

A participação da rede de apoio na inclusão escolar da pessoa cega

The participation of the support network in the school inclusion of the blind person

La participación de la red de apoyo en la inclusión escolar de la persona ciega

Danielle Sousa Silva 
Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
dssfati@gmail.com

Maristela Rossato 
Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
maristela.rossato@unb.br

Recebido em 14 de fevereiro de 2022

Aprovado em 17 de junho de 2022

Publicado em 11 de janeiro de 2024

RESUMO

A inclusão escolar da pessoa com deficiência implica tanto a organização do trabalho pedagógico como as relações sociais que apoiam a efetividade desse processo, ou seja, trata-se de um processo eminentemente social. Essa compreensão contrapõe-se à tendência de associar a excelência do processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior estritamente às condições legais de ingresso, permanência e conclusão. Este artigo analisa a participação da rede de apoio na inclusão escolar da pessoa cega, partindo da compreensão de que não há uma determinação externa quanto à sua influência no estudante, mas uma produção subjetiva individual, permeada pelo modo como a deficiência está configurada social e subjetivamente. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada por meio de um estudo de caso com uma estudante universitária cega. Concluímos que as redes de apoio da estudante foram constituídas em resposta ao fluxo de produções subjetivas, marcadas pela subjetividade individual e social circunscrita nas relações da participante.

Palavras-chave: Redes de Apoio; Cego; Subjetividade.

ABSTRACT

The school inclusion of the disabled person implies both the organization of pedagogical work and the social relationships that support this eminently social process. This understanding rejects the tendency to associate the successful inclusion of people with disabilities in higher education strictly to the legal conditions of admission, permanence, and completion. This paper analyzes the participation of the support network in the school inclusion of the blind person, based on the understanding that there is no external determination regarding its influence on the student, but an individual subjective production, permeated by the social and subjective configuration of disability. A qualitative case study was carried out with a blind university student. We conclude that the student's support networks were constituted in response to the flow of subjective productions, marked by individual and social subjectivity circumscribed in the participant's relationships.

Keywords: support networks; blind person; subjective.

RESUMEN

La inclusión escolar de la persona con deficiencia involucra tanto la organización del trabajo pedagógico, como las relaciones sociales que apoyan la efectividad de ese proceso, es decir, se trata de un proceso eminentemente social. Esa comprensión se contrapone a la tendencia de asociar la excelencia del proceso de inclusión de las personas con deficiencia en la educación superior, estrictamente, a las condiciones legales de ingreso, permanencia y conclusión. Este artículo analiza la participación de la red de apoyo en la inclusión escolar de la persona ciega, comprendiendo que no existe una determinación externa sobre su influencia en el estudiante, sino una producción subjetiva individual que está rodeada e influenciada por el modo en el que la deficiencia está configurada social y subjetivamente. La investigación, de naturaleza cualitativa, fue realizada por medio de un estudio de caso con una estudiante universitaria ciega. Hemos concluido que las redes de apoyo de la estudiante fueron constituidas en respuesta al flujo de producciones subjetivas, marcadas por la subjetividad individual y social, circunscrita en las relaciones de la participante.

Palabras clave: Redes de apoyo; Ciego; Subjetividad.

Introdução

A inclusão das pessoas com deficiência tem representado um desafio em qualquer nível e modalidade de ensino. Apesar disso, a chegada da pessoa com deficiência ao ensino superior “[...] se manifesta de modo peculiar nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas ou privadas” (FERNANDES, 2015, p. 17). O processo de escolarização das pessoas com deficiência no ensino superior compreende as questões pedagógicas, as dinâmicas subjetivas (aspectos simbólico-emocionais), as dinâmicas interpessoais (estudante com deficiência e estudante sem deficiência; estudante com deficiência e professor; estudante com deficiência e núcleos de acessibilidade, entre outras relações) e as especificidades de cada deficiência perante as peculiaridades de cada nível e modalidade do ensino superior (graduação e pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*).

Visando refletir sobre o processo de escolarização da pessoa cega que acessa o ensino superior de um modo mais amplo e integral, destaca-se a necessidade de desmistificar a compreensão de que as condições de acesso implicam garantia de inclusão. A dimensão relacional das experiências de inclusão no ensino superior constitui-se basilar às discussões sobre as condições de permanência, aprendizagem e desenvolvimento. Carecemos de estudos sobre como essa experiência é subjetivada pelos estudantes individualmente, bem como pelos grupos sociais nos quais eles estão inseridos.

Ampliar a compreensão sobre outros aspectos que compõem a inclusão faz-se necessário, voltando-se o olhar para a produção subjetiva da pessoa, suas experiências e vivências acadêmicas, da chegada ao ensino superior à sua conclusão. Essa reflexão suscita a seguinte indagação: como a experiência acadêmica do universitário cego é permeada pelas redes de apoio ao longo do seu processo de escolarização? O objetivo deste artigo é analisar a participação da rede de apoio na inclusão escolar da pessoa cega, partindo da compreensão de que não há uma determinação externa quanto à sua influência no estudante, mas uma produção subjetiva individual, permeada pelo modo como a deficiência está configurada social e subjetivamente.

As redes sociais de apoio compreendem “formas de relações sociais” (SANÍCOLA, 2008, p. 51) que podem ser subdivididas em primárias e secundárias. As redes primárias “são constituídas por laços de família, parentesco, amizade, vizinhança e trabalho; em seu conjunto, formam uma trama de relações que confere a cada sujeito identidade e sentimento de pertencer” (Ibid. p. 51). As redes secundárias formais “são constituídas pelos laços que se estabelecem entre instituições, organizações do mercado e organizações do terceiro setor; existem também redes secundárias informais, constituídas por laços que se estabelecem entre pessoas visando à resposta a uma necessidade imediata” (Ibid. p. 51).

Neste trabalho, vamos adotar a expressão “redes de apoio” com a finalidade de não confundir com o termo “redes sociais”, que faz alusão à estrutura social na internet. Assim, por “rede de apoio” entendemos o fluxo de relações que vão sendo constituídas ao longo da vida, com funções marcadas temporalmente – tais funções ora são mais instrumentais na vida da pessoa com deficiência, ora constituem “presença afetiva” a depender dos desafios que estão sendo enfrentados pela pessoa.

A importância da participação da rede de apoio no processo de escolarização da pessoa com deficiência foi recomendada nas pesquisas realizadas por Bravo e Arias (2014), Fernandes (2015), Lira e Schlindwein (2008) e Silva Júnior (2013). Em seus resultados, esses autores evidenciam a necessidade de compreender a importância das ações mediacionais ofertadas pela rede de apoio.

A pessoa com deficiência visual na Perspectiva Histórico-Cultural

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), estima-se que no Brasil existem 6,5 milhões de pessoas com alguma deficiência, sendo 35.791.488 deficientes visuais. Destes, 528.624 não conseguem ver de modo algum e são considerados cegos e 6.056.684 apresentam grande dificuldade de ver, sendo consideradas pessoas com baixa visão (IBGE, 2010). A pessoa deficiente visual é aquela que apresenta baixa

visão ou cegueira, de acordo com o artigo 1º, parágrafos 1º e 2º da Portaria do Ministério da Saúde nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).

Os critérios estabelecidos para descrever a pessoa com deficiência visual na legislação descrita referem-se aos valores de acuidade visual, havendo ainda as subdivisões cegueira e baixa visão ou visão subnormal. Cebrián de Miguel e Cantalejo Cano (1998), da Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE-Espanã), organizaram um Glossário de Deficiência Visual diante da variedade de termos atribuídos às pessoas com essa deficiência, oferecendo a seguinte definição: “[...] qualquer tipo de problema visual grave, causado por doenças congênitas, acidentes de qualquer natureza ou causados por vírus de diferentes origens” (p. 33, tradução nossa).

A caracterização da pessoa com deficiência visual, assim como ocorre com outras deficiências, atende a critérios predominantemente biológicos e quantitativos. Ainda no início do século XX, L. S. Vigotski já se propunha a desenvolver um enfoque qualitativo da deficiência, sobretudo no Tomo V das *Obras escolhidas – fundamentos de defectologia* (VIGOTSKI, 1997). Essa produção possibilitou que o autor ampliasse a compreensão acerca do desenvolvimento e da educação de cegos, uma vez que demarca uma posição contrária à ideia de desenvolvimento pela compensação biológica, seja pelo tato, seja pela audição (NUERNBERG, 2008). Com base nesses estudos sobre o processo de desenvolvimento, Vigotski julga que “a cegueira é uma condição normal e não patológica para a criança cega, que a percebe apenas indiretamente, secundariamente, como resultado de sua experiência social refletida nela” (1997, p. 79, tradução nossa).

Esse processo estabelece relação com o princípio de mediação semiótica do funcionamento psíquico: a premissa de que “a constituição subjetiva de uma pessoa diagnosticada como cega está influenciada pelo contexto ideológico e cultural em que se situa historicamente, mesmo que não seja em uma dependência causal direta” (RAPOSO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011, p. 252). Sendo assim, a coletividade constitui-se como uma via de compensação da cegueira, viabilizando inúmeras possibilidades de participação e inclusão no

coletivo, o que repercute na eliminação da consequência secundária da cegueira (VIGOTSKI, 1997).

Corroborando as reflexões de Vigotski (1997), pode-se afirmar que a criança que apresenta uma lesão, a ausência de uma função corporal, ou mesmo a ausência de um membro não é diretamente uma pessoa com deficiência, pois constituir-se como tal depende da formação da personalidade integral. Destarte, fica evidente a necessidade de compreender como a pessoa se constitui em meio ao social, como os espaços sociais participam de sua constituição subjetiva e, principalmente, qual é a natureza dos sentidos subjetivos produzidos pela pessoa nessa dinâmica com o social. A pessoa com deficiência visual se reposiciona mediante dois processos compensatórios. O primeiro refere-se ao modo como as funções cognitivas e a linguagem possibilitam superar as barreiras que impedem o acesso direto às experiências visuais (NUERNBERG, 2008). Como sintetiza Vigotski, “a palavra vence a cegueira” (1997, p. 108). O segundo caminho compreende a participação da coletividade – do social – no desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1997).

Para o autor, a cegueira não estritamente se constitui como uma deficiência, uma lesão ou a ausência de uma função, mas também revela potencialidades e habilidades. Vigotski desafiou todos a compreenderem a cegueira para além das limitações corporais colocando em cena as “cegueiras sociais” que impõem restrições ao desenvolvimento da pessoa, a despeito dos caminhos tecidos por ela mesma para seu desenvolvimento. Embora o autor não tenha se referido especificamente à subjetividade, reconhecemos que sua ênfase nos caminhos próprios de desenvolvimento gera abertura para evidenciarmos o caráter gerador da pessoa, na base da subjetividade. A produção de sentidos subjetivos possibilita que a pessoa se posicione na dinâmica entre o impedimento e a compensação (GONZÁLEZ REY, 2011) e emerja, ou não, como sujeito do seu próprio desenvolvimento.

Por meio da subjetividade, numa perspectiva histórico-cultural, coloca-se em evidência a qualidade das relações socioculturais que compõem a maneira

de a pessoa sentir e produzir suas experiências. Compreende-se por subjetividade:

A capacidade humana de as emoções adquirirem um caráter simbólico, levando à formação de novas unidades qualitativas que constituem uma definição ontológica diferente dos fenômenos humanos, sejam eles sociais ou individuais; essas unidades expressam-se nos conceitos de sentidos subjetivos e configurações subjetivas (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019, p. 15).

Partindo dessa definição, compreende-se que a subjetividade corresponde a um sistema composto pela subjetividade social e individual em contínua interação. Diante disso, ater-se à subjetividade como um fenômeno individual resulta em uma compreensão reducionista (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019).

Os sentidos subjetivos correspondem a “um fluxo de emoções com múltiplas expressões simbólicas, que configuram seus estados emocionais dominantes, estando presentes em suas possíveis decisões como agente desse conflito” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 51). Esses autores reforçam a necessidade de referenciar essa categoria sempre no plural para dar ênfase ao fluxo da unidade simbólico-emocional, que sinaliza que as experiências vividas são subjetivadas e não internalizadas (GONZÁLEZ REY, 2007; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b). A categoria sentido subjetivo envolve o conhecimento de configurações que se relacionam com “um momento de auto-organização que emerge no fluxo caótico de sentidos e que define o curso de uma experiência vivida, especificando estados subjetivos dominantes da questão estudada” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 52).

Essa compreensão afasta a clássica proposição de que o ato humano é determinado pela estrutura psicológica da personalidade, evidenciando a participação ativa da pessoa no curso de suas experiências de vida. Diante disso, as categorias agente e sujeito geram inteligibilidade ao processo de inclusão escolar e entendimento de como a participação da rede de apoio da pessoa cega permeia o acesso, a realização e a conclusão do ensino superior.

“Agente” compreende “posições ativas, seja de indivíduos, seja de grupos, em uma atividade em curso, mas que não geram novos caminhos de subjetivação” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 12, tradução nossa). E “sujeito” é “aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 73).

Os posicionamentos assumidos pelo agente ou sujeito nas experiências sociais nos levam a refletir sobre os tensionamentos produzidos entre a subjetividade individual e a subjetividade social. As mudanças, rupturas e opções assumidas, em conformidade com González Rey e Mitjans Martínez (2017b), ocorrem nesses dois níveis simultaneamente, o social e o individual. O conceito de subjetividade social

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

Reside nessa articulação entre individual e social a existência constitutiva da pessoa cega como agente ou sujeito diante das possibilidades de uma atuação ativa, crítica e reflexiva sobre as condições objetivas e subjetivas que se sobrepõem ao seu processo de inclusão. Assim, cabe valorizar a subjetividade, considerando as vivências singulares de cada pessoa, e reconhecer a definição ontológica do caráter histórico, social e cultural da *psique* humana (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b), uma vez que “a experiência vivida pelo ser humano, unida a seus recursos culturais, gera formas de subjetivação muito diversas que, mesmo diante das piores condições, podem representar processos de desenvolvimento subjetivo” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 9, tradução nossa).

Método

Esta investigação é do tipo estudo de caso e foi realizada com uma universitária cega, de nome fictício Maria. A pesquisa teve duração de seis

meses e foi desenvolvida por meio de cinco entrevistas semiestruturadas de modo a expressar um percurso histórico da escolarização da participante cega – desde o ensino fundamental e o ensino médio até o ensino superior –, com foco em compreender a importância e o lugar da participação da rede de apoio no processo de escolarização da pessoa com deficiência visual.

Utilizou-se como referência a Metodologia Construtivo-Interpretativa com o intento de dar visibilidade teórica às dinâmicas subjetivas de universitários cegos no curso do ensino superior. Assim, concorda-se com González Rey (2002) e Mitjans Martínez (2018), ao afirmarem que essa metodologia se propõe a pesquisar a subjetividade enquanto um sistema complexo, histórico, constituidor da pessoa e do social. Assim, por meio da construção interpretativa (GONZÁLEZ REY, 2019), a análise tece um caminho pelo qual o modelo teórico vai adquirindo sua capacidade explicativa a partir dos indicadores produzidos pelo pesquisador.

Resultados e discussão das informações

Maria é uma jovem universitária de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Distrito Federal. O diagnóstico de retinopatia foi um desdobramento do nascimento prematuro, que a levou a permanecer por dois meses na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) neonatal, desencadeando uma queimadura na sua retina em função da luz do oxigênio. Maria relata que não houve a preocupação de colocar proteção em seus olhos. Apesar disso, a descoberta da cegueira não ocorreu de imediato, mas somente quando Maria estava com aproximadamente sete meses, por conta da desconfiança de sua genitora, que prontamente acessou centros de referência em visão para bebês em Belo Horizonte e Goiânia.

Os profissionais que avaliaram Maria disseram que não era possível reverter e tampouco corrigir o problema, pois a retina já estava totalmente descolada. Os médicos então a encaminharam, com aproximadamente 10 meses de idade, para o serviço de estimulação precoce do Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV), uma escola pública do Distrito Federal especializada no atendimento a crianças com essa deficiência. Maria frequentou esse espaço até os 6 anos e ainda hoje estabelece relação com ele, mesmo já

estando no ensino superior, em razão das atividades de apoio ofertadas às pessoas com deficiência visual.

Nosso processo de análise vai dialogar com episódios vividos em diferentes momentos da vida de Maria, entendendo que, na produção subjetiva do presente, também está o passado vivido e o futuro imaginado. O processo de construção interpretativa nos possibilitou dar ênfase à relação social com a cegueira e ao desenvolvimento da autonomia da pessoa cega.

Relação social com a cegueira

Iniciamos com alguns episódios que evidenciam a relação social de Maria com a cegueira, como seu relato sobre a chegada aos 18 anos: “ah, eu tenho 18 anos, eu sou livre, agora eu posso decidir sobre a minha vida, o que eu quero e não quero fazer, né?!” A fala de Maria está permeada por uma compreensão contemporânea relacionada a determinantes histórico-culturais que costuram a constituição da “identidade pessoal e social do sujeito, culminando com a aquisição do estatuto social de adulto” (ANDRADE, 2010, p. 255), independente de sua deficiência. Outro aspecto refere-se à sua aprovação no vestibular, pois “na época que eu fiz o vestibular não tinha cota para pessoas com deficiências. [...] Então, assim, eu fiz pelo sistema universal”.

Acerca da sua deficiência visual, Maria expressa: “para mim, sempre foi muito natural, porque eu nunca enxerguei, então eu aprendi a enxergar de uma forma diferente. Então, para mim, nunca fez falta. [...] Eu me considero uma pessoa normal”. Sobre uma das suas experiências de participação nas atividades no ensino fundamental, diz: “então eu sou uma pessoa normal, eu sou importante, porque eu posso, porque diante de tanta gente me colocaram pra abrir a música [fazendo referência a um evento escolar]”. Como González Rey (2011), compreendemos que a deficiência não pode ser considerada estritamente em termos das limitações concretas que implica, mas pelos recursos subjetivos e produtivos que a pessoa com deficiência pode mobilizar diante das suas experiências cotidianas.

Em sua trajetória de escolarização, Maria encontrou espaços qualificados que, além de promoverem seu desenvolvimento, possibilitaram-lhe colocar em

ação seus próprios recursos personológicos. A produção subjetiva de Maria, mobilizada em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, foi marcada por experiências que ultrapassaram o aspecto orgânico e patológico da deficiência, como preconiza Vigotski (1997) sobre os processos de criação e recriação subjetiva que vão acontecendo na pessoa com deficiência.

Numa sociedade vidente, as pessoas que vivenciam a condição de cegueira têm demandas distintas. Entretanto, a exemplo do que Vigotski (1997) discute, a deficiência é muito mais social, gerada numa sociedade excludente, do que da pessoa, pois, como a própria Maria afirma, “eu me considero uma pessoa normal”. Em acréscimo, este posicionamento de Maria reforça a compreensão de que a “deficiência se constitui como uma categoria que precisa ser descrita em termos políticos, e não mais estritamente diagnósticos” (DINIZ, 2007, p. 10), pois a partir desta compreensão é possível tecer o entendimento de que a necessidade de uma rede de apoio decorre da forma como a sociedade está organizada, e não da deficiência em si. Numa sociedade organizada para os cegos, os videntes poderiam ser considerados deficientes.

O desenvolvimento da autonomia

Ao longo das experiências vividas por Maria, permeadas por dinâmicas comunicacionais e relacionais, o desenvolvimento da autonomia foi se constituindo como uma configuração subjetiva que lhe possibilitou um enfrentamento típico da idade da participante, não sendo a deficiência um fator impeditivo ou incapacitante. Embora a família tivesse um olhar mais protetivo, comum às famílias de pessoas com deficiência, suas ações manifestaram-se fortemente comprometidas com o desenvolvimento da participante.

Na ocasião em que Maria necessitou realizar cirurgia para a retirada e substituição do globo ocular por uma prótese,

[...] minha família teve que cuidar de mim, me dar banho, trocar a minha roupa. Isso para mim era o fim do mundo, pois eu estava me sentindo a pessoa mais inútil da face da Terra, porque pensava, [...] “eu sou uma pessoa que eu tenho a minha independência, eu sei me vestir sozinha, eu sei me trocar sozinha, eu sei me virar sozinha; por que que agora eu estou assim?”

A presença da família de Maria também é expressa no seu relato sobre a necessidade de locomoção até a escola na época do ensino fundamental: “a minha mãe me levava para a escola todos os dias”. Essa situação se repetiu até Maria acessar o ensino superior: “[...] estava acomodada. ‘Ah, minha mãe está aí, minha mãe me leva.’ E minha mãe também, ela não permitia. As pessoas falavam para ela, para ela me deixar andar sozinha, ela não permitia. Ela dizia que não, que nunca ia fazer isto comigo, e era todo aquele cuidado”.

Outro espaço onde a família assume uma participação significativa no processo de escolarização de Maria é a avaliação da qualidade do atendimento ofertado a ela no ambiente escolar, bem como o auxílio à execução das atividades escolares. Maria conta que, durante o período inicial da sua escolarização, foi necessário mudar de uma escola próxima a sua casa, localizada em uma Região Administrativa periférica do Distrito Federal, para outra, na parte central de Brasília. No processo decisório dessa mudança, “minha mãe resolveu me colocar de volta [...] em uma escola que tivesse um apoio que eu precisava pra estudar”. Segundo Maria, a assistência familiar também estava presente no momento da realização das atividades escolares do ensino fundamental – nas palavras dela, “sempre quem pesquisava para mim, e lia, era a minha mãe, ou era o professor da sala de recursos”.

A produção subjetiva da deficiência gerada por Maria é permeada pela subjetividade das instituições sociais que circunscrevem as suas relações, com destaque para a família. É possível reconhecer, nos posicionamentos de Maria, que o suporte familiar mobiliza os processos de autonomia, bem como de autoria de pensamento, mesmo sob algumas resistências da família. Assim, observa-se que recepção e os limites estabelecidos por Maria em relação ao suporte direcionado por sua família reforça a compreensão de que o ato humano implica a participação ativa e imprevisível (GONZÁLEZ REY, 2003) da pessoa, não sendo suas experiências estabelecidas *a priori*.

As reflexões acerca da autonomia no enfrentamento dos desafios comuns à idade e do reconhecimento do suporte familiar fizeram-nos ampliar a reflexão de Fernandes (2015) sobre a pessoa com deficiência ao dizer que “o estudante com deficiência na universidade se vê duplamente desafiado: a ter sucesso

acadêmico, dada a exigência meritocrática, e a comprovar sua eficiência e capacidade diante de padrões normativos” (p. 188). Esse duplo desafio não se restringe ao ambiente universitário. No caso de Maria, os sentidos subjetivos perante a sua deficiência, ao perceber as configurações sociais limitantes, mobilizaram-na em direção a processos de enfrentamento rompendo com a lógica configuracional social incapacitante que é imposta histórica e culturalmente às pessoas com deficiência.

Com base nas colocações de Maria destacam-se outras redes de apoio que a estudante encontrou ao longo da sua trajetória de escolarização, oferecido pelos professores da sala de recursos para a realização das atividades acadêmicas. Foi a partir do ensino fundamental que Maria reconheceu a possibilidade de ampliar a sua rede de apoio para além dos cuidados ofertados por sua família, uma vez que teve que frequentar uma escola inclusiva. Na época, ela avaliou essa mudança como drástica, que lhe exigiu desenvolver recursos subjetivos para se adaptar à realidade: “quando eu fui para a escola com a sala de recursos dentro da escola, foi mais fácil o trabalho, pra trabalhar, porque era uma ligação mais direta entre o professor”.

O professor é referenciado como uma figura relevante no processo de inclusão por “produzir novas e criadoras ações e relações pedagógicas” (SILVA; ROSSATO, 2023, p. 249) possibilitando “romper com o modelo instituído de educação especial com foco na deficiência para adotar modelos que privilegiem a pessoa, capaz de superar barreiras à sua aprendizagem” (ANACHE; MARTINS, 2019, p. 108).

Maria relata que a sala de recursos de sua escola no ensino fundamental, equipada para disponibilizar atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência visual, possibilitou que suas professoras tivessem mais autonomia para preparar as atividades escolares, não dependendo do CEEDV, como exemplificado no seguinte trecho: “elas não precisavam vir no CEEDV pra imprimir, pois tinha professores na própria escola que preparavam tudo [...], e todas as dúvidas dos professores, também, eles tiravam”. Maria complementa: “[...] a importância desse apoio no ensino básico, assim, é muito bom para o desenvolvimento, mesmo, do aluno”.

No ensino médio, permaneceu o apoio ofertado pela sala de recursos: “eles tinham toda essa preocupação em estar transcrevendo material”. Também nesse período, por meio das atividades realizadas na sala de recursos, Maria relata que “aprendi a pesquisar no Google, porque eu não sabia mexer no computador, pesquisar na internet, para ter até independência”. Já em sua preparação para o vestibular, Maria recebeu “[...] a ajuda dos voluntários da biblioteca [do CEEDV]”. Maria reconhece e valoriza a inclusão, sobretudo por compreender que a interação e o suporte recebido dos voluntários possibilitaram a realização de uma boa prova e, conseqüentemente, sua aprovação no vestibular. Observa-se a expressão de Maria ao encontro da valorização das suas redes de apoio em sua trajetória de escolarização, incluindo o reconhecimento da importância dos recursos de tecnologia assistiva. Esta mobilização de pessoas e ações envolvidas no processo de escolarização e inclusão de Maria reforçam que “as respostas para reposicionar as ações e relações pedagógica não constam em manuais ou livros, mas são elaboradas e executadas no coletivo” (SILVA; ROSSATO, 2023, p.255)

A necessidade de reconhecer os apoios humanos e materiais para desempenhar suas atividades escolares relaciona-se a como a deficiência visual de Maria está constituída subjetivamente. A partir das colocações de Maria, é possível mapear os recursos práticos e subjetivos que ela demanda diante da sua deficiência, tal como na ocasião da sua chegada à escola inclusiva no ensino fundamental: “como é que eu vou andar nessa escola? Toda aberta, e um monte de obstáculos, não tem piso tátil, não tem nada”. Essa experiência se repete no ensino superior: “a questão da acessibilidade [...], tanto na parte de infraestrutura [...], termina dificultando um pouco o meu acesso, mesmo, às atividades, aos locais, não é? Eu não tenho tanta autonomia lá pelo fato de não ser tão acessível”. Ainda no ensino superior, “a questão do espaço, mesmo, que é muito grande, e que faz eu me perder demais dentro da universidade... eu me perco muito ali. Eu me desoriento muito fácil, porque não tem uma sinalização, não tem algo que eu possa usar como referência, assim, que me ajude”.

Outra situação em que emergem sentidos subjetivos que expressam a configuração subjetiva da deficiência foi quando começou a andar sozinha de

ônibus: “por eu não enxergar, eu tenho que estar atenta a todas as interações, caminhos, que eu passo no ônibus. Eu tenho que estar atenta para tentar pelo menos não me perder, né?!” Essas reflexões nos levam a reconhecer que as vivências cotidianas de Maria frente a deficiência organizaram seus comportamentos e ações. Ainda nessa direção, foi possível identificar o valor dos espaços educacionais e sociais acessíveis para fomentar o desenvolvimento da autonomia.

O percurso construtivo-interpretativo das falas de Maria possibilita tecer a hipótese de que a solidez da rede de apoio ofertada à pessoa com deficiência visual qualifica a emergência de sentidos subjetivos e de ações em prol das experiências acadêmicas inclusivas, além de fomentar sentidos subjetivos associados à configuração subjetiva social da autonomia. Assim, a compreensão do desenvolvimento, cindida com a lógica configuracional social incapacitante, imposta histórica e culturalmente às pessoas com deficiência, como visto no caso de Maria, evidencia a importância das interações sociais, seja na condição de agente, seja na de sujeito. Isso é corroborado por Anache (2009) ao afirmar que “o sujeito evidencia a sua capacidade de aprendizagem nas relações concretas de vida, eivada de sentidos, necessários para manter o curso de seu desenvolvimento” (p. 128). No caso de Maria, compreende-se que o espaço social que ela ocupa é amplamente significado pelo outro no que tange aos aspectos simbólico-emocionais no curso do seu desenvolvimento.

González Rey e Mitjans Martínez (2017b) compreendem que os sentidos subjetivos se relacionam com as emoções e as suas expressões simbólicas manifestadas nos estados emocionais. Em complemento, entende-se, à luz de González Rey (2011), que a *psique* não é diretamente um reflexo das condições objetivas, mas sim uma produção subjetiva, simbólica e emocional – daí a necessidade de potencializar o indivíduo perante as experiências que se apresentam em seu desenvolvimento.

Considerações Finais

Ao observar as vivências relatadas por Maria, verifica-se que a participação da rede de apoio na sua inclusão escolar não se constituiu de uma maneira linear

nem foi estritamente determinada pelas instituições sociais, mas em resposta ao fluxo de produções subjetivas permeadas na subjetividade individual e social circunscrita nas suas relações. Na história de Maria, há expressivas produções subjetivas elaboradas a partir da relação com as suas redes de apoio, sejam elas primárias ou secundárias, contendo significados positivos mediante as suas vivências associadas à cegueira, bem como à condição de pessoa com deficiência. Chama-se atenção para as seguintes redes de apoio: a família, a escola de ensino especial para deficientes visuais (lugar que Maria frequenta até hoje para estudar na biblioteca com apoio de leitores voluntários), as escolas de ensino fundamental e médio, e a universidade.

A partir da diversidade das instituições sociais que compõem e qualificam as experiências e produções subjetivas de Maria, compreendemos que seu processo de aprendizagem e desenvolvimento não depende estritamente da dinâmica emocional produzida nessas instituições, mas sim de como a realidade (de Maria) está configurada subjetivamente. Essa compreensão evidencia como as interações simbólico-emocionais são produzidas no curso do desenvolvimento, possibilitando ainda a emergência de novas rotas de se desenvolver, ou mesmo novas configurações sociais de subjetivação.

Compreende-se que a relação de Maria com a sua rede de apoio evidencia as possibilidades de subjetivação oriundas dos sentidos produzidos na relação com o outro. Tais sentidos impulsionam processos de socialização que viabilizam a construção e a constituição de sujeito, o que possibilita exitosas experiências acadêmicas. Por fim, destaca-se que a constituição das relações sociais pode promover mudanças no desenvolvimento, reafirmando a importância da coletividade para o desenvolvimento do ser humano, tirando o foco da dimensão biológica e dando ênfase, também, às relações sociais e ao que é produzido nessas relações.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A.; MARTINS, L. R. R. A subjetividade social em relação à educação especial e os desafios da formação docente. In: M. Rossato; V. L. A. Peres (org.). **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**. Curitiba: Editora Appris, 2019, p.107-131.

ANACHE, Alexandra A. A epistemologia qualitativa: contribuições para a pesquisa em educação especial. **InterMeio**, v. 15, n. 30, p. 123-141, 2009. Disponível em: <http://seer.ufms.br/ojs/index.php/intm/article/view/2460/1628>. Acesso em: 13 set. 2021.

ANDRADE, Cláudia. Transição para a idade adulta: das condições sociais às implicações psicológicas. **Análise Psicológica**, v. 2, n. 28, p. 255-267, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008**. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Brasília, 2008. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRAVO, Cecilia A.; ARIAS, Jessica D. El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de concepción. **Estudios Pedagógicos**, v. 40, n. 2, p. 27-44, 2014.

CEBRIÁN DE MIGUEL, María D.; CANTALEJO CANO, Juan J. Glosario de términos de rehabilitación básica de las personas ciegas y deficientes visuales. **Entre dos Mundos: Revista de Traducción sobre Discapacidad Visual**, n. 9, p. 43-60, 1998.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERNANDES, Ana Claudia R. **Dinâmicas de significação e trajetórias de desenvolvimento**: experiências de estudantes com deficiência autodeclarada na universidade. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GONZÁLEY REY, Fernando. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen. **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas: Alínea, 2011. p. 47-70.

GONZÁLEY REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Thomson, 2002.

GONZÁLEY REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na Teoria Histórico-Cultural. **Psicologia da Educação**, n. 24, p. 155-179, 2007.

González Rey, Fernando. A epistemologia qualitativa vinte anos depois. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando; PUENTES, Roberto Valdés. **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: discussões sobre educação e saúde**. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 21-45.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano**, v. 13, n. 2, p. 3-20, 2017a. Disponível em: http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp. Acesso em: 23 ago. 2021.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas-SP: Alínea, 2017b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 17 set.2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock. Acesso em: 17 set. 2021.

LIRA, Miriam C. F. de; SCHLINDWEIN, Luciane M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Cadernos Cedex**, v. 28, n. 75, p. 171-190, 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Subjetividade social: desafios de um conceito. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen; PUENTES, Roberto V. (Orgs.),. **Teoria da Subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional**. Campinas: Alínea, 2020. p. 65-95.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da Teoria da Subjetividade. In: ROSSATO, Maristela; PERES, Vannúzia L. A. (Orgs.). **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**. Appris, 2019. p. 13-46.

NUERNBERG, Adriano H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008.

RAPOSO, Patrícia N.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A aprendizagem dos alunos com deficiência visual: reflexões a partir de uma pesquisa no ensino superior. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas: Alínea, 2011. p. 237-271.

ROSSATO, Maristela. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, 2009.

ROSSATO, Maristela; MARTÍNEZ, A. M. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas: Alínea, 2011. p. 71-107.

ROSSATO, Maristela; MARTÍNEZ, A. M. Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 40, n. 40, p. 65-78, 2018.

ROSSATO, Maristela; RAMOS, Wilsa M.; MACIEL, Diva M. A. Subjetividade e interação nos fóruns online: reflexões sobre a permanência em educação a distância. **Revista Reflexão e Ação**, v. 21, n. 2, p. 399-429, 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3740/3032>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SANÍCOLA, Lia. Os instrumentos da intervenção em redes. In: SANÍCOLA, Lia. **As dinâmicas de rede e o trabalho social**. São Paulo: Veras, 2008.

SILVA, Danielle S.; ROSSATO, Maristela. Aulas remotas para estudantes com deficiência no Ensino Superior: lições aprendidas e desafios à formação docente. In: Rossato, M; Madeira-Coelho, C; Anache, A. A. (Orgs.). **O que aprendemos com a pandemia?** Reflexões orientadas pela Teoria da Subjetividade sobre os processos de ensinar e aprender. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 241-259

SILVA JÚNIOR, Bento S. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)