Esta pesquisa tem como objetivo compreender as concepções de corpo de alunos com deficiência visual de escolas públicas em Santarém-PA. Nesse sentido, os alunos com deficiência visual serão convidados a participarem de uma entrevista realizada pela pesquisadora através da plataforma Google Meet. Os dados coletados ficarão sob responsabilidade da pesquisadora, e serão utilizadas para a presente pesquisa. A identidade dos participantes será mantida sob sigilo e anonimato.

Quaisquer informações colocamo-nos à inteira disposição e agradecemos a colaboração desta secretaria. Contatos: fone: (93) 991563388, email: andressakaroline909@gmail.com

Atenciosamente,




Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto
Orientador


Andressa Karoline Santana Teixeira
Discente do Mestrado em Educação – PPGE/UFOPA

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um conhecimento maior sobre as características e vivências dos participantes.

Agradecemos sua participação.

Data: ___/___/___

1- GÊNERO

FEMININO ()

MASCULINO ()

OUTROS () _____

PREFIRO NÃO INFORMAR ()

2- IDADE _____

3- ESCOLARIDADE

() 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

() 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

() 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

4- QUAL SEU TIPO DE DEFICIÊNCIA VISUAL

() BAIXA VISÃO

() CEGUEIRA

5- SUA DEFICIÊNCIA VISUAL É CONGÊNITA OU ADQUIRIDA?

CONGÊNITA ()

ADQUIRIDA ()

6- COM QUANTOS ANOS VOCÊ FOI DIAGNOSTICADO(A) COMO PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL?

7- QUAL SEU DIAGNOSTICO MÉDICO, OU A CAUSA DA DEFICIÊNCIA VISUAL?

8- VOCÊ UTILIZA AS TECNOLOGIA ASSISTIVA EM SEU PROCESSO ESCOLAR? SE SIM, QUAIS?

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE (01)

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um conhecimento maior sobre as características e vivências dos participantes.

Agradecemos sua participação.

Data: 09/11/2021

1- GÊNERO

FEMININO ()

MASCULINO (X)

OUTROS () _____

PREFIRO NÃO INFORMAR ()

2- IDADE 17 ANOS**3- ESCOLARIDADE**

() 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

() 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

(X) 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

4- QUAL SEU TIPO DE DEFICIÊNCIA VISUAL

(X) BAIXA VISÃO

() CEGUEIRA

5- SUA DEFICIÊNCIA VISUAL É CONGÊNITA OU ADQUIRIDA?

CONGÊNITA (X)

ADQUIRIDA ()

6- COM QUANTOS ANOS VOCÊ FOI DIAGNOSTICADO(A) COMO PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL?

08 anos de idade.

7- QUAL SEU DIAGNOSTICO MÉDICO, OU A CAUSA DA DEFICIÊNCIA VISUAL?

Atrofia do nervo optico dos dois lados, além de ter síndrome de Tourette e autismo.

8- VOCÊ UTILIZA AS TECNOLOGIA ASSISTIVA EM SEU PROCESSO ESCOLAR? SE SIM, QUAIS?

Sim. Uso de lupa, e recursos para ampliar a fonte das letras em tamanho 18, e espaçamento de 1 linha para outra.

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE (02)

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um conhecimento maior sobre as características e vivências dos participantes.

Agradecemos sua participação.

Data: 18/11/2021

1- GÊNERO

FEMININO (X)

MASCULINO ()

OUTROS () _____

PREFIRO NÃO INFORMAR ()

2- IDADE 19 ANOS**3- ESCOLARIDADE**

() 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

(X) 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

() 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

4- QUAL SEU TIPO DE DEFICIÊNCIA VISUAL

() BAIXA VISÃO

(X) CEGUEIRA

5- SUA DEFICIÊNCIA VISUAL É CONGÊNITA OU ADQUIRIDA?

CONGÊNITA ()

ADQUIRIDA (X)

6- COM QUANTOS ANOS VOCÊ FOI DIAGNOSTICADO(A) COMO PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL?

05 anos de idade.

7- QUAL SEU DIAGNOSTICO MÉDICO, OU A CAUSA DA DEFICIÊNCIA VISUAL?

Meningite.

8- VOCÊ UTILIZA AS TECNOLOGIA ASSISTIVA EM SEU PROCESSO ESCOLAR? SE SIM, QUAIS?

Não soube informar.

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE (03)

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um conhecimento maior sobre as características e vivências dos participantes.

Agradecemos sua participação.

Data: 07/12/2021

1- GÊNERO

FEMININO ()

MASCULINO (X)

OUTROS () _____

PREFIRO NÃO INFORMAR ()

2- IDADE 24 ANOS**3- ESCOLARIDADE**

() 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

() 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

() 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

(X) MODULAR

4- QUAL SEU TIPO DE DEFICIÊNCIA VISUAL

() BAIXA VISÃO

(X) CEGUEIRA

5- SUA DEFICIÊNCIA VISUAL É CONGÊNITA OU ADQUIRIDA?

CONGÊNITA (X)

ADQUIRIDA ()

6- COM QUANTOS ANOS VOCÊ FOI DIAGNOSTICADO(A) COMO PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL?

Nasceu com a deficiência.

7- QUAL SEU DIAGNOSTICO MÉDICO, OU A CAUSA DA DEFICIÊNCIA VISUAL?

Não soube informar.

8- VOCÊ UTILIZA AS TECNOLOGIA ASSISTIVA EM SEU PROCESSO ESCOLAR? SE SIM, QUAIS?

Sim. Aplicativo de áudio, caixa de som. Utiliza a bengala.

APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE (04)

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um conhecimento maior sobre as características e vivências dos participantes.

Agradecemos sua participação.

Data: 10/12/2021

1- GÊNERO

FEMININO ()

MASCULINO (X)

OUTROS () _____

PREFIRO NÃO INFORMAR ()

2- IDADE 19 ANOS**3- ESCOLARIDADE**

() 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

() 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

(X) 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

4- QUAL SEU TIPO DE DEFICIÊNCIA VISUAL

(X) BAIXA VISÃO

() CEGUEIRA

5- SUA DEFICIÊNCIA VISUAL É CONGÊNITA OU ADQUIRIDA?

CONGÊNITA ()

ADQUIRIDA (X)

6- COM QUANTOS ANOS VOCÊ FOI DIAGNOSTICADO(A) COMO PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL?

6 meses, após uma queda.

7- QUAL SEU DIAGNOSTICO MÉDICO, OU A CAUSA DA DEFICIÊNCIA VISUAL?

Devido ao forte impacto da queda.

8- VOCÊ UTILIZA AS TECNOLOGIA ASSISTIVA EM SEU PROCESSO ESCOLAR? SE SIM, QUAIS?

Não. Usava aplicativo de áudio, mas por reclamação dos colegas, que segundo eles o incomodava, este parou de usar.

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE (05)

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um conhecimento maior sobre as características e vivências dos participantes.

Agradecemos sua participação.

Data: 10/12/2021

1- GÊNERO

FEMININO ()

MASCULINO (X)

OUTROS () _____

PREFIRO NÃO INFORMAR ()

2- IDADE 16 ANOS**3- ESCOLARIDADE**

(X) 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

() 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

() 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

4- QUAL SEU TIPO DE DEFICIÊNCIA VISUAL

(X) BAIXA VISÃO

() CEGUEIRA

5- SUA DEFICIÊNCIA VISUAL É CONGÊNITA OU ADQUIRIDA?

CONGÊNITA ()

ADQUIRIDA (X)

6- COM QUANTOS ANOS VOCÊ FOI DIAGNOSTICADO(A) COMO PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL?

Surgiu aos 15 anos, as dificuldades. Ainda sob investigação médica sobre a causa.

7- QUAL SEU DIAGNOSTICO MÉDICO, OU A CAUSA DA DEFICIÊNCIA VISUAL?

Não soube informar, pois ainda não um diagnóstico fechado.

8- VOCÊ UTILIZA AS TECNOLOGIA ASSISTIVA EM SEU PROCESSO ESCOLAR? SE SIM, QUAIS?

Não.

APÊNDICE J - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE (06)

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um conhecimento maior sobre as características e vivências dos participantes.

Agradecemos sua participação.

Data: 10/01/2022

1- GÊNERO

FEMININO (X)

MASCULINO ()

OUTROS () _____

PREFIRO NÃO INFORMAR ()

2- IDADE 18 ANOS**3- ESCOLARIDADE**

() 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

() 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

(X) 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

4- QUAL SEU TIPO DE DEFICIÊNCIA VISUAL

(X) BAIXA VISÃO

() CEGUEIRA

5- SUA DEFICIÊNCIA VISUAL É CONGÊNITA OU ADQUIRIDA?

CONGÊNITA ()

ADQUIRIDA (X)

6- COM QUANTOS ANOS VOCÊ FOI DIAGNOSTICADO(A) COMO PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL?

Surgiu com 01 ano os sintomas.

7- QUAL SEU DIAGNOSTICO MÉDICO, OU A CAUSA DA DEFICIÊNCIA VISUAL?

Toxoplasmose.

8- VOCÊ UTILIZA AS TECNOLOGIA ASSISTIVA EM SEU PROCESSO ESCOLAR? SE SIM, QUAIS?

Não.

APÊNDICE K - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE (07)

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um conhecimento maior sobre as características e vivências dos participantes.

Agradecemos sua participação.

Data: 11/01/2022

1- GÊNERO

FEMININO ()

MASCULINO (X)

OUTROS () _____

PREFIRO NÃO INFORMAR ()

2- IDADE 47 ANOS**3- ESCOLARIDADE**

() 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

() 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

(X) 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

4- QUAL SEU TIPO DE DEFICIÊNCIA VISUAL

(X) BAIXA VISÃO

() CEGUEIRA

5- SUA DEFICIÊNCIA VISUAL É CONGÊNITA OU ADQUIRIDA?

CONGÊNITA (X)

ADQUIRIDA ()

6- COM QUANTOS ANOS VOCÊ FOI DIAGNOSTICADO(A) COMO PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL?

A partir dos 12 anos.

7- QUAL SEU DIAGNOSTICO MÉDICO, OU A CAUSA DA DEFICIÊNCIA VISUAL?

Distrofia da retina.

8- VOCÊ UTILIZA AS TECNOLOGIA ASSISTIVA EM SEU PROCESSO ESCOLAR? SE SIM, QUAIS?

Sim. Computador com recursos de ampliação das letras, aplicativos de acessibilidade para utilizar youtube entre outros.

APÊNDICE L - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE (08)

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um conhecimento maior sobre as características e vivências dos participantes.

Agradecemos sua participação.

Data: 20/01/2022

1- GÊNERO

FEMININO ()

MASCULINO ()

OUTROS () _____

PREFIRO NÃO INFORMAR ()

2- IDADE 18 ANOS**3- ESCOLARIDADE**

() 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

() 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

() 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

4- QUAL SEU TIPO DE DEFICIÊNCIA VISUAL

() BAIXA VISÃO

() CEGUEIRA

5- SUA DEFICIÊNCIA VISUAL É CONGÊNITA OU ADQUIRIDA?

CONGÊNITA ()

ADQUIRIDA ()

6- COM QUANTOS ANOS VOCÊ FOI DIAGNOSTICADO(A) COMO PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL?

Não soube informar.

7- QUAL SEU DIAGNOSTICO MÉDICO, OU A CAUSA DA DEFICIÊNCIA VISUAL?

Não soube informar.

8- VOCÊ UTILIZA AS TECNOLOGIA ASSISTIVA EM SEU PROCESSO ESCOLAR? SE SIM, QUAIS?

Sim. Aplicativos que a auxiliam a estudar: leitores de tela e outros.

APÊNDICE M - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE (09)

Este questionário foi desenvolvido para nos ajudar a obter um conhecimento maior sobre as características e vivências dos participantes.

Agradecemos sua participação.

Data: 20/01/2022

1- GÊNERO

FEMININO ()

MASCULINO (X)

OUTROS () _____

PREFIRO NÃO INFORMAR ()

2- IDADE 18 ANOS**3- ESCOLARIDADE**

() 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

() 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

(X) 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

4- QUAL SEU TIPO DE DEFICIÊNCIA VISUAL

(X) BAIXA VISÃO

() CEGUEIRA

5- SUA DEFICIÊNCIA VISUAL É CONGÊNITA OU ADQUIRIDA?

CONGÊNITA (X)

ADQUIRIDA ()

6- COM QUANTOS ANOS VOCÊ FOI DIAGNOSTICADO(A) COMO PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL?

Primeiros meses de vida.

7- QUAL SEU DIAGNOSTICO MÉDICO, OU A CAUSA DA DEFICIÊNCIA VISUAL?

Catarata genética.

8- VOCÊ UTILIZA AS TECNOLOGIA ASSISTIVA EM SEU PROCESSO ESCOLAR? SE SIM, QUAIS?

Sim. Além da ajuda dos professores, utiliza aplicativos e recursos do celular.

APÊNDICE N - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- **Perguntas geradoras**

1. O que é corpo para você?
2. Como é para você se relacionar com os outros e os diferentes ambientes e situações, na escola?
3. Como você vivencia seu corpo no ambiente escolar?

APÊNDICE O - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA (PARTICIPANTE 01)

- **Questões geradoras**

1- O que é corpo para você?

Ta gravando?

O meu corpo é algo divino que Deus me deu. Meu corpo é o que Jesus me deu com um dom, que é a doença, e eu enfrento várias barreiras com essa doença, tanto na escola como no trabalho. Discriminação social, deixa eu ver, discriminação no ambiente também, eu tenho dificuldade como me falou e eu não enxergo no escuro, eu tenho dificuldade à noite. Eu, eu... não tenho bengala só que eu queria muito a bengala só que eu não sei como usar isso, o protocolo, e também, eu também, meu sonho é tirar minha carteira de dirigir, só que aqui, eu tô vendo como vai ser a minha situação, e também eu queria que o meu direito fosse respeitado, de que a prefeitura colocasse uma placa onde estacionar para o meu pai com meu irmão. E é isso mesmo que eu falei.

E o meu corpo é minha existência. Eu diria que o meu corpo é sensível, que como eu falei que, eu tenho muita dificuldade de copiar do quadro, e também tenho muita sensibilidade de andar, eu ando, devagarinho. Sempre ando acompanhado.

2- Como é para você se relacionar com os outros e os diferentes ambientes e situações, na escola?

A relação com meu colega é estável, porque eu não, eu não mexo com ninguém, eu não tenho problema com ninguém eu vou em paz com meu colega converso com ele, às vezes converso para ele me dar uma licença do meu lugar que ele tá ocupando meu lugar.

Como era a outra pergunta? A minha relação com o mundo é difícil, porque eu tenho que lidar com todas as barreiras, como eu disse no começo né, não é fácil né, estudar porque tem que ser ampliado na fonte 18, tem que ter uma lupa exclusivamente. A mamãe até pesquisou na internet a lupa eletrônica, só que é muito caro, e eu queria que alguém desse esse suporte na escola. Eu participo das aulas de educação física. Educação física há alguns momentos que consigo fazer, outros não consigo, prejudica e é uma barreira porque eu não consigo tirar do quadro eu não consigo escrever de ditado que eu sou muito lento não consigo acompanhar os colegas e eu fiquei internada 27 dias e piorou meu caso que eu peguei catapora em maio.

3- Como você vivencia seu corpo no ambiente escolar?

Normal, eu uso muita a questão do tato. O psicólogo até me ensinou usar o tato no elevador. Quando eu quero pegar o elevador, eu uso o tato. Eu também queria colocar que os cientistas achassem a cura para baixa visão mas não tem, e também, eu queria que os cientistas construíssem opções para gente com baixa visão superar essas barreiras. Tipo eu vi que em Fortaleza um homem que tava aprendendo sapato como era um sapato que queria água baixa visão tinha uma câmera.

APÊNDICE P - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA (PARTICIPANTE 02)

- **Questões geradoras**

1- O que é corpo para você?

(Risos)... nossa, para essa eu não tava pronta. (Risos)...ai... (Silêncio)...bom, se não tivesse corpo eu não existiria eu, então... (Risos) éeee... (Risos)... bom...(risos) bommm, eu, cara, tipo, não sei, é uma pergunta que eu nunca tinha parado para pensar nisso, mas o meu corpo, é base né, se não existisse meu corpo, não existiria eu, meu corpo para mim é uma coisa que, que eu uso muito sabe, tipo o tempo todo.

2- Como é para você se relacionar com os outros e os diferentes ambientes e situações, na escola?

Ai meu Deus...o jeito de se relacionar de cada um é diferente. (Silêncio)... é super tranquilos né, me sinto super bem. O fato de ter deficiência visual não muda, não influência nas minhas relações.

No ambiente escolar também não, nunca tive esse negócio de eu ser deficiente e ser... como eu posso dizer? Éeee, tipo, pelo fato de eu ter uma deficiência não tá no meio dos outros e tal, não, nunca tive, sempre foi muito tranquilo e tal.

As vezes meu corpo até que demora a se adaptar né, por que tem momentos e situações que tem... mas é de boa também. Com o mundo, as coisas, já é um pouquinho mais complicado, vai depender, é complicado... Por que os ambientes, são diferentes, por exemplo, em casa é uma coisa, na escola é outra, e as pessoas também não são as mesmas, mas... tirando isso é de boa né.

3- Como você vivencia seu corpo no ambiente escolar?

(Silêncio)... Bom eu acho que meu corpo é como todos os outros corpos, e as outras pessoas. (Silêncio)... E como eu me sinto dentro da escola, eu me sinto (risos), éeee, acho que como todo estudante, é, eu consigo aprender, consigo fazer, éeee, o que um estudante faz dentro de uma escola né, que vem para estudar, para aprender né, sendo acompanhado pelo que o professor passa dentro da sala de aula, eu acho que é isso. Eu realmente não esperava por essas perguntas (Risos).

APÊNDICE Q - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA (PARTICIPANTE 03)

- **Questões geradoras**

1- O que é corpo para você?

Uhhh...corpo?

(Silêncio) não tem como pular essa não? (Risos)... Corpo... Corpo? (Silêncio)... Primeiro, acho que o corpo não é diferente por causa da deficiência. Uhhhh... Por que assim, às vezes, eu consigo até acertar, mas, eu conheço o corpo das pessoas pela voz. Eu tento acertar se uma pessoa é gorda pela voz dela, ou se é magra também.

Corpo para mim é... Eu acho que é tudo né. Uhhh... Deixa eu pensar... Não vem nada na minha cabeça agora olha (silêncio)...

Eu posso me dizer que eu sinto eu me sinto gordo agora? Eu acho que é só isso.

Ahhh, e a bengala ela me ajuda me locomover para onde eu quiser eu acho que é mais isso né (Silêncio), é como eu falei eu te disse; ela é mais para mim locomover para lugares que eu não conheço.

2- Como é para você se relacionar com os outros e os diferentes ambientes e situações, na escola?

ÉEEE... a minha relação é de uma pessoa comum, como eu não tenho outro tipo de relação assim, éeee...tipo de preconceito sabe, de alguma coisa, em casa na família também não, eles me aceitam do jeito que eu sou mesmo, e a única, acho que a única vez que eu que eu não tive uma boa relação foi quando eu estudava de manhã no fundamental, mas se eu for contar toda essa história eu fico um tempão.

Na época eu estava numa escola, e assim, como eu falei, não é como... não é igual aqui, que eu converso com todo mundo, só para você imaginar era a coisa mais difícil para eu conversar com alguém quando chegava, tem dias que chegava na hora do lanche, eu ficava sem lanche e na saída eu ficava esperando. Os dias que saía cedo eu ficava esperando até a hora, era normal que ninguém ajudava, até minha mãe vem me buscar da escola, eu só conseguia me locomover eu fazer outras coisas quando chamava a professora que me ajudava.

Os diferentes ambientes, é aqui dentro não tem nenhuma dificuldade, na verdade, eu não tenho mesmo. Mas na rua, acho que a única dificuldade na rua mesmo, é os buracos que tem né, mas acho que não tem muita dificuldade mais não.

Eu não tenho problema nenhum com meu corpo, eu acho que ele é normal, e eu não tenho isso, essa coisa de achar que tem alguma coisa errada não.

3- Como você vivencia seu corpo no ambiente escolar?

(Silêncio)... Vou dá a mesma resposta (silêncio)... Essa pergunta é meio difícil. Apesar de ser deficiente visual eu acho que eu sou uma pessoa normal no mundo.

Eu uso mais o tato, porque, porque para mim por exemplo chegar perto de alguma coisa a gente troca nela né, então acho que isso é importante. Como eu falei do tato, se alguém for tocar para mostrar alguma coisa eu não me sinto incomodado, mas se for de outra maneira, é diferente (risos).

APÊNDICE R - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA (PARTICIPANTE 04)

- **Questões geradoras**

1- O que é corpo para você?

Hummm... Corpo eu acho que aquilo que literalmente eu tenho, que me faz bem, é ter meu corpo do jeito que eu tenho, tipo eu, para você ter uma ideia eu faço academia, pode não parecer porque eu uso esse monte de roupa, mas eu faço academia. Então, o corpo assim, é ter cuidado, ter bem-estar com próprio corpo e consigo mesmo.

Em relação ao meu corpo, eu acho que é ter ele e saber cuidar dele. Eu acho que é saber se amar independente do que seja independente do seu corpo nunca desista de quem você é.

2- Como é para você se relacionar com os outros e os diferentes ambientes e situações, na escola?

Com outra pessoa?! Uhhhh... eu acho que é meio diferente, porque eu não tenho tanto contato com as outras pessoas, mas acho que seria normal, seria bem normal. Eu acho que por ter deficiência isso atrapalha, porque desde que eu entrei aqui eu sofri bullying. Então para mudar isso, eu passei desde sempre nas escolas, que eu entrei eu sofria bullying, e aqui eu sofri bullying também. Então, depois que eu passei para tarde, comecei a me vestir de uma forma que que metia medo sabe, tipo assim, oh, eu ando assim, isso aqui é porque eu tenho uma alergia à poeira então só fica as mãos de fora mesmo, aí as pessoas começaram a ter medo e não se aproximavam, então isso é meio diferente, mas eu acho que em relação a isso, eu não tenho tanto contato, nem com meu pai, meus irmãos, eu não tenho tanto contato, porque eles não gostam muito de mim, então não tenho muito contato mas eu acho que é normal.

Eu tenho tripla personalidade, tipo, eu desenvolvi isso porque tipo eu sou muito só, então para mim evitar alguns problemas eu me tornei isso, mas nas várias outras formas eu gosto de mim mesmo. A minha relação comigo mesmo é boa, às vezes na minha cabeça eu mesmo brigo comigo mesmo, tipo eu tenho dois facebook, aí do nada da aquela louca, aí eu mando mensagem para o outro, aí eu fico me xingando sabe, aí fica tipo fica naquilo sabe. Eu tenho dois WhatsApp aí eu fico nisso também, aí quando eu olho eu tô tipo batendo boca comigo mesmo, tipo, teve um trabalho de história a duas semanas atrás de pesquisa, aí era sobre

narcisismo, aí eu fiquei batendo boca comigo mesmo, aí eu mandava mensagem pelo Messenger, respondia, mandava mensagem respondia, e tipo quando eu dei assim, o que que tu tá fazendo cara?! tô conversando comigo mesmo, debatendo?!...

Eu já cheguei até a brigar comigo, comigo mesmo por WhatsApp sabe, eu mandava mensagem de áudio me xingando sabe?... Tu é isso, é aquilo, tu não sabe, tu não tem noção, tipo... eu não converso em grupo de sala de aula, mas comigo mesmo converso. É uma relação boa sabe?... É meio maluca, mas é tipo melhor que nada. Eu acho que é uma forma de se autocompreender.

Porque quanto mais a gente discute com a gente mesmo, a gente tem um alto conhecimento de que a gente pode ser né?!... Tipo assim, em relação a comportamentos, maturidade, esse tipo de coisa.

A relação com o mundo é uma relação muito boa. Porque eu aprendi não só a me locomover sozinho, como aprendi a ter uma certa noção sabe?! Tipo aqui, eu tô com óculos, mas eu tô vendo você, o celular, os papéis em branco, meu celular, tipo, porque eu tenho, tipo, eu faço uma memória fotográfica muito rápida, então eu acho que independente da relação da onde eu vivo, onde eu estou, com quem estou convivendo no lugar onde eu vou, eu tenho sempre uma relação boa. E tenho uma relação boa com a maioria dos professores, e eu acho tudo isso bom, apesar de que eu já fui muito criticado. Eu já fui muito questionado, tipo... eu tinha meus primos, e eles falaram assim... porque tu tem isso? Então ao mesmo momento que batia uma tristeza uma incompreensão éeeeeee... E bate uma raiva porque a gente explica, explica, para eles, mas não entendiam.

Então, eu acho que é uma relação que eu tenho, é uma relação boa comigo mesmo, com com as coisas que eu vejo, eu tenho uma relação boa.

3- Como você vivencia seu corpo no ambiente escolar?

É fechado, bem fechado... Tipo assim, eu no meu canto as pessoas no delas.

Então tipo, se você for na sala de aula, tipo, tem um livro, tem uma fileira de cadeira... quatro para lá, quatro para cá, e três para cá, tipo eu aqui, no meio, aí um grupo para cá, e um grupo para lá, e uma pessoa bem atrás de mim que no caso é quem auxilia. Então, eu nunca vou estar envolvido em grupos, tanto faz por eu não conhecer, tipo... não ter intimidade eu nunca me envolvo, então, eu acho que a relação comigo com meu corpo comigo com as outras pessoas não é de uma aproximação mas é sempre de um ambiente fechado.

Então, eu vivencio mais meu corpo em algumas expressões. Eu não vou mentir, eu vou na história mesmo. Na disciplina de história por exemplo, é um ambiente onde o meu corpo se destaca até porque é algo bom. É bom tipo... A minha memória funciona mais rápido na história, então se tem algum debate de história, eu tô ali, e é muito bom.

Eu não faço educação física, eles retiraram, eu ia, mas a professora teve um certo preconceito comigo, aí falaram que era para mim apresentar um laudo médico para eu não fazer, aí depois que eu parei, eu comecei a fazer em casa mesmo. Tem uma pasta minha com vários laudos médicos.

Eu acho que no ambiente escolar, eu não tenho barreiras, até porque eu já tô aqui há muito tempo, então eu já sei, já tenho assim... tipo... uma certa distância, eu conheço né, não é que eu conheço... é que eu pressinto as pessoas que vão chegando, então não existe barreiras que não possam ser superadas. Tipo, a um entendimento maior do que a gente possa perceber, tipo, para você ver, a pessoa cega ela usa uma bengala, mas a própria memória dela já diz, já presente onde aquilo tá, então isso quebra uma barreira.

Ah... bengala digamos que hoje são nossos olhos. A gente não tem mais os resíduos do globo ocular nem a transparência da retina, então seria o nossos olhos... tipo... ela tem, a gente desenvolve uma sensibilidade, muito, muito rara nas mãos. É muito simples, também tanto faz também nos pés, então a gente sente aquela vibração com o toque da bengala, ela é nossos olhos, considerado os nossos olhos.

É tipo... muitas pessoas caminham com a bengala e as pessoas veem e acham estranho, as pessoas correm devagarinho com a bengala, e acham estranho, mas é normal, só que em muitas vezes a nossa sociedade ela é preconceituosa com o outro, e é óbvio então, que eles vão querer questionar e na maioria das vezes não vão compreender, só que em referência a isso as bengalas são os nossos olhos. Acessibilidade com ela está nas mãos, no toque é isso.

Tipo, eu moro do outro lado da rua, ninguém me ajuda atravessar, até porque eu já melhorei a minha audição, então as vezes que eu atravesso de boa. Digamos que quando vem um carro, a gente é olhar para os dois lados né?! A pessoa com deficiência não, ela escuta, ela sabe, ela sente aquela vibração. Se você perceber o próprio vento te ajuda, sabe?!

Se você manter uma consciência aberta e fechada ao mesmo tempo, você sente aquilo, é bem legal. É assim... tipo braille. você uma pessoa normal que tem a visão perfeita, não vai ler aquilo, porque vai ver bolinhas... a mente dela bloqueia aquilo ali para que ela não, não possa entender e nem ler. Agora é... a pessoa com deficiência visual, tipo o cego mesmo, não vai ver, então a mente vai trabalhar mais rápido tipo: ponto "A" ponto "B", "C"; número 01, ponto "B", 2... 3... e a nossa mente trabalhando, tipo, a gente desenvolve coisas mais rápido.

Tipo, eu não escrevo mais no 3º ano, eu não escrevo desde o 9º ano, tô no 3º. Então digamos que a nossa mente trabalha: audição, tato, todos os outros sentidos... E o toque... literalmente são do mais importante, e é isso... é uma sensação boa.

Para quem literalmente não enxerga ter um pouco de reconhecimento na vida, aí porque, tipo, muita das vezes sofre preconceito, tanto faz... homem, mulher, criança, adulto, idoso... É uma relação, para você ver, que é uma relação com os outros que não tem fim, porque envolve muitas outras coisas.

Eu não tinha isso para ele eu só conheço, tenho contato, e para você ver o braille vai sempre começar com dois pontinhos E no caso é o bê aí depois vem o ar e depois vem o r aí vem o ser aí depois o de e por último o ar tipo em rótulos de remédio e sempre vem.

APÊNDICE S - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA (PARTICIPANTE 05)

- **Questões geradoras**

1- O que é corpo para você?

Corpo...(risos)...isso...nunca parei para pensar... (silêncio)...(risos)...agora pegou...olha eu nunca...tipo...ahhhh... O corpo para mim, eu acho que é coisa de se locomover, tipo assim, para andar, para fazer coisas, pensar e aprender coisas que não sei... Ele significa o sentir (risos)... Aprendi sobre o cérebro tem mais de 3 bilhões de... Até esqueci o nome... Neurônios... É isso.

2- Como é para você se relacionar com os outros e os diferentes ambientes e situações, na escola?

Para mim é normal, normal por que eu faço amizade com qualquer pessoa, principalmente com quem eu não conheço. Nos ambientes para mim está sendo normal. Porque tipo eu ainda graças a Deus, não perdi totalmente a visão, e se Deus quiser, ainda vai melhorar. Então para mim, é totalmente normal, porque eu ainda reconheço todos os locais que eu andei, ainda reconheço. Na escola só é difícil tentar ler, e olhar para o quadro. Além disso, não tem outra dificuldade. Não sinto o preconceito.

3- Como você vivencia seu corpo no ambiente escolar?

A minha vivência é totalmente, não vou dizer que é totalmente normal, éeeee, não totalmente, muito bagunçado, porque em casa eu sou uma coisa, na escola eu sou outra. Em casa, eu sou muito ignorante, as vezes chato e enjoado com as pessoas lá de casa, só que na escola eu sou totalmente diferente. Ai isso que eu fico vendo, que eu sou... tenho duas caras.

Isso porque em casa eu estou de um jeito, e na escola de outro. Nesse tipo...

No ambiente escolar, eu acho que vivencio meu corpo na educação física, e também em algumas das atividades, das que tem lá, como é que se fala...nas exposições. E minha participação na educação física é escutar o professor e fazer tudo que ele mandar, eeee... tentar ser, tentar fazer o melhor para não ser um dos piores alunos.

APÊNDICE T - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA (PARTICIPANTE 06)

- **Questões geradoras**

1- O que é corpo para você?

Corpo é uma parte de mim, e sou... é, satisfeita com ele. Não considero que ele é diferente por ser deficiente visual.

2- Como é para você se relacionar com os outros e os diferentes ambientes e situações, na escola?

Me relacionar com as outras pessoas é diferente. Mas não acho que as relações com os outros é diferente por ser deficiente visual. Me relacionar com os diferentes ambientes é normal.

3- Como você vivencia seu corpo no ambiente escolar?

Vivencio meu corpo no ambiente escolar muito bem, de forma normal.

APÊNDICE U - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA (PARTICIPANTE 07)

- **Questões geradoras**

1- O que é corpo para você?

Para mim o corpo do ser humano é movimentação é locomoção. É se exercitar. Eu gosto do meu corpo mas bastante. Eu não sou diferente sou igual todo mundo. Silêncio... O corpo do outro eu não sei explicar. Mas quando eu vejo uma pessoa imagino se eu queria ser igual ela.

2- Como é para você se relacionar com os outros e os diferentes ambientes e situações, na escola?

A minha relação comigo é muito boa, e assim eu me dou bem com os professores. Os diferentes ambientes é normal. Fora da escola é diferente na escola é uma coisa. Assim, os diferentes ambientes, de boa. Já me senti diferente em relação a trabalhos de grupo, mas nossa turma sempre tenta encaixar. Mas as vezes tem alguma coisa e a pessoa excluí, e eu fico sem saber.

3- Como você vivencia seu corpo no ambiente escolar?

Nas aulas práticas de educação física. Acho que vivencio mais que nas outras disciplinas porque nas aulas de educação física eu movimento meu corpo. Eu uso muito a mão, o tato.

APÊNDICE V - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA (PARTICIPANTE 08)

- **Questões geradoras**

1- O que é corpo para você?

Uma pessoa no caso?... (Silêncio)...

Sinceramente eu não sei definir o corpo humano. Mas eu imagino que é uma pessoa. O meu corpo é normal, natural na minha visão. O meu corpo tem suas limitações, é um pouco difícil, mas se compara com de outras pessoas. Pode-se dizer que cada pessoa tem um corpo que é diferente.

2- Como é para você se relacionar com os outros e os diferentes ambientes e situações, na escola?

Éeee... não sou muito de socializar, sou um pouco fechado. Às vezes é difícil, por que não tem adaptação, os professores não aprendem na faculdade como trabalhar, assim, com um aluno deficiente, deficiente visual ou outro.

Em relação aos outros ambientes para mim não é tão complicado, mas se fosse para por alguém que assim, minha visão eu ainda enxergo um pouco, mas para outra pessoa eu acho que seria complicado por exemplo para um deficiente visual total é assim é complicado, porque aqui a própria escola é muito difícil porque tem muitas escadas e acredito que seria bem complicado. Enquanto pessoa pode-se dizer que eu sou de boa comigo mesmo porque eu penso que eu sou normal assim tem alguns que não aceitam a questão da falta de visão, mas para mim é normal.

3- Como você vivencia seu corpo no ambiente escolar?

Eu tentando me adaptar o possível tem algumas complicações às vezes, mas eu tento me adaptar. Definitivamente eu acho que eu vivencio meu corpo, mas em algumas disciplinas e em outras não. Tipo algumas como biologia eles passam slide às vezes eu não enxergo fica muito apagado então tenho dificuldade. Principalmente matemática algumas questões, são complicados para mim enxergar. Mas eu ainda ando sozinho.

APÊNDICE X - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA (PARTICIPANTE 09)

- **Questões geradoras**

1- O que é corpo para você?

Bom, eu acho que significa uma vida né, uma vida presente né. E que nele se encontra vários membros e que são de suma importância para execução das atividades do dia a dia de cada ser humano. Eu sou satisfeito com meu corpo não considero que meu corpo é diferente por causa deficiência visual, o corpo do outro, também eu posso responder da mesma forma né, que um corpo que tem vários membros que vão ser utilizados né, na forma do trabalho, nas suas atividades, então eu vejo dessa forma.

2- Como é para você se relacionar com os outros e os diferentes ambientes e situações, na escola?

Bom, assim... Em relação a ajuda, a tocar, essas coisas, eu não tenho muita essa presença aí não, eu não tenho muito ajuda.

Eu vejo como uma coisa normal mesmo, agora da seguinte forma... aí já quando há a necessidade de uma certa ajuda, aí eu... já é uma questão de pergunta, eu pedi informação, eu pedi alguma ajuda nesse sentido aí. Nos diferentes ambientes, aí é meio complicado falar de ambiente de situações. é algo meio complicado, por exemplo tem certos ambientes que são muitos favoráveis em relação a deficiência visual, muitas e muitas situações também, no caso de atravessar uma rua, um ambiente que tem uma luz muito forte, por exemplo shopping, tem muitos estabelecimentos comerciais que tem uma luminosidade muito alta e eu tenho fotofobia muito forte entendeu, então esses ambientes para mim são muito desfavoráveis, eu preciso estar devidamente acompanhado ou então estando de posse de um óculos bem escuro igual o que eu tô usando para que eu possa me locomover. Mas eles são muito desfavoráveis, esses ambientes e também calçadas né, é algo que me atrapalha muito, muito mesmo, essas situações de calçada, são ambientes que para mim são muito desfavoráveis, certo.

O ambiente escolar, lá não tem nenhum tipo de favorecimento para um aluno com deficiência ele ao não tem nenhum tipo, assim, ele é um ambiente normal para uma pessoa normal, certo, só que a gente vai se adaptando a isso, vai tentando né driblar essas coisas para poder estudar, mais um ambiente em si, prédio, essas coisas assim, não tem algo assim especial

para um aluno especial, ainda não tem né, eu sei que isso está sendo cogitado muito ultimamente, a gente ouvi muito falar disso, de melhorias, melhorias... mas eu não vejo isso ainda, não há um favorecimento para um aluno deficiente, pelo menos onde eu estudo né, mas é isso aí.

Na minha infância, na minha juventude assim, dentro da escola da escola mesmo, já aconteceu diversas fatos né, certo preconceito que hoje chamam de bullying, deram esse nome aí, mas assim, eu vejo assim, que até hoje mesmo com educação que tá tendo em relação a esse tipo de deficiência, que a gente ouve praticamente todos os dias falar disso né, deficiência, aluno especial, mas eu ainda vejo que a um preconceito a um... a gente sente, quando a gente pede uma informação, pede para ler o nome de um ônibus né, então pede para ler um papel, igual esse que você tá na mão, aí eu digo que não tô enxergando isso aqui, e a pessoa diz: você não tá enxergando isso aí... para mim é um preconceito que eu tô dizendo que eu não tô enxergando então não é para ter contestação né. Eu acho que ainda falta um pouco de entendimento e compreensão por parte de quem não é deficiente.

E assim às vezes é muito confuso eu até evito pedir informação, pedir algum tipo de ajuda, porque tem esse tipo de atitude pela maioria. Aí a gente se sente ainda mais baixa, assim se sentir inferior às vezes, já tinha já tinha deficiência esse que deixa a gente meio para baixo né, aí quando alguém trata a gente dessa forma, aí pronto, eu evito muito pedir informações porque eu já sei como é que eu vou ser correspondido nesse sentido aí, entendendo? eu evito muito.

3- Como você vivencia seu corpo no ambiente escolar?

Eu vejo como uma coisa normal entendeu, natural, normal enquanto a isso não tem nenhuma anormalidade não. Onde eu estudo é com pessoas com deficiência e sem deficiência. Mesmo com a deficiência visual é normal, como acabei de lhe falar, acho que meus relacionamentos são normais, apesar das dificuldades que tem, esses detalhes que acabei de mencionar aí mas eu considero que é normal.

ANEXOS

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UFOPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS CONCEPÇÕES DE CORPO DO DEFICIENTE VISUAL À LUZ DA CORPOREIDADE: UM ESTUDO NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM SANTARÉM-PARÁ.

Pesquisador: Andressa Karoline Santana Teixeira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50827321.8.0000.0171

Instituição Proponente: Universidade Federal do Oeste do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.032.050

Apresentação do Projeto:

O projeto constitui o projeto de mestrado da pesquisadora proponente. A pesquisa será desenvolvida com estudantes com deficiência visual que estejam cursando o ensino médio em escolas públicas do município de Santarém – Pará. Os instrumentos metodológicos para produção de dados que serão utilizados são: questionário de caracterização do participante e entrevista semiestruturada. O acesso aos discentes será via Google Meet.

Objetivo da Pesquisa:

General: Compreender as concepções de corpo de alunos com deficiência visual de escolas públicas em Santarém-PA, à luz da abordagem da corporeidade.

Específicos:

- Entender de que forma o aluno com deficiência visual percebe seu corpo na relação consigo, com o outro e com o mundo;
- Verificar se experiências vividas pelos alunos com deficiência visual nas escolas públicas em Santarém-PA se relacionam com a abordagem da corporeidade

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O risco inerente à pesquisa está na exposição dos participantes da pesquisa ao constrangimento na realização da entrevista e por se tratar de assunto que pode ser sensível ao público alvo. A pesquisadora considera o risco de invasão do ambiente virtual por terceiros que tenham acesso ao

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Retoria, Sala nº 03
Cidade: Santarém **CEP:** 68.040-255
UF: PA **Município:** SANTAREM
Telefone: (93)2101-4924 **E-mail:** cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: S.002.060

link e também a possibilidade do vazamento de dados. Nesse sentido, a minimização desses riscos apresentada são a abordagem cautelosa e individualizada, bem como o esclarecimento dos aspectos éticos da pesquisa e possibilidade de deixar o estudo em qualquer etapa do processo. Quanto à invasão do ambiente virtual, o projeto detalha que apenas a entrevistadora e o entrevistado terão acesso aos links e que em caso de entrada de terceiros haverá a geração de um novo link. A privacidade dos dados é garantida pela não identificação dos participantes com seus nomes no corpo de dados obtidos. Com relação aos benefícios decorrentes da pesquisa destaca-se a possibilidade do participante ter acesso ao resultado do estudo sobre as concepções de corpo do aluno com deficiência visual, colaborando para um entendimento maior sobre a temática, que contribuirá para possibilitar o embasamento de profissionais da educação no contexto amazônico a dialogarem com os corpos de seus alunos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem importante relevância social. O projeto foi elaborado seguindo as normas da NO 001/2013 e observando os critérios éticos destacados na resolução 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os termos de autorização da instituição alvo e da instituição proponente, devidamente assinados pelos seus responsáveis.

Foi apresentado a Folha de rosto assinada pela pesquisadora responsável e pelo responsável pela instituição.

Foi apresentado o projeto completo, bem como o roteiro da entrevista e do questionário socioeconômico.

Foram apresentados os TCLE que serão apresentados aos maiores de 18 anos e aos responsáveis legais pelos participantes menores de 18 anos, além do termo de assentimento que serão aplicados aos participantes menores de 18 anos.

Os termos de apresentação obrigatória estão adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto apresenta de forma adequada todos os tópicos exigidos pelo CONEP para avaliação dos preceitos éticos da pesquisa.

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Retoria, Sala nº 03
Bairro: Salé CEP: 68.040-255
UF: PA Município: SANTAREM
Telefone: (93)2101-4024 E-mail: cep@ufopa.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA**



Continuação do Parecer: 5.002.090

Foram apresentados os benefícios e riscos da pesquisa, destacando-se as medidas para minimização dos riscos, incluindo a garantia de confidencialidade dos dados dos participantes. Os termos de consentimento e assentimento livre e esclarecidos contem as informações necessárias para que os participantes possam conscientemente decidir pela sua participação ou não na pesquisa, levando em consideração a importância de sua participação e eventuais riscos aos quais estarão expostos. O projeto encontra-se apto à execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1771948.pdf	05/10/2021 20:49:33		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	05/10/2021 20:48:05	Andressa Karoline Santana Teixeira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	05/10/2021 20:47:06	Andressa Karoline Santana Teixeira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/10/2021 20:46:45	Andressa Karoline Santana Teixeira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOPesquisa.pdf	09/08/2021 18:16:01	Andressa Karoline Santana Teixeira	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	09/08/2021 18:11:02	Andressa Karoline Santana Teixeira	Aceito
Outros	TERMODEANUENCIASURE.pdf	09/08/2021 18:09:51	Andressa Karoline Santana Teixeira	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	09/08/2021 18:07:39	Andressa Karoline Santana Teixeira	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	09/08/2021 18:04:52	Andressa Karoline Santana Teixeira	Aceito
Outros	CARTACONWITE.pdf	09/08/2021 18:03:19	Andressa Karoline Santana Teixeira	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	09/08/2021 17:54:17	Andressa Karoline Santana Teixeira	Aceito

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Retoria, Sala nº 03
 Bairro: Salé CEP: 68.040-355
 UF: PA Município: SANTAREM
 Telefone: (93)2101-4624 E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: S.002.050

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTAREM, 11 de Outubro de 2021

Assinado por:

Marina Smidt Colares Meschede
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 03

Bairro: Salé

CEP: 68.040-355

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4004

E-mail: cep@ufopa.edu.br

ANEXO B - OFICIO ENTREGUE AS UNIDADES DE ENSINO SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Universidade Federal do Oeste do Pará
Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação em Educação



Ofício Circular nº 01/2021 – PPGEE/Ufopa

Santarém, 21 de outubro de 2021.

A Direção da Unidade de Ensino: _____

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Prezado(a) senhor (a),

O Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, na linha de pesquisa “Formação Humana em Contextos Formais e Não Formais na Amazônia”, acolhe o projeto de pesquisa “As concepções de corpo do deficiente visual à luz da corporeidade: um estudo nas escolas públicas em Santarém – Pará”, desenvolvida pela pesquisadora Andressa Karoline Santana Teixeira, discente do Mestrado em Educação – PPGEE/Ufopa – Campus Santarém, sob orientação do Professor Doutor Hergos Ritor Frões de Couto.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as concepções de corpo de alunos com deficiência visual de escolas públicas em Santarém-PA. Nesse sentido, os alunos com deficiência visual serão convidados a participarem de um questionário e uma entrevista. Os dados coletados ficarão sob responsabilidade da pesquisadora, e serão utilizados para a presente pesquisa. A identidade dos participantes será mantida sob sigilo e anonimato.

Quaisquer informações nos colocamos à inteira disposição e agradecemos a colaboração desta Unidade de Ensino. Contatos: fone: (93) 991563388, email: andressakaroline909@gmail.com

Diante do exposto, solicitamos de V. Sa. Autorização para o desenvolvimento desta pesquisa. Desde já, destacamos que todos os procedimentos éticos que garantam o respeito aos participantes e seu anonimato, se assim desejarem, serão devidamente cumpridos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto
Coordenador do PPGEE/Ufopa




Emiteido em 21/10/2021

OFÍCIO Nº 17/2021 - ICED (11.01.07)
(Nº de Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)


(Assinado digitalmente em 22/10/2021 13:34)
LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO
COORDENADOR - TITULAR
ICED(11.01.07)
Matrícula: 177043

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sispac.ufopa.edu.br/documentos/> informando seu número: 17, ano: 2021, tipo: OFÍCIO, data de emissão: 21/10/2021 e o código de verificação: e41b793d85

ANEXO C -TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETÁRIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO



SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
5ª UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO



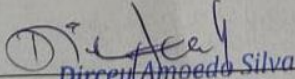
Termo de Anuência

A 5ª Unidade Regional de Educação de Santarém está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **AS CONCEPÇÕES DE CORPO DO DEFICIENTE VISUAL À LUZ DA CORPOREIDADE: UM ESTUDO NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM SANTARÉM-PARÁ** desenvolvida pela pesquisadora *Andressa Karoline Santana Teixeira* sob a orientação e a responsabilidade do Prof.ª Hergos Ritor Frões de Couto, do Instituto de Ciências da Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

A Secretaria Estadual de Educação de Santarém assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa autorizando desta forma, a produção de dados no período de **setembro de 2021 a dezembro de 2021**.

Declaramos que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados.

Santarém, 09 de Agosto de 2021.


 Dirceu Amoedo Silva
 Gestor da 5ª URE
 Francisco de Assis do Nascimento Costa
 Mat.: 5749697-2
 Portaria nº 5376/2021



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº89

Ata da sessão pública referente à defesa de dissertação intitulada “É SABER SE SENTIR INFINITO NUM UNIVERSO TÃO VASTO E BONITO, É SABER SONHAR: A CORPOREIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL”, para fins de obtenção do título de mestre em Educação, área de concentração Educação na Amazônia, pela discente ANDRESSA KAROLINE SANTANA TEIXEIRA (matrícula 2020100188 - início do curso em 03/2020), sob orientação do Prof. Dr. HERGOS RITOR FROES DE COUTO.

Aos trinta dias do mês de junho do ano de 2022, às 14:30 horas, por meio de vídeo conferência Google Meet, reuniu-se a Banca Examinadora da Dissertação em epígrafe, aprovada pela Executiva do Colegiado do Programa conforme a seguinte composição:

Dr. HERGOS RITOR FROES DE COUTO - Orientador Presidente

Dra ELINE TEREZA ROZANTE PORTO - Membro titular externo

Dr. GILSON CRUZ JUNIOR - Membro titular interno

Tendo o senhor Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, a discente procedeu a apresentação de seu Trabalho de Conclusão e foi submetida à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

(x) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Educação.

() Reprovada.

Dr. (a) ELINE TEREZA ROZANTE PORTO, INES

Examinador Externo ao Programa

Dr. GILSON CRUZ JUNIOR, UFOPA

Examinador Interno

Dr. HERGOS RITOR FROES DE COUTO, UFOPA

Presidente

ANDRESSA KAROLINE SANTANA TEIXEIRA

Mestranda



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE CORREÇÕES

Autor:

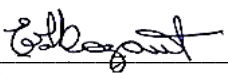
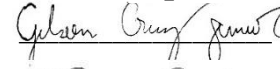
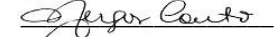
Título: É SABER SE SENTIR INFINITO NUM UNIVERSO TÃO VASTO E BONITO, É SABER SONHAR: A CORPOREIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Banca examinadora:

Profª. ELINE TEREZA ROZANTE PORTO - Examinadora Externa ao Programa

Prof. GILSON CRUZ JUNIOR - Examinador Interno

Prof. HERGOS RITOR FROES DE COUTO – Presidente

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. [] INTRODUÇÃO
2. [] REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. [] METODOLOGIA
4. [] RESULTADOS OBTIDOS
5. [] CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.


HERGOS RITOR FROES DE COUTO

Orientador