

BENTO SELAU DA SILVA JÚNIOR

**FATORES ASSOCIADOS À CONCLUSÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR POR CEGOS:**

um estudo a partir de L. S. Vygotski

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Magda Floriana Damiani

Pelotas, 2013

Banca examinadora:

Prof. Dr. Adriano Henrique Nuernberg – UFSC

Prof^a. Dr^a. Fabiane Adela Tonetto Costas – UFSM

Prof^a. Dr^a. Lourdes Maria Bragagnolo Frison – UFPel

Prof^a. Dr^a. Madalena Klein – UFPel

Prof^a. Dr^a. Magda Floriana Damiani – UFPel (presidente da banca examinadora)

Agradecimentos

Este trabalho não seria possível sem a ajuda de muitas pessoas, em diferentes etapas da minha vida, em especial:

Alberto Rosa, Atos Falkenbach (*in memoriam*), Bento Selau da Silva, colegas do grupo de pesquisa Educação e Psicologia Histórico-Cultural, componentes da banca examinadora, Cristina Boéssio, Dmitry Lubovsky, Elizabeth Cvitko, Hugo Beyer (*in memoriam*), Jaqueli Tomaschewski, Juan Mosquera, Lúcio Hammes, Magda de Faria, Magda Floriana Damiani, Márcio Bonorino Figueiredo, Maria das Graças Teixeira da Silva, Mariana Pinho, Marta Teixeira da Silva, Meliça Teixeira da Silva, Monica Nardini da Silva, Nara Maria Guazzelli Bernardes, professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel e Sujeitos e Sujeitas de pesquisa.

A vocês, muito obrigado!

Resumo

SILVA JÚNIOR, Bento Selau. *Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos*: um estudo a partir de L. S. Vygotski. 2013. 287f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta tese teve como objetivo descrever como um grupo de cegos explica a sua conclusão da educação superior, identificando os fatores associados a essa conclusão, à luz dos estudos de L. S. Vygotski. Metodologicamente a tese constituiu-se em um estudo de natureza qualitativa, assumindo a forma de estudos de casos. A pesquisa contou com a participação de nove sujeitos, selecionados com base nos seguintes critérios: serem cegos e egressos da educação superior. Os instrumentos para a coleta de dados foram a entrevista e a análise documental. Os dados coletados foram trabalhados por meio da análise textual discursiva. O referencial teórico trouxe informações atinentes à participação de cegos na educação superior; definição dos termos cego e deficiência; influência dos movimentos sociais em prol dos cegos; inclusão de deficientes na educação superior; presença de obstáculos para a frequência à educação superior por cegos; e ao papel dos professores universitários que trabalham com deficientes visuais. Incluiu a apresentação das proposições psicológico-pedagógicas sobre a cegueira, oriundas das investigações desenvolvidas por Vygotski no âmbito de sua defectologia, o que implicou em uma reorganização dos textos do Tomo V de suas *Obras Escogidas*, para que se pudesse entender melhor as suas propostas em torno da temática. Foram discutidos, ainda, outros conceitos, da teoria histórico-cultural, que se mostraram fundamentais para este trabalho: tomada de consciência, vontade e subjetividade, além dos termos superar e superação, que aparecem no conjunto da defectologia do autor. Os achados da pesquisa foram organizados em quatro categorias emergentes: “Qualidade da educação básica cursada”, “Dificuldades encontradas”, “Fatores facilitadores externos” e “Fatores facilitadores internos”. Os resultados indicaram que a qualidade da aprendizagem e da inclusão educacional na educação básica influenciaram a trajetória dos cegos pela educação superior. As dificuldades encontradas durante a frequência à educação superior – sobretudo no processo de seleção para a entrada na universidade –, a necessidade de trabalhar/estar empregado durante o período de estudo, as dificuldades relativas à relação com alguns professores, a falta do instrumental tecnológico e de adaptação de materiais, nas salas de recursos, interferiram no percurso dos sujeitos pelo ensino superior. Foram fatores facilitadores o auxílio recebido fora da universidade e o apoio de alguns professores. As vivências dos cegos na educação básica, as dificuldades e os fatores facilitadores não se constituíram, todavia, em determinantes para a conclusão do ensino superior; os principais fatores identificados nos dados e interpretados com apoio nos estudos de Vygotski foram os internos (subjetivos): a tomada de consciência e a vontade. Defendeu-se a tese de que a tomada de consciência sobre as discrepâncias entre a realidade vivida e a esperada gerou a vontade de concluir a educação superior, isto é, fatores ligados à subjetividade dos estudantes, levando o grupo de cegos estudados à consecução desse objetivo.

Palavras-chave: Psicologia da Educação. Educação Especial. Educação Superior. Psicologia. Cegos. Deficientes. Teoria Histórico-Cultural. L. S. Vygotski. Vontade. Tomada de Consciência. Subjetividade. Defectologia.

Abstract

SILVA JÚNIOR, Bento Selau. *Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski*. 2013. 287f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This thesis has the objective to describe how a group of blind people explains its graduation in higher education, identifying the factors associated with this conclusion, in the light of L. S. Vygotski's studies. Methodologically, the thesis consisted in a qualitative study, assuming the form of case studies. The research counted on the participation of nine blind people based on the following criteria: being blind and being higher education egresses. The instruments to collect data were the interview and the document analysis. The collected data were worked out through the discursive textual analysis. The theoretical framework brought information pertaining to the participation of blind students in higher education; definition of terms blind and disability; social movements influence on the blind; inclusion of disabled people in higher education; the presence of obstacles for the blind to attend higher education; and the role of professors who work with visually impaired students. It included the presentation of psychological-pedagogical propositions about blindness, arising from investigations developed by Vygotski in the context of his defectology, which resulted in a reorganization of the texts of Tome V of his *Collected Works*, so that, it would be possible to understand his proposals around the theme. Other concepts of Cultural-Historical theory which were considered as fundamental to this work were also discussed: consciousness, will and subjectivity, besides the terms overcome and overcoming that appear in the author set of defectology. The findings of the research were organized into four emerging categories: "Quality of basic education attended", "Difficulties found", "External facilitator factors" and "Internal facilitator factors". Such findings indicated that the quality of learning and educational inclusion in basic education influenced the path of the blind through higher education. The difficulties found during attendance at higher education – above all, in the selection process for university entrance – the need to work/being employed during the study period, difficulties relating to the relationship to some teachers, the lack of technological instrumental and adaptation of materials in resource rooms, interfered in the subjects route through higher education. The assistance received outside the university and the support of some teachers, were facilitator factors. The basic education living of the blind, the difficulties and the facilitator factors, were not, however, decisive for the completion of higher education; the main factors identified in the data and interpreted with the support of the studies developed by Vygotski, were the internal (subjective): consciousness and will. It was defended the thesis that the consciousness about the discrepancies between the lived and the expected reality, generated the wish to complete higher education, that is to say, factors connected to the subjectivity of the students, leading the group of blind which was studied, to achieve this goal.

Keywords: Educational Psychology. Special Education. Higher Education. Psychology. The blind. Disabled. Cultural-Historical Theory. L. S. Vygotski. Will. Consciousness. Subjectivity. Defectology.

Sumário

Introdução / 8

1 Procedimentos metodológicos / 19

A abordagem da pesquisa / 19

Estudo preliminar / 23

Avaliação do estudo preliminar / 32

A coleta de dados após o estudo preliminar / 36

A análise textual discursiva / 42

2 A participação de estudantes cegos na educação superior / 45

A definição dos termos cego e deficiência / 45

A influência dos movimentos sociais em prol dos cegos / 53

A inclusão de deficientes na educação superior / 58

Obstáculos para a realização da educação superior por cegos: alguns resultados de pesquisas / 63

O papel dos professores universitários que têm alunos com deficiência visual: alguns resultados de pesquisa / 66

3 Os estudos de L. S. Vygotski a respeito da cegueira / 71

A defectologia de Vygotski / 71

As diferentes fases da produção teórica Vygotski sobre a cegueira / 77

Primeira fase dos estudos de Vygotski sobre os cegos / 82

Segunda fase dos estudos de Vygotski sobre os cegos / 89

Terceira fase dos estudos de Vygotski sobre os cegos / 99

4 Conceitos da teoria histórico-cultural que embasaram esta tese / 109

4.1 A tomada de consciência em Vygotski / 109

A tomada de consciência como um sistema de transmissão de reflexos / 110

A tomada de consciência “*por la puerta de los conceptos científicos*” e a importância do ensino dos conceitos científicos para o cego / 115

A tomada de consciência como identificação do que ocorre na própria consciência / 121

4.2 A vontade nos estudos de Vygotski / 121

A vontade nos trabalhos reflexológicos / 124

A vontade sob o ponto de vista da teoria histórico-cultural / 125

4.3 A subjetividade na teoria histórico-cultural / 136

4.4 Os termos superar e superação no contexto da defectologia de Vygotski / 140

5 Discussão dos dados e análise interpretativa / 146

5.1 Qualidade da educação básica cursada / 147

As boas aprendizagens na educação básica / 148

A inclusão na educação básica / 151

5.2 Dificuldades encontradas / 156

O processo de seleção para a entrada na universidade / 156

As dificuldades enfrentadas durante o curso superior / 163

Trabalhar/estar empregado durante a realização da faculdade / 173

A relação professor-aluno / 177

O instrumental tecnológico / 188

Adaptação dos materiais / 192

Salas de recursos / 197

5.3 Fatores facilitadores externos / 199

A realização da educação superior como um momento agradável / 199

O auxílio fora da universidade / 200

O apoio dos professores / 203

5.4 Fatores facilitadores internos / 204

A tomada de consciência da importância da realização da educação superior / 205

A vontade de concluir a educação superior / 208

Considerações finais / 220

Referências / 243

Apêndices / 261

Introdução

O acesso e a permanência de pessoas com cegueira na educação superior representam alguns dos assuntos que chamam a atenção nos dias atuais, sobretudo pelo número de cegos que frequentam essa etapa do processo de escolarização. De acordo com o penúltimo resumo técnico do censo da educação superior, do ano de 2009¹ (BRASIL, 2010), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), há 20.019 alunos com alguma deficiência matriculados no ensino superior brasileiro, o que corresponde a 0,34% do total; entre esses estudantes, cerca de 2.602, 13% do total de alunos deficientes, são cegos. Esse é um número significativo de pessoas com cegueira que estão à procura de formação superior, uma formação que se mostre adequada para a sua inserção no âmbito do trabalho profissional² e, por conseguinte, para sua vida.

A presença de alunos cegos na educação superior, aparentemente, não significaria a imposição de maiores dificuldades a estes estudantes ou ao corpo docente, uma vez que se conhecem diferentes estratégias de ensino e recursos tecnológicos que favorecem a internalização de conteúdos por esse grupo de alunos, tais como o sistema de leitura-escrita braille, os programas computacionais leitores de tela, os gravadores de voz etc.. Sem deixar de lado a evidente

¹ O resumo técnico do último censo da educação superior, ano de 2010 (BRASIL, 2012), não especifica dados correspondentes à matrícula de alunos deficientes nesta etapa da escolarização.

² Percorrer o trajeto desenhado pelo processo educacional, figurado em nosso país pela educação básica e, principalmente pela educação superior, representa uma importante via de acesso profissional e social para todas as pessoas, independentemente de suas capacidades ou dificuldades. Hurst (1998) argumenta que, quando os deficientes ascendem aos estudos no âmbito da educação superior, têm a oportunidade de aumentar seus conhecimentos, desenvolver habilidades sociais e obter melhor qualificação com vistas à entrada no mundo do trabalho.

necessidade de se fazerem adaptações instrumentais, em função desses métodos e recursos pedagógicos, com o intuito de favorecer a interação do cego com o conteúdo científico proposto, dar atenção apenas a esses métodos e recursos não é suficiente para que os problemas, relativos à participação e consequente conclusão da educação superior pelos cegos, estejam resolvidos. Discutir a possibilidade de permanência e, especialmente, de conclusão da educação superior por uma pessoa com cegueira, somente à luz da disponibilização dos possíveis recursos tecnológicos voltados à auxiliar na superação de sua deficiência, é como olhar para um *iceberg* apenas observando a parte que está para fora d'água, imaginando que aquela grande massa de gelo flutuante é somente o que se vê, sem ter a consciência de que a parte imersa é muito maior que a emersa.

Raposo (2006) indica que, tradicionalmente, os trabalhos que enfocam a aprendizagem de cegos na educação superior estão dirigidos, quase que exclusivamente, a esses meios que podem viabilizar o seu acesso ao conhecimento, focalizando as formas de ensino apoiadas pela tecnologia que auxiliam o trabalho desenvolvido em aula. Segundo a autora, que usa como base teórica os pressupostos histórico-culturais, esses recursos técnicos e tecnológicos são meios auxiliares que favorecem a aprendizagem dos alunos cegos. Todavia, investigações voltadas ao tema da aprendizagem desse grupo de estudantes, na educação superior, deveriam estar centradas também nas relações estabelecidas entre os sujeitos que participam desta etapa do ensino e seus pares e professores, pois essas são ações que também abrem possibilidades de desenvolvimento mental aos primeiros.

Segundo Oka e Nassif (2010), a inclusão³ de pessoas cegas na educação superior brasileira é recente. Historicamente, apenas um pequeno número de cegos em nosso país tem conseguido acesso à universidade; além disso, esse grupo “vem encontrando dificuldades em permanecer e concluir os cursos⁴” (OKA e NASSIF, 2010, p. 412).

³ Em virtude das várias expressões que envolvem a palavra inclusão, salienta-se que, ao longo do texto, faz-se referência a inclusão educacional (ou educação inclusiva).

⁴ A tese de doutorado defendida por Castro (2011) aponta para o fato de que, nessa recente realidade, não são apenas os cegos aqueles que têm encontrado apoio insuficiente por parte das universidades brasileiras que frequentam. A autora mostra que, somente a partir de 2007, conforme o censo da educação superior de 2007 (BRASIL, 2009), é que cerca de 15 instituições públicas de ensino superior passaram a contar com mais de 20 alunos com alguma deficiência, sendo ainda novo o fato dessas instituições se organizarem para a garantia do acesso e permanência de deficientes em seus bancos.

A conclusão da educação superior por um cego parece não ser fácil. O simples fato de existir, na cultura universitária, uma pressuposição de que as pessoas enxergam, torna-se um empecilho para a consecução dessa meta. A maior parte dos professores está preparada para trabalhar com alunos videntes (NUERNBERG, 2009); as bibliotecas estão compostas, sobretudo, por livros impressos à tinta (DALLABRIDA e LUNARDI, 2008); não são todas as universidades que viabilizam espaços de deslocamento físico seguro para cegos (DELPINO, 2004). Além desses aspectos, questiona-se: quantos livros, teses, dissertações e revistas científicas são lançados em braille, no Brasil, juntamente com os impressos à tinta? Essa realidade impõe-se aos acadêmicos cegos, impelindo-os a dedicar seus esforços e dirigir seus interesses às dificuldades que necessitam enfrentar, na busca por atingir seus objetivos acadêmicos.

Com foco centrado nos relatos de estudantes cegos egressos da educação superior, a tese que aqui se apresenta foi escrita com apoio na obra elaborada pelo bielorrusso L. S. Vygotski. Objetivamente, procurou-se descrever como um grupo de cegos explica a sua conclusão da educação superior, identificando os fatores associados a essa conclusão, à luz dos estudos de L. S. Vygotski. A pesquisa desenvolveu-se como requisito parcial para obtenção do título de doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). O processo de elaboração da tese foi constantemente debatido no grupo de pesquisa “Educação e Psicologia Histórico-Cultural”, coordenado pela professora Dr^a. Magda Floriana Damiani, nesta mesma universidade.

O que motivou a escolha desta temática de pesquisa foi o desejo de enfrentar um desafio: no Brasil, desde a segunda metade da década de 1990, os estudos voltados para a educação inclusiva estiveram ocupados, dentre outros temas, com as adaptações que deveriam ser feitas nas instituições educacionais e nas salas de aula (BEYER, 2003, 2005a, 2005b, 2006; FREITAS e MONTEIRO, 2010), a relação entre família e escola (SOBRINHO, 2010; KORTMANN, 2006; FURINI, 2006), a formação de professores (SOUZA e OLIVEIRA, 2009; SIEMS, 2009; MAGALHÃES e CARDOSO, 2008; MOSQUERA e STOBÄUS, 2006), as políticas públicas emergentes (BRIZOLLA, 2007 e 2009; BRUNO, 2010; BAPTISTA, CHRISTOFARI e ANDRADE, 2007), os antecedentes históricos da educação especial no Brasil (JANNUZZI, 2004; BEYER, 2004), a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais (GIVIGI, 2009; LARA, 2003; SILVEIRA e FISCHER, 2009), o

processo de inclusão de deficientes nas universidades (CASTRO, 2011; DIAS, MORAIS, NETO e HENRIQUE, 2010; BARBOSA e FUMES, 2010; GUIMARÃES e ARAGÃO, 2010)⁵, buscando soluções que encaminhassem a construção de uma instituição educacional efetivamente inclusiva. É possível observar que as pesquisas citadas, sem lhes tirar o mérito como contributos teóricos para o debate e a possibilidade de efetivação da proposta inclusiva, dirigiram-se para aspectos não diretamente relacionados com as capacidades dos deficientes: isso significa que há poucos trabalhos de pesquisa dedicados a entender como essas capacidades podem ser úteis para a conclusão da educação superior, sobretudo as dos cegos (MASINI e BAZON, 2005). O desafio consistiu em estudar as estratégias utilizadas pelos cegos para a superação dialética da cegueira (VYGOTSKI, 2006b, 1997b, 1997l).

O interesse por uma investigação com tal viés resultou, também, do envolvimento deste pesquisador com os estudos teóricos desenvolvidos por L. S. Vygotski⁶. Foi a visão deste autor a respeito do deficiente que despertou grande interesse por sua obra. Observa-se que, mesmo passados cerca de 80 anos da elaboração de sua obra, as concepções de Vygotski acerca da defectologia se mostram ainda atuais para o que hoje se conhece por educação especial. Sua perspectiva teórica considera o ser humano que possui alguma deficiência como ser de potencialidades⁷: “el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino

⁵ Citaram-se apenas alguns estudos relacionados a cada temática. Não houve a pretensão de se realizar uma exposição abrangente das pesquisas realizadas no Brasil, sobre os temas referidos.

⁶ São utilizadas diferentes transliterações do sobrenome desse autor na literatura brasileira. A partir da tese de doutorado de Prestes (2010), dedicada a analisar as obras de Vygotski traduzidas no Brasil e alguns equívocos por ocasião dessas traduções, observa-se que o idioma russo possui três tipos de *i* com grafia, sonoridade e funções diferentes. De acordo com Prestes (2010), o sobrenome “Vygotski” se escreve, em russo, com esses três tipos de *i* (ВЫГОТСКИЙ). Alguns tradutores tentaram, com grafia diferente, representando um tipo de *i* do russo com a letra *y* e o outro com a letra *ï*, conservar essas diferenças existentes entre os tipos de *i* russos (pelo menos de dois). No entanto, Prestes (2010, p. 91), que também é tradutora, questiona: “será que o leitor brasileiro com isso vai pronunciar o nome de Vygotski corretamente?” A autora argumenta que, por mais que se tente diferenciar os três tipos de *i* do russo, tem-se um único som para as letras *i* e *y* no português, o que significa que, para o leitor brasileiro, tanto faz usar a letra *i* ou *y* no sobrenome de Vygotski. Nesta tese, adotou-se a escrita do sobrenome de Vygotski com *y* seguido de *i*, a não ser quando se fizeram citações diretas de obras que se utilizaram de grafias diferentes dessa.

⁷ Fichtner (2009, p. 76) salienta que, para Vygotski, a criança deficiente é “positiva de forma fascinante e única, porque ela tem estratégias excelentes nos processos de apropriação, os quais não podemos entender se vemos somente o que falta, em comparação com crianças normais, porque as crianças deficientes são capazes de desenvolver novos processos de apropriação que para cada criança são únicos e especiais”.

desarrollado *de otro modo*⁸ [grifos do autor]” (VYGOTSKI, 1997c, p. 12). Para o autor, o deficiente apresenta um desenvolvimento qualitativamente distinto daquele da criança dita normal, o que impõe aos educadores o conhecimento desse peculiar desenvolvimento para o planejamento de intervenções educativas adequadas.

Justifica-se a realização deste estudo pela necessidade de se desenvolverem pesquisas relacionadas à inclusão de cegos na educação superior, principalmente pelas dificuldades que tal tarefa se lhes impõem (OKA e NASSIF, 2010; CASTRO, 2011; SCHREINER, 2009). Além dessas dificuldades, Rodrigues (2004) lembra que a universidade ainda não está pronta para atender a todos, precisando constituir-se em um espaço que privilegie uma discussão a respeito da adoção de novas práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e a consumação de uma política inclusiva dentro de seus muros.

A pesquisa sobre a inclusão de cegos nas universidades pode colaborar para que se amplie a discussão dessa temática em nosso país, já que, no Brasil, estudos a esse respeito, com base em Vygotski, são poucos. Em relação à produção científica na área da deficiência visual no ensino superior, Masini e Bazon (2005) revelaram que, até 2005, com exceção da pesquisa de Mestrado de Delpino (2004), não havia outra investigação que abordasse a inclusão de cegos na universidade. Caiado e Garcia (2008) argumentaram que os participantes da assembléia do Grupo de Trabalho (GT) 15^o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), reconheceram, em 2006, que existia uma lacuna referente a publicações sobre a temática da deficiência visual, em todos os níveis do processo de escolarização¹⁰. Na análise, realizada por Freitas (2004), dos trabalhos fundamentados no pensamento de Vygotski encontrados da 21^a até a 26^a Reunião Anual da ANPEd, entre 1998 a 2003, com o objetivo de compreender como esse referencial teórico estava sendo apropriado pelos autores participantes desse evento, não aparecem textos referentes ao deficiente visual.

Visando justificar a relevância desta pesquisa, foi realizado um levantamento de produções científicas envolvendo os fatores associados à conclusão da educação superior por cegos, tendo como base a teoria elaborada por Vygotski. O processo de

⁸ Tradução livre: “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas desenvolvida de outro modo”.

⁹ GT especialmente responsável por discutir os temas relacionados com a educação de cegos.

¹⁰ Por esse motivo, em 2008, a revista Cadernos CEDES lançou o número especial “A educação e a inclusão social de sujeitos com deficiência visual”, que reuniu trabalhos com focos de pesquisa sobre a temática da educação dos deficientes visuais.

localização de material teórico foi realizado nas seguintes bases de dados e revistas especializadas¹¹: Scientific Eletronic Library Online (SciELO¹²); ANPEd¹³; Revista Benjamin Constant (rIBC¹⁴); Revista Brasileira de Educação Especial¹⁵; Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos¹⁶; Revista Educação Especial¹⁷; e Banco de Teses¹⁸ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁹. Além desses espaços de divulgação da produção científica nacional, optou-se por realizar um levantamento junto a revistas ligadas à Moscow State University²⁰. Dentre estas, verificaram-se os resumos das seguintes: Experimental Psychology; Counseling Psychology and Psychotherapy; Psychology; Sociosphera; Psychological Science and Education; Russian Psychology Review; Social Psychology and Society; Cultural-Historical Psychology.

Na pesquisa realizada nas bases da SciELO, ANPEd, rIBC, Revista Brasileira de Educação Especial, Ponto de Vista e Revista Educação Especial, usaram-se as seguintes palavras e expressões²¹ (grupos de palavras) para buscar os trabalhos

¹¹ Realizado entre 15 e 16 de mai. de 2010; refeito em 22 de fev. de 2011; refeito em 30 jan. 2013.

¹² Endereço eletrônico: <http://www.scielo.org/php/index.php?lang=pt>

¹³ Endereço eletrônico: <http://www.anped.org.br/>

¹⁴ Endereço eletrônico: <http://www.ibc.gov.br/?catid=4&blogid=2&itemid=408>

¹⁵ Endereço eletrônico: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538&lng=pt&nrm=iso

¹⁶ Endereço eletrônico: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/index>

¹⁷ Endereço eletrônico: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/archive>

¹⁸ Endereço eletrônico: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

¹⁹ A opção pela realização desse levantamento nas referidas bases de dados teve como motivação, além da possibilidade de *download* dos artigos de pesquisa apresentados, as seguintes razões: a base SciELO abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) para uma constante avaliação das revistas a ela vinculadas; a ANPEd disponibiliza trabalhos referentes às reuniões anuais, que passam por um processo de seleção por pareceristas experientes na área; a Revista Benjamin Constant é o veículo de divulgação de trabalhos específicos sobre cegueira e baixa visão da primeira instituição brasileira de atendimento educacional ao cego; a Revista Brasileira de Educação Especial, a Ponto de Vista e, ainda, a Revista Educação Especial são veículos de divulgação de pesquisas científicas com direcionamento editorial para o debate em torno das temáticas da educação especial e inclusiva; o banco de teses da CAPES reúne os resumos dos trabalhos de investigação nos âmbitos *stricto sensu* do Brasil. Essa busca teve a finalidade de catalogar a produção de modo abrangente, examinando os principais veículos de divulgação científica. Essa tarefa não impediu a procura por informações científicas em outras bases de disseminação de resultados de pesquisa durante o processo de revisão da literatura.

²⁰ As revistas russas vinculadas a Moscow State University caracterizam-se como espaços de divulgação de pesquisas sobre a psicologia pedagógica russa e, assim, poderiam conter trabalhos sobre a cegueira desenvolvidos com o apoio da teoria vygotskiana. Endereço eletrônico: http://psyjournals.ru/en/journal_catalog/index.shtml

²¹ As palavras, expressões (grupos de palavras) utilizadas foram selecionadas para que fosse facilitado o encontro de trabalhos pertinentes; não houve, necessariamente, relação entre estes termos e palavras-chave para a descrição da pesquisa.

científicos: “deficiência visual”; “Vigotski²² e deficiência visual”; “inclusão cego”; “deficiente ensino superior”; “inclusão ensino superior”; “aprendizagem para cego”; “colaboração cego”; “cego”; “cegueira”; “cego ensino superior”. A procura por teses e dissertações no Banco de Teses da CAPES foi feita a partir das seguintes expressões: “Vigotski e deficiência visual”; e “cego ensino superior”²³. A investigação de trabalhos científicos divulgados nas revistas ligadas a Moscow State University foi feita a partir das seguintes expressões: “visually impaired”; “blind college”; “blindness”; “defectology”²⁴. O resultado desse levantamento foi agrupado da seguinte forma:

Grupo (G1): Pesquisas em estreita ligação com a tese: alguns dos temas apresentados nas investigações agrupadas no G1 tiveram uma relação próxima ao desta tese. Esses trabalhos foram reagrupados em quatro categorias, definidas como:

- A) Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação de cegos: Nuernberg (2008), Bianchetti, Da Ros e Deitos (2000), Borges e Kittel (2002), Raposo (2006), Barros, Ramos e Caputo (2005), Carneiro (1999), Garcia (1999);
- B) Formação de professores para inclusão na educação superior: Reis, Eufrásio e Bazon (2010), Almeida (2005), Vitaliano (2007), Castanho e Freitas (2005), Masini, Chagas e Covre (2006);
- C) Inclusão na educação superior: Masini e Bazon (2005), Mazzoni e Torres (2005), Vargas (2006), Schwartz (2009), Moreira (2005a), Rocha e Miranda (2009), Rodrigues (2004), Moreira (2005b), Glat e Pletsch (2010), Pacheco e Costas (2005), Eidelwein (2005), Thoma (2006), Boneti (2004), Boneti (2005), Fischer (2010), Glat e Pletsch (2004), Silva e Tauchen (2012), Pereira (2008), Maiola, Boos e Fischer (2008), Melo (2011), Soares (2011);
- D) Lembranças da educação básica por estudantes cegos no ensino superior: Caiado (2000), Oliveira (2007).

²² A escrita do sobrenome de Vygotski, utilizando a letra *i* após **V** e *i* após **k**, foi empregada nas pesquisas *on-line*, porque os trabalhos do autor são mais facilmente encontrados com essa grafia do que com outras (tais como Vygotski, Vygotsky ou Vigotskii).

²³ A utilização de outras palavras e expressões no Banco de Teses da CAPES, tais como as enunciadas para pesquisa nos outros bancos de dados, resultavam em um número exagerado de trabalhos, provenientes de diversas áreas, sem nenhum tipo de relação com esta pesquisa. Por este motivo, optou-se por utilizar apenas as duas expressões citadas.

²⁴ Tradução livre: visually impaired (deficiência visual); blind college (cego faculdade); blindness (cegueira); defectology (defectologia).

Grupo 2 (G2) – Publicações com certo grau de aproximação em relação à tese: diferentes investigações incluídas neste grupo foram aproveitadas como referências na tese, embora não tratassem especificamente da temática desta pesquisa. Elas formaram dois agrupamentos:

A) Ações para inclusão em projetos governamentais e universitários: Siqueira e Santana (2010), Silva, Rossetto, Rosa, Iacono e Silva (2006), Auad e Conceição (2009), Oliveira (2003), Ferreira (2007), Domingues et al. (2008), Nuernberg (2008a), Rossetto (2010).

B) Inclusão na educação básica: Silveira e Fischer (2009), Miotto (2010), Triñanes e Arruda (2010), Bazon e Masini (2008), Borges e Kittel (2005).

Grupo 3 (G3) – Pesquisas sem relação com a tese: um número representativo de trabalhos que emergiram da busca nos bancos de dados citados não apresentou nenhuma ligação com a temática desta pesquisa. Alguns desses trabalhos surgiram quando da busca no site da SciELO e no Banco de Teses da CAPES e originaram-se das seguintes áreas: medicina, agronomia, enfermagem, sociologia, assistência social, educação física e física; outros, são das revistas da área da educação, mas o contexto das suas investigações, apesar de envolver temáticas relativas a cegos, a estudos vygotkianos ou à educação superior, não apresentavam relação com a tese. Por esse motivo, foram deixados de lado e não foram citados.

Não obstante servirem como suporte para as discussões que foram estabelecidas, o conteúdo dos trabalhos encontrados nos espaços de divulgação científica (SciELO²⁵, ANPEd²⁶; rIBC²⁷, Revista Brasileira de Educação Especial²⁸; Ponto de Vista²⁹; Revista Educação Especial³⁰; e Banco de Teses da CAPES³¹; Revistas ligadas a Moscow State University³²) revelou que não há discussões relacionadas aos fatores associados à conclusão da educação superior por cegos

²⁵ Pesquisa por trabalhos científicos divulgados entre os anos de 2007 e 2013.

²⁶ Procura nos arquivos disponibilizados entre os anos de 2000 e 2013.

²⁷ Busca feita em todas as edições da revista, disponibilizadas entre os anos de 1995 e 2013.

²⁸ No período entre 2005 e 2013.

²⁹ Busca por resultados de pesquisa divulgados entre os anos de 1999 a 2008 (última edição divulgada no ano 2008).

³⁰ Procura por pesquisas entre os anos de 2004 e 2013

³¹ Procura por teses e dissertações nesse banco de teses entre os anos de 2003 e 2013.

³² Busca por trabalhos entre os anos de 2005 e 2012.

que tenham como base os estudos teóricos desenvolvidos por L. S. Vygotski. As informações levantadas confirmaram, ainda, o reduzido número de investigações sobre a inclusão de cegos na educação superior e corroboraram a relevância do desenvolvimento desta investigação, acrescentando um caráter de originalidade à pesquisa e evidenciando a necessidade de que sua temática fosse explorada.

Após os argumentos introdutórios, que descreveram o objetivo do trabalho, os motivos que conduziram o investigador a realizar esta pesquisa e justificaram sua execução, a tese passa a tratar dos seguintes assuntos: no capítulo 1, são especificados os procedimentos metodológicos utilizados para chegar aos resultados da investigação. No capítulo 2, discute-se a participação de estudantes cegos na educação superior. Essa discussão inclui: a definição dos termos cego e deficiência; a influência dos movimentos sociais em prol dos cegos; a inclusão de deficientes na educação superior; a presença de obstáculos para a realização da educação superior por cegos; e o papel dos professores universitários que têm alunos com deficiência visual.

Na continuação, o capítulo 3 apresenta as proposições psicológico-pedagógicas, a respeito da cegueira, oriundas das investigações desenvolvidas por Vygotski. No Tomo V de suas *Obras Escogidas* (VYGOTSKI, 1997a), encontra-se um agrupamento de diversos textos a respeito da cegueira e de outras deficiências, ligados diretamente com as propostas teóricas relativas à defectologia que esse autor defendia. Durante a leitura desse tomo, percebeu-se que os textos apresentam uma ordem difusa, dificultando o entendimento e produzindo no leitor uma percepção equivocada das ideias do autor, já que houve uma evolução nessas ideias ao longo da sua vida produtiva. Isso implicou na necessidade de organizar os textos dessa obra em torno de fases do trabalho de Vygotski já identificadas por Van der Veer e Valsiner (2006), para se entender melhor as suas propostas em torno da temática da cegueira. Essa reorganização foi feita segundo a época em que foram escritos e as principais influências teóricas sofridas por Vygotski para a composição de sua obra. A reorganização propôs a existência de três fases nos estudos de Vygotski sobre a cegueira. Elas, ao mesmo tempo em que evidenciam as mudanças do pensamento do autor, mostram: na primeira fase, a importância que atribuiu à educação social de cegos; na segunda, sua aproximação da psicologia de Adler; na terceira, seu afastamento da reflexologia e dos posicionamentos teóricos adlerianos e, ainda, o aprofundamento dos conceitos relacionados à cegueira em sua teoria

histórico-cultural. O capítulo 3 é longo e detalhado, mas foi incluído nesta tese porque se avaliou que poderia fazer uma contribuição relevante para os pesquisadores envolvidos com estudos na área da defectologia. Percebendo a importância da reorganização dos textos desse tomo, ela foi incluída como objetivo específico da tese.

Para se compreender como um grupo de cegos explica a sua conclusão da educação superior, identificando os fatores associados a ela, à luz dos estudos de Vygotski, todavia, não bastou que se estivesse utilizando uma base teórica vygotiskiana, relacionada à área da defectologia, por si só. Os estudos sobre a psicologia e a pedagogia do cego em Vygotski devem ir além do Tomo V de suas *Obras Escogidas* (NUERNBERG, 2008). Dessa maneira, mostra-se adequada a compreensão de Luria (1993), de que a teoria de Vygotsky forma um sistema único em torno de suas produções. Por esses motivos, utilizaram-se, no capítulo 4, outros conceitos da teoria histórico-cultural que se mostraram fundamentais para este trabalho: tomada de consciência, vontade, subjetividade, além de discutir os termos superar e superação que aparecem no conjunto da defectologia do autor.

O capítulo inicia com a apresentação das concepções de Vygotski acerca da tomada de consciência (subcapítulo 4.1). Para a composição desta parte da tese, levaram-se em consideração dois momentos teóricos que evidenciam o pensamento do autor sobre o assunto e que foram úteis para a composição desta investigação: a tomada de consciência como um sistema de transmissão de reflexos (VYGOTSKI, 1997m, 1997n); e a tomada de consciência que ocorre através da introdução dos conceitos científicos na vida do estudante (VYGOTSKI, 1993a, 1993c, 1993d, 1993e, 1993f, 2006a, 2006b).

Expõe-se, na sequência, a revisão teórica a respeito da temática da vontade (subcapítulo 4.2), considerada por Vygotski como estando ligada, diretamente, com o estudo da consciência (VYGOTSKI, 1997n) e com a capacidade humana do controle volitivo dos processos psíquicos superiores (VYGOTSKI, 1995g). Nesta parte, discutem-se: as concepções de vontade nos trabalhos teóricos reflexológicos em Vygotski; e a vontade em sua fase de produção científica histórico-cultural.

O conceito de subjetividade (subcapítulo 4.3), utilizado neste estudo, seguiu o agrupamento de considerações teóricas histórico-culturais que compreende a constituição da subjetividade para Vygotski enquanto relação dialética dos aspectos inter e intrapsicológicos. Os termos superar e superação (subcapítulo 4.4),

destacados do conjunto da defectologia de Vygotski, foram evidenciados e separados de acordo com as fases da produção teórica do autor.

O capítulo 5 inclui os resultados da pesquisa, apresentados por meio de quatro categorias emergentes, assim descritas: qualidade da educação básica cursada; dificuldades encontradas; fatores facilitadores externos; e fatores facilitadores internos. Essas categorias são apresentadas como metatextos analíticos que expressam os sentidos lidos no conjunto das falas dos participantes e do material teórico consultado. Os metatextos são constituídos por descrição e interpretação (MORAES, 2003) e representam o conjunto das compreensões e teorizações da realidade investigada.

Por meio do estabelecimento de elos entre o *corpus*³³, a teoria de Vygotski, os diferentes estudos e resultados de pesquisas revisadas, realizou-se uma interpretação que possibilitou melhorar a compreensão do fenômeno investigado. Esse movimento permitiu a ampliação do campo teórico com o qual se esteve trabalhando, pois corroborou a tese de que a tomada de consciência sobre as discrepâncias entre a realidade vivida e a esperada gerou a vontade de concluir a educação superior, isto é, fatores ligados à subjetividade dos estudantes, levando o grupo de cegos estudados à consecução desse objetivo.

Ao final, são apresentadas as conclusões do estudo, das quais fazem parte algumas sugestões para a inclusão de cegos na educação superior. Posteriormente, mostram-se as referências que embasaram a tese e os apêndices que complementam o escrito. Destaca-se, entre os apêndices, a biografia de Walkirio Ughini Bertoldo, primeiro cego que realizou a educação superior no Brasil, elaborada com o apoio de documentos da época e dos relatos de pessoas que com ele conviveram no ambiente familiar e acadêmico.

Espera-se que os resultados desta investigação possam ser objeto de debate e causa de inquietações por parte daqueles que o irão ler, seja com os olhos ou com a ponta dos dedos.

³³ Conjunto dos dados submetidos à análise (BARDIN, 2009).

1 Procedimentos metodológicos

O capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa que se apresenta. A sequência do escrito é composta pela apresentação da abordagem utilizada na investigação, do estudo preliminar, da avaliação sobre este estudo, da coleta de dados realizada após o estudo preliminar e da análise textual discursiva.

A abordagem da pesquisa

Antes de se tomar qualquer iniciativa empírica, na busca de dados que compusessem o estudo em questão, a preocupação esteve centrada na adoção de procedimentos metodológicos que se adequassem às características da pesquisa que esteve em planejamento. De acordo com Vygotski (1995b, p. 47) “en cualquier área nueva la investigación comienza forzosamente por la búsqueda y la elaboración del método³⁴”. O desenvolvimento metodológico deste estudo ancorou-se, portanto, na abordagem de natureza qualitativa, assumindo a forma de estudos de casos.

A opção pelo paradigma qualitativo foi realizada com base na leitura dos trabalhos de diferentes metodólogos que argumentam a favor deste tipo de pesquisa na área da educação (ANGUERRA, 1998; ENGERS, 1987; BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 2001). A eleição por esse paradigma mostrou-se adequada para a investigação quando se estimou que a compreensão dos fatores que levam os cegos a concluir a educação

³⁴ Tradução livre: “em qualquer área nova a investigação começa forçosamente pela busca e elaboração do método”.

superior necessitaria a proposição de questionamentos que levassem os sujeitos a relembrear e avaliar tudo aquilo pelo qual passaram, valorizando os pontos de vista dos participantes. A opção que se fez durante a elaboração do projeto de pesquisa pelo contato intenso do pesquisador com os sujeitos, a predominância da descrição e a valorização das narrativas descritas pelos cegos, uma maior preocupação com o processo de pesquisa do que com o produto, indicaram que a pesquisa qualitativa seria mais adequada para o desenvolvimento do projeto em questão.

A opção pelo paradigma qualitativo não implicou, necessariamente, na adoção de um constructo metodológico definido *a priori*: além de se considerar as argumentações teóricas dos metodólogos citados, as características do estudo, dos sujeitos de pesquisa e o objetivo geral, o planejamento do método fez parte de um processo que resultou, também, do envolvimento profissional do pesquisador na realidade investigada (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 2001), que vem de longa data. Entre os distintos locais de trabalho e pesquisa pelo qual passou este pesquisador, lembra-se aqueles nos quais se trabalhou com a proposta de inclusão: professor do Colégio Sévigné (2002-2006) que, desde os anos 2000, trabalha com a perspectiva da educação inclusiva; prática docente no projeto de extensão da especialização em Educação Psicomotora: Psicomotricidade Relacional, realizada no Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) em 2000; membro do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NinA) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), desde 2007. Assim, a experiência profissional e científica com a temática de investigação foi fundamental para a estruturação do projeto de pesquisa e seu andamento.

Ao final do processo, avaliou-se positivamente a adoção do paradigma qualitativo para a pesquisa. Ele contribuiu com a adoção de métodos e técnicas adequados ao contexto investigado e para a compreensão da realidade vivida pelos sujeitos envolvidos na investigação, sendo “al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación³⁵” (VYGOTSKI, 1995b, p. 47).

O objetivo de pesquisa que embasa esta tese e que determinou as escolhas metodológicas realizadas, não foi totalmente definido nos primeiros esboços do projeto de investigação: a elaboração desse objetivo sofreu o impacto da imersão deste pesquisador na realidade empírica pesquisada e do constante diálogo

³⁵ Tradução livre: “ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação”.

realizado entre os participantes e a teoria que serviu como suporte para o desenvolvimento da tese. Isso fez com que a construção do propósito deste trabalho acompanhasse o andamento da investigação, suas variações e resultasse no objetivo geral, aqui lembrado: descrever como um grupo de cegos explica a sua conclusão da educação superior, identificando os fatores associados a essa conclusão, à luz dos estudos de L. S. Vygotski.

Com o desenrolar dos estudos e do planejamento, definiram-se, também, objetivos específicos, que foram utilizados como meios auxiliares para guiar o pesquisador perante o objeto geral. Tais objetivos estavam estreitamente relacionados com as motivações que levaram o pesquisador a desenvolver a temática de pesquisa (delineadas na introdução). Eles são os seguintes:

- a) Aprofundar a discussão teórica a respeito da educação de cegos com base na teoria de L. S. Vygotski, especialmente sobre seus estudos no campo da defectologia;
- b) Refletir sobre a experiência vivenciada pelo cego que concluiu a educação superior;
- c) Evidenciar os obstáculos encontrados por esses sujeitos no decorrer da educação superior;
- d) Identificar as práticas pedagógicas que favoreceram o aprendizado dos estudantes cegos;
- e) Oferecer algumas sugestões para a inclusão de cegos na educação superior.

A definição da abordagem da pesquisa como estudos de casos seguiu as sugestões de Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986). Foi considerada especialmente quando se observaram as características específicas dos participantes, no detalhamento do contexto das realidades vividas pelos sujeitos e, com base nos instrumentos para coleta de dados.

Lüdke e André (1986) citam que os focos da investigação devem ser bem delimitados, uma vez que consideram que, ao se utilizar a abordagem estudos de casos, nunca é possível explorar todos os ângulos do fenômeno em um tempo determinado: “a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma

compreensão mais completa da situação estudada”, (p. 22) aspecto exhaustivamente revisto.

Um dos elementos que destacam Bogdan e Biklen (1994) para a abordagem que se escolheu é a utilização de narrativas exaustivas com os sujeitos, a fim de se obter detalhes sobre o tema em questão. Os autores indicam que devem se ter alguns cuidados no momento da escolha destes sujeitos: boa memória, ter participado dos acontecimentos os quais se deseja investigar e disponibilidade de tempo do participante. Hurst (1998) propõe que, em pesquisas de corte qualitativo que envolvam a participação de sujeitos universitários deficientes, sejam planejadas questões para recolhimento de dados mediante entrevistas, observações ou fontes documentais. De acordo com o autor, nesse tipo de investigação a participação dos sujeitos emitindo opiniões e verbalizando as suas vivências no meio universitário são fundamentais. O envolvimento dos sujeitos deve aparecer, inclusive, no momento de se redigir os resultados, existindo a necessidade de se permitir que as falas dos estudantes apareçam literalmente. O confronto entre as indicações teóricas explicitadas a respeito de estudos de casos e a descrição dos sujeitos de pesquisa foi importante para que se tomasse a decisão pela adoção de dois instrumentos para a coleta de dados: a entrevista e a análise documental, que serão discutidos adiante.

Após a elaboração do projeto de pesquisa, a escolha do tema, a definição dos objetivos, uma revisão teórica pertinente e a definição do método investigativo, procedimentos correspondentes à primeira fase do processo investigatório, passou-se às próximas fases do desenvolvimento da pesquisa. O quadro 1 (Fig. 1) oferece uma visão geral sobre seu transcurso.

Fases	Procedimentos	Período de execução
1ª Fase	Definição sobre a área de estudo Elaboração do projeto de pesquisa Escolha do tema Definição dos objetivos Revisão teórica Definição do método investigativo	1º e 2º semestres de 2009/2010
2ª Fase	Realização do estudo preliminar Exame de qualificação	2º semestre de 2010 1º semestre de 2011
3ª Fase	Coleta dos dados	2º semestre de 2011 1º semestre de 2012
4ª Fase	Análise dos dados Redação da tese	2º semestre de 2012
5ª Fase	Defesa da tese Divulgação dos resultados	1º semestre de 2013

Figura 1 – Quadro demonstrativo do cronograma de execução do processo investigatório.

A segunda fase do processo investigatório consistiu na realização de um estudo preliminar, que contou com uma amostra representativa de sujeitos que preenchiam os critérios de seleção estabelecidos para esta pesquisa. O estudo preliminar será apresentado detalhadamente na sequência.

Estudo preliminar

O estudo preliminar foi um momento no processo de realização da pesquisa no qual se fez uma coleta de dados utilizando-se os instrumentos definidos e com a participação de alguns sujeitos. A utilização do procedimento metodológico do estudo preliminar ocorreu em decorrência da importância de se suprir duas necessidades que foram sentidas pelo pesquisador quando a pesquisa ainda se encontrava na sua primeira fase.

A primeira dessas necessidades referiu-se à definição dos critérios para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa. O aspecto crucial para a eleição desses sujeitos foi serem cegos. Definiu-se não se entrevistar, portanto, professores, colegas, gestores da instituição de educação superior que com eles conviveram. Essa definição partiu do entendimento que a experiência do cego na educação superior não pode ser descrita por alguém que vê, ou mesmo, simplesmente,

vendando os olhos de um vidente e, a partir de então, registrando as situações vivenciadas entre colegas, professores, ambientes, como se estas fossem espelho daquilo que ocorre com os cegos.

Apesar de se conhecerem diversos cegos cursando a educação superior, optou-se por selecionar apenas aqueles que a concluíram. Isso não significou dizer que os estudantes que frequentam esta etapa da escolarização, sem a tê-la concluído, não possam colaborar com suas percepções e conhecimentos a respeito da sua própria trajetória na educação superior em estudos com objetivos diferentes daqueles apontados nesta investigação. A opção pela seleção de sujeitos que concluíram a educação superior partiu do entendimento que as opiniões dos estudantes cegos que ainda participam dessa etapa da escolarização podem eventualmente mudar durante a sua realização em função das diferentes vivências com as quais se defrontam ao longo do tempo. Traz-se, como exemplo, o caso narrado por Keller (2008), para quem a realização da faculdade era, antes de sua entrada na educação superior, muito mais do que um objetivo, era um sonho. Sua narrativa a respeito da passagem pela educação superior começa com a descrição pormenorizadamente romântica de sua expectativa por começar a trilhar pelo caminho da educação superior: “A ideia de ir para a universidade enraizou-se no meu coração e se tornou um desejo sincero [...]” (p. 80). Tão logo indica que entrara para a faculdade, no ano de 1900, Keller (2008) menciona que essa esperança decaíra drasticamente: “[...] logo descobri que a faculdade não era bem o liceu romântico que eu imaginara” (p. 93). Contar com sujeitos aptos a analisar seu processo de formação superior em sua totalidade, do seu início ao seu final, tinha, assim, o objetivo de fazer com que o pesquisador atingisse um entendimento desse processo de maneira mais abrangente.

Outro critério para selecionar os sujeitos foi o de que os participantes fossem cegos durante todo o processo de educação superior. Os estudos referentes à vivência da cegueira de acordo com o momento da perda visual³⁶ (AMIRALIAN, 1997) não foram ignorados. Carroll (1968) aponta que, ao serem diagnosticados com cegueira, diversos sujeitos passam por um período de tristeza que os impede de elaborar novas formas de poder trabalhar, estudar, locomover-se e conviver

³⁶ De acordo com Amiralian (1997), o período do desenvolvimento da pessoa em que ocorre a perda da visão (cegueira congênita designada para aqueles que perderam a capacidade visual antes dos 5 anos de idade; cegueira adquirida ou adventícia, para sujeitos com perda da visão após essa idade) pode ser fator de influência sobre o desenvolvimento psicológico do sujeito.

socialmente. A proposta de pesquisa desta tese não esteve centrada no que a cegueira causou às pessoas adultas que possuíam visão enquanto estudavam na educação superior, seus efeitos psicológicos ou o que deveria ser feito enquanto tratamento psicológico. Limitar a participação de sujeitos que já fossem cegos durante sua frequência à educação superior resultou da necessidade de contar com pessoas que não centrassem suas argumentações na perda visual, mas, na avaliação do processo de educação superior, nas vivências decorrentes, nos aspectos pedagógicos percebidos, nos fatores associados à conclusão dessa etapa da escolarização.

É importante esclarecer também que a pesquisa conduzida limitou-se às análises pedagógico-psicológicas correspondentes às vivências de cegos no espaço da educação superior, independentemente da importância que se atribuía aos estudos a respeito das implicações pedagógico-psicológicas da educação de pessoas com baixa visão. A opção por estudar somente cegos em detrimento dos que possuíam baixa visão teve relação com os aspectos específicos, em termos de desenvolvimento, que cada comprometimento visual envolve. Bazon (2009) indica que uma criança com cegueira tem uma percepção diferente de outra com baixa visão, o que significa que cada pessoa recorre às possibilidades perceptivas de que dispõe. Desse modo, a pessoa com baixa visão³⁷ possui resquícios de visão que lhe possibilitam realizar diferentes interações com as demais e com o meio, enquanto que as percepções e interações de uma cega são especificamente relacionadas à sua impossibilidade de ver. Bazon (2009) ressalta que, durante a realização de uma pesquisa, ao se restringir a investigação a um tipo de comprometimento da visão (cegueira ou baixa visão), o pesquisador deve estar atento às particularidades de cada pessoa, ao tipo de deficiência, à estrutura familiar, pois a padronização não leva ao conhecimento exato e profundo do desenvolvimento de cada um. Nunes e Lomônaco (2010) indicam que, em casos de baixa visão, recursos ópticos podem ser utilizados para melhorar a condição visual; para o cego, contudo, o mesmo não pode ocorrer, o que significa que a informação visual disponível deve chegar por outras vias de acesso, por outros canais sensoriais.

³⁷ Pessoas com “baixa visão” apresentam limitações da visão a grandes distâncias, no entanto, são capazes de ver objetos e materiais em distâncias menores. Gil (2000) indica que o sujeito com baixa visão é “uma pessoa que conserva resíduos de visão” (p. 6). As pessoas com baixa visão apresentam desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho, sendo que seu processo educativo deve se desenvolver principalmente por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos.

Além de se limitar a pesquisa a sujeitos cegos, é importante que se diga que não se fizeram comparações entre os achados desta pesquisa e resultados que poderiam ser obtidos por pessoas videntes na mesma situação. Santin e Simmons (1996, p. 1) afirmam que “o mundo dos cegos não pode ser criado com o fechar de olhos”. Para as autoras, o cego organiza o mundo de maneira intrinsecamente diferente daquela dos videntes, pois possui um equipamento sensorial diferente e, portanto, uma base de dados diferente. Ochaita e Rosa (1995) indicam que a diminuição da captação da informação pelo canal sensorial da visão faz com que a percepção da realidade de um cego seja muito diferente da percepção dos videntes.

Além dos critérios de seleção apresentados, houve outro importante: foram selecionados apenas sujeitos que evidenciassem disponibilidade e interesse para participar do estudo.

Para encontrar pessoas que reunissem os critérios definidos, contou-se com o auxílio de uma professora de História, que foi colega do pesquisador em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essa professora também é cega e conhecia um grande número de pessoas que reuniam as características necessárias para a participação nesta pesquisa. A cooperação dessa pessoa foi fundamental, visto que ela conhecia as histórias de diferentes sujeitos com cegueira que concluíram a graduação e tinha acesso pessoal a cada um. Assim, intermediou a relação do pesquisador com diferentes participantes. Sugeriu dezenove nomes que foram reunidos com os outros onze, conhecidos pelo pesquisador, totalizando uma lista com trinta possíveis sujeitos de pesquisa.

Para a realização do estudo preliminar, acreditou-se que seria oportuna a participação de cinco sujeitos. Das cinco pessoas contatadas, uma não demonstrou interesse em participar, não revelando os motivos que a levaram a tomar essa decisão. Como a realização de quatro entrevistas com quatro memoriais se mostrou suficiente para as avaliações do estudo nessa segunda fase da pesquisa, não foi necessário o estabelecimento de contato com mais um sujeito para compor o estudo preliminar. Participaram, então, desta fase do estudo, três sujeitos do sexo masculino e uma do sexo feminino.

O primeiro participante (sexo masculino) formou-se em Ciências Sociais Jurídicas em 1999 e exerce a profissão de advogado, em Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul (RS). A educação superior desse sujeito foi obtida em uma instituição

privada neste mesmo município. O contato inicial com ele foi feito no ano de 2009, por ocasião da participação de ambos no “Seminário Deficiência visual: um mundo a ser descoberto”³⁸. Após este sujeito proferir palestra no evento descrito, o pesquisador procurou-lhe e lhe expôs as intenções de pesquisa, estabelecendo um primeiro contato, com fala cordial e franca. Essa postura pareceu fundamental para o estabelecimento da confiança. Nessa ocasião, obteve-se seu aceite.

O segundo participante³⁹ (sexo masculino) licenciou-se em Letras, no ano 1995. Sua graduação foi obtida na mesma instituição frequentada pelo sujeito anterior. Morava e trabalhava também em Pelotas. A aproximação que se teve com esta pessoa aconteceu em função da participação do pesquisador como auxiliar na disciplina de “Futsal para cegos” na Escola Louis Braille, do município de Pelotas, durante o ano de 2009. Este sujeito atuava nessa instituição como professor e gestor. Neste caso, pesquisador e sujeito passaram a se conhecer no cotidiano do trabalho e firmaram acordo para a realização da entrevista.

A terceira sujeita, do sexo feminino, possui formação superior em Letras com habilitação em Inglês (colação de grau em 2009). Atua profissionalmente como professora de uma instituição da rede particular, no município de Porto Alegre, onde reside. Sua formação ocorreu em instituição de ensino superior privada, localizada no município de Porto Alegre, RS. Esta participante foi indicada pela irmã do pesquisador, pois ambas foram colegas de faculdade durante algumas disciplinas.

O quarto sujeito (sexo masculino) possui duas graduações: Fisioterapia (1983), em instituição privada, e Letras com habilitação em Português (1994), em instituição pública. Apenas este último sujeito tem concluída uma especialização em Gestão de qualidade na Educação, em uma instituição privada (as instituições nas quais se formou localizam-se na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, PR). No momento, atua como professor, nesta mesma cidade. Conheceu-se este participante no município do Rio de Janeiro (Estado do Rio de Janeiro), quando pesquisador e sujeito realizaram o curso de Orientação e Mobilidade, no Instituto Benjamin Constant (IBC⁴⁰). A realização do referido curso foi ainda mais enriquecedora porque

³⁸ O evento foi organizado pela Escola Louis Braille, de Pelotas e ocorreu na Universidade Católica de Pelotas (UCPEL).

³⁹ O participante faleceu na metade do ano de 2012.

⁴⁰ Localizado na cidade do Rio de Janeiro, o IBC foi a primeira instituição especializada no atendimento ao deficiente visual da América Latina. O IBC foi criado pelo Imperador D. Pedro II, por meio do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854. Foi inaugurado em 17 de setembro de 1854, na presença do Imperador, da Imperatriz e de todo o Ministério, com o nome de “Imperial

se dividiu o quarto com este sujeito durante a semana de realização do curso na instituição, em alojamento disponibilizado para participantes procedentes de outros Estados.

A segunda necessidade sentida pelo pesquisador, que induziu à realização do estudo preliminar, foi a de testar os instrumentos selecionados para a coleta de dados. Acreditou-se que essa testagem possibilitaria ao pesquisador a tomada de algumas decisões referentes aos usos e construção. O primeiro instrumento testado foi a entrevista.

O modelo de entrevista semi-estruturada foi utilizado com cada um dos participantes. Lüdke e André (1986) citam que a entrevista representa um dos instrumentos básicos para coleta de dados dentro da perspectiva de estudos de casos, aquela que está se utilizando nesta tese. Bastante conhecida dentro do contexto da pesquisa qualitativa, a entrevista que se utilizou consistiu em uma conversa, com foco em um assunto intencional (BOGDAN E BIKLEN, 1994), entre pesquisador e um sujeito de cada vez, com o objetivo de se obter informações sobre ele e sua trajetória pela educação superior. Esse instrumento permitiu ao pesquisador a realização de explorações das temáticas indicadas nos objetivos da pesquisa, mediante perguntas previamente elaboradas, direcionadas, igualmente, pelo referencial teórico estudado quando da realização da revisão de literatura. À medida que a entrevista se desenvolvia, surgiam outros temas que forneciam pistas para obtenção de maior profundidade para a coleta de dados. Isso sugeria ao pesquisador a elaboração de outros questionamentos considerados relevantes (BELEI, GIMENIZ-PASCHOAL, NASCIMENTO E MATSUMOTO, 2008; FRASER e GONDIM, 2004).

A utilização da entrevista semi-estruturada configurou-se como uma estratégia metodológica crucial, para o desenvolvimento deste trabalho, uma vez que se puderam ouvir os cegos sobre suas vivências no decorrer da educação superior. Bazon (2009) frisa que um dos caminhos para se compreender as pessoas com deficiência visual é ouvi-las sobre o uso dos sentidos que propiciam seu contato e apreensão do mundo, não se voltando para o que lhes falta ou o que têm de prejuízos pela falta da visão. Masini (1994) e Amiralian (1997) destacam a

Instituto dos Meninos Cegos". Em 1891, recebeu o nome de Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao seu terceiro diretor (MENDES e FERREIRA, 1995; JANNUZZI, 2004). O IBC ainda está em funcionamento, prestando serviços médicos e educacionais. Pode ser localizado por meio da seguinte página na internet: <<http://www.ibc.gov.br/>>.

necessidade de se entender o cego a partir dos seus próprios referenciais e vivências, uma vez que este possui um referencial perceptual próprio, desconhecido pelos videntes. Segundo Oliveira, Rego e Aquino (2006), as narrativas pessoais sobre acontecimentos da vida são úteis para se compreender a constituição da subjetividade dos sujeitos. Essas ideias se coadunam com a teoria de Vygotski (1997c), o qual indica que a cegueira causa uma reorganização de toda a mente, uma reorganização que envolve o uso de outros instrumentos e meios para o atingir de suas metas cotidianas. Todos os participantes assinaram termo de consentimento informado, livre e esclarecido, conforme apresentado em Apêndice A.

Apresenta-se a pauta da entrevista utilizada no estudo preliminar no Apêndice B. Cada depoimento foi, posteriormente, transcrito e devolvido aos participantes, por e-mail, conforme combinado, para que estes conhecessem os registros de suas falas e apresentassem ao pesquisador as suas concordâncias ou discordâncias com relação às mesmas. A partir da adoção desse critério, o pesquisador procedeu negociações com os seus entrevistados sobre o que poderia continuar escrito ou o que seria retirado da entrevista (LINCOLN e GUBA, 1985). Pesquisador e sujeitos entraram em acordo em todas as negociações sugeridas.

As quatro entrevistas do estudo preliminar somaram um total de três horas e quarenta e cinco minutos de conversa específica sobre os assuntos relacionados a esta investigação. A gravação das entrevistas somou um total de cinquenta e quatro páginas. Os assuntos abordados foram motivados por questionamentos previamente elaborados pelo pesquisador e, também, por outros temas desencadeados pelo diálogo estabelecido entre entrevistador e entrevistado no instante da entrevista.

A análise documental foi o segundo instrumento para coleta de dados testado durante o estudo preliminar. Lüdke e André (1986) argumentam que a análise documental procura identificar informações factuais nos documentos, quando o pesquisador parte de objetivos de interesse para a sua pesquisa. Segundo as autoras, no que se refere a este instrumento, diferentes documentos podem ser utilizados como fonte de informação (leis, regulamentos, pareceres, cartas, autobiografias, jornais, arquivos escolares, entre outros). Como vantagens da sua utilização, são destacadas: a riqueza das informações contidas nos documentos e a permanência da existência do registro escrito; o fornecimento de informações sobre o contexto das pesquisas; o baixo custo operacional; a possibilidade da obtenção de

dados quando o acesso ao sujeito já não é mais possível; a complementação das informações obtidas por outras técnicas de coleta. As desvantagens decorrentes do uso deste instrumento são: os documentos são amostras não-representativas dos fenômenos estudados; falta de objetividade e validade questionável; a arbitrariedade que permeia o momento da sua escrita por parte de seus autores.

Dentre os documentos sugeridos por Lüdke e André (1986) para compor a análise documental, optou-se pela utilização do memorial. O memorial consistiu em um documento escrito pelos próprios sujeitos a respeito da realidade vivenciada na educação superior, tendo como ponto de partida alguns indicativos sugeridos pelo pesquisador. Negrine (1999, p. 84) define o memorial com sendo “uma descrição com muitos pormenores de uma realidade vivida [...]”. Está sempre relacionado ao passado”. Bastos (1999) e Negrine (1999), que utilizaram o memorial como instrumento para coleta de dados em suas investigações, indicam que o memorial apresenta-se como um escrito útil em pesquisas que se apoiam em relatos de pessoas envolvidas em determinadas situações, uma vez que esses relatos possibilitam a reconstrução dessas situações vivenciadas ou presenciadas.

Ao referir-se ao uso do memorial como instrumento para coleta de dados na pesquisa qualitativa, Negrine (1999) aponta que uma das vantagens desse instrumento diz respeito à confiabilidade das informações obtidas, já que os dados são redigidos pelos próprios participantes e as informações têm menor possibilidade de serem distorcidas pelo pesquisador (como pode acontecer, por exemplo, quando o pesquisador se utiliza de entrevista e não as devolve para que sejam validadas pelos participantes). O autor aponta, todavia, que nunca se obtém confiabilidade plena em nenhum instrumento. No caso do memorial, por exemplo, o sujeito que o escreve pode omitir informações, mascarar ou mentir sobre o que informa. Justamente por limites como estes, impostos pelos instrumentos da coleta de dados em uma investigação, optou-se pela utilização de mais de um (a entrevista e o memorial), triangulando as informações obtidas por meio deles, com o objetivo de detectar possíveis distorções (VIANNA, 2007).

A escolha do memorial⁴¹ não foi aleatória. Houve duas ideias que guiaram a sua seleção. A primeira, em função dos próprios limites que a entrevista possui,

⁴¹ A experiência que se tem com a utilização de memoriais para coletar dados é positiva. Tem-se empregado os memoriais descritivos em disciplinas da graduação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), na qual se é professor, para averiguar as diversas impressões dos estudantes sobre

expostos por Fraser e Gondim (2004)⁴², embora o memorial não possa ser considerado um “salvador” em relação a esses limites. O memorial é mais um instrumento utilizado para coletar informações pertinentes aos objetivos do estudo, aproveitado no corpo da investigação empírica com novos achados, nomeados pelos próprios participantes. A segunda, a escolha dos memoriais levou em consideração a opinião de Lüdke e André (1986), que salientam que o uso da análise documental é apropriado quando o pesquisador tem interesse em estudar o tema de pesquisa a partir da própria expressão dos indivíduos. Neste caso, incluem-se as produções escritas dos sujeitos e a sua manifestação sobre determinados assuntos é crucial para estas investigações. Esta foi a ocorrência desta pesquisa: as falas dos sujeitos foram consideradas fundamentais para a composição desta tese, uma vez que estes são aqueles que podem melhor descrever a sua conclusão da educação superior e todas as situações vividas nesta etapa da escolarização. O memorial está apresentado em Apêndice C.

Os sujeitos escreveram o memorial como forma de relatar acontecimentos, vivências ou impressões pessoais a respeito da trajetória pela educação superior, provavelmente não relatadas ou lembradas no momento da entrevista. Pensou-se no memorial especialmente com a intenção de que ele possibilitasse a apresentação de elementos novos, diferentes daqueles expressos durante a entrevista.

O processo de solicitação do memorial descritivo para cada sujeito aconteceu após a realização da entrevista. A escrita desse documento teve como indicador a seguinte pauta: “Relate sua trajetória na educação superior, destacando situações (evento, conversa, ação, fato etc.), algo que você considera relevante narrar como indicativo influenciador de sua trajetória por esta etapa da escolarização”. A proposta de se dar uma indicação para a realização do memorial foi feita com base na sugestão de Bastos (1999), que salienta que é importante que, ao ser encaminhado o memorial, sejam dadas algumas sugestões aos sujeitos para orientar a sua elaboração.

atividades de ensino e extensão desenvolvidas. Os resultados dos escritos são importantes, uma vez que muitos dos estudantes expressam ideias e noções inesperadas, as quais não foram captadas pelo professor no decorrer dos encontros ou de outros instrumentos avaliativos utilizados.

⁴² De acordo com Fraser e Gondim (2004), como todo instrumento para coleta de dados, a entrevista possui alguns limitadores. Segundo os autores, os limites ocorrem em decorrência da própria interação social nas entrevistas e tudo o que está envolvido nessa interação (vergonha do entrevistado, falta de delicadeza na colocação de algumas questões pelo entrevistador, entre outros).

A reunião dos quatro memoriais do estudo preliminar gerou um total de treze páginas de relatos escritos sobre a trajetória dos sujeitos cegos pela educação superior. A tab. 1 particulariza o tempo de atividade profissional na área de cada sujeito, o número de páginas de seus memoriais, o tempo de duração de cada entrevista e o número de páginas que gerou cada uma das gravações.

Tabela 1 – Tempo de atividade profissional, nº de páginas do memorial, tempo da entrevista e número de páginas da gravação no estudo preliminar.

Sujeito/idade/sexo	Tempo atividade	Nº p. memorial	Duração entrev./ nº p.
1º / 35 / masculino	10 anos	1	1h / 14
2º / 49 / masculino	10 anos	1	45m / 12
3ª / 35 / feminino	2 anos	3	40m / 13
4º / 53 / masculino	28 anos	8	1h 20m / 15

Os resultados decorrentes da realização do estudo preliminar implicaram em algumas confirmações e mudanças que foram feitas antes da realização do estudo principal. Essas ratificações e alterações são apresentadas na sequência.

Avaliação do estudo preliminar

As percepções oriundas dos dados provenientes do estudo preliminar serviram para orientar o desenvolvimento da coleta de dados que se desencadeou posteriormente. As informações coletadas nessa segunda fase foram utilizadas no estudo principal, pois a adequação dos critérios para seleção dos participantes foi confirmada e os ajustes realizados nos instrumentos para coleta de dados foram mínimos.

Optou-se por continuar coletando dados a partir de entrevistas e memoriais. No entanto, foram feitas as seguintes adequações nesses instrumentos.

A entrevista sofreu algumas adaptações, no que diz respeito à pauta de questões iniciais e à maneira de sua realização pelo pesquisador. As modificações nesse instrumento ocorreram em consequência das percepções que se teve durante e após sua aplicação com os quatro sujeitos. As mudanças na pauta de perguntas

foram relativas à ordem de apresentação dos questionamentos e ao rol de perguntas feitas.

Quanto à ordem de apresentação, as questões previamente pensadas não tinham uma ordenação definida. A nova pauta de indagações iniciou, então, com questões que demandavam respostas mais abrangentes para, depois, passar a perguntas mais específicas.

Com relação ao rol de perguntas, retiraram-se algumas que se mostraram repetitivas ou desnecessárias ao estudo. A entrevista do estudo preliminar continha 11 questões, algumas delas repetitivas. Observou-se essa limitação quando, por exemplo, ao indagar um dos entrevistados com a pergunta 5 (Relate sua trajetória pela educação superior), ele começou a sua resposta: “Bom, exatamente como respondi na pergunta anterior [...]”. O novo roteiro passou a ter 7 questões. A nova pauta de questões para a entrevista está apresentada em Apêndice D.

Em relação a maneira do pesquisador abordar a temática geral da entrevista, frente aos entrevistados, observou-se um fato que mereceu atenção: relacionava-se a como situar os sujeitos no tema da entrevista, oferecendo informações básicas sobre o estudo. Isso aconteceu em decorrência dos seguintes acontecimentos: observou-se que o primeiro sujeito não se aprofundou nas suas respostas, conforme se esperava. Interpretou-se essa atitude pelo fato de que não houve nenhum tipo de preparação do entrevistado pelo entrevistador, com relação ao tema das questões e da investigação, a não ser a leitura, em voz alta, do termo de consentimento, pelo pesquisador. Pelo motivo exposto, optou-se pela adoção de uma maneira diferente de abordagem na segunda e na terceira entrevistas: antes da introdução do primeiro questionamento, leu-se o termo de consentimento e explicou-se o estudo aos participantes⁴³. Essa decisão foi crucial para uma melhor compreensão dos entrevistados sobre o tema de estudo, pois foi mais explicativa do que as informações lidas no termo de consentimento.

Houve a compreensão, contudo, que a Sujeita 3 ficou “contaminada” com as informações teóricas anteriormente apresentadas pelo pesquisador, porque se notou que guiou parte de algumas de suas respostas pelo que o pesquisador havia explanado.

⁴³ No momento desta explicação, foi relatado que há pesquisas, com base na teoria vygotskiana, que indicam que consciência e vontade da pessoa estão relacionadas com a possibilidade de sucesso escolar (DAMIANI, 2009).

Pelos motivos expostos, a decisão que se tomou em relação à postura do pesquisador ao abordar os próximos entrevistados foi a seguinte: 1) leitura do termo de consentimento em voz alta; 2) após a explanação de cada item, foi oportunizado um momento para que o entrevistado pudesse realizar algum questionamento, referente ao item citado ou à pesquisa como um todo. Essa postura foi utilizada na entrevista com o quarto sujeito. Para dar um exemplo sobre o transcurso dessa situação, narra-se que, no momento da leitura do termo de consentimento para este sujeito, ele perguntou sobre a concepção de cegueira de Vygotski, citado no termo de consentimento. Assim, o pesquisador explicou este aspecto da pesquisa ao entrevistado que, mostrando-se satisfeito com a resposta, consentiu com a continuação da leitura do referido termo.

Observou-se que esta postura, testada na quarta entrevista, mostrou-se conveniente, porque oportunizou ao entrevistado expressar sua dúvida sobre o que realmente considerasse relevante perguntar. Tal postura pareceu oportunizar aos participantes uma melhor compreensão a respeito da temática da entrevista e da investigação, oportunizando-lhes compreender aspectos que lhes despertassem maior interesse.

A compreensão do que ocorreu com a Sujeita 3, em função da maneira do pesquisador abordar a temática geral da entrevista, implica um cuidado. Os dados interpretados desta participante, concernentes, especificamente, à tomada de consciência e a vontade, mostrados no subcapítulo “Fatores psicológicos (internos) associados à conclusão da educação superior”, devem ser examinados com muito cuidado. Essa precaução foi levada em consideração pelo pesquisador no momento da realização da análise interpretativa.

Com relação ao memorial, pelo desenvolvimento do estudo preliminar, observou-se que ele produziu resultados satisfatórios, do ponto de vista de trazer novas informações que pudessem contribuir a investigação. A leitura dos dois primeiros memoriais deixou uma sensação de frustração em relação ao cumprimento do instrumento. Havia a expectativa de que cada sujeito fosse tomar o memorial como um momento agradável de escrita, como um espaço de livre expressão sobre seus sentimentos a respeito dessa etapa importante da carreira profissional, que é a passagem pela educação superior, escrevendo um número alto de páginas. O memorial desses sujeitos, no entanto, resultou em uma página. A expectativa anteriormente exposta foi alcançada, pois o terceiro e o quarto sujeitos aproveitaram

o espaço destinado a escrita do memorial para fazer um balanço sobre suas vivências pela educação superior, utilizando um bom número de páginas para a sua confecção.

Houve uma demora significativa (cerca de quatro meses) para que os dois primeiros sujeitos entrevistados entregassem o memorial, o que causou ao pesquisador certa apreensão sobre a possibilidade de utilização deste instrumento. Especulou-se, em um primeiro momento, que o motivo que levava as pessoas a adiarem a entrega do memorial estivesse relacionado a uma possível lentidão na escrita provocada pela deficiência visual. Em um segundo momento, pensou-se que a demora se dera em função da falta de tempo, decorrente das ocupações profissionais e pessoais que todos têm. Por fim, percebeu-se também que esse instrumento possui limitações, uma delas sendo a possibilidade de resistência do sujeito em divulgar informações pessoais a respeito de suas vivências. É possível que esse entrave também possa ter influenciado na observada demora na devolução dos memoriais.

Durante o processo de coleta de dados, em investigação que utilizou memoriais, Bastos (1999) observou que o número de sujeitos que entregou o memorial para a pesquisadora era inferior àquele planejado. A autora não descobriu os motivos que levaram a essa situação, mas criou duas hipóteses que poderiam explicar a não-devolução de alguns memoriais em sua pesquisa: a falta de preparo das pessoas para falar sobre si, podendo ter levado a um amedrontamento na elaboração do memorial; a dificuldade das pessoas em produzir textos que representem o registro de suas vivências.

O ocorrido com a terceira entrevistada evidenciou, contudo, a existência de um motivo que estaria envolvido na demora no envio dos memoriais do primeiro e do segundo sujeitos. A entrevistada demonstrou preocupação com relação à produção do escrito. Ela salientou que acreditava que não sabia se manifestar muito bem por meio da escrita (tanto quanto verbalmente), além de indicar que não possuía nenhuma prática relativa à escrita de um “memorial”. Por esses motivos, solicitou ao pesquisador um modelo de memorial para que pudesse começar o trabalho e tivesse um guia para a composição de sua escrita. Remeteu-se à entrevistada o modelo proposto por Negrine (1998).

A partir dessa ocorrência, concluiu-se que o principal entrave para a aplicação do instrumento estava relacionado, então, ao entendimento sobre a concepção

sobre o que é um memorial, tornado pouco compreensível apenas pelo seu nome. É provável que estes sujeitos, por desuso ou pela ausência de uma explicação, sobre sua aplicação, durante às aulas de metodologia da pesquisa na faculdade, não tem segurança em sua produção, mesmo que se tivesse dito com clareza que o memorial nada mais é do que uma redação. Por isso, para se melhorar o entendimento dos sujeitos, levando-os à produção de um escrito com temática pertinente, passou-se a chamá-lo de “redação”, com uma pauta mais simplificada, o que não mudou a sua concepção de documento pertinente da análise documental para coleta de dados para essa investigação. As instruções para a produção da redação estão no Apêndice E. Durante o estudo preliminar, a redação foi solicitada para o sujeito número quatro, que a entregou dentro do prazo solicitado, cerca de três semanas.

Raposo (2006) utilizou com sucesso a redação, como instrumento para a coleta de dados, em pesquisa que envolveu a participação de deficientes visuais oriundos da educação superior. Em sua pesquisa, a autora relata que a utilização da redação proporcionou a geração de indicadores sobre diferentes dimensões da vida escolar dos participantes do estudo. Contrariamente ao que se constatou, Raposo (2006) não identificou nenhuma limitação quanto ao uso da redação em sua investigação. Segundo González Rey (2002), o uso da redação como instrumento para a coleta de dados permite aos participantes de uma investigação se posicionar de maneira livre e abertamente.

As constatações sobre os limites e as possibilidades da entrevista e da redação não invalidaram os dados coletados nesta etapa inicial, tampouco inviabilizaram a utilização desses instrumentos no estudo principal. As verificações colaboraram, sobretudo, para a qualificação do trabalho de investigação que se desenvolveu, mostrando que um processo de pesquisa não pode ser engessado, especialmente quando lida com o ser humano, que é complexo e único à sua maneira.

A coleta de dados após o estudo preliminar

Após a realização do estudo preliminar e a sua consequente avaliação, a investigação passou pelo exame de qualificação. Esse exame oportunizou o debate do pesquisador com os examinadores a respeito da pesquisa, constituindo-se em

um momento produtivo de interlocução sobre as decisões metodológicas e teóricas que vinham sendo tomadas no estudo. A partir do exame de qualificação, fizeram-se leituras pertinentes do material teórico sugerido e passou-se ao trabalho de coleta de novos dados que puderam auxiliar o pesquisador a compreender a realidade pesquisada.

A terceira fase do processo investigativo, a coleta de dados, desencadeada após o estudo preliminar e o exame de qualificação, aconteceu com a participação de mais cinco sujeitos. Esse número não foi projetado previamente: chegou-se a ele por entender que os dados coletados já não acrescentavam informações novas para o estudo. Com relação ao tempo de permanência em campo para a coleta de dados, Engers (1994, p. 69) ressalta que não há um receituário de tempo pré-determinado para essa etapa; ele deve ser ditado pela necessidade da investigação. Os dados coletados a partir do encontro com estes cinco participantes, então, mostraram-se suficientes ao pesquisador, caracterizando-se a saturação de informações (ENGERS, 1994; 2000; MORAES, 2003).

Descrever-se-ão os sujeitos restantes. A quinta sujeita (sexo feminino) é licenciada em História (colação de grau em 2005) por uma universidade privada, localizada no município de Ijuí. No momento atua profissionalmente como assistente administrativo, em Porto Alegre, onde mora atualmente. Foi esta pessoa (aquela) que ajudou a localizar uma grande parte de sujeitos que reuniam as características para participar da pesquisa. Com ela, constantemente, debateu-se sobre o estudo que se desenvolveu, pois suas avaliações e opiniões mostraram-se relevantes para o conhecimento a respeito da realidade do cego que participou da educação superior.

O sexto sujeito (sexo masculino) possui formação superior em Ciências da Computação (colação de grau em 2006) por uma universidade privada, no município de Cruz Alta. Exerce a função de analista de suporte. Reside em Porto Alegre.

A sétima sujeita (sexo feminino) possui formação em Pedagogia (2011) por uma universidade da rede privada, localizada no município e Canoas, RS. Exerce a profissão de professora e reside em Porto Alegre.

A oitava sujeita passou pelo processo de coleta de dados, sendo entrevistada e escrevendo sua redação. No entanto, ao fazer uma avaliação sobre algumas das informações que prestou, verificou-se que sua perda visual aconteceu progressivamente durante a realização da educação superior. Isso significou que

essa sujeita possuía baixa visão no início da faculdade e que, a cegueira, só foi se caracterizar durante sua realização. Essa constatação não estava de acordo com um dos critérios de seleção de participantes, aquele que indicava que deveria se contar apenas com cegos durante todo o processo de educação superior, não em parte. Nesse caso, entrevista e redação coletadas foram desconsideradas e a sujeita foi devidamente avisada sobre a decisão tomada durante a realização da pesquisa. A ex-participante esboçou tristeza pela decisão tomada, indicando que desejava continuar participando do estudo e ver sua fala apreciada, mas que compreendia os motivos que levaram a anular sua entrevista e redação. O sexto, a sétima e a sujeita desconsiderada (oitava) foram indicados pela quinta participante.

O nono sujeito (sexo masculino) possui formação em Fisioterapia (colação de grau em 1984), com pós-graduação em Medicina Desportiva. A formação inicial e continuada foi obtida em instituição da rede privada do município de Porto Alegre, onde reside e atua como professor. Ele foi procurado pelo pesquisador por intermédio de seus conhecimentos pessoais do investigador.

O décimo sujeito foi Walkirio Ughini Bertoldo (1930-1998). Ele é diferente dos demais. Esse participante já era falecido na época da coleta de dados. O interesse por conhecer a história de Bertoldo ocorreu pelo fato de que ele foi considerado, por diversos documentos (MEDEIROS, 1952; UM FATO EM FOCO, 1958; DUARTE, 2000; WALKYRIO BERTOLDO, 1954) e pelos entrevistados nesta tese, que com ele conviveram, o primeiro cego a concluir a educação superior no território nacional.

Chegou-se ao conhecimento desta pessoa por intermédio de uma colega do grupo de pesquisa do qual o pesquisador faz parte⁴⁴. Ela conhecia a família e a história de vida de Bertoldo. Assim, intermediou as relações entre pesquisador e a família do sujeito, estreitando laços importantes para que houvesse a confiança e a disponibilidade para participação no estudo.

Walkirio Ughini Bertoldo foi o primeiro colocado no vestibular da PUCRS⁴⁵ em dois cursos, Direito e Filosofia, no ano de 1953. Optou pelo curso de Direito e, posteriormente a sua conclusão no ano de 1957, exerceu a função de advogado em

⁴⁴ “Educação e Psicologia Histórico-Cultural”, coordenado pela professora Dr^a. Magda Floriana Damiani, vinculado à UFPel.

⁴⁵ A maior parte dos sujeitos desta pesquisa concluiu a educação superior em instituição privada. Nuernberg (2009) considera que essa realidade se deve principalmente ao alto grau competitivo do sistema de seleção para a entrada nas universidades públicas, o que exclui pessoas que deveriam receber atenção especial por suas características pessoais, tais como aquelas com necessidades especiais.

escritório particular com outros três colegas da educação superior. Bertoldo ainda prestou concurso público e foi nomeado procurador geral da Prefeitura de Porto Alegre, em 21 de março de 1959. Faleceu no ano de 1998.

A coleta de dados deste sujeito implicou na utilização de uma abordagem diferenciada. Para que se pudessem coletar dados referentes a esse sujeito, recorreram-se às sugestões metodológicas propostas por Pujadas Muñoz (2002), quanto ao método biográfico e às possibilidades do uso de biografias nas ciências sociais. De acordo com o autor, a biografia é um relato objetivo, construído pelo pesquisador, a partir de todas as evidências e documentação disponíveis sobre a pessoa investigada. Pujadas Muñoz (2002) indica que as biografias não utilizam, necessariamente, uma narração da pessoa biografada, o que permite que sejam feitas investigações sobre sujeitos já falecidos. Narrativas de pessoas-fonte e fontes documentais foram utilizadas com sucesso por outros pesquisadores em Educação, quando da realização de biografias de sujeitos já falecidos (ABRAHÃO, 2001; CHRISTOFOLI, 2001). Esse fato específico fez com que não se levasse em consideração o primeiro critério para participação de sujeitos, descrito no estudo preliminar, de não se entrevistar videntes, apenas no caso deste sujeito, dadas as condições especificadas e as sugestões metodológicas propostas por Pujadas Muñoz (2002), Abrahão (2001) e Christofoli (2001).

Pujadas Muñoz (2002) chama a atenção para o fato de que uma das necessidades para se realizar uma boa biografia é conseguir um bom informante, alguém que esteve imerso no universo social da pessoa cuja história se deseja narrar. Por esse motivo, procurou-se a ajuda das quatro pessoas que estiveram estreitamente relacionadas com Walkirio Ughini Bertoldo: uma de suas irmãs e os três colegas de trabalho.

Ao ser procurada, sua irmã, Léa Amaral⁴⁶ mostrou-se disponível para participar desta investigação. Em dia previamente marcado, o pesquisador encontrou-se com ela, em sua casa, para a coleta de informações referentes à vida do sujeito e seu processo de educação superior. A entrevistada ofereceu uma série de documentos que auxiliaram na montagem da biografia e que, conjuntamente à entrevista concedida e a redação que escreveu, forneceu informações a respeito da temática de pesquisa. Esses documentos foram: Medeiros (1952); Um fato em foco

⁴⁶ Os entrevistados que relataram a biografia de Bertoldo permitiram a divulgação de seus nomes.

(1958); Duarte (2000); Walkyrio Bertoldo (1954); Castilhos (1957); Cego para o mundo (1958); No Instituto Santa Luzia (1949)⁴⁷. O roteiro com os questionamentos feitos à irmã do décimo sujeito está descrito em Apêndice F.

O encontro para a realização da entrevista com ex-colegas de Bertoldo foi igualmente proveitoso. Luiz Ribeiro Bilibio e Ivo Rodrigues Fernandes forneceram informações pertinentes a respeito do sujeito e sua passagem pela educação superior. Apresentaram, ainda, importantes dados que confirmam a informação sobre o fato de Bertoldo ter sido o primeiro cego que concluiu a educação superior no Brasil: o *currículum vitae* de Bertoldo (sem data); Assassino de Concepcion condenado (1959); Condenado a 15 anos de cadeia o matador da bela espanhola (1959)⁴⁸. O roteiro da entrevista com os ex-colegas de Bertoldo está apresentado em Apêndice G. Esses entrevistados não entregaram a redação.

O terceiro ex-colega de trabalho do sujeito é senador da república. Procurado pelo pesquisador, o senador expôs aos seus subordinados que tinha grande interesse em contar a história de Bertoldo, bem como sua relação profissional e amigável que com ele teve. No entanto, não conseguiu espaço em sua agenda para conceder a entrevista em função de uma série de compromissos, reuniões e viagens que sua função assim determina.

Além desse conjunto de materiais, entrou-se em contato com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), instituição na qual Bertoldo cursou a faculdade, para solicitar os seus registros acadêmicos. Impedido de fazer tal requerimento, dado exclusivamente para os familiares, entrou-se novamente em contato com outra de suas irmãs, Ermínia Fernandes⁴⁹, para a realização do pedido. A familiar fez o pedido junto à instituição de ensino superior e repassou ao pesquisador o histórico escolar e o relatório do concurso vestibular do biografado.

Os dados com os quais se puderam contar (três entrevistas, redação da irmã e diversas reportagens de jornais e revistas da época a respeito da conclusão da educação superior por Bertoldo) foram relevantes para conhecer a história de Bertoldo e utilizar as informações para o desenvolvimento da pesquisa. A partir da escrita da biografia de Bertoldo, foram selecionados os dados relacionados à sua

⁴⁷ Foram deixados de lado outros documentos dos quais se teve posse, uma vez que são cópias antigas de jornais e revistas da década de 1950 que não possuem registrada a referência (nome do veículo, data, cidade etc.).

⁴⁸ Referem-se a títulos de reportagens jornalísticas.

⁴⁹ Nome divulgado com consentimento.

passagem pela educação superior, aqueles que responderam diretamente aos objetivos dessa pesquisa. A biografia de Bertoldo, contando fatos importantes de sua vida pessoal, acadêmica e profissional, está apresentada em Apêndice H.

O processo de coleta de dados transcorreu conforme previsto. Não houve nenhum tipo de imprevisto que pudesse, de alguma maneira, prejudicar o andamento da pesquisa ou o cronograma idealizado. A tab. 2 particulariza o tempo de atividade profissional na área de cada sujeito, o número de páginas de suas redações, o tempo de duração de cada entrevista e o número de páginas que gerou cada uma das gravações no estudo principal.

Tabela 2 – Tempo de atividade profissional, nº de páginas do memorial, tempo da entrevista e número de páginas da gravação no estudo principal.

Sujeito/idade/sexo	Tempo atividade	Nº p. redação	Duração entrev./ nº p.
5ª / 28 / feminino	7 anos	2	50m / 6
6º / 29 / masculino	6 anos	1	48m / 7
7ª / 23 / feminino	1 ano	2	30m / 11
8ª / 33 / feminino	9 anos	2	30m / 6 / DESCONSIDERADA
9º / 57 / masculino	28 anos	2	30m / 10
10º / masculino	41 anos	2	1h 12m / 9 / COM IRMÃ
10º / masculino	41 anos	Não entregou	32m / 6 / COM EX-COLEGA
10º / masculino	41 anos	Não entregou	30m / 6 / COM EX-COLEGA

As sete entrevistas somaram um total de quatro horas e cinquenta e dois minutos de diálogos. Somando esse tempo ao das entrevistas realizadas no estudo preliminar, trabalhou-se com um total de oito horas e trinta e sete minutos de diálogos. A gravação das entrevistas produziu um total de cinquenta e cinco páginas. Somando-se ao total de páginas gravadas no estudo preliminar chegou-se ao número de cento e nove páginas de relatos transcritos.

As cinco redações sobre a trajetória pela educação superior, recolhidas após a realização do estudo preliminar, somaram um total de nove páginas. Somando-se o número de páginas das redações na coleta de dados no estudo preliminar com a coleta feita posteriormente, chegou-se a um resultado de vinte e duas páginas de relatos pessoais. Redações e entrevistas somaram um total de cento e trinta e uma páginas de dados sobre os quais se trabalhou intensamente.

As consequências das opções metodológicas foram percebidas à medida que a investigação se desenvolvia. As relações que se estabeleceram entre pesquisador e sujeitos foram relevantes para que se concluísse que as escolhas metodológicas foram alternativas viáveis para a realização da pesquisa e oportunizaram a emergência de relatos em favor da possibilidade de se atingir os objetivos delineados. Em relação às solicitações dos sujeitos ao pesquisador para que fossem modificadas algumas informações em seus relatos, houve acordo entre as partes, modificando-se algumas delas e preservando-se outras.

A análise textual discursiva

A quarta fase do processo investigativo referiu-se à análise dos dados. Esses dados foram trabalhados pela análise textual discursiva proposta por Moraes (2003), constituída com base na análise de conteúdo de Bardin (2009), mas também utilizando elementos de análise do discurso. Esse modelo de análise foi descrito por Moraes (2003, p. 202) como “uma metodologia na qual, a partir de um conjunto de textos ou documentos, produz-se um metatexto, descrevendo e interpretando sentidos e significados que o analista constrói ou elabora a partir do referido *corpus*”.

Moraes (2003) propõe um ciclo de análise configurado em três etapas (a unitarização⁵⁰, a categorização⁵¹ e a comunicação⁵²), que se apresentam como um movimento que possibilita a emergência de novas compreensões sobre a realidade pesquisada. A análise textual discursiva parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura do material que se examina. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes e o pesquisador atribui a eles significados a partir de seus

⁵⁰ Processo de fragmentação do material coletado para um exame detalhado (MORAES, 2003).

⁵¹ Processo que implica na construção de relações entre as unidades anteriormente fragmentadas, combinando-as e classificando-as (MORAES, 2003).

⁵² Último elemento do ciclo de análise proposto, a comunicação implica na produção de um metatexto, que “[...] possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo” (MORAES, 2003, p. 191).

conhecimentos e teorias (MORAES, 2003). A comunicação desses significados representa a etapa final da análise, resultando na produção de um metatexto.

Moraes (2003) argumenta que, no modelo de análise textual discursiva, as categorias podem ser produzidas por diferentes métodos. Cada método apresenta produtos que se caracterizam por diferentes propriedades e, também, trazem implícitos os pressupostos que fundamentam a respectiva análise. As categorias podem ser compostas por intermédio dos seguintes métodos: dedutivo, indutivo, dedutivo e indutivo (combinados) ou intuitivo. O método dedutivo implica na construção de categorias antes do exame do *corpus*, o que culmina com a constituição de categorias *a priori*; o método indutivo consiste em organizar categorias com base nas informações contidas no *corpus*, produzindo categorias emergentes; os dois métodos, dedutivo e indutivo, podem ser combinados em um processo de análise misto, quando o pesquisador parte de algumas categorias definidas *a priori*, com base em teorias pré-definidas, encaminhando transformações nesse conjunto de categorias iniciais a partir do exame dos dados do *corpus*; no método intuitivo, o pesquisador chega ao conjunto de categorias por sua intuição, gerada por um processo de auto-organização a partir do conjunto complexo de elementos de partida envolvidos com a análise.

Por meio do método indutivo, utilizado nesta tese, o pesquisador organiza o material do *corpus* em conjuntos de informações semelhantes, por um processo intenso de comparação e contrastação. Conforme Moraes (2003), quando o pesquisador examina os dados do *corpus* com base em seus conhecimentos tácitos ou teorias implícitas, não assumindo conscientemente nenhuma categoria *a priori*, não significa propor que não existam categorias, mas que elas estão implicadas nos dados analisados e no próprio conhecimento do pesquisador sobre a temática estudada, sendo papel de este as explicitar. Moraes (2003) alerta que

não devem ser entendidas como estando prontas nos dados, o que seria um retorno ao empirismo. Requerem um esforço construtivo do pesquisador e desse processo podem resultar diversas estruturas teóricas, dependendo especialmente dos conhecimentos tácitos do pesquisador (p. 200).

Entrevistas e redações foram analisadas conjuntamente, mediante procedimento específico, sem ser dada prioridade para qualquer dos dados originados por um dos instrumentos. A preferência foi dada para a descrição e

interpretação dos sentidos que a leitura desse conjunto de materiais suscitou no pesquisador, visando, sobretudo, à compreensão do fenômeno estudado.

A modalidade de análise interpretativa mostrou-se oportuna para a compreensão do *corpus*. Serviu adequadamente para a produção do metatexto, constituído de informações pertinentes para que se chegasse à tese que se defende neste trabalho.

2 A participação de estudantes cegos na educação superior

A necessidade de refletir sobre a participação de estudantes cegos na educação superior brasileira supõe que esse processo não esteja completamente organizado e que as instituições universitárias, em nosso país, estejam falhando em algum ponto. Por que ainda parece tão complicado para um cego cursar uma faculdade? A discussão que segue não tem a preocupação de tentar resolver essa questão; pretende-se recuperar alguns resultados de pesquisas que parecem fundamentais para colaborar com o desenvolvimento de um debate sobre a inclusão de cegos no ensino superior, conforme se anunciou na introdução desta pesquisa.

A definição dos termos cego e deficiência

No decorrer desta tese, as expressões cego e deficiência apareceram com frequência, o que implicou, portanto, na necessidade de se explicar a compreensão que se tem desses vocábulos. Ao fazer-se isso a seguir, primeiro, trata-se do termo cego e, em seguida, do termo deficiência.

O conceito de cego utilizado neste estudo está de acordo com o manifesto pela legislação brasileira (BRASIL, 2004) e por diferentes autores que estudam a temática (MOROSINI et al., 2006; OCHAITA e ROSA, 1995; BUCHALLA, 2010; AMIRALIAN, 1997; LEMOS e CERQUEIRA, 1996; BAZON, 2009; NUNES e LOMÔNACO, 2010; NUERNBERG, 2010).

Morosini et al. (2006) indica que,

é considerado cego aquele que apresenta desde ausência total de visão até a perda da percepção luminosa. Sua aprendizagem se dará através da integração dos sentidos remanescentes preservados. Terá como principal meio de leitura e escrita o sistema Braille (sic). Deverá, no entanto, ser incentivado a usar seu resíduo visual nas atividades de vida diária sempre que possível (p. 413).

Ochaita e Rosa (1995) compreendem que o cego (pessoa com cegueira) é aquela que possui somente a percepção da luz ou não tem nenhuma visão, necessitando aprender o alfabeto braille⁵³ e outros meios de comunicação que não estejam relacionados com o uso da visão para se alfabetizar. A cegueira está descrita como um tipo de deficiência sensorial (OCHAITA e ROSA, 1995), um comprometimento do sistema visual⁵⁴ (BUCHALLA, 2010) que altera a possibilidade de visão da pessoa.

Para Amiralian (1997, p. 21) as pessoas cegas são “portadoras de uma deficiência sensorial – a ausência de visão –, que as limita em suas possibilidades de apreensão do mundo externo, interferindo em seu desenvolvimento e ajustamento às situações comuns da vida”. Amiralian (1997) salienta que, até a década de 1970, a classificação dos sujeitos como “cegos” baseava-se no diagnóstico oftalmológico, momento em que aparecia a indicação do sistema braille como recurso educativo auxiliar a aprendizagem dos sujeitos. Entretanto, perceberam-se muitas crianças consideradas cegas lendo o braille com os olhos, o que levou diferentes pesquisadores da deficiência visual a uma reformulação do conceito, passando a serem considerados cegos aqueles para quem o tato, o olfato, a audição e a cinestesia são os sentidos primordiais na apreensão do mundo externo. Isso significa que, se antes de 1970 era o sistema braille indicado para aqueles diagnosticados clinicamente como cegos, após essa década são

⁵³ Em 2002, no Brasil, a Portaria n.º 2.678/2002 (BRASIL, 2002) do Ministério da Educação aprova o projeto da grafia braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional, em todas as modalidades de ensino. Desenvolvido na França, pelo cego Louis Braille (1809-1852), por volta de 1825, sobre o modelo de “escrita noturna” inventado pelo soldado francês Charles Barbier, o braille é um sistema (não uma língua) utilizado por cegos para a leitura e a escrita (LEMONS e CERQUEIRA, 1996). Trata-se de um sistema de leitura e escrita em relevo, com base em 64 (sessenta e quatro) símbolos resultantes da combinação de 6 (seis) pontos, dispostos em duas colunas de 3 (três) pontos. É também denominado Código Braille. Considerando as dúvidas por vezes suscitadas sobre a grafia correta da palavra “braille” (com uma ou duas letras “l”), a Comissão Brasileira do Braille (CBB), instituída pela Portaria n.º 319/1999 (BRASIL, 1999), recomendou a grafia “braille”, com “b” minúsculo e duas letras “l”, respeitando a forma original francesa, internacionalmente empregada (DUTRA, 2005), exceto quando se fizer referência ao educador Louis Braille (SASSAKI, 2002, 2003, 2004).

⁵⁴ As funções da visão compreendem funções sensoriais que permitem sentir a presença de luz, forma, tamanho e cor de um estímulo visual.

considerados cegos aqueles que necessitam do braille para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Bazon (2009) indica que a cegueira causa uma limitação perceptiva que restringe a compreensão do mundo externo pelo cego, interferindo em seu desenvolvimento e nas situações comuns do cotidiano. A autora aponta que as principais limitações enfrentadas pelo sujeito cego referem-se à quantidade e variedade de experiências que a pessoa pode ter, à capacidade de conhecimento do espaço e o controle das relações estabelecidas com o ambiente do qual participa.

Mesmo considerando que há pesquisas fundamentais na área da saúde e das ciências jurídicas para cegos, não se fez uma revisão crítica da literatura pertinente a assuntos médico-biológicos (oftalmológicos, de saúde pública, profiláticos, intentando algum meio para se chegar à cura da impossibilidade de enxergar) ou jurídicos (revisando pormenorizadamente documentos expedidos por órgãos oficiais, no intuito de se investigar a legislação vigente para propor modificações no auxílio às pessoas cegas a partir de leis). A investigação que se conduziu esteve restrita a aspectos relacionados à área da Educação, especificamente à educação superior.

No que se refere à área da Educação, Ochaita e Rosa (1995, p. 183) indicam que o comprometimento visual de uma pessoa resulta em “consequências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, tornando-se necessário elaborar sistemas de ensino que transmitam, por vias alternativas, a informação que não pode ser obtida através dos olhos”. Amiralian (1997) destaca que as pessoas cegas necessitam utilizar-se de meios não convencionais para estabelecerem relações com o mundo que as cerca. Destaca que sua peculiar condição se traduz em um processo perceptivo pessoal que se reflete na estruturação cognitiva e na organização psicológica do indivíduo.

Segundo Ochaita e Rosa (1995), dois sentidos mostram-se particularmente importantes para a percepção da realidade pelo cego, especialmente em atividades pedagógicas: a audição e o tato⁵⁵. O primeiro apresenta-se, entre outras funções, como um canal de recepção de informações que facilita o processo de comunicação entre as pessoas. O segundo permite ao sujeito cego o conhecimento sensorial dos

⁵⁵ Ochaita e Rosa (1995) fazem uma distinção entre tato passivo e tato ativo, ou sistema háptico. No tato passivo, a informação tátil é recebida de forma não intencional (como a sensação que a roupa produz em nossa pele); no tato ativo, a informação é buscada de forma intencional e nele encontram-se envolvidos não somente os receptores da pele e os tecidos subjacentes (como ocorre no tato passivo), mas também a excitação correspondente aos receptores dos músculos e dos tendões, de maneira que o sistema perceptivo háptico capta a informação articulatória, motora e de equilíbrio.

objetos, considerado este como o mais importante sentido que tem para conhecer o mundo (OCHAITA e ROSA, 1995). Ainda que indissociável da mediação semiótica, Nuernberg (2010) destaca que a percepção tátil permanece como uma das vias principais de exploração da realidade por parte do cego. Nunes e Lomônaco (2010) indicam que, em ambiente de ensino, podem-se vincular os significados esboçados por diferentes disciplinas através de representações táteis. Segundo os autores, sem facilitar o acesso dos estudantes cegos a materiais táteis restringe-se a esses uma ampla variedade de acesso a informações e conhecimentos.

Ochaita e Rosa (1995) chamam a atenção para a importância que tem a linguagem para a aprendizagem dos cegos: segundo os autores, em várias ocasiões, será através de veículos linguísticos que conhecerão e aprenderão a manipular, mentalmente, a realidade que os cerca. Com base no contributo da teoria histórico-cultural, Nuernberg (2010) também aponta a linguagem como via de compensação social da cegueira: “temos, pois, um duplo aspecto a considerar: de um lado o conhecimento se assenta sobre a experiência concreta, de outro, é mediado pela linguagem e por meio desta transcende aos limites da percepção imediata através do pensamento e da imaginação” (p. 136). Nuernberg (2010) compreende que o conhecimento das pessoas é estruturado pela linguagem, como função primordial para o acesso à realidade, por meio dos conceitos.

Tendo discutido o conceito de cego, passa-se, agora, ao conceito de deficiência. Seu significado esteve relacionado ao utilizado na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), por meio da evolução que sofreu sua compreensão pela Organização Mundial de Saúde (OMS), e ao modelo social da deficiência.

No ano de 1980, a OMS lançou o catálogo Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap (ICIDH), com o objetivo de sistematizar a linguagem médica relativa a lesões e deficiências. Baseado no modelo médico da deficiência⁵⁶, o ICIDH apresentava como pressuposto uma compreensão de deficiência como resultado de uma lesão no corpo de uma pessoa, deixando de lado o papel das suas consequências sociais.

Após uma época de intensas críticas ao ICIDH, a OMS lançou, em 2001, a CIF, que passou a constituir o grupo das classificações de referência da Família de

⁵⁶ Explicado na sequência deste escrito.

Classificações dessa instituição. Segundo Diniz (2007), esse documento apresentou-se como mudança da perspectiva do ICIDH, recém descrita, focada na doença, passando a classificar a deficiência como pertencente ao domínio da saúde (CIF). Além de incluir as características do ambiente, a CIF inovou, apresentando um modelo no qual a funcionalidade e a incapacidade são vistas como interações dinâmicas, que vão além das condições de classificação médica (BUCHALLA, 2010).

A CIF conceitua as deficiências como “problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004, p. 14). De acordo com a CIF, as deficiências podem ser temporárias ou permanentes; progressivas, regressivas ou estáveis; intermitentes ou contínuas. Também podem ser parte ou expressão de uma condição de saúde, mas não indicam, necessariamente, a presença de uma doença ou que a pessoa deva ser considerada doente.

Segundo Haddad e Sampaio (2010), a versão atual da CIF difere substancialmente da versão da ICIDH de 1980. Nela, as funções da visão, por exemplo, são apresentadas como funções sensoriais que permitem sentir a presença de luz e a forma, o tamanho e a cor de um estímulo visual. As críticas ao ICIDH foram feitas por diferentes setores da sociedade. A crítica proveniente do modelo social da deficiência foi uma das mais contundentes. Considera-se, assim, importante destacar a compreensão do significado de deficiência advinda desse modelo, especialmente porque uma das metas da primeira geração de teóricos desse modelo foi a de alargar a compreensão de deficiência como uma questão multidisciplinar, não exclusiva do discurso médico a respeito da lesão.

O modelo social da deficiência foi introduzido no começo dos anos 1970, no Reino Unido, por pesquisadores, na maioria sociólogos de tradição marxista⁵⁷, que compreendiam haver a necessidade de uma mudança na compreensão social sobre a deficiência. O modelo social da deficiência organizou-se em oposição ao modelo médico, aquele que “reconhecia na lesão a primeira causa da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel das estruturas sociais para a opressão dos deficientes” (DINIZ, 2003, p. 2). Entre esses dois modelos residia uma diferença fundamental sobre a concepção de deficiência: no

⁵⁷ Entre os precursores, destaca-se Paul Hunt, sociólogo deficiente físico (DINIZ, 2003).

modelo médico, a causa da deficiência está centrada no sujeito deficiente, na lesão que o acompanha; no social, a causa da deficiência está na estrutura da sociedade ou, na falta de preocupação em se organizar para se adaptar ao deficiente.

De acordo com o modelo social da deficiência, a sociedade deveria considerar o deficiente como encarnando uma das muitas formas de se estar no mundo, que, obviamente, necessita condições sociais favoráveis para o seu bem viver. Segundo Barton (1998), o modelo médico, ao destacar a perda das capacidades pessoais dos deficientes, impunha uma condição de inferioridade biológica a esses sujeitos. Isso acabava contribuindo para que se perpetue uma imagem negativa do deficiente, tal como um ser dependente e incapaz para o desenvolvimento de diferentes atividades.

Um dos propósitos principais do modelo social da deficiência foi o de disseminar a noção de que a deficiência é uma produção social, resultado da interação de um corpo com lesões com a incapacidade do meio social de contemplar a variação corporal humana. Como consequência, distinguam-se os pólos (mutuamente constitutivos) do corpo com lesão e o fato de natureza política, econômica, cultural e social de que o mundo é construído historicamente em torno da condição vidente, ouvinte etc., pressuposto francamente articulado com a psicologia desenvolvida por Vygotski (1997d, 1997e, 1997f), pioneiro na compreensão sociocultural da deficiência humana.

Há duas premissas originalmente postas no modelo social da deficiência (DINIZ, 2007): primeira, de que as desvantagens seriam resultado mais diretamente das barreiras do que das lesões e a segunda, de que, com a retirada das barreiras, os deficientes adquiririam independência. Observa-se que a independência do deficiente era considerada um valor de vida fundamental.

Os argumentos iniciais do grupo de teóricos para o desenvolvimento do modelo social da deficiência eram os seguintes: o primeiro dizia que a lesão de um corpo não determina ou explica o fenômeno social e político da inferioridade da deficiência. Esse fenômeno é resultado de ordenamentos sociais excludentes. O segundo afirmava que, por ser a deficiência um fenômeno sociológico (a condição de deficiente provoca uma série de limitações sociais e não de determinação natural), a solução para os problemas dela decorrentes não se deveria centrar na terapia, mas na criação de políticas sociais adequadas. Esses argumentos indicavam, basicamente, que deveria haver uma reversão da percepção de

deficiência, não mais sendo compreendida como um problema individual, exclusivamente do sujeito deficiente, tal como uma tragédia pessoal, determinada pela lesão em si, mas como consequência dos arranjos sociais pouco sensíveis à diversidade. Diniz (2003) compreende que a discussão dos pioneiros do modelo social da deficiência pressupõe que a explicação para o baixo nível educacional ou para o desemprego do deficiente não estaria relacionada com os efeitos provocados pela lesão, mas pelas barreiras sociais que limitam a expressão de suas reais capacidades.

Originalmente, os estudos sobre a deficiência revelavam uma separação entre lesão e deficiência, adjacente ao próprio conceito de deficiência, com o objetivo de que fossem ressaltados os mecanismos de opressão política e social sobre o deficiente. Os pesquisadores do modelo social da deficiência não correlacionavam o conceito de deficiência com a expressão de uma restrição de funcionalidade ou habilidade, a partir de conceitos médicos, psicológicos ou de reabilitação. Esses aspectos resultaram no seguinte conceito para deficiência: “[...] desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da *vida* social [grifo da autora]” (DINIZ, 2007, p. 18). A partir desses estudos, o conceito de deficiência passou a representar toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação entre corpo com lesões e a sociedade (DINIZ, 2003). No caso do conceito em pauta, a autora compreende que a palavra “lesão” engloba doenças crônicas, traumas, desvios que, relacionados com o meio ambiente, implicam em restrições de habilidades consideradas comuns às pessoas com mesma idade e sexo em distintas sociedades. A lesão, portanto, implica na ausência parcial (ou total) de um membro ou organismo corporal e não representa, necessariamente, o conceito de deficiência. Diniz (2007) explica que, entre os significados de lesão e deficiência, existem algumas diferenças importantes a serem consideradas: lesão representa um dado corporal isento de valor, enquanto deficiência, o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória.

Há diferentes autores que elaboraram críticas a alguns aspectos teóricos definidos pelo modelo social da deficiência. Diniz (2007) expõe que, a crítica

feminista⁵⁸, por exemplo, elaborada entre os anos de 1990 e 2000, avaliou que o modelo social da deficiência não foi capaz de provocar mudanças radicais nas estruturas morais da sociedade. Segundo a autora, a ambição por independência era

um projeto moral que se adequava às aspirações das pessoas não-deficientes, em especial de homens em idade produtiva. A idéia de que a felicidade e o bem-estar passavam pela independência estava calcada em premissas éticas muito bem definidas e que representavam os interesses de um determinado grupo de pessoas (DINIZ, 2003, p. 4).

O modelo social não forçava uma revisão dos valores morais: o que se procurava era garantir a inclusão de homens com deficiência na sociedade. O grande problema da supervalorização da independência incorre no fato de que algumas pessoas com deficiência jamais poderão ter uma vida completamente independente, não importando o tamanho do ajuste social a ser feito⁵⁹. Diniz (2003) indica que o resultado dessa forte defesa da independência foi a construção de um projeto de justiça não suficientemente revolucionário que, paradoxalmente, por um lado, criticava o modelo social capitalista, mas, por outro, centrava a luta política na retirada de barreiras que permitissem a participação de deficientes no mercado de trabalho. Segundo Diniz (2003), a reconfiguração, expansão e o revigoramento do modelo social da deficiência deveriam basear-se no reconhecimento da centralidade das relações humanas, no reconhecimento da vulnerabilidade das relações de dependência e seu impacto sobre as obrigações morais de todas as pessoas e, obviamente, na repercussão dessas obrigações morais no sistema político e social.

A compreensão que se teve sobre o termo deficiente também recebeu a influência do pensamento de Vygotski. Segundo a concepção de Vygotski (1997d, 1997e, 1997f), a deficiência não pode ser vista como um déficit, ideia comum entre as teorias que viam a deficiência sob a ótica de comparações, mensurações, desvios do que se poderia imaginar como “normal” em sua época. Vygotski (1997c) não considerava que o deficiente fosse menos desenvolvido, mas alguém que

⁵⁸ Diniz (2007) indica que algumas das representantes da crítica feminista e seus trabalhos foram: MORRIS, J. *Pride against prejudice: transforming attitudes to disability*. London: The Women's Press, 1991; THOMAS, C. Defining disability: the social model. In: _____. *Female forms: experiencing and understanding disability*. Buckingham: Open University, 1999; WENDEL, S. *The rejected body: feminist philosophical reflections on disability*. New York: Routledge, 1996.

⁵⁹ Segundo Diniz (2003), para esses deficientes, a saída seria a adoção de princípios de bem-estar focados na interdependência das pessoas, um fundamento que o modelo social não foi capaz de considerar legítimo.

possuía um desenvolvimento peculiar, para o qual deveriam ser elaboradas estratégias de ensino adequadas. Estas estratégias, tais como o uso de instrumentos acessíveis na escola, deveriam estar vinculadas, especialmente, a coletividade com os sujeitos ditos normais. Ao se opor a essa visão da deficiência como déficit, Beyer (2000) lembra que o autor chamava a atenção para a singularidade do ser humano: significa dizer que Vygotski compreendia que cada pessoa é o que é, na sua individualidade, na sua idiossincrasia.

Após a exposição teórica que trouxe algumas definições e considerações a respeito dos conceitos de cego e deficiência em uso, explica-se que, neste estudo, o cego (deficiente) é o sujeito que, durante a educação superior, em decorrência da ausência da visão, sofreu restrições para a execução de certas atividades pedagogicamente planejadas para serem executadas por pessoas videntes. Ao se concordar com Diniz (2007), não se utilizou o vocábulo “pessoa com deficiência” neste estudo, por considerar que a expressão sugere que a deficiência é propriedade do indivíduo.

Considerar as especificidades sensoriais dos sujeitos cegos que procuram a educação superior permite que se possa começar a pensar também a respeito das particularidades envolvidas no seu atendimento educacional, sem que se separe, na universidade, o cego dos demais alunos videntes. Estas singularidades devem compor a base para a compreensão de uma instituição superior que se envolva na identificação de processos que oportunizem a inclusão.

A influência dos movimentos sociais em prol dos cegos

A possibilidade de se estar discutindo a inclusão de cegos na educação superior brasileira neste início do século XXI é, também, consequência das conquistas alcançadas até o momento no campo dos movimentos sociais em prol das pessoas com deficiência, especialmente após a segunda metade do século que passou. De acordo com os relatos de fontes primárias, obtidos com a realização desta investigação⁶⁰, até as décadas de 1930 e 1940 não se cogitava a participação

⁶⁰ Segundo informações fornecidas por Léa Amaral (ENTREVISTA), no Brasil da década de 1950, havia muitas formas de preconceito contra o deficiente visual, fossem elas nas instâncias de pessoa física ou jurídica. Essas formas de preconceito eram relativas, principalmente, à capacidade de auto-suficiência do cego. Isso significa que o deficiente visual era considerado um “coitadinho”, alguém digno de pena. Quando, por exemplo, Bertoldo procurou a Pontifícia Universidade Católica do Rio

de um cego na educação superior do Brasil. A simples presença de um cego em uma sala de aula universitária consistia em uma situação que gerava a crença de que a possibilidade do aprendizado dos conteúdos pelas pessoas videntes estaria colocada em risco. No Brasil do início do século XX, um cego estar em uma faculdade era alguma coisa inadmissível.

Diniz (2007) indica que a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação, criada no Reino Unido em 1976, foi a primeira organização política sobre a deficiência a ser formada e gerenciada por deficientes no mundo. Instituições de atendimento ao deficiente que existiam anteriormente, tais como o Instituto Benjamin Constant, para cegos, no Brasil, consistiam em centros de educação para o trabalho, para a terapia, com o objetivo de afastar o deficiente do convívio social e devolvê-lo “normalizado”⁶¹ à família ou a sociedade. Locais como este não se caracterizavam, todavia, como centros de articulação política e intelectual em favor do deficiente.

No Brasil, a trajetória do movimento político a favor de deficientes foi recentemente compilada por Lanna Júnior (2010). Em seu trabalho, o autor apresenta, pela primeira vez, a evolução da luta pelos direitos das pessoas com

Grande do Sul (PUCRS), com o propósito de prestar o exame vestibular, esse direito lhe foi negado. Então, ele consultou a faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires, para investigar a possibilidade de cursar Direito na Argentina. Nessa outra instituição, foi-lhe concedida a chance de prestar exame vestibular para concorrer à vaga, por meio de parecer escrito. Conhecendo esse parecer, por intermédio do próprio Bertoldo, os gestores da faculdade de Direito da PUCRS aceitaram que ele fizesse o vestibular nesta instituição gaúcha. Portanto, “ele foi o primeiro acadêmico cego no Brasil porque nem aceitavam que um cego fizesse o vestibular na época” (LUIZ RIBEIRO BILIBIO, ENTREVISTA). A possibilidade de prestar exame vestibular para a faculdade de Direito da PUCRS, no ano de 1953, ainda dependeu de uma autorização do Ministro da Educação e da Diretoria do ensino superior do Brasil, por se tratar de um caso inédito no país (MEDEIROS, 1952). Essa realidade de relacionamento com o cego não era privilégio do povo brasileiro. Diniz (2007) relata, por exemplo, que em 1960, nos Estados Unidos da América (EUA), os cegos eram proibidos de executar as atividades mais corriqueiras, tais como frequentar um restaurante, hospedar-se em um hotel ou viajar de trem. A autora aponta que muitas dessas proibições não foram reguladas por leis, mas incorporadas pelas pessoas não-deficientes, em geral, que consideravam inadmissível um cego transitar normalmente por espaços públicos.

⁶¹ Correia (1999, p. 19) cita que a “*normalização* aproxima-se do conceito de *menos restritivo possível* que se usa para se referir à prática de integrar na máxima medida a criança com NEE na escola regular” [grifo do autor]. O autor argumenta que o princípio de *normalização*, inicialmente chamado de *valorização*, tem suas raízes no pensamento de Nirje (NIRJE, B. The normalization principle and its management implications. In: KUGEL, R; WOLFENBERGER, W. (eds.). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, DC: U. S. GPO, 1969.), Dunn (DUNN, L. M. Special education for the mildly retarded – is much of it justifiable? *Exceptional Children*, v. 35, p. 5-22, 1968.) e Wolfensberger (WOLFENBERGER, W. *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972), que defendiam a educação, a saúde, a habitação e todos os serviços possíveis aos deficientes (chamados, na época, “excepcionais”), considerando o seu papel social em ambientes normais. Saint-Laurent (1997) observa que, embora tenha nascido na Dinamarca e em outros países escandinavos, foi nos Estados Unidos que este movimento se desenvolveu.

deficiência, a partir da organização das mobilizações sociais da década de 1970⁶² e elaboração de suas demandas, até a conquista do reconhecimento e da assimilação, ainda que se nos pareça parcial⁶³, pelo Estado brasileiro, dos direitos dos cerca de 25 milhões de pessoas deficientes no país⁶⁴. Os movimentos políticos em favor dos deficientes no Brasil foram reflexos da necessidade de criar uma “identidade coletiva para determinado grupo, seja em oposição a outros segmentos, seja em oposição à sociedade. Um dos objetivos dessa afirmação identitária é dar visibilidade e alterar as relações de força no espaço público e privado” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 20).

No seio das transformações sociais, abriu-se espaço para a possibilidade de uma mudança de mentalidades, de paradigmas, muito mais complexa em relação aos deficientes que, mesmo timidamente, tal mudança oportunizou novas atitudes frente ao cego, ao surdo, aos deficientes físicos: ocorreu a transformação do modelo de caridade e pena em um modelo de ordenação social capaz de incluir o deficiente por suas capacidades, tal como frisara Vygotski (1997d, 1997e, 1997f). O modelo social defendido pelo movimento das pessoas com deficiência representou um avanço no que diz respeito à visão social do deficiente, nestas últimas décadas.

Segundo Lanna Júnior (2010), esse movimento, no entanto, não foi coeso. Na história do movimento das pessoas com deficiência, os primeiros debates no nível

⁶² Lanna Júnior (2010) indica que, antes desse tempo, poucas ações governamentais foram realizadas em favor das pessoas deficientes com o objetivo de que pudessem fazer valer os direitos civis e a correta participação política na sociedade de um grupo de pessoas que, na sua grande maioria, vivia à margem das decisões e da participação social; a organização social estava muito mais marcada por obras de caráter assistencialista e caritativa, muitas delas advindas da iniciativa civil organizada.

⁶³ O reconhecimento e a assimilação pelo Estado brasileiro dos direitos de deficientes não parece, ainda hoje, uma situação resolvida, pelo menos no que diz respeito ao acesso dos deficientes ao mundo do trabalho intelectual na esfera pública. O caso de Cláudia Simone Kronbauer, cega que, aprovada em dois concursos no Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, em 2004 e 2010, foi recusada nas duas vezes em que tentou assumir o cargo (assunto retomado posteriormente), ilustra essa falta de reconhecimento e assimilação.

⁶⁴ O livro não fez referência à história e aos feitos em favor dos deficientes visuais e pessoas com outras deficiências por parte do sul-riograndense Walkírio Ughini Bertholdo (sujeito desta pesquisa). Dentre suas ações no campo dos direitos sociais e do trabalho, destacam-se: a elaboração do primeiro requerimento para cegos exercerem o direito do voto no Brasil (sem data do evento); a nomeação para o cargo de Chefe do Serviço Especializado na Indústria do Rio Grande do Sul (sem data do evento), através do qual conseguiu emprego para muitos deficientes visuais; em 1976, a fundação da Associação Brasileira dos Pais e Amigos das Vítimas da Talidomida, colocando-se como advogado de todas as vítimas; em 1982, no governo de João Figueiredo, a celebração de um acordo judicial que contemplava todas as vítimas da Talidomida do Brasil com uma indenização a ser paga pelos laboratórios e uma pensão vitalícia de responsabilidade do Governo do Brasil e, ainda, pensões provenientes do Governo alemão e de uma fundação daquele país. Bertoldo foi o único presidente deficiente visual da Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional (FADERS) até o ano de 1987.

nacional, promovidos no início da década de 1980, tiveram momentos de tensão, quando a ele se agregaram grupos diversos formados por cegos, surdos, deficientes físicos e outros. A tensão foi gerada pelas diferentes estratégias políticas de cada grupo específico. Embora os grupos tenham elegido como estratégia política a criação de uma única organização de representação nacional a ser viabilizada por meio da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes⁶⁵; houve um impasse na efetivação dessa organização única. Esse impasse surgiu “do reconhecimento de que havia demandas específicas para cada tipo de deficiência, as quais a Coalizão se mostrou incapaz de reunir consentaneamente em uma única plataforma de reivindicações” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 20).

A necessidade de se fortalecer cada grupo, social e politicamente, em suas especificidades, fez com que o movimento optasse por uma nova organização, criando-se federações nacionais por tipo de deficiência. Lanna Júnior (2010) afirma que o esforço do movimento foi feito no sentido de refinar conceitos, mudar paradigmas, criando uma base para a construção de uma nova perspectiva sobre a deficiência, menos caritativa e mais relacionada com o modelo social.

No que diz respeito especificamente aos cegos, Lanna Júnior (2010) destaca o movimento civil associativista dos cegos, surgido no Brasil em meados de 1950⁶⁶. Algumas das primeiras associações de cegos, que apareceram inicialmente no Rio de Janeiro, tiveram basicamente interesse econômico: buscavam uma melhor organização para a inserção do cego no mundo do emprego a partir da realização de trabalhos manuais específicos, tais como a fabricação de vassouras, emparelhamento de cadeiras etc.. Nessa década, Lanna Júnior (2010) indica que ocorreu a autorização do Conselho Nacional de Educação para que estudantes cegos ingressassem na educação superior, especificamente na faculdade de filosofia.

A partir da década de 1960, com o debate contra a Campanha Nacional de Educação dos Cegos e sobre o internato de cegos em instituições próprias, novas associações surgiram com interesses maiores do que os econômicos (dentre os quais a luta por melhores condições de educação das pessoas com cegueira).

⁶⁵ Criada em 1979 por organizações de diferentes Estados e tipos de deficiência para traçar estratégias de luta por direitos sociais, contrária às práticas caritativas (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 68).

⁶⁶ O que não significa que antes mesmo desta data não possam ser observadas a criação de associações de cegos, especialmente aquelas provenientes de alunos e ex-alunos do IBC, tal como o Grêmio Comemorativo Beneficente Dezesete de Setembro.

Lanna Júnior (2010) destaca o movimento em prol da “representação nacional” para os cegos, determinando, sobretudo, a criação do Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos, primeira entidade nacional fundada no Rio de Janeiro em 1954⁶⁷.

O movimento político representou uma etapa fundamental para a consolidação de direitos e protagonismo social dos deficientes no Brasil. Desenvolvido substancialmente a partir da década de 1970, foi marcado pela criação das primeiras organizações criadas, geridas e compostas por deficientes, em contraposição às associações que se definiam como prestadoras de serviços. Essas iniciativas desencadearam “um processo da ação política em prol de seus direitos humanos” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 47). Especialmente após o regime militar, diferentes ações políticas nos níveis nacional e mundial foram estabelecidas com o objetivo de reivindicar melhores oportunidades de trabalho e de direitos aos deficientes.

Os movimentos sociais ganharam força com a participação de diferentes países, por intermédio de seus representantes, em convenções internacionais voltadas à discussão de propostas que favorecessem a inclusão, tais como os eventos ocorridos em Jomtien/Tailândia (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990), Salamanca/Espanha (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO, 1994) e na Guatemala (CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA, 1999), sendo o Brasil signatário deste último, por meio do Decreto n.º 3.956/2001 (BRASIL, 2001). Dentre os diferentes textos provenientes das convenções, destaca-se aquele relacionado à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, realizada em Nova Iorque, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2007 e ratificada pelo governo brasileiro no ano de 2008, por meio do Decreto n.º 186/2008 (BRASIL, 2008). O propósito da convenção foi o de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as

⁶⁷ Um aumento considerável na impressão de livros em braille ocorreu em função da instalação da imprensa braille na Fundação para o Livro do Cego no Brasil, criada em 1946 (LANNA JÚNIOR, 2010). Essa fundação existe até hoje e é conhecida por Fundação Dorina Nowill para Cegos. A Fundação foi criada por iniciativa de Neith Moura (não se encontraram referências quanto à sua data de nascimento) e Dorina Nowill (1919-2010) que, durante a realização do curso normal, criaram um grupo de educação de cegos que desenvolvia metodologias de ensino e transcrevia manualmente livros para o braille.

peessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (CONVENÇÃO, 2007, p. 4). A convenção ganhou *status* de Emenda Constitucional, quando foi aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo n.º 186/2008 (BRASIL, 2008) e pelo Decreto n.º 6.949/2009 (BRASIL, 2009). Hoje, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, juntamente com leis específicas, dão suporte à política nacional para a inclusão de deficientes⁶⁸.

O movimento social em prol das pessoas deficientes, historicamente, vem conquistando espaços políticos importantes. A participação do Brasil na assinatura da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, por exemplo, é uma confirmação desta conquista de espaços. Cabe o desenvolvimento de investigações capazes de avaliarem o impacto que a adoção dessas políticas tem na vida das pessoas deficientes, a maneira como tais políticas são implementadas, ou mesmo como ocorrem as avaliações de seus efeitos.

A inclusão de deficientes na educação superior

A possibilidade de um cego ser estudante da educação superior não é resultado do conhecido movimento de inclusão, deflagrado na época atual. Entretanto, não há como negar que esse movimento vem exigindo ajustes nos sistemas de ensino de boa parte dos países para que os deficientes tenham efetivado seu direito ao acesso ao sistema de ensino (SIQUEIRA e SANTANA, 2010).

Segundo Pacheco e Costas (2005), a inclusão na educação superior apresenta-se como um novo desafio. As perspectivas de inclusão fundamentadas nas normas estabelecidas pelo governo do Brasil ainda estão em fase inicial, uma vez que, na prática, o processo de inclusão ainda precisa ser instituído. De acordo com as autoras, as iniciativas de apoio aos estudantes deficientes na educação superior são isoladas e, muitas delas, insuficientes para colaborar com os acadêmicos que requerem auxílios psicopedagógicos específicos. Guimarães e Aragão (2010) indicam que a inclusão de deficientes na educação superior é uma

⁶⁸ O artigo 24 (CONVENÇÃO, 2007), voltado exclusivamente para a Educação, assegura que os países deverão organizar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, o que abrange a educação superior, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

realidade que se depara com as mesmas dificuldades envolvidas na inclusão de deficientes nos outros níveis educacionais: a falta de recursos humanos especializados e capacitados⁶⁹; a indisponibilidade da instituição educacional para desenvolver um trabalho pedagógico que atenda às necessidades específicas dos alunos; a ausência de materiais adequados; a presença de barreiras arquitetônicas; a existência de preconceito e indiferença por parte de alunos e professores. Castro (2011) salienta que as universidades do Brasil vêm desenvolvendo algumas ações que visam incluir o deficiente na educação superior, porém essas iniciativas ainda são insuficientes para a permanência dos alunos com deficiência nessa etapa da escolarização.

Examinando atentamente a realidade que se apresenta no Brasil, vale questionar: mesmo considerando que as demandas do estudante deficiente nem sempre remetem a soluções pré-existentes (FERREIRA, 2007), que aspectos podem ser deflagrados na educação superior para que o processo de inclusão de deficientes nessa etapa da escolarização se configure?⁷⁰ Acredita-se que a resposta está na aplicação concomitante de três iniciativas (propostas) consideradas básicas para a efetivação da inclusão na universidade: a identificação dos alunos deficientes que estão na instituição universitária e a definição das principais estratégias de acessibilidade que deverão ser adotadas para a permanência do estudante, o diálogo com esses alunos deficientes e, ainda, a elaboração de um projeto pedagógico específico que objetive o aprendizado dos conceitos científicos por esses estudantes na mesma sala de aula dos demais alunos. Cada um desses pontos expostos será apresentado na sequência.

⁶⁹ De acordo com o Art. 18 da Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2001), são considerados professores *capacitados* para atuar em classes comuns da educação básica, com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovam que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial. São considerados *especializados* em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

⁷⁰ Nesse caso refere-se especificamente aos aspectos relacionados à tarefa do professor e da instituição superior de ensino. Nogueira (2002) observou que, em diferentes casos, os pais de cegos desempenham papel fundamental no acompanhamento e na ajuda aos cegos, desde a educação básica até a educação superior.

Identificar os estudantes deficientes que estão matriculados na universidade e, inclusive, aqueles que, anteriormente, participaram do ingresso⁷¹ (submetendo-se ao vestibular⁷²) é a primeira iniciativa que se considera necessária para que uma instituição universitária possa incluir estudantes deficientes. Barbosa e Fumes (2010) destacam que o gestor e/ou coordenador de curso exercem papel fundamental na estrutura das instituições de ensino superior e nos projetos de inclusão dos cursos aos quais estão ligados. Nesse caso, os autores apontam que cabe ao coordenador de curso lidar com os alunos e ter conhecimento sobre as suas necessidades específicas, uma vez que cada aluno é um ser único.

Juntamente com essa identificação, está a necessidade de definição das principais estratégias de acessibilidade que deverão ser adotadas para a permanência do estudante na universidade (dentre as quais o uso de instrumentos, salas de recursos etc.). Considerando que as obrigações de acessibilidade foram previamente cumpridas no momento do credenciamento e reconhecimento de um curso superior, devem ser também levadas em consideração as necessidades específicas de cada deficiente. Ferreira (2007) propõe que, no processo de identificação dos deficientes, sejam especificados aspectos concernentes às características de cada sujeito, respondendo-se a alguns questionamentos:

Quais características deveria apresentar o estudante considerado como tendo uma condição especial? Nas situações por ele vivenciadas, quais restrições deveriam ser consideradas como sua limitação ou dificuldade? Das necessidades decorrentes, como se delimitariam as demandas que seguramente eram educacionais? O que seriam respostas educacionais que deveriam ser disponibilizadas pela instituição como apoios pertinentes em cada condição especial apresentada pelo estudante? (p. 49).

Ao responder essas perguntas, torna-se possível iniciar o desenvolvimento de estratégias educacionais que favoreçam o apoio pedagógico ao sujeito, bem como o apoio institucional para cada condição especial apresentada.

⁷¹ Carvalho (1999) chama a atenção para a necessidade de que os projetos de inclusão estejam atentos a diferentes etapas de acessibilidade, dentre as quais o ingresso (a passagem pelo exame vestibular) e a permanência (continuidade dos estudos na instituição de ensino superior visando uma boa trajetória acadêmica e a consequente saída da universidade).

⁷² A constituição de bancas de vestibular especiais que estejam preparadas para receberem deficientes é essencial para a realização de provas em condições de equidade. Silva, Rossetto, Rosa, Iacono e Silva (2006) descreveram que, em 1995, na UNIOESTE, uma vestibulanda com visão reduzida solicitou uma prova ampliada e não foi atendida. A vestibulanda não foi aprovada no vestibular daquele ano.

A segunda iniciativa que pode colaborar para o desenvolvimento do processo de inclusão de deficientes na educação superior é o estabelecimento de um espaço para diálogo entre os gestores da instituição de ensino superior, os professores e os estudantes deficientes (DIAS, MORAIS, NETO e HENRIQUE, 2010). Ouvir os deficientes sobre aspectos que possam auxiliar a sua relação com os colegas, professores e sobre os elementos que auxiliam no desenvolvimento do processo de aprendizagem, pode colaborar na busca por adaptações que se fizerem necessárias. Diferentes autores posicionam-se a favor da adoção dessa postura: Barton (1998) afirma que as pessoas deficientes não podem ser deixadas de lado no debate acerca das questões sobre deficiência e sociedade; Momberger (2007) acredita que a inclusão na educação superior mostra-se como um tema que ainda precisa ser incorporado à pauta de estudos e debates na sociedade e nas instituições universitárias brasileiras.

As discussões apresentadas indicam que os professores não precisam elaborar estratégias de acessibilidade ou de planejamento pedagógico sozinhos: o diálogo com o aluno cego mostra-se oportuno para o trabalho de sala de aula (MASINI e BAZON, 2005). A partir da divulgação de um projeto de inclusão na educação superior, Nuernberg (2009) indica que as ações de implementação do referido projeto foram acompanhadas pelos alunos com deficiência, por meio de sua participação nas reuniões da equipe e nas trocas cotidianas entre os gestores e seus usuários. O autor mostra que existe um ganho na qualidade da inclusão na instituição de ensino superior quando a equipe que organiza esse trabalho não se limita a falar pelos deficientes, mas falar com eles.

A terceira iniciativa trata da necessidade da elaboração de um projeto pedagógico que esteja voltado para o aprendizado dos conhecimentos científicos pelos estudantes. Pertence a universidade a tarefa de acompanhar as situações pedagógicas que fundamentam a constituição dos mais diferentes cursos, na tentativa de proporcionar aos alunos um ambiente adequado para a aprendizagem. Chahini e Silva (2009) ressaltam que a inclusão na educação superior não representa concessão de privilégios para os deficientes, mas a promoção da equiparação de oportunidades, para que todas as pessoas sejam “incluídas na sociedade como cidadãos plenas de direitos para o desenvolvimento de suas potencialidades” (p. 1). Guimarães e Aragão (2010) chamam a atenção para a necessidade de essas instituições realizarem adaptações para atuar frente à

diversidade dos alunos, garantindo o acesso, a permanência e, fundamentalmente, a aprendizagem de todos. As autoras citam que “o ingresso das pessoas com deficiência, por si só, não caracteriza a sua inclusão no ambiente acadêmico e social, bem como que estes consigam chegar à terminalidade de seus estudos” (p. 2).

Crê-se que as ações que poderiam ser colocadas em movimento para o desenvolvimento de um projeto pedagógico voltado para o aprendizado dos conhecimentos científicos pelos estudantes deficientes devem de se dar em dois níveis: o do projeto pedagógico do curso em questão; e das situações pedagógicas desencadeadas dentro da sala de aula pelo docente.

O ponto central do projeto pedagógico de um curso superior sobre o qual os docentes devem se voltar para pensar e elaborar estratégias que facilitem o aprendizado do aluno deficiente é o “perfil do profissional egresso”. Esse perfil deverá indicar a consistente formação articulada entre teoria e prática ao longo do curso e que deve habilitar o profissional para o trabalho. Os professores e gestores do curso devem olhar o projeto político do curso e o perfil do egresso e auxiliar o aluno, seja ele deficiente ou não, a estar apto para a atuação profissional. As adaptações dos recursos, do material pedagógico, do equipamento tecnológico, dos recursos físicos, da comunicação, são adaptações que devem ser buscadas pelos gestores institucionais e proporcionadas pelos professores para mediar o aprendizado dos conteúdos científicos por todos os estudantes.

Se está se buscando a formação de um indivíduo capaz para o exercício profissional, serão necessários esforços para se atingir esse objetivo. Se o estudante é cego, seu bom desempenho acadêmico deve ser cobrado com o mesmo rigor com que são cobrados os demais estudantes videntes. Entretanto, para sua formação em educação superior, devem ser alocados recursos didáticos que também tornem o ensino capaz de ocorrer em condição de equidade entre cegos e videntes.

Importante papel desempenha o professor para que o estudante deficiente atinja os objetivos expostos pelo perfil do egresso. Para isso são necessárias posturas pedagógicas diferenciadas voltadas aos deficientes. Dias, Morais, Neto e Henrique (2010) destacam que essa postura está relacionada a diferentes movimentos, tais como: a necessidade da transcrição de textos para o braille; o auxílio de leitores; a digitalização de textos para a posterior realização de leitura

através de *software* com sintetizador de voz; a promoção de interação entre o aluno com deficiência e os demais.

O debate acerca da inclusão de cegos na educação superior implica no destaque para uma revisão a respeito da literatura voltada a alguns aspectos relacionados aos objetivos desta tese, especificamente sobre: os obstáculos encontrados por esses sujeitos no decorrer da graduação; a tarefa pedagógica dos professores universitários, quando há alunos cegos entre os seus acadêmicos.

Obstáculos para a realização da educação superior por cegos: alguns resultados de pesquisas

A necessidade de que haja uma melhor organização dos cursos superiores para que sejam capazes de atender adequadamente aos acadêmicos cegos, conjuntamente aos alunos que enxergam, traduz-se na preocupação dos órgãos máximos da educação nacional em promulgar documentos legais que possam minimizar os obstáculos existentes nas universidades e favorecer a inclusão de cegos⁷³.

Embora se considere que a existência de legislação pertinente seja fundamental para orientar a organização do espaço de ensino aos deficientes em uma instituição universitária, diversas pesquisas apontam, todavia, que a existência de legislação, por si só, não está conseguindo resolver todas as dificuldades existentes para o desenvolvimento da inclusão (MARCHESI e MARTÍN, 1995; MENDES, 2006; BEYER, 2005a) e para auxiliar os cegos a enfrentarem os obstáculos que têm encontrado para a realização da educação superior. Afora o desrespeito em relação à legislação vigente (DIAS, MORAIS, NETO e HENRIQUE, 2010), há ainda situações excludentes que não são previstas por nenhum tipo de legislação. Os estudos abordados na sequência identificam alguns dos principais obstáculos com os quais os estudantes cegos se defrontam na educação superior, aqueles sobre os quais a legislação vigente ainda não está conseguindo superar. Esses obstáculos são representados por situações atitudinais (a maneira como o cego é visto e tratado por professores e colegas; a falta de interesse em relação ao

⁷³ Resolução n.º 1/2002 (BRASIL, 2002), Portaria n.º 3.284/2003 (BRASIL, 2003), Decreto n.º 5.296/2004 (BRASIL, 2004), Decreto n.º 7.611/2011 (BRASIL, 2011), Decreto n.º 6.253/2007 (BRASIL, 2007).

trabalho pedagógico com o cego; a insegurança na relação pessoal com o deficiente visual) e recursos arquitetônicos (barreiras físicas).

Os resultados de pesquisas apresentados por Delpino (2004), Mazzoni e Torres (2005), Nuernberg (2009), Caiado (2003) e Masini e Bazon (2005) indicam que um dos principais obstáculos atitudinais com os quais o cego se defronta, ao entrar na universidade, relaciona-se a maneira como ele é visto e tratado por muitos de seus professores e/ou colegas de sala de aula.

Para Mazzoni e Torres (2005), o escasso conhecimento por parte de colegas e de professores sobre as necessidades específicas das pessoas com deficiência visual contribui para a formação de falsos conceitos e gera o desenvolvimento de atitudes discriminatórias. Segundo Nuernberg (2009), atitudes preconceituosas provenientes de professores e alunos videntes referem-se: à negação de que seja possível um cego poder aprender corretamente os conteúdos científicos de uma determinada área para, posteriormente, exercer a profissão para o qual foi certificado; à crença de que o cego é inseguro, fraco, dependente, indefeso, o que gera atitudes de superproteção por parte dos colegas ou professores (ou o contrário, quando se minimizam as dificuldades do cego, não lhe oferecendo auxílio em diferentes situações); à crença em um “normalcentrismo”, ou seja, na ideia de que, para exercer uma profissão, a pessoa deveria estar em plenas condições físicas.

Barton (1998) afirma que a maneira de as pessoas se relacionarem com o deficiente é influenciada, basicamente, por dois fatores: suas experiências passadas referentes a esse tipo de relações; a forma como definem e encaram a deficiência. Segundo o autor, os deficientes têm recebido uma variedade de respostas ofensivas por parte de outras pessoas, tais como espanto, horror, medo, ansiedade, hostilidade, desconfiança, lástima, exagerada proteção ou paternalismo. Todas essas manifestações expressam as definições e conceitos que determinados indivíduos possuem sobre os deficientes e repercutem de maneira discriminadora e criam mecanismos sociais para sua legitimação.

A falta de interesse de alguns docentes no trabalho pedagógico com o cego também é destacada como um obstáculo atitudinal na educação superior. A pesquisa de Masini e Bazon (2005) aponta que a falta de preparo e de interesse de alguns docentes em ensinar o aluno deficiente participante da educação superior pode comprometer decisivamente na formação científica do cego. Consequentemente, pode comprometer também a futura participação do estudante

no mundo do trabalho profissional. Segundo Rodrigues (2004), muitas das dificuldades de sucesso do deficiente na universidade situam-se no nível das representações que os docentes têm a respeito da maneira como os alunos poderão atuar no campo profissional após a educação superior.

Nuernberg (2009) indica que existe insegurança por parte de alguns professores na maneira de se relacionar com o aluno cego. Essa insegurança é traduzida, por exemplo, em fatos como estes: professores não conversam com o cego; não lêem em voz alta ou ditam o conteúdo que é escrito na lousa durante as aulas; não tentam desenvolver sua sensibilidade de modo a identificar as necessidades desse estudante.

Muitas das dificuldades encontradas pelos cegos no ambiente universitário estão ligadas, evidentemente, à falta de adequação física destes espaços para aqueles que possuem uma limitação sensorial. Os ambientes universitários privilegiam o acesso das pessoas que possuem a capacidade de ver quase ou totalmente intacta. Os obstáculos arquitetônicos são representados por barreiras físicas que impedem o deslocamento seguro do cego pelas dependências da instituição universitária. Os resultados das investigações de Dias, Moraes, Neto e Henrique (2010), Delpino (2004), Mazzoni e Torres (2005) e Masini e Bazon (2005) indicam alguns desses principais entraves, destacando: desníveis nas calçadas, objetos móveis e imóveis deixados em locais inapropriados (bancos, motocicletas etc.), desrespeito às faixas de pedestres por motoristas de automóveis e ciclistas dentro do próprio campus, etc.

A presença de obstáculos atitudinais e arquitetônicos para a realização da educação superior por cegos é uma evidência de que a permanência do cego nessa etapa da escolarização é complicada por influência de outras pessoas e da cultura. As pesquisas de Vargas (2006) e Masini e Bazon (2005), todavia, indicam que não são somente os professores, colegas ou gestores que podem oferecer resistência para a inclusão do cego: alguns sujeitos cegos, estudantes universitários, podem, eles próprios, desencadear situações que implicam em dificuldades para a realização da educação superior. Vargas (2006) relata que os estudantes cegos de uma disciplina que comandava manifestaram sua insatisfação por terem que constituir grupos de estudo e trabalho com outra turma de alunos videntes, que não a sua. Segundo esses estudantes que participaram dessa disciplina, seus colegas de turma já possuíam uma identidade de grupo e eles não desejavam abrir mão

dessa situação. Masini e Bazon (2005) apontam que as próprias características pessoais que alguns estudantes cegos possam ter, tais como não gostar de estudar, insegurança, ter afinidade apenas com pessoas com deficiência visual, problemas em aceitar a deficiência, dificuldade na comunicação social, implicam aumento na dificuldade de realização da educação superior pelo cego.

O papel dos professores universitários que têm alunos com deficiência visual: alguns resultados de pesquisa

Acredita-se que o professor não desempenha função preponderante no processo de inclusão de alunos cegos na educação superior. Atribuir ao docente tal responsabilidade seria reduzir, a apenas um dos participantes de tal processo⁷⁴, a responsabilidade pelo fato da escolarização de cegos nesta etapa do ensino. É necessário destacar, contudo, que cabe ao professor a organização do ambiente de sala de aula e, por isso, suas atitudes podem se caracterizar como ações pedagógicas que favorecem o estabelecimento de relações entre todos os estudantes e o conhecimento científico proposto ou promovem barreiras que prejudicam o desenvolvimento do aluno cego durante a graduação. Caiado (2003) argumenta que a análise sobre as possibilidades que o cego tem para estudar exige a reflexão sobre as práticas pedagógicas construídas na educação do deficiente visual. Por esse motivo, justifica-se a apresentação de alguns resultados de pesquisas que destacam o papel dos professores universitários quando há alunos cegos entre os estudantes matriculados em suas disciplinas. Estes resultados destacam: abertura do professor ao diálogo com o aluno cego; conversão do material teórico para formatos acessíveis e de acordo com a vontade do estudante; utilização da informática em sala de aula; trabalho em conjunto com serviços de apoio e tutoria no auxílio ao cego; disponibilidade para modificar o planejamento elaborado para uma disciplina; busca constante de formação pedagógica para a docência em inclusão.

Masini e Bazon (2005) indicam que a estratégia inicial de inclusão do cego na educação superior compromete cada professor estar aberto às necessidades

⁷⁴ Em sua dissertação, Furini (2006) argumenta que gestores, professores, famílias e aluno com necessidades especiais partilham a responsabilidade pela implantação e desenvolvimento do processo inclusivo.

apresentadas pelo aluno. Portanto, estar aberto ao diálogo com o estudante sobre suas necessidades, preferências, é tarefa primordial no que concerne à sala de aula (tema tratado anteriormente).

Quando houver na sala de aula alunos cegos, são necessários recursos instrumentais que facilitem o aprendizado dos conteúdos (NUERNBERG, 2009; OKA e NASSIF, 2010; RAPOSO, 2006). Por esses motivos, o ensino universitário de pessoas com cegueira exige recursos específicos que viabilizam seu acesso ao mundo cultural e científico, tais como os anteriormente citados: material didático deve ser em braille; computador para o acesso à informação e à comunicação com os demais, bem como para o aprendizado na sala de aula; gravadores de som, com os quais os estudantes podem se valer para estudos em casa; impressora braille; livros em braille; entre outros.

Além dos resultados de pesquisas expostos, Hurst (1998) chama a atenção para o fato de que, aos alunos universitários cegos, seja disponibilizado o material teórico no formato que desejarem. Segundo o autor, alguns estudantes farão opção pelo material impresso em braille, outros optarão por material previamente gravado em fitas cassete, ou mesmo digitalizado. Ao descrever o projeto de ajuda aos estudantes universitários da Universidade de Sheffield Hallan, Hurst (1998) indica que o acesso à informação no formato que a pessoa deseja é o primeiro princípio para auxiliar o universitário deficiente a exercer uma vida independente⁷⁵.

Reis, Eufrásio e Bazon (2010) indicam que a maioria dos professores tem consciência da necessidade de desenvolverem materiais adaptados aos estudantes cegos, mas nem sempre fazem isso. Há, também, os que desconhecem qualquer tipo de adaptação a se fazer; ainda, outros que acreditam não ser possível ministrar aulas que envolvam práticas para alunos cegos na universidade.

Em adição ao material de suporte de suas aulas, o professor também pode fazer uso de instrumentos informatizados (RAPOSO, 2006; MORTIMER, 2010; NUERNBERG, 2009; MASINI, CHAGAS e COVRE, 2006). Mortimer (2010) descreve que, desde a criação do sistema braille é provável que nenhum avanço tecnológico tenha tido maior impacto sobre a qualidade de vida de cegos do que a tecnologia da informática. O autor indica que os programas computacionais têm por finalidade

⁷⁵ Os demais princípios são: o apoio dos companheiros com deficiência; condições de habitação nas universidades que comportarem tal situação; ajuda técnica e acesso a equipamentos de acessibilidade adequados; possibilidade de acesso a todos os locais da universidade; assistência pessoal para alguns estudantes; direito a transporte público acessível.

transformar a informação na tela do equipamento para conseguir um ou mais dos seguintes resultados: ampliar e modificar visualmente a imagem original; vocalizar a informação mediante voz sintetizada; criar uma representação tátil da informação através do braille. Nuernberg (2009) aponta que computadores que convertem o conteúdo da tela em voz para os acadêmicos cegos podem ser utilizados em salas de aulas, com sucesso. Segundo o autor, isso permite que os alunos cegos dispensem a ajuda de leitores, uma vez que podem utilizar meios digitais para leitura e escrita durante as aulas. Raposo (2006) identificou que as tecnologias disponibilizadas para os cegos participantes da educação superior facilitaram a sua aprendizagem. De acordo com a pesquisadora, a utilização de recursos tecnológicos favoreceu a independência dos estudantes e se mostrou como importante meio de acesso rápido à informação.

Nuernberg (2009), Raposo (2006) e Masini, Chagas e Covre (2006) destacam que importante auxílio logístico pode ser dado, ao cego, pelas equipes de apoio, na universidade (tais como aquelas ligadas à biblioteca ou salas de recursos). Os pesquisadores destacam que o apoio desses serviços é fundamental para a consolidação das ações do programa de promoção da acessibilidade e apoio para o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula. Masini, Chagas e Covre (2006) apontam que um ambiente que possa oferecer serviço de apoio (como transcrição dos materiais de aporte em braille etc.) é fundamental para o processo de inclusão na educação superior, pois boa parte dos professores não conhece o sistema braille ou o funcionamento de impressoras específicas. Raposo (2006) reforça o importante trabalho que pode ser desenvolvido por uma equipe de tutores, dentro e fora de aula, no auxílio aos estudantes cegos, em diferentes situações de aprendizagem.

Oliveira (2003) indica que os alunos podem ter dificuldades em aprender os conteúdos em algumas disciplinas quando os docentes não fazem adaptações em seus procedimentos de ensino e planejamento das aulas. A prática pedagógica em educação inclusiva implica, portanto, na necessidade de se estar disponível a modificar o planejamento elaborado para uma disciplina conforme as necessidades apresentadas pelo aluno deficiente (VITALIANO, 2007; BEYER, 2005a; MASINI e BAZON, 2005; CAIADO, 2003; MASINI, 2007). Além dessa necessidade está também a disponibilidade para a reconfiguração dos instrumentos avaliativos para a

pessoa com cegueira, como, por exemplo, pela presença de uma pessoa para ler a avaliação (um leitor), a aplicação da avaliação em um computador etc..

Alguns depoimentos de ex-alunos cegos apresentados na pesquisa de Caiado (2003) apontam para a necessidade de os professores universitários promoverem a extensão de alguns prazos para entrega de trabalhos pelos alunos cegos, uma vez que esses estudantes necessitam, muitas vezes, adaptarem o material impresso à tinta para o braille para, posteriormente, poder compor os trabalhos acadêmicos. A esse respeito, Masini (2007) propõe que os educadores envolvidos com estudantes deficientes visuais tenham paciência para esperar e respeitar o ritmo dos alunos cegos, porque esse ritmo pode ser um pouco lento, contrariando a expectativa de tempo de entrega de trabalhos de alguns docentes⁷⁶.

É importante lembrar que as Resoluções n.º 02/1981 (BRASIL, 1981) e n.º 05/1987 (BRASIL, 1987) autorizam a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos deficientes, tal como se descreve:

Ficam as Universidades e os Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior autorizados a conceder dilatação do prazo máximo estabelecido para conclusão do curso de graduação, que estejam cursando, aos alunos portadores de deficiências físicas assim como afecções, que importem em limitação da capacidade de aprendizagem. Tal dilatação poderá ser igualmente concedida em casos de força maior, devidamente comprovados, a juízo da instituição (RESOLUÇÃO n.º 05/1987, BRASIL, 1987).

A necessidade de formação para a docência em inclusão foi constatada por diferentes pesquisadores envolvidos com estudos sobre a temática (BEYER, 2004, 2005a, 2006; VITALIANO, 2007; EIDELWEIN, 2005; PACHECO e COSTAS, 2005), incluindo formação docente para a inclusão do cego na educação superior (MASINI, CHAGAS e COVRE, 2006; REIS, EUFRÁSIO e BAZON, 2010). Reis, Eufrásio e

⁷⁶ O processo de leitura de um texto que se apresenta com caracteres em braille ocorre da seguinte maneira: o sujeito corre o dedo indicador da mão direita no sentido horizontal, partindo do lado esquerdo da folha para o lado direito. Ao mesmo tempo, o dedo indicador da mão esquerda deve estar colocado na folha, demarcando as linhas, em sentido vertical. Dallabrida e Lunardi (2008) destacam que a realização dessa atividade demanda um tempo maior do que a leitura de um texto com o olhar: “a leitura em Braille (sic) não possibilita que o leitor possa fazer anotações concomitantemente à leitura. Outro aspecto relevante é que o leitor precisa utilizar ambas as mãos, o que irá determinar sua posição na hora de ler, aliado a outros fatores como volume e peso do livro. Constata-se, então, que a leitura em Braille não poderá ser realizada da mesma maneira que a convencional, ou seja, na cama, em pé (em filas), sentado em parques, dentro de meio de transportes, limitando muito os espaços e tempos dos leitores” (DALLABRIDA e LUNARDI, 2008, p. 196-197). Chama-se a atenção, também, para o fato de que a sensibilidade do tato se esgota após longos períodos de tempo de leitura por meio do braille, o que torna complicada a realização dessa atividade após várias horas de execução, o que se chama de estresse sensorial tátil.

Bazon (2010) tornam saliente a queixa de diversos professores de que a grade curricular de seu processo de formação superior não contemplou disciplinas que tratassem de conteúdos sobre a deficiência visual. Esses autores ainda descrevem que o processo de formação continuada é procurado por poucos professores e apenas algumas instituições preocupam-se em oferecer tal formação a seus profissionais. Vitaliano (2007) indica que grande parte dos professores reconhece que não possuem formação adequada para o trabalho em inclusão na educação superior, destacando, no entanto, que esses profissionais estão interessados no aprendizado de metodologias de ensino relacionadas à educação inclusiva.

É importante salientar que, defende-se o ponto de vista de que o professor não é o único responsável por levar o aluno a aprender os conteúdos de sua disciplina, como se fosse apenas esse fato o desencadeador da aprendizagem. A tarefa de aprender depende também da disponibilidade do estudante. Masini, Chagas e Covre (2006) destacam que o esforço do aluno cego colabora com a tarefa docente na educação superior.

3 Os estudos de L. S. Vygotski a respeito da cegueira

O capítulo apresenta os resultados dos estudos, que foram feitos para esta tese, relativos às ideias de Vygotski sobre a cegueira, expostas por meio de sua defectologia. São apresentadas algumas noções sobre a defectologia do autor, uma explicação sobre o método de realização deste estudo e as respectivas fases dos estudos de Vygotski sobre os cegos que resultaram do trabalho que se realizou.

A defectologia de Vygotski

Diferentemente de alguns pesquisadores que compreendem que L. S. Vygotski desenvolveu investigações voltadas para uma área específica, como a *consciência* (DELARI JUNIOR, 2000, p. 52; TOASSA, 2006, p. 1; LORDELO e TENÓRIO, 2010, p. 80) ou mesmo o *conteúdo escolar* (CASCON, 2009, p. 9), acredita-se ser difícil delimitar qual o foco central de seu trabalho, pois sua contribuição teórica coloca-se, notadamente, dentro de distintas temáticas que envolveram seus interesses e pesquisas.

A influência das investigações desenvolvidas por Vygotski faz-se sentir em diversas áreas do conhecimento, uma vez que este autor interessou-se por distintos assuntos, com empenhos entrecruzados por diferentes campos da ciência (BEYER, 2000). Deste modo, ao estudar questões relativas ao papel do brinquedo no desenvolvimento infantil, por exemplo, Vygotski (1997b) preocupava-se também com a imaginação, originária do ato de brincar, como um processo psicológico que

representa, para a criança, uma forma especificamente humana de atividade consciente.

Conforme salientam Van der Veer e Valsiner (2006), todas as classificações da obra de Vygotski são relativas, pois ele era um “pensador sintético que desafiava tais classificações” (p. 89). É a partir desse trabalho complexo que neste momento realiza-se um aprofundamento teórico sobre o significado atribuído por Vygotski à educação de pessoas cegas, especificamente sobre seus estudos no campo da defectologia⁷⁷, um dos temas de interesse no decorrer de sua carreira científica.

Segundo Lubovsky⁷⁸ (2012), Vygotski era defectologista⁷⁹; seu primeiro escrito foi um trabalho defectológico; a primeira aplicação prática de seu trabalho foi no âmbito defectológico (o Apêndice I mostra a implicação de Vygotski com a defectologia). O envolvimento de Vygotski com estudos relacionados à cegueira surgiu durante o trabalho como professor na Escola de Formação de Professores de Gomel⁸⁰, entre os anos de 1921 e início de 1924, quando ministrava aulas em um curso concebido como “uma introdução à psicologia pedagógica para uma nova geração de professores soviéticos, destinados a substituir o velho sistema educativo pré-revolucionário” (BLANCK, 2003, p. 15; BEIN et al., 1997a; KOZULIN e GINDIS, 2007). A evidência dessa afirmação consiste na observação de parte do conteúdo do seu primeiro livro, *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 2003), concluído, segundo Blanck (2003), entre 1923 e 1924, no qual o autor dedica boa parte do trabalho ao debate sobre questões específicas que envolvem a educação e os aspectos psicológicos de pessoas cegas. A psicologia das crianças deficientes era considerada por Vygotski como um aspecto indispensável para a elaboração de uma teoria geral do desenvolvimento humano (KOZULIN, 1994). Foi, sobretudo, a partir de sua atuação como defectólogo que grande parte dos seus trabalhos a respeito da

⁷⁷ Do Russo Дефектология, a palavra não consta em dicionário da Língua Portuguesa (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA). O termo foi transliterado como “defectologia”, tal como propõem Sales, Kohl e Marques (VIGOTSKI, 2011), quando traduziram o trabalho “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal”. As autoras sugerem que a palavra defectologia pode ser mantida nos trabalhos referentes à obra de Vygotski, pois corresponde à terminologia utilizada no início do século XX, quando o autor produziu seus textos.

⁷⁸ Informação verbal: registro escrito durante a palestra apresentada no 3rd International ISCAR Summer University “Moving with and beyond Vygotsky”, promovida pela Moscow State University of Psychology and Education, em 2012. Na ocasião, participou-se do evento apresentando-se o trabalho intitulado “Factors associated with the conclusion of college education by the blind: a study from L. S. Vygotsky”, com alguns dos resultados prévios desta tese.

⁷⁹ Estudioso e prático das deficiências humanas, à sua época (KOZULIN e GINDIS, 2007).

⁸⁰ Cidade da Bielo-Rússia, situada perto de Chernobyl. Vygotski nasceu em Orsha, mas sua família mudou-se, logo em seguida, para Gomel, cidade em que viveu sua infância, adolescência e os primeiros anos de sua vida profissional.

deficiência foi escrito, sendo a temática relativa à cegueira um dos temas recorrentes.

Kozulin (1994) explica que, enquanto campo de estudos, a defectologia teve como principal motivação o estudo médico-pedagógico sobre o desenvolvimento de um grande número de crianças que vagavam nas ruas e cidades da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), logo após a revolução de outubro e a guerra civil russas. Essas crianças foram abandonadas, ficaram órfãs, viveram privações variadas, durante cerca de quatro ou cinco anos e, por alguns desses motivos, tiveram seu desenvolvimento gravemente afetado. A complexidade das condições dessas crianças e jovens fazia com que a tarefa de distinguir o tipo de necessidade que apresentavam (má nutrição, problemas de saúde, problemas sócio-psicológicos, educativos etc.) fosse difícil. Assim, a tarefa inicial da defectologia, enquanto área de trabalho e de investigação científica, consistia em identificar tais necessidades e o tipo de tratamento (médico, pedagógico ou psicológico) considerado mais adequado para reabilitar cada criança.

O termo defectologia era utilizado para denominar a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas, fossem eles mentais, físicos ou ambos⁸¹ (VEER E VALSINER, 2006). Em 1929, Vygotski definiu a defectologia como “la rama del saber acerca de la variedad cualitativa del desarrollo de los niños anormales, de la diversidad de tipos de este desarrollo⁸²” (1997c, p. 37). Kozulin e Gindis (2007) indicam que “the term ‘defeklologija’, in Russian, simply means ‘the study of defects’⁸³” (p. 333). Segundo esses autores, o termo defectologia foi adequado à realidade mecanicista dos anos de 1920 que comparou os seres humanos a máquinas (neste caso, se o mecanismo não está funcionando, o defeito deve ser encontrado, classificado e corrigido).

A defectologia é, notadamente, uma palavra da qual não se faz mais uso atualmente, porém, foi de amplo emprego, na URSS, do início do Século XX. Rosa e Ochaíta (1993) compreendem que a defectologia referia-se a uma disciplina que, na

⁸¹ Na área da defectologia, Vygotski desenvolveu trabalhos referentes a surdos, cegos, esquizofrênicos, deficientes motrizes e mentais.

⁸² Tradução livre: “o ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos desse desenvolvimento”.

⁸³ Tradução livre: “o termo ‘defectologia’, em russo, significa simplesmente ‘o estudo dos defeitos’”.

linguagem atual, provavelmente estudaria a psicologia e a educação de sujeitos com necessidades especiais⁸⁴.

Kozulin e Gindis (2007) fazem um esclarecimento a respeito do significado mecanicista ao qual estavam atreladas as pesquisas na área da defectologia. Ressaltam que, sob o ponto de vista dos resultados das investigações quantitativas da época, uma criança com retardo mental, por exemplo, era considerada com menos (certa) quantidade de inteligência. Vygotski argumentou duramente contra essa abordagem diminuidora ao qual eram submetidos os deficientes.

Conforme salientou Vygotski (1997c, p. 17), ao criticar a concepção filosófica e científica da defectologia que se voltava exclusivamente para determinantes quantitativos da deficiência, que apenas demarcavam o grau de insuficiência do intelecto. O autor argumentava que, ao pedagogo, interessava considerar o “defecto” de seu aluno justamente porque ele pode atingir o mesmo desenvolvimento que aquele sem deficiência, de *“distinto modo, por un camino distinto, con otros medios”*⁸⁵ [grifos do autor]. Para Vygotski (1997c), identificar a deficiência de uma pessoa, conhecer os aspectos psicológicos nela envolvidos era fundamental para o pedagogo, isso porque, ao conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deveria conduzir seu aluno, o professor poderia implementar ações pedagógicas mais produtivas.

A base de algumas das discussões desenvolvidas por Vygotski sobre o posicionamento da defectologia russa da época (VYGOTSKI, 1997c) esteve centrada no que considerava uma necessidade de mudança de paradigma: o autor contrapôs suas pesquisas à concepção de defectologia que considerava puramente quantitativa, que sustentava a existência de leis especiais de desenvolvimento da criança “normal” e “anormal”. Indicava que esse método limitava-se ao diagnóstico,

⁸⁴ Aparentemente o vocábulo defectologia expressa uma representação de “defeito” do ser humano, proveniente de “defeituoso”, “aleijado” ou “inválido”. Sassaki (2004) informa que estas denominações eram utilizadas em vários países até o final da década de 1970 e, atualmente, estão em desuso. Para o autor, ao referir-se a um deficiente, a expressão correta a utilizar é aquela que combina as palavras “pessoa” e “deficiência” (“pessoa deficiente”, sem especificar o tipo de deficiência). Rosa e Ochaíta (1993) chamam a atenção para o perigo que existe ao se utilizar categorias linguísticas tais como “deficiência”, “incapacidade”, “anormalidade”, justamente porque tais expressões representam um “etiquetar” do sujeito, que podem ter um mero significado depreciativo, ocasionando sentimentos de comisseração e, muitas vezes, dando lugar à marginalização social das pessoas com deficiência. Diniz (2007) explica que, em estudos relacionados ao modelo social da deficiência, o mais comum é justamente a utilização do termo “deficiente”. Segundo a autora, essa expressão não tem tom depreciativo; ela demonstra que a deficiência é parte constitutiva da identidade das pessoas, não meramente um detalhe. Ao tratar da temática da deficiência, Vygotski (1997a) não faz qualquer tipo de referência depreciativa aos seus sujeitos de pesquisa.

⁸⁵ Tradução livre: “de maneira diferente, por um caminho diferente, por outros meios”.

tendo com base apenas as tarefas que as crianças poderiam alcançar, e que tais medidas não eram suficientes para auxiliar pedagógica e psicologicamente os sujeitos. Sua crítica teórica estava direcionada, sobretudo, aos trabalhos de Binet⁸⁶ e Rossolimo⁸⁷, os quais considerava como os autores dos métodos quantitativos de investigação psicológica da criança “anormal” mais difundidos. Vygotski (1997c) intentava a construção de uma defectologia que tivesse bases para o que chamava de um sistema de conhecimento científico, uma defectologia que fosse autenticamente científica, pela criação de uma ciência materialista dialética sobre a criança “anormal” (BEIN et al., 1997). Para tanto, compreendia que a formação metodológica da defectologia não estava concluída, sendo necessário, ainda, fundamentá-la filosoficamente.

Argumentando contra a abordagem mecanicista da defectologia, Vygotski (1997c) propôs que ela deveria lutar pela tese de que “el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de otro modo*”⁸⁸ [grifos do autor] (p. 12). Nessa explicação, Vygotski (1997c) indicou que a criança deficiente apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto, peculiar e, salientou que a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade são o que distinguem a criança deficiente da criança “normal”, não as proporções quantitativas provenientes de medições. Os principais objetivos teóricos e práticos da defectologia de Vygotski, seus fundamentos científicos estavam voltados para a criação de uma ciência materialista dialética da criança “anormal”⁸⁹ (BEIN et al., 1997).

⁸⁶ A. Binet (1857-1911), psicólogo francês, um dos primeiros pesquisadores que, juntamente com T. Simon (1873-1961), elaborou um sistema metodológico de testes para medir o nível de desenvolvimento mental das crianças e estudar suas diferenças individuais.

⁸⁷ G. I. Rossolimo (1860-1926), psiquiatra e neurologista russo que elaborou a metodologia dos perfis para o estudo das particularidades psicológicas individuais das crianças (VYGOTSKI, 1997c).

⁸⁸ Tradução livre: “a criança cujo desenvolvimento está complicado pela deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas desenvolvida *de outro modo*”.

⁸⁹ A palavra “anormal” é utilizada por Vygotski em diversos textos, em suas *Obras Escogidas* (1997a), inclusive no seu primeiro livro (VIGOTSKI, 2003), quando faz referência a crianças “cegas”, “surdas-mudas”, “não-educáveis”, “deficientes mentais” e “deficientes físicas”, investigadas em seus estudos. Para Vygotski (2003, p.15), “o conceito de normalidade pertence às noções científicas mais difíceis e indeterminadas [...] não existe norma alguma, mas há uma quantidade inumerável de variações diferentes, desvios da norma [...] a norma representa um conceito meramente abstrato [...] todas as formas anormais de comportamento podem ser divididas em: formas passageiras e fortuitas – lapsos, distrações, etc.; estados prolongados e persistentes – neuroses e psicoses; alterações permanentes de comportamento”. Sassaki (2004) considera “normalidade” um conceito questionável e ultrapassado. O autor indica que o correto seria referir-se ao sujeito que não tenha deficiência como

De acordo com Blanck (2003), por volta de 1931, a proposta da defectologia enunciada por Vygotski começou a sofrer fortes ataques: Vygotski começou a ser acusado de “não ser marxista”, ou de “não citar o camarada Stalin⁹⁰” em suas obras (ameaças que eram duras e que o obrigaram, em 1933, a responder a interrogatórios perante uma comissão de inquérito). Nessa época, Vygotski passou a se interessar mais pelos estudos relacionados à psicologia clínica, momento em que se observa uma redução drástica em seus estudos na área da defectologia, sobretudo a respeito da cegueira.

Não se concorda com Sales, Kohl e Marques⁹¹ (VIGOTSKI, 2011), quando as autoras propõem que defectologia, atualmente, seria “equivalente às expressões *deficiência e educação especial* [...]” [grifos das autoras] (p. 863). Segundo Kozulin e Gindis (2007), a defectologia não é sinônimo do que se conhece hoje por educação especial. A defectologia evoluiu sobre a base da educação especial na URSS após a revolução russa, surgindo para o estudo e tratamento de uma ampla variedade de “discapacidades⁹²”, enquanto que a educação especial foi tema de discussão acadêmico-prática desde o começo do século XIX (KOZULIN, 1994; MENDES, 2006).

Segundo Mendes (2006), a educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes, acreditaram nas possibilidades de educação de deficientes. Segundo a autora, apesar de algumas dessas escassas experiências, o cuidado disponibilizado para o deficiente era custodial e a institucionalização em asilos e manicômios era a principal resposta social para tratamento dos considerados “desviantes da norma”. Paralelamente ao atendimento segregado, no século XIX, surgiram as classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos com deficiência passaram a ser encaminhados. Foi, no entanto, somente no século XX que apareceu uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação de crianças e adolescentes com deficiência. Para Mendes (2006),

“pessoa sem deficiência” ou “pessoa não-deficiente”. Utilizou-se a expressão “normal” quando esta se relacionou aos textos de Vygotski nos quais ela surgiu em citações literais.

⁹⁰ Iosif Vissarionovich Djugatchvili – Josef Stalin – (1879-1953).

⁹¹ Por ocasião da tradução de texto.

⁹² Termo utilizado por Kozulin (1994). Tradução livre: “incapacidade”, falta de capacidades para o desenvolvimento de algumas atividades em função de certas deficiências físicas ou mentais.

até a década de 1970, as provisões educacionais eram voltadas para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional [...]. Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação (p. 387-388).

Embora os estudos de Vygotski tenham sido constituídos no contexto específico da defectologia, isso não significa que a teoria de Vygotski não possa ser tomada, atualmente, como referencial oportuno para os estudos e debates sobre a educação de cegos. A contribuição de Vygotski, relativa à cegueira, ocupa um lugar destacado no todo de sua obra. Evans (2003) salienta que o fato de o autor ter trabalhado durante anos nessa área sugere que sua contribuição seja profunda.

Vygotski foi um pesquisador que se ocupou com estudos referentes às capacidades intelectuais das pessoas cegas, com ênfase na análise do papel das relações sociais na área educativa, nas suas capacidades de (super)compensação da deficiência e no potencial de desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores⁹³ (culturais). O aprofundamento do autor sobre a temática da deficiência não foi diminuto e suas obras podem ser tomadas como contributos para uma reflexão a respeito dos desafios que a educação especial do Brasil ainda enfrenta⁹⁴.

As diferentes fases da produção teórica Vygotski sobre a cegueira

Os distintos textos de Vygotski que se referem aos cegos⁹⁵ estão distribuídos ao longo dos anos de sua atuação científica, entre 1924 e 1931⁹⁶. Van der Veer e

⁹³ As funções psíquicas superiores constituem as características especificamente humanas e são formadas no espaço da cultura, que é exclusivo do ser humano; as funções psíquicas inferiores (ou elementares) são de natureza biológica. Ambas possuem uma relação de interdependência, integrando-se no fluxo evolutivo.

⁹⁴ Ao proceder à realização de um levantamento histórico a respeito da educação especial com foco no debate atual sobre a inclusão escolar, Mendes (2006) indica alguns desses desafios: o limitado acesso de alunos com necessidades especiais às instituições educacionais; a falta de profissionais qualificados; falta de recursos; especialmente no Brasil, as intervenções da Seesp do Ministério da Educação (MEC) que tentam impingir uma política de inclusão escolar com vistas a padronizar o processo, transformando o debate sobre os rumos da educação especial brasileira em embate, produzindo divisões no movimento histórico de luta pelo direito à educação de pessoas com necessidades especiais.

⁹⁵ Não foi possível encontrar uma definição escrita sobre o significado atribuído por Vygotski para “cego” ou “cegueira”; a quase total ausência de definições dos termos utilizados por Vygotski é uma característica da composição de suas obras (PINO, 2005). O significado de “cego” ou “cegueira” em sua obra está (mínima e provavelmente) relacionado com ausência da visão.

Valsiner (2006) destacam que o trabalho de Vygotski no âmbito da defectologia possui várias fases, e foi influenciado pelos seus estudos e preferências teóricas durante a época de sua produção. Por essa razão, deve-se ter cuidado para não definir qualquer texto de Vygotski como pertencente à sua fase teórica histórico-cultural⁹⁷. Os textos de Vygotski com conteúdo evidentemente relacionado a essa teoria são aqueles escritos após o ano de 1928. Isso não significa que sinais da teoria histórico-cultural já não estivessem presentes nos seus trabalhos iniciais: ideias como as de instrumentos, funções psíquicas inferiores (ou elementares) e superiores, primitivismo, zona de desenvolvimento proximal, todas elas características do que viria a ser chamado de teoria histórico-cultural, estavam presentes nos seus primeiros trabalhos de maneira mais simples e foram complexificadas após 1928 (LUBOVSKY, 2012⁹⁸).

Após considerarem-se ideias recém apresentadas sobre a obra de Vygotski, concluiu-se que, para proceder a um aprofundamento sobre a discussão teórica a respeito da educação de cegos com base na teoria desse autor, seria necessário, inicialmente, correlacionar cada um dos seus textos que tratassem sobre a cegueira com a possível fase⁹⁹ a qual estariam ligados. Teve-se, como base, as indicações sobre as três fases do trabalho teórico de Vygotski no campo da defectologia apontadas por Van der Veer e Valsiner (2006), a leitura do Tomo V (1997a)¹⁰⁰ e nada mais. Não havia como identificar, a partir das referências bibliográficas colocadas no livro desses autores, quais textos pertenciam a qual fase. Dessa maneira, não foi possível a realização de uma tradução da Língua Russa para a Língua Portuguesa. Considerando as circunstâncias que se apresentaram diante o pesquisador, foi necessária a adoção de uma estratégia metodológica que pudesse auxiliar na identificação dos textos e suas respectivas temáticas. Essa estratégia foi

⁹⁶ Os primeiros trabalhos que fazem referência à educação de cegos foram publicados em 1924 como, por exemplo, "*Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil*" (VYGOTSKI, 1997d). Em 1931, o autor publicou um dos seus últimos trabalhos nessa área, o artigo "*La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente*" (VYGOTSKI, 1997b).

⁹⁷ Diferentes investigadores interessados na temática que envolve a cegueira em Vygotski não se preocuparam em fazer a distinção voltada ao que aqui se apresenta, tal como se observa em Barros, Ramos e Caputo (2005), Bianchetti, Da Ros e Deitos (2000), Nuernberg (2008), Lira e Schlindwein (2008), Silva e Batista (2007), Carneiro (1999), Garcia (1999), Borges e Kittel (2002), Raposo (2006), o que não significa que os estudos citados não apresentem aspectos importantes para a compreensão da teoria vygotskiana ao estudo referente a cegos.

⁹⁸ Informação verbal, cfe. Cap. 3.

⁹⁹ Van der Veer e Valsiner (2006) destacam três fases, as quais serão melhor descritas na sequência.

¹⁰⁰ Segundo Blanck (2003), a melhor coleção de escritos de Vygotski sobre a defectologia está compilada nessa coleção.

traçada de modo a que se cumprissem três etapas consideradas fundamentais para a compreensão do pensamento de Vygotski a respeito da cegueira tendo como base a sua produção teórica: a identificação dos textos relacionados ao objetivo da investigação; e a análise do material; a produção de um *metatexto*. A descrição dos passos em cada etapa foi apresentada na sequência.

A primeira etapa a ser cumprida foi a identificação dos textos de Vygotski que tratavam diretamente da temática da cegueira. Após a definição sobre o material teórico pertinente – o Tomo V (VYGOTSKI, 1997a) –, foi feito o que se resolveu denominar levantamento das informações.

O levantamento das informações envolveu uma leitura inicial de todo o Tomo V, sem a preocupação de se fazer qualquer tipo de identificação. Após, foi realizada uma leitura seletiva, procurando ligar cada texto com a fase correspondente, de acordo com as características definidoras de cada uma delas, apontadas por Van der Veer e Valsiner (2006). Finalmente, de posse de uma listagem prévia de textos relacionados a cada fase, fez-se uma conferência de cada texto com as datas dispostas no Tomo V, procurando confirmar se, efetivamente, cada capítulo correspondia à fase indicada, a partir da data¹⁰¹.

A análise do material correspondeu à segunda etapa do trabalho. Para o cumprimento desse passo, analisou-se o conteúdo de cada texto, procurando identificar o pensamento de Vygotski sobre a educação e psicologia da cegueira. Para tanto, foram necessárias novas leituras dos textos, procurando responder ao objetivo proposto. Tal processo implicou: em uma desconstrução dos textos, com vistas a identificar, separadamente, cada ideia expressa pelo autor a respeito da psicologia e pedagogia do cego; um reagrupamento das proposições expostas por Vygotski, para se conseguir reunir as suas ideias semelhantes, procurando não deixar o texto repetitivo; e, por fim, uma leitura reflexiva, realizando um cruzamento das ideias expostas por Vygotski com o propósito do pesquisador.

O terceiro passo, para o cumprimento do objetivo proposto, foi o de produzir um metatexto, destinado a apresentar o resultado da análise e interpretação da produção teórica de Vygotski acerca da temática em questão. O objetivo desse metatexto foi a expressão dos sentidos capturados a partir do conjunto de textos

¹⁰¹ Alguns dos textos reunidos nos *Fundamentos de defectología* (1997a) não têm confirmação da data original de produção ou publicação, o que, de certa maneira, dificultou a realização do estudo apresentado. É o caso de: *La defectología y la teoría del desarrollo y la educación del niño anormal* (1997k); *La moral insanity* (1997r); *El niño ciego* (1997h).

selecionados. A estrutura textual foi apresentada sem a realização de uma crítica com relação à atualidade ou pertinência do conteúdo expressado por Vygotski, já que a proposta inicial esteve centrada na compreensão da ideia que o autor procurou comunicar. A constituição do metatexto consistiu no agrupamento do material estudado, criando textos separados de acordo com a fase correspondente que se apresentam nesta tese. Todo esse trabalho resultou em uma reorganização dos textos do Tomo V (1997a), com o fim de facilitar o entendimento dado por Vygotski à educação e psicologia do cego.

A análise e interpretação da obra de Vygotski correspondente à pedagogia e psicologia do cego auxiliou na crença de que novas análises interpretativas sobre os estudos do autor, no âmbito da defectologia, referente a pessoas cegas, deve obedecer a uma lógica de leitura diferente daquela sugerida na compilação do Tomo V de suas *Obras Escogidas*. Isso deve ser feito para que a leitura não se transforme em um amontoado de informações desconexas. Nessa compilação, os escritos estão organizados separadamente em quatro grupos, da seguinte maneira: uma primeira parte, intitulada “*Problemas generales de la defectología*”, composta por quatro textos; uma segunda, “*Cuestiones especiales de la defectología*”, com sete textos; uma terceira parte, “*Problemas colaterales de la defectología*”, com oito trabalhos; e, finalmente, uma última parte, “*Materiales tomados de intervenciones, informes, etcétera*”, que conta com dez escritos. Não se faz oposição a essa organização, até porque ela apresenta uma coerência que o próprio título oferece; contudo, para o estudo e a compreensão de algumas ideias sobre a proposta de Vygotski a respeito da cegueira, uma leitura dos capítulos nessa sequência não parece oportuna. A leitura interpretativa a respeito desse tópico deve ter a seguinte orientação: dos primeiros escritos na área da defectologia, datados de 1924, para os textos vinculados à teoria histórico-cultural. Assim, define-se uma sequência de leitura dos textos contidos no Tomo V de Vygotski relacionados às pessoas cegas, baseada em três fases, a saber:

Primeira fase¹⁰², correspondente aos escritos produzidos entre 1924 e 1925¹⁰³, que destacam a importância da educação social de cegos, a partir dos textos:

- “*Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil*” (VYGOTSKI, 1997d);
- “*Principios de la educación de los niños físicamente deficientes*” (VYGOTSKI, 1997e);
- “*Principios de la educación social de los niños sordomudos*” (1997f).

Segunda fase, na qual o pensamento do autor enfatiza a possibilidade de compensação e mesmo supercompensação para cegos. Nesta fase, seus trabalhos partem de suas leituras sobre a psicologia individual de A. Adler, realizadas especialmente em 1927, observada nos seguintes capítulos:

- “*El defecto y la compensación*” (1997g);
- “*El niño ciego*” (1997h);
- “*Fundamentos de trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes*” (1997i).

Terceira fase, contendo os principais aspectos da abordagem histórico-cultural, propostas a partir do ano de 1928, envolvendo especialmente os textos:

- “*Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea*” (1997c);
- “*La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente*” (1997b);

¹⁰² Apesar de serem trabalhos com diferentes propostas de enfoque, não abordam assuntos completamente distintos; as argumentações de Vygotski por vezes se repetem, inclusive com a presença de frases semelhantes em diferentes textos alocados nas diferentes fases.

¹⁰³ Alguns textos de Vygotski foram produzidos em um determinado ano, porém, publicados tempos depois. É o caso, por exemplo, do texto “*Principios de la educación de los niños físicamente deficientes*” (VYGOTSKI, 1997e), composto por Vygotski no ano de 1924, publicado somente no ano de 1925. A data de publicação somente como referencial para se realizar um reagrupamento conceitual dos textos de Vygotski não representa, portanto, um fator confiável.

- “*La defectología y la teoría del desarrollo y la educación del niño anormal*” (1997k);
- “*Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado*” (1997l).

Para uma interpretação correta do pensamento de Vygotski a respeito do cego é preciso, inicialmente, considerar que os textos produzidos sobre a temática foram compostos em diferentes épocas de sua carreira científica, sob enfoques não necessariamente semelhantes. Depois de correlacionar cada texto com a referida época em que foi produzido, passa-se a apresentar o metatexto relativo ao que se denomina de primeira fase de seus estudos no campo da defectologia sobre a cegueira.

Primeira fase dos estudos de Vygotski sobre os cegos

No capítulo “*Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil*” (1997d), Vygotski faz um estudo sobre a defectologia em junção com a pedagogia, examina a correlação entre o biológico e o social no desenvolvimento da criança cega, discute a questão do ensino da linguagem para *surdomudos*¹⁰⁴ e o problema¹⁰⁵ da deficiência mental. Em “*Principios de la educación de los niños físicamente deficientes*” (VYGOTSKI, 1997e), chama a atenção para os critérios a serem utilizados na estruturação do trabalho educativo em instituições para crianças com diversas deficiências na URSS, momento em que discute aspectos específicos da cegueira, surdez¹⁰⁶ e deficiência mental. No texto “*Principios de la educación*

¹⁰⁴ Em diversos capítulos das *Obras Escogidas: Fundamentos de defectología* (1997a), Vygotski utiliza a palavra “surdomudos” para referir-se a pessoas com a impossibilidade de escutar (e de falar). Entretanto, durante os mesmos escritos, emprega também a palavra “surdo”, para fazer menção a estes sujeitos. Usaram-se as duas palavras (“surdo” e “surdomudo”, porque Vygotski mescla a utilização dos dois termos em seus escritos) quando a parte do texto a que se fez referência foi escrita com uma ou com outra expressão.

¹⁰⁵ A palavra “problema” é, por Vygotski, utilizada com frequência. São variáveis os significados atribuídos ao termo dentro da oração na qual se encontra. Alguns dos sinônimos atribuídos foram: problema enquanto questão de pesquisa; problema enquanto assunto; problema enquanto questão.

¹⁰⁶ Vygotski (1997d) compreendia que a pessoa surda poderia articular sons e falar, justificando sua posição ao dizer que os órgãos vinculados à fala não tinham conexão com os centros nervosos ligados aos dos ouvidos. A defesa do ensino da linguagem oral aos surdos (os quais também foram citados por ele como surdomudos), considerando esta como a única que poderia levar ao desenvolvimento de conceitos, é um aspecto de sua teoria que aparece especialmente nos textos da primeira e da segunda fase de seus estudos na área da defectologia: “Así, el primero problema de la pedagogía de sordos consiste en restituir el habla al sordomudo. Esto es posible. La sordera implica,

social de los niños sordomudos” (VYGOTSKI, 1997f), disserta especificamente sobre a educação da criança surda, fazendo algumas ligações sobre aspectos teóricos do trabalho com cegos.

Há, nesses textos, uma ênfase das implicações de natureza social da cegueira: nessa primeira fase, Vygotski (1997d, 1997e, 1997f) entende que a realidade da cegueira deva ser analisada principalmente em relação às limitações psicossociais dela decorrentes; argumenta que a cegueira afeta, antes de tudo, as relações sociais dos cegos, não suas interações diretas com o ambiente físico. Salienta que “cualquier insuficiencia corporal [...] no sólo modifica la relación del hombre con el mundo, sino, ante todo, se manifiesta en las relaciones con la gente¹⁰⁷” (VYGOTSKI, 1997d, p. 73). Isso significa que a limitação sensorial provoca nas pessoas que cercam o cego determinadas reações, tais como pena, superproteção que, muitas vezes, exercem uma influência negativa sobre o desenvolvimento do cego. O autor compreende que estas manifestações fazem com que o cego seja tratado de maneira diferenciada em relação àquela relativa a uma pessoa vidente. Todos esses aspectos são vistos pelo autor como negativos, pois restringem as possibilidades de interação do cego com o ambiente e com as demais pessoas. Vygotski entende que “el ojo y el oído del ser humano no sólo son sus órganos físicos, sino también órganos sociales¹⁰⁸” (1997d, p. 74). Van der Veer e Valsiner (2006) enfatizam que, para Vygotski, é o problema social, resultante da deficiência física, que deveria ser considerado como principal, não a deficiência em si.

Vygotski (1997d, 1997e) propõe que a cegueira, como fator psicológico, não existe para o cego. Afirmando que “la ceguera consiste en la ausencia de uno de los órganos de lo (sic) sentidos¹⁰⁹” (1997d, p. 82), indica que os cegos não sentem sua cegueira: o problema são as consequências sociais, enfrentadas por eles, decorrentes da ausência da visão (1997f). Como fato psicológico, a cegueira não é,

por lo general, sólo una afección de los nervios y centros auditivos, pero no de los fonadores. Habitualmente, están indemnes los órganos del habla y las vías y centros nerviosos vinculados a ellos. Por tanto, la mudéz no constituye una afección orgánica, sino simplemente un desarrollo escaso, a consecuencia de que el sordo no oye las palabras y, por ende, no puede aprender a hablar” (VYGOTSKI, 1997d, p. 87).

¹⁰⁷ Tradução livre: “qualquer insuficiência corporal [...] não só modifica a relação do homem com o mundo, mas, antes de tudo, manifesta-se nas relações com as pessoas”.

¹⁰⁸ Tradução livre: “o olho e o ouvido do ser humano não são somente seus órgãos físicos, mas também órgãos sociais”.

¹⁰⁹ Tradução livre: “A cegueira consiste na ausência de um dos órgãos dos sentidos”.

em absoluto, um problema: converte-se nele por um processo social. Para esse autor, a psique do cego não surge inicialmente da limitação sensorial (1997e), mas secundariamente, das consequências sociais que são provocadas por essa limitação: “*esto es lo fundamental* [grifo do autor]. La ceguera es un estado normal y no patológico para el niño ciego, y él lo percibe sólo indirectamente, secundariamente, como resultado de su experiencia social reflejada en él¹¹⁰” (VYGOTSKI, 1997d, p. 79).

Para demonstrar que a limitação social é um dos principais entraves que a limitação sensorial causa, o autor estabelece uma comparação entre as repercussões sociais que os quadros de cegueira e surdez provocam. Vygotski indica que, em um primeiro momento, a cegueira é um problema mais sério que a surdez, já que os problemas de visão limitam a livre locomoção. No entanto, em um segundo momento, uma vez que a surdez impede a pessoa de se comunicar com as demais, salienta que esta se converte em uma situação mais grave, pois prejudica a relação social da pessoa surda (VYGOTSKI, 1997d). Para Vygotski, o cego, contanto que sua fala não esteja prejudicada, tem a possibilidade de utilização desta como principal instrumento de relacionamento com os demais, indicando a fala como potencializadora para o envolvimento social do cego.

Vygotski (1997) entende que cada cego, de maneira pessoal e de diferentes modos, experiencia a cegueira de acordo com o contexto social em que vive:

en un ambiente social distinto, la ceguera no es psicológicamente igual. La ceguera, para la hija de un granjero norteamericano, para el hijo de un terrateniente ucraniano, para una duquesa alemana, un campesino ruso, un proletario sueco, son hechos psicológicamente muy distintos¹¹¹ (p. 81).

Assim, sustenta que a cegueira não implica deficiência na vida “normal”: a educação da criança cega é um processo de elaboração de novas formas de conduta, de criação de reações condicionadas, igual ao da criança “normal”.

Ao demonstrar que a cegueira impõe restrições físicas, mas, sobretudo, sociais, e que o educador se vê frente a esses dois tipos de restrições, Vygotski

¹¹⁰ Tradução livre: “isso é o fundamental. A cegueira é um estado normal e não patológico para a criança cega, e ela o percebe somente indiretamente, secundariamente como resultado de sua experiência social refletida nele”.

¹¹¹ Tradução livre: “em um ambiente social distinto, a cegueira não é psicologicamente igual. A cegueira, para a filha de um granjeiro norte americano, para o filho de um fazendeiro ucraniano, para uma duquesa alemã, um camponês russo, um proletário sueco, são fatos psicologicamente muito distintos”.

(1997f) indica que a tarefa da educação deveria ser a da compensação social: uma vez que a cegueira muda a relação do sujeito com o mundo e traz consequências sociais para ele, a tarefa da educação consiste em criar compensação para sua insuficiência física por meio da introdução dele no mundo social, o mais plenamente possível. A compensação social refere-se ao combate, pela educação, dos efeitos que a deficiência produz. A esse respeito, Vygotski (1997e) diz: “la tarea de la educación consiste en introducir al niño ciego en la vida y crear la compensación de su insuficiencia física. La tarea se reduce a lograr que la alteración de la conexión social con la vida se encauce por algún otro camino¹¹²” (p. 61).

Referindo-se ao papel da colaboração, Vygotski (1997d, p. 83) considera que o cego pode valer-se dos olhos de outras pessoas para o seu desempenho:

Aquí los ojos ajenos asumen el papel de un aparato o de un instrumento, como el microscopio o el telescopio. Cuando se nos dice que el estudio de los fenómenos ópticos es posible para un ciego con la condición de que utilice a otra persona como herramienta de la experiencia para conocer el fenómeno estudiado, se está afirmando una verdad mucho más vasta e importante [...]¹¹³.

A colaboração, neste caso, assume o tom de ajuda de um vidente para com o cego. Não há referência ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (que será definido pelo autor em escritos futuros, e que tem relação, também, com as atividades colaborativas).

O ponto destacado por Vygotski (1997e) sobre a necessidade da educação social para os cegos inclui uma crítica ao sistema da educação especial da época, sobretudo ao sistema alemão (considerado por ele como um sistema fechado aos cegos). O autor faz essa crítica, salientando que as escolas especiais da Alemanha encerravam o cego no estreito círculo de suas coletividades, criando pequenos “mundos” em separado, nos quais tudo estava adaptado e acomodado ao problema da cegueira, tudo estava centrado na insuficiência física, não introduzindo o cego no cotidiano da vida exterior a da instituição. Para exemplificar seu pensamento,

¹¹² Tradução livre: “a tarefa da educação consiste em introduzir a criança cega na vida e criar a compensação de sua insuficiência física. A tarefa se reduz a conseguir que a alteração da conexão social com a vida se processe por algum outro caminho”.

¹¹³ Tradução livre: “Aqui os olhos alheios assumem o papel de um aparato ou de um instrumento, como o microscópio ou o telescópio. Quando se nos diz que o estudo dos fenômenos ópticos é possível para um cego com a condição de que utilize a outra pessoa como ferramenta da experiência para conhecer o fenômeno estudado, está se afirmando uma verdade muito mais vasta e importante [...]”.

comenta que, na Alemanha, até o ensino universitário para cegos acontecia separadamente das aulas dadas aos videntes: “se presupone que los ciegos que desean especializarse em un área de la instrucción superior deben estar separados de la masa del estudiado normal y puestos en ciertas condiciones particulares¹¹⁴” (VYGOTSKI, 1997f, p. 60). Esse fato levou ao máximo o que chama de “exílio¹¹⁵” dos deficientes.

No entendimento de Vygotski, o cego não deveria ficar privado do acesso aos significados presentes no seu grupo cultural. Para o autor, às pessoas cegas deveria ser disponibilizado o domínio de determinados códigos que pudessem viabilizar a sua comunicação com as videntes, sem maiores perdas no que se relaciona ao contato social. Todavia, o autor não vê nenhum problema em que o cego possa aprender o alfabeto braille: “este proceso es absolutamente análogo a la lectura visual de las personas normales y, en el aspecto psicológico, no hay ninguna diferencia esencial¹¹⁶” (1997d, p. 75). Vygotski (1997d) entende que o cego lê exatamente como os videntes, só que mediante um procedimento distinto: com os dedos. Para o autor, ler um texto em alemão, em latim ou em letras góticas não muda a ideia de leitura: o que importa é o significado, não o signo. Troca-se o signo, mas o significado permanece igual.

No que diz respeito, ainda, à questão da leitura do cego, não observa nenhuma diferença psicológica essencial em relação à na leitura de um vidente. Vygotski (1997f) considera todos esses processos como relacionados à formação de reflexos¹¹⁷ condicionados. A particularidade de sua educação se reduz somente à mudança de algumas vias por outras para formar os vínculos condicionados: a cegueira, nesse caso, implica na falta de um dos órgãos dos sentidos que pode ser substituído por outros. O autor indica que “en la teoría sobre los reflejos condicionados tenemos la clave para comprender la naturaleza fisiológica de todo proceso educativo¹¹⁸” (VYGOTSKI, 1997f, p. 117). A partir dessa teoria, desenvolve

¹¹⁴ Tradução livre: “Pressupõe-se que os cegos que desejam especializar-se em uma área do ensino superior devem estar separados da massa dos estudantes normais e postos em certas condições particulares”.

¹¹⁵ Tradução livre: isolar, isolamento.

¹¹⁶ Tradução livre: “este processo é absolutamente análogo a leitura visual das pessoas normais e, no aspecto psicológico, não há nenhuma diferença essencial”.

¹¹⁷ Reflexologia é uma escola russa de neurofisiologia, vinculada, sobretudo, aos nomes de V. M. Bejterev e I. P. Pavlov obstinada a investigar a atividade nervosa dos animais e do ser humano (BLANCK, 2003; RIES, 2003; MOSQUERA, 1987).

¹¹⁸ Tradução livre: “na teoria sobre os reflexos condicionados temos a chave para compreender a natureza fisiológica de todo o processo educativo”.

o seguinte raciocínio: a formação do reflexo condicionado pode ser dirigida para qualquer órgão perceptivo, significando que a essência psicofisiológica da educação das reações condicionadas no cego (o tato dos pontos na leitura) é a mesma que no vidente. Segundo Vygotski (1997f), “toda la diferencia reside en que en algunos casos (de ceguera, de sordera) un órgano de percepción (analizador) es sustituido por otro, pero el contenido cualitativo de la reacción sigue siendo el mismo, así como todo el mecanismo de su educación¹¹⁹” (p. 117). Nesse caso, entende que olhos e ouvidos são, fisiologicamente, receptores analisadores e, psicologicamente, órgãos de percepção de sentidos externos, que percebem e analisam os elementos externos do meio, decompõem a realidade em partes singulares, em estímulos separados, e os quais vinculam às reações das pessoas.

Vygotski preconiza a educação especial para o cego com o objetivo de possibilitar-lhe a compreensão do sistema braille. Entretanto, essa educação deve ocorrer na escola comum, pois, segundo o autor, a escola especial cria uma ruptura do cego com o ambiente social, isolando-o; ela cria um ambiente artificial, tal como o de um “régimen de hospital¹²⁰” (VYGOTSKI, 1997d, p. 84), que não colabora com a possibilidade de que ele tenha interações sociais. O autor acredita que na

[...] enseñanza y educación compartida entre ciegos y videntes, experiencia que tiene un inmenso futuro. El ámbito del desarrollo tiene aquí un curso dialéctico: primero, la tesis de la instrucción común de niños anormales y normales, después, la antítesis, es decir, la instrucción especial. La tarea de nuestra época es crear la síntesis, es decir, la instrucción especial¹²¹ (1997d, p. 85).

Com relação ao trabalho pedagógico, considera um erro dos pedagogos tentar desenvolver os sentidos remanescentes dos cegos, ideia ligada à compensação biológica. Essa noção era adotada pela pedagogia científica da época para o planejamento das intervenções relativas à pessoa com cegueira. Vygotski salienta que o problema ficava em um plano grosseiramente físico, biológico; a deficiência se estudava e se compensava como tal (1997d). Por esse motivo, a

¹¹⁹ Tradução livre: “toda a diferença reside em que em alguns casos (de cegueira, de surdez) um órgão de percepção (analizador) é substituído por outro, mas o conteúdo qualitativo da reação segue sendo o mesmo, assim como todo o mecanismo de sua educação”.

¹²⁰ Tradução livre: “um regime de hospital”.

¹²¹ Tradução livre: “ensino e educação compartilhada entre cegos e videntes, experiência que tem imenso futuro. O âmbito do desenvolvimento tem aqui um curso dialético: primeiro, a tese do ensino comum das crianças anormais e normais, depois, a antítese, ou seja, o ensino especial. A tarefa de nossa época é criar a síntese, ou seja, o ensino especial”.

saída indicada pelo autor para a pedagogia era a adoção da compensação social da deficiência: “la compensación biológica debe ser sustituida por la idea de la compensación social del defecto¹²²” (VYGOTSKI, 1997d, p. 83).

O autor explica o mito da compensação biológica, narrando que, quando a pessoa é privada de algum órgão dos sentidos, a natureza dota com uma maior receptividade os seus outros órgãos. Vygotski rebate esta noção, indicando que um cego, por exemplo, só sente melhor com as mãos porque usa com mais frequência o tato para as suas atividades diárias. As funções do tato para o cego não são as mesmas que para as pessoas que vêem, pois os cegos precisam criar uma enorme quantidade de vínculos com o ambiente por meio desse sentido, os quais so videntes o fazem por meio de outras vias. Daí vem a riqueza funcional da capacidade do tato pelos cegos, que é adquirida por sua experiência, não sendo inata, como se fosse um “dom” ou uma herança divina, frisa Vygotski (1997d).

No que se refere à educação dos cegos, Vygotski também destaca o valor do trabalho¹²³. Para ele, o trabalho é o eixo fundamental em torno do qual se organiza a vida em sociedade. O trabalho deve ser o principal elemento orientador das ações implementadas na escola: “la educación laboral es el mejor camino en la vida; es garantía de una participación activa en la vida desde la edad más temprana¹²⁴” (VYGOTSKI, 1997f, p. 126).

Vygotski reforça a tese de que os cegos não devem ficar limitados a realizarem trabalhos “artificialmente”, situação em que se excluem do trabalho os elementos coletivos de organização, deixando os cegos a realizarem seus trabalhos sozinhos: “la colaboración con un vidente debe convertirse en la base de la formación laboral¹²⁵” (VYGOTSKI, 1997d, p. 86). Sobre tal base, Vygotski entende que ela cria uma verdadeira comunicação com os videntes, momento em que se podem abrir as portas de entrada do cego para a vida social. Para o autor, os cegos devem ser incluídos na grande indústria, em lugar de permanecerem limitados ao

¹²² Tradução livre: “a compensação biológica deve ser substituída pela compensação social do defeito”.

¹²³ O trabalho em Vygotski pode ser entendido como “[...] specifically the human form of using tools” (VYGOTSKY, 1999, p. 15). Tradução livre: “[...] especificamente a forma humana de utilizar ferramentas”. Na sociedade russa da época, defendia-se a necessidade de uma compreensão do trabalho, que não é a mesma da sociedade capitalista, permeada pela alienação. Na época de Vygotski, defendia-se a escola pelo trabalho.

¹²⁴ Tradução livre: “a educação laboral é o melhor caminho na vida; é garantia de uma participação ativa na vida desde a mais tenra idade”.

¹²⁵ Tradução livre: “a colaboração com um vidente deve se converter na base da formação laboral”.

estreito círculo de ofícios para cegos que os preparam para serem músicos, cantores, artesãos (VYGOTSKI, 1997e). Com essa iniciativa, é possível superar a deficiência com a plena incorporação dos cegos à vida laboral. Essa prescrição deve seguir dois princípios básicos: primeiro, os cegos devem trabalhar juntamente com os videntes; em nenhum momento os cegos devem trabalhar sozinhos, por si sós, mas, indispensavelmente, devem fazê-lo em colaboração com as pessoas que enxergam. Segundo, os cegos não devem se especializar em uma máquina ou em uma só tarefa, porque para “participar en la producción como obrero consciente es necesario poseer un fundamento politécnico general¹²⁶” (VYGOTSKI, 1997e, p. 70).

Resumindo: nesta primeira fase dos estudos de Vygotski acerca da cegueira é destacada a ênfase do autor para a questão social. Kozulin e Gindis (2007) compreendem que Vygotski propunha romper com a suposição comum da sua época de que a deficiência estava fixada unicamente a determinantes biológicos. Segundo os autores, então, sem negar a influência dos fatores biológicos concernentes, Vygotski sugeria que o principal problema aliado à deficiência estaria ligado às implicações sociais dela decorrentes.

Beyer (2000) argumenta que, com base na teoria elaborada por Vygotski, a deficiência (especificamente a cegueira) deve ser vista não a partir do déficit causado pela estrutura orgânica, mas do ponto de vista da funcionalidade ou disfunção social. A decorrência de problemas porventura resultantes do fato do sujeito ser cego é então, para Vygotski, entre 1924 e 1925, muito mais o resultado da influência do ambiente social do que do impedimento orgânico propriamente dito.

Segunda fase dos estudos de Vygotski sobre os cegos

Uma mudança em alguns aspectos da produção teórica de Vygotski no campo de estudos referente à defectologia ocorreu, sobretudo, a partir de sua leitura da terceira edição do livro de A. Adler¹²⁷ “*Praxis und Theorie der Individualpsychologie*”, em 1927. Nesse período do trabalho teórico de Vygotski sobre a defectologia observa-se uma ênfase na possibilidade de as crianças com

¹²⁶ Tradução livre: “participar na produção como operário consciente é necessário possuir um fundamento politécnico geral”.

¹²⁷ A. Adler (1870-1937), psiquiatra e psicólogo austríaco, fundador da escola de psicologia individual (psicologia da personalidade).

alguma deficiência compensarem ou, até mesmo, supercompensarem tal problema. Essa nova postura marca o início do que se está denominando segunda fase dos estudos de L. S. Vygotski sobre a cegueira.

A relação que Vygotski faz entre a psicologia individual de Adler e a possibilidade de compensação e supercompensação da cegueira está claramente descrita no texto *“El defecto y la compensación”* (1997g), no qual o autor analisa a possibilidade da supercompensação como força motriz do processo de desenvolvimento da criança com deficiência, a partir da mencionada influência de Adler. Nesse escrito, destaca, principalmente, o caráter dialético da teoria de Adler e a perspectiva de futuro introduzida por esse autor sobre o processo de desenvolvimento da criança. No texto *“El niño ciego”* (1997h) Vygotski apresenta a possibilidade do estudo sobre a origem psicológica do homem, propondo que “la ceguera no es sólo la falta de visión (el defecto de un órgano singular), sino que también provoca una reestructuración muy profunda de todas las fuerzas del organismo y de la personalidad¹²⁸” (1997h, p. 99). Em *“Fundamentos de trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes”* (1997i), o autor enfatiza o uso da linguagem e comunicação com os videntes baseada como meio fundamental para compensação.

Conforme destaca Beyer (2000), Adler desenvolveu suas ideias em contrapartida às teorias de Freud¹²⁹, de quem foi discípulo, substituindo o princípio freudiano da busca do prazer pelas forças motrizes geradoras da história e da vida social, acentuando a busca do poder pelo ser humano. Vygotski (1997g) distingue a ideia de Adler, daquela de Freud, acerca da base social do desenvolvimento da personalidade e da orientação final desse processo.

É a partir de Adler que Vygotski (1997g) conceitua a supercompensação, da seguinte maneira: “todo deterioro o acción perjudicial sobre el organismo provoca por parte de éste reacciones defensivas, mucho más enérgicas y fuertes que las necesarias para paralizar el peligro inmediato¹³⁰” (p. 42). A supercompensação implica na não atenuação, pelo próprio sujeito, das dificuldades que surgem em

¹²⁸ Tradução livre: “a cegueira não é somente a falta de visão (o defeito de um órgão singular), mas também provoca uma reestruturação muito profunda de todas as forças do organismo e da personalidade”.

¹²⁹ S. Freud (1856-1939). Médico, psiquiatra e psicólogo austríaco, criador da Psicanálise.

¹³⁰ Tradução livre: “toda deterioração ou ação prejudicial sobre o organismo provoca, por parte deste, reações defensivas, muito mais enérgicas e fortes que as necessárias para paralisar o perigo imediato”.

função da deficiência, mas, no fato de que ele deve tensionar todas as suas forças para sobrepor-se à deficiência. Vygotski compreendia que, mediante o processo de supercompensação, o deficiente buscaria, frente às suas limitações orgânicas, superações no âmbito psicossocial, o que chamou de plena validade social.

Vygotski (1997g) exemplificava esse mecanismo usando a metáfora da vacina contra a varíola, que funciona como um obstáculo sobre o qual o organismo precisa impor-se para, logo, erguer-se mais forte do que antes:

Inoculamos a un niño sano el tóxico de la viruela. El niño sufre una leve enfermedad y después de la recuperación estará, por muchos años, defendido contra la viruela. Su organismo adquirió inmunidad, es decir, no sólo ha vencido la enfermedad que provocamos con la vacuna, sino que saldrá de esa afección más sano de lo que era antes. El organismo pudo elaborar antitoxina en mucho mayor escala de la que exigía la dosis de tóxico que le fue inoculada. Si ahora comparamos nuestro niño con otros que no han pasado por la vacuna, veremos que con respecto a esa terrible enfermedad está supersano: no sólo no se enferma ahora, como los otros niños sanos, sino que tampoco puede enfermar, permanecerá sano incluso cuando el tóxico vuelva a llegar a su sangre¹³¹ (p. 41).

Seguindo a linha de pensamento da psicologia individual proposta por Adler, Vygotski (1997h) demonstra o papel psicológico que exerce o defeito orgânico no processo de desenvolvimento e formação da personalidade, da seguinte maneira: se algum órgão não pode cumprir com seu trabalho, o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento defeituoso do órgão; em contato com o meio, surge um conflito causado pela falta de correspondência do órgão ou da função deficiente com suas tarefas, que pode conduzir à morte ou a possibilidades e estímulos para a supercompensação. Nesse sentido, a deficiência pode se converter em ponto de partida e principal força motriz do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta termina com a vitória do organismo, esse, não só vence as dificuldades, como também se eleva a um nível superior, transformando a deficiência em talento. Vygotski (1997g, 1997h) indica, no entanto, que o referido processo não ocorre, obrigatoriamente, em todas as pessoas

¹³¹ Tradução livre: “Inoculamos em uma criança sã o tóxico da varíola. A criança sofre uma leve doença e depois da recuperação estará, por muitos anos, defendida contra a varíola. Seu organismo adquiriu imunidade, ou seja, não somente venceu a enfermidade que provocamos com a vacina, mas sairá desta afecção mais sã do que era antes. O organismo pode elaborar antitoxina em muito maior escala da que exigia a dose de tóxico que lhe foi inoculado. Se agora comparamos nossa criança com outras que não passaram pela vacina, veremos que, com respeito a essa terrível doença, está super sã: não somente não fica doente agora, como as outras crianças sãs, mas tampouco pode ficar doente, permanecerá sadia inclusive quando o tóxico voltar a chegar a seu sangue”.

com cegueira: algumas delas não conseguem fazer com que a deficiência se transforme em talento, o que pode ocasionar o aparecimento de traumas e neuroses. Um determinado tipo de personalidade é, portanto, a norma para a supercompensação.

Rosa e Ochaíta (1993) chamam a atenção para o fato de que o conceito clássico de compensação foi tomado por Vygotski de uma maneira um tanto particular. Segundo os autores, a compensação para Vygotski não implica que uma função psicológica compense a outra faltante (pois a especialização de cada órgão em interface com o ambiente não permite sua substituição); compensação, para Vygotski, refere-se a uma reestruturação do sistema psicológico. Trata-se de uma reação da personalidade à deficiência que, incitando novas estratégias de desenvolvimento, substitui e equilibra as funções psicológicas. A deficiência, portanto, faz com que a pessoa crie um tipo novo e peculiar de desenvolvimento. A supercompensação refere-se à necessidade de não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para a sua compensação. Para Rosa e Ochaíta (1993), os processos de supercompensação são necessários para que o deficiente possa alcançar a plena validade social; o alcance de um determinado tipo de personalidade é a norma da supercompensação.

Para justificar a adoção da teoria de Adler para a educação de pessoas com cegueira, Vygotski (1997g) salienta, em um primeiro momento, que esses estudos auxiliam a compreender o desenvolvimento e a educação infantis. O autor argumenta, também, que a garantia do desenvolvimento está dada pela presença da insuficiência; neste caso, as forças motrizes do desenvolvimento são a inadaptação e a supercompensação (1997g). O autor justifica a adoção da psicologia individual de Adler, em um segundo momento, porque considera que ela esteja vinculada à teoria de Marx¹³²: “la psicología individual de A. Adler tiene un carácter revolucionario y sus conclusiones coinciden totalmente con las conclusiones de la sociología revolucionaria de Marx¹³³” (1997g, p. 45).

Vygotski (1997h) apresenta um estudo referente ao desenvolvimento da psicologia dos cegos, até que a teoria de Adler fosse tomada como uma orientação psicológica importante. Ele destaca três épocas: a primeira, que envolve a

¹³² K. Marx (1818-1883), intelectual alemão.

¹³³ Tradução livre: “A psicologia individual de A. Adler tem um caráter revolucionário e suas conclusões coincidem totalmente com as conclusões da sociologia revolucionária de Marx”.

antiguidade, a Idade Média e parte da modernidade, Vygotski (1997h) denomina *mística*. Nesta, o autor explica que a cegueira era vista como uma enorme desgraça, sendo os cegos vistos com terror ou com respeito supersticiosos na opinião popular. Vygotski ainda indica que o cego também era considerado indefeso, desvalido e abandonado, além de sujeito a uma convicção geral de que se lhes desenvolviam, em lugar da visão física ausente, forças místicas superiores da alma. Essas noções, segundo Vygotski (1997h, p. 100), devem-se, em boa parte, às crenças religiosas, tais como a “*miseria en la vida terrenal y proximidad a Dios*”¹³⁴, oriundas do pensamento cristão. Segundo essa ideia, o que era considerado desgraça nessa vida, incluída a noção sobre cegueira, seria recompensada após a morte. Apesar de o cristianismo proceder a uma revisão dessa ideia, o autor pensa que, até meados do século XX, ela permaneceu, em essência, intacta.

A segunda época, que se desenvolveu no século XVIII, foi conceituada por Vygotski como “ingenuamente”¹³⁵ *biológica*. Essa época teve por base a ciência, a experiência e o estudo. A tese central que se desenvolveu sobre a cegueira, nesse período, foi a possibilidade da compensação biológica (assunto retomado pelo autor, conforme mencionado na primeira fase de seus estudos na área da defectologia). Vygotski (1997h) considera que a importância histórica desta época reside no fato de que a nova concepção de psicologia criou a educação e ensino dos cegos, incorporando-os à vida social e dando-lhes acesso à cultura.

A terceira época, atual para seu tempo, foi denominada como *científica* ou *sociopsicológica*. Nela o autor propõe o método da psicologia individual de Adler como a perspectiva de presente e de futuro científico para o estudo psicológico da cegueira. Para Vygotski (1997h), essa última assinala a importância e o papel psicológico do defeito orgânico no processo de desenvolvimento e formação da personalidade e oferece a melhor explicação teórica para a possibilidade de educação de cegos.

Em função da ideia de supercompensação, Vygotski (1997h) entende que a cegueira não significa, tão somente, a falta de visão, como pensava antes (em sua primeira fase de estudos sobre a cegueira), mas provoca uma reestruturação

¹³⁴ Tradução livre: “miséria na vida na terra e proximidade a Deus”.

¹³⁵ Expressão utilizada por Vygotski (1997h).

profunda de todas as forças do organismo e da personalidade. O autor coloca a cegueira, inclusive, como uma vantagem¹³⁶:

La ceguera, al crear una nueva y peculiar configuración de la personalidad, origina nuevas fuerzas, modifica las direcciones normales de las funciones, reestructura y forma creativa y orgánicamente la psique del hombre. Por consiguiente, la ceguera es no sólo un defecto, una deficiencia, una debilidad, sino también, en cierto sentido, una fuente de revelación de aptitudes, una ventaja, una fuerza¹³⁷ (1997h, p. 99).

Com relação à educação, Vygotski (1997g) compreende a pedagogia como o terreno de aplicação da psicologia de Adler. Salienta que, com a cegueira, também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as possibilidades compensatórias para superá-la e são essas as capacidades que devem ser incluídas no processo educativo. Construir o processo educativo seguindo as tendências naturais para a supercompensação significa não atenuar as dificuldades que emergem da deficiência, mas tencionar todas as forças para compensá-la. Para o autor, o mais importante é que a educação não se apóie somente nas forças naturais do desenvolvimento, mas, também no objetivo educacional final a que se deve orientar: a plena validade social, já que todos os processos de supercompensação estão dirigidos para a conquista de uma posição na sociedade.

Para Vygotski (1997g), o mecanismo do processo pedagógico educativo é explicado pela teoria dos reflexos condicionados. Por esse motivo, afirma que não existe diferença psicofisiológica alguma entre a educação de um vidente e de um cego, uma vez que os novos vínculos condicionados começam a se criar do mesmo modo em qualquer órgão dos sentidos. As ações exteriores organizadas são a força determinante da educação e, assim, qualquer projeto de educação deve se limitar a elaborar reflexos condicionados (VYGOTSKI, 1997g, 1997h, 1997i). A leitura do cego por meio do sistema braille se diferencia da leitura do vidente pelo uso

¹³⁶ Como foi dito, essa vantagem refere-se ao papel psicológico do defeito orgânico no processo de desenvolvimento da personalidade: a lógica da supercompensação indica que, se algum órgão não pode cumprir plenamente sua tarefa, o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento defeituoso do órgão.

¹³⁷ Tradução livre: “A cegueira, ao criar uma nova e peculiar configuração da personalidade, origina novas forças, modifica as direções normais das funções, reestrutura e forma criativa e organicamente a psique do homem. Por conseguinte, a cegueira é não somente um defeito, uma deficiência, uma debilidade, mas também, em certo sentido, uma fonte de revelação de atitudes, uma vantagem, uma força”.

diferenciado que ambos fazem dos órgãos dos sentidos envolvidos para a compreensão do texto, o que implica na criação de um sistema de ensino especial:

Leer con la vista y leer con el dedo, es en esencia, lo mismo, pero técnicamente una cosa es profundamente distinta de la otra. Esto crea la necesidad de elaborar un sistema especial de educación y enseñanza del niño deficiente¹³⁸ (VYGOTSKI, 1997i, p. 198).

Vygotski (1997g) reconhece, no entanto, que há uma diferença entre o trabalho pedagógico que se deve realizar com o vidente e o trabalho pedagógico com o cego, pelo seguinte motivo: é impossível admitir que a cegueira não provoque uma singularidade profunda em toda a linha do desenvolvimento de uma pessoa: “es verdad, que el niño ciego o sordo, desde el ángulo de la pedagogía, puede ser, por razones de principio, equiparado a uno normal; pero logra lo mismo que logra el niño normal de un modo distinto, por un camino distinto, con medios distintos¹³⁹” (VYGOTSKI, 1997g, p. 50). O autor pensa que o pedagogo deve saber onde se situa a peculiaridade da pedagogia especial e precisa seguir esse caminho para a educação da criança cega. Ao estabelecer relação entre a educação de videntes e cegos, Vygotski institui outra peculiaridade do processo educativo de pessoas cegas, à qual os educadores devem ficar atentos e tirar proveito: valendo-se do conceito de “processos dominantes”, segundo o qual as reações podem ganhar intensidade e rapidez em presença de um excitante que signifique oposição, indica (1997g, p. 52) que “el potencial de supercompensación es superior en los deficientes¹⁴⁰”. Esse excitante que significa oposição é dado pela deficiência e explicado pela capacidade de supercompensação.

Vygotski (1997i) vê como particularidade do desenvolvimento interior e exterior do cego, uma grave alteração de suas percepções espaciais, a limitação de movimentos e o sentimento de impotência com relação ao espaço. Contudo, indica que todas as demais forças do cego podem funcionar perfeitamente. Para Vygotski (1997g, 1997h), a partir da luta entre a singular limitação espacial do cego e a posse da linguagem, vai-se conformando sua personalidade, o que considera caber,

¹³⁸ Tradução livre: “Ler com a vista ou ler com o dedo, é essencialmente, o mesmo, mas tecnicamente uma coisa é profundamente distinta da outra. Isto cria a necessidade de elaborar um sistema especial de educação e ensino da criança deficiente”.

¹³⁹ Tradução livre: “é verdade, que a criança cega ou surda, desde o ângulo da pedagogia, pode ser, por razões de princípio, equiparada a uma normal; mas consegue o mesmo que consegue a criança normal de uma maneira distinta, por caminhos distintos, com meios distintos”.

¹⁴⁰ Tradução livre: “o potencial de supercompensação é superior nos deficientes”.

plenamente, no esquema psicológico explicativo da relação entre deficiência e compensação. Por esse motivo, o autor indica que o processo de educação de uma pessoa com cegueira deve envolver a comunicação com os videntes, o que indica a possibilidade de um desenvolvimento maior possível da fala do cego. Entende que o desenvolvimento da linguagem, enquanto instrumento de comunicação com os videntes, constitui o meio fundamental de compensação para o cego. Uma vez que a meta do deficiente visual deve ser a sua incorporação no meio social, a palavra (expressa na linguagem comunicativa entre cego e vidente) é um elo importantíssimo para se atingir este objetivo:

La palabra vence a ceguera. Por ello, el objetivo fundamental en la educación del niño ciego [...] consiste en incorporar al niño ciego, a través del lenguaje, a la experiencia social de los videntes, en adaptarlo al trabajo y a la vida social de los videntes, en lograr, mediante el conocimiento y la comprensión, la compensación de las percepciones visuales directas y de la experiencia del espacio, ausentes en él¹⁴¹ (VYGOTSKI, 1997i, p. 199-200).

Retomando a comparação das consequências sociais e psicológicas da deficiência para cegos e surdos, recorrente nos textos da primeira fase, Vygotski (1997h) diz que, desde o ponto de vista orgânico, a surdez representa um problema menor que a cegueira, pois, com a cegueira, se perde a liberdade de movimentos. Entretanto, ao considerar que, nos seres humanos, as funções sociais estão em primeiro plano, a surdez implica uma deficiência mais grave: o surdo está privado do contato com os demais por meio da fala. Assim, conclui (1997i) que o cego está orientado à superação da deficiência através da compensação social, na adaptação ao trabalho e à vida social dos videntes, mediante o uso da linguagem que lhe é possível.

Vygotski (1997h, p. 112) também considera a cegueira como um problema sociopsicológico e indica “tres tipos de armas para luchar contra la ceguera¹⁴² y sus

¹⁴¹ Tradução livre: “A palavra vence a cegueira. Por isso, o objetivo fundamental na educação da criança cega [...] consiste em incorporar a criança cega, através da linguagem, à experiência social dos videntes, em adaptá-la ao trabalho e à vida social dos videntes, em conseguir, mediante o conhecimento e a compreensão, a compensação das percepções visuais diretas e da experiência do espaço, ausentes nele”.

¹⁴² Com o propósito de preservar a ideia original expressa pelo autor, transliterada do russo para o espanhol, comunicada por meio das metáforas “armas” e “lutar contra a cegueira”, fez-se a citação literal. Isso não significa, entretanto, que se esteja de acordo com tais metáforas para fazer referência ao trabalho pedagógico-psicológico com pessoas cegas, pois armas são instrumentos que têm sido empregados erroneamente em ações violentas e contra a vida. A educação para a paz, enquanto espaço argumentativo, tanto de crítica da cultura da violência, como de construção de um consenso

consequências¹⁴³: a primeira é aquela que o autor chama de *profilaxia social*, ou *profilaxia da cegueira*, noção que entende deve ser inculcada nas grandes massas populares¹⁴⁴. Através da segunda “arma”, a *educação social*, propõe que se devem educar os videntes para que compreendam que o cego é capaz de um desenvolvimento igual ao de uma pessoa “normal”. Retomando o tema da educação social dos cegos, mencionado nos seus trabalhos da primeira fase, indica que:

Es preciso eliminar la educación de los ciegos basada en el aislamiento y la invalidez, y borrar el límite entre la escuela especial y la común: la educación del niño ciego debe ser organizada como la educación del niño capaz de un desarrollo normal; la educación debe convertir realmente al ciego en una persona normal, socialmente válida, y hacer desaparecer la palabra y el concepto de “deficiente” en lo que concierne al ciego¹⁴⁵ (VYGOTSKI, 1997h, p. 112-113).

Quanto ao *trabalho social dos cegos*, terceira “arma” para “combater a cegueira”, Vygotski se mostra completamente contra as ocupações que considerava promoverem o encarceramento dos cegos em um estreito círculo de ofícios, tais como a música, o canto, o artesanato. Quanto a esse aspecto, escreveu:

la ciencia contemporánea debe conceder al ciego el derecho a un trabajo social no en sus formas humillantes, filantrópicas (como se ha hecho hasta ahora), sino en formas que respondan a la auténtica esencia del trabajo, la única capaz de crear para la personalidad la necesaria posición social¹⁴⁶ (VYGOTSKI, 1997h, p. 113).

Para Vygotski (1997h), limitar os cegos a pequenas tarefas em nada contribui para a sua possibilidade de inserção social e para a supercompensação da deficiência. O autor considerava que, através da utilização das “armas”, empregadas

para a paz, é trabalhada por diversos pesquisadores no Brasil, dentre os quais Guimarães (2006) e Pivatto (2007).

¹⁴³ Tradução livre: “três tipos de armas para lutar contra a cegueira e suas consequências”.

¹⁴⁴ O autor não explica o que quer dizer com a escrita dessa proposição.

¹⁴⁵ Tradução livre: “É preciso eliminar a educação dos cegos baseada no isolamento e na invalidez, e borrar o limite entre a escola especial e a comum: a educação da criança cega deve ser organizada como a educação da criança capaz de um desenvolvimento normal; a educação deve converter realmente o cego em uma pessoa normal, socialmente válida, e fazer desaparecer a palavra e o conceito de “deficiente” no que concerne ao cego”.

¹⁴⁶ Tradução livre: “a ciência contemporânea deve conceder ao cego o direito a um trabalho social não em suas formas humilhantes, filantrópicas (como se tem feito até agora), mas em formas que respondam à autêntica essência do trabalho, a única capaz de criar para a personalidade a necessária posição social”.

em uma nova organização de sociedade, estava-se criando “un nuevo tipo de ciego¹⁴⁷”.

Vygotski (1997g) argumenta que o processo de supercompensação está determinado por duas forças: as exigências sociais que se apresentam ao desenvolvimento e à educação e as forças intactas da psique. Para chamar a atenção para estas duas exigências, utiliza o exemplo da trajetória de vida de Helen Keller. Norte-americana que ficou surda e cega aos 19 meses de idade, Helen Keller (1880-1968) graduou-se na *Radcliffe College*, tornando-se escritora e conferencista (KELLER, 2008). Vygotski (1997g, p. 54) atribui esse êxito, em um momento inicial, ao fato de que “sus graves deficiencias pusieron en juego las enormes fuerzas de la supercompensación¹⁴⁸”. Entretanto, no instante posterior, Vygotski considera quase impossível distinguir o que, do resultado obtido por Keller, realmente pertence ao processo de supercompensação desenvolvido por ela ou o que lhe foi proporcionado socialmente, em termos de auxílio. O autor julga que o meio em que nasceu e viveu Helen Keller, o auxílio que recebeu, durante boa parte de seu processo educativo, de profissionais competentes e, inclusive, os favores financeiros recebidos para a realização de suas excursões culturais pelo país, lhe foram favoráveis. Diz Vygotski (1997g, p. 55): “El mandato social, excepcionalmente elevado que se planteó al desarrollo de H. Keller y su feliz realización en las condiciones de existencia del defecto, determinaron su destino¹⁴⁹”.

Baseado na teoria de Adler, Vygotski (1997h) resume suas proposições sobre a possibilidade de supercompensação da cegueira, indicando que a compensação realiza-se em conjunto com as exigências sociais e com a linguagem:

La ceguera como insuficiencia orgánica da impulso a los procesos de compensación, que llevan a la formación de una serie de particularidades en la psicología del ciego y que reestructuran todas las funciones singulares, particulares, con la mira del objetivo vital fundamental. Cada función del aparato psíquico del ciego presenta sus peculiaridades, a menudo muy significativas en comparación con los videntes; abandonado a su propia suerte, este proceso biológico de formación y acumulación de particularidades y de desviaciones respecto del tipo normal, en caso de que el ciego viviese en un mundo de ciegos, conduciría inevitablemente a la creación de una categoría particular de personas. Bajo la presión de las exigencias sociales de los videntes, de los procesos de

¹⁴⁷ Tradução livre: “um novo tipo de cego”.

¹⁴⁸ Tradução livre: “suas graves deficiências puseram em jogo as enormes forças da supercompensação”.

¹⁴⁹ Tradução livre: “O mandato social, excepcionalmente elevado que se levantou ao desenvolvimento de H. Keller e sua feliz realização nas condições de existência do defeito, determinaram seu destino”.

supercompensación y de la utilización del lenguaje idéntico en los ciegos y los videntes, todo el desarrollo de esas peculiaridades se conforma de tal modo que la estructura de la personalidad del ciego en su conjunto tiene la tendencia a lograr determinado tipo social normal. Aun existiendo desviaciones parciales, podemos tener un tipo de personalidad integralmente normal¹⁵⁰ (p. 109-110).

Vygotski (1997h) indica que a compensação social tem um reforço fundamental a partir das relações sociais que o cego estabelece: as exigências sociais, os processos de compensação e o uso da linguagem com os videntes estruturam a personalidade do cego, impulsionando-o para a sua integração social. Não fossem estas situações vividas em conjunto, o desenvolvimento do cego estaria fadado a outra lógica que se desconhece, salienta Vygotski.

Todos os argumentos teóricos de Vygotski para a educação de pessoas cegas, revistos nessa que está se chamando de segunda fase dos estudos de Vygotski respeito de pessoas cegas, mostram claramente que o autor acreditou na proposta teórica de A. Adler e na possibilidade da supercompensação para cegos, indicando algumas possibilidades pedagógicas para a prática educativa voltada a pessoas com cegueira.

Terceira fase dos estudos de Vygotski sobre os cegos

A partir de 1928, a direção dos escritos de Vygotski relacionados à defectologia mudou novamente, mudando, também, sua compreensão sobre o desenvolvimento psicológico e a educação de cegos. Suas pesquisas não estavam mais focadas apenas no aspecto da educação social, como ocorreu na primeira fase de seus estudos sobre a cegueira; também não se voltavam para a lógica da compensação e supercompensação a partir do pensamento adleriano, como aconteceu na segunda fase. Os resultados de suas investigações na área da

¹⁵⁰ Tradução livre: “a cegueira como insuficiência orgânica dá impulso aos processos de compensação, que levam a formação de uma série de particularidades na psicologia do cego e que reestruturam todas as funções singulares, particulares, com a intenção do objetivo vital fundamental. Cada função do aparato psíquico do cego apresenta suas peculiaridades, significativamente menores em comparação com os videntes; abandonado a sua própria sorte, este processo biológico de formação e acumulação de particularidades e de desvios com respeito ao tipo normal, no caso de que o cego vivesse em um mundo de cegos, conduziria inevitavelmente a criação de uma categoria particular de pessoas. Sob a pressão das exigências sociais dos videntes, dos processos de supercompensação e da utilização da fala idêntica nos cegos e nos videntes, todo o desenvolvimento dessas peculiaridades se compõe de tal modo que a estrutura da personalidade do cego em seu conjunto tem a tendência a conseguir determinado tipo social normal. Ainda existindo desvios parciais, podemos ter um tipo de personalidade integralmente normal”.

defectologia passaram, então, a envolver os principais argumentos teóricos que estariam relacionados à sua teoria histórico-cultural¹⁵¹. Segundo Van der Veer e Valsiner (2006), Vygotski passa a considerar que os problemas decorrentes da cegueira resultavam da falta de adequação entre sua organização psicofisiológica, desviante do considerado “normal” e os meios culturais disponíveis.

O trabalho “*Acerca de la dinámica del carácter infantil*” (1997j) ainda apresenta a opção de Vygotski pela proposta teórica de Adler, todavia com alguns parágrafos dedicados ao debate sobre a possibilidade da relação, agora duvidosa, entre a psicologia individual de Adler e a teoria marxiana (ligação esta que era um dos principais elementos que fazia Vygotski se interessar pelos escritos de Adler):

Aquí dejamos a un lado la cuestión de la relación de esta teoría con la filosofía marxista, ya que se trata de una cuestión compleja, discutible y, lo que es más importante, que demanda un estudio particular y específico. Las posiciones filosóficas fundamentales de Adler están *distorsionadas* [grifo nosso] por elementos metafísicos¹⁵² (VYGOTSKI, 1997j, p. 172).

Van der Veer e Valsiner (2006) ressaltam que, nos trabalhos de Vygotski que versam sobre temas relacionados à defectologia é possível observar a transição da utilização da psicologia de Adler para a teoria histórico-cultural¹⁵³, a partir do

¹⁵¹ Em “El significado histórico de la crisis da psicología”, escrito em 1927, Vygotski (1997q) defende uma psicologia marxista, amparada no método do materialismo histórico-dialético, o que provocou profunda transformação em suas pesquisas. De acordo com Lordelo e Tenório (2010), esse texto ocupa uma posição intermediária entre os primeiros escritos e aqueles que seriam fundadores de sua teoria histórico-cultural. Neste, a proposição de que se estudasse o conceito de consciência no ser humano era, para Vygotski, uma resposta para a existente dicotomia entre as divergentes correntes da psicologia.

¹⁵² Tradução livre: “aqui deixamos de lado a questão da relação desta teoria com a filosofia marxista, já que se trata de uma questão complexa, discutível e, o que é mais importante, que demanda um estudo particular e específico. As posições filosóficas fundamentais de Adler estão distorcidas por elementos metafísicos”.

¹⁵³ Prestes (2010) chama a atenção para o fato de que não é possível encontrar referência direta a expressão “histórico-cultural” como denominação da teoria de Vygotski, embora concorde que é difícil negar o quanto esse termo é preciso para revelar a principal tarefa a que ele se propôs. Ao se referirem à teoria elaborada por Vygotski depois de 1928, diferentes autores adotam também a expressão “teoria histórico-cultural”, tais como Van der Veer e Valsiner (2006) e Blanck (2003). Segundo estes três últimos pesquisadores, a teoria histórico-cultural foi elaborada por Vygotski, tendo a participação tardia de A. R. Luria em cooperação e co-autoria em alguns escritos. A suposta participação de A. N. Leontiev é modestíssima, restringindo-se a apenas um escrito através do qual desenvolveu um trabalho de campo confirmando algumas ideias vygotskianas. Essas afirmações lançam dúvida sobre a concepção amplamente difundida de que Vygotski, Luria e Leontiev constituíram um trio que trabalhou em uníssona cooperação: “A ideia dos três mosqueteiros heróicos e inseparáveis lutando contra a psicologia tradicional é, portanto, uma reconstrução romântica promovida por Leontiev e Luria. [...] o mito da *troika* [grifos dos autores] serviu à função de obscurecer as diferenças de opinião e os conflitos pessoais bastante reais que viriam a se desenvolver entre Vygotsky e Leontiev (e, em certo grau, com Luria) em um estágio posterior” (VAN DER VEER e VALSINER, 2006, p. 204).

trabalho “*Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea*” (1997c), no qual combina a última análise completa de ideias adlerianas com a apresentação de um conjunto totalmente novo de noções, como as de instrumentos, de funções psíquicas inferiores e superiores etc., todas elas características de sua teoria histórico-cultural. Nesse texto, o autor faz uma análise do papel da defectologia no trabalho com crianças com deficiência, dos seus problemas sob o ponto de vista filosófico e das influências sociais dessa disciplina, considerada por ele como científica. Segundo o autor, a base dessa nova defectologia deveria partir de proposições positivas em relação ao deficiente e, sobretudo, considerar que o deficiente apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto da pessoa considerada “normal”. Especificando as características do desenvolvimento prejudicado pela deficiência, Vygotski (1997c) retoma a tese da compensação de Adler, mas faz um alerta:

Se puede y se *debe* [grifos do autor] discrepar de Adler en cuanto a que él atribuye al proceso de compensación un significado universal en cualquier desarrollo psíquico, pero no existe ahora, al parecer, un defectólogo que niegue la importancia primordial de la reacción de la personalidad al defecto, los procesos compensatorios en el desarrollo, es decir, ese cuadro sumamente completo de influencias positivas del defecto, los rodeos del desarrollo, sus complicados zigzagueos, cuadro que observamos en cada niño con un defecto. [...] No hay necesidad de ser adleriano ni de compartir los principios de su escuela para reconocer la justeza de esta tesis¹⁵⁴ (VYGOTSKI, 1997c, p. 15-16).

Observa-se que no texto “*Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea*” (1997c) Vygotski ainda mantinha o pensamento voltado para as noções teóricas adlerianas, embora com alguns questionamentos que o estavam inclinando para o seu abandono.

Ao traçar as linhas teóricas gerais da sua teoria histórico-cultural, Vygotski (1997c, 1997k) mostra que o processo de desenvolvimento cultural refere-se ao domínio das ferramentas psicológico-culturais, criadas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico. O autor entende que todas as formas

¹⁵⁴ Tradução livre: “Pode-se e deve-se discordar de Adler no sentido de que ele atribui ao processo de compensação um significado universal em qualquer desenvolvimento psíquico, mas não existe agora, aparentemente, um defectólogo que negue a importância primordial da reação da personalidade ao defeito, os processos compensatórios no desenvolvimento, ou seja, esse quadro, extremamente completo de influências positivas do defeito, os desvios de desenvolvimento, seus complicados ziguezagues, quadro que observamos em cada criança com um defeito. [...] Não há necessidade de ser adleriano nem de compartilhar com os princípios de sua escola para reconhecer a exatidão desta tese”.

superiores de atividade intelectual, assim como as demais funções psíquicas superiores, tornam-se possíveis somente sobre a base do emprego das ferramentas da cultura. Como a pessoa que apresenta alguma deficiência tem um tipo biológico diferente que, em determinados casos, não está adequado às ferramentas culturalmente construídas para as pessoas que não possuem comprometimentos sensoriais, físicos ou outros, seu acesso à cultura precisa ser feito mediante meios peculiares, distintos, que oportunizem o seu desenvolvimento cultural. Com a ajuda desses procedimentos, Vygotski propõe que a pessoa que tem um comprometimento pode dominar as formas culturais gerais.

Sobre o desenvolvimento cultural do cego, Vygotski (1997k) explica que todo o aparato da cultura está adaptado à organização psicofisiológica “normal” dos sujeitos: a cultura pressupõe uma pessoa que possua todos os órgãos em perfeito estado; todos os signos e símbolos culturais estão destinados para um tipo “normal” de pessoa. A presença de alguém que possui características diferentes resulta em uma falta de correspondência entre as linhas de desenvolvimento natural e cultural. A organização cultural não consegue suprir de maneira adequada a individualidade do cego. Para Vygotski (1997k), nesse momento, entra o necessário trabalho da educação, que cria uma técnica artificial, um sistema especial de signos ou símbolos culturais, adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica do deficiente. Por esse motivo, Vygotski (1997k, 1997c) propõe que, aos cegos, a escrita visual seja substituída pela tátil, através da introdução do sistema braille, que permite compor o alfabeto com diferentes combinações simbólicas específicas.

Sob o ponto de vista psicológico e biológico, como Vygotski explica que seja possível que a aprendizagem da escrita braille possa substituir a escrita tradicionalmente feita pelos videntes? O autor declara que a forma cultural da conduta é independente de tal ou qual aparato psicofisiológico. O desenvolvimento cultural da conduta não está vinculado a uma ou outra função específica; assim, a escrita pode ser transferida da forma visual à tátil. Para Vygotski (1997k), o mais importante é a ideia de que as formas culturais da conduta constituem o único caminho na educação do deficiente (no caso os cegos). Essa via opera pela criação de desvios de desenvolvimento, quando são impossíveis os caminhos diretos. Como exemplo, observa-se que o desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita para os cegos, por meio do braille, apresenta-se como um caminho indireto,

realizado por meios especiais de signos e símbolos, uma vez que a via direta (a escrita realizada pelas pessoas que vêem) resulta inacessível¹⁵⁵.

Vygotski (1997k) compreende que a cegueira cria obstáculos e dificuldades de desenvolvimento e serve como estímulo para a ocorrência de desvios¹⁵⁶ que tendem a compensar a insuficiência e a introduzir uma nova ordem no sistema alterado¹⁵⁷. Esses desvios, independentemente da insuficiência orgânica, são essenciais, uma vez que Vygotski entende que

sólo es posible el desarrollo de las funciones psíquicas superiores por las vías de su desarrollo cultural, siendo indiferente que este desarrollo siga el curso del dominio de los medios exteriores de la cultura (lenguaje, escritura, aritmética) o la línea del perfeccionamiento interior de las propias funciones psíquicas¹⁵⁸ (1997k, p. 187).

Para Raposo (2006), a utilização de vias colaterais para a internalização da cultura e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores possibilita ao cego constituir-se como sujeito e formar-se como unidade social. De acordo com a pesquisadora, essa compreensão elaborada por Vygotski imprime uma nova qualidade nos processos que integram o desenvolvimento.

Partindo de uma análise sobre os estudos que comparavam os problemas do desenvolvimento da criança “normal” com os da “anormal”, Vygotski (1997b) salienta que o estudo da deficiência deve partir das leis comuns do desenvolvimento do ser humano para, posteriormente, estudar as peculiaridades psicológicas decorrentes da deficiência. No estabelecimento destas regularidades comuns, Vygotski (1997b) destaca um aspecto teórico que dá força à ideia da origem social do comportamento humano: o desenvolvimento das funções psíquicas superiores tem origem social, tanto na filogênese quanto na ontogênese. Para o desdobramento desta proposição, considera a seguinte tese:

¹⁵⁵ Vygotski (1997c, 1997k) justifica a utilização do sistema braille por esse ser um instrumento cultural peculiar, criado especialmente para que se realize o desenvolvimento cultural da criança cega. Para o autor, esse é um dos recursos culturais diferentes dos habituais que, no entanto, cumpre a mesma função cultural na conduta da criança, operando por meio de um mecanismo fisiológico similar.

¹⁵⁶ Como a escrita através do sistema braille para os cegos.

¹⁵⁷ Nesse momento faz menção à teoria adleriana, presente na segunda fase do seus estudos no campo da defectologia acerca da cegueira, porém, sem mencionar o nome de Adler.

¹⁵⁸ Tradução livre: “Só é possível o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pela via do desenvolvimento cultural, sendo indiferente que este desenvolvimento siga o curso do domínio dos meios exteriores da cultura (linguagem, escrita, aritmética) ou a linha do perfeccionamento interior das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária...)”.

La observación del desarrollo de las funciones superiores demuestra que la formación de cada una de ellas está rigurosamente subordinada a la misma regularidad, es decir, que cada función psíquica aparece en el proceso de desarrollo de la conducta dos veces; primero, como función de la conducta colectiva, como forma de colaboración o interacción, como medio de la adaptación social, o sea, como categoría interpsicológica, y, en segundo lugar, como modo de la conducta individual del niño, como medio de la adaptación personal, como proceso interior de la conducta, es decir, como categoría intrapsicológica¹⁵⁹ (VYGOTSKI, 1997b, p. 214).

Depreender a proposta teórica exposta por essa “lei¹⁶⁰” é de importância capital para se implementar ações pedagógicas que tenham a possibilidade de influenciar o desenvolvimento dos processos superiores de pessoas cegas, uma vez que Vygotski (1997b, 1997l) compreende que a deficiência e o diminuto desenvolvimento das funções psíquicas superiores se encontram em uma relação diferente a da deficiência com o insuficiente desenvolvimento das funções psíquicas elementares: enquanto que o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas elementares ocorre, com frequência, por consequência direta de alguma deficiência (o desenvolvimento incompleto da motricidade em função da cegueira, da linguagem na mudez, ou ainda, do pensamento na deficiência mental, exemplifica Vygotski), o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores no deficiente aparece como um fenômeno secundário, que se levanta sobre a base de suas particularidades primárias. Os professores devem ter essas ideias bastante claras; se não fazem esse discernimento, cometem erros durante o seu trabalho com cegos.

Um desses erros consiste na crença de alguns pedagogos e psicólogos de que todos os sintomas que caracterizam o quadro da deficiência podem ser diretamente derivados da deficiência em si, como se fossem seu núcleo fundamental. Há, evidentemente, características que são derivadas da deficiência (as regularidades biológicas), entendidas, segundo Vygotski (1997b; 1997l), como derivações primárias¹⁶¹. Concomitantemente a essas derivações primárias, há

¹⁵⁹ Tradução livre: “A observação do desenvolvimento das funções superiores demonstra que a formação de cada uma delas está rigorosamente subordinada à mesma regularidade, ou seja, que cada função psíquica aparece no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes; primeiro, como função da conduta coletiva, como forma de colaboração ou interação, como meio da adaptação social, ou seja, como categoria interpsicológica, e, em segundo lugar, como modo da conduta individual da criança, como meio da adaptação pessoal, como processo interior da conduta, ou seja, como categoria intrapsicológica”.

¹⁶⁰ O autor salienta em diversos escritos teóricos histórico-culturais (1997a) que esta é a “lei geral do desenvolvimento” ou “lei genética geral do desenvolvimento cultural”.

¹⁶¹ “Sintomas primários [...], sintomas secundários, [...]”. Tradução livre: “Sintomas primários [...], sintomas secundários [...]”, como denomina o autor (VYGOTSKI, 1997l, p. 143; 151).

derivações secundárias (inclusive terciárias etc.) que não provêm do defeito orgânico em si, mas de seus sintomas originários (1997b; 1997l): “Nacen como [...] una sobreestructura compleja del cuadro básico del desarrollo¹⁶²” (p. 221). Vygotski (1997b, 1997l) compreende que o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores aparece como derivação secundária.

Como transcorre esse processo? Vygotski (1997b) explica que a raiz de uma determinada deficiência (derivação primária) faz aparecer no deficiente uma série de particularidades que obstaculizam o desenvolvimento “normal” da comunicação coletiva, da colaboração e da sua interação com as pessoas que o rodeiam. A separação do deficiente em relação à coletividade, caracterizando um exílio¹⁶³ da pessoa, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores. O desenvolvimento incompleto dos processos superiores não está condicionado pela deficiência de modo primário, mas, secundário. Kozulin e Gindis (2007) esclarecem que um defeito primário é identificado por Vygotski como um comprometimento inicial, sensorial, orgânico ou neurológico, que influencia o desenvolvimento das funções naturais de percepção, memória, comunicação e, assim por diante. A influência secundária decorre das consequências sociais do defeito primário (sobre a situação social de desenvolvimento). Esse é o ponto de distinção sobre o qual devem se deter os educadores. Vygotski entende que distinguir uma derivação primária de uma secundária no desenvolvimento do deficiente é uma condição imprescindível, tanto para a correta compreensão teórica de suas propostas, como também para as ações práticas que devem ocupar o pedagogo na educação do aluno deficiente.

O fato de muitos educadores não conseguirem distinguir os sintomas primários dos secundários faz com que as ações pedagógicas não sejam focadas nos determinantes culturais, e todas as aspirações pedagógicas passam a ser orientadas para a tentativa do avanço dos processos elementares, expressa na doutrina da educação sensoriomotriz, na educação de sentidos isolados, no que Vygotski chama de “adestramento”: nesse caso, à criança com alguma deficiência não se ensina a pensar, mas, a diferenciar cores, sons etc.. O erro pedagógico da educação de cegos centra-se na intenção de substituir a visão. Vygotski (1997b,

¹⁶² Tradução livre: “Nascem como [...] uma superestrutura complexa do quadro básico do desenvolvimento”.

¹⁶³ Isolamento, separação.

1997l) indica que nenhum desses procedimentos jamais será capaz de substituir as imagens visuais faltantes: seu grande problema é que tais procedimentos estão voltados para a via das funções psíquicas inferiores, as quais considera menos educáveis, pois dependem diretamente de fatores orgânicos que são irreversíveis.

Outro erro de alguns pedagogos e psicólogos, destacado por Vygotski (1997b), caracteriza-se pela crença de que a limitação sensorial neutraliza o desenvolvimento dos processos superiores do pensamento. Este erro restringe as ações educativas ao trabalho de compensação das vias sensoriais faltantes e, sobretudo, as ações coletivas do cego. Essas ações educativas voltadas para as vias sensoriais faltantes são consideradas por Vygotski (1997b) como tentativas diretas de enfrentamento do problema, que ocorrem através de uma cultura sensoriomotriz do adestramento do tato, do ouvido, pela concepção errônea de um “sexto sentido do cego”, conforme destaca:

La pedagogía emprende el camino de la sustitución de las imágenes visuales a través de las sensaciones de otra clase, sin comprender que la propia naturaleza de la percepción condiciona el carácter inmediato de su actividad y la imposibilidad de su reemplazo concreto. De manera que por la vía de los procesos elementares, en la esfera de las percepciones y representaciones, jamás encontraremos la posibilidad real de crear una sustitución concreta de las imágenes especiales faltantes¹⁶⁴ (VYGOTSKI, 1997b, p. 227).

Vygotski (1997b) confirma que a autêntica esfera da compensação das consequências da cegueira não é o campo das percepções, dos processos elementares, mas o campo dos conceitos, do desenvolvimento do pensamento abstrato, das funções psíquicas superiores. O autor indica que o cego tem plenas condições de operar com o conhecimento abstrato e que a falta de um dos sentidos não exerce influência sobre o desenvolvimento do seu pensamento. Segundo Vygotski (1997b), os limites do desenvolvimento dos processos superiores superam o que ele chama de “adestramento”. O desenvolvimento do conceito é a forma superior de compensação da insuficiência de representações (VYGOTSKI, 2006a, 2006b). O que considera mais importante é que o desenvolvimento do conceito,

¹⁶⁴ Tradução livre: “a pedagogia empreende o caminho da substituição das imagens visuais através das sensações de outra classe, sem compreender que a própria natureza da percepção condiciona o caráter imediato de sua atividade e a impossibilidade de sua substituição concreta. De maneira que pela via dos processos elementares, na esfera das percepções e representações, jamais encontraremos a possibilidade real de criar uma substituição concreta das imagens especiais faltantes”.

como todos os processos psicológicos superiores, amplia-se no processo de atividade coletiva: “sólo la colaboración lleva a la formación de la lógica infantil, sólo la socialización del pensamiento infantil [...] conduce a formación de los conceptos¹⁶⁵” (VYGOTSKI, 1997b, p. 230).

A partir da tese vygotskiana, que indica que o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre primeiro de maneira coletiva, como forma de colaboração para, posteriormente, acontecer como processo interior, considera-se que a colaboração entre cegos e videntes é fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos envolvidos em uma situação. Como conclui o autor:

El pensamiento colectivo es la fuente principal de compensación de las consecuencias de la ceguera. Desarrollando el pensamiento colectivo, eliminamos la consecuencia secundaria de la ceguera, rompemos en el punto más débil toda la cadena creada en torno del defecto y *eliminamos la propia causa del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores en el niño ciego*, [grifos do autor] desplegando ante él posibilidades enormes e ilimitadas¹⁶⁶ (VYGOTSKI, 1997b, p. 230).

A possibilidade de desenvolvimento das funções psíquicas superiores que a interação e a colaboração possibilitam para os participantes de uma mesma sala de aula concretiza-se através da utilização da linguagem como instrumento para elaborar o conceito. De acordo com Vygotski (1997c), o destino de todo o desenvolvimento cultural do cego depende de ele dominar ou não a linguagem como instrumento psicológico fundamental¹⁶⁷.

¹⁶⁵ Tradução livre: “só a colaboração leva à formação da lógica infantil, só a socialização do pensamento infantil [...] conduz à formação dos conceitos”.

¹⁶⁶ Tradução livre: “O pensamento coletivo é a fonte principal de compensação das consequências da cegueira. Desenvolvendo o pensamento coletivo, eliminamos a consequência secundária da cegueira, rompemos no ponto mais débil toda a cadeia criada em torno do defeito e eliminamos a própria causa do desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores na criança cega, implantando ante ela possibilidades enormes e ilimitadas”.

¹⁶⁷ Vygotski (1993d, 1993e) indica que a linguagem possui duas funções: a primeira, de comunicação e a segunda intelectual. O significado da palavra é uma unidade dessas duas funções da linguagem tanto quanto o é do pensamento. Significado é, ao mesmo tempo, linguagem e pensamento. Sem significado, a palavra é som vazio. Por esse motivo, antes da companhia profissional de Anne Sullivan, Helen Keller apresentava aspectos de comunicação com sua família, mas não compreendia intelectualmente o que se passava à sua volta. O significado da palavra lhe era vazio, tal como ela descreve: “Algum dia você já esteve no mar cercado por um denso nevoeiro, como se uma tangível escuridão branca se fechasse sobre você e o grande navio, tenso e ansioso, tateasse em busca do caminho para a costa com uma bola de chumbo e uma sonda e você esperasse com o coração batendo que algo acontecesse? Eu era como aquele navio antes de minha instrução começar, só que não tinha bússola ou sonda, nem meios de saber quão próximo estava o porto. “Luz! Me dêem luz!” era o grito sem palavras de minha alma [...]” (KELLER, 2008, p. 19-20). Vygotski considera que a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que,

A necessidade que tem a educação de oportunizar o acesso dos cegos aos instrumentos culturais historicamente construídos pela sociedade é um dos principais destaques que se faz a partir da análise dos textos vygotskianos desta terceira fase dos seus estudos sobre essa deficiência. É importante ressaltar que Vygotski destaca que o eixo cultural pressupõe progressão das funções psíquicas superiores, o que enfatiza o poder que exerce a interferência da educação na vida das pessoas, sejam elas deficientes ou não.

Beyer (2000) salienta que, para Vygotski, as defasagens sensoriais do cego não significam (ou não são sinônimo de) defasagem cognitiva. Ao contrário, a impossibilidade que algumas pessoas têm para ver (desencadeada por uma imposição biológica) tem precisamente sua compensação na possibilidade do exercício conceitual (dada pela função psíquica superior, constituída culturalmente pelo ser humano). Vale lembrar o que Vygotski (1997k) aponta como fundamental ao se considerar o desenvolvimento do cego: o desenvolvimento cultural é a esfera fundamental de onde resulta possível a compensação da insuficiência; de onde resulta impossível um desenvolvimento orgânico subsequente, abre-se ilimitadamente o caminho do desenvolvimento cultural.

por volta de dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem: a do ser cultural, cognoscente, intelectual. Assim, o episódio do poço, narrado por Helen Keller como um dos mais incríveis de sua vida, torna-se emblemático e suas palavras são o que pode representar melhor a proposta teórica de Vygotski: “Sullivan colocou minha mão sob o jorro da água. Enquanto a fria corrente despejava-se sobre uma de minhas mãos, a srta. Sullivan soletrava na outra a palavra água, primeiro lentamente, depois rapidamente. Fiquei imóvel, com toda a atenção fixada nos movimentos de seus dedos. De repente senti uma consciência envolta em nevoeiro, como de algo esquecido – o eletrizar de um pensamento que voltava; e de algum modo o mistério da linguagem foi revelado a mim. Soube então que ‘á-g-u-a’ significava a maravilhosa coisa fresca que fluía sobre minha mão. Aquela palavra viva despertou minha alma, deu-lhe luz, esperança, alegria, enfim, libertou-a!” (KELLER, 2008, p. 21).

4 Conceitos da teoria histórico-cultural que embasaram esta tese

Alguns dos conceitos trabalhados por Vygotski e os autores envolvidos com pesquisas na linha da teoria histórico-cultural foram utilizados no decorrer desta tese. Com o objetivo de explicitar as ideias acerca da tomada de consciência, da vontade, da subjetividade e da superação, abordar-se-ão tais noções na sequência do escrito.

4.1 A tomada de consciência em Vygotski

Estudos conduzidos por Vygotski sobre a temática da consciência são recorrentes durante toda sua carreira científica: segundo Molon (2003), estão presentes desde a entrada de Vygotski na psicologia até a interrupção de seu trabalho, ocasionada pelo seu prematuro falecimento. Rosa (2011) destaca Vygotski como um dos pesquisadores que, no princípio do século XX, fez importantes avanços com relação ao estudo da psique.

Castro e Alves (2012) e Prestes (2010) compreendem que há duas maneiras de interpretar o conceito de consciência na obra de Vygotski: como sinônimo de psiquismo humano, matriz do pensamento (*soznanie*, consciência); e como tomada de consciência, função psíquica superior, consciência e controle (*osoznanie*, discernimento e controle consciente do ato de pensar). Nas pesquisas vygotskianas a respeito da consciência, o ponto que chamou maior atenção para o desenvolvimento desta investigação foi o contexto de suas análises sobre a tomada

de consciência. Castro e Alves (2012) salientam que o processo mental de tomada de consciência faz parte do sistema psíquico superior humano, a consciência (sendo esta mais abrangente do que a primeira). Observa-se que Vygotski (1993e; 1993a) refere-se ao trabalho de Claparède¹⁶⁸ como autor que formulou originalmente a lei de tomada de consciência. Vygotski (1993e) explica que Claparède afirmou que as funções psíquicas se desenvolvem para satisfazer determinadas necessidades e se toma consciência delas quando surgem obstáculos no curso de sua satisfação.

Sem a intenção de revisar detalhadamente as compreensões teóricas de Vygotski acerca da consciência, suficientemente estudadas no contexto científico brasileiro (SILVA e DAVIS, 2004), propõe-se discutir o estudo da tomada de consciência em Vygotski, focando aqueles elementos teóricos que pareceram ter relação com esta tese: a interpretação que o autor dá para a tomada de consciência como um sistema de transmissão de reflexos; a importância do ensino dos conceitos científicos para o cego; a tomada de consciência sobre o que ocorre na própria consciência¹⁶⁹.

A tomada de consciência como um sistema de transmissão de reflexos

No período inicial de sua produção teórica que, entre diversos outros temas de seu interesse, envolveu o estudo sobre a consciência¹⁷⁰, Vygotski procurou afirmar a necessidade do estudo dessa função psicológica superior na psicologia explicitando suas convicções teóricas sobre o assunto, a partir de uma crítica aos trabalhos reflexológicos de Pavlov¹⁷¹ e Bejterev¹⁷². Nessa época (1924, 1925), Vygotski (1997m) destacou a importância do estudo do *comportamento* da pessoa. A esse respeito, Vila Mendiburu (2001) indica que, para Vygotski, esse estudo requeria o uso da noção de consciência, já que o comportamento humano não é guiado apenas por processos biológicos. Para estudar a totalidade do comportamento humano e, em contraposição aos meios utilizados por Pavlov para

¹⁶⁸ E. Claparède (1873-1940), psicólogo suíço.

¹⁶⁹ A pesquisa de Toassa (2006) sugere diferentes acepções para “tomada de consciência” em Vygotski. Sem se opor aos resultados apresentados por essa pesquisadora, fixa-se apenas na compreensão sobre a tomada de consciência de acordo com os temas apresentados.

¹⁷⁰ Em seus primeiros estudos referentes à temática, a consciência para Vygotski é tomada como psique (1997n, p. 42; 51).

¹⁷¹ I. P. Pavlov (1848-1936) fisiologista russo.

¹⁷² V. M. Bejterev (1867-1927) fisiologista, neurologista e psicólogo russo que, juntamente com Pavlov, foi o criador da reflexologia.

estabelecer o reflexo condicionado que explica o comportamento nos animais, Vygotski (1997m) sugeria que era necessário introduzir novos componentes na fórmula metodológica da pesquisa de Pavlov e Bejterev, quais sejam a experiência histórica, a experiência social e a experiência duplicada.

A *experiência histórica* diz respeito à experiência herdada pelos homens ao longo da história da humanidade: trabalho, comportamento, baseiam-se em uma “amplísima utilización de la experiencia de las generaciones anteriores, es decir, de una experiencia que no se transmite de padres a hijos a través del nacimiento”¹⁷³ (VYGOTSKI, 1997n, p. 45). Juntamente a essa experiência histórica, está a *experiência social*: aquela que o sujeito vivencia no relacionamento direto com outras pessoas, como resultado do envolvimento com os demais, através da fala, no trabalho, na família, enfim, em diferentes ambientes sociais (VYGOTSKI, 1997n). A *experiência duplicada* é explicada pelo autor da seguinte maneira: o homem adapta ativamente o meio a si mesmo; ao adaptá-lo, planeja suas ações, dispõe da possibilidade de modificar o que foi planejado e, ao executá-las, exerce influência sobre seu próprio comportamento (VYGOTSKI, 1997n). Segundo Molon (2009), experiências social, histórica e duplicada constituem o sujeito em um determinado tempo histórico e em uma determinada cultura, o que significa que as relações sociais impõem novas formas de mediação, dependendo da cultura em que estão inseridas, implicando a necessidade da compreensão de mecanismos e processos diferentes que constituem o sujeito em sua época.

Para Vygotski (1997n), o comportamento humano é fruto desses três componentes os quais devem ser considerados ao se realizarem investigações sobre o homem. Vila Mendiburu (2001) também entende que as experiências histórica, social e duplicada são o que caracterizam o mundo da espécie humana. Isso significa que os processos psicológicos superiores, à diferença dos inferiores, não podem ser explicados como adaptação passiva ao meio, tal como sugeria a reflexologia (ou posteriormente, o modelo estímulo-resposta).

Ao sugerir que a experiência determina a consciência, Vygotski (1997n) reconhece a capacidade que tem o homem de constituir-se em excitante de si mesmo: a resposta emitida em relação a determinado estímulo (reflexo) pode converter-se em um novo estímulo para ele: “la capacidad que tiene nuestro cuerpo

¹⁷³ Tradução livre: “amplísima utilização da experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais a filhos através do nascimento”.

de constituirse en excitante (a través de sus actos) de sí mismo (y de cara a otros nuevos actos) constituye la base de la conciencia¹⁷⁴ (VYGOTSKI, 1997n, p. 49). O autor aponta para uma compreensão de tomada de consciência não como um reflexo, mas como um entrelaçamento de reflexos, ressaltando a importância da fala como constituidora da consciência e a relação com o outro como constitutiva do “eu” a partir do “eu” alheio. Indica que “la propia conciencia o la toma de conciencia de nuestros actos y estados debe ser interpretada como un sistema de mecanismos transmissores de unos reflejos a otros que funcionan correctamente en cada momento conciente¹⁷⁵” (VYGOTSKI, 1997m, p. 10). A tomada de consciência surge como uma resposta ao comportamento da pessoa. Tomada de consciência, portanto, não pode ser confundida com a própria consciência: ela difere da consciência, pois a tomada de consciência só poderá surgir na pessoa consciente da situação que vivencia.

Se, no texto de Vygotski citado anteriormente, o autor utiliza a expressão “toma de conciencia¹⁷⁶” em outro, Vygotski (1997n) utiliza a palavra “concienciación¹⁷⁷” para se referir à “própria conciencia¹⁷⁸”, à tomada de consciência em relação aos atos e estados próprios para cada pessoa (p. 49). Essas são, evidentemente, expressões diferentes, mas com o mesmo significado, uma vez que o autor explica que a “concienciación” ocorre no momento do estado consciente: “Darse cuenta de algo significa justamente transformar unos reflejos en otros¹⁷⁹” (p. 50). Importa observar que a tomada de consciência apresenta forte relação com as experiências social e histórica, justamente porque o sujeito, inserido em um ambiente peculiar, por um lado, poderá responder conscientemente de acordo com as implicações sociais pertinentes; por outro lado, esse mesmo sujeito terá como efeito de tomada de consciência suas próprias ações enquanto experiência duplicada.

¹⁷⁴ Tradução livre: “a capacidade que tem nosso corpo de constituir-se em excitante (através de seus atos) de si mesmo (e em vista de outros novos atos) constitui a base da consciência”.

¹⁷⁵ Tradução livre: “a própria consciência ou a tomada de consciência de nossos atos e estados deve ser interpretada como um sistema de mecanismos transmissores de uns reflexos a outros, que funcionam corretamente em cada momento consciente”.

¹⁷⁶ Tradução livre: “tomada de consciência”.

¹⁷⁷ Toassa (2006), que conduziu pesquisa com o objetivo de identificar o conceito de consciência na obra de Vygotski, traduziu o termo “concienciación” a partir do mesmo texto que se está utilizando para esta pesquisa (1997n) como “tomada de consciência”. Utiliza-se a mesma proposta de tradução utilizada pela autora.

¹⁷⁸ Tradução livre: “própria consciência”.

¹⁷⁹ Tradução livre: “Dar-se conta de algo significa justamente transformar uns reflexos em outros”.

Toassa (2006) compreende que, nessa fase reflexológica da pesquisa de Vygotski, tomada de consciência ocorre em relação ao meio, ao próprio sujeito e às vivências subjetivas, sendo realizada por um complexo mecanismo psicológico. A autora explica que essa expressão trata de uma relação de compreensão, ou conhecimento, ativa com respeito ao meio social. O termo não trata de percepção, nem mesmo de pensamento, como se poderia esperar desde o ponto de vista da psicologia behaviorista¹⁸⁰. Demanda, contudo, uma consonância entre os fatos internos e externos ao sujeito e à sua representação na palavra.

Segundo Vygotski, o processo de tomada de consciência é um processo mediado, sendo a palavra o núcleo central dessa mediação, a unidade de análise da consciência: “actuando sobre el sujeto con las palabras adecuadas, se pueden favorecer tanto la inhibición como le estimulación de reacciones condicionadas (1997n, p. 54)¹⁸¹”. A palavra foi explicada (nessa fase inicial de seu trabalho sobre a consciência) a partir do conceito dos reflexos reversíveis¹⁸².

Ao explicar o funcionamento desses reflexos, Vygotski, (1997n) salienta que a palavra escutada é um excitante e a pronunciada é um reflexo, que cria esse mesmo excitante. Esses reflexos reversíveis são a base social do comportamento e servem de coordenação coletiva desse comportamento. A palavra tem como fundamento primordial o domínio do próprio comportamento, o que significa que, do ponto de vista da realização de investigações reflexológicas em seres humanos, deve-se levar em consideração a possibilidade do controle dos estímulos condicionados (VYGOTSKI, 1997n). O mesmo pode acontecer com o que ele denomina de “excitantes sociais”, aqueles estímulos que provém das pessoas: o autor indica que cada pessoa pode reconstruir individualmente esses mesmo excitantes, porque se convertem em reversíveis para o próprio sujeito e determinam o comportamento de modo diferente para cada um. Essas constatações fazem com que Vygotski (1997n, p. 57) indique que “es en el lenguaje donde se halla precisamente la fuente del

¹⁸⁰ Essa noção é evidenciada com a nota de rodapé que Vygotski incluiu no final de seu texto (1997n, p. 59): “El presente artículo se hallaba ya en fase de corrección de pruebas, cuando conocí algunos trabajos relativos a este problema pertenecientes a psicólogos behavioristas. Estos autores plantean y resuelven el problema de la conciencia de forma cercana a las ideas desarrolladas aquí, como un problema de relación entre reacciones [...]”. Tradução livre: “Este artigo já estava em fase de leitura de prova, quando conheci alguns trabalhos sobre este problema que pertence aos psicólogos behavioristas. Estes autores colocavam e resolviam o problema consciência de perto as ideias desenvolvidas aqui, como um problema de relacionamento entre as reações [...]”.

¹⁸¹ Tradução livre: “Atuando sobre o sujeito com as palavras adequadas, se podem favorecer tanto a inibição como lhe estimular reações condicionadas”.

¹⁸² Aqueles reflexos que podem funcionar, ao mesmo tempo, como excitantes.

comportamiento social y de la conciencia¹⁸³”. A palavra é, assim, considerada por Vygotski (1997n) como o elemento fundamental para o desenvolvimento da tomada de consciência.

É importante ressaltar que a tomada de consciência, enquanto resultado da interferência dos demais na vida do indivíduo, não tem como significado o condicionamento, tal como se a interferência dos demais fosse um “hipnotizador”: Toassa (2006) indica que a tomada de consciência para Vygotski pressupõe uma relação de compreensão ou de conhecimento ativa com respeito ao meio social, não de percepção direta. A tomada de consciência mediada pela palavra está na vida do indivíduo enquanto processo, como atributo do desenvolvimento da psique equivalente às representações advindas do ambiente social e das vivências subjetivas (do eu, da cultura pessoal).

Os eventos mediadores que se dão através da palavra, para a tomada de consciência, podem ocorrer, no ambiente escolar, pelas interações responsáveis pelo ensino, ou, fora desse ambiente, pelas relações que se estabelecem com as pessoas do convívio familiar e social – especialmente com aquelas pessoas pelas quais o sujeito tem apreço. Fontana (2000) explica que é somente por meio das relações sociais que nos tornamos “capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer” (p. 221). Todas as relações interpessoais estabelecidas pela pessoa, no decorrer de sua vida, são partes de um processo que colabora para que ela tome consciência do que quer, das suas necessidades.

O produto da interferência dos outros na vida do indivíduo é, finalmente, o resultado do processo de tomada de consciência, é o dar-se conta do que acontece na vida do indivíduo ou a projeção daquilo que quer ou de suas necessidades. Esse produto leva às tomadas de decisão do indivíduo, como resultado dos processos interpsicológicos vivenciados.

Para o entendimento do conceito de consciência, acredita-se ser útil essa primeira explicação proposta por Vygotsky (1997m, 1997n). O conhecimento sobre os estudos de Vygotski a respeito da tomada de consciência neste início de carreira científica oportuniza que se identifique uma noção que terminaria por converter-se

¹⁸³ Tradução livre: “é na linguagem onde está precisamente a fonte do comportamento social e da consciência”.

em um dos núcleos centrais da sua psicologia: o princípio da gênese social da consciência (RIVIÈRE, 2002), sobre o valor atribuído por Vygotski à palavra como constituidora da consciência (VYGOTSKI, 1993c) e toda ênfase dada pelo autor a essa ferramenta psicológica. Ele inicia com a ideia de que a “palavra oída es un excitante¹⁸⁴” (1997m, p. 12) e termina entendendo como “microcosmos de la conciencia¹⁸⁵” (1993c, p. 347).

A tomada de consciência “*por la puerta de los conceptos científicos*”¹⁸⁶ e a importância do ensino dos conceitos científicos para o cego

O estudo sobre a tomada de consciência, tendo como base o trabalho de Vygotski, implica na consideração de que é de grande importância o ensino ministrado nos ambientes de escolarização para a superação das causas que geram as derivações secundárias da deficiência. Tal como apresentado no capítulo 3 desta tese, a distinção que devem fazer os educadores sobre uma derivação primária de uma secundária no desenvolvimento do deficiente é fundamental para determinar as práticas que devem ocupar o pedagogo na educação do aluno. Implica considerar, portanto, que os educadores elaborem estratégias que estejam direcionadas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos cegos (VYGOTSKI, 1997b). Estas estratégias encontram “solo fértil” para sua aplicação no ensino dos conceitos científicos na escola, aqueles que permitem que ocorram boas aprendizagens¹⁸⁷. Antes de se abordar o tema do conceito científico, é necessário destacar como Vygotski compreende o processo de formação conceitual e em que se radica essa constatação.

Segundo o argumento de Vygotski (2006a), enquanto o pensamento da criança está muito mais voltado para o concreto, é pouco dialético, produto de processos psíquicos centrados na percepção (pensamento por complexos), o pensamento do adolescente está voltado para o domínio do pensamento lógico, centrado na capacidade de operar de maneira dialética, baseada em processos de análise e síntese, característicos do pensamento por conceitos. Para o desenvolvimento de sua suposição, Vygotski (2006a) propõe a seguinte tese

¹⁸⁴ Tradução livre: “palavra ouvida é um excitante”.

¹⁸⁵ Tradução livre: “microcosmos da consciência”.

¹⁸⁶ Tradução livre: “pela porta dos conceitos científicos” [grifos do autor] (VYGOTSKI, 1993a, p. 214).

¹⁸⁷ Ideia explanada no capítulo 5 desta tese.

fundamental: o processo de tomada de consciência ocorre à medida que o pensamento assume a centralidade das relações interfuncionais do psiquismo, a partir da adolescência¹⁸⁸, quando o sujeito internaliza o processo de formação conceitual, pela primeira vez. A ideia enunciada por Vygotski (2006b) dá destaque para a formação do pensamento em conceitos que, inclusive, atua como diretora para a formação de sínteses superiores de pensamento e como promotora da independência das funções psíquicas superiores em relação ao objeto concreto de análise.

A formação de sínteses superiores de pensamento refere-se à aplicação do método dialético (tese-antítese-síntese). Essa formação pode ser explicada da seguinte maneira: o pensamento por conceitos pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência, mas também a habilidade de examiná-los de maneira discriminada e abstraída do vínculo concreto e factual que aparecem na experiência (VYGOTSKI, 1993f). Dessa maneira, um verdadeiro conceito baseia-se, igualmente, em processos de análise e também em processos de síntese. De acordo com Vygotski (2006a), “el verdadero concepto es la imagen de una cosa objetiva en su complejidad¹⁸⁹” (p. 78). O pensamento capaz de realizar sínteses superiores permite penetrar através da aparência externa do objeto, conhecer os nexos ocultos e as relações que estão na base dos elementos observados¹⁹⁰.

De acordo com a concepção vygotskiana, a possibilidade de operar com conceitos representa o estágio final do desenvolvimento do pensamento. Esse último estágio é resultado da participação do estudante no processo de educação formal. Em comparação aos estágios anteriores¹⁹¹, no estágio de formação

¹⁸⁸ Em alguns textos (2006a, 2006b, 2006c), Vygotski refere-se à adolescência como “idade de transição”, qualificando essa etapa como uma transição, utilizando “adolescência” e “idade de transição” como equivalentes; em outros, Vygotski introduz uma diferenciação entre estes termos (2006d). Utilizar-se-á, no decorrer desta investigação, o termo “adolescência”, pois se considera que o autor está se referindo à fase do desenvolvimento da pessoa correspondente ao período de maturação sexual, subseqüentemente a segunda infância (COLE e COLE, 2003), a não ser quando se fizerem citações literais nas quais aparecer a expressão “idade de transição”.

¹⁸⁹ Tradução livre: “o verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade”.

¹⁹⁰ De acordo com Van der Veer e Valsiner (2006), uma das maiores contribuições de Vygotski para o desenvolvimento da psicologia contemporânea pode ser identificada por sua preocupação persistente em criar novas ideias por meio da síntese dialética que tinha raízes hegelianas, e foi também ponto de partida da filosofia marxiana.

¹⁹¹ Segundo os resultados das investigações experimentais apresentados por Vygotski (1993f), a evolução que culmina no pensamento por conceitos ocorre com o desenvolvimento de três grandes estágios básicos, subdivididos em várias fases: o primeiro foi denominado formação da imagem sincrética; o segundo, formação de complexos; o terceiro, formação conceitual. O autor destaca,

conceitual, o pensamento tem capacidade de operar com definições abstratas (o que não significa que o pensamento concreto, formado por complexos, sucumba). O adolescente não se limita a compreender, a tomar consciência da realidade percebida, mas é capaz de pensá-la por meio de conceitos.

O conceito, enquanto forma nova, específica e original de pensamento que ocorre no desenvolvimento intelectual do adolescente, não surge por consequência da memorização de palavras e associações deliberadas com objetos, tampouco pelo desenvolvimento de novas funções psíquicas elementares. Segundo as investigações desenvolvidas por Vygotski (1993f), a formação de conceitos é um processo que começa a se desenvolver na criança e culmina com o pensamento por conceitos na adolescência, mediado por dois aspectos principais, os quais se passam a comentar.

As ideias apresentadas por Vygotski (1993a, 1993f, 2006a, 2006b) como resultados de suas investigações no campo do desenvolvimento dos conceitos, indicam a *linguagem* como diretora da atenção, por sua função comunicativa e como instrumento psicológico para o desenvolvimento do pensamento do adolescente. Vygotski (1993f) destaca o papel significativo da linguagem como meio de formação de conceitos, como causa psicológica imediata da transformação intelectual que ocorre entre infância e adolescência. Destaca também que o processo de formação de conceitos pressupõe o domínio do fluxo dos próprios processos psicológicos através do uso funcional da palavra, como instrumento principal desse processo.

Vygotski (1993f) chama a atenção para o fato de que todas as funções psíquicas superiores têm, como traço comum, o fato de serem processos mediados por signos, constituindo-se em instrumentos capazes de promover o domínio dos processos psíquicos. No começo da infância, a palavra, que é um signo, atua como meio na formação de um conceito e, depois, torna-se seu símbolo. De acordo com Vygotski (2006a), o conceito é impossível sem as palavras: todo o processo de amadurecimento dos conceitos centra-se no emprego funcional do signo (especialmente a palavra) como meio de formação de conceitos.

contudo, que o processo de formação de conceitos, desencadeado por via experimental, nunca reflete o processo genético que acontece na vida real, como se fosse uma imagem refletida em um espelho. Vygotski (1993f) indica que, no estudo científico dos conceitos, o mais importante é atentar para a formação conceitual a partir da adolescência, não se prendendo aos estágios do desenvolvimento dos conceitos observados em suas investigações experimentais.

Salienta Vygotski (2006b) que a criança, com ajuda da palavra, consegue conhecer as coisas, mas, só com ajuda do conceito, chega ao conhecimento real e racional dessas coisas. O conhecer, no sentido de uma percepção ordenada, categorial, como função psíquica superior, é impossível sem a linguagem. A palavra singulariza o objeto do processo integral de adaptação, de uma situação e o converte em objeto de conhecimento. Nos primeiros anos de vida, a criança vê a situação, mas não a conhece, não a analisa, não a determina; em vez de conhecê-la, vive-a. Com a ajuda da palavra, conhece as coisas¹⁹².

O conceito não pode ser tomado em seu sentido estático ou isolado, tal como resultado de certos ciclos de desenvolvimento ontogenético, cumpridos pelo atingir de certas fases: o conceito surge nos processos de desenvolvimento do pensamento, como resultado da solução de problemas. O emprego funcional da palavra, como signo de orientação ativa da abstração e síntese, é parte fundamental e indispensável de todo o processo de resolução de algum problema e, consequentemente, de formação conceitual.

O segundo aspecto que ajuda a explicar o processo de formação de conceitos diz respeito ao efeito que exerce o *conteúdo escolar internalizado sobre o desenvolvimento do pensamento abstrato*. O ponto chave para a compreensão desse segundo aspecto levantado por Vygotski (2006a) é o seguinte: o conteúdo dos conhecimentos desencadeado pelo processo de ensino (*obutchénie*)¹⁹³ envolve (quase sempre) uma lei, uma regra, um princípio que deve ser compreendido de maneira consciente. Esse conteúdo com o qual o adolescente se defronta exige, necessariamente, diferentes formas de pensamento, o que significa que a internalização dos novos conteúdos só pode ser realizada mediante a formação de

¹⁹² Segundo Davýdov (1978), a capacidade de síntese abstrata (de realização de sínteses superiores de pensamento) se converte na forma principal de pensamento, com a ajuda do qual o adolescente chega a conceber e a tomar consciência da realidade que o circunda. Para o autor, esse processo é resposta ao papel da palavra como meio orientador da atenção do adolescente e como meio de abstração.

¹⁹³ A tradução da palavra russa *obutchénie* representa um dos desafios enfrentados pelos tradutores dessa língua, especialmente porque essa palavra possui duas possibilidades de tradução com significados aproximados. Ao traduzir diretamente do russo a obra *Pensamento e linguagem* (*Michliénie i rietch*) de Vygotski, Bezerra (2001) mostra que, por um lado, *obutchénie* deriva do verbo *obutchít*, transitivo direto que significa ensinar; por outro lado, deriva do verbo *obutchítsya*, transitivo indireto que significa ser ensinado, aprender. Isso significa que todas as traduções do russo para a palavra *obutchénie* representam uma opção do tradutor ou organizador da obra em questão por *aprendizagem*, *ensino*, ou até mesmo por *ensino-aprendizagem*. Durante a realização desta tese, independentemente do termo que estiver sendo utilizado no texto traduzido, optar-se-á pela palavra *ensino*, quando se compreender que o texto em questão estiver correspondendo à tarefa do professor, de ensino; e pela palavra *aprendizagem*, quando se compreender que o texto refere-se à tarefa do aluno, que pode ou não ocorrer por meio do ensino.

novos conceitos. Os conteúdos escolares citados referem-se ao *conceito científico*, produto da elaboração conceitual. Por esse motivo, a tomada de consciência “entra pela porta” dos conceitos científicos. Esse tema será tratado na sequência.

A elaboração conceitual, descrita por Vygotski (1993a, 1993c, 1993d, 1993e, 1993f, 2006a, p. 78-79), deve ser compreendida especialmente como processo de desenvolvimento conceitual que envolve a dialética entre os conceitos espontâneos e os científicos. É pela introdução do conceito científico que as relações conceituais vão se interiorizando, ou seja, convertendo-se em processos psíquicos superiores, em construções culturais próprias do ser humano. É mediante o conceito científico que o processo de desenvolvimento do pensamento se intensifica. Para elucidar a noção teórica expressa por Vygotski, serão descritas as diferenças entre os científicos e espontâneos em termos de seus desenvolvimentos, chamando a atenção para a argumentação vygotskiana referente à influência dos primeiros para a tomada de consciência.

Os conceitos espontâneos (ou cotidianos) são aqueles não relacionados ao ensino formal, adquiridos cotidianamente através da experiência concreta das crianças. Eles são construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da pessoa em relação aos objetos que a cercam. Os conceitos cotidianos envolvem aquelas noções que surgem sob a influência dos conhecimentos que a criança assimila das pessoas que a rodeiam, porém, fora do processo de assimilação do sistema de conhecimentos que lhes são apresentados durante o processo de escolarização. Vygotski (1993a) aponta que os conceitos espontâneos não são conscientizados: as crianças sabem operar espontaneamente com esses conceitos, mas não tomam consciência deles, pois a sua atenção está focada no objeto nele representado e não no próprio ato de pensar que o abrange.

Os conceitos científicos, por seu turno, representam os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas. São considerados por Vygotski como os autênticos conceitos, os verdadeiros. Os conceitos científicos estão relacionados ao ensino formal e envolvem as noções que surgem sob a influência do processo de escolarização, com a ajuda de um adulto mais capaz, no processo de assimilação do sistema de conhecimentos que são apresentados aos estudantes durante o processo de escolarização.

Os resultados das investigações conduzidas por Shif¹⁹⁴, aproveitados por Vygotski (1993a), demonstram que no campo dos conceitos científicos ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que no dos conceitos espontâneos: o acúmulo de conhecimentos leva ao aumento dos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, manifesta-se no desenvolvimento do pensamento espontâneo, e redundando na tese do papel dominante da aprendizagem no desenvolvimento do estudante.

Segundo Vygotski (1993a, p. 212), “hacerse consciente¹⁹⁵” diz respeito a um processo totalmente específico, que encontra no processo de escolarização do qual pode fazer parte o sujeito o seu “motor”: “El desarrollo del concepto científico de carácter social se produce en las condiciones del proceso de instrucción [...]”¹⁹⁶ (VYGOTSKI, 1993a, p. 183). As condições criadas dentro do processo de ensino manifestam a possibilidade de o pensamento científico do estudante amadurecer até alcançar um determinado nível de voluntariedade. À colaboração que ocorre entre professor e estudante, considerada por Vygotski como um dos momentos centrais do processo de escolarização, conjuntamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos aos alunos em um sistema, deve-se o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra em uma zona de possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e preparando seu desenvolvimento.

É importante observar que a tese que se apresenta não está voltada para o estudo da elaboração conceitual por cegos. Não obstante, explica-se que diferentes resultados de investigações apontam para o fato de não haver prejuízo no processo de elaboração conceitual pelo cego, uma vez que este pode utilizar palavras idênticas às das pessoas que vêem, porém com significados diferentes, pois a ausência da visão altera a organização das informações sensoriais (AMIRALIAN, 1997). Em sua dissertação de mestrado, Ormelezi (2000) destaca que a formação de conceitos por cegos se dá através de experiências relacionadas com a linguagem, através de definições, metáforas, ou mesmo na comunicação entre pares. Schwartz (2009), em estudos sobre o desenvolvimento de conceitos matemáticos de estudantes cegos em processo de graduação concluiu, no entanto,

¹⁹⁴ Zhosefina Ilínichna Shif (1905-1977), psicóloga soviética, colaboradora de Vygotski.

¹⁹⁵ Tradução livre: “Tomar consciência”.

¹⁹⁶ Tradução livre: “o curso do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo de ensino [...]”.

que esse tipo de conceitos e seus modos de uso devem ser desenvolvidos conjuntamente a trabalhos práticos.

A tomada de consciência como identificação do que ocorre na própria consciência

A proposta de explicação sobre a tomada de consciência referida por Vygotski baseia-se na possibilidade do sujeito identificar o que ocorre em sua consciência. Vygotski (1993a) explica que a tomada de consciência fundamenta-se na generalização dos próprios processos psíquicos.

Vygotski (1993a) utiliza o jogo de xadrez para exemplificar o que significa o processo de tomada de consciência: à medida que o jogador consegue identificar novas possibilidades dentro do jogo de xadrez, isto é, jogadas possíveis oriundas da combinação das peças no tabuleiro, as peças não se deslocam apenas por sua regra de movimentação, solitárias, mas é possível um tipo de organização com um fim determinado pelo jogador. Vê-se o jogo de maneira diferente, portanto, joga-se de maneira diferente, pois se desenvolve um grau maior de consciência do que está ocorrendo. Segundo o autor, “la toma de conciencia es un acto de la conciencia, el objeto del cual es la propia actividad de la conciencia”¹⁹⁷ (VYGOTSKI, 1993a, p. 213).

Nesta tese, compreende-se que tomada de consciência é um processo de perceber algo que não se percebia antes, dar-se conta de algo em algum momento (VYGOTSKI, 1997n). Esse processo não é linear ou determinado por elementos estáticos, mas é subjetivo, decorrente da linguagem como diretora do pensamento.

4.2 A vontade nos estudos de Vygotski

Observando atentamente os estudos psicológicos desenvolvidos por Vygotski no início do século passado, vê-se que uma de suas contribuições principais, tanto para a área da Psicologia quanto para a Educação, é a investigação a respeito da temática da vontade como fator psicológico constitutivo da psique humana, ao qual dedicou especial atenção. Por esse motivo, ainda hoje, os resultados de suas

¹⁹⁷ Tradução livre: “a tomada de consciência é um ato da consciência, o objeto do qual é a própria atividade da consciência”.

pesquisas devem ser tomados como referenciais teóricos importantes em trabalhos histórico-culturais relacionados à liberdade na atividade humana e à constituição da consciência em diferentes etapas do desenvolvimento humano.

A temática da vontade foi abordada por Vygotsky sob vários ângulos: ela aparece já em seus primeiros trabalhos (VYGOTSKI, 2003) como dependente de atrações instintivas, emocionais e relacionada à representação e realização de um objetivo (JANTZEN, 2009), como ação volitiva (VYGOTSKI, 1995a, 1995c, 1995d, 1993b); como função psíquica (VYGOTSKI, 1995c); enquanto processo social, sendo produto do desenvolvimento cultural da pessoa (VYGOTSKI, 1993b, 1995b, 1995c, 1995g); em termos de sua combinação com processos de tipo intelectual (VYGOTSKI, 2006b); sob o aspecto do seu desenvolvimento na criança (VYGOTSKI 1993b) e no adolescente (VYGOTSKI, 1993f, 2006a); como crítica filosófico-psicológica ao conceito de liberdade (VYGOTSKI, 1995g, 1999b); em relação às correntes teóricas da psicologia que se preocuparam com seu estudo (VYGOTSKI, 1993b); em relação à consciência (VYGOTSKI, 1997n).

Como o faz em muitos de seus trabalhos, a temática da vontade é tratada, inicialmente, de forma esquemática, em uma revisão histórica que culmina no estado atual¹⁹⁸ das produções relacionadas a esse conceito, na ciência de sua época. Ao realizar essa tarefa, Vygotski (1993b) separa as investigações que estudavam a vontade em dois grupos. O primeiro, denominado grupo das teorias heterônomas, agrega as pesquisas experimentais que explicavam os atos volitivos, reduzindo-os a complexos processos psíquicos de caráter não-volitivo a processos associativos, isto é, as explicações sobre a origem e o desenvolvimento dos atos volitivos no ser humano eram buscadas em elementos considerados fora da vontade: “cualquier teoría que trate de buscar la explicación de los actos volitivos fuera de la voluntad, se une a las teorías heterónomas¹⁹⁹” (VYGOTSKI, 1993b, p. 439). Esse grupo envolvia as teorias associacionistas, reflexológicas e behavioristas. Segundo

¹⁹⁸ Por meio do texto “O Significado Histórico da Crise na Psicologia”, Vygotski (1997q) indicou que a ciência psicológica de sua época estava em crise. Para o autor, distinguam-se dois grandes blocos de teorias psicológicas: o da ciência, que, neste caso, deveria ser capaz de explicar fenômenos (rejeitando o que havia neles de subjetivo); o do conhecimento de visões particulares sobre o que viria a ser o fenômeno psíquico (assim impossibilitando sua existência como ciência). Para Lordelo e Tenório (2010), o argumento que Vygotski usou para atribuir significado à crise foi o de que esse significado residiria na confusão entre o problema epistemológico e o ontológico. O aspecto fundamental da crise estaria em confundir a relação entre espírito e matéria com a relação entre sujeito e objeto.

¹⁹⁹ Tradução livre: “Qualquer teoria que trate de buscar a explicação dos atos volitivos fora da vontade se une as teorías heterónomas”.

Jantzen (2009), as teorias heterônomas não explicavam a vontade dentro do ser, como algo que vem do homem. O segundo, denominado grupo das teorias autônomas, procurava explicar a vontade baseada na unidade e irreducibilidade dos processos e sensações volitivas: os representantes dessas escolas tratavam de explicar a vontade partindo de leis próprias do ato volitivo. Jantzen (2009) cita que as teorias autônomas moviam-se entre os dois pólos extremos de um mecanismo espiritualista (James) e um espiritualismo (Bergson).

Vygotski (1993b) não toma partido por nenhum dos dois pontos de vista anteriormente colocados, mas destaca alguns de seus aspectos produtores e outros incoerentes, reaproximando-os sem os excluir, explicando o que considera o novo que surge na ciência que se ocupa do estudo da vontade. Para o autor, o grupo das teorias heterônomas tem como aspecto positivo o fato de que fez frente a teorias espiritualistas que consideravam a vontade como uma força “espiritual”, que não poderia ser analisada pela ciência; sua limitação decorre do fato de que suas pesquisas se limitavam a analisar as ações humanas livres como processos volitivos reduzidos a um caráter simples, na verdade, fora da vontade, não conseguindo explicar como as atividades irracionais se transformam em atividades racionais, ou como a ação não volitiva se converte em volitiva. O grupo de teorias autônomas introduziu o conceito de ação da pessoa, por um caminho que indicava que a vontade era explicada pela base do afeto; Vygotski (1993b) aponta que o ponto fraco dessa teoria residia no fato de que a vontade era considerada como guiada “[...] por un principio sobrehumano, por cierta actividad universal, que actúa permanentemente y subordina todas las fuerzas humanas, independientemente de la razón, que está orientada hacia fines determinados²⁰⁰” (p. 442).

Ele critica os grupos de teorias heterônomas e autônomas porque cada uma delas apresentava uma explicação unilateral sobre o fenômeno psicológico da vontade e, por isso, elas desconsideravam elementos teóricos positivos presentes na outra. O novo introduzido por Vygotski (1993b) refere-se à ideia de que a conexão mediada é a característica dos processos volitivos dos atos humanos: nessa conexão está envolvida a linguagem.

²⁰⁰ Tradução livre: “[...] por um princípio sobrehumano, por certa atividade universal, que atua permanentemente e subordina todas as forças humanas, independentemente de razão, que está orientada para fins determinados”.

Embora a teoria de Vygotski mostre-se profícua para um debate exaustivo em todos os seus pontos, a intenção que se delineia, neste momento, é a de se deter em alguns dos aspectos considerados fulcrais para a compreensão da vontade. Isto é feito porque o objetivo desta parte do trabalho foi identificar as principais noções teóricas desenvolvidas por L. S. Vygotski, a respeito desse conceito. Esses aspectos serão desenvolvidos na sequência, e referem-se: às concepções de vontade nos primeiros trabalhos teóricos reflexológicos de Vygotski; e às concepções posteriores sobre vontade, analisadas em sua fase de produção científica histórico-cultural. Como forma de auxiliar na identificação de alguns dos significados expostos por Vygotski acerca da temática da vontade, levou-se em consideração a produção científica na área.

A vontade nos trabalhos reflexológicos

Ao se tomar o ponto de vista da teoria vygotskiana para estudar a vontade, observa-se que este conceito não apresenta uma definição fechada. Para caracterizá-lo, é necessário ter como guia a noção de que a vontade, para Vygotski, está em constante tensão (DRANKA, 2001): ela só é encontrada em processo, em desenvolvimento, já que é historicamente construída e sofre a constante influência do ambiente social no qual está inserido o sujeito.

No âmbito da produção científica do autor bielorrusso, observa-se que a concepção de vontade modificou-se ao longo de sua carreira, pois sofreu o impacto das mudanças dialéticas de seu pensamento. Vygotski (1997n) compreendeu, em seus primeiros trabalhos psicológicos e pedagógicos, a liberdade da atividade do homem como um tema fundamental intimamente relacionado com o estudo da consciência humana; a vontade foi considerada como um dos problemas fundamentais relacionados com a consciência, devendo fazer parte de qualquer hipótese de trabalho relacionada com a temática da consciência. Vygotski (1997n, p. 56) indica que, dos três aspectos que a psicologia empírica de sua época havia diferenciado para o estudo da psique (pensamento, sentimento e vontade), “es precisamente la voluntad la que descubre mejor y de forma más simple esa esencia de la propia conciencia²⁰¹”.

²⁰¹ Tradução livre: “é precisamente a vontade a que descobre melhor e de forma mais simples essa essência da própria consciência”.

Nessa primeira etapa do seu trabalho acadêmico, o autor coloca em destaque o valor atribuído à experiência da pessoa para o desenvolvimento da consciência: neste caso, a consciência dependeria psicologicamente do meio. A vontade da pessoa, envolvida pelos seus motivos, intenções, põe o sujeito em movimento; a consciência, portanto, surge da experiência ativa do sujeito envolvido para a realização daquilo que se propôs fazer.

A exposição do autor sobre o significado da vontade para a compreensão da consciência no ser humano foi a seguinte: qualquer movimento se realizará pela pessoa, inicialmente, de maneira inconsciente; a vontade gerará um movimento, um ato, palavras; depois, sua reação secundária, ou seja, o movimento produzido converter-se-á na base de sua consciência (VYGOTSKI, 1997n). Vygotski (1997n) explica que é possível existir a ilusão de que primeiro vem o pensamento, para somente depois o fazer. No entanto, através de sua argumentação teórica, mostra que no momento da realização de uma atividade, a pessoa encontra-se na presença de duas reações, só que em ordem inversa: primeiro a secundária (o movimento), depois a primeira (o pensamento). Vygotski (1997n) esclarece que esse processo não significa um mecanismo fechado, que transcorreria sempre da mesma maneira para todas as pessoas: às vezes os princípios do ato volitivo e de seu mecanismo confundem-se com os motivos da pessoa, ou seja, “por el enfrentamiento de varias reacciones secundarias, concuerda también completamente con los pensamientos desarrollados anteriormente (p. 56)²⁰²”.

É importante frisar que, já nessa fase inicial de seu trabalho, Vygotski (1997n) põe em destaque o caráter consciente sob o qual se manifesta a vontade do ser humano. Apesar de o tema relativo à vontade aparecer nesse primeiro momento do trabalho acadêmico de Vygotski, sua abordagem do tema foi diminuta; partiu da sua fase histórico-cultural uma exploração mais enfática dessa matéria.

A vontade sob o ponto de vista da teoria histórico-cultural

Os principais estudos histórico-culturais a respeito da liberdade do homem foram compostos por Vygotski entre os anos de 1931 e 1933. Em 1931, o tema da vontade foi abordado, fundamentalmente, em três de seus diferentes textos (1995b,

²⁰² Tradução livre: “pelo enfrentamento de várias reações secundárias, concorda também completamente com os pensamentos desenvolvidos anteriormente”.

1995c, 1995g); entre 1931 e 1933, o autor produziu um trabalho extenso sobre a teoria das emoções (1999b); em 1932, a temática foi tema de debate em conferência sobre psicologia, no Instituto Pedagógico Superior de Leningrado (VYGOTSKI, 1993b).

Por meio de pesquisas psicológicas, Vygotski (1995g, 1999b) começou a pesquisar a temática da vontade, embasado pela filosofia, em particular, a filosofia de Espinosa²⁰³ (DERRY, 2004; DRANKA, 2001; DAMIANI, 2009²⁰⁴; VAN DER VEER e VALSINER, 2006; SAWAIA, 2000). Vygotski deixa clara essa proposta quando indica que,

Al llegar a este punto de nuestra investigación se abre ante nosotros una amplia perspectiva filosófica. Por primera vez en el curso de las investigaciones psicológicas aparece la posibilidad de resolver por medios experimentales psicológicos, problemas puramente filosóficos y poner de manifiesto de manera empírica el origen del libre albedrío. [...] No podemos dejar de señalar que nuestra idea de la libertad y el autodomínio coincide con las ideas que Spinoza desarrolló en su <Ética>²⁰⁵ (VYGOTSKI, 1995g, p. 301).

A importância que Vygotski atribui à filosofia leva-o a utilizá-la na psicologia. Suas teorizações sobre a vontade, que, como já mencionado, estão diretamente vinculadas à filosofia de Espinosa (2007) – considerado por Sawaia (2009) como o filósofo predileto de Vygotski –. Segundo Sawaia (2009), a influência das leituras que Vygotski fez sobre a Ética ecoou sobre boa parte dos seus trabalhos. Essa repercussão pode ser sentida, quando se observa que Vygotski não se deixou aprisionar pelo paradigma cartesiano, assim como se rebelou contra os dualismos corpo/mente, intelecto/emoção, comum entre os psicólogos da época e, contestado por Espinosa.

A partir do trabalho de Espinosa (2007), Derry (2004) indica que Vygotski compreendia que a autodeterminação não é possível através de um puro ato de

²⁰³ A grafia Espinosa foi utilizada porque o livro consultado assim a apresentou. A grafia Spinoza, entretanto, parece ser mais correntemente utilizada fora do Brasil.

²⁰⁴ DAMIANI, M. F. *Como jovens de classe trabalhadora explicam seu sucesso escolar?* Projeto de pesquisa “Estudo Longitudinal dos Nascidos em 1982 em Pelotas (RS): acompanhamento educacional”. Pelotas: UFPel, 2009 (em fase de elaboração).

²⁰⁵ Tradução livre: “Ao chegar a este ponto de nossa investigação se abre diante de nós uma ampla perspectiva filosófica. Pela primeira vez no curso das investigações psicológicas aparece a possibilidade de resolver por meios experimentais psicológicos, problemas puramente filosóficos e manifestar de maneira empírica a origem do livre arbítrio. [...] Não podemos deixar de assinalar que nossa ideia sobre a liberdade e o autodomínio coincide com as ideias que Espinosa desenvolveu em sua <Ética>”.

vontade, mas surge indiretamente, através da mediação. Isso significa que a mente humana pode ser orientada para uma intenção, em decorrência de diferentes motivos sopesados pela própria pessoa, da situação na qual se encontra, das companhias que possam estar junto a ela, em uma determinada atividade. Derry (2004) ainda argumenta que, para Vygotski, a base da liberdade é a capacidade do homem de separar suas paixões²⁰⁶ das contingências da natureza, para criar para si, um espaço no qual pode determinar suas ações. É fundamental destacar que tais ações não são determinadas por causas externas e independentes, mas pelos próprios sujeitos envolvidos em atividades.

Além da influência de Espinosa, os textos de Vygotski, desenvolvidos na fase de seu trabalho científico histórico-cultural, destacam o traço psicológico geral que distingue as funções psíquicas inferiores das superiores: a autorregulação das superiores por meio do uso dos motivos auxiliares. Wertsch (1988) chama a atenção para o fato de que as funções psíquicas inferiores se encontram sob o controle do entorno, enquanto que as funções superiores obedecem ao domínio das próprias reações dos sujeitos. Essa capacidade, que têm as funções psíquicas superiores, permite ao ser humano dominar a própria conduta, como salientou Vygotski (1995g), a regulação voluntária do comportamento, como apontou Wertsch (1988), a tomada de decisões, tal como indicou Kozulin (1994). Para Vygotski (1995g), o que caracteriza o domínio da conduta é a possibilidade de *e/leição* sobre as opções de

²⁰⁶ Derry (2004) explica que uma paixão, nesse caso, não é o mesmo que qualquer impulso afetivo, mas, sim, o que Espinosa chamou de efeito produzido por causas externas, em vez de produzido pelo próprio poder da pessoa. As ações da pessoa não são controladas por paixões quando a sua compreensão das razões para as ações se baseia em idéias adequadas. Para Espinosa as pessoas são livres quando guiadas pelo conhecimento adequado, não quando movidas por causas externas. Guiar-se adequadamente com o auxílio do conhecimento é ser livre de determinação externa. Derry (2004) ainda explica que Vygotski entendia que o que ele estava pensando sobre a vontade coincidia com a compreensão de liberdade em Espinosa. Vygotski criticou Descartes por não fazer uma distinção clara entre as paixões da alma e as paixões de uma máquina sem alma. Segundo Vygotski (1999b, p. 173): “In the final analysis, the question is: does what is higher in man, his free and rational will and his control over his own passions, allow a natural explanation that does not reduce the higher to the lower, the rational to the automatic, the free to the mechanical, but preserves all the meaning of this higher aspect of our mental life in all its fullness, or to explain the higher, do we inevitably have to resort to rejecting the laws of nature, to introducing a theological and spiritualistic principle of an absolutely free will not subject to natural necessity? Tradução livre: “Na análise final, a questão é: o que é mais elevado no homem, sua livre e racional vontade e seu controle sobre suas próprias paixões, permite uma explicação natural, que não reduz o maior ao menor, o racional ao automático, o livre do mecânico, mas preserva o significado deste aspecto mais elevado de nossa vida mental em toda sua plenitude; ou para explicar o mais elevado, temos inevitavelmente que recorrer à rejeição das leis da natureza, introduzir um princípio teológico e espiritualista de uma vontade absolutamente livre não sujeita a uma necessidade natural?”. Derry (2004) ainda indica que, para Espinosa, é na autodeterminação que os seres humanos exibem liberdade. Uma pessoa livre não é alguém cujas ações são indeterminadas, mas cujas ações são autodeterminadas. A autodeterminação só surge quando não são controladas pelas paixões.

escolha. O autor explica que, por trás desta eleição, existe um conflito de *motivos auxiliares*.

Vygotski (1995g) propõe que o homem possui a liberdade para realizar, intencionalmente, qualquer ação. Aponta que esta é uma característica do homem civilizado (que aparece em menor grau na criança e, provavelmente, apareceu também em menor grau no homem primitivo). Vygotski (1995g) argumenta que, em diversos momentos da vida, o homem possui diferentes possibilidades para eleger sobre objetos, situações, caminhos a percorrer, que se lhes apresentam simultaneamente; por essa razão, necessita tomar decisões sobre qual escolha será feita. Segundo Vygotski (1995g), o ser humano é capaz de eleger entre uma e outra possibilidade, porque dispõe de motivos auxiliares que o ajudam a tomar a decisão. Como ocorre esse processo?

Em situações que envolvem diferentes possibilidades de eleição, o sujeito é capaz de escolher, justamente porque toma consciência da circunstância na qual está envolvido e pode se apoiar em um (ou em mais de um) motivo auxiliar estabelecido por ele próprio. Este motivo auxiliar é organizado mentalmente pela própria pessoa e é resultado das suas diferentes vivências sociais e culturais (que são lembranças de situações correlatas vivenciadas, ideias, aprendizagens, opiniões emitidas por terceiros, comparações, entre outras). Por isso, Vygotski (1995g) salienta que a vontade não é livre, compreendendo livre como algo desvinculado da realidade: pelo contrário, a vontade encontra-se influenciada pelo ambiente social e pela cultura.

No momento de se tomar uma decisão, os seres humanos se valem de procedimentos destinados a proporcionar uma mediação artificial (tal como um sorteio, conversas com outras pessoas etc.), que não apresentam, necessariamente, uma conexão natural com o conteúdo da decisão. Por meio dessa mediação é que conseguem regular a própria conduta (KOZULIN, 1994). É importante destacar que os motivos auxiliares não forçam as pessoas a agir; ajudam, todavia, no processo de tomada de decisão, dando destaque a algumas das opções possíveis.

Os próprios sujeitos tomam suas decisões. Vygotski (1995g) lembra que a “elección libre entre dos posibilidades que no están determinadas desde fuera, sino desde dentro, por el próprio niño²⁰⁷” (p. 285). Diferentes adolescentes brasileiros, por

²⁰⁷ Tradução livre: “eleição livre entre duas possibilidades que não estão determinadas externamente, mas internamente, pela própria criança”.

exemplo, vêm-se irresolutos sobre seu futuro após a conclusão do ensino médio: cursar a educação superior por meio de um curso de bacharelado ou licenciatura, ou um curso técnico por meio de educação profissional e tecnológica? Esta é uma das atuais dúvidas de diferentes estudantes egressos da educação básica, uma vez que o governo do Brasil instituiu, em 2008 (Lei n.º 11.892/2008), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com capacidades de instituição de ensino superior²⁰⁸, o que amplia o leque de oportunidades de acesso à essa etapa de escolarização. Dentre tantos motivos auxiliares que podem ser levados em consideração pelo sujeito, há os conhecidos testes vocacionais (teste de aptidão). Estes testes não têm nenhum tipo de ligação direta com o objeto de eleição, não obrigam a pessoa a optar por uma ou outra, mas ressaltam alguns elementos ligados à profissão e ao sujeito, reservando o direito de preferência para o adolescente.

Vygotski (1995g) salienta que, mesmo aqueles que atribuem à sorte a missão de auxiliá-los em suas eleições, dominam e orientam sua conduta por meio de motivos auxiliares. Para exemplificar sua proposição teórica, o autor traz para debate a anedota do *asno de Buridán*. Segundo essa estória, um burro faminto, equidistante de dois pacotes de feno, um ao seu lado direito e outro ao esquerdo, morrerá de fome, pois os motivos que atuam sobre o animal estão totalmente equiparados e dirigidos em direções opostas. Diferentemente do ser humano, o animal não possui a capacidade para, a partir da ajuda de motivos auxiliares, eleger entre um ou outro pacote de feno. Um homem faminto, no entanto, colocado na mesma situação de equidistância entre dois pratos contendo alimento, recorrerá ao auxílio de motivos auxiliares, introduzidos artificialmente, para realizar a escolha a que se destinou. Neste caso, isso poderia acontecer através da realização de um sorteio que definiria o resultado, situações que indicariam para onde o sujeito deveria se dirigir. Dessa maneira, a pessoa criaria o estímulo correspondente que poderia provocar uma ação a uma dada direção.

²⁰⁸ Art. 2º “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei” (BRASIL, 2008).

Ao discutir a temática da vontade sob o ponto de vista dos resultados da pesquisa de K. Lewin²⁰⁹, Vygotski (1995g) chamou a atenção para a formação e realização das ações intencionais. Em um primeiro momento, referindo-se à formação dessas ações, Vygotski (1995g) salientou que a intenção constitui-se, em si, um ato volitivo que cria a situação que permite ao ser humano agir e, conseqüentemente, atingir um objetivo. O resultado da intenção é a própria realização, o ato em si, que ocorre sob o ponto de vista do reflexo condicionado. Essa realização da ação, portanto, deixa de ser intencional e ocorre de modo irrefletido. Isso significa que existe uma diferenciação entre os componentes psicológicos envolvidos em uma determinada eleição, tais como a intenção sobre as opções que apareçam, e a conseqüente ação do sujeito. Kozulin (1994) auxilia a compreender essa proposição indicando que, nos seres humanos, o conflito entre motivos se produz no estágio de tomada de decisões, muito mais do que no momento da execução da ação. A intenção constitui-se em um processo típico de domínio da própria conduta, mas a execução é um processo que independe da vontade, ou seja, é automática. Vygotski (1995g) compreende que “la paradoja de la voluntad, por lo tanto, radica en que la voluntad origina actos no volitivos²¹⁰” (p. 291). A intenção constitui um processo que envolve a eleição mediante o auxílio de motivos auxiliares (segundo o exemplo oferecido por Vygotski, a pessoa necessita enviar uma carta, por isso visualiza a caixa de correio: nesse estágio ocorre o momento da decisão), mas a execução refere-se a uma realização automática (uma vez vista a caixa de correio, ocorre a resposta natural que é a de depositar a carta). A ação se realiza mediante uma ação automática, portanto, fora do alcance da vontade. Trata-se de uma explicação sobre o domínio da conduta sob o ponto de vista reflexológico.

Essa constatação leva Vygotski (1995g) a compreender que a conduta de uma pessoa que carece de intenção determinada em dada situação está à mercê da circunstância. O homem que não possui finalidade alguma perante o objeto que se lhe apresenta, encontra-se sob o poder das coisas que o rodeiam; o homem que não conhece o objeto que se lhe apresenta, encontra-se sob o poder desse objeto. A

²⁰⁹ K. Lewin (1890-1947), psicólogo alemão.

²¹⁰ Tradução livre: “o paradoxo da vontade, portanto, encontra-se no fato de que a vontade origina atos não volitivos”.

intencionalidade se baseia precisamente em criar uma ação que se deduz da exigência direta das coisas que se apresentam.

Em um segundo momento, Vygotski (1995g) destaca outra conclusão da pesquisa de K. Lewin direcionada a tentar resolver o que chamou de “problema da relação entre o mecanismo executor (a ação) e o conectivo (a eleição, a intenção)”. Segundo Vygotski (1995g), Lewin chega à conclusão de que há uma dependência mais estreita entre os momentos da eleição e da ação, em relação ao que foi posto anteriormente: existe uma dependência entre o momento da eleição e o da ação por meio do estabelecimento de uma necessidade²¹¹, isto é, o interesse em algo, aquilo que leva o sujeito a pensar sobre, a tomar a decisão. Desaparecida a necessidade, desconecta-se automaticamente o aparato correspondente, isto é, o momento da eleição e da ação, todo o ato da vontade em si. Essa conclusão faz com que Lewin compreenda que a necessidade é o elemento crucial para o estabelecimento de um ato volitivo, não a conexão condicionada por si mesma. Isso significa que a necessidade é a causa da ação, não a conexão condicionada.

Dessa maneira, Vygotski (1995g) separa o ato volitivo em dois processos que considera serem isolados, conquanto mediados pelo motivo:

[...] el primero, que corresponde a la decisión, consiste en el cierre de la nueva conexión cerebral y en la apertura del camino o en la creación de un especial mecanismo funcional. Al segundo proceso o proceso ejecutivo le corresponde el funcionamiento del aparato originado, la acción que sigue a la instrucción, el cumplimiento de la decisión tomada y se manifiestan en él todos los rasgos ya estudiados por nosotros en la reacción electiva²¹² (p. 294).

Ao considerar a ação volitiva como dividida em dois processos, Vygotski (1995g) põe em evidência uma diferença entre estímulo e motivo: o estímulo atua diretamente sobre o arco reflexo, enquanto o motivo é um complexo sistema de estímulos relacionados com a eleição de alguns dos arcos reflexos. O motivo, portanto, é racionalmente sopesado pelo sujeito no momento de tomar uma decisão

²¹¹ A necessidade pode ser biológica (comer, dormir), mas também pode ser criada culturalmente (vestir-se com determinada roupa, adquirir um bem, fazer uma faculdade).

²¹² Tradução livre: “[...] o primeiro, que corresponde a decisão, consiste no encerramento das conexões cerebrais novas e abertura da estrada ou da criação de um mecanismo especial funcional. O segundo processo, o processo executivo, corresponde o funcionamento do aparato que deu origem, a ação após a instrução, o cumprimento da decisão e que se manifesta em todas as características já estudadas por nós na reação eletiva”.

e não gera uma reação reflexa motora (como ocorre com o estímulo), mas serve para eleger um caminho a seguir.

Todos esses elementos fazem Vygotski (1995g) concluir que a ação volitiva pode ser aprendida, criando necessidades importantes para o ser humano, com o objetivo de dominar as próprias ações. Vygotski (1995g) encerra, portanto, a discussão teórica que fez com os resultados da pesquisa de K. Lewin com algo que parece como uma proposta de conceito para vontade, enfatizando o significado da mediação nas atividades voluntárias e rechaçando a explicação reflexológica:

La voluntad [...] significa el dominio sobre la acción que se realiza por sí misma; nosotros creamos únicamente condiciones artificiales para que la acción se cumpla; por eso la voluntad nunca es un proceso directo, inmediato²¹³ (VYGOTSKI, 1995g, p. 298-299).

A vontade, para Vygotski, é um produto do desenvolvimento cultural da pessoa. Parafraseando Engels, Vygotski argumenta que a liberdade não consiste em uma independência a respeito das leis da natureza, mas no conhecimento dessas leis e na possibilidade, baseada em tal conhecimento, de obrigar a que essas leis da natureza atuem para determinados objetivos impostos pelo homem.

De acordo com a teoria de Vygotsky (1993b) ressalta-se que as decisões embasadas pela vontade são mediadas pela linguagem. A esse respeito, Derry (2004) comenta que o uso da linguagem cria consciência e até mesmo a vontade. Diferentemente do que ocorre com os animais, para quem a influência de uma situação visual presente é o que determina o seu comportamento (VYGOTSKI, 1993g), o ser humano é capaz de ultrapassar o campo perceptivo e tomar decisões com base em elementos abstratos, quando aprende a utilizar a linguagem como mediadora das suas ações. Essa capacidade cria toda uma modificação mental e uma mudança na estrutura psicológica, o que influencia o agir humano perante a natureza e a sua tomada de decisão.

Vygotski explica este proceso da seguinte maneira: utilizando a palavra, a criança dirige sua atenção para determinados atributos, “sirviéndose de la palabra los sintetiza, simboliza el concepto abstrato y opera con él como el signo superior

²¹³ Tradução livre: “A vontade [...] significa o domínio sobre a ação que se realiza por si mesma; nós criamos unicamente condições artificiais para que a ação se cumpra; por isso a vontade nunca é um processo direto, imediato”.

entre todos los que ha creado el pensamiento humano²¹⁴ (VYGOTSKI, 1993f, p. 169). Os fatores principais que dirigem a conduta da criança não são as leis do campo visual - cujos “escravos”, segundo a expressão de Köhler²¹⁵, citado por Vygotski (2006b), são os animais - mas as leis da autodeterminação volitiva do próprio comportamento, as leis do campo da linguagem: o macaco vê a situação e a vive. O ser humano, cuja percepção está guiada pela linguagem, conhece a situação. Dranka (2001) sintetiza o pensamento vygotskiano a respeito da mudança mental possibilitada pela compreensão da linguagem pelo ser humano: ela permite que se utilizem instrumentos auxiliares para a realização de diferentes tarefas; supere a ação impulsiva decorrente de diferentes estímulos que lhe são apresentados; planeje diferentes atividades; controle o próprio comportamento perante diferentes estímulos visuais; oriente a própria vontade; e organize as formas historicamente transmitidas e socializadas que influenciam o comportamento pessoal. Segundo Dranka (2001), o desenvolvimento da linguagem, para Vygotski, é posto como um “paradigma para explicar a formação de todas as outras operações mentais que envolvem o uso de signos” (p. 8). De acordo com Vygotski,

el hombre que vive en sociedad está siempre sujeto a la influencia de otras personas. El lenguaje, por ejemplo, es uno de esos poderosos medios de influencia sobre la conducta ajena y, como es natural, el propio hombre en el proceso de su desarrollo llega a dominar los mismos medios que utilizaban otros para orientar su comportamiento²¹⁶ (VYGOTSKI, 1995g, p. 290).

Dranka (2001) propõe que a vontade de uma pessoa só existe porque ela vive em um mundo compartilhado com as vontades dos demais. Segundo a autora, a linguagem é a mediadora entre a vontade de um e a vontade de outro. Controlar a vontade seria compreender os meios que orientam e conduzem o próprio comportamento, isto é, compreender a linguagem.

Os argumentos utilizados por Vygotski (1995g) para propor que a vontade humana é influenciada por motivos auxiliares, o fazem crer que a teoria bíblica do livre arbítrio é uma ilusão. O autor indica que o livre arbítrio não consiste em estar

²¹⁴ Tradução livre: “servindo-se da palavra os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como o signo superior entre todos os que têm criado o pensamento humano”.

²¹⁵ W. Köhler (1887-1967), psicólogo alemão.

²¹⁶ Tradução livre: “o homem que vive em sociedade está sempre sujeito a influência de outras pessoas. A linguagem, por exemplo, é um desses poderosos meios de influência sobre a conduta alheia e, como é natural, o próprio homem em processo de desenvolvimento chega a dominar os mesmos meios que utilizavam outros para orientar seu comportamento”.

livre dos motivos: a pessoa envolvida com uma eleição, em primeiro lugar, toma consciência da situação, toma consciência da necessidade de eleger, que o motivo se lhe impõe; em segundo lugar e toma consciência de que sua liberdade é uma necessidade gnosiológica, isto é, uma necessidade de ter consciência dos motivos auxiliares, da necessidade de escolher. Assim, a liberdade não pode ser considerada como a ausência de necessidades e de motivos. Para Vygotski (1995g), a liberdade de eleição, sem a interferência de influências externas, não significa outra coisa senão uma mera ilusão.

Retomando o que foi até aqui discutido, é possível compreender que o estabelecimento de motivos auxiliares é tornado possível pela tomada de consciência das experiências vivenciadas e pensadas pelos sujeitos no decorrer de sua vida. O contexto geral das argumentações vygotskianas nesta etapa expõe o traço geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o que constitui sua característica diferencial: a capacidade humana do controle volitivo dessas funções. Para Vygotski (1995g), a vontade se desenvolve, é um produto do desenvolvimento cultural do ser humano, não sendo derivada de uma essência transcendental, metafísica. O domínio da própria conduta é, portanto, construído socialmente e constituído com a cultura.

A interpretação do domínio da própria conduta feita anteriormente, com base na teoria de Vygotski, pode ser observada quando o autor refere-se ao desenvolvimento da vontade na criança e no adolescente. Vygotski (1993b) propõe que a atividade coletiva da criança desempenha papel central no desenvolvimento da vontade. Para o autor, todos os movimentos infantis primários que culminam em atos volitivos complexos são consequência da atividade coletiva que tem a criança. As atividades coletivas estão carregadas de motivos auxiliares por intermédio da introdução da linguagem externa que permeia toda a ação coletiva entre as pessoas.

O processo de formação conceitual explicitado por Vygotski (2006a) exerce influência sobre o desenvolvimento da vontade. Como qualquer função psíquica superior (VYGOTSKI, 1993b), a vontade é influenciada pela ação retora do pensamento com o desenvolvimento da formação conceitual a partir da adolescência (VYGOTSKI, 1993f; 2006a). Derry (2004) indica que, para Vygotski, o intelecto é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da vontade. Isso não significa que a criança não possua a capacidade de raciocínio lógico para eleger entre opções de escolha; no entanto, a capacidade de eleição da criança está

centrada na união visual-direta sobre o conteúdo do objeto que se lhe é apresentado. Segundo Vygotski (2006a), a criança não apresenta condições psicológicas de compreender a necessidade lógica do resultado obtido com sua eleição, nem mesmo sobre a trajetória desse raciocínio lógico. O sujeito somente chega a ser capaz de efetuar as operações relacionadas à vontade, considerando a possibilidade de realização de sínteses superiores, apenas no período da adolescência.

Um dos aspectos destacados por Vygotski (2006a), em função do que considera o papel decisivo ao dito processo de formação conceitual, que se dá na vida coletiva do adolescente, relaciona-se ao trabalho como fator central de todo o desenvolvimento intelectual. O autor não desenvolve o seu pensamento a respeito do que propõe; no entanto, é possível compreender que o trabalho envolve uma série de fatores psicológicos com os quais o sujeito deve lidar, ligados, sobretudo, ao aspecto social a ele relacionado: todo o trabalho pressupõe relações entre as pessoas; não há trabalho que seja feito apenas com o fim estritamente pessoal. Segundo Vygotski (2006a, p. 108), “la actividad intelectual puede aplicarse de muy distintas maneras en las diversas esferas de la vida práctica, que dependen, por una parte, de la estructura predominante del medio vital y, por otra parte, de las particularidades del propio individuo²¹⁷”.

As relações que o trabalho promove são mediadas pelos signos, especialmente pela linguagem. É importante destacar que Vygotski (1995g) argumenta que o ser humano vive em sociedade e, por isso, está sempre sujeito à influência de outras pessoas através das relações que estabelece por meio da linguagem. O autor manifesta que a linguagem é um dos mais poderosos meios de influência sobre a conduta alheia e, dialeticamente, sobre o próprio comportamento. Por esse motivo, a linguagem, como já discutido, é instrumento psicológico fundamental de mediação para a vontade, e o trabalho é um dos meios principais pela qual a vontade se re-elabora cotidianamente.

Torna-se fundamental destacar o papel central que exerce o pensamento sobre o desenvolvimento da vontade e, obviamente, sobre todas as restantes funções psíquicas superiores, através do que destaca Vygotski (2006a):

²¹⁷ Tradução livre: “a atividade intelectual pode se aplicar de muitas diferentes maneiras nas diversas esferas da vida prática, que dependem, por uma parte, da estrutura predominante do meio vital e, por outra parte, das particularidades do próprio indivíduo”.

El desarrollo del pensamiento tiene un significado central, básico, decisivo para todas las funciones y procesos restantes. Con el fin de expresar del modo más breve y claro el papel rector del desarrollo intelectual para toda la personalidad del adolescente y todas sus funciones psíquicas, diremos que la adquisición de la función de la formación de conceptos constituye el eslabón básico, principal, de todos los cambios que se producen en la psicología del adolescente. Los eslabones restantes de esa cadena, todas las demás funciones parciales se intelectualizan, se transforman y reestructuran por la influencia de los éxitos decisivos que alcanza el pensamiento del adolescente²¹⁸ (p. 113).

Sob o ponto de vista da concepção vygotskiana, compreende-se que a vontade está a serviço de uma necessidade humana subjetiva: a vontade de ser feliz, de atender a determinados objetivos que cada pessoa coloca para si. De acordo com essa concepção, Sawaia (2009) indica que a teoria de Vygotski sobre a vontade aponta para uma liberdade do ser humano que exige a ação coletiva e não se confunde com o livre-arbítrio, tendo por base a criatividade e a imaginação de cada pessoa. A autora ainda cita que há uma relação muito forte entre a subjetividade do sujeito e a vontade em conquistar espaços, em transformar a realidade social no qual está inserido.

Resumindo: de acordo com Vygotski, o ser humano só consegue alcançar a liberdade alterando a sua posição em relação a determinantes externos por intermédio da criação de motivos auxiliares. Utilizando-se das concepções filosóficas de Espinosa (2007), Vygotski (1993b, 1995b, 1995c, 1995g) compreende que a ação livre não é uma questão meramente desvinculada da realidade, espiritual, mas é resultado da atividade da mente em comunhão com as aprendizagens decorrentes das vivências do sujeito em interação social.

4.3 A subjetividade na teoria histórico-cultural

As concepções teóricas desenvolvidas por Vygotski representam a base da compreensão que se tem sobre a subjetividade da pessoa para este estudo. O tema relativo à subjetividade não aparece, todavia, explicitamente nos textos desse autor

²¹⁸ Tradução livre: “O desenvolvimento do pensamento tem um significado central, básico, decisivo para todas as funções e processos restantes. Com o objetivo de expressar de modo mais breve e claro o papel rector do desenvolvimento intelectual para toda a personalidade do adolescente e todas as suas funções psíquicas, diremos que a aquisição da função de formação de conceitos constitui o elo básico, principal, de todas as trocas que se produzem na psicologia do adolescente. Os elos restantes dessa cadeia, todas as demais funções parciais se intelectualizam, transformam-se e se reestruturam pela influência dos éxitos decisivos que alcança o pensamento do adolescente”.

(MOLON, 2003; GONÇALVES, 2001), nas investigações de diferentes pesquisadores que o seguiram ou de comentadores²¹⁹ de sua obra, nem mesmo no âmbito das pesquisas da psicologia soviética do começo do século XX (GONZÁLEZ REY, 2010). De acordo com González Rey (2010), Vygotski (e outros psicólogos marxianos da época) considerava os sistemas de constituição subjetiva processos desenvolvidos dentro da cultura. Provavelmente, por esse motivo, Vygotski não utilizou as palavras sujeito e subjetividade em suas obras, o que não significa que o autor não tenha apresentado um cenário propício para a reflexão sobre tais noções, fora dos limites do subjetivismo abstrato e do objetivismo reducionista, fortemente presentes em sua época (MOLON, 2003). Smolka, Góes e Pino (1998) lembram que uma das questões de estudo para Vygotski era a problemática da formação da pessoa, da consciência individual. Segundo Molon (2000),

o sujeito não é reflexo, não é comportamento observável, nem reações não manifestadas e nem o inconsciente, mas o sujeito é uma conformação de um sistema de reflexos - a consciência -, na qual os estímulos sociais desempenham um papel importante na operacionalização do eu, já que o contato com os outros sujeitos permite o reconhecimento do outro e por meio disso, o auto-conhecimento (p. 3).

Delari Jr (2000) argumenta que as palavras consciência e subjetividade “não possuem o mesmo conteúdo semântico e epistemológico, embora alguns de seus significados se aproximem e se sobreponham em diferentes contextos” (p. 16). Explica que as diferenças entre esses conceitos residem no fato de que nem todos os aspectos de nossa subjetividade são conscientes e de que subjetividade é um termo criado na modernidade, enquanto consciência é um termo bem mais antigo. Ele considera, no entanto, que os conceitos se aproximam na medida em que ambos têm como fundamento a constituição pela linguagem. Acrescenta-se a isso a participação das relações intersubjetivas.

²¹⁹ Trabalhos de pesquisadores dedicados ao estudo da temática da subjetividade em Vygotski apresentam-se de distintas maneiras, especialmente com relação à utilização do termo “subjetividade” e às considerações sobre como Vygotski esboçou sua concepção a respeito do assunto. A partir de sua investigação sobre o conceito de subjetividade em Vygotski, Molon (2003) indica que os investigadores voltados ao estudo dessa temática na obra vygotskiana usam termos variados, tais como “privacidade”, “eu”, “intrapicológico”, “mundo privado”, “sentido pessoal”, “relação eu-outro”, “cultura pessoal”, entre outros. Há pesquisadores que utilizam diretamente o vocábulo “subjetividade” em investigações que têm por fundamento o exame ou apoio da teoria histórico-cultural, dentre os quais se encontram Saviani (2004), Fontana (2000), González Rey (2000; 2010), Barros, Ramos e Caputo (2005), Oliveira, Rego e Aquino (2006) e Molon (2000, 2003). Apesar das diferentes expressões enunciadas, durante a realização deste estudo, usar-se-á a expressão subjetividade.

Para Fontana (2000), somente através das relações que a pessoa trava com os demais, pode se tornar ela mesma. Segundo essa pesquisadora, “é na dinâmica dos acontecimentos reais, singulares no espaço e no tempo, que a personalidade torna-se uma personalidade “para si” [grifo da autora], mediante o ato de ter-se mostrado aos outros como tal” (FONTANA, 2000, p. 222). Molon (2000), por seu turno, explica que o sujeito necessita ser reconhecido pelo outro para se constituir como tal.

As considerações teóricas que enfocam a subjetividade, em Vygotski, entendem-na, então, como uma relação dialética dos aspectos inter e intrapsicológicos²²⁰ (internalização), ou seja, um processo dinâmico, intermitente, pessoal, que ocorre por toda a vida do sujeito (SMOLKA, GÓES e PINO, 1998; MOLON, 2003; REGO, 2002; OLIVEIRA, REGO e AQUINO, 2006; FONTANA, 2000; GONZÁLEZ REY, 2000, 2010; BARROS, RAMOS e CAPUTO, 2005).

Smolka (1992) comenta que o fenômeno da internalização tem sido designado sob diferentes perspectivas teóricas, por diferentes autores e com diversos termos que tentam explicá-lo, carregando distinções conceituais.

Cole e Cole (2003), por exemplo, conceituam internalização como um “processo pelo qual a experiência externa, culturalmente organizada, transforma-se em processos psicológicos internos que, por sua vez, determinam a maneira como as pessoas se comportam” (p. 414). Pino (2005), no entanto, observa que Vygotski utiliza o termo conversão no lugar de internalização, em diferentes textos, argumentando pelo uso do primeiro termo. Para este autor, a palavra internalização pode conduzir a pensar na existência de dois espaços físicos – um externo, ou social, e um interno, ou pessoal, contradizendo a perspectiva monista de Vygotsky.

A internalização foi definida pelo próprio Vygotski (1998) como “a reconstrução interna de uma operação externa” (p. 74). Assim, essa preocupação com a existência de um “dentro” e um “fora”, não parece muito clara, nessa obra do autor. Em outro de seus textos (VYGOTSKY, 1999a), também se observou o uso da

²²⁰ Em relação às proposições evidenciadas pelos pesquisadores da obra de Vygotski sobre como ele esboçou sua concepção a respeito da subjetividade, Smolka, Góes e Pino (1998) indicam que diferentes cientistas apresentam interpretações diversificadas. Os autores chamam a atenção para o fato de que alguns investigadores histórico-culturais destacam os processos individuais e a sociogênese na constituição da subjetividade, tal como Valsiner (1994), enquanto outros abordam os aspectos relacionados à intersubjetividade e aos processos individuais (WERTSCH, 1988), havendo, ainda, aqueles que concebem a relação dialética entre as dimensões inter e intrapsicológicas (SMOLKA, GÓES e PINO, 1998).

palavra transição (“transition of higher functions inward”²²¹, p.11), para significar internalização. Partindo desse trabalho, entende-se, então, que, para o autor, o conceito designa um processo que ocorre gradualmente, e que implica uma recriação, no plano pessoal, das ocorrências no plano interpessoal.

Pino (2005) argumenta que considerar o desenvolvimento humano como passando, necessariamente, pela relação semiótica que o sujeito estabelece com outras pessoas, não significa que a pessoa desempenhe um papel passivo nessa situação. Pelo contrário, é a iniciativa individual que constitui a origem e a ação do outro, em qualquer fase da vida, mesmo na mais tenra infância. São os sinais emitidos pelo sujeito que desencadeiam a ação dos outros. Um dos conhecidos exemplos que indica a natureza da iniciativa do sujeito no mundo refere-se ao movimento de apontar, quando os primeiros atos naturais da criança adquirem significação, primeiro para o outro e, depois, mais tarde, para a própria criança.

Entender a subjetividade como um processo de internalização, assim, implica entender o subjetivo como estando dialeticamente permeado pelas relações que a pessoa estabelece no mundo com os demais, por intermédio da linguagem. Essas relações envolvem a simultaneidade de avanços e retrocessos, ganhos e perdas, momentos da vida da pessoa que caracterizam a ambiguidade que permeia a constituição humana (REGO, 2002; OLIVEIRA, REGO e AQUINO, 2006). Entender a subjetividade dessa forma, implica, igualmente, considerar que todas as funções psicológicas de uma pessoa, tais como a tomada de consciência²²² e a vontade, que são intrapsicológicas foram, ontogeneticamente, interpsicológicas (ideia apresentada anteriormente e que se baseia na “lei geral do desenvolvimento”)²²³. No entanto, cabe observar que a subjetividade não pode ser confundida com os processos intra e interpsicológicos, mas deve ser vista como local no qual se processa a relação dialética entre esses processos (MOLON, 2000).

Esse modo de conceber a constituição da subjetividade parece deixar claro que ela não é inata, justamente porque, nessa constituição, o outro desempenha papel fundamental. Segundo Fontana (2000), desde o nascimento, cada pessoa

²²¹ Tradução livre: “transição interna de funções superiores”.

²²² De acordo com Toassa (2006), um dos possíveis entendimentos do conceito de tomada de consciência em Vygotski é aquele que versa sobre a compreensão ou conhecimento ativo com respeito ao meio social no qual o sujeito está inserido.

²²³ Para Smolka, Góes e Pino (1998), esse processo é “semioticamente mediado com sinais desempenhando um papel essencial nos encontros da pessoa com os outros e na construção do funcionamento intrapsicológico” (p. 154).

mergulha na vida social, na história e vive, durante toda a sua existência, diferentes papéis e lugares sociais carregados de significados oriundos daqueles que a cercam. Góes (1993) define que o espaço interativo é o contexto de constituição do sujeito. Para esta autora, esse espaço, que envolve a participação do sujeito e dos outros, pode ser compreendido como ação partilhada, como ajuda no estabelecimento de uma estrutura de suporte, na transferência de responsabilidades ou controle etc..

Afirmar que o sujeito é constituído pelo outro e pela linguagem implica considerar a significação²²⁴ como elemento fundamental para constituição da subjetividade do sujeito (VYGOTSKI, 1995b). A significação é mediada pela linguagem.

Para Molon (2003, p. 111), “a linguagem é constitutiva e constituidora do sujeito”. Andrada (2006) lembra que, se na perspectiva de Vygotski o signo é o meio fundamental de influência sobre os demais e sobre si mesmo, o diálogo é um dos canais por meio do qual se abre a possibilidade de constituição da subjetividade. De acordo com Molon (2000), o sujeito é “um ser significativo, é um ser que tem o que dizer, fazer, pensar, sentir, tem consciência do que está acontecendo, reflete todos os eventos da vida humana” (p. 17).

4.4 Os termos superar e superação no contexto da defectologia de Vygotski

Foram destacados os conceitos de superar e superação da cegueira na obra de Vygotski. Para a realização deste trabalho, seguiu-se a mesma lógica utilizada no aprofundamento teórico sobre o sentido atribuído pelo autor à educação de cegos, dentro dos seus textos na área da defectologia. Fez-se, portanto, um levantamento destas expressões no Tomo V (VYGOTSKI, 1997a), procurando compreender o significado atribuído a elas por Vygotski.

A palavra superar aparece em dois textos da primeira fase dos estudos de Vygotski relacionados à cegueira (1997e 1997d). Dois significados se destacam para a compreensão do que o autor quer dizer quando usa esse verbo: primeiro, utiliza

²²⁴ Vygotski (1995b) indica que a significação refere-se à criação e ao emprego dos signos, ou seja, de sinais artificiais. Segundo Pino (2005), falar em significação implica falar em processos de significação. Para o autor, os processos de significação referem-se aos modos de produção, circulação e (re)elaboração de significação. Os processos de significação ocorrem no cotidiano das pessoas, uma vez que a significação é uma produção social.

superar enquanto passar por cima do defeito, ou seja, não deixar a deficiência limitar o cego à possibilidade de exercer trabalhos semelhantes aos das pessoas videntes. Nesse caso, a superação refere-se à possibilidade do cego exercer as mesmas atividades que exercem as pessoas videntes, na escola e, principalmente, em atividades laborais. Segundo, usa superar enquanto negar a deficiência, pois ela só existe na esfera social e nela pode ser vencida. Para tal afirmação, Vygotski (1997d) argumenta: “la ceguera [...] pode no ser un defecto. Superar la deficiencia – tal es la idea fundamental –²²⁵” (p. 94).

Nessa primeira fase, Vygotski destaca o papel que exercem os pedagogos na vida do estudante cego. Para o autor, as possibilidades de envolvimento do cego na vida social, superando a deficiência, dependem substancialmente do trabalho destes profissionais. Nos textos destacados nesta primeira fase de seu trabalho, observa-se que o autor enfatiza que são os pedagogos aqueles profissionais que podem auxiliar profissionalmente a superar a deficiência por meio da compensação social.

Seguindo a linha teórica adotada por Vygotski na segunda fase de seu trabalho teórico na área da defectologia, os termos superar e superação acompanham a perspectiva da compensação e supercompensação. Assim, foram identificadas três concepções possíveis para a compreensão desses termos. A primeira mostra que o autor compreendia que superar a e superação são correspondentes à possibilidade de o cego triunfar sobre o problema que agrava o seu envolvimento social. A necessidade de vencer, de superar um obstáculo, provoca uma determinação rigorosa da energia e da força que fazem com que o cego supere a deficiência (VYGOTSKI, 1997h), ou seja, não fique a ela atrelado. A segunda concepção para o significado atribuído por Vygotski a superar e superação revela claramente a relação entre superação e supercompensação, mostrando-se, esta última, como o estopim para a possibilidade de “vencer”²²⁶ a cegueira:

[...] la influencia del defecto es siempre doble y contradictoria: por un lado, debilita el organismo, quebranta su actividad, constituye un factor negativo; por otro lado, precisamente porque dificulta y perturba la actividad del organismo sirve de estímulo para un desarrollo mayor de otras funciones, impulsa y estimula al organismo a una actividad acentuada que pueda

²²⁵ Tradução livre: “a cegueira [...] pode não ser um defeito. Superar a deficiência – tal é a idéia fundamental –”.

²²⁶ Palavra utilizada pelo autor.

compensar la insuficiencia y superar las dificultades²²⁷ (VYGOTSKI, 1997i, p. 197).

A terceira indica a aproximação feita por Vygotski entre as concepções adlerianas e marxianas, mostrando que essa proximidade ocorre pelo que Vygotski entende como caráter dialético²²⁸ da teoria elaborada por Adler. É importante destacar, entretanto, que o caráter dialético indicado por Vygotski está centrado na justificativa para a adoção da concepção adleriana como pressuposto para o desenvolvimento de sua defectologia:

Y Marx, a diferencia del socialismo utópico, enseñaba que el desarrollo del capitalismo conduce inevitablemente, a través de la superación del capitalismo por la dictadura del proletariado, al comunismo, [...]. La teoría de Adler también quiere demostrar cómo lo racional y superior surge, necesariamente, de lo irracional e inferior²²⁹ (VYGOTSKI, 1997g, p. 44).

O aspecto dialético do pensamento de Adler é sintetizado pela contradição entre a deficiência enquanto insuficiência, e a deficiência como um estímulo à sua superação e conquista de um espaço de destaque na sociedade.

Observa-se que, nesta segunda fase, Vygotski (1997h) compreende que o fundamento da psique do cego não consiste em uma inclinação instintiva (orgânica) para a luz, mas às tendências para a superação da cegueira (às tendências de supercompensação) e às tentativas de conquistar uma posição social, uma vez que, para o autor, o cego só sente a deficiência de forma indireta, pelas consequências sociais decorrentes. Nesse sentido, a linguagem é um dos meios para a pessoa ocupar um lugar na sociedade, uma das principais maneiras de superar a deficiência.

²²⁷ Tradução livre: “[...] a influência do defeito é sempre dupla e contraditória: por um lado, debilita o organismo, quebra sua atividade, constitui um fator negativo; por outro lado, precisamente porque dificulta e perturba a atividade do organismo serve de estímulo para um desenvolvimento maior de outras funções, impulsiona e estimula ao organismo a uma atividade acentuada que pode compensar a insuficiência e superar as dificuldades”.

²²⁸ Konder (2008) propõe que a dialética, na acepção moderna, significa “o modo de se pensar as contradições da realidade, o modo de compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (p. 7-8). O autor escreve que a dialética, enquanto concepção teórica, sofreu diferentes influências, de acordo com os vários autores que a utilizaram, desde a Grécia antiga (490 a. C.) até os dias atuais. Dentre os diversos autores que a discutiram, estão G. W. F. Hegel, K. Marx e F. Engels. Vygotski refere-se à dialética fazendo referência a diferentes autores: Hegel (VYGOTSKI, 2006b, p. 118; 2006c, p. 19), Marx (VYGOTSKI, 1997g, p. 44) e Engels (VYGOTSKI, 1997q, p. 337).

²²⁹ Tradução livre: “E Marx, a diferença do socialismo utópico, ensinava que o desenvolvimento do capitalismo conduz inevitavelmente, através da superação do capitalismo pela ditadura do proletariado, ao comunismo, [...]. A teoria de Adler também quer demonstrar como o racional e superior surge, necessariamente, do irracional e inferior”.

Superar e superação encontram, na terceira fase dos estudos de Vygotski sobre a cegueira, uma nova explicação, agora com base na filosofia dialética de Hegel²³⁰. Inicialmente, Vygotski (1997I) chama a atenção do leitor para o fato de que o vocábulo superação, algumas vezes, era traduzido de maneira incorreta. Vygotski (2006b), então, expõe o que considera como duplo sentido de superar (superação) advinda da palavra alemã *aufheben*: superar, em primeiro lugar, significa suprimir, negar; todavia, ao mesmo tempo, significa conservar, e se utiliza no sentido de que algo se conserva. Para Vygotski (1997I), semelhante dualidade mostra a relação subjacente ao processo de desenvolvimento, no qual cada estágio superior nega o inferior, porém sem o destruir, incluindo-o como categoria superada, como momento integrante:

Quando se dice <sjoronit> a proposito de una regularidad organica, no significa que ha dejado de existir, sino que está conservada en alguna parte, que se encuentra en segundo plano, está contenida dentro de alguna cosa, ha retrocedido a un plano posterior en comparación con las regularidades que surgieron en etapas más tardías²³¹ (VYGOTSKI, 1997I, p. 133-134).

Vygotski (1997I) inclui, na constituição de sua psicologia, o conceito de superação, com base em Hegel, da seguinte maneira: o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores é uma derivação secundária que não está diretamente ligada à deficiência (primária), no entanto, é condicionada por ela. Inicialmente, a cegueira (derivação primária) é negada, não eliminada; mas, depois, o processo de ensino corretamente aplicado leva a um processo compensatório que auxilia a superar as causas que geram (ou poderiam gerar) as derivações secundárias. Exemplo oportuno oferece Vygotski quando se refere à superação em pessoas com atrasos mentais:

Es completamente distinto cuando hablamos de complicaciones de segundo, tercero, cuarto y quinto orden; éstas surgen sobre la base de la complicación primaria, se superan en primer lugar y [...], la superación de una complicación secundaria en un retraso mental modifica todo el cuadro clínico de la debilidad²³² (1997I, p. 145).

²³⁰ G. W. F. Hegel (1770-1831), filósofo alemão.

²³¹ Tradução livre: “Quando se diz <sjoronit> a propósito de uma regularidade orgânica, não significa que deixou de existir, mas que está conservada em alguma parte, que se encontra em segundo plano, está contida dentro de alguma coisa, retrocedeu a um plano posterior em comparação com as regularidades que surgiram nas etapas mais tardias”.

²³² Tradução livre: “É completamente diferente quando falamos de complicações de segunda, terceira, quarta ou quinta ordem; estas surgem sobre a base da complicação primária, superam-se em

A superação dialética, que envolve a educação do cego, consiste, entre outras coisas, no fato de que esse processo não se realiza por via direta, mas indireta. Nesse sentido, o melhor dos trabalhos pedagógicos é aquele que se realiza na coletividade (VYGOTSKI, 1997b, 1997I). O autor indica que é inútil lutar contra o defeito orgânico, mas é frutífero lutar pela atividade coletiva, uma vez que os processos superiores do pensamento surgem no processo de desenvolvimento social da pessoa, por meio das formas de colaboração que o cego assimila durante a interação social: “de la conducta colectiva, de la colaboración del niño con las personas que lo rodean, de su experiencia social, nacen las funciones superiores de la actividad intelectual²³³” (VYGOTSKI, 1997b, p. 219).

O significado de superação dialética da deficiência em Vygotski (2006b) está relacionado com a elevação²³⁴ do desenvolvimento cultural por intermédio da linguagem, desenvolvida no seio das relações sociais através do trabalho, da escrita, que correspondem aos aspectos que farão o cego superar os obstáculos que se encontra no curso do seu desenvolvimento. O fato de que os cegos podem operar com a linguagem, como um sistema organizado de significados, permite que ocorra o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores.

Nesta terceira fase da sua produção sobre a cegueira, compreende-se que a superação da cegueira presume, por um lado, a realização de sínteses através da adaptação dos instrumentos envolvidos no processo de educação superior (e em todas as etapas da educação básica) com a adoção de estratégias de desvios de desenvolvimento; por outro, a dialética da superação pressupõe a conservação da subjetividade da pessoa. Para Vygotski (1997I), não é suficiente conhecer a deficiência de uma pessoa, mas, também, que lugar ocupa no desenvolvimento da personalidade, que tipo de reestruturação está operando no cego. Salienta Vygotski

primeiro lugar e, [...], a superação de uma complicação secundária em um atraso mental modifica todo o quadro clínico da debilidade”.

²³³ Tradução livre: “da conduta coletiva, da colaboração da criança com pessoas que a rodeiam, de sua experiência social, nascem as funções superiores da atividade intelectual”.

²³⁴ “Elevar” como terceiro sentido da palavra *aufheben*, não é citado por Vygotski (2006b) quando ele menciona apenas o duplo significado da palavra em alemão. Todavia esse sentido aparece em Vygotski (1997b). A *superação dialética* pressupõe a compreensão do uso de *aufheben* por Hegel, verbo alemão que significa *suspender* em três sentidos diferentes: a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior. Konder (2008) indica que Engels chama a atenção para aquela que considera a terceira lei da dialética, indicando que a afirmação gera a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação quanto a negação são superadas e o que acaba por preponderar é uma síntese, a negação da negação.

(1997l) que o processo de tomada de consciência da deficiência pelo cego e sua tendência para superação não nasce, tão somente, em decorrência da própria insuficiência, tal como indicaria Adler. Esse processo de superação não parte de forças do ímpeto interior: o destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento depende não somente da gravidade da deficiência, mas também da realidade social do deficiente, através da qual o cego encontra material para construir as funções internas que se originam no processo de desenvolvimento compensatório.

5 Discussão dos dados e análise interpretativa

A análise dos dados coletados foi auxiliada pela organização de categorias. O metatexto que se apresenta em cada categoria foi construído a partir da análise textual discursiva. As categorias emergentes foram construídas por meio do método indutivo, com base nesses dados com auxílio dos conhecimentos tácitos do pesquisador e em consonância com os objetivos da pesquisa.

Ao adotar o método indutivo para construção de categorias, assumiu-se a atitude proposta por Moraes (2003, p. 201), “de deixar que os fenômenos se manifestem, sem impor-lhes direcionamentos [...]”, ficando atento às perspectivas expostas pelos participantes da investigação. As categorias finais foram estabelecidas em interlocução com os argumentos dos participantes da pesquisa. Foram incluídas algumas das falas literais dos sujeitos no corpo dos metatextos, com os propósitos de valorizar a perspectiva comunicada pelos participantes, abranger, ao máximo possível, a multiplicidade de sentidos expressos por eles e ilustrar e dar verossimilhança às categorias.

A análise não se deteve, todavia, ao material extraído do *corpus*: foi necessário interpretar as falas dos participantes, examinando-as à luz das teorias e pesquisas apresentadas no capítulo 2, deste trabalho, e de outras ideias teóricas, incluídas posteriormente, consideradas necessárias para o entendimento do material analisado. Nisso consiste a tarefa de interpretação concernente à análise textual discursiva. A esse respeito, Moraes indica que

[...] interpretar é construir novos sentidos e compreensões afastando-se do imediato e exercitando uma abstração em relação às formas mais

imediatas de leitura de significados de um conjunto de textos. Interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo (2003, p. 204).

O trabalho de interpretação fundou-se em um envolvimento intenso do pesquisador com o material do *corpus*. Foi necessária uma impregnação profunda dos elementos empíricos provenientes das entrevistas e redações, o que exigiu longos períodos de leitura e reescrita pormenorizadas desse material, distribuídos ao longo de vários meses. Esse comprometimento com a análise interpretativa e discussão dos dados fez com que essa etapa da investigação se tornasse trabalhosa, porém, serviu como forma de veemente imersão do pesquisador na realidade pesquisada, tornando a interpretação dos dados mais apurada.

As categorias emergentes da análise textual discursiva, as quais subdividem o capítulo 5 desta tese, que apresentam os fatores associados à conclusão da educação superior por cegos, são:

- Qualidade da educação básica cursada;
- Dificuldades encontradas;
- Fatores facilitadores externos;
- Fatores facilitadores internos.

Passa-se, agora, a apresentar os resultados discussão dos dados e análise interpretativa.

5.1 Qualidade da educação básica cursada

A qualidade da educação básica cursada foi referida pelos participantes como um dos elementos que interfere na trajetória dos cegos pela educação superior. Os dados relacionados estão apresentados por meio das seguintes subcategorias: “As boas aprendizagens na educação básica”; “A inclusão na educação básica”.

As boas aprendizagens na educação básica

Durante o processo de coleta de dados, quando, no início das entrevistas, destacava-se o mote da discussão que se seguiria, os sujeitos frizaram que, antes de se fazerem comentários sobre a educação superior, deveria haver um diálogo sobre o que ocorreu no período de formação na educação básica, já que, segundo sua compreensão, a qualidade das aprendizagens na educação básica interfere no rendimento, dos alunos cegos, na educação superior. De acordo com os relatos dos participantes (SUJEITOS 1, 2, 3 e 4), a entrada de um cego em uma universidade é decorrência das vivências escolares, especialmente aquelas que se relacionam com o ensino. Conforme salientou o Sujeito 4, “o fato de os cegos chegarem ao ensino superior não é uma coisa que começa no ensino superior, mas é algo que começa muito antes” (ENTREVISTA²³⁵). Esse sujeito se referia à “necessidade de se receber uma excelente base de conhecimentos no ensino fundamental e, depois, no ensino médio” (ENTREVISTA). O que pode significar essa fala? Como pode ser interpretada? Apesar de o sujeito não ter desenvolvido sua ideia com mais clareza, acredita-se que sua afirmação, que resume a ideia geral comunicada pelos outros três, refere-se à experiência do que se poderiam considerar boas aprendizagens.

A ideia implícita na expressão boas aprendizagens advém do que preconiza Vygotski (1993a). Segundo a concepção teórica desenvolvida por este autor, boas aprendizagens são aquelas que ocorrem quando o processo de ensino, realizado no ambiente escolar, é efetivado com auxílio de alguém mais capaz, em situações compartilhadas. Esse ensino compartilhado pode ocorrer por meio de um livro, ou mesmo por meio da imitação e impulsiona o desenvolvimento mental do aluno para atingir um novo estágio de desenvolvimento, que está próximo. Boas aprendizagens ocorrem, portanto, segundo a concepção vygotskiana, quando o processo de ensino incide na zona de desenvolvimento proximal do aluno.

Vygotski (1993a) formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal para explicar que o ensino sistematizado²³⁶, decorrente das interações escolarizadas – de alunos com professores e de alunos entre si – e que promove acesso aos

²³⁵ Cada transcrição literal da fala de um participante da pesquisa recebeu a seguinte designação: “Sujeito” (homem) ou “Sujeita” (mulher), escrito com S maiúsculo, acompanhado pelo número que se relaciona com a ordem de participação apresentada no capítulo 1 deste trabalho, e a origem de sua fala (“ENTREVISTA” ou “REDAÇÃO”).

²³⁶ Introdução de um conceito em uma cadeia científica e consciente de generalização e generalidade.

conceitos científicos, pode produzir algo novo no desenvolvimento mental do aluno. Sendo assim posto em prática, o ensino ocorre para além do nível de desenvolvimento real, isto é, do nível de desenvolvimento das funções mentais já estabelecidas, para além dos conceitos que, efetivamente, o estudante já sabe, para além daquilo que pode fazer sem ajuda de terceiros. Para que ocorram boas aprendizagens, o professor deve propor tarefas que o aluno não consegue realizar sozinho, mas, sim, em colaboração. Esse tipo de ensino opera sobre funções mentais “que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 1998, p. 113). Segundo a concepção proposta pelo autor, todas as tarefas que o aluno consegue fazer com assistência (de alguém mais capaz, de livros, por exemplo), poderá fazer, posteriormente, sozinho. O bom ensino é, portanto, aquele que se adianta ao nível de desenvolvimento real do aluno (VYGOTSKI, 1993a) e se torna capaz de alavancar o seu processo de desenvolvimento mental.

Essa proposta teórica modifica o modo de conceber o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem humana, uma vez que o importante a se considerar (e avaliar), como indicativo do desenvolvimento mental do aluno, são as tarefas que ele consegue fazer com ajuda, não somente aquelas que ele faz só. A proposta teórica de Vygotski (1993a) sobre a zona de desenvolvimento proximal põe em evidência um aspecto a ser pensado, quando da elaboração do processo de ensino na educação básica (e, porque não, na educação superior): a importância da coletividade para o desenvolvimento de boas aprendizagens. Vygotski (1993a) destaca que, em colaboração, a criança sempre pode fazer mais do que consegue fazer sozinha. Explica que, em colaboração com um adulto ou colega mais capaz, o estudante se revela mais inteligente do que quando trabalha sozinho. O fundamental na aprendizagem escolar, portanto, é justamente o fato de que o aluno, em processo de colaboração, pode aprender algo novo, diferente daquilo que já sabia.

O aprofundamento que se fez sobre as concepções teóricas de Vygotski acerca da cegueira confirmam a importância de que a organização do processo de ensino do cego ocorra na coletividade, para que, na educação básica, ocorram boas aprendizagens. De acordo com Vygotski (1997b), “el pensamiento colectivo es la

fuelle principal de compensación de las consecuencias de la ceguera”²³⁷ (p. 230). Para o autor, é por meio das relações colaborativas que ocorre o desenvolvimento da linguagem; por meio de atividades coletivas é possível a “[...] nivelación y atenuación de las consecuencias del defecto” e que se apresentam “las mayores posibilidades para una influencia educativa”²³⁸ (VYGOTSKI, 1997b, p. 222). Por intermédio das interações colaborativas, ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores²³⁹. Para Vygotski (1997b), a colaboração com os videntes é o aspecto que deve ser principalmente enfatizado quando se elaboram propostas pedagógicas para a educação escolar de cegos. De acordo com esse autor (1997b), por meio de atividades colaborativas, desencadeadas durante o processo de ensino escolar, “*eliminamos la propia causa del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores en el niño ciego* [grifos do autor], desplegando ante él posibilidades enormes e ilimitadas”²⁴⁰ (p. 230).

Além da possibilidade de os alunos se ajudarem para solucionar problemas estabelecidos pelo ensino de certos conteúdos, na coletividade, são expostos modelos para imitação. Diferentemente da noção exposta pela psicologia de sua época, que considerava a imitação uma atividade puramente mecânica, ou, que a criança só poderia imitar aquilo que estava em seu nível de desenvolvimento real, Vygotski (1993a) propõe que, ao imitar situações que estão acima de nossas capacidades intelectuais, tem-se a possibilidade de passar do que se sabe para o que não se sabe fazer. Os animais também são capazes de imitar, porém, a imitação não os faz avançar no campo das suas potencialidades intelectuais, pois os animais “não têm zona de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKI, 1998, p. 115). Segundo o autor, a criança, ao contrário, pode imitar uma série de ações que vão além dos limites de suas capacidades; na criança, o desenvolvimento decorrente da colaboração, via imitação, é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência. A imitação, se concebida em sentido amplo, é uma das formas principais pelas quais se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento, tal como sugere Vygotski (1993a): “La

²³⁷ Tradução livre: “O pensamento coletivo é a fonte principal de compensação das consequências da cegueira”.

²³⁸ Tradução livre: “nivelamento e atenuação das consequências da deficiência e tem as maiores possibilidades para uma influência educativa”.

²³⁹ Vygotski (1997b) chamou a atenção para o fato de que o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores deriva da separação da criança deficiente da coletividade.

²⁴⁰ Tradução livre: “e *eliminamos a própria causa do desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores na criança cega*, oferecendo para ela possibilidades enormes e ilimitadas”.

imitación, si la interpretamos en el sentido amplio, es la forma principal en que se lleva a cabo la influencia de la instrucción sobre el desarrollo²⁴¹” (p. 241).

Embora não tenha havido nenhum indicativo sobre o modelo de ensino recebido pelos participantes na educação básica, pensa-se que é interessante supor que o ensino acima descrito pode dar conta de promover aprendizagens suficientemente boas para embasar a continuidade dos estudos dos cegos, aprendizagens essas apontadas como fundamentais para tal continuidade. Resumindo: a proposta que se apresenta é a de que boas aprendizagens na educação básica, aquelas que podem cooperar com a inserção do cego na vida acadêmica, são aquelas que ocorrem sob a influência do ensino voltado à zona de desenvolvimento proximal desse aluno, organizado em atividades coletivas, aquelas que promovem o seu desenvolvimento mental. A partir do momento em que os estudantes da educação básica experienciam um ensino voltado à sua zona de desenvolvimento proximal, seu desenvolvimento mental é impulsionado para adiante, o que significa que, aquilo o que está na sua zona de desenvolvimento proximal na educação básica poderá passar para o seu nível de desenvolvimento real na educação superior. As boas aprendizagens, adquiridas na educação básica, parcem terem sido consideradas fundamentais, porque elas podem favorecer o aprendizado dos conteúdos na educação superior.

É importante salientar, por um lado, que esta categoria foi pouco mencionada pelos participantes. Apenas os quatro sujeitos, citados no início, posicionaram-se sobre a temática. Por outro, considerou-se relevante a inclusão da categoria nesta tese uma vez que sua discussão revela uma forte ligação entre educação básica e ensino superior, que interfere na conclusão da educação superior por cegos, ligação esta muito mais estreita do que se poderia supor, antes da realização da pesquisa.

A inclusão na educação básica

Os Sujeitos 1, 2 e 5 (ENTREVISTAS) enfatizaram que um outro aspecto, anterior à entrada na universidade, pode interferir nas suas trajetórias pela educação superior: a qualidade do processo inclusivo. Apesar de destacarem que as iniciativas em função dessa proposta podem colaborar com a escolarização de cegos na

²⁴¹ Tradução livre: “A imitação, se interpretada em sentido amplo, é a forma principal pela qual se leva à cabo a influência do ensino sobre o desenvolvimento”.

educação básica e, fundamentalmente, com a entrada destes sujeitos na educação superior, os participantes citados concordaram que há uma distância considerável entre a teoria sobre a inclusão e a consequente prática que vem ocorrendo nas escolas, entre o dito e o realizado, e sugeriram que a inclusão, tal como deveria acontecer, não existe. O Sujeito 2 resumiu essa compreensão, comum aos entrevistados mencionados, da seguinte maneira: “atualmente fala-se muito em inclusão, embora a inclusão, de fato, não esteja acontecendo. Se a inclusão existisse, então, não sealaria tanto sobre...” (ENTREVISTA). Segundo os participantes, a desproporção entre o que se preconiza e o que ocorre na sala de aula é resultado da falta de preparação pedagógica dos profissionais das escolas de educação básica.

Esta última opinião dos sujeitos é parcialmente partilhada por diferentes pesquisadores do assunto. Ao estudar a percepção de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização, Montilha, Temporini, Nobre, Gasparetto e José (2009) identificaram elevada taxa de repetência entre escolares cegos, fato relacionado pelos autores ao desconhecimento de professores, familiares e do próprio escolar em relação ao seu potencial visual, bem como à falta de recursos ópticos que poderiam beneficiá-los na realização das atividades escolares. Esses pesquisadores ainda argumentaram que existe a necessidade de capacitação dos professores para o trabalho em inclusão, especificamente o relacionamento com estudantes deficientes visuais.

O descompasso entre o que se preconiza e o que ocorre no processo de inclusão não é apenas resultado da falta de preparação pedagógica dos profissionais das escolas de educação básica, tal como sugeriram os sujeitos e, em parte, Montilha, Temporini, Nobre, Gasparetto e José (2009). Há outros elementos envolvidos que interferem na concretização dessa prática, alguns dos quais serão discutidos.

Com relação a outros fatores que possam estar envolvidos com a dificuldade da inclusão, pensa-se que uma dessas dificuldades relaciona-se à implementação da proposta pela Secretaria de Educação Especial (Seesp)²⁴². A política de implantação da inclusão dessa secretaria (agora SECADI) havia sido unilateral, por meio de determinações legais, sem diálogos com os professores das escolas ou

²⁴² Desde janeiro de 2011 esta secretaria foi incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

com os próprios deficientes. Para Profeta (2007), não é somente a falta de preparação dos professores que interfere na implantação da inclusão, mas, também, a maneira como a inclusão tem sido proposta: as ações governamentais que exigem mudanças na organização das escolas são impositivas, o que implica um retraimento dos professores para sua adoção. Profeta (2007, p. 211) compreende que a discussão sobre a inclusão de cegos no ensino regular tem sido polêmica e desencontrada, o que não oportuniza o desenvolvimento de situações pedagógicas práticas voltadas para o que se relacionaria com o que chamou de “verdadeira inclusão sonhada e mencionada nos livros [...]”.

Analisando especificamente as perspectivas de inclusão na realidade brasileira, Mendes (2006) também indica que uma das fontes de entrave para a evolução no processo inclusivo originou-se de algumas intervenções da (antiga) Seesp. A autora argumenta que

a SEESP, ignorando o aporte que se teve no país com o debate acerca da inclusão escolar na última metade da década de 1990, e desafiando o pressuposto de que uma política tenha de ser um processo de construção coletiva, tem tentado consistentemente impingir aos sistemas uma diretriz política nada consensual, que é mais fundamentada no princípio da inclusão total²⁴³ (MENDES, 2006, p. 399).

A autora crê que as ações desencadeadas pela (antiga) Seesp têm prejudicado o processo de implementação da inclusão no Brasil, especialmente porque: transformam o debate em embate, produzindo divisão no movimento que procura a implantação da educação para todos; têm tentado impor uma concepção única de política de inclusão; centralizam a questão de onde devem estudar os alunos com necessidades especiais; priorizam a opinião de juristas sobre qual é a melhor opção de escolarização, em detrimento da opinião de pesquisadores, professores, famílias e dos próprios deficientes.

A elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta-se como um exemplo sobre como a opinião de deficientes, professores da rede e familiares é deixada de lado. O texto foi elaborado por um pequeno grupo de professores universitários (na maioria

²⁴³ Mendes (2006) indica que a inclusão total configura-se na forma mais radical, no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral, na classe comum, apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito de quão extensivas sejam suas limitações.

professores da rede pública federal de ensino superior) e alguns membros da (antiga) Seesp, nomeados por portarias ministeriais. Ele não contou com a opinião de pais, familiares, professores de escolas e de deficientes. De acordo com o Sujeito 1 (ENTREVISTA), a elaboração de leis que procuram favorecer o processo de inclusão, que não contam com a participação de deficientes para a sua criação, surgem, contraditoriamente, como um entrave para a inclusão, uma vez que elas não incluem muitas das reais necessidades dos deficientes. Beyer (2005a) indica que o fato de a inclusão no Brasil não se constituir em um movimento gradativo de decisões conjuntas entre pais e educadores resulta em uma situação histórica de vulnerabilidade no que se refere ao processo de implementação da educação inclusiva.

Sem questionar a necessidade da existência de leis que possam direcionar as ações de instituições educacionais em relação a diferentes aspectos da inclusão, quer-se chamar a atenção para o fato de que se acredita não ser possível a mudança da realidade educacional e educativa apenas com leis. Marchesi e Martín (1995) questionam a implantação de um sistema educativo somente com leis, dizendo que a regulamentação não produz, necessariamente, modificações relevantes na prática docente:

[e]m geral, pode-se afirmar que as mudanças legislativas pressupõem, por um lado, um reconhecimento do que já está sendo feito de forma isolada ou dispersa no sistema educacional e, por outro, o estabelecimento de uma estrutura mais ampla, que orienta e impulsiona em uma determinada direção as atuações dos diferentes agentes educacionais (p. 19).

Ao continuar negando que os problemas que enfrenta a implantação da proposta de inclusão nas escolas de educação básica não são decorrentes apenas da falta de preparação pedagógica dos professores, concorda-se com Miotto (2010), quando a autora argumenta que a implementação da inclusão depende de diferentes fatores. Miotto (2010) expõe os elementos que colaboram para pôr em prática a educação inclusiva: um currículo que seja um instrumento de educação para todos, representado, sobretudo, pelo Projeto Político Pedagógico da escola; práticas pedagógicas para a implementação desse currículo; redes de apoio proporcionadas por serviços especializados e pela escola; formação dos professores das classes comuns; introdução nas escolas de salas de recursos; oferecimento de materiais em formatos acessíveis. A inexistência desses fatores em uma escola deve ser

considerada em uma análise sobre os problemas do processo inclusivo, especialmente quando se está enfatizando que há dificuldades, o que retira dos ombros dos docentes a responsabilização única por tais dificuldades.

Beyer (2005a) sugere alguns dos fatores que podem colaborar para a efetivação da proposta inclusiva nas escolas de educação básica, com os quais se concorda plenamente. Segundo Beyer (2005a), ao se analisar a proposta de educação inclusiva, dever-se-ia pensar em alguns princípios a ela obrigatoriamente atrelados. Para o autor, tais princípios funcionariam em rede para que a proposta inclusiva fosse corretamente levada à cabo, atingida em sua plenitude. Não considerar a implementação desses princípios no planejamento da inclusão seria colocar em risco o sucesso dessa proposta. Esses princípios decorrentes da educação inclusiva são (ou deveriam ser):

- Individualização do ensino: significa dizer que cada deficiente necessita de atitudes pedagógicas próprias e do estabelecimento de objetivos específicos a serem alcançados, o que muda, conseqüentemente, a maneira de se planejar o instrumento avaliativo;
- Sistema de bidocência: professor titular juntamente com um “especialista” (o professor não precisa trabalhar sozinho);
- Redução numérica de alunos em sala de aula: nas salas onde houver a presença de um estudante deficiente, o número total de alunos deve ser coerentemente reduzido;
- Centros de apoio, como salas de recurso: na escola devem funcionar espaços de apoio aos estudantes, que oportunizem a complementação ou suplementação²⁴⁴ de conteúdos trabalhados em aula;
- Conceito da educação especial “subsidiária”: não é preciso fechar escolas de educação especial para que a educação inclusiva ocorra. Os deficientes podem beneficiar-se destes centros em momentos diferenciados ao escolar.

A escola, como um todo, na figura de seus professores, em contato com as famílias, deve se preparar para o acolhimento ao estudante deficiente e aqueles ditos normais, em conjunto. Considera-se que esse é um dos elementos

²⁴⁴ De acordo com a Resolução n.º 02/2001 do CNE (BRASIL, 2001), atividades complementares são realizadas para os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, vinculadas ou não a alguma deficiência. As atividades suplementares são propostas para os alunos com superdotação/altas habilidades: são oferecidas atividades extras para estes estudantes.

fundamentais para pôr em prática a educação inclusiva, já que a escola é o centro desta proposta.

A mesma ressalva que foi feita na categoria anterior é, aqui, repetida: os dados empíricos com os quais se contou para análise e interpretação referentes à inclusão na educação básica originaram-se somente dos Sujeitos 1, 2 e 5 (ENTREVISTAS). Não por esse motivo a apresentação do resultado é menos importante: a educação inclusiva na educação básica revela-se, aqui, como um elemento fundamental a se considerar a inclusão na educação superior, já que, em ambos os espaços de escolarização, há necessidade de se repensar, conjuntamente, estratégias de inclusão de cegos.

5.2 Dificuldades encontradas

As diferentes dificuldades enfrentadas pelos participantes desta pesquisa foram agrupadas nesta categoria. Elas são debatidas, por meio das seguintes subcategorias: “O processo de seleção para a entrada na universidade”; “As dificuldades enfrentadas durante o curso”; “Trabalhar/estar empregado durante a realização da faculdade”; “A relação professor-aluno”; “O instrumental tecnológico”; “Adaptação de materiais”; “Salas de recursos”.

O processo de seleção para a entrada na universidade

Os participantes não identificaram dificuldades para escolher o curso que queriam. Colocou-se a discussão deste assunto aqui porque a escolha do curso representou uma etapa precedente ao exame de seleção para a entrada na universidade, exame este que possuiu, sim, problemas atrelados.

Ainda que a escolha do curso superior possa ocorrer em qualquer momento da vida das pessoas que concluíram o ensino médio, os sujeitos destacaram que, durante a educação básica, oportuniza-se um momento para esta escolha. Os participantes da pesquisa destacaram que o interesse para a realização do curso superior pode ocorrer em qualquer momento da vida estudantil, tanto no ensino fundamental, quanto no médio, tal como salientou o Sujeito 6:

Comecei em 1999 o curso técnico em Informática no Colégio [...] ²⁴⁵, tendo finalizado o mesmo em dezembro de 2002, conseguindo adquirir a capacidade de absorver a maioria dos conteúdos através do computador. A partir da concretização do curso técnico em informática surgiu o desejo de cursar Ciências da Computação (REDAÇÃO).

Especialmente no ensino médio de algumas instituições de ensino, há um clima voltado para a realização do exame vestibular, momento em que se passa a vivenciar, coletivamente, a expectativa de participar, enquanto aluno, de uma universidade. O grupo de colegas da sala de aula vive junto a expectativa de entrar para a vida acadêmica e espera poder alavancar a sua carreira profissional com a realização de uma faculdade. Destaca-se, ainda, a importante tarefa dos professores, de mostrar para todos os alunos as possibilidades que se abrem ante a realização da educação superior. Os professores podem frisar os ganhos que ocorrem na vida profissional, pessoal e social como um todo.

Os entrevistados salientaram que a família e os amigos exerceram papel importante para que eles escolhessem o curso superior. As opiniões e sugestões recebidas por amigos e parentes foram parte inerente do processo de eleição por um determinado curso.

Os participantes ressaltaram, todavia, que a decisão final sobre o curso a ser seguido, bem como a participação na educação superior, foi deles. Em comum acordo com a opinião dos sujeitos, lembra-se o que se salientou na revisão teórica: considerar toda a influência da cultura na vida da pessoa não significa dizer que ela desempenha um papel passivo no momento de tomar decisões. Pino (2005) lembra que é a iniciativa da própria pessoa que constitui a ação do outro em sua vida. São os sinais emitidos pelo próprio sujeito que desencadeiam a ação dos demais. A escolha de determinado curso superior é atravessada por elementos subjetivos de cada um.

Os entrevistados responderam se a limitação sensorial foi levada em consideração no momento de eleger a faculdade a cursar. Segundo relataram e, contrariando os resultados da pesquisa de Nabais, Martins, Monteiro e Galheira (2013), que indicam que há alguns espaços profissionais específicos para pessoas cegas, eles responderam que não. A eleição pelo curso foi realizada segundo critérios pessoais dos participantes e esses critérios, de todos os sujeitos, não

²⁴⁵ Os nomes das instituições de educação básica foram omitidos, pois o seu conhecimento é irrelevante para o desenvolvimento da pesquisa.

dependeram da cegueira. Cada um dos entrevistados escolheu o curso superior que mais lhe agradava, de acordo com objetivos pessoais. A fala do Sujeito 2 mostra como foi o seu processo de escolha do curso superior:

Na verdade eu sempre gostei de Língua Portuguesa, desde os meus tempos de ensino médio (na época era segundo grau). Eu tinha duas alternativas: eu gostava muito de Psicologia ou então algo relacionado à Língua Portuguesa ou Língua Estrangeira. Quando surgiu a oportunidade de ingressar na universidade [...] ²⁴⁶, na verdade eu entrei e fiz o vestibular. Ocorreu-me a ideia de que eu deveria participar desse processo para tentar uma vaga no curso de Letras. Fiz o meu vestibular, fiz a prova de forma oral, apenas a redação na época. Eu comecei meu curso na verdade em 1992 (ENTREVISTA).

Os participantes destacaram, ainda, que o querer um curso específico também pode ocorrer antes, durante ou depois da perda visual. A Sujeita 5, por exemplo, lembrou que “desde os 13 anos sempre quis cursar História, gostava muito de ler textos históricos no ensino fundamental e médio. Perdi a visão e fui atrás daquilo que sempre desejei, não mudei a minha idéia” (ENTREVISTA).

É importante salientar que o curso eleito pelo cego, na pessoa do seu coordenador, de seus professores e dos gestores da instituição, deve proporcionar alternativas acessíveis para a formação de todos os seus alunos (PACHECO e COSTAS, 2005; FERREIRA, 2007 NUERNBERG, 2009). Esse é um dos pressupostos da inclusão: a escola e a universidade realizarem adaptações para o pleno envolvimento do deficiente, não o contrário (o deficiente se adaptar à realidade da instituição ²⁴⁷).

²⁴⁶ Os nomes das universidades foram suprimidos, uma vez que o seu conhecimento é irrelevante para o desenvolvimento desta investigação. A identificação do tipo de gestão da instituição, se pública ou privada, pode ser conhecida no capítulo 2 desta tese, vinculando-se o sujeito à referida instituição.

²⁴⁷ Sanches e Teodoro (2006) Correia (2001) e Mantoan (1997) fazem a distinção entre esses pressupostos, quando explicitam a diferença entre os vocábulos integração e inclusão. Em Mantoan (1997), por exemplo, observa-se o seguinte: “ocorre que os dois vocábulos – integração e inclusão –, conquanto tenham significados semelhantes, estão sendo empregados para expressar situações de inserção diferentes e têm por detrás posicionamentos divergentes para a consecução de suas metas. A integração [...] vai depender do aluno, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar. [...]. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. Já a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. [...]. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora – o caleidoscópio” (p. 8). Sassaki (1999) salienta que a integração teve como propulsores os princípios de *normalização* e *mainstreaming*. Correia (1999, p. 19) cita que a “*normalização* aproxima-se do conceito de *menos restritivo possível* que se usa para se referir à prática de integrar na máxima medida a criança com NEE na escola regular” [grifos do autor]. O autor argumenta que o princípio de *normalização*, inicialmente chamado de *valorização*, tem suas raízes no pensamento de Nirje (1969), Mikkelsen (1969), Dunn (1968), e Wolfensberger (1972), que defendiam a educação, a saúde, a

Eleito o curso superior para o qual os sujeitos queriam se candidatar, surgia a necessidade de escolher a universidade na qual estudar. Além desse dever, fez-se necessário enfrentar o processo de seleção para a entrada na educação superior. Passar por esse processo é obrigação de qualquer estudante, e não é diferente para aquele que é cego. Descreve-se, na sequência, a análise referente aos relatos dos participantes sobre o exame vestibular e as consequentes limitações das instituições para a realização desse processo.

O processo de seleção dos participantes desta pesquisa para a entrada na educação superior foi realizado por meio do exame vestibular. De caráter eliminatório e classificatório, o vestibular caracterizou-se pela realização de uma (ou mais) prova para aferir os conhecimentos aprendidos no ensino fundamental e médio e selecionar os participantes com maior número de acertos. O vestibular foi considerado o primeiro contato do sujeito cego com a instituição de ensino superior.

De acordo com os entrevistados, o vestibular representa um momento da trajetória estudantil do cego para o qual ele deve se preparar com afinco, já que esse processo é considerado difícil. A dificuldade inicial indicada pelos sujeitos da pesquisa referiu-se ao elevado grau de exigência de conhecimentos presentes na maioria das provas nas universidades. O Sujeito 9 narrou que foi necessário participar de mais de um processo de seleção para poder entrar para a faculdade, expondo a dificuldade envolvida nesta etapa da trajetória para a educação superior:

Quando eu tive vontade de fazer Fisioterapia, o curso só existia em Campinas, São Paulo. Alguns anos depois, abriu em Santa Maria, aqui no Rio Grande do Sul. Por fim, quando surgiu em Porto Alegre, eu fiz, mas rodei no vestibular. No segundo ano eu me preparei e passei” (ENTREVISTA).

Houve uma dificuldade que fez com que o exame vestibular se tornasse, para boa parte dos participantes, um momento desagradável e, por isso, repercutiu

habitação e todos os serviços possíveis aos “excepcionais”, considerando o seu papel social em ambientes “normais”. Saint-Laurent (1997) observa que, embora tenha nascido na Dinamarca, foi nos Estados Unidos que este movimento se desenvolveu. A teoria do *mainstreaming*, segundo Pereira (1980), surgiu no sistema público dos EUA, e procurava colocar o deficiente na corrente da vida nos seus diversos níveis, aspectos e solicitações. Doré, Wagner e Brunet (1997, p. 176), escrevem que o termo *mainstreaming* foi assim definido: “[...] este processo pelo qual se tenta sobrepor à inadaptação um regime escolar o mais próximo possível do regime estabelecido para crianças ditas normais”. Sassaki (1999) considera que a integração não conseguiu dar conta da necessidade que as pessoas com alguma diferença do que se considerava “normalidade” possuíam. Em muitos casos, segundo o autor, geravam-se rótulos que serviam como invólucros que impediam o progresso de muitas das crianças.

negativamente no momento do cumprimento das tarefas cognitivas exigidas durante a sua realização. Essa dificuldade referiu-se a uma inadequada adaptação das provas para o sujeito cego, representada pela prova oral, quando o concorrente responde às questões para um examinador, a ele apresentada por um leitor (pessoa que lê as questões e anota as respostas dadas pelo vestibulando). Os sujeitos que fizeram a prova oral relataram queixas sobre esse processo. Foram várias as dificuldades apontadas pelos sujeitos que se submeteram ao exame vestibular respondendo oralmente a perguntas diretas, realizadas por um examinador, algumas das quais são relatadas na sequência.

A primeira dificuldade foi, justamente, a falta do recurso da leitura. A realização de provas orais no vestibular representa uma situação ruim para alguns cegos, uma vez que as questões devem ser respondidas oralmente para um examinador, sem auxílio da leitura.

Os participantes argumentaram que a leitura, por meio do sistema braille, possibilitaria vantagens do que a escuta de questões verbalizadas por um leitor. Uma dessas vantagens reside no fato de que a leitura oferece um espaço de tempo para reflexão, um momento no qual o candidato pode pensar para dar a resposta que lhe parecer correta. Em uma prova oral não, já que as respostas devem ser dadas rapidamente e o candidato precisa lembrar as alternativas propostas. A fala da Sujeita 3 indica que é um grande problema não poder contar com o recurso da leitura no momento da realização do vestibular:

Já o vestibular foi um problema: os professores leram a prova para mim. Eu não gosto de fazer as provas orais. Há muitos mitos a respeito dos cegos, dentre os quais o mito (o qual discordo veementemente, até mesmo porque eu não tenho esse dote, esse dom, ou não sei como pode ser chamado) de ter facilidade de memória... De se ter audição desenvolvidíssima etc.. Eu não tenho nada disso e nem quero ter. Eu não sou nenhum ser fantástico. Eu tenho muitas limitações (ENTREVISTA).

A segunda dificuldade apontada foi a de que o candidato que realiza o exame vestibular com um leitor fica um tanto mais tenso do que aquele que faz sua prova com o recurso da escrita. O relato da Sujeita 3 exemplifica: “e por isso eu não gostei muito já do vestibular: eu fiquei nervosa, ter que fazer uma redação ditada, não poder ler o que eu escrevi” (ENTREVISTA).

A terceira dificuldade foi a falta de preparo dos leitores. Os entrevistados relataram que as pessoas designadas para fazer a leitura das provas mostraram

dificuldades para se referirem a conteúdos específicos presentes em gráficos e tabelas das áreas referentes à química, física e matemática, por exemplo.

Apesar de que o exame vestibular dos entrevistados tenha ocorrido anos atrás, ainda hoje, os deficientes visuais enfrentam problemas durante o processo de seleção para a educação superior. Essas dificuldades não se resumem à aplicação da prova por leitores. Segundo Filizola (2012) o atendimento especial para cegos nos vestibulares, no Enem e em concursos públicos, é problemático. Filizola (2012) relatou o caso de familiares de um cego que compararam a sua prova em braille com outra em versão impressa, ambas aplicadas no vestibular da Universidade de Brasília (UnB), no ano de 2009. De acordo com essas pessoas, foram encontrados mais de 28 pontos divergentes entre as duas provas. Entre os erros encontrados, houve aqueles relacionados a sinais matemáticos trocados, equações incompletas e falhas de digitação. Filizola (2012) ainda afirmou que nas provas do Enem, os cegos têm dificuldades que vão desde a inscrição para este processo, no site do Inep (que não é acessível aos cegos), até as condições precárias de atendimento no dia da prova e do mau atendimento do serviço telefônico gratuito²⁴⁸.

Nenhum dos participantes desta investigação indicou que deveriam ser providenciados quaisquer tipos de facilidades em termos de exigência de conhecimentos para a entrada na universidade. Todos os candidatos cegos estavam preparados para enfrentar o mesmo grau de exigência de conteúdos, em seus processos seletivos para a educação superior, do que aquele dos demais candidatos. Suas reclamações eram referentes ao processo.

Legislação específica que garanta a melhoria das condições de realização do vestibular (e/ou Enem) existe desde 1999. De acordo com o Decreto n.º 3.298/1999 (BRASIL, 1999), que regulamenta o processo seletivo para ingresso em cursos de instituições de ensino superior, estas devem oferecer adaptações e tempo adicional para realização de provas, apoios, quando solicitados pelo candidato. Isso significa que os cegos podem optar pela prova em formato braille e, para aqueles que fizerem essa escolha, deve ser dado um tempo maior para a realização da prova, uma vez que a leitura e escrita em braille é mais lenta do que a visual.

²⁴⁸ Para a edição de 2012, o Enem recebeu 126.916 pedidos de atendimento especial. Entre os solicitantes, estão 14.728 candidatos que desejavam garantir salas com acesso facilitado destinadas a pessoas com mobilidade reduzida; 3.048 que precisavam de auxílio de leitor; 4.058 que pediram auxílio para preenchimento do cartão de respostas; 1.951 com necessidade de intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e 365 que necessitavam da prova em braille (FILIZOLA, 2012).

A Sujeita 7 (ENTREVISTA) fez uma reflexão sobre o exame vestibular que se tem e aquele que se deveria ter: segundo a entrevistada, ao tomar conhecimento da presença de um candidato cego, a universidade precisaria preparar-se antes, para que fossem disponibilizados recursos adequados para esse concorrente realizar o exame vestibular.

É importante escutar a preferência do cego em relação ao modelo de prova que será aplicada (em braille, oral, com o uso de computador, entre outros). A Sujeita 3 (ENTREVISTA) observou que, mesmo que não hovesse essa conversa com o candidato, parece óbvio que as provas do processo de seleção para a universidade deveriam ser oferecidas para os estudantes cegos no formato impresso braille. A participante disse não compreender, todavia, por que isso não pode ser feito no seu caso.

Considerando as falas dos entrevistados, ficou evidenciado que as instituições de ensino superior necessitam reestruturar o exame vestibular (ou o Enem) para poder incluir estudantes cegos. De acordo com a maneira como esses exames vêm sendo executados, o cego fica prejudicado em relação ao candidato que vê. A Sujeita 3 (ENTREVISTA) considerou que organizadores dos processos de seleção deveriam ser responsabilizados por não atenderem às necessidades dos cegos. Condições são implementadas quando se disponibilizam instrumentos tecnológicos de apoio e materiais adaptados para o candidato cego poder concorrer com os demais, em situação condizente com sua capacidade sensorial.

Vencido o processo de seleção para a entrada em um curso do ensino superior, a aprovação, quando confirmada, trouxe muitas alegrias aos sujeitos. A entrada na educação superior, para muitos dos participantes, representou a concretização de um sonho. A partir de então, começaram a surgir as expectativas e a preparação para viver a rotina de uma faculdade, a qual era esperada como um ambiente livre de preconceitos e com adequada organização para receber um aluno com deficiência visual (SUJEITA 7, ENTREVISTA). Estas considerações impulsionam, todavia, a elaboração de alguns questionamentos: a expectativa se confirmou? Como os sujeitos participantes da pesquisa descreveram a realidade da educação superior encontrada? Estas perguntas serão trabalhadas na categoria seguinte.

As dificuldades enfrentadas durante o curso superior

Quando o cego inicia o curso superior para o qual conseguiu aprovação, começa a enfrentar uma série de dificuldades que acabam deixando a tarefa de formação em uma faculdade um pouco mais complicada e desgastante em comparação com outros alunos. É nesse momento em que o sonho de cursar a educação superior, em muitos casos, pode transformar-se em frustração. O relato da Sujeita 3 ilustra o desapontamento que teve ao iniciar a faculdade:

Eu sempre tive em mente fazer um curso de nível superior (ainda que isto demorasse 10 anos). Foi o que aconteceu. Após 10 ou 12 anos de conclusão dos estudos básicos, ingressei no mundo acadêmico, para minha grande alegria e tristeza: alegria, porque era algo que eu sempre desejara; tristeza, porque não seria exatamente tão fácil quanto eu poderia imaginar (ENTREVISTA).

As recordações negativas que surgiram quando se solicitou que os sujeitos descrevessem a sua trajetória pela graduação deram uma ideia do quanto esta foi complicada, para alguns. A Sujeita 3, por exemplo, redigiu:

Escrever um pouco sobre minha trajetória no curso de graduação, confesso, não é tarefa fácil, já que relembrar fatos que retratam a minha dificuldade de concluir um curso superior me entristece um tanto, dado que os percalços não foram pequenos (REDAÇÃO).

Os diferentes estorvos que se colocaram entre alguns sujeitos cegos e a frequência à faculdade, tais como a demora para a entrega de material teórico em formato acessível, fizeram com que a expectativa de conclusão de seus cursos se transformasse em um sentimento desagradável, tal como aponta a Sujeita 7:

A minha expectativa era muito grande porque a universidade para mim era um sonho. Mas aí começaram os empecilhos. A primeira disciplina que eu tive em 2006 foi comunicação e expressão. Sabe quando chegou o livro em braille? Em 2008 (ENTREVISTA).

Se a expectativa anterior à entrada na universidade não se confirmou, como os sujeitos participantes da pesquisa analisaram a realidade da educação superior com a qual se depararam? De acordo com os relatos dos sujeitos, o deficiente visual que se propõe cursar a educação superior encontra diferentes dificuldades. Segundo o Sujeito 4,

se para uma pessoa normal fazer uma graduação já é um esforço, para qualquer pessoa que tenha uma deficiência, ainda mais uma deficiência que se liga à comunicação, é mais difícil ainda” (ENTREVISTA).

Além da inadequação do material de estudo e a falta de instrumentos tecnológicos de apoio (temáticas que serão desenvolvidas na sequência da tese), constantemente reclamados, foram apontadas outras dificuldades, complicadoras para o cego cursar o ensino superior.

A primeira foi a dificuldade financeira. O Sujeito 1 argumentou que “não são poucos cegos que terminam a graduação; são poucos pobres que conseguem concluir o ensino superior” (ENTREVISTA), sugerindo que a falta de recursos econômicos seria uma dificuldade enfrentada pela pessoa, muito maior do que a própria deficiência visual.

No Brasil, este é um problema que qualquer estudante pode ter. Existem inúmeras necessidades que precisam ser atendidas, durante a frequência à educação superior, e que dependem de uma adequada condição financeira: o deslocamento do estudante para a universidade; a alimentação; a compra de material de estudo; a aquisição de vestuário; o pagamento de mensalidades (quando a instituição é privada); dependendo do curso, a compra de instrumentos auxiliares para a formação não fornecidos pela instituição (tais como luvas, jalecos, materiais descartáveis etc.); o cumprimento de deveres sociais (o pagamento de impostos, as responsabilidades com a família, etc.); a diversão; o lazer; entre outros. De acordo com o Sujeito 4, “a questão sócio-econômica do cego provavelmente, deve estar estabelecida quando ele participar da educação superior” (ENTREVISTA).

As dificuldades financeiras parecem ser maiores para cegos, uma vez que estes estudantes precisam adquirir instrumental que facilite os estudos. A situação financeira foi indicada como um complicador, por exemplo, porque ela pode impedir o estudante de adquirir instrumentos tecnológicos adaptados à sua deficiência. A esse respeito, o Sujeito 1 citou: “se tu colocares uma criatura muito pobre, que não tenha condições de ter um gravador e um computador, vai ser complicado” (ENTREVISTA).

Além da necessidade de recursos econômicos que possibilitem a compra de instrumental tecnológico de apoio, os cegos precisam, muitas vezes, modificar o formato do material teórico de estudo (de impresso à tinta para braille), o que implica

mais gastos. Em comparação com o material impresso à tinta, aquele em formato braille ocupa um número maior de folhas e, ainda, depende da existência de uma impressora braille e softwares adequados à sua aplicação, o que aumenta o dispêndio financeiro.

Em pesquisa que reuniu depoimentos de cegos egressos da educação básica, Caiado (2003) chama a atenção para o fato de que as práticas sociais de inclusão devem partir da análise da totalidade sobre a exclusão social que o atual sistema econômico está produzindo. Para a autora, esse é um dos aspectos que deveriam centrar as avaliações sobre a educação inclusiva e não, unicamente, enfocar a exclusão que se dá a partir da deficiência em si.

Com o objetivo de auxiliar financeiramente os estudantes do ensino superior público, ampliando suas condições de permanência na universidade, o governo federal criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). As Instituições Federais de Educação Superior (IFES) recebem a verba referente ao PNAES do Ministério da Educação (MEC) e a administram de maneira autônoma, mas ela deve ser aplicada, especificamente, nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. De acordo com o Art. 5º do Decreto n.º 7.234/2010 (BRASIL, 2010),

serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

Considerando as necessidades financeiras de um cego participante da educação superior, listadas anteriormente, questiona-se: como o PNAES está sendo usado em prol dos cegos, já que, cada instituição, tem autonomia para gerenciar os recursos? Serão suficientes? Que percentual deveria ser alocado aos deficientes?

Não se conhecem as respostas para esses questionamentos e eles não foram buscados, mesmo porque esse não era o foco desta investigação. No entanto, salienta-se que parece fundamental a realização de estudos que possam avaliar essa proposta, considerando a sua recente aplicação.

A segunda causa indicada pelos participantes da pesquisa, como complicadora para a frequência do cego ao ensino superior, foi a falta de preparo da universidade para recebê-lo. Quando comentavam sobre o ensino superior, os participantes diziam, como se estivessem falando em uníssono: “a universidade não estava preparada para a inclusão”.

De acordo com os participantes da pesquisa, essa falta de preparo refletia-se nos inúmeros problemas que emergiram da sua participação nesta etapa da escolarização, relatados ao longo desta tese. São dificuldades sentidas já no momento da realização do processo seletivo, como antes referido, e que envolvem o relacionamento com os professores, a falta de material adaptado, dentre outras.

Rocha e Miranda (2009) denunciam essa falta de preparo: apesar de todas as campanhas pela inclusão e da legislação vigente, ainda é preciso que as instituições de ensino superior promovam práticas que beneficiem os processos de ensino e de aprendizagem do deficiente. Segundo as autoras, a inclusão na universidade requer uma reestruturação do seu sistema de ensino para dar respostas às necessidades educacionais de todos os estudantes. Rocha e Miranda (2009) chamam a atenção para a correta aplicação de tecnologias assistivas para a promoção e equalização de oportunidades. Destacam, ainda, a necessidade de adequação dos espaços físicos, de formação dos professores para o trabalho em inclusão, do combate ao preconceito e da formação dos coordenadores de curso com relação às questões conceituais referentes à educação especial.

Apesar de todos os estudos, campanhas publicitárias e da promulgação de legislação pertinente para a inclusão de deficientes na educação superior, diferentes universidades ainda não estão preparadas para ela.

Afirma-se, também, que não existe uma relação direta entre a participação do cego e o consequente aperfeiçoamento dos serviços e materiais disponíveis em uma universidade. A entrada de deficientes no ensino superior de uma instituição específica não significa que ela irá se preparar para a inclusão. Esta constatação é exemplificada pelo que disse o Sujeito 6: “entrei no curso de ciências da computação em julho de 2002. A universidade não estava, de nenhuma maneira, preparada para receber pessoas cegas e, até me formar, não estive” (ENTREVISTA).

O fato de que alguns deficientes já tenham frequentado uma determinada universidade também não significa que a mesma esteja pronta para receber outros alunos deficientes, como se observa na frase expressa pelo Sujeito 6:

“posteriormente, outros deficientes passaram pela universidade, mas atualmente a mesma ainda não está devidamente preparada para a inclusão” (REDAÇÃO).

O Sujeito 1 (ENTREVISTA) propôs que os profissionais envolvidos com a gestão na educação superior devessem se preocupar, basicamente, com dois elementos para melhorar a inclusão de cegos: o acesso a material didático, seja ele em braille, gravado, digitalizado (tema tratado posteriormente); o preparo dos professores para o trabalho pedagógico com o cego.

Esse segundo elemento foi apontado por todos os entrevistados como a terceira causa complicadora para a inclusão do cego no ensino superior. Os entrevistados todos relataram que, em sua época, apenas alguns professores tinham condições para receber o aluno cego na universidade. Para o Sujeito 1 “é uma falácia esse negócio de que todo professor é capaz de receber um aluno deficiente” (ENTREVISTA). Esse despreparo para a recepção e o trabalho com esses alunos pode ser visualizado através da metáfora utilizada pelo Sujeito 9: “era um novo mundo para mim tanto quanto para eles” (ENTREVISTA). A fala indica que, da mesma maneira que a participação enquanto estudante universitário foi uma experiência nova, a presença de um cego entre os alunos foi, para os professores, também uma novidade, que carecia de experiência anterior e, mesmo, de conhecimento sobre um referencial teórico que apoiasse a inclusão de cegos. Reis, Eufrásio e Bazon (2010) argumentam, enfaticamente, que a falta de formação adequada dos professores constitui-se em uma barreira para estudantes cegos no ensino superior.

Todos os elementos constituintes da organização da uma instituição de ensino superior para o trabalho com um aluno cego interferem na sua formação. Se não há organização da universidade e nem preparo adequado dos professores para o ensino de cegos, o desenvolvimento de boas aprendizagens, nesta etapa da escolarização, fica comprometido. Essa ideia pode ser observada na fala da Sujeita 3. De acordo com a participante, a falta de preparo da instituição e dos professores para a inclusão prejudicou o desenvolvimento de sua aprendizagem:

Eu, assim, acho que eu deveria fazer uma faculdade de novo, sinceramente. Eu acredito que meu aproveitamento, de acordo com meu grau de exigência, não foi adequado. Eu diria que não foi adequado (ENTREVISTA).

A frase pronunciada pela Sujeita 5, aqui utilizada como exemplo, foi repetida nas entrevistas de todos os participantes: “o corpo docente não estava preparado para lidar com alunos deficientes” (ENTREVISTA). Os entrevistados manifestaram a preocupação com essa falta de formação, especialmente porque, segundo suas opiniões, quando o ensino não é bom, a aprendizagem não é boa o suficiente para capacitar o estudante a ser um bom profissional.

O Sujeito 1 também acredita que a falta de preparo docente para a atuação pedagógica no ensino superior é consequência de uma característica dos cursos que formam professores para atuarem na educação superior do Brasil. Segundo a percepção do entrevistado, não existe uma preocupação em preparar o futuro docente para o a atuação pedagógica com os alunos na sala de aula; ele crê que os cursos de mestrado que formam professores para atuarem no ensino superior voltam-se exclusivamente para o ensino de matérias específicas, relegando a metodologia do ensino superior a um plano secundário:

Agora também tem um elemento aí interessante da graduação, não sei se é uma característica do Brasil, que na verdade nas graduações os professores não têm curso de Pedagogia, nem tem magistério. A criatura vai lá, vai dar aula, vai formar alguém, mas não tem didática, não tem nada. É no grito, o negócio, é no empirismo! Então, às vezes, faltam instrumentos. Tu pegas o professor de medicina: é um médico sem formação de magistério, sem formação de Pedagogia; ele não tem nada (ENTREVISTA).

Em relação ao posicionamento do Sujeito 1 (ENTREVISTA) e levando em consideração o trabalho de Cunha (2004) sobre as práticas pedagógicas presentes na educação superior, chama-se a atenção para alguns aspectos a respeito da formação do professor universitário. Cunha (2004) destaca que a falta de preparo do professor do ensino superior para o trabalho pedagógico é oriunda de uma concepção de formação baseada na profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho: “a ideia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* [...] [grifos da autora]” (p. 526)”. A pesquisadora argumenta também que outra concepção de docência, a docência como dom, traz consigo um desprestígio, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano.

Souza e Oliveira (2009) compreendem que os professores têm consciência da importância da inclusão, mas as condições objetivas sobre as quais se assenta essa proposta inviabilizam a sua aplicação. Dentre essas condições, está a falta de

formação dos professores para colocar em prática esse tipo de proposta. Almeida (2005) também se posiciona acerca da formação de professores. A autora compreende que os cursos de licenciaturas devem ter como base a preocupação com a formação de um sujeito crítico e consciente de seu processo histórico e cultural. Ela pensa que essa deve ser a base para a formação acadêmica.

Espaços de formação de professores para o trabalho em inclusão dependem também da interferência dos gestores para que isso seja oportunizado. Para a Sujeita 5 (ENTREVISTA), os gestores das universidades não podem se preocupar somente com os recursos tecnológicos de apoio aos cegos; há um problema que é o da formação, especialmente com relação às expectativas de alguns docentes perante esse aluno. A participante compreende que essas expectativas são baixas e, por isso, acabam interferindo no processo de ensino, consequentemente, tendo repercussões no processo de aprendizagem.

O Sujeito 6 (ENTREVISTA) lembra que as faculdades da área de educação disponibilizam uma disciplina ligada à inclusão educacional²⁴⁹. O entrevistado compreende, entretanto, que apenas uma disciplina não é suficiente para auxiliar na formação da pessoa para lidar com o deficiente na sala de aula. Seriam necessárias mais horas de estudo e, ainda, trabalho prático, que pudesse oferecer experiências de ensino de deficientes.

Houve um relato referente a dificuldades arquitetônicas ou com relação a barreiras que prejudicassem o deslocamento do cego pelos *campi*. Nesse caso, o auxílio de outras pessoas foi importante para que o sujeito pudesse se deslocar com maior segurança. O Sujeito 1 disse que diferentes pessoas ofereciam apoio para o deslocamento, especialmente em situações que se mostravam mais complicadas para que ele se deslocasse só: “no deslocamento dentro da universidade, sempre passava um e se oferecia para ajudar” (ENTREVISTA). A pesquisa realizada por Delpino (2004) mostrou que o problema referente à organização física das universidades, para o deslocamento autônomo do cego, tinha relação, especificamente, com as grandes distâncias entre as salas e os departamentos em

²⁴⁹ A Portaria n.º 1.793/1994 (BRASIL, 1994) recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Esta portaria ainda recomenda a inclusão de conteúdos relativos a disciplina citada nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

um *campus*. Esse problema, entretanto, era resolvido com o apoio oferecido por pessoas videntes que se mostravam prestativas.

Não obstante terem indicado algumas causas complicadoras para o cego cursar a educação superior, os Sujeitos 1, 2, 4, 5, 7 e 9 ressaltaram que os problemas que possam ter os deficientes visuais não são maiores do que aqueles que todas as pessoas encontram nesse espaço de formação: são apenas distintos. Estes entrevistados não julgaram ser mais difícil para o cego cursar a educação superior, mesmo considerando que a universidade é um ambiente historicamente construído para videntes. Segundo a opinião do Sujeito 4 (ENTREVISTA), qualquer pessoa pode considerar difícil a tarefa de cursar a educação superior, independentemente de ser cega ou não. A exigência com relação ao aprendizado dos conteúdos, as dificuldades pelas quais uma pessoa pode passar, sejam elas financeiras, de deslocamento, de relacionamento com docentes ou com colegas, dentre outros, são problemas que inúmeras pessoas podem ter e não estão, necessariamente, atrelados à sua condição visual. Resumindo essa ideia, o Sujeito 4 destacou: “cursar a educação superior não é mais difícil para o cego: é difícil para todas as pessoas” (ENTREVISTA).

De acordo com os sujeitos citados, o cego que opta pela formação superior deve encarar essa tarefa como algo que, obviamente, lhe demandará esforço, como demandaria de qualquer pessoa, independentemente de suas capacidades sensoriais. Para eles, o fato de ser cego não pode ser impeditivo para a realização da educação superior, nem mesmo lhe impor qualquer tipo de medo. Ao referir-se a possíveis medos que pudessem ser sentidos, em decorrência da participação na educação superior, o Sujeito 9 disse: “foi um desafio muito grande, mas eu não tenho medo de desafios” (ENTREVISTA).

De acordo com o Sujeito 4, o cego não pode entrar para uma faculdade e, antes mesmo de cursá-la, criar uma expectativa negativa diante de todas as situações que irá enfrentar: “o problema é, se o cego já acha difícil antes mesmo de entrar na faculdade” (ENTREVISTA). O Sujeito 1 pensa que alguns deficientes podem ter esse pensamento negativo sobre um curso superior porque não gostam de estudar. Para esse participante, isso, fatalmente, já se torna um complicador sem mesmo o sujeito ter começado a graduação (ENTREVISTA). Em sua pesquisa, Masini e Bazon (2005) observaram que um dos aspectos que dificulta a inclusão educacional no ensino superior reside no fato de que alguns deficientes não gostam

de estudar. Existem, evidentemente, alguns deficientes que não gostam de estudar (assim como muitos tem o maior interesse em continuar estudando), o que não significa, necessariamente, que haja uma relação direta entre as expectativas negativas ante a realização da faculdade e a falta de interesse citada. As expectativas negativas sobre a vida acadêmica podem ser decorrentes, também, das experiências que o cego teve com diferentes pessoas que possam ter indicado que a faculdade é um lugar ruim, ou que ele irá ter muito trabalho na sua realização.

O Sujeito 2 (ENTREVISTA) considera que as dificuldades para um cego cursar a educação superior estão diminuindo, gradativamente, em função dos diferentes aprimoramentos tecnológicos (como o computador) que apareceram e são bastante acessíveis atualmente. Por esse motivo, argumentou: “eu acho que hoje os deficientes visuais que estão chegando à universidade não vão encontrar tantas dificuldades quanto encontrávamos antigamente”.

O Sujeito 4 ainda aponta que a cegueira impede a pessoa de enxergar, e nada mais. Segundo sua percepção, alguns cegos precisam compreender que a cegueira não pode ser tomada como um escudo que impede a realização da educação superior ou como uma arma de ataque para conquistar pequenas vantagens, tais como “um lugar para sentar no ônibus” (ENTREVISTA). O participante ainda mencionou que

cada um faz sua história, pois ninguém é melhor ou pior que o outro, por enxergar ou deixar de ter a função principal dos olhos; cada qual precisa usufruir ao máximo do seu espaço e precisa respeitar o espaço alheio, independente de gostar ou querer; todos precisam ter sanadas suas dificuldades sem, no entanto, contemplar os caprichos (SUJEITO 4, REDAÇÃO).

Para este participante, o fato de uma pessoa não poder enxergar não implica uma diminuição de suas capacidades cognitivas. Essa é uma das compreensões antigas sobre a cegueira que precisa ser combatida com informação e formação dos sujeitos cegos. O Sujeito 4 (ENTREVISTA) ainda disse que, mais importante do que o cego ganhar tudo de “mãos beijadas” é ele ser auxiliado a desenvolver capacidades que o qualifiquem para o trabalho intelectual. Essas capacidades podem ser desenvolvidas com o aumento da escolaridade, atingido por meio da permanência e conclusão da educação superior. Os sujeitos argumentaram,

enfaticamente, que o cego não pode se considerar um “coitadinho”, alguém digno de pena. Essa postura depõe contra o deficiente e não lhe auxilia em nada.

Os relatos dos sujeitos citados apontaram para o fato de que as dificuldades que uma pessoa pode encontrar para a realização da educação superior dependem das situações que se apresentam perante ela e, ainda, da disposição que tiver para procurar possíveis soluções para as dificuldades encontradas: depende, portanto, da compreensão do cego sobre a tarefa que se lhe apresenta ou sobre essas dificuldades. Para o Sujeito 4, “não é mais difícil para o cego fazer a graduação; depende muito do cego” (ENTREVISTA). Ao exporem os fatores que facilitam e dificultam a inclusão de deficientes no ensino superior, Masini e Bazon (2005) argumentam que a maioria dos participantes da sua pesquisa considerou a importância de que o deficiente aceite a condição da deficiência e possua força de vontade para enfrentar as dificuldades, tendo atitudes em direção à independência. Ao ter essa postura, a realização da educação superior pode se tornar um processo mais tranquilo. Entre essas atitudes, foram citadas: a locomoção do cego sem ajuda; o empenho nos estudos, a procura de materiais e os pedidos de ajuda aos colegas; a procura por emprego/trabalho; a utilização dos recursos sociais oferecidos ao deficiente.

Em virtude da variedade de opiniões, anteriormente colocada, posiciona-se que é, sim, mais difícil para o cego cursar a educação superior do que para um vidente: a falta de materiais em formatos adequados, de instrumental de apoio, o preconceito de alguns professores, a falta de preparo da universidade como um todo são alguns dos fatores que denunciam esse grau de dificuldade aumentado.

A divergência de opiniões entre os participantes sobre este ponto sugere revelar características subjetivas de cada um dos sujeitos. A compreensão da subjetividade como um processo de internalização, estando o subjetivo dialeticamente permeado pelas relações que o indivíduo estabelece no mundo com os demais, por intermédio da linguagem, mostra que as vivências internalizadas pelos sujeitos ao longo de suas vidas os fizeram ter as opiniões que tiveram. A característica subjetiva de cada um é, portanto, o jeito da pessoa ser. Isso se expressou, por exemplo, na maneira de compreender as dificuldades no curso superior, individualmente, antes descritas.

Trabalhar/estar empregado durante a realização da faculdade

Os debates em torno de algumas ideias oriundas das reflexões dos participantes da pesquisa sobre a vida acadêmica como um todo incluíram o valor de poder trabalhar (ter um emprego) durante a realização da educação superior. Alguns sujeitos consideraram que trabalhar/estar empregado durante o curso superior é algo que pode trazer alguns benefícios pessoais; outros opinaram que o fato de precisar trabalhar dificultaria a possibilidade de se realizarem estudos teóricos aprofundados. Assim, concluiu-se que trabalhar e cursar uma faculdade pode ser fundamentalmente oportuno para o sujeito cego, desde que o emprego esteja vinculado à sua área de formação e que haja tempo para estudar fora do horário das aulas. A discussão sobre o trabalho/emprego suscitou a reflexão sobre a dificuldade de inserção do cego no mercado de trabalho.

Partindo da noção de que trabalhar é algo positivo na vida do cego estudante do ensino superior, o relato da Sujeita 3 mostrou-se incisivo: de acordo com a participante, após conseguir um emprego, durante a faculdade, as coisas começaram a mudar, para melhor, em sua vida:

E aí que eu consegui me manter. Daí eu consegui passar em um concurso de nível melhor, de nível médio. Então as coisas começaram a melhorar significativamente, porque o salário era consideravelmente melhor. E aí as coisas mudaram muito (ENTREVISTA).

A mudança (ou o benefício do trabalho) indicada pela entrevistada referiu-se à melhora na remuneração. Segundo ela, não estar trabalhando fazia com que sua situação financeira fosse precária. Em relação a isso, disse que, muitas vezes, dependia da ajuda de amigos e parentes para que pudesse se sustentar e continuar no ensino superior, fato que mudou quando começou a trabalhar.

Outros sujeitos compartilharam opiniões vinculadas à da participante citada. Para a Sujeita 5, “trabalhar durante a educação superior foi gratificante” (ENTREVISTA). O Sujeito 6 também se pronunciou sobre esse tema, dizendo: “eu achei muito bom trabalhar e fazer ensino superior”.

Os resultados da investigação conduzida por Masini e Bazon (2005) indicaram que os participantes também consideraram que trabalhar enquanto se é estudante de graduação é condição que favorece a inclusão no ensino superior.

Posicionando-se contrariamente ao enunciado pelos participantes citados, o Sujeito 1 (ENTREVISTA) e o Sujeito 2 (ENTREVISTA) não compartilharam da opinião de que trabalhar/estar empregado seja algo positivo para cego universitário. Esses participantes, que não trabalharam durante a graduação, frisaram que considerariam difícil ter que trabalhar e estudar, ao mesmo tempo.

O Sujeito 2 disse que “o que acontece é que, para uma pessoa que trabalha e que estuda, sendo um deficiente visual, é complicado” (ENTREVISTA). O participante não explicou, contudo, quais os elementos que poderiam ser complicadores, neste caso.

Para o Sujeito 1, não ter que trabalhar durante a educação superior foi oportuno para que conseguisse se aprofundar teoricamente:

Uma das situações que eu considero também que me facilitou para que eu conseguisse fazer um bom curso, e conseguisse me formar, e conseguisse fazer a prova da Ordem²⁵⁰ e conseguisse passar de cara, foi que eu tive... que a minha mãe teve condições de me permitir que eu só estudasse. E realmente aproveitei isso, eu estudava muito. Eu estudava na faculdade de noite, mas durante o dia eu passava estudando. Eu fazia outras coisas, mas a prioridade era estudar. Estudar, estudar e estudar. Não só estudar só para prova (ENTREVISTA).

Ao aproximar os dois grupos de opiniões anteriormente descritas, chama-se a atenção para a sugestão oferecida pelo Sujeito 6 (ENTREVISTA). Segundo esse participante, o cego ter um emprego, durante o ensino superior, é algo que lhe resulta positivo, no sentido de colaborar com a sua formação, desde que se cumpram dois requisitos: primeiro, que o cego possa trabalhar em um local ligado à sua área de formação. Essa situação pode ser benéfica, porque sugere que o conteúdo, aprendido na universidade, poderá ser utilizado em situação de aplicação prática. Segundo, que o deficiente visual possa trabalhar em sua área de formação, desde que tenha tempo adequado para estudos aprofundados fora do horário de sala de aula. A complementação das aprendizagens realizadas na sala de aula, em espaços extraclasse (em casa, na biblioteca, com grupos de colegas etc.) é parte inerente da atividade de um estudante e não pode ser prejudicada pela falta de tempo para estudar. De acordo com a compreensão do Sujeito 6, ruim foi ter que parar de trabalhar: “parar de trabalhar me fez estagnar um pouco profissionalmente” (ENTREVISTA). Ele relatou que teve que parar de trabalhar, todavia, porque

²⁵⁰ Prova da Ordem dos Advogados do Brasil, que habilita o bacharelado em Direito a advogar.

precisava recuperar uma quantidade grande de conteúdos fora de aula, devido ao fato de a universidade não prover acesso a material de estudo em formato acessível: esse fato complicou a vida do acadêmico, uma vez que ele perdia tempo para passar o material do formato impresso à tinta para o braille.

A discussão sobre o trabalho/emprego durante a fase de formação do cego no ensino superior trouxe consigo, ainda, outro tema: o da dificuldade do deficiente em ser aceito no mercado de trabalho. O Sujeito 4 (REDAÇÃO) indicou que se vive em um tempo em que ainda há muita incerteza sobre se as pessoas cegas possuem capacidades cognitivas para exercerem determinadas profissões, ou, mesmo, concluírem uma faculdade. Essa desconfiança reflete-se em diferentes situações preconceituosas, ou mesmo em ações que impedem que um cego possa exercer determinados cargos ou assumir postos que foram conquistados através de concursos públicos e que comprovam as suas capacidades cognitivas para o trabalho.

Tem-se, como recente exemplo, o caso de Cláudia Simone Kronbauer, cega que, aprovada em dois concursos no Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, em 2004 e 2010, foi impedida nas duas vezes em que tentou assumir o cargo. Em sua última tentativa, foi impossibilitada de assumir (SOUZA, 2011; KORMAN, 2011). O desembargador argumentou, em sua sentença, que a candidata não poderia assumir o cargo porque, embora aprovada em teste de conhecimento para o provimento da vaga, a perícia médica constatou incompatibilidade para o exercício do cargo pela ausência de visão. Por esse motivo, o desembargador afirmou:

À candidata não foi dada, sequer, a oportunidade de tentar exercer as funções ligadas ao cargo, uma vez que não lhe foi possibilitado o cumprimento do estágio probatório. Não foram pensadas estratégias que pudessem modificar a maneira de a candidata cega cumprir com as atribuições do cargo, garantindo-lhe o direito de trabalhar na função para a qual prestou concurso e foi aprovada.

Caiado (2003) indica que, mesmo com o diploma do ensino superior, na sociedade moderna, o deficiente encontra-se fora do mercado de trabalho, uma vez que: historicamente, esteve excluído do processo formal de educação; no imaginário social, o deficiente é visto como incapaz; sua força de trabalho pode ser considerada como responsável pelo encarecimento do produto final de uma fábrica, em função do seu ritmo, em alguns casos, mais lento, ou da necessidade de treinamento e tutoria ou de adaptações arquitetônicas, de mobiliário e maquinário.

Nabais, Martins, Monteiro e Galheira (2013) argumentam que a dificuldade de colocação profissional do deficiente visual é agravada pela infundada crença da maioria dos empregadores que consideram que a deficiência afeta todas as funções do indivíduo. Para os autores, o desconhecimento sobre as capacidades de um deficiente visual gera receios, tais como o de que ocorram acidentes de trabalho. Nabais, Martins, Monteiro e Galheira (2013) consideram que a falta de qualificação profissional de muitos deficientes visuais é um dos fatores que prejudica o acesso desses sujeitos ao mercado de trabalho, inclusive naqueles espaços que exigem o ensino superior.

Na primeira fase dos estudos teóricos de Vygotski sobre a cegueira, o autor chamou a atenção para a importância do trabalho na vida dos cegos. Vygotski (1997d) indicou que os cegos que trabalham podem ter diferentes ganhos subjetivos: desenvolvem a comunicação com as demais pessoas; aprendem a trabalhar em diferentes setores, lugares, máquinas, ocupações; aumentam o seu sistema de relações sociais. Vygotski (1997e) faz, contudo, um alerta: os cegos não podem ficar limitados ao estreito círculo de ofícios que os preparam para executarem atividades manuais, tais como as de manufatura. Estas atividades, segundo o autor, impedem os cegos de executarem atividades intelectuais mais complexas, para as quais não têm nenhum impeditivo cognitivo.

O alerta de Vygotski é bastante importante: a ideia de vincular a figura do cego com o trabalho manual (não intelectual) parece historicamente enraizada na cultura ocidental. Quanto a isso, chama-se a atenção, por exemplo, para o que se apontou durante a revisão teórica, a respeito do objetivo das primeiras associações de cegos no Brasil. Segundo Lanna Júnior (2010), o movimento civil associativista dos cegos, organizado no Brasil, na década de 1950, pelas primeiras associações de cegos, buscavam a inserção do cego no mundo do emprego a partir da realização de trabalhos manuais.

Nabais, Martins, Monteiro e Galheira (2013) fazem um levantamento atual de um conjunto de diversas profissões que podem ser exercidas pelas pessoas cegas: de 440 profissões, de diferentes níveis de escolaridade, os autores indicaram que 95 ocupações são compatíveis com o desempenho de deficientes visuais (o que inclui pessoas com baixa visão). Apesar do esforço desses autores, considera-se difícil a tarefa de se limitar os espaços de atuação das pessoas por sua condição visual. Em um determinado local de trabalho, podem ser feitas adaptações que garantam que o

profissional cego possa exercer a tarefa para a qual teve formação. A própria história de Bertoldo, narrada nesta tese (Apêndice H), mostra-se como um exemplo de que, preservadas as devidas adaptações, um funcionário cego pode exercer a profissão para a qual se preparou teoricamente.

A relação professor-aluno

Nas entrevistas e nas redações dos estudantes cegos egressos do ensino superior, observou-se, de maneira geral, que os participantes ansiavam por expor suas opiniões a respeito da atuação dos professores em sala de aula. Foram relatados, em vista disto, diferentes tipos de dificuldades na relação do estudante cego com o professor. O Sujeito 1, por exemplo, disse: “encontrei dificuldades com os professores. Ah! Aí tu encontras diversos tipos de dificuldades” (ENTREVISTA). As dificuldades interpessoais descritas foram: ações preconceituosas por parte dos professores; insegurança dos docentes na relação com o deficiente; sentimento de pena; e dificuldades nos momentos avaliativos. Elas serão particularizadas na sequência.

A primeira forma de dificuldade sentida e relatada pelos estudantes cegos relacionou-se a ações preconceituosas por parte dos professores. Segundo o Sujeito 9,

a realização da educação superior, para mim, foi muito difícil, pelo ineditismo de ser o primeiro cego a ingressar naquela universidade, uma instituição que, apesar de cristã, não estava preparada para aceitar um deficiente. A discriminação que senti foi muito grande (ENTREVISTA).

O preconceito que os participantes relataram ter sofrido começou pelos docentes que compunham as coordenações dos cursos, em diferentes situações. O Sujeito 9 (ENTREVISTA) indicou que, já no começo da faculdade, o grupo de professores da coordenação do curso mostrou-se incrédulo e contrariado com a admissão e permanência de um estudante cego. Esse sujeito relatou que o coordenador desse colegiado, em atitude abertamente preconceituosa, fazia campanha contra a participação de pessoas com deficiência visual na sua faculdade. O Sujeito 9 ainda salientou: “eu sempre senti essa ‘carga’ de vários professores, principalmente da coordenação” (ENTREVISTA).

As concepções ligadas ao senso comum referentes às capacidades e/ou limitações das pessoas cegas não são recentes²⁵¹. Amiralian (1997) destaca quatro ideias popularmente conhecidas quando se remete à imagem de uma pessoa com cegueira: a de uma pessoa sofrida, que vive em uma eterna escuridão; a de um sujeito detentor de poderes sobrenaturais, com capacidades que ultrapassam as aparências, como se fosse possuidor de um sexto sentido; a noção de que o cego é uma pessoa pateticamente boa; a ideia de um protótipo da maldade. Alguns professores não são imunes às ideias correntes do senso comum e, mesmo alguns que se aprofundam em determinados estudos, não são isentos a certos preconceitos.

O preconceito do professor para com o estudante cego apareceu em diferentes momentos e de distintas maneiras: em reuniões; em comentários negativos; em práticas pedagógicas consideradas, pelos sujeitos, como incoerentes; e nos conselhos para trocar de curso ou parar de estudar. Os relatos a seguir mostram esses tipos de atitudes.

A ideia de um conceito formado antecipadamente sobre o estudante cego por parte dos docentes surgiu em reuniões de professores com alunos. O Sujeito 9 (ENTREVISTA) disse que os professores, em algumas reuniões com os alunos, tratavam do assunto referente à sua formação, preconceituosamente. Em uma dessas ocasiões, quando estavam tratando de diferentes assuntos, manifestaram a opinião de que não esperavam que o estudante cego tivesse capacidade para o trabalho intelectual e que as facilidades, que eles consideravam que para ele estavam dando, até aquele momento, seriam canceladas. O entrevistado disse que, imediatamente, perguntou aos professores quais eram as facilidades proporcionadas a ele e o que significava a palavra cancelamento, não obtendo resposta.

Diferentes professores, que com os participantes se envolveram, não acreditavam na capacidade de os alunos cegos poderem estudar com competência e, posteriormente, exercerem a profissão para a qual se estavam formando. O preconceito, nesses casos, apareceu materializado na forma de comentários negativos, ou sobre a capacidade de o cego lidar com o conteúdo ensinado, tal como se percebe na fala do Sujeito 4:

²⁵¹ Na bíblia, por exemplo, vê-se que o entendimento popular sobre o cego, entre os séculos I e II, era o de que essas pessoas estavam sendo penalizadas, de que os deficientes visuais carregavam uma culpa, como se a cegueira fosse algo negativo, que serviria para pagar um pecado (Jo 9, 2).

Há também comentários negativos que alguns professores faziam, tipo: “como é que você vai fazer para saber isso?”; “como é que você vai aplicar isso?”. Então são preconceitos velados porque você não precisa adiantar nada para mim. A hora que chegar, no momento, entende? Então coisas que nem eles tinham me ensinado e queriam que eu respondesse. Como é que eu iria aplicar? Então, com certeza, era preconceito (ENTREVISTA).

Entre esses comentários negativos, o Sujeito 1 relatou que alguns professores consideravam um absurdo um cego estar fazendo um curso superior (ENTREVISTA). A Sujeita 3 disse que certos professores consideravam o cego um incômodo para todos na sala de aula, tal como expõe: “alguns professores achavam que eu era um peso” (ENTREVISTA).

Segundo o relato do Sujeito 9 (ENTREVISTA), uma forma de preconceito foi maquiada com uma prática pedagógica considerada por ele como incoerente com a sua futura atividade profissional. O fato ocorreu durante o estágio: o professor distribuiu os alunos para atuarem no hospital. Naquele momento, alguns estudantes ficaram com pacientes internados no mesmo andar; o cego, por ser um dos últimos a ser chamado, ficou com pacientes de andares diferentes. Essa situação tornou difícil a sua atuação, pois implicava em maior dificuldade para realizar a tarefa, em função da necessidade de deslocamento entre andares, dentro da instituição hospitalar, tal como descreve:

Assim, ela levou todo grupo para o terceiro andar, e redistribuiu por cada pessoa de meu grupo três fichas de atendimento. Para a maioria dos meus colegas as três fichas eram no mesmo quarto ou no mesmo andar. Como fui um dos últimos a receber as fichas eu e a minha colega “S²⁵²” recebemos um paciente em cada andar (SUJEITO 9, ENTREVISTA).

De acordo com o participante, ao fazer isso, a professora estava muito mais preocupada com a possibilidade de deslocamento do cego, do que com a aplicação prática dos conhecimentos científicos aprendidos nas disciplinas. Segundo a avaliação do Sujeito 9, esse fato deixou claro que a prática pedagógica do docente era preconceituosa:

na primeira avaliação de estágio eu coloquei que esta professora queria testar a minha capacidade de orientação espacial, não meu conhecimento ou capacidade profissional. Isso é desconhecimento ou preconceito? (ENTREVISTA).

²⁵² A divulgação do nome é irrelevante para a pesquisa.

O preconceito de alguns professores também se manifestou por meio de conselhos que pretendiam induzir o aluno cego a trocar de curso ou, mesmo, desistir da universidade. O Sujeito 9 lembrou que vários professores tentaram convencê-lo a desistir, por entenderem que ele não poderia exercer a profissão para o qual buscava formação. Alguns diziam que ele nem sequer conseguiria concluir a educação superior, conforme relata:

Muitas vezes, em conversas informais, de forma sutil, os professores tentavam me convencer a desistir e falavam coisas como: “Olha, vai ser difícil, quem sabe tu trocas de curso? Pensa bem, terás muita dificuldade em exercer a profissão”. E eu dizia que tinha um objetivo, eu já era massoterapeuta e iria tentar, de qualquer maneira, concluir o curso para o qual entrei (ENTREVISTA).

Analisando-se as dificuldades recém apresentadas, pode-se pensar que ser tratado por alguns professores de maneira preconceituosa torna a tarefa de realização da educação superior complicada; o preconceito caracteriza-se como uma forma de violência e, por esse motivo, é desagradável.

O professor não pode pensar que o cego é um peso, justamente porque é tarefa desse profissional lidar adequadamente com todos os alunos, independentemente das capacidades sensoriais que apresentem. Ações preconceituosas não podem ser admitidas em nenhum espaço social. Concorde-se com Masini e Bazon (2005), para quem a percepção de uma situação embaraçosa deve ser esclarecida com os envolvidos, e/ou levada para conhecimento dos responsáveis imediatos (coordenação, reitoria). Nuernberg (2010) aponta que, apesar dos diferentes debates expostos na mídia sobre a deficiência,

é lenta a superação de mitos e preconceitos que incidem sobre esse grupo social. Ainda resistem concepções arraigadas em estereótipos e que muitas vezes conduzem erroneamente as formas de atenção social e educacional proporcionadas às pessoas com deficiência (p. 132).

As dificuldades nas relações interpessoais com os docentes não se resumiram ao preconceito para com o estudante cego. Foi exposto que havia professores que pareciam sentir-se impactados e inseguros com a presença do deficiente, a segunda forma de dificuldade citada. Segundo o Sujeito 6, “há profissionais que reagem bem ao ter um aluno com deficiência, mas há outros que

não reagem bem com a nova situação” (ENTREVISTA). O Sujeito 4 (ENTREVISTA) percebeu indícios de que, em uma determinada ocasião, por exemplo, um professor evitou ter contato com ele, mesmo, talvez, sem se dar conta dessa atitude: o Sujeito solicitava ser o aluno que executaria uma determinada tarefa, na frente da turma, como forma de colocar em prática um conteúdo que está sendo ministrado. Contudo, o referido professor não permitiu que ele desempenhasse essa tarefa:

Eu pedia para ser a “cobaia” porque era uma necessidade que eu poderia ter uma preferência, que iria contemplar todo mundo E ele negava, simplesmente pelo fato de querer outra pessoa, talvez não manter muito contato comigo, não sei o porquê (ENTREVISTA).

Acrescentou que nunca compreendeu o motivo dessa negação, mas acreditava que poderia ter alguma relação com a dificuldade de se relacionar com um deficiente.

Outro relato que corrobora a existência dessa situação de dificuldade de relacionamento do professor com o cego foi feito pela Sujeita 7 (ENTREVISTA). A participante lembra que uma de suas professoras mostrava ser difícil estabelecer uma relação pedagógica. Para a Sujeita 7, “tinha um bloqueio, mas isso era dela mesmo” (ENTREVISTA). De acordo com a participante, essa professora não conseguia lidar com ela, pessoalmente, o que tornava a relação entre ambas complicada. Seus contatos eram restritos e essa professora não demonstrava ter interesse em saber sobre o andamento do seu processo de aprendizagem.

O Sujeito 1 expressou a seguinte opinião: “existe insegurança do docente para lidar com o aluno deficiente. Eu noto isso, a rigidez de alguns professores ao tentar estabelecer contato com o cego” (ENTREVISTA). O entrevistado não explicou o significado da palavra “rigidez”, mas acredita-se que ela pode ser ocasionada pela falta de conhecimento sobre como agir com pessoas com determinados tipos de deficiência (como se comunicar, por exemplo), ou ainda, pela inexperiência de atuar pedagogicamente com esses alunos, isto é, por ignorar as maneiras de proceder em situações de ensino e de avaliação, em relação a eles.

O Sujeito 1 (ENTREVISTA) acredita que o fato desses profissionais não lidarem bem com a cegueira do estudante pode influenciar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno cego. Para o participante, aquele

professor que não se sente seguro em se relacionar com o cego terá maiores dificuldades para ensiná-lo.

Segundo a Sujeita 5 (ENTREVISTA), a insegurança do professor gera insegurança no estudante que, por sua vez, terá receios quando estiver atuando em seu campo profissional.

Foi apontado por todos os participantes que é necessário uma preparação do professor para o trabalho com o deficiente em inclusão. Os participantes da pesquisa relataram que não adianta haver recursos tecnológicos em uma universidade se os professores não souberem lidar com o cego, sentindo-se impactados por ela, por exemplo. A Sujeita 5 (ENTREVISTA) comentou que seria mais fácil cursar uma faculdade que não tivesse instrumental adequado, mas recursos humanos preparados. A recomendação é a de que os professores passem por um período de formação corporal, tal como sugerido na categoria anterior, para que os professores aprendam a lidar melhor consigo mesmo, com suas inseguranças e, conseqüentemente, com seus alunos.

Ainda que atitudes preconceituosas ou de insegurança por parte de alguns professores para com o cego fossem consideradas como negativas, alguns sujeitos relataram que uma das piores reações, por parte de certos professores, é a que envolve sentimentos de comiseração – a terceira forma de dificuldade com os professores relatada. De acordo com o Sujeito 4,

uma das piores situações que o professor pode provocar para o aluno que não enxerga é, justamente, não provocar nenhuma situação de ensino, “passar a mão por cima”, ter pena do aluno, não exigir dele o mesmo que exige dos demais, atribuir-lhe a maior nota sem merecimento, seja por comodismo, seja por pena, ou por incompetência própria (ENTREVISTA).

Segundo os relatos dos sujeitos, se algum professor sente pena do estudante cego, acaba por superprotegê-lo. A superproteção corresponde a uma atitude pedagógica errada, uma vez que induz a proteger o sujeito exageradamente, isto é, não permitir com que ele vivencie determinadas situações, limitando as suas experiências. Se o aluno não vivencia as situações propostas pelo professor para os seus alunos, no espaço de escolarização formal, seu processo de formação pode ficar incompleto.

Quando o professor sente pena do estudante, segundo a expressão do Sujeito 1, “passa a mão por cima” (ENTREVISTA), ele cria um problema para ele. O

Sujeito 9 afirmou: “costumo dizer que a superproteção limita mais que a própria limitação visual” (ENTREVISTA). Os sentimentos de pena em relação ao cego implicam mudança de atitude pedagógica do professor em relação a ele, fazendo com que as intervenções do primeiro não se dêem na proporção necessária para o aprendizado do segundo. Essa situação ocorre, por exemplo, em momentos avaliativos. Nesses casos, os professores permitem com que o cego faça avaliações com grau de dificuldade inferior ao das provas dirigidas aos demais alunos. A Sujeita 3 acredita que seja este um exemplo de superproteção, o qual considera não colaborar com o processo de formação do cego na educação superior:

Agora, vou te dizer, que também existe uma coisa que eu acho negativa: é o paternalismo. Tem até outro nome nessa expressão que estou te dizendo, mas é o que me ocorre agora. Significa: os professores não te exigirem com as mesmas exigências dos outros colegas videntes (ENTREVISTA).

Se o professor sente pena do estudante em função de sua condição visual e não exige que o aluno se submeta a avaliações com o grau de dificuldade comum a todos, o estudante cego vai atingir níveis mais altos da escolarização sem comprovar o devido preparo intelectual. Todos os participantes salientaram que o nível de exigência de uma avaliação deve ser igual para todos os alunos, cegos ou não. O que deve mudar, apenas, é a maneira de se construir a prova – no computador, impressa em braille, ou em outro formato –, de acordo com as combinações que o docente fizer com o aluno.

De acordo com a opinião do Sujeito 1, aqueles professores que sentem pena do deficiente estão demonstrando que não sabem como agir pedagogicamente ante seu aluno. Neste caso, ao não conhecer estratégias de intervenção pedagógicas adequadas, deixam o cego ir progredindo na grade curricular, sem levar em consideração, muitas vezes, os resultados de suas avaliações:

há duas maneiras de lidar com o aluno deficiente: ou o professor se preocupa e ensina ele junto com os demais, elaborando estratégias de intervenção coerentes para a sua condição; ou o professor simplesmente não cobra corretamente o conteúdo em provas e ele vai passando para os próximos anos... (ENTREVISTA).

Da mesma maneira, tais atitudes interferem na propriedade e a qualidade de sua formação. A Sujeita 3 argumenta que

o cego pode pensar: “ótimo, olha que bom! O professor me deu uma prova de uma página e os meus colegas receberam três”. Isso pode ser bom naquele momento, mas, depois, quando a pessoa for trabalhar, é péssimo. Isso é muito negativo, porque agora, por exemplo, o que eu sinto falta: eu não sei uma técnica de dar aula, eu fico perdida, por quê? Porque eu não pude praticar e alguns dos meus professores me protegeram, passaram a mão na minha cabeça pra poder me ajudar. Eles tinham a intenção boa. Alguns, claro, não todo mundo. A intenção era boa, mas completamente errada (ENTREVISTA).

Para o Sujeito 1, a superproteção ao cego só traz consequências negativas para ele, uma vez que ela não o faz vivenciar determinadas situações da vida profissional cotidiana, durante a formação:

O mercado está “pouco se lixando”. Se conseguir excluir mais um, ainda mais eu, como autônomo, ótimo. Eu estou no mercado, eu vendo o meu produto. Então, tem que ter essa exigência, não pode se aliviar, eu acho que pelo contrário, tem que se exigir bastante mesmo (ENTREVISTA).

Ficou registrado que o sentimento de comiseração é algo ruim. Quem sente pena de alguém, por sua deficiência, coloca-se em estado de superioridade em relação à outra pessoa. De acordo com o Sujeito 4,

a pena pode ser uma arma de poder, porque, quando a pessoa sente pena, ela está comunicando que ela é melhor que a outra. Então a pena é uma arma, talvez até uma arma de defesa, procurando tornar alguém mais fraco para que ela (que a usou) se sinta mais forte (ENTREVISTA).

Esse participante disse que aquele professor que sente pena do deficiente está dando uma prova de desconhecimento sobre como lidar pedagogicamente com seu aluno cego.

A pena e a superproteção, muitas vezes, começam na própria família. O relato do Sujeito 9 exemplifica a ocorrência dessa situação:

Perdi a visão, mas o meu processo foi mais difícil porque eu estava no meio da adolescência. Houve uma superproteção da minha família (que não são os únicos culpados) porque eu me acomodei nessa superproteção. Por esse motivo eu tive que me indispor com a minha família para me assumir como deficiente. Cortar o cordão umbilical para reagir, viver e assumir a vida como um cego, uma pessoa com limitações (ENTREVISTA).

Para esse sujeito, quando a família ou mesmo os professores universitários começam a superproteger o cego por pena, é necessário que este último tome consciência dessa situação e tente dela se afastar, porque o excesso de cuidados limita cada vez mais a pessoa. Para o Sujeito 4 (ENTREVISTA), “tratar as pessoas cegas com excesso de zelo é o mesmo que tratar sem zelo”.

O Sujeito 1 (ENTREVISTA) aponta que uma das causas que auxilia na proliferação do sentimento de pena entre as pessoas videntes também pode ser proveniente das atitudes de alguns cegos que se sentem “coitadinhos”, com menos capacidades intelectuais que os demais. Segundo esse sujeito, o deficiente visual não precisa se sentir assim. O Sujeito 1 aponta que

há dois tipos de deficiente: tem o deficiente que simplesmente é deficiente, que só não enxerga. Mas, de resto, é como qualquer outro; e tem o deficiente visual, no caso, que se sente “o coitadinho do mundo” e que diz a todo o momento: “o mundo deve me cuidar porque eu sou a vítima do mundo, eu preciso que todo mundo me carregue no colo, eu preciso que todo mundo me ajude, eu preciso de me dêem todo o material, eu preciso que as minhas provas sejam mais fáceis, porque eu sou um deficiente e preciso de um pouco mais de facilidade, eu preciso que a faculdade coloque alguém para me levar daqui pra lá, eu preciso que o professor me dê todo o material pronto, eu preciso que os alunos façam os trabalhos pra mim porque eu, coitado, não tenho condições de fazer. Eu preciso, eu preciso, eu preciso”... (ENTREVISTA).

Os entrevistados acreditam ser possível que diferentes cegos possam utilizar o artifício de se sentirem excluídos para conseguirem vantagens na universidade. O Sujeito 6 garante que alguns cegos gostam do paternalismo, de chamar a atenção; outros não: “não queria o paternalismo da universidade, ou seja, deixar me passarem nas disciplinas por pura pena, pois sabia que isso não iria me ajudar em nada quando eu fosse trabalhar” (ENTREVISTA). O Sujeito 1 (ENTREVISTA) relatou que conhece deficientes participantes do ensino superior que não fazem avaliações. Nos casos relatados, indicou que não existem dificuldades (de qualquer ordem, motora, cognitiva) que justifiquem o descumprimento dessa obrigação. O participante considera que essa é uma situação injusta com aqueles que se dedicam, que estudam e se preparam para o trabalho profissional, sejam cegos ou não.

O Sujeito 4 também salienta que o cego não pode se deixar levar pela ideia de que merece ganhar tudo. Essa mentalidade, para aqueles que a tem, não traz nenhum tipo de benefício para a pessoa:

Justamente em função da cultura existente, o cego, muitas vezes, tem a ideia de que tem que ter prioridades, de que merece ganhar coisas, por exemplo, nota. Bom, se ele tem ainda essa mentalidade ainda, até na graduação, então ele aproveitou muito pouco o ensino dele até ali. E então talvez ele não esteja preparado para uma graduação, para uma profissionalização, porque daí ele vai se debater com outra fórmula, porque quando ele for trabalhar, a empresa vai exigir trabalho, vai exigir pontualidade, assiduidade, mesmo porque eles vão pagar aquele profissional. Se a pessoa não estiver preparada, ela não vai ser considerada competente profissional (ENTREVISTA).

A quarta forma de dificuldade na relação do professor com o cego relacionou-se com o momento da realização da avaliação. Os participantes da pesquisa descreveram uma série de problemas relacionados ao momento da avaliação. Dentre essas dificuldades, houve a falta de planejamento sobre como aplicar a prova, tal como cita o Sujeito 1:

Mas não adianta: havia alguns professores que tinham um pouco de dificuldade para entender como seria o método de avaliação, mas isso vou dizer, digamos que teria sido uns 10% dos professores, não dá nem para dizer que foi a grande maioria, meio a meio: não! Foi um pouco, só que na hora de tu fazeres, de tu lidares com um professor, tu tens um pouco de dificuldade de entender como vai se dar essa relação, acaba sendo um pouco sacrificante (ENTREVISTA).

Houve relatos de diferentes maneiras complicadas de os professores realizarem a avaliação ao aluno cego. O Sujeito 1 descreveu uma maneira inadequada de o professor pedir para ele realizar a prova. O docente solicitou que ele escrevesse a prova, utilizando uma caneta esferográfica, mas ele conseguiu argumentar que não era possível:

E coisas assim desse tipo, professores que queriam que eu escrevesse a prova. Então até tu enfiar na cabeça do “vidente” que não tinha como eu escrever a prova. “Ah, mas então outra pessoa vai fazer a tua prova, eu não posso te facilitar”. Tá, mas, alguém tem que ler as questões e eu ditar as respostas, ou então me ditar a pergunta e eu escrever à máquina ou colocar o computador à disposição (ENTREVISTA).

O Sujeito 9 relatou que não escapou da realização da prova escrita: “eu fiz até prova escrita discursiva, à caneta, com o professor ao meu lado (como fui alfabetizado antes de ficar cego sei escrever), recebia uma folha em branco no qual escrevia as respostas após o professor ler as perguntas!” (ENTREVISTA). Esse participante relatou uma situação ainda mais inoportuna. O professor queria que ele

fizesse uma prova no microscópio. Ele só declinou da tarefa porque o colegiado de curso não permitiu que isso ocorresse:

No meu caso ela insistiu que eu fizesse prova de microscópio, que valeria 3 pontos na média e a teórica valeria 7. Ela dizia que não poderia fazer diferença nenhuma comigo. Contudo, apenas no dia da prova fui comunicado que foi feito um conselho de professores e que a minha prova excepcionalmente valeria 10, portanto, eu estaria dispensado da prova de microscópio. Em primeiro lugar é preciso existir bom senso, essa prova do microscópio não tem sentido, um cego olhando no microscópio! (SUJEITO 9, ENTREVISTA).

O Sujeito 9 (ENTREVISTA) relatou que fez algumas provas com a ajuda de uma funcionária, que lia a prova e escrevia as respostas dadas pelo sujeito, em uma outra sala de aula, longe dos colegas. O detalhe é que a instituição destinou uma funcionária que tinha problemas de dicção, o que dificultou a tarefa de realização da avaliação.

O Sujeito 9 (ENTREVISTA) salientou que, em determinadas disciplinas, precisava esperar para que todos os alunos fizessem a avaliação, para, depois, realizar a sua. Nesse meio tempo, o estudante não tinha qualquer contato com os colegas, ficando sozinho em uma sala de aula, aguardando o término da avaliação realizada pelos colegas. De acordo com o entrevistado, o professor explicava que essa situação ocorria para que o aluno cego não tivesse conhecimento sobre as perguntas e as respostas da avaliação por informação dos colegas que a faziam anteriormente. Normalmente, os colegas videntes tinham 1h 30m para executá-la; após, o estudante dispunha de apenas 15m para realização da prova, quando o professor lia as questões e ele deveria respondê-las de forma oral.

O Sujeito 1 passou por uma situação complicada em uma determinada disciplina. O docente aplicava-lhe uma prova mais difícil do que para os demais colegas:

Teve, por exemplo, o caso de outro professor, foi o de uma certa disciplina, que ele exigia nas provas alguma coisa fora do real. Porque ele ficava assim o que ele exigia: ele queria ver até onde eu conseguia ir, só que com isso era um sofrimento (ENTREVISTA).

Ficou claro que as avaliações devem ter o mesmo grau de exigência para todos os estudantes. Não há motivo para se fazer uma avaliação com grau de

dificuldade diferenciada para o cego (mais fácil, ou mais difícil). Ao contar a história de Bertoldo, Ivo Rodrigues Fernandes foi enfático ao indicar que os professores davam a ele o mesmo tratamento que aos estudantes videntes. O entrevistado salientou que, na sala de aula e nos momentos destinados a avaliações, não havia nenhuma facilidade.

A Sujeita 5 (ENTREVISTA) chama a atenção para o aspecto que considera o mais importante a ser considerado no momento de o professor aplicar a avaliação: o aluno deve ser consultado sobre o instrumento que deseja utilizar para realizar a avaliação. Segundo sua vivência com outros estudantes cegos, ela argumenta que alguns estudantes irão preferir realizar a prova em um computador; outros terão preferência por ler e escrever a prova com o auxílio do sistema braille.

Sob o ponto de vista da teoria vygotskiana, destaca-se, fundamentalmente, que a avaliação deve se concretizar como um momento muito mais voltado para a tentativa de apreender a zona de desenvolvimento proximal do estudante do que um momento para averiguação das aprendizagens já realizadas ou mesmo das capacidades intelectuais da pessoa. Assim, atividades socialmente mediadas dão uma resposta muito mais próxima da zona de desenvolvimento proximal do que as atividades atingidas pelo estudante sem nenhum tipo de subsídio intelectual. A idealização de um instrumento avaliativo sob esse aspecto teórico, independentemente das capacidades ou limitações dos alunos, representa um desafio para o professor que a elabora: no ensino superior, situações avaliativas poderiam ser feitas com o fim de colocar o estudante ante situações práticas do trabalho profissional, por exemplo, o que talvez pudesse ser muito mais útil do que a fixação da avaliação como levantamento diagnóstico de ciclos de aprendizagem já completados.

O instrumental tecnológico

A presença de instrumentos tecnológicos são fatores que colaboram para a participação adequada desses estudantes na educação superior, pois favorecem a relação do aluno com o conteúdo das disciplinas de seu curso. A dificuldade relatada não foi relacionada aos instrumentos em si, mas na falta de sua disponibilização pelas universidades.

Segundo a Sujeita 7, instrumentos tecnológicos devem ser considerados elementos básicos em uma universidade que se dispõe a receber alunos cegos: “recursos físicos, tudo o que se relaciona à acessibilidade, material impresso em braille, computadores, isso tudo é básico” (ENTREVISTA). A tecnologia que servirá de suporte ao deficiente deve ser pensada pelos gestores da universidade antes de o aluno começar as aulas, uma vez que é dever da instituição munir o estudante com elementos necessários para o seu aprendizado.

A Portaria n.º 1.679/1999 (BRASIL, 1999) exige alguns requisitos de acessibilidade, para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições. Para alunos com deficiência visual, são especificados uma série de equipamentos²⁵³ considerados fundamentais para que o aluno cego possa estudar adequadamente. Os entrevistados destacaram alguns destes instrumentos, considerados importantíssimos para o cego cursar a educação superior.

O primeiro instrumento indicado pelos participantes foi o gravador de mão. As aulas gravadas são úteis para que o cego estude fora dos horários de aula. O Sujeito 2 indicou que “gravava muito os textos e, às vezes, as explicações dos professores em sala de aula” (ENTREVISTA). Os gravadores com entrada USB, que atualmente não utilizam fita, são melhores, porque se pode colocar o instrumento diretamente no computador. Segundo o Sujeito 2, “o uso de um gravador para gravar os conteúdos, foi fundamental para a realização do curso” (REDAÇÃO). Este instrumento foi adquirido, entretanto, pelos próprios sujeitos. A universidade não o dispôs para nenhum deles.

O segundo instrumento lembrado pelos sujeitos foi a impressora braille. De acordo com Mortimer (2010), a impressora braille funciona com *softwares* específicos para imprimir textos e imagens em alto relevo, a partir de documentos produzidos no computador por distintos aplicativos. A Sujeita 3 ressaltou a necessidade de uma impressora braille para que o estudante possa imprimir os textos e, posteriormente, ler o seu conteúdo:

²⁵³ Máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz; gravador e fotocopadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio; software de ampliação de tela do computador; equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal; lupas, régua de leitura; scanner acoplado a computador.

Mesmo com o *notebook* com leitores de tela apropriados, faltaria, ainda, a impressora braille. Porque, especialmente o Inglês, é importante que tu leias e que tu escrevas. Tu não podes ficar apenas ouvindo, tu tens que escrever e ler. São as quatro habilidades e também o falar. Então tu ouvires o que está escrito e poder ler tu vais gravando como é que está escrito. Para mim fez muita diferença no momento em que comecei a receber os materiais em braille (ENTREVISTA).

Sem a leitura do material teórico, a aprendizagem pode ficar comprometida, tal como salienta:

Então, eu digo sempre para meus alunos: tem que ler e tem que escrever; é o requisito para entrar na minha aula, porque sem ler e escrever não tem condições. Eles têm que trabalhar comigo, ler o que eu estou escrevendo. Eles precisam saber que, em Inglês, por exemplo, “you” se escreve com as letras y + o + u. Eles têm que ver isso, eles precisam. Aí eles vão ter boa qualidade. Porque o cego, se ele só ouvir, ele vai pensar que “you” se escreve com as letras i + u. Como é que ele vai saber que é diferente a escrita da pronúncia, se o professor só falar, se ele escrever no quadro, se o professor mostrar em um projetor? O cego não tem como saber isso (SUJEITA 3, ENTREVISTA).

O material impresso em braille, na universidade, facilitaria o envolvimento com o conteúdo, especialmente para que os sujeitos pudessem acompanhar as aulas:

Aí chega no dia da aula, o professor diz: “Peguem o texto tal, no parágrafo tal, na página tal”. Tu não achas que eu vou ficar perdida, imaginando a página tal? Essa é uma coisa que tu vais ficar perdida. O que acontece: eu tenho facilidade de dispersão. O que acontece? Eu fico pensando nas contas que eu tinha que ter pago, no meu namorado que não me ligou, não sei mais no quê... É uma dispersão, e estou perdendo? Estou perdendo muito!” (SUJEITA 3, ENTREVISTA).

Apenas a Sujeita 3 (ENTREVISTA) pode contar com o auxílio dessa impressora e, somente, no final da sua graduação. Os demais precisaram entrar em contato com instituições de apoio ao cego e organizações não governamentais para imprimir textos em braille e poderem estudar, situação que gera, fatalmente, um desgaste.

A tecnologia que existe, especialmente a computacional, oferece um grande auxílio para o desenvolvimento da aprendizagem do cego. Para a Sujeita 3 (ENTREVISTA), o *notebook*, terceiro dos instrumentos lembrados, agiliza as ações do cego durante as aulas. Mortimer (2010) chama a atenção para as várias opções de *softwares* que oferecem condições para que os cegos possam utilizar o

computador sem maiores problemas, tais como os sistemas de síntese de voz²⁵⁴, os leitores de tela gerais²⁵⁵ e os aplicativos com voz própria integrada²⁵⁶. O Sujeito 4 lembrou que, sem um computador, foi complicado realizar a educação superior. Nenhuma das universidades emprestou *notebook* para os cegos.

Os entrevistados foram unânimes ao afirmar, entretanto, que a presença de ferramentas tecnológicas na instituição de ensino superior não é suficiente para receber o cego. Sem um devido preparo dos docentes para o ensino desse aluno, por exemplo, ferramentas tecnológicas de apoio se tornam insuficientes. Para a Sujeita 3,

não são somente os recursos tecnológicos importantes para que o cego conclua o ensino superior: faltariam algumas questões humanas, como, por exemplo, os professores deveriam estar preparados e isso é muito importante. A questão tecnológica não é, definitivamente, a única coisa importante para auxiliar o cego durante a graduação (ENTREVISTA).

Todos os entrevistados também frizaram que os professores e gestores devem conversar com o aluno cego para coletar a sua opinião sobre o instrumento com o qual ele prefere trabalhar na sala de aula. Cada pessoa tem uma preferência em relação ao instrumento a utilizar e seu direito de escolha deve ser preservado.

A compreensão da necessidade desse instrumental faz com que se pense na pergunta: esses instrumentos devem ser adquiridos pela instituição de ensino superior ou pelos estudantes? O Decreto n.º 3.298/1999 (BRASIL, 1999), complementado pelo Decreto n.º 7.611/2011 (BRASIL, 2011), prevê que as instituições de educação forneçam equipamento adequado para estudantes deficientes. Não há, portanto, muito a se discutir: ou as universidades adquirem instrumental para os estudantes deficientes, ou não estão cumprindo com as determinações legais.

²⁵⁴ Sistemas de síntese de voz utilizam *software* e *hardware* para vocalizar eletronicamente as informações que são exibidas na tela do computador. As funções típicas dos sintetizadores de voz (leitores de tela) são: leitura (ou soletração) da palavra na qual o cursor se encontra; leitura do texto no qual se encontra o cursor; leitura das opções de barras de menu e de caixas de diálogo; etc. (MORTIMER, 2010).

²⁵⁵ *Softwares* que dão acesso a outros aplicativos e ao sistema operacional. Permitem utilizar aplicativos, tais como Word, Excel etc. (MORTIMER, 2010).

²⁵⁶ De acordo com Mortimer (2010), esses aplicativos específicos possuem a finalidade de síntese de voz e leitura de tela apenas dentro do próprio aplicativo, sem ter a função de servir de interface para outros ou para o sistema operacional. Dentre esses aplicativos com voz própria integrada, encontram-se o DOSVOX e o WINVOX.

Adaptação dos materiais

Assim como com relação ao instrumental tecnológico, a dificuldade relacionada aos materiais adaptados referiu-se a sua falta. O fornecimento do material de estudo adaptado é um dos elementos fundamentais com os quais os professores e gestores de uma instituição de ensino superior deveriam se preocupar, quando da presença de um estudante cego.

De acordo com o Sujeito 1, as aulas geralmente envolvem a abordagem de um volume grande de conteúdo. Portanto, o material adaptado deve entrar como apoio fundamental para o aluno cego poder estudar:

Em um curso como o de Direito, que é extremamente teórico, são aulas “dobradinhas”, em que o professor entra e fala do início ao fim, despejando matéria, em que tu tens que ler duas, três coleções dentro de uma mesma matéria (vai estudar Direito Civil Sucessões, tem que estudar no mínimo dois ou três doutrinadores, que aí vai uma coleção de três ou quatro tomos). Como fica sem o material de apoio? (ENTREVISTA).

A Sujeita 3 indicou que a disponibilidade de material de estudo em formato adaptado possibilita ao cego participar ativamente do processo de aprendizagem porque o auxilia a compreender melhor o conteúdo que está sendo trabalhado:

Mas eu vou te dizer o que causa o maior empecilho para que o cego possa se entrosar: é a falta de acessibilidade dele aos materiais. Porque, o que acontece: então ele acaba sendo um peso para o grupo. Então, tipo assim: “há grupos de 5, de 6, de 4, de 10”. Aí tu vais lá e não tem material. Aí tu ficas só de ouvinte. Como é que tu vais colaborar se tu não tens o material? Então tu estás passando um peso para aquele grupo. Tu não podes colaborar; não que tu não tenhas condições, que tu não sejas capacitado, mas tu tens aquela limitação do material (ENTREVISTA).

Ao debaterem sobre a adaptação do material para os alunos cegos na educação superior, os sujeitos lembraram, insistentemente, que o aluno cego deve ser consultado sobre sua preferência. Para a Sujeita 7,

acredito que vai de pessoas para pessoa, talvez eu precise de certas adaptações porque eu tenho um processo de ensino-aprendizagem, no caso da minha graduação, quando eu recebi todos os áudios livros, eu escutava, mas eu não conseguia assimilar o conteúdo. Então, eu copiava em braille, porque depois eu lia, porque assim eu conseguia assimilar o conteúdo, talvez até memorizar uma fórmula, mas esse é o meu processo de ensino-aprendizagem, cada um tem o seu (ENTREVISTA).

Na pesquisa que embasa esta tese, a necessidade de adaptação do material para o braille foi citada por todos os sujeitos. Quando os participantes esboçaram que preferiam ter o material impresso no formato braille, não se referiram, unicamente, a textos de artigos científicos ou esquemas escritos empregados pelos professores no decorrer das aulas. Mencionaram a necessidade de serem adaptados livros técnicos²⁵⁷ para o braille. Há, neste caso, dois aspectos, os quais serão debatidos na sequência: o primeiro refere-se ao fato de que as faculdades não fornecerem livros no formato braille (SUJEITO 4, ENTREVISTA); o segundo, as bibliotecas das instituições de ensino superior são locais de uso exclusivo para videntes (SUJEITO 3, ENTREVISTA).

Em relação ao primeiro aspecto, o Sujeito 1 (ENTREVISTA) informou que, nas universidades em geral, o fornecimento de livros no formato braille é algo raro. A Sujeita 7, por sua vez, decepcionou-se com a universidade em função da falta de livros adaptados: “eu pensava que a faculdade seria perfeita, que a universidade iria me fornecer toda a adaptação que era necessária, mas não foi” (ENTREVISTA).

A lacuna composta pelo reduzido número de livros escritos em braile, disponíveis nas universidades, implica diferentes repercussões que podem ser sentidas pelo cego durante a formação superior. Constitui-se, sobretudo, em um obstáculo para essa realização. A falta de livros em braille nas bibliotecas universitárias (ou o seu número reduzido) é um dos elementos que colabora para que seja mantido um estado de dependência acadêmica do cego, o que se refere à necessidade de estar sujeito à ajuda de outras pessoas para poder realizar as tarefas que lhe são propostas. Nesse caso, o estudante necessita que algum colega, de boa vontade, possa auxiliá-lo a estudar, de alguma maneira: digitalizando materiais, lendo os textos propostos pelos professores, tarefas que não são de fácil realização.

O Sujeito 1 crê que a transformação do material didático para formatos acessíveis ao cego é um problema político-econômico. As editoras não permitem a transformação do livro técnico para formatos digitais:

Isso eu não estou dizendo por que eu acho simplesmente. Eu tenho conhecimento sobre isso. Eu participei de um fórum, em São Paulo, sobre o livro acessível e o problema todo era esse: tinha representante lá dos livreiros e o problema é dinheiro. Eles diziam: “A gente não libera o arquivo

²⁵⁷ A expressão “livros técnicos” faz referência aos livros específicos de cada área científica.

digital porque vocês vão usar para piratear”. As editoras não querem liberar, porque acham que o “ceguinho” vai vender livro pirata... Pode? (ENTREVISTA).

Poder-se-ia pensar que, em se tratando da efetivação da inclusão, seria necessário o estabelecimento de políticas públicas que tornassem obrigatório que cada livro escrito à tinta fosse também publicado em braille. Isso já foi feito, mas, estranhamente, foi anulado. Em 1998, a Lei n.º 9.610 (BRASIL, 1998) revogou a Lei n.º 9.045/1995 (BRASIL, 1995) que obrigava a reprodução²⁵⁸, pelas editoras de todo o país, em regime de proporcionalidade, de obras escritas por meio de caracteres do sistema braille e permitia a reprodução, sem finalidade lucrativa, de obras já divulgadas, para uso exclusivo de cegos²⁵⁹.

É importante lembrar que não é suficiente para a formação do cego no ensino superior colocar alguns poucos livros à sua disposição, pois isso pode limitar seu processo formativo, como lembram Dallabrida e Lunardi (2008). As autoras afirmam que os limites para a experiência formativa do cego no ensino superior interferem no repertório cultural que lhes é possível construir a partir dos bens simbólicos que lhes são disponibilizados. Se há, na biblioteca, apenas alguns poucos livros em braille, elegidos para esse tipo de impressão por algum motivo alheio ao conhecimento daqueles que utilizam esse espaço, evidencia-se um aprisionamento do estudante pelo material existente, restrito a poucas obras.

O que o Sujeito 4 (ENTREVISTA) disse a respeito do material impresso em braille pode se aplicar aos audiolivros: diferentes sujeitos da pesquisa lembraram que esse é um recurso que pode ser utilizado pelo cego durante a realização da educação superior. Faltam, entretanto, audiolivros nas bibliotecas das universidades. O Sujeito 4 chama a atenção para o fato de que, quando há alguns livros em formato de áudio, poucos podem ser aproveitados como material de suporte às aulas, uma vez que estes não são livros técnicos: “[...] tem pessoas que adaptam muito o material para ensinar aos cegos. Elas trabalham bastante. Mas aquilo o que elas produziram não tem poder de uso para os cegos em uma disciplina específica” (ENTREVISTA).

²⁵⁸ Essa reprodução deveria ser feita pela Imprensa Braille ou pelos Centros de Produção de Braille, credenciados pelo Ministério da Educação e do Desporto e pelo Ministério da Cultura.

²⁵⁹ Independente da legislação ou do que o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) exige, esta tese será impressa com tinta e também em braille; ainda, será disponibilizada uma versão digitalizada; ambas versões serão depositadas na biblioteca da Faculdade de Educação da UFPel.

O Sujeito 4 (ENTREVISTA) acredita que existiram diferentes motivos que levaram as duas universidades, nas quais estudou, a não fornecerem o material em formato adequado: primeiro, os gestores das instituições de ensino superior não conheciam o instrumental de auxílio aos estudantes cegos; segundo, as instituições, provavelmente, não tinham condições financeiras para adquirir ferramentas de auxílio ao cego; terceiro, as universidades públicas não receberam o devido investimento do governo para a aquisição desses equipamentos e para a manutenção de pessoal especializado.

A Portaria n.º 1.679/1999 (BRASIL, 1999) determina que as instituições em processo de credenciamento tenham um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em braille. A universidade que não oferece este material não está de acordo com a legislação. Esse é o papel da universidade, acrescida da necessidade de oferecer espaços físicos e professores.

Em relação ao segundo aspecto, as estruturas das bibliotecas terão que sofrer ajustes para poderem receber um público que não é vidente, porque as pessoas cegas precisam consultar o acervo, dirigir-se até as prateleiras e localizar os livros de maneira independente. A Sujeita 3 narrou um fato referente a sua dificuldade de acessar o material na biblioteca de sua universidade:

Os colegas poderiam chegar à biblioteca, olhar e folhear os livros, olhar as imagens, perfeito. Eu não tinha esse recurso. Não tinha livros disponíveis que eu pudesse ler. E eu tinha o que fazer. E isso é uma pobreza na educação, no acesso à informação. Eu acho que é importante, eu acho que ajudaria muito as pessoas cegas aproveitar todos os recursos (ENTREVISTA).

O hábito de organizar bibliotecas apenas para videntes parece estar enraizado na cultura brasileira tão fortemente que interfere, também, na organização de bibliotecas exclusivas para cegos. A Biblioteca Louis Braille do IBC, aquela que deveria ser um exemplo de acessibilidade e promoção da independência²⁶⁰ do cego, não possibilita o acesso às prateleiras onde podem ser encontrados e retirados os

²⁶⁰ Munhoz (ANTONIO CARLOS MUNHOZ, 2011), que é filósofo, deficiente físico e atua como consultor em projetos sociais para pessoas com deficiência, compreende que a independência diz respeito ao fato de o deficiente ter o poder de deliberar por si mesmo sobre sua vida pessoal, social e econômica, sendo responsável por suas decisões. Sob o ponto de vista do modelo social da deficiência, Hurst (1998) aponta que a definição de independência pretende delimitar em que medida os estudantes universitários deficientes controlam suas próprias vidas ou são capazes de organizá-las da forma que desejam. Segundo o autor, ainda deve fazer parte do conceito de independência a possibilidade que o estudante deficiente possui de decidir por ele mesmo, ou seja, a capacidade de eleição entre um ou outro objetivo, caminho etc..

livros em braille. Os interessados em retirar um livro precisam solicitar uma obra específica ao atendente que está em uma bancada, este que também tem a função de barrar a entrada de quem quer que seja. É o atendente quem vai se dirigir às prateleiras e retirar o material, entregando-o ao cego. Isso implica a necessidade de, anteriormente, o leitor ter em mente qual o livro quer emprestado, não podendo escolhê-lo conforme as opções que se lhe apresentem no acervo disponível. Esse é um fator complicador, evidentemente, e que torna mais difícil o ato de chegar às obras. Essa característica da biblioteca do IBC foi constatada *in loco*, em 2011, quando se fez o curso de Orientação e Mobilidade na instituição. Por meio de informação divulgada no documentário “Borboletas de Zagorsk”, exibido pela British Broadcasting Corporation (BBC) de Londres (BORBOLETAS DE ZAGORSK, 1992), notou-se, entretanto, que nem sempre as bibliotecas são assim: nele, aparece uma cega procurando livros em uma prateleira, livremente, em uma biblioteca Russa de uma instituição para alunos especiais. Após a escolha do volume, a estudante direciona-se sozinha até a atendente, que faz o registro da retirada.

Se a instituição de ensino superior não oferece o material de estudo adaptado, isso gera um transtorno para o estudante cego, porque ele precisa, antes de estudar, reorganizar o material impresso à tinta recebido, transcrevendo-o para formato acessível. Segundo o Sujeito 9,

muitas vezes o professor dava um polígrafo que teria prova na semana seguinte, no qual estava o conteúdo das últimas cinco aulas. Meus colegas pegavam o polígrafo, faziam cópia e saíam estudando. No meu caso, o caminho era mais longo: eu tinha que pegar a cópia, levar no outro dia para o Centro Louis Braille (de Porto Alegre para Pelotas) para transcrever em braille ou gravar. Ainda, o serviço disponibilizado de transcrição para braille demorava quinze dias e para transcrever em áudio demorava um mês (REDAÇÃO).

O curso superior que não oferece o material teórico de maneira adequada para o deficiente não está colaborando para que o aluno tenha boas aprendizagens. É o que argumenta a Sujeita 3, quando se refere ao seu período de formação na universidade:

para mim, eu digo isso, infelizmente, com muita tristeza, que parte da minha faculdade foi muito matada. E hoje, eu acredito que minha dificuldade de dar aula se deve a isso, a falta de materiais em braille, a falta de preparo dos professores (ENTREVISTA).

Salas de recursos

De acordo com a Resolução n.º 02/2001 do CNE (BRASIL, 2001), as salas de recursos constituem-se em locais nos quais o especialista em educação especial realiza a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos e materiais específicos (BRASIL, 2001). A legislação vigente determina que todas as instituições educacionais disponibilizem salas de recursos multifuncionais, contendo equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos para o atendimento educacional especializado; ainda, que as IFES estruturem núcleos de acessibilidade que favoreçam a inclusão de deficientes (DECRETO n.º 7.611/2011, BRASIL, 2011).

Nas instituições de ensino superior em que as salas de recursos foram implantadas, como aquelas nas quais estudaram os Sujeitos 3, 5, 6 e 7, havia monitoria por pessoal com formação especializada. As monitorias, nessas instituições, aconteciam em horário diferenciado ao das aulas, marcado previamente, com periodicidade de duas vezes por semana. Nas salas de recursos, separados dos demais colegas, os cegos realizavam trabalhos e provas.

A dificuldade desse apoio esteve relacionada a prestação do serviço, enfim, a organização pedagógica da própria sala. De acordo com os relatos dos Sujeitos 3, 5, 6 e 7, quando essa monitoria acontecia, era precariamente; o auxílio ao estudante deficiente era ruim. A Sujeita 5 classificou o acompanhamento feito pelas monitoras na sala de recursos de sua universidade como “pobre” (REDAÇÃO).

No que se refere à presença destes sujeitos nas salas de recursos, para a realização de provas, surgiam outros problemas. Muitas vezes, o estudante cego deveria fazer a prova sozinho, sem o acompanhamento da monitora. Segundo a Sujeita 3, esse fato fazia com que alguns colegas de sala de aula pensassem que havia facilidades para o cego. Alguns desses colegas diziam que ela tinha “colado” (utilizado material teórico quando não era permitido) na prova, o que se transformava em um constrangimento para esta: “eu me sentia constrangida por isso. Se eu não fosse uma pessoa idônea e consciente, eu tinha que ter consciência que se eu colasse, por exemplo, eu iria estar prejudicando a mim mesma. Eu evitava colar” (ENTREVISTA).

O fato de estar sozinho na sala de recursos impede que o aluno cego possa tirar dúvidas casuais que surgem com o desenrolar da avaliação ou do atendimento a diferentes necessidades. Os questionamentos feitos podem incluir o tempo

restante para o cumprimento da prova, o local correto de preenchimento das respostas. As necessidades mais corriqueiras, tais como ir ao banheiro ou tomar água, precisam ser comunicadas ao professor ou ao monitor. Como estes questionamentos ou estas necessidades poderão ser atendidas quando se está só em uma sala?

A Sujeita 3 disse que não gostou de frequentá-la na universidade. Salientou que consideraria mais interessante realizar as atividades cotidianas dentro da sala de aula, juntamente com os colegas, do que ficar separada: “era desagradável ficar sozinha na sala de recursos. Por que eu tinha que ficar fora? Porque eu não tinha meu *notebook* para me ajudar em aula!” (ENTREVISTA). Ela relatou que, quando comprou seu computador portátil, pediu para realizar as provas com todos, na sala de aula, deixando de lado a sala de recursos:

Então, a partir de 2008 quando eu comprei o meu *notebook* (eu até nem tinha condições, eu tava muito apertada, pagando “n” coisas, inclusive a faculdade, comprando *notebook* parcelado), mas eu comecei por minha iniciativa, porque eu pedi para fazer as provas dentro da sala de aula (ENTREVISTA).

Quando existem instrumentos tecnológicos que facilitam o acesso do cego ao conteúdo trabalhado na sala de aula, tal como o *notebook*, é possível ficar no espaço da sala de aula, estudando junto aos colegas. Não se tem clareza, todavia, se o descontentamento da Sujeita citada ocorreu pela desorganização desse espaço na instituição de ensino superior na qual estudou (uma vez que, não sendo apropriadamente organizada, não atende seu objetivo principal, que é o de colaborar como facilitadora do aprendizado do cego), ou se ele é fruto da opção pessoal da participante, de estar com os colegas todo o tempo. Os participantes não relataram se, nestes espaços, havia instrumentos e materiais de estudo adaptados.

Essa dúvida só reforça o que se tem comentado, em várias partes ao longo desta tese: o deficiente deve ser consultado, sempre, sobre as suas preferências (espaços, instrumental de apoio etc.), antes da aplicação de qualquer atividade na universidade.

5.3 Fatores facilitadores externos

Os relatos aqui analisados apontaram que houve diferentes fatores associados à conclusão da educação superior que foram facilitadores para sua realização. Estes fatores estão representados pelas subcategorias: “A realização da educação superior como um momento agradável”; “O auxílio fora da universidade”; e “O apoio dos professores”.

A realização da educação superior como um momento agradável

Durante a realização da educação superior, observa-se que não existem somente barreiras para o cego. Em uma universidade, há espaço também para a vivência de situações positivas, agradáveis, capazes de alimentar o sonho de cursar a educação superior, não deixando que ele se transforme em frustração. A Sujeita 7 relatou que, em sua passagem pela educação superior, houve problemas e desafios. Apesar deles, fazer a faculdade foi agradável: “minha trajetória na graduação do curso de Pedagogia, apesar dos transtornos, dificuldades e barreiras, as quais enfrentei com muita bravura, foi maravilhosa” (REDAÇÃO). Segundo o Sujeito 2, o sentimento por realizar uma faculdade foi muito agradável e se traduz em lembranças prazerosas: “senti-me muito à vontade durante o curso e feliz por estar frequentando uma universidade” (REDAÇÃO).

Houve consenso, portanto, de que, a realização da graduação representa um momento agradável na vida de cada um. De acordo com os participantes, as situações vividas no ambiente acadêmico colaboram com a formação do indivíduo. O Sujeito 1 foi incisivo ao reafirmar o que havia colocado em sua entrevista: “não vejo fatores que me prejudicaram na universidade, realmente, não me foram colocadas muitas barreiras, mas, efetivamente, condutas positivas” (REDAÇÃO).

A passagem pela educação superior é um momento para se aprender conteúdos específicos relativos à área de formação do sujeito, mas, também, representa um momento oportuno para aprendizagens vivenciais, tal como argumentou Delors (2003, p. 99), um momento para *aprender a ser* [grifos do autor]. A Sujeita 7 reforça esse pensamento: “aprende-se muito nessa passagem pela universidade, experiências inesquecíveis, momentos alegres que jamais se esquecem” (REDAÇÃO).

A realização do curso superior apresenta potencial também para promover relacionamentos interpessoais. Na faculdade, o estudante pode conhecer pessoas, fazer amizades, ampliar os seus horizontes de relacionamento.

O auxílio fora da universidade

Uma das estratégias de estudo utilizadas pelos cegos foi contar com o auxílio de parentes em horários extraclasse. Os participantes da pesquisa enfatizaram que importante apoio foi dado pelas pessoas que lhes estavam próximas, fora da instituição educacional. Esta subcategoria apresenta os relatos dos sujeitos a respeito da importância do auxílio prestado por parentes e amigos e sobre a aquisição de instrumentos tecnológicos próprios.

A ajuda relatada consistiu, dentre outras, na leitura de livros impressos à tinta para o cego, na agilização de tarefas que deveriam ser realizadas em horários diferenciados, tais como a organização de trabalhos a serem entregues e, ainda, a discussão de temáticas trabalhadas em aula. As suas mães foram citadas como importantes auxiliares. Segundo a Sujeita 7, “minha mãe me ditava os livros, lia os livros. Minha mãe praticamente se formou comigo” (ENTREVISTA). A Sujeita 5 disse que sua mãe só estudou até o quarto ano do ensino fundamental e, mesmo assim, conseguiu auxiliá-la. Relatou, inclusive, que considerou que sua mãe cresceu cognitivamente com a ajuda que prestava:

ela dizia: “eu não tenho preparo, mas eu decidi ajudar e aprendi com essa experiência!”. Quando começou nos auxiliar, a mim e a minha irmã, que também é cega, ela não sabia nem ler direito, mas foi muito esforçada e, através das leituras realizadas, melhorou muito (ENTREVISTA).

Outro parente citado por alguns entrevistados foi o/a irmão/a. Segundo Léa Amaral (ENTREVISTA), duas de suas irmãs aprenderam o sistema braille para auxiliar Bertoldo em sua casa, em horários diferentes aos das aulas. Para auxiliar o deficiente visual a estudar em casa, o irmão da Sujeita 5 também aprendeu braille. Segundo a participante, o seu irmão exerceu um papel fundamental durante a realização da faculdade: “meu irmão, que é vidente, aprendeu braille quando estava estudando no ensino médio, o que facilitou a transcrição dos trabalhos escolares e

universitários” (ENTREVISTA). Seu irmão, inclusive, interrompeu o curso superior que fazia para lhe auxiliar.

O Sujeito 9 (ENTREVISTA) e a Sujeita 3 (REDAÇÃO) relataram que receberam importante apoio de seus cônjuges. A Sujeita 3 (REDAÇÃO), por exemplo, chamou a atenção para o fato de que os familiares dão apoio importante para o cego, seja auxiliando a compor os trabalhos, seja acompanhando a diferentes lugares para a realização de estágios. Essas pessoas ainda reconfortavam-nos em momentos de angústia.

Os estudos realizados nesta tese que enfatizam a primeira fase dos trabalhos de Vygotski sobre a cegueira (1997d, 1997, 1997f) destacam o fator social como principal interferência na vida do cego, antes de uma possível influência psicológica para o sujeito:

Es preciso plantear y comprender el problema de la defectividad infantil, en la psicología y la pedagogía, como un problema social, porque su momento social, anteriormente no observado y considerado por lo común como secundario, resulta en realidad ser fundamental y prioritario (VYGOTSKI, 1997, p. 74).

O autor acreditava que importante auxílio ao deficiente deve ser dado pelas redes de relações que ele pode estabelecer, estas sendo representadas pela família, pelos amigos, pelos professores, pelos colegas, entre outros. Essa premissa indica que a família exerce uma influência importante para a inclusão do deficiente na educação básica: Kortmann (2006) cita que a criação de um clima de relações tranquilo e o apoio da família são condições necessárias para o estabelecimento de uma inclusão bem-sucedida. Em relação ao ensino superior, Masini e Bazon (2005) frizam, como parte dos resultados de sua investigação, que a possibilidade de o deficiente receber ajuda dos familiares na realização de tarefas e, no financiamento do curso, favorecem a inclusão nesta etapa da escolarização. As autoras citaram que, em sua pesquisa, como nesta tese, houve prevalência do apoio da mãe em relação aos demais membros da família. Masini e Bazon (2005) ainda argumentam que importante estímulo pode ser dado pelos parentes quando estes acreditam no potencial do deficiente e estimulam a sua independência.

Houve um relato sobre o apoio recebido de amigos. A Sujeita 3 informou que duas pessoas a auxiliaram financeiramente:

Eu tive a felicidade de conhecer um “anjo bom”, que era uma pessoa muito especial na minha vida. Eu sempre o cito porque ele foi a “mola propulsora” na minha vida, vamos dizer assim [...] Também tive ajuda de uma amiga minha, que é como uma irmã para mim. A [...] ²⁶¹ também me ajudou, por quase um ano, a pagar a faculdade [...] outro amigo, emprestou-me seu apartamento para que eu morasse sem custos. Sem estas duas importantes ajudas, seria bem mais difícil este caminho já bastante complicado (ENTREVISTA).

Essa ajuda financeira, recebida de amigos, foi considerada fundamental para a conclusão da educação superior: “então tu vê: são ajudas, assim, determinantes, na minha inserção no mundo acadêmico, no nível superior” (SUJEITA 3, ENTREVISTA).

Além do auxílio recebido por parentes e amigos fora da universidade, o Sujeito 1 considera ser fundamental que o cego tenha instrumentos tecnológicos próprios para poder estudar em casa, além daqueles que devem (deveriam) ser oferecidos pela instituição de ensino superior. De acordo com sua opinião, a falta de recursos pessoais para o estudo em horários extraclasse pode ser um complicador para o deficiente:

e um terceiro elemento externo é que o “coitado” do deficiente, aí sim, que ele tenha acesso a um mínimo de instrumentos próprios para que ele consiga estudar. Porque, se tu colocares uma “criatura” muito pobre, que não tenha condições de ter um gravador e um computador, vai ser complicado (ENTREVISTA).

Léa Amaral (ENTREVISTA) indicou que diferentes instrumentos foram adquiridos por sua família para que Bertoldo pudesse estudar em casa. Citou dois considerados como facilitadores do desenvolvimento dos seus estudos em casa: o gravador e a máquina de escrever. O pai de Bertoldo mandou buscar, nos EUA, um gravador para que ele pudesse gravar as aulas, pois no Brasil esse equipamento não existia. Quando Bertoldo chegava a sua casa, após as aulas na faculdade de Direito, ele escutava novamente as falas dos professores. O outro instrumento foi uma máquina de datilografia (esta adquirida com mais facilidade, pois existia no Brasil). Trabalhos e provas eram sempre entregues datilografados por Bertoldo (IVO RODRIGUES FERNANDES, ENTREVISTA).

Léa Amaral (ENTREVISTA) ainda relatou que um apoio fundamental foi dado por um secretário, contratado pela família para auxiliar Bertoldo nos estudos que

²⁶¹ É indiferente divulgar o nome da pessoa para o estudo em questão.

fazia em sua residência. A tarefa desse secretário era a de fazer leituras do material impresso à tinta recebido dos professores, dos livros de Direito, emprestados pela biblioteca da universidade, enfim, de todo o material que fosse importante para a formação de Bertoldo e em relação ao qual não havia possibilidade de leitura por meio do sistema braille.

O apoio dos professores

É importante destacar que não foram relatados, unicamente, problemas na relação entre os estudantes cegos participantes da pesquisa e seus professores universitários. Foram apontados diferentes professores considerados como pessoas agradáveis, que deixaram marcas positivas na vida do aluno. Para a Sujeita 7, “achar que em uma faculdade só existem situações negativas entre o cego e os professores ou colegas é uma mentira” (ENTREVISTA).

Em diferentes disciplinas, os sujeitos participantes da pesquisa não perceberam atitudes excludentes por parte dos professores. A Sujeita 7 (REDAÇÃO) salienta que grande parte dos professores a acolheu da melhor maneira possível.

Muitos professores apoiavam os estudantes cegos, oferecendo-lhes o material de forma acessível, ou disponibilizando-se para o auxílio em diferentes momentos, tal como sugere o Sujeito 2: “eu tive professores muito bons que me incentivavam. Em Literatura que eu gostava muito, Língua Espanhola eu também tive bons professores, graças a Deus” (ENTREVISTA).

O apoio de determinados professores para alunos cegos é fato importante e marcante na vida desses estudantes, conforme descreve a Sujeita 3:

Uma menção especial a uma professora, a qual teve importante destaque nos meus estudos e na minha vida. Ela sempre me deu apoio, desde o primeiro contato que tivemos, seja me enviando material por e-mail, disquete, cd ou outros meios, seja numa conversa amiga me ajudando a vislumbrar as possibilidades para que eu pudesse ter o meu direito de qualidade nos estudos, como os outros colegas poderiam ter. Esta professora representa para mim uma pessoa muito querida e diferenciada (REDAÇÃO).

A Sujeita 3 (REDAÇÃO) relatou que essa professora tinha uma atuação destacada em relação aos demais docentes: ela, por exemplo, levava o tema da acessibilidade para a coordenadora do curso e discutia com professores de outras

disciplinas sobre aspectos que seriam importantes serem considerados no relacionamento com o cego. Segundo a Sujeita 3, essa professora estava engajada na causa das pessoas com deficiência, pois esse engajamento não envolve, necessariamente, vínculo a alguma instituição social, bastando interessar-se pela vida e pelas necessidades de todos os seus alunos, respeitando as suas individualidades: “ela era como uma injeção de ânimo nos momentos mais difíceis” (REDAÇÃO).

A atitude positiva dos professores para com o estudante cego possibilita que o deficiente sinta-se confiante para o aprendizado dos conteúdos. Para o Sujeito 2, “alguns professores conseguiam, de alguma maneira, me ajudar positivamente no sentido de transmitir confiança para superar, para vencer medos” (ENTREVISTA). Corroborando a ideia expressa pelo Sujeito 2, o Sujeito 4 comentou que atitudes de cortesia e cordialidade, que partem do professor para o estudante cego, despertam a atenção do aluno em relação à disciplina desse professor:

Tinha um professor, por exemplo, que já me conhecia antes do curso, que havia me aplicado a prova de vestibular. E quando foi me dar aula se sentiu meu amigo. Por isso, durante a aula, conversava comigo, mantinha minha atenção para com ele e sua disciplina. Isso eu considero uma coisa totalmente positiva, era uma didática excelente (ENTREVISTA).

5.4 Fatores facilitadores internos

Na sequência do escrito, serão apresentados, inicialmente, os resultados da pesquisa que mostram que a tomada de consciência ocorreu subjetivamente na vida de cada um dos sujeitos enquanto identificação do que acontecia em sua realidade social e como projeção da mundança dessa realidade; posteriormente, a temática da vontade enfatizará que querer a conclusão da educação superior permitiu aos sujeitos agirem de certas maneiras para atingirem o objetivo que traçaram. Estes temas serão apresentados por meio das seguintes subcategorias: “A tomada de consciência da importância da realização da educação superior”; “A vontade de concluir a educação superior”.

A tomada de consciência da importância da realização da educação superior

Os depoimentos dos participantes da pesquisa revelaram que a importância da educação superior foi conscientizada por eles, porque, compreenderam que essa formação permitiria a conquista de algo que queriam. Conscientizar-se sobre essa importância fez surgir a necessidade de conclusão do ensino superior nos sujeitos participantes desta pesquisa.

A tomada de consciência acerca da importância da realização da educação superior foi fruto de diferentes motivações. Para o Sujeito 9 (ENTREVISTA), o curso superior poderia ser, primordialmente, uma ponte para conseguir manter uma relação duradoura (casamento) com uma pessoa já escolhida; para os Sujeitos 4 (ENTREVISTA), 3 (ENTREVISTA), 5 (ENTREVISTA), o diploma de curso superior serviria para melhorar a condição financeira; para os Sujeitos 3 (REDAÇÃO), 2 (ENTREVISTA), 4 (REDAÇÃO), 6 (REDAÇÃO) e Bertoldo, seria uma alternativa para entrar no mundo do trabalho/emprego. Estes diferentes tópicos serão apresentados na sequência.

A compreensão a respeito de sua vida e dos rumos que queria para si fizeram o Sujeito 9 (ENTREVISTA) entender que, para ele, o mais importante, era ter uma relação estável com a pessoa que escolheu como companheira. Para isso, acreditou que havia necessidade de aumentar o seu grau de escolaridade. Ele especificou, ainda mais, o seu relato, dizendo que desejou cursar a educação superior porque compreendeu que necessitava uma formação que pudesse lhe proporcionar um emprego que lhe pagasse melhor, em comparação com os empregos que exigiam somente a formação em educação básica e, dessa maneira, sustentar sua família:

Mais tarde, quando encontrei minha atual esposa, ela fazia o curso de Nutrição. Perguntava-me: como é que eu, cego, vou namorar alguém, já pensando em casar, se eu não tenho como sustentar uma família? Como poderia pensar em ter uma família sem ter os meios necessários para sustentá-la, nem conseguir uma formação num curso superior que me desse estabilidade e pudesse manter o equilíbrio cultural entre eu e minha esposa? Constituir uma família era um projeto de vida desde criança: somos seis irmãos (eu sou o terceiro), sempre tive um bom exemplo de família. Namorando uma universitária sem deficiência já melhorou minha autoestima. Com ela me incentivando, gerou um fator motivacional para encarar o objetivo de fazer uma faculdade (ENTREVISTA).

O Sujeito 9 também descreveu que considerava que a diferença cultural entre ele e a futura esposa era grande e que isso poderia comprometer o futuro

casamento: na época, sua namorada estava na faculdade e ele recém concluía o ensino médio. Esse foi outro elemento que contribuiu para que ele compreendesse que deveria, segundo sua ótica, entrar para a faculdade para poder ter grau de escolaridade semelhante ao da então namorada, “pois, eu conhecia casais que não davam certo pela diferença do grau cultural, em que ela tinha curso superior e ele não tinha. Se o amor é grande, tem que superar. Mas não é só isso...” (ENTREVISTA).

A tomada de consciência da sua condição financeira precária colaborou para que alguns dos sujeitos entendessem que a realização da educação superior poderia melhorar essa realidade. O Sujeito 4 relatou que residia em um ambiente pobre e que não gostava daquela realidade; a decisão de fazer uma faculdade veio, justamente, por entender que, ter uma carreira profissional, um emprego que pudesse lhe render um salário melhor do que aquele que ele recebia com formação de ensino médio, o auxiliaria a sair da condição de pobreza: “[...] apostar no estudo, saber que com um currículo melhor você tem mais possibilidades de um bom emprego” (ENTREVISTA).

A análise dos relatos de outros participantes apontou para a mesma direção: diferentes entrevistados cursaram a educação superior na expectativa de que esse grau de escolarização pudesse auxiliá-los a ter uma vida com melhores condições financeiras. A Sujeita 3 salientou que tomou consciência de que vinha de uma realidade pobre e que queria uma situação diferente para si e para seus pais:

Acredito que a minha determinação para fazer a faculdade também se deve à minha dificuldade financeira, porque os meus pais eram pobres, sempre foram. Eu sou de uma origem familiar muito humilde. Os meus pais moravam lá no “interior do interior”, bem longe, em Porto Xavier, divisa com a Argentina. Uma região muito pobre do estado do Rio Grande do Sul (ENTREVISTA).

A Sujeita 5 manifestou a mesma compreensão. Compreendia que, por mais difícil que fosse cursar a educação superior, por causa da ausência do devido preparo por parte da instituição ou dos professores para receber um aluno cego, deveria estudar:

Por mais que em muitos momentos eu ficasse deprimida e pensasse em desistir, porque era difícil. Mas eu tinha aquela vontade, tinha que dar certo, eu não via outra solução, eu pensava, eu não via outra saída para minha vida, ou estudo e tento através disso conseguir alguma coisa ou,

então, eu vou bater na porta do INSS²⁶² e pedir uma aposentadoria por invalidez! É claro, não existe aposentadoria para quem nunca trabalhou, mas enfim, era mais ou menos assim que eu estava pensando (ENTREVISTA).

Alguns sujeitos expuseram a compreensão de que tomaram consciência da importância da realização de uma faculdade porque acreditavam que isso poderia também facilitar a sua entrada no mundo do trabalho/emprego. A Sujeita 3 (REDAÇÃO) salientou que tomou consciência de que, com a realização do ensino superior, poderia ter uma formação que lhe permitiria participar de mais concursos públicos. O Sujeito 2 relatou que considerava a realização de uma faculdade como uma alternativa para poder ter um emprego e, com isso, ter independência financeira dos pais:

Então estar sempre pensando: “olha eu não posso ficar aqui no anonimato, eu não posso ficar só no ensino fundamental e médio, no comodismo”, porque de repente as pessoas que convivem com a gente, os pais da gente não são eternos, então precisamos buscar outros caminhos para poder vencer... (ENTREVISTA).

O Sujeito 6 (REDAÇÃO) também verbalizou que fez a faculdade para ter um emprego e, conseqüentemente, para não ficar dependendo financeiramente dos pais. O Sujeito 4 (REDAÇÃO) relatou que buscou a realização de uma faculdade porque esperava adquirir formação que o auxiliasse a encontrar um emprego.

Considerando que, subjetivamente, cada sujeito tomou consciência da necessidade de realização da educação superior em um determinado tempo, de acordo com as suas vivências e os contextos culturais específicos nos quais se viu imerso, a sua avaliação a respeito dessa realidade e as influências que o próprio indivíduo pode produzir para si por intermédio da palavra, chama-se a atenção para a reflexão da Sujeita 5 (ENTREVISTA) a respeito da importância do convívio escolar para a tomada de decisão para a realização da educação superior. Segundo a participante, houve anseio de fazer a faculdade, já que esse era um assunto que dominava as rodas de conversa entre os colegas de sala de aula no ensino médio. Para ela, todos os colegas do ensino médio estavam se programando para fazer o vestibular; assim, participavam de momentos de estudos, provas simuladas, que dirigiam a atenção para essa realidade possível. De acordo com a entrevistada,

²⁶² A participante refere-se ao Instituto Nacional do Seguro Social.

fazer o vestibular, concluir uma faculdade e ter uma profissão era o que o grupo de colegas, no qual estava inserida, vislumbrava. O adolescente tende a projetar as suas ações de acordo com o que o seu grupo de convivência projeta.

Uma ampliação dos sistemas de relacionamento social dos estudantes (BRONFENBRENNER, 1996) pode ser, portanto, a chave para o despertar sobre a importância da entrada e conclusão da educação superior. À medida que os alunos podem participar de um maior número de ambientes sociais e/ou em diferentes culturas, sob a tutela de um professor que faça a mediação dos diversos significados pertencentes a esses espaços sociais ou culturas, há possibilidade de o adolescente compreender melhor a importância da realização da educação superior e, conseqüentemente, beneficiar-se mais do que aquele que teve uma educação restrita a espaços sociais e culturais limitados²⁶³.

Os cegos relataram que concluíram o ensino superior, apesar das inúmeras dificuldades, porque tomaram consciência da sua necessidade de mudança da realidade social. A tomada de consciência parece ter sido, portanto, fator psicológico associado à conclusão da educação superior pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Levando em consideração a teoria vygotskiana para o desenvolvimento de seus estudos, Negrine (1998) indica, entretanto, que a tomada de consciência, por si só, não impulsiona o sujeito a realizar determinadas atividades. Segundo o autor, ela não é suficiente para provocar mudanças interpessoais (p. 15). Na continuação da tese, destaca-se a vontade como o outro fator associado para a consecução da meta de conclusão da educação superior.

A vontade de concluir a educação superior

Por intermédio da análise de diferentes relatos expressos pelos sujeitos participantes da pesquisa, foi possível observar que, juntamente à tomada de consciência, está a vontade de concluir a educação superior. Luiz Ribeiro Bilibio (ENTREVISTA) considera que a vontade foi fundamental para que Bertoldo atingisse

²⁶³ Bronfenbrenner (1996) argumenta que o desenvolvimento humano é intensificado como uma função direta do número de ambientes estruturalmente diferentes dos quais a pessoa em desenvolvimento participa, em uma variedade de interações com outras pessoas, especialmente quando essas outras pessoas são mais experientes.

o objetivo de concluir a educação superior: “ele tinha uma determinação, uma vontade muito grande”.

As diferentes barreiras impostas aos sujeitos que se propuseram a realizar a educação superior não foram suficientes para que eles desistissem. A Sujeita 5 (ENTREVISTA) disse que nunca desistiu da faculdade pela força de vontade e o sonho de um futuro melhor.

Molon (2007) lembra que a vontade, sob o ponto de vista vygotskiano, deve ser compreendida como um produto histórico e social. A Sujeita 5 (ENTREVISTA) reconhece essa influência do contexto social sobre a sua vontade. Ela verbalizou que o apoio da família foi fundamental para que não desistisse e concluísse a faculdade. Ao considerar a influência do social em suas vidas, os participantes destacaram, porém, que a decisão final por fazer ou não uma faculdade foi de cada um. Segundo Léa Amaral,

os meus pais nunca disseram que ele deveria estudar, ou pediam empenho nos estudos para ele, nunca impuseram isso. Claro que eles deram apoio financeiro, porque meu pai podia, naquela época. Tanto que meu pai veio embora para Porto Alegre, largou seus negócios em Passo Fundo só para estar perto dele. Mas foi mais por vontade do Walkírio do que do pai impulsionando (ENTREVISTA).

Da mesma maneira, a Sujeita 5 (ENTREVISTA) disse que recebeu apoio emocional da família, nos momentos complicados para enfrentar obstáculos encontrados. Apesar disso, seus pais nunca exigiram que ela fizesse a faculdade. Enfatizou que ela quis cursar a educação superior. O fato de os sujeitos reconhecerem a influência das pessoas que com eles conviveram para que concluíssem a faculdade, mas que a decisão final, sobre a sua realização, foi deles mesmos, indica que tinham consciência de tudo o que estava envolvido na realização do ensino superior. Por trás de sua decisão, havia o motivo auxiliar que os ajudou no processo de tomada de decisão, o que reforça o aspecto subjetivo dessa eleição, como algo que é individual.

Alguns sujeitos expuseram outros motivos auxiliares, além daqueles apresentados no trabalho. O Sujeito 9 disse que o nascimento do filho foi determinante para continuar a faculdade:

No segundo semestre de faculdade, nasceu meu primeiro filho, outro fator preponderante para eu continuar a luta, pois, além de dar exemplo, queria

que ele tivesse orgulho de seu pai, assim como eu tinha do meu. A responsabilidade aumentava em todos os sentidos, mais do que nunca eu precisava ser alguém e, para isso, teria que superar todas as barreiras que encontrasse pelo caminho (ENTREVISTA).

O Sujeito 2 enfatizou que a realização do ensino superior era algo que queria para si, acima de tudo: “eu não estou fazendo isso para mostrar para os outros, eu estou fazendo porque é um ideal meu, é uma proposta de vida minha, é uma aposta realmente minha” (ENTREVISTA). O pensamento da Sujeita 5 expressa o que boa parte dos entrevistados relataram: a realização da educação superior foi considerada fundamental para se ter ascensão social:

Se, para a maioria das pessoas, ter um diploma de graduação em nível superior é de suma importância para se inserir no mercado de trabalho, o que dizer para mim, que sou portadora de deficiência visual? Fazer parte do mercado de trabalho é fundamental para a maior parte da população, é uma forma de ser reconhecido como cidadão (ENTREVISTA).

Léa Amaral (ENTREVISTA) também citou que seu irmão, Bertoldo, também pensava que cursar a educação superior era necessário para ascender socialmente.

Os participantes da pesquisa deixaram claro que a necessidade de concluir a educação superior se tornou seu grande objetivo. Segundo a compreensão do Sujeito 9, vontade e objetivo levam a pessoa a realizar os feitos que quer:

Até me emociono, lembrei da formatura [*choro do entrevistado*]. A gente supera muita coisa, é uma alegria incontestável e te dá mais crédito na tua capacidade, que tu podes fazer muito mais. Todo mundo tem capacidade. Tem que acreditar nas pessoas e acreditar no teu potencial, tentar chegar lá, porque nada é impossível quando se tem vontade e um objetivo na vida (ENTREVISTA).

De acordo com o Sujeito 9, o cego que pretende concluir a educação superior, mesmo com as possíveis dificuldades que poderá encontrar, precisa pensar que o seu “ideal está lá na ponta: a formatura” (ENTREVISTA). Para Léa Amaral, apesar das dificuldades, o objetivo de concluir a educação superior estava, para Bertoldo, em primeiro lugar:

Ele colocava o conhecimento na frente de qualquer choro ou reclamação. Ele queria trabalhar e estudar. A graduação era um passo a mais dentro da trajetória dele. Foi um objetivo, obviamente, mas não só isso (ENTREVISTA).

Luiz Ribeiro Bilibio (ENTREVISTA) enfatiza que, mesmo com as dificuldades existentes para um cego cursar a educação superior, Bertoldo sabia que a realização dessa tarefa era essencial para atingir o objetivo de conseguir um trabalho/emprego, de ser um advogado competente. Por isso, não havia nada que o impedisse de fazer a faculdade.

As ações para a conclusão da educação superior são a expressão da realização da vontade. As ações elaboradas pelos sujeitos não foram automáticas, porque foram por eles realizadas conscientemente para atingirem o objetivo de concluir a educação superior. Elas estavam estreitamente ligadas às necessidades apontadas pelos participantes. Luiz Ribeiro Bilibio indicou que uma das ações desenvolvidas por Bertoldo para a conclusão da educação superior era um enorme esforço para estudar: segundo o entrevistado, “Bertoldo era muito estudioso. Sua dedicação e esforço durante o ensino superior fatalmente levaram-no a trilhar uma carreira profissional com muita competência” (ENTREVISTA). Ao lembrar da trajetória de Bertoldo pela faculdade, Luiz Ribeiro Bilibio reforça a proposição de que a vontade exerce grande influência para que o cego persista e conclua a educação superior:

Estes dias, assistindo a uma entrevista do primeiro astronauta a ir para a lua, fiquei prestando atenção no que disse. Ele disse que a pessoa que tiver determinação e quiser as coisas ela consegue o impossível. Eu tenho a convicção que a pessoa que tem determinação e tem vontade e não se deixa abater consegue realizar todos os seus sonhos. E o Bertoldo conseguiu o que parecia o impossível! (ENTREVISTA).

A Sujeita 5 (ENTREVISTA) também verbalizou que a vontade de fazer uma faculdade, com boa qualidade de ensino, a fez buscar melhores condições, tomando atitudes de cobrança para com os professores e gestores. Vygotski (1995g) lembra que a liberdade significa a capacidade de tomar decisões quando se tem conhecimento no assunto. A entrevistada compreendia, conscientemente, que não lhe seria útil apenas o certificado de conclusão da educação superior para que pudesse ser uma profissional competente. Era necessário, portanto, que as aulas se organizassem em momentos para o estabelecimento de boas aprendizagens, para que sua formação, nessa etapa da escolarização, fosse oportuna para o bom desenvolvimento de sua trajetória profissional.

Os participantes da pesquisa ressaltaram que a vontade de concluir o curso superior favoreceu o desenvolvimento de uma postura de superação que levou à realização de ações que favoreceram o atingir de objetivos planejados. Enfatizaram que a superação está relacionada, por exemplo, ao ato de realizar determinadas ações para lidar com as diferentes situações difíceis pelas quais passam na faculdade. De acordo com a Sujeita 7, o “lidar”, agora citado, refere-se ao planejamento de ações conscientes que servem para ultrapassar possíveis obstáculos, como fim de concluir o curso. Para dar exemplo de uma ação proveniente de uma postura de superação, relatou que precisou ensinar o braille para uma das professoras, para que seu processo de aprendizagem fosse, de alguma maneira, facilitado (quando a docente compreendesse melhor esse sistema): “no início do curso, quando eu fiz à distancia, eu cheguei a ensinar o braille para a professora” (ENTREVISTA).

Para o Sujeito 9, a postura de superação significava transpor as dificuldades que aparecem no caminho para se chegar a um determinado objetivo conscientemente colocado, ideia que defende por meio do relato de uma situação vivenciada na faculdade:

Como fui impedido de receber ajuda de minha colega que se dispôs a me acompanhar, bem como não poderia solicitar auxílio aos funcionários do hospital, só me restava ir ao quarto para fazer anamnese e atender o paciente. Nesse momento, eu tive vontade de sair, de chorar, de desistir. Eu pensei que não iriam deixar eu me formar. Mas aí eu peguei a bengala e saí pelo corredor do hospital, vestido de branco, em busca do quarto 111, onde estava a paciente (ENTREVISTA).

De acordo com a opinião do Sujeito 2, uma postura de superação leva o sujeito a, fatalmente, ultrapassar barreiras. Segundo o participante, uma das ações que mostra uma postura de superação é a de não dar atenção para as falas preconceituosas dos outros:

Porque se a gente for muitas vezes ouvir as pessoas que dizem: “olha vai ser difícil, tu vais encontrar dificuldades, tu não vais encontrar pessoas que te ajudem, é muita matéria, tu não vais conseguir estudar tudo”. Se a gente for ouvir tudo isso e desanimar diante disso a gente não consegue ultrapassar as barreiras (ENTREVISTA).

O participante indica que, ao mesmo tempo em que se deve ignorar essas falas, deve-se utilizar a falta de crença das outras pessoas em relação ao cego para

alimentar a vontade de conclusão da educação superior. O entrevistado explica o seu pensamento contando a seguinte estória:

Tem uma estória, que eu não me lembro muito bem, parece que é a de um sapo que caiu no leite e não conseguia subir, mas que, um dia, conseguiu porque era surdo, conseguiu superar os obstáculos. Eu acho que a minha trajetória é um pouco isso também, de alguém que conseguiu não dar ouvidos às coisas, não dar ouvidos para alguém que dissesse: “não vai ser fácil”. Eu consegui me fazer de surdo além de cego! (SUJEITO 2, ENTREVISTA).

O Sujeito 9 ressaltou que adotar uma postura de superação, durante e após a faculdade, é algo fundamental para não se abater com o preconceito existente: “o cego é cobrado duas vezes mais do que os colegas, tem que provar diariamente que é capaz e que a graduação não foi algo casual” (ENTREVISTA). Para o participante, todas as pessoas, independentemente da sua condição visual, enfrentam uma série de críticas por seu trabalho. No entanto, salienta que estas críticas e problemas nas relações pessoais devem ser assimiladas como aprendizagens daquilo que não deve ser feito, como impulso para a formação do ser, e que isso também é superação, conforme explica:

Eu tenho uma frase que eu passei para os meus alunos, que eu li quando tinha 10 ou 11 anos, que diz assim: “faça das pedras que encontrases em teu caminho degraus da escada de teu ideal”. Isso eu li quando era criança e trago na minha vida sempre (SUJEITO 9, ENTREVISTA).

De acordo com a Sujeita 3, uma ação proveniente de uma postura de superação também está ligada com o autocontrole diante de situações conflituosas. Nestes momentos, sugeriu que o cego deve se acalmar, conscientizar-se de tudo o que está envolvido no processo para atingir os objetivos traçados e procurar não se abater ante possíveis problemas, revendo metas e elaborando novos planos para chegar onde quer. Para ela, esses são passos importantes para se superar possíveis obstáculos. A entrevistada usou a seguinte metáfora para expressar seu pensamento:

Quando houver momentos em que parecer que está todo mundo contra ti, quando parecer que tu estás contra a maré, eu creio que é o momento em que tu podes parar, sentar, chorar, renovar as tuas energias e rever os teus conceitos. Será que não seria hora de mudar os rumos dos teus esforços? Ou então, ter mais forças, porque, daqui a pouco, tu podes encontrar uma

coisa bem maior, melhor, como se fosse ir do rio para o mar... (ENTREVISTA).

Os exemplos anteriormente descritos sobre ações desencadeadas a partir do momento em que o sujeito assume uma postura de superação trazem novamente à baila a discussão sobre o uso da palavra “superação” em relação aos cegos, discutida anteriormente. A superação é tida como um clichê para os cegos que concluem a educação superior. Quando esses sujeitos findam seus cursos de graduação ou pós-graduação, imediatamente torna-se foco de exploração por parte da mídia, que coloca a realização dessa tarefa como um “exemplo de superação”, como se cada um dos cegos fosse um “super-homem”. Veja-se matéria veiculada no Jornal da UNICAMP, por Matias (2010), que escreve que as trajetórias de conclusão do doutorado por estudantes com deficiência visual são “histórias de superação”.

Será que o deficiente quer ser visto dessa maneira? Para um dos entrevistados, cujo depoimento embasa a matéria citada, não. Segundo refere, “a visão do deficiente ‘herói’ nós rejeitamos, assim como do ‘coitadinho’. Queremos ser tratados como pessoas e como cidadãos, com direitos e deveres, e com respeito às diferenças humanas” (MATIAS, 2010). O Sujeito 6 reforça essa ideia de que o rótulo de herói, atribuído ao deficiente que concluiu a educação superior, originou-se da mídia. Para o entrevistado, foram as matérias jornalísticas que criaram esse estereótipo:

Acho que é feito muito “mídia-ufanismo”, digamos assim, uma super influência da mídia para um comportamento de quem se orgulha ou se regozija excessivamente de algo. “Mídia-ufanismo” não seria a palavra, mas tornam o deficiente que fez faculdade como se fosse um super-herói, alguém fora do comum (ENTREVISTA).

Para o Sujeito 1, não se pode criar um estereótipo de super-homem para o cego que concluiu a educação superior porque “realizar um curso superior é difícil para qualquer um, nada mais. Para o cego talvez um pouco mais, porque há necessidade de se adaptarem materiais” (ENTREVISTA). O Sujeito 2 (ENTREVISTA) pensa que o importante é compreender que o deficiente visual tem capacidades intelectuais para concluir um curso superior. Não há necessidade de identificá-lo como um herói. Para este participante, o deficiente não ganha nada com esse tipo de estigmatização. Para o Sujeito 4 (ENTREVISTA), o cego concluir a

educação superior não representa um exemplo de superação porque ele está apenas vivendo a sua vida, realizando uma tarefa, como qualquer outra pessoa poderia fazer.

De acordo com os entrevistados, qualquer pessoa pode superar algo em algum momento da vida. O Sujeito 6 acredita que é maior exemplo de superação “o pai de família que tem que trabalhar para dar um prato de comida para o filho” (ENTREVISTA), do que um cego que conclui a educação superior. Toda a pessoa que for fazer uma faculdade precisa superar alguma coisa: o tempo, o cansaço, entre outras. Para o Sujeito 4, o cego que concluiu a educação superior não conquistou uma vitória diferente das dos demais, pois ele fez o que fizeram os demais:

Eu não me considero um vitorioso por ser cego e concluir a educação superior porque quando eu chegava na universidade, além de mim, tinham mais mil, dois mil alunos. Então eu não estava fazendo nada de diferente dos outros. Sorte de quem tivesse carro, por exemplo, eu na época não tinha, e, na verdade, tinham muitos colegas que também não tinham carro. Num dia de chuva tinham que pegar guarda-chuva, só não precisavam pegar bengala (ENTREIVSTA).

O Sujeito 6 acredita que, se o cego tiver os recursos necessários, é uma pessoa como outra qualquer que realizou uma tarefa. Para ele, “assim como tem muito deficiente esforçado, tem muito deficiente vagabundo” (ENTREVISTA). A conclusão da educação superior é uma vitória para o cego, da mesma maneira que é uma vitória para todas as pessoas que cumpriram essa etapa da escolarização.

De acordo com as ideias manifestadas pelos participantes, pode-se considerar, portanto, que a noção veiculada pela mídia, de colocar o cego que concluiu a educação superior como um herói é, na verdade, errônea. Ao rebater a noção midiática exposta, salienta-se que o cego que concluiu a educação superior é, portanto, um falso herói.

Ao rejeitar a noção criada pelos veículos de mídia de superação como “feito heróico” para o cego que concluiu a educação superior, os participantes se propuseram, em um segundo momento, a tratar do conceito de superação sob seus pontos de vista. O conceito de superação dialética da cegueira, desenvolvido por Vygotski (1997), na terceira fase de seus estudos sobre a cegueira, parece auxiliar na compreensão da noção exposta pelos entrevistados a respeito da sua opinião sobre superação. Para o autor, superação significa, inicialmente, negar a cegueira, o

que não significa que ela deixe de existir. Negar quer dizer não utilizar a cegueira como âncora, metáfora que serve para indicar que a cegueira não deve ser empregada pelo sujeito com o propósito de impedir a realização de atividades intelectuais complexas.

Os sujeitos, em sua totalidade, não ignoraram o fato de que a cegueira corresponde a uma situação que impõe certas limitações, especialmente em relação à velocidade da resposta à percepção do meio (como não é possível reconhecer imediatamente um objeto com o auxílio da visão, por exemplo, é necessário, primeiro, tocá-lo, escutá-lo, fazendo com que o processo de reconhecimento seja um pouco mais lento do que por meio da visão). Também responderam que há distintos fatores (suficientemente debatidos nesta tese) que dificultam a trajetória do aluno cego na universidade. O Sujeito 4 argumentou que a cegueira sempre existirá para o cego; todavia, ela não deve ser o elemento que se impõe entre a pessoa e as suas possíveis ações na sociedade, servindo como se fosse um bloqueio para que a pessoa execute as atividades que tiver vontade:

A parte do cego é ele se impor como pessoa, não como “pessoa com deficiência”. Para se impor como pessoa, ela precisa se impor se reconhecendo enquanto pessoa, dando bastante valor à sua identidade. Precisa ter a sua identidade (isso é bastante importante) e esquecer, quer dizer, lançar mão da questão de deficiência no momento necessário, quando tiver algum direito adquirido, não colocando isso em primeiro lugar, não colocando os direitos em primeiro lugar, não se deixando denominar de “pessoa com deficiência”, porque a deficiência é existente, é certa, mas, e daí? (ENTREVISTA).

A superação da cegueira implica, segundo Vygotski (1997), concomitantemente à sua negação, sua conservação. A conservação da cegueira implica a necessidade de o cego tomar consciência de que tem plenas condições de alcançar a formação em elevados graus acadêmicos, o que se chamou de atividades intelectuais complexas.

Rivière (1993) destaca que, sem visão, é completamente possível alcançar um alto grau de desenvolvimento cognitivo e de autonomia de movimentos e, ainda, realizar atividades que aparentemente são somente visuais. A conservação da cegueira, sob o ponto de vista vygotskiano, dá a entender que há necessidade de o cego abandonar as antigas metáforas que caracterizam a cegueira como noite, solidão, e encarar a deficiência como uma nova aventura; trata-se de insistir no que

se possui, não no que se perdeu, tal como salientou Rivière (1993). O Sujeito 4 concorda com essa afirmação, quando argumenta que o cego

tem que fazer uso desse potencial, não pode deixar as pessoas “podarem” o potencial cognitivo do cego, como algumas delas fazem. Então uma pessoa que atinge nível universitário tem que estar consciente das suas condições, senão não adianta nada. Ela tem que estar consciente de que ela está naquele padrão, naquele nível. Então a pessoa que atinge essa fase ela precisa abrir mão muitas vezes de coisas pequenas, ela tem que raciocinar como todos que estão nesse nível. O cego que atinge o nível universitário precisa estar consciente das suas capacidades e saber que ele tem condições cognitivas de conseguir um trabalho por sua competência acadêmica (ENTREVISTA).

O conceito de superação dialética da cegueira deve estar voltado, finalmente, para a elevação do cego, por intermédio dos instrumentos culturais de mediação. De acordo com Rosa e Ochaíta (1993), a despeito dos instrumentos tecnológicos que favorecem a comunicação do cego com os ambientes sociais, os deficientes visuais possuem o principal instrumento de mediação criado pela humanidade: a linguagem. Para os autores, a linguagem se constitui como instrumento de mediação que permite aos cegos criar um sistema psicológico funcionalmente equivalente ao dos videntes.

Vygotski (1997) chama a atenção para o fato de que o ensino ministrado nos ambientes educacionais é, em si, o processo que auxilia a superar as causas que geram as derivações secundárias da deficiência, isto é, o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores. Isso significa, portanto, que superação dialética da cegueira é, também, apostar no estudo. Na revisão teórica acerca da teoria vygotskiana sobre a tomada de consciência, indicou-se que uma mudança qualitativa na organização do pensamento consciente, que resulta em uma melhor possibilidade intelectual de elaboração de sínteses superiores, decorre da introdução do conceito científico na vida do estudante e da linguagem como diretora do pensamento. Isso significa que os modos de pensamento estão em estreita relação com os níveis de escolaridade, desde que o ensino não se estruture como mera transmissão de conhecimentos, mas como organização conceitual, como um conjunto flexível de significados. A dialética entre os conceitos espontâneos e conceitos científicos, por intermédio do ensino, impulsiona uma mudança nos significados das palavras, as quais mudam a relação entre pensamento e

linguagem: o ensino, assim ministrado, que busca a internalização de boas aprendizagens, promove o desenvolvimento mental dos estudantes.

Todos os sujeitos da pesquisa relataram que sua participação durante a educação superior foi intensa, com interesses voltados para o aprendizado dos conceitos científicos, tal como pode ser observado em alguns relatos: “foi necessário muito estudo para concluir essa etapa da escolarização” (SUJEITA 5, ENTREVISTA), “não houve colher de chá” (LUIZ RIBEIRO BILIBIO, ENTREVISTA), “os professores eram rigorosos com Bertoldo” (IVO RODRIGUES FERNANDES, ENTREVISTA), “as avaliações eram iguais às dos videntes” (SUJEITA 3, ENTREVISTA).

As narrativas mostraram que houve, por parte dos sujeitos, um comprometimento forte em relação à sua aprendizagem. De acordo com o Sujeito 4 (ENTREVISTA), o cego que quer se superar precisa empenhar-se nos estudos. O participante lembrou que a superação, por intermédio do estudo, não é algo que se conquiste com facilidade. Segundo o entrevistado, estudar necessita esforço, é cansativo, requer dedicação e empenho para, diariamente, aprender. Ainda, que é necessário, em muitos momentos, abrir mão do divertimento e da companhia de amigos e parentes para estudar. O entrevistado salientou, por meio de uma metáfora que compara à sua vida, que o processo de formação na educação superior é lento, mas que, após a sua realização, haverá ganhos em todos os sentidos:

Eu me sinto como um barco. O avião percorre as distâncias muito rapidamente, e eu não sou assim. O barco vai devagar, enfrenta ondas, tempestades, maré alta, mas o barco chega ao seu destino. O barco vai devagar, enfrenta todas as dificuldades que aparecem, mas chega ao seu destino (SUJEITO 4, ENTREVISTA).

O Sujeito 4 (ENTREVISTA) indicou que, o estudante que tem interesse em cursar uma faculdade deve ter consciência do esforço que deve ser feito para poder realizar um curso que seja significativo para a sua vida e para seu preparo profissional. Léa Amaral (ENTREVISTA) lembrou que Bertoldo considerava que a melhor estratégia de superação que o deficiente poderia fazer era apostar no estudo. Bertoldo criou e pronunciou²⁶⁴ a seguinte frase, inúmeras vezes, durante sua vida: “Calai-vos ó falsos preconceitos. Deixai vir à luz a voz da razão”. Segundo Léa

²⁶⁴ A primeira vez em que Bertoldo a pronunciou foi durante discurso por ocasião da homenagem que recebeu, na formatura do curso de Direito na PUCRS, em 1957.

Amaral (ENTREVISTA), para ele, a partir do momento em que o deficiente conclui a formação no ensino superior, conquista espaços sociais por suas capacidades, sem depender de outras pessoas.

Ao levar em consideração o conceito de superação dialética da cegueira, frisa-se que o professor é o seu importante mediador. Quando o professor tem um aluno cego, precisa elaborar estratégias pedagógicas condizentes com o seu ensino. O autor ressalta que é na coletividade que os processos superiores de pensamento surgem, o que significa que os trabalhos colaborativos entre professor-aluno e aluno-aluno devem ser explorados quando se tem a presença de deficientes visuais.

Considerações finais

Esta pesquisa teve por objetivo descrever como um grupo de cegos explica a sua conclusão da educação superior, identificando os fatores associados a essa conclusão, à luz dos estudos de L. S. Vygotski. Defendeu-se a tese de que a tomada de consciência sobre as discrepâncias entre a realidade vivida e a esperada gerou a vontade de concluir a educação superior, isto é, fatores ligados à subjetividade dos estudantes, levando o grupo de cegos estudados à consecução desse objetivo.

Metodologicamente, foram realizados estudos de casos de sujeitos com cegueira, egressos da educação superior. Os procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista do tipo semi-estruturada e a análise documental. Foram 9 os sujeitos cegos que colaboraram com a participação nas de entrevistas e se dispuseram a compor redações (definidas como focos da técnica de análise documental). Durante a realização da pesquisa, biografou-se a história a vida do primeiro cego que concluiu a educação superior no território brasileiro: Walkirio Ughini Bertoldo. Para tanto, foram entrevistados dois dos seus ex-colegas de sala de aula da faculdade de Direito, além de sua irmã, e levantada uma série de documentos da época. Os dados coletados foram trabalhados pela técnica de análise textual discursiva, proposta por Moraes (2003), que se mostrou apropriada para a realização dessa tarefa.

O quadro teórico da pesquisa foi composto por estudos de autores com trabalhos vinculados às temáticas da cegueira, da deficiência, da influência dos movimentos sociais em prol dos cegos, da inclusão na educação superior e da obra de Vygotski. A respeito deste último ponto, primou-se pela leitura e interpretação do

trabalho deste autor, antes de se lançar mão da valiosa colaboração dos escritos produzidos por seus comentadores. Foram relidos, várias vezes, os textos vygotskianos, organizados em torno dos cinco Tomos de suas *Obras Escogidas*, dois capítulos do Tomo VI (VYGOTSKY, 1999a, 1999b), a versão em português do Tomo II (VIGOTSKI, 2001), além de outros de seus textos mais conhecidos (VIGOTSKI, 2003, 2000, 1998). O trabalho de revisão teórica possibilitou uma interlocução profícua entre os dados do *corpus* e o objetivo o qual se perseguia.

Avalia-se que o objetivo da pesquisa foi alcançado. Os dados que emergiram das entrevistas e da análise documental permitiram compreender as explicações dos sujeitos a respeito da conclusão da educação superior e o que esteve envolvido com este fato.

Apresentada essa visão geral da tese, expõem-se as considerações finais relativas a cada uma das categorias que organizaram os achados da pesquisa.

Na categoria “Qualidade da educação básica cursada”, observou-se que, desde o ponto de vista dos entrevistados, o período anterior à entrada na educação superior, ou seja, a escolarização na educação básica, influenciou sua trajetória pela educação superior. O sucesso da conclusão da educação superior pelos cegos dependeu, também, do vivenciado na educação básica. Sobre este ponto, dois fatores podem ser destacados: os processos de aprendizagem e de inclusão ocorridos nesta etapa da escolarização e seus supostos problemas.

A qualidade da aprendizagem na educação básica constitui-se em um dos elementos fundamentais na vida de qualquer estudante. Um processo de ensino que busca promover boas aprendizagens por parte dos cegos é o norteador para que possam concluir o ensino médio com qualidade e, posteriormente, auxiliar no aprendizado dos conteúdos no ensino superior. Os achados relativos a este aspecto são relevantes porque indicam que o ensino na educação básica pode ter condições de impulsionar o cego para a vida acadêmica, ou não.

Com relação à inclusão na educação básica, os participantes enfatizaram que os problemas são resultado da falta de preparação pedagógica dos profissionais das escolas. Quanto a esta opinião, procurou-se argumentar, na discussão, que ela não pode ser aceita sem que se incluam outros fatores ligados a problemas relacionados ao processo de inclusão, dentre os quais estão: a maneira de implementação da proposta pela Seesp (agora SECADI) e o modo de os profissionais que atuam na escola explorarem os diferentes fatores para a implementação da inclusão,

sugeridos por Miotto (2010) e por Beyer (2005a). Ao levar em consideração o pensamento desses autores, observa-se que a implementação da inclusão depende de uma reestruturação de toda a escola para o atendimento de todos os alunos.

A categoria “Dificuldades encontradas” aponta os diferentes obstáculos enfrentados pelos sujeitos cegos ao frequentar a educação superior. Antes de se posicionarem acerca das dificuldades encontradas durante o curso, os participantes debateram com o pesquisador sobre o processo de escolha do curso superior. Ao escolher o curso superior que queriam, os sujeitos salientaram que receberam a opinião de familiares e amigos, embora frisassem que a decisão final tenha sido deles. Os sujeitos ainda apontaram que a eleição do curso foi realizada segundo critérios pessoais dos participantes e esses critérios não dependeram da cegueira.

Escolhido o curso superior, as dificuldades dos cegos no ensino superior começaram já no momento do exame vestibular. Essas dificuldades foram a falta do recurso do material impresso em braille, os problemas decorrentes da realização da prova com o apoio de um leitor e a falta de preparo desses leitores. Tais dificuldades denunciam a falta de organização das instituições de ensino superior ao organizar o processo de seleção de estudantes e a necessidade de reestruturação e avaliação constantes do vestibular e Enem.

Os participantes salientaram que, passado o processo de seleção, o cego se depara com outras dificuldades: a financeira, a falta de preparo da universidade para recebê-lo e dos professores para o trabalho pedagógico com ele. O cego que pretende cursar a educação superior necessita estar ciente de que, infelizmente, encontrará dificuldades e barreiras de diferentes ordens, sejam elas físicas ou atitudinais. Estar ciente disso pode auxiliar o sujeito a não tornar o sonho de cursar a educação superior em uma frustração. Essa postura não impede, todavia, que as universidades trabalhem para melhorar as condições de acesso e permanência do cego aos seus bancos. Na medida em que essas condições se efetivem, provavelmente, o número de deficientes na educação superior brasileira poderá aumentar. As dificuldades referentes à falta de preparo das universidades para receber um estudante cego indicam que, por mais que se divulgue a importância e o significado da inclusão, esta é ainda não conseguiu ser atingida completamente.

Alguns dos participantes ressaltaram que os problemas que possam ter os deficientes visuais não são maiores do que aqueles que todas as pessoas encontram na universidade: são apenas distintos. Os relatos de determinados

sujeitos apontaram para o fato de que as dificuldades que um cego pode encontrar para a realização da educação superior dependem das situações que se apresentam perante ele e, ainda, da disposição que tiver para procurar possíveis soluções para as dificuldades encontradas. A identificação de um problema dependeria, portanto, segundo os participantes, da compreensão do cego sobre a tarefa que se lhe apresenta. A maneira de interpretar as ocorrências na vida, de lidar com as situações que necessitam enfrentar e de expressar suas opiniões é subjetiva, individual, depende de cada um. Por isso, nesta parte da análise interpretativa, alguns dos entrevistados não compreenderam que havia dificuldades maiores para o cego em uma universidade.

As ideias que emergiram em torno do trabalho/emprego durante a realização da educação superior variaram. Alguns dos participantes consideraram que trabalhar e estudar foi positivo; outros, que se tivessem que trabalhar poderia prejudicar o seu tempo de estudo. Concluiu-se que, ter um emprego, durante o ensino superior, é algo positivo para o cego, desde que o estudante possa trabalhar em um local relacionado à sua área de formação e, ainda, que tenha tempo para estudar fora da sala de aula.

Os sujeitos destacaram que as dificuldades na relação com os docentes foram muito desgastantes e estiveram entre os fatores que tornaram mais trabalhosa a inclusão no ensino superior. As dificuldades interpessoais descritas foram: ações preconceituosas por parte dos professores; insegurança dos docentes na relação com o deficiente; sentimentos de pena; dificuldades nos momentos avaliativos. Todos os participantes salientaram, entretanto, que essas posturas foram características da prática de apenas alguns professores, não podendo ser generalizadas. Isso significa dizer que outros docentes foram agradáveis e apoiaram o deficiente em diferentes momentos de seu curso superior.

Apesar de ouvirem diferentes comentários negativos suscitados por certos professores preconceituosos, os participantes desta pesquisa não se abateram, continuaram os estudos e concluíram a educação superior. Como os estudantes puderam ouvir tais insinuações e, mesmo assim, continuaram em busca de seus objetivos? A leitura do trabalho de Vygotski (2006a, 2006b) permite que se compreenda que, embora decorrentes do meio social, são evidentes as inúmeras maneiras de internalização das situações de encontro com o outro. Góes (1993) escreve que, na busca para evidenciar o caráter constitutivo do sujeito, surge a

necessidade de se deixar claro que “o que o outro faz não determina, plenamente ou unidirecionalmente, o funcionamento do sujeito” (p. 3). Segundo a autora, é importante considerar que as noções de constitutividade e determinância são limitadas: nem tudo o que a pessoa faz na presença do outro, constitui seu funcionamento. O discurso é internalizado subjetivamente, mas é o sujeito o agente que determina, por fim, aquilo o que vai ser internalizado, com base na avaliação das suas vivências, aprendizagens, opiniões e seus motivos (VYGOTSKI, 1995g).

Estes achados são relevantes porque mostram que o professor foi a figura mais marcante para os cegos que passaram pela educação superior. Assim, considera-se necessário que os docentes tirem proveito dessa informação para melhor auxiliar os estudantes em suas disciplinas: na medida em que os professores se mostrarem abertos ao diálogo com os alunos deficientes sobre procedimentos pedagógicos que facilitem o entendimento dos conteúdos ministrados, estará aberto um canal importante para a facilitação da inclusão.

O instrumental tecnológico não representou uma dificuldade em si, mas a falta dele o foi. Os instrumentos relacionados pelos sujeitos como importantes de serem provisionados pelas universidades foram: o gravador de mão, a impressora braille e o *notebook*. Tais instrumentos são tão importantes para o cego durante a faculdade, que os participantes precisaram os adquirir com os próprios recursos. Os entrevistados afirmaram, entretanto, que a presença de instrumentos tecnológicos não é suficiente para a inclusão do cego: sem um devido preparo dos docentes para o ensino desse aluno, estas ferramentas tornam-se insuficientes.

Da mesma maneira como instrumentos tecnológicos foram considerados elementos básicos em uma universidade que se dispõe a receber cegos, a adaptação do material escrito para formatos adequados também foi lembrada pelos participantes. Apesar de ressaltarem que o material (esquemas de aula, livros, textos de aporte, artigos científicos) deve ser fornecido em braille, os sujeitos compreenderam que o cego deve ser consultado, anteriormente, sobre o formato no qual deseja que esse material lhe seja disponibilizado (em braille, audiolivro ou formato digital). Sua falta foi sentida pelos participantes, sendo que, alguns deles, indicaram que essa falta pode ter afetado a sua aprendizagem.

Os participantes que foram atendidos em salas de recursos expuseram que esses espaços também têm problemas. Um dos problemas foi a falta de preparo pedagógico dos seus monitores, o que tornava pouco efetivo o auxílio ao deficiente.

O próprio fato de estar sozinho na sala de recursos, para a realização de determinadas atividades, foi apontado como algo negativo, já que, estar sozinho, impede a interação com os colegas e com o professor. Se a sala de recursos não for corretamente pensada como espaço de auxílio pedagógico para o deficiente, ela passa a ser um ambiente desagradável. A sala de recursos deve ser um lugar de suporte ao aprendizado, complementar ao horário da disciplina, quando o estudante, em comum acordo com o professor, entender que seja necessário.

Na categoria “Fatores facilitadores externos” foram incluídos os diferentes fatores que colaboraram com a conclusão da educação superior dos sujeitos cegos. Os achados revelaram que, apesar das dificuldades relatadas, a realização da educação superior constituiu-se em um momento agradável nas suas vidas. Destacaram, ainda, que cursar a educação superior oportunizou aprendizagens vivenciais, concernentes com o “aprender a ser”, sugerido por Delors (2003), o estreitamento de laços com os colegas e professores, enfim, foi um momento da vida que colaborou com o crescimento pessoal.

Um dos fatores facilitadores da conclusão da educação superior por cegos, que apareceu nos relatos de todos os participantes referiu-se ao apoio recebido fora da universidade. A família dos sujeitos desempenhou um papel importante nesse processo. Os sujeitos enfatizaram a fundamental importância de o cego ter instrumentos tecnológicos próprios para poder estudar em casa, além daqueles que devem ser oferecidos pela instituição de ensino superior.

No que se refere à relação professor-aluno, os dados mostraram que não ocorreram apenas problemas. Segundo os relatos dos participantes, essa relação não é composta somente por dificuldades: há diversos professores que se mostram agradáveis, acolhedores e corteses. Esse achado é importante porque revela que uma postura cordial do professor para com o cego desperta a atenção desse aluno para a disciplina e colabora para que o deficiente sinta-se confiante para o aprendizado dos conteúdos.

Segundo os relatos dos participantes da pesquisa, todos os fatores citados nas três categorias descritas anteriormente interferiram nas suas trajetórias pelo ensino superior, o que não significa que determinaram a possibilidade da conclusão da faculdade, considerando que os sujeitos tomaram consciência da necessidade de realização dessa tarefa e tiveram vontade de executá-la. Os fatores fundamentais associados à conclusão da educação superior por cegos, identificados com o apoio

dos estudos desenvolvidos por Vygotski, foram os fatores internos (subjettivos) a tomada de consciência e a vontade.

A categoria “Fatores facilitadores internos” apresenta e discute esses aspectos. A tomada de consciência sobre a necessidade de realização da educação superior para que, por meio desse curso, fosse possível a conquista de algo que os sujeitos queriam e que era fundamental para atingir um nível de vida satisfatório, fez surgir a vontade de se lançar nesse empreendimento. Consequentemente, foram definidos objetivos e todas as ações que deveriam ser feitas para que ele fosse atingido.

Acredita-se que o sujeito cego que conseguiu realizar a graduação, mesmo com as adversidades que se lhe apresentaram, demonstrou que, de alguma forma, suas experiências de vida, necessidades e relações sociais, afetaram-no e o levaram a tomar consciência da importância da obtenção de um grau superior de educação, independentemente de essas experiências e relações terem se tornado positivas ou difíceis.

Na contramão dos problemas existentes para qualquer estudante brasileiro, os cegos participantes deste estudo tomaram a decisão participar do processo seletivo para a entrada em uma universidade, permaneceram e concluíram o curso superior, agindo com a liberdade que é peculiar ao adulto cultural. A pressuposição de que houve, por trás dessas conquistas, um aspecto da subjetividade que caracterizado como vontade deu impulso para que se pudesse compreendê-lo sob o ponto de vista da teoria vygotskiana. Ao final desta tese, firmaram-se algumas considerações a respeito deste aspecto subjetivo: primeira, a vontade pode ser expressa como uma verbalização vazia de intenção (1) ou como um motivo efetivamente forte (2).

(1) Muitas vezes, a verbalização da vontade pode estar apenas no nível do discurso, já que o indivíduo não foi afetado, pelo objeto da vontade, de forma contundente. Ele não tomou consciência plena da importância do atingimento do objetivo e de todas as implicações daquele ato. A vontade ficou apenas no nível de considerar o objetivo como algo interessante. (2) Querer algo carrega as estratégias para a sua realização, as ações possíveis. Quando os participantes disseram “a vontade de concluir a educação superior foi determinante”, eles mostraram que sua vontade era efetiva e não apenas uma verbalização vazia. Essa vontade era predominante, apesar das dificuldades que vislumbravam para a consecução de seu

objetivo. Essa vontade criava neles uma disposição para passar por tudo o que fosse necessário para atingir seu objetivo: estudar muito, enfrentar dificuldades em relação às adaptações dos materiais ou à falta de equipamento que lhes facilitasse o estudo, lidar com preconceitos, com falta de disponibilidade para ajudá-los etc..

Segunda, as ações previamente planejadas para se atingir um objetivo podem mudar, bem como podem ser incrementadas por outras, não pensadas anteriormente, conforme o andamento das situações. Os participantes disseram, por exemplo, que não esperavam ter que lidar com preconceitos por parte de alguns professores, o que dificultou sua trajetória e lhes obrigou a tomar diferentes medidas para tratar dessa situação e continuar a estudar no ensino superior.

Terceira, a vontade para atingir o objetivo traçado transformou-se, em alguns casos, em uma obstinação. Uma das participantes relatou que fez empréstimos financeiros para sanar suas dificuldades e poder concluir a graduação; outra, que a persistência foi uma das ações desencadeadas para concluir a educação superior; ainda outra mencionou que a obstinação foi a principal ação para concluir a educação superior, como resposta para a falta de confiança nas suas capacidades, pelo fato de ser cega.

Quarta, quando se tentava identificar, nos participantes, traços que marcassem os indícios da vontade para concluir a educação superior, “aplicou-se a “fórmula” que se viu sugerida no trabalho de Vygotski (1995b, 1995c, 1995g, 1999b, 1993b), sob o ponto de vista da teoria histórico-cultural. Esta “fórmula”, citada neste estudo (VYGOTSKI, 1995g, p. 294), está representada pela Fig. 2.

A) DECISÃO (ELEIÇÃO)



MOTIVO AUXILIAR (NECESSIDADE)

B) AÇÃO

Figura 2 – Esquema da vontade sob o ponto de vista da teoria histórico-cultural.

Essa “fórmula” auxiliou a entender os achados desta pesquisa da seguinte maneira:

A) O momento de se eleger um dos caminhos que se apresentava (entrar para a universidade ou não?) e a ação em si (fazer o curso até o seu final, aconteça o que acontecer) incluiu um motivo auxiliar. As possíveis eleições que o sujeito teve que fazer foram mediadas pelos motivos existentes para se tomar a decisão. Os motivos auxiliares foram introduzidos pelos cegos, no momento da tomada de decisão, para auxiliá-los a definir um rumo a seguir. A necessidade dos sujeitos era a de concluir a educação superior.

B) As ações para a conclusão da educação superior foram a expressão da realização da vontade. As ações elaboradas pelos sujeitos não foram automáticas, porque foram por eles conscientizadas e realizadas para atingirem o objetivo de concluir a educação superior. Elas estavam estreitamente ligadas à necessidade apontada pelos sujeitos.

A análise até aqui realizada, e que se voltou ao desafio de estudar as estratégias utilizadas pelos cegos para a superação dialética da cegueira, resultou na compreensão de que o alcance do sucesso de uma proposta de inclusão de cegos no ensino superior depende também do próprio sujeito. O deficiente visual é corresponsável pelo desenvolvimento de estratégias de superação dialética da cegueira nesta etapa da escolarização. Essa apreciação decorre da constatação de que os participantes deste estudo frisaram que, mesmo com as diferentes dificuldades que se lhes eram impostas mediante a realização da faculdade, quiseram concluí-la, pois tomaram consciência da necessidade da obtenção de um título de nível superior, o que gerou neles a vontade de alcançá-lo, superando um sem-número de dificuldades.

Ao tratar do tema da superação, lembra-se que os sujeitos rejeitaram o mito do deficiente herói para os cegos que concluíram a educação superior, em contraposição a esse estereótipo criado pela mídia, muito embora se considere que um deficiente visual realizar a educação superior no Brasil é uma tarefa bastante complicada, que exige um esforço enorme. Esse dado revela a busca pela independência como uma característica da subjetividade de todos os cegos participantes deste estudo.

A corresponsabilidade atribuída aos sujeitos pela conclusão da educação superior, por meio da tomada de consciência e da vontade, deve ser partilhada pelos docentes. Não se exime a instituição de ensino superior, na figura dos seus gestores, bem como dos seus professores, das obrigações de responder pela inclusão educacional de cegos. Estas constatações oportunizaram a proposição de algumas sugestões para a inclusão de cegos na universidade brasileira. Estas sugestões são as seguintes:

Inclusão na educação básica e educação superior: uma aproximação entre estas duas etapas da escolarização

Os resultados encontrados suscitaram a ideia de que toda a proposta de mudança na estrutura e organização da educação superior, voltada para a inclusão de cegos, deve começar por uma mudança na estrutura e organização da escola de educação básica. Ações conjuntas entre gestores e professores dos níveis básico e superior, legisladores, guiadas pela opinião dos deficientes, devem incluir: o constante repensar de práticas pedagógicas, especialmente aquelas que não atingem boas aprendizagens; uma abertura ao diálogo, para a valorização e a divulgação de projetos de inclusão bem-sucedidos na educação básica; uma avaliação da política de inclusão promovida pela Seesp (agora SECADI); o emprego dos pressupostos para a efetivação da proposta inclusiva, sugeridos por Beyer (2005a); a compreensão de que os professores não podem ser os únicos responsabilizados pelo (in)sucesso da inclusão na educação básica, mas que ela depende de uma série de diferentes profissionais e fatores (MIOTTO, 2010; BEYER, 2005a).

O ingresso e a permanência do cego no ensino superior

Segundo o relato dos participantes, quando se fala em inclusão na educação superior, há dois aspectos básicos com os quais os gestores e professores devem se preocupar: o ingresso e a permanência do deficiente.

O ingresso refere-se à necessidade de o cego realizar o exame vestibular em condições de equidade com os demais concorrentes. Para que isto se concretize,

será necessária uma reestruturação do processo de ingresso (vestibular ou o Enem) para poder incluir estudantes cegos.

A realização do processo de seleção para a entrada na universidade deve envolver duas ações por parte dos gestores da instituição de ensino superior: primeira, esses gestores devem procurar o candidato cego para um diálogo referente à elaboração da prova, em tempo hábil. Esta conversa deve se referir aos instrumentos que poderão ser disponibilizados ao candidato, ao formato da prova, bem como ao tempo que será disponibilizado para que o cego a realize. A segunda sugestão refere-se à necessidade de uma constante avaliação dos métodos de seleção de deficientes visuais, especialmente com relação à aplicação da prova por leitores, modelo de adaptação que gerou diferentes críticas. Uma capacitação dos leitores, se estes forem preferidos pelos candidatos durante a realização do processo de seleção, é algo que se mostrou necessário.

A permanência do sujeito cego refere-se à possibilidade de o deficiente realizar todo o curso dispondo dos recursos tecnológicos e participando de práticas pedagógicas que sejam condizentes com a sua realidade visual.

Na busca de disponibilizar boas condições aos cegos, na sala de aula, o que pode resultar em boas aprendizagens, urge a aquisição de instrumental adequado pelas universidades. Essa aquisição demanda um debate interno, em cada universidade, de acordo com o público existente, sobre o local no qual esse instrumental será disponibilizado, haja vista a preferência de um dos sujeitos deste estudo por trabalhar com os demais colegas, na sala de aula, em contraposição à sala de recursos. Ainda é preciso ressaltar que aqueles estudantes, que não se opuseram às salas de recursos, reclamaram a falta de preparação dos profissionais que nela atuaram, outro dos aspectos que precisam ser revistos.

A instituição deve fornecer livros técnicos em formato adequado para o cego. Todos os livros e outros materiais instrucionais, como esquemas, por exemplo, devem ser fornecidos previamente e em formato adaptado, para que o sujeito possa estudar o conteúdo que será trabalhado. Desta forma, o estudante cego poderá participar, em pé de igualdade, em relação aos seus colegas videntes.

A permanência dos cegos inclui a necessidade de que as universidades estabeleçam debates internos que possam diagnosticar as causas que impedem a participação efetiva de deficientes e, ainda, indicar estratégias que possam ser implementadas para que a inclusão aconteça em cada local específico.

Vale salientar a importância do cuidado com o aluno deficiente. A universidade, como um todo, deve-se preocupar com a forma de atender esse estudante nos mais diferentes espaços. O atendimento ao deficiente começa na portaria, passa pelo curso, pelos serviços, ambientes acessíveis e vai até a reitoria. Esse atendimento adequado não se refere apenas à acessibilidade, mas a todo e qualquer recurso que facilite o acesso independente do estudante ao conteúdo científico.

Esse cuidado pressupõe a aplicação concomitante de três iniciativas: a identificação dos alunos deficientes que estão na instituição universitária e a definição das principais estratégias de acessibilidade que deverão ser adotadas para a permanência do estudante na universidade, o diálogo com esses alunos deficientes e, ainda, a elaboração de um projeto pedagógico específico que objetive o aprendizado dos conceitos científicos por esses estudantes na mesma sala de aula dos demais alunos.

Ficou evidenciado que todos esses cuidados devem ser tomados, tanto pelas instituições públicas quanto pelas privadas. As instituições privadas, sobretudo, foram responsabilizadas pela falta de investimentos em instrumentos tecnológicos de apoio ao cego.

Formação de professores

A formação dos professores para o trabalho pedagógico em inclusão compõe a base para o sucesso desse processo, dentre outros aspectos. Pensa-se, todavia, que é importante deixar claro em que consiste essa formação. A sugestão que se apresenta é a de que essa formação deva incluir três vias: formação teórica, prática e corporal.

Por formação teórica, entende-se o estudo de teorias de educação que ofereçam suporte para a construção de ideias para o trabalho prático com estudantes deficientes. A formação teórica envolve a leitura de trabalhos elaborados por pesquisadores da área, a discussão com colegas, a participação em aulas sobre a temática.

Por formação prática, compreende-se o envolvimento do professor, na condição de aprendiz e de mestre, em situações de ensino, que envolvam alunos cegos. Rios (2008) cita que a teoria “é concebida como algo isolado da prática e cujo

valor só se determina pela possibilidade de utilização de seus resultados na prática” (p. 139). A autora, entretanto, entende a teoria como fertilizadora da prática, reconhecendo a prática como terreno de onde se recolhem os supostos da teoria e, assim, uma modifica a outra. A relação dialética entre teoria e prática é o suposto da proposta dessa formação aqui apresentadas: as teorias dão base à prática, mas esta produz dados relevantes que, quando levados em conta, resultam no avanço de ambas as partes.

A proposta de formação corporal implica a existência (ou criação) de momentos para a vivência de atividades corporais entre os professores. Santos (2012) lembra que o corpo é instrumento de trabalho do professor. É por meio do corpo que o docente transmite e recebe mensagens. É por intermédio de atividades corporais, portanto, que o docente pode vivenciar aspectos fundamentais para o trabalho pedagógico. A formação corporal dos docentes oportuniza ao professor tomar consciência de medos, preconceitos e receios que possam existir perante o aluno deficiente. As ações que podem ser desencadeadas com a tomada de consciência das emoções visam uma melhora na relação consigo mesmo e, conseqüentemente, com os outros.

As ações pedagógicas implementadas com os professores em formação corporal tem, como objetivo comum, oportunizar a tomada de consciência sobre as marcas impressas no seu corpo, ao longo da vida, considerando-o como um corpo biográfico. Essas ações, portanto, têm o objetivo de melhorar a relação do adulto consigo mesmo e com os demais. Não se trata de pensar um espaço de terapia, mesmo porque os formadores não são terapeutas, são professores: a proposta visa a constituir um espaço de interação com os colegas docentes (ou futuros docentes) para uma reflexão sobre sua vida pessoal e tudo o que poderia interferir negativamente no trabalho com os alunos. À medida que os educadores vivenciam e lembram as situações de sua vida que deixaram marcas no corpo, podem rever as suas atitudes e, principalmente, as atitudes que têm com os seus alunos. A tomada de consciência sobre suas atitudes permite que o professor tenha noção de seus atos e, conseqüentemente, possa melhorar a relação com os seus alunos, tal como pressupõe Vygotski (2001): “perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas” (p. 289).

O diálogo do professor com as famílias dos cegos

O potencial de apoio da família deve ser mais bem explorado pelas instituições de ensino superior e incorporado às propostas de implementação do seu projeto inclusivo. Isso implica a necessidade de criar um novo espaço na universidade, o do diálogo dos professores com as famílias dos alunos deficientes.

Sem diminuir a função dos profissionais do serviço social, acredita-se que esse diálogo deverá ser encaminhado pelos professores que estão atuando com o deficiente. Os docentes podem indicar aos familiares caminhos possíveis para o auxílio do deficiente em estudos realizados em casa.

Posturas pedagógicas condizentes com a situação de inclusão do cego no ensino superior

Quando o professor tem, entre seus alunos, um cego, necessita adotar algumas posturas (estratégias) pedagógicas condizentes com a situação de inclusão desse estudante. Muitas dessas posturas são diferentes daquelas que adotaria se houvesse, na sala de aula, somente alunos videntes. A didática adotada pelo docente deve estar em harmonia com a incapacidade visual do cego e, ao mesmo tempo, envolver todos os demais estudantes. Ter alunos cegos conjuntamente aos videntes impõe ao professor universitário a necessidade de estar atento ao tipo de aula que vai ministrar, ao uso de recursos visuais e escritos, bem como aos materiais de suporte que serão oferecidos aos estudantes, com o objetivo de que o processo de aprendizagem de todos os alunos seja favorecido. Diderot (2006) chamava a atenção para essa necessidade, já no século XVIII, quando relatou o caso de Nicholas Saunderson (1662-1739), renomado cientista cego inglês, professor em Cambridge, que necessitou criar um instrumento para seus estudos na área da aritmética. Diderot (2006) indicou que, à sua época, seria melhor para os cegos usarem símbolos previamente inventados do que se verem obrigados a criarem estratégias que facilitassem sua aprendizagem, pois esta situação lhes pouparia o tempo para que pudessem ter outras aprendizagens. Por esses motivos, com base na análise realizada, sugerem-se algumas dessas estratégias a serem utilizadas pelos professores (que se unem àquelas apresentadas no capítulo 2).

Preparar-se pedagogicamente para o atendimento a alunos cegos e videntes, atendendo-os coletivamente, começa pela compreensão das concepções que se tem a respeito da cegueira. Realizar estudos sobre a temática pode favorecer o educador a entender melhor seu aluno cego e auxiliar esse educador a abandonar possíveis mitos ligados aos deficientes visuais, o que pode repercutir no planejamento de suas ações didáticas. Essa é a primeira postura a ser adotada pelo professor.

Os sujeitos da pesquisa concordaram que alguns professores devem começar a compreender que o cego que chega a uma universidade tem plenas condições de aprender os conteúdos das disciplinas. Isso significa um cuidado todo especial para que todos os alunos sejam contemplados em suas individualidades, o que deverá mudar determinadas posturas pedagógicas rígidas para um planejamento aberto às novas demandas. Os professores devem olhar os seus alunos cegos, não como os alunos diferentes, mas considerar que todos os estudantes são diferentes e que, por isso, cada um, à sua maneira, necessita que o conteúdo seja transmitido de forma que propicie sua adequada aprendizagem.

A segunda postura a ser adotada pelo professor que tem diante de si um cego na educação superior é a de conversar com o aluno sobre as possíveis formas de estabelecer a relação professor-conteúdo-aluno, previamente ao ensino dos conteúdos. As relações que os estudantes cegos estabelecem na sala de aula universitária, com os professores, estão carregadas de diferentes elementos intersubjetivos que podem ser importantes para o bem-estar dos alunos e, conseqüentemente, favorecer o seu processo de aprendizagem: o tom de voz, que pode ser acolhedor ou não; a utilização de determinadas palavras de conforto, carinho, atenção, hostilidade ou aversão etc., que podem fazer com que o aluno se sinta ou não à vontade. Isso significa que a abertura de um canal entre professor e estudante é fundamental para a discussão de propostas de inclusão na educação superior.

O diálogo entre professor e aluno cego pode ser fundamental como potencializador da compreensão dos conceitos científicos que serão trabalhados em aula, na medida em que o professor se “abrir” ante as expectativas do seu aluno relativas ao formato da apresentação dos conteúdos. Com o constante diálogo, na evolução da disciplina, o professor pode repensar sua metodologia de ensino, de avaliação, continuamente, procurando formas de melhor ensinar. Para os sujeitos,

essa “abertura” parece crucial para que o cego compreenda os conteúdos, tanto quanto os recursos tecnológicos disponíveis em uma universidade.

A adoção dessa postura é fundamental em uma sala de aula da educação superior que tem a presença de um aluno cego, pois cada pessoa é diferente da outra, cada cego é diferente de outro, cada cego tem a sua história, o seu desenvolvimento corporal, cada um possui uma relação diferente com os conteúdos da educação básica e, fundamentalmente, preferências por determinadas estratégias de ensino ou de recursos tecnológicos.

As posturas que um professor deve adotar quando trabalha em inclusão, em grande parte das vezes, não podem ser previstas, como se houvesse a possibilidade de adotar atitudes padrão. Isso significa que é necessário, a todo o momento, entrar em contato com o deficiente e procurar um *feedback* sobre as posturas adotadas em sala de aula.

Esses argumentos não querem dar a entender que o aluno irá ensinar o professor sobre como ele deve dar aula. Mostram que existe a necessidade de que o professor se comunique com o aluno e de que essa comunicação desencadeie ações, dentro da sala de aula, com o objetivo de fazer com que o aluno cego aprenda o conteúdo. Essa proposta foi explicitada no capítulo 2 desta tese, apresentada como a segunda iniciativa que pode colaborar para o desenvolvimento do processo de inclusão de deficientes na educação superior. A proposta encontra apoio nos trabalhos de diferentes autores (BAZON, 2009; MASINI, 1994; AMIRALIAN, 1997; DIAS, MORAIS, NETO e HENRIQUE, 2010; BARTON, 1998; MASINI e BAZON, 2005; NUERNBERG, 2009)

A terceira estratégia de trabalho a ser adotada pelo professor deve ser a de entregar o material de estudos em formato acessível (braille ou digitalizado), anteriormente às aulas.

Os participantes deixaram claro que é obrigação dos professores fornecerem o material adaptado para o seu aluno cego. Quando o aluno não recebe o material adaptado de todos os professores, aqueles que o fornecem são classificados por isso, como excelentes professores. Essa classificação, entretanto, não é necessariamente verdadeira, se baseada apenas na preocupação em fornecer ao cego material adaptado. O cego pode pensar coisas do tipo: “graças à boa vontade de alguns professores, em disponibilizar conteúdo em meios eletrônicos, consegui acompanhar as disciplinas da grade curricular”. Porém, esse comportamento não

deve ser considerado como uma ação benevolente, mas sim como uma obrigação. Erram os professores que não entregam o material em braille ou no formato que deseja o aluno.

A sugestão de entregar o material adaptado também envolve o planejamento de estratégias de ensino para aulas que utilizem materiais visuais, tais como vídeos, lousa, painéis. O professor precisa idealizar, antes da aula, como esses recursos podem servir de elementos mediadores para a aprendizagem do deficiente visual. Mazzoni e Torres (2005) relatam que os entrevistados em sua pesquisa apontaram que diferentes professores universitários ignoram as necessidades dos sujeitos cegos, em diferentes situações, tais como escrever no quadro e não ditar e explicar ao cego o que foi escrito. Quando o professor utilizar a lousa para escrever esquemas que servem como elementos complementares à sua explicação, por exemplo, ele pode enviar antes da aula, estes mesmos esquemas, por e-mail, para que o estudante possa conhecê-los e saber o que está sendo apresentado graficamente, como já foi referido.

A quarta sugestão de estratégia a ser adotada pelo professor é a de alargar o prazo de entrega de trabalhos. A atividade do professor em sala de aula que tem um estudante com cegueira também envolve o planejamento para que o estudante tenha um tempo maior para entregar os seus trabalhos. O estudante com cegueira necessita desse tempo, uma vez que a composição de um trabalho é mais complicada para ele do que para um estudante que pode ver.

Mesmo considerando que o aluno cego poderá estar na sala de aula, juntamente aos demais alunos, realizando as atividades com o apoio de um *notebook*, os prazos para a o cumprimento de tarefas devem ser maiores para que o aluno possa cumprir as obrigações. Esta sugestão está prevista pelo Decreto n.º 3.298/1999, Art. 27 (BRASIL, 1999).

A quinta sugestão é a de mediar a relação do cego com os demais estudantes. Essa estratégia é importante pelos seguintes motivos: em diferentes momentos, o estudante não sabe quem é o colega que está sentado ao seu lado na sala de aula; em algumas universidades, as turmas não são fixas, o que dificulta ainda mais o estabelecimento de relações entre os alunos; há, também, alguns espaços de estudo nos quais a participação solitária do cego não é cabível, sendo necessário, portanto, o trabalho em duplas.

Mediar as relações entre colegas é também fazer com que os alunos façam trabalhos em grupo na sala de aula. Esse tipo de atividade implica diferentes ganhos para todos os alunos: os trabalhos em grupo são oportunos porque fazem com que os alunos possam se relacionar; as relações colaborativas estabelecidas entre os colegas nos grupos são importantes para a formação na educação superior, em função dos debates que são feitos entre os participantes dos grupos; o trabalho coletivo favorece a ocorrência de boas aprendizagens. Há, portanto, um efeito recíproco entre trabalhar em grupo e relacionar-se bem.

Quando as pessoas estão em grupo, cria-se um espaço para o desenvolvimento de relações de amizade e companheirismo. Ter bons relacionamentos com os colegas auxilia no momento de se fazerem trabalhos em pequenos grupos, porque a afinidade que há entre os colegas liberta as pessoas para emitirem opiniões e discordarem dos demais, sem medos.

O trabalho em pequenos grupos abre um espaço maior para que todos se manifestem oralmente, uma vez que há uma subdivisão das pessoas presentes na sala de aula em pequenos subgrupos. Durante a realização do trabalho de grupo, todos têm a possibilidade de se expressarem oralmente sobre o que desejam. Essas manifestações estão carregadas das vivências das pessoas até aquele momento, bem como das aprendizagens desenvolvidas na disciplina em questão.

Os trabalhos em grupo devem ser planejados pelo docente como momentos para o desenvolvimento de uma atividade com o fim do crescimento intelectual de todos, não somente do deficiente visual.

É importante chamar a atenção para um aspecto que diferentes participantes das entrevistas salientaram: o cego deve ser co-responsabilizado pelo bom andamento dos trabalhos desenvolvidos nos grupos. O deficiente visual não pode se aproveitar da ajuda dada pelos colegas durante o trabalho em grupos para obter privilégios, mas deve desenvolver, com os colegas, a tarefa dada pelo docente. Todos os componentes dos grupos devem trabalhar juntos, para auxiliar na concretização da tarefa dada pelo professor.

Houve relatos sobre momentos de estudo fora do horário das aulas na universidade. Esse tempo também foi considerado como importante para o sucesso no curso e talvez o professor possa auxiliar na criação desses momentos.

Mesmo considerando a importância do trabalho em grupo, os participantes da pesquisa avaliaram que essa situação não pode substituir a ação de ensinar os

conteúdos específicos da disciplina, própria do professor. Essa transferência da responsabilidade prejudica o aprendizado dos cegos, uma vez que os colegas nem sempre conseguem ensinar tão bem quanto o professor.

O trabalho de grupo é importante para o crescimento intelectual do deficiente e para o crescimento do grupo de estudantes como um todo. No entanto, é preciso que existam recursos materiais e tecnológicos que possibilitem ao aluno cego a realização de estudos e pesquisas de modo independente, para que não se crie uma dependência do estudante em relação ao trabalho em grupo.

A participação dos cegos nos grupos de trabalho organizados pelos professores apresenta, entretanto, algumas limitações. A primeira, quando os estudantes necessitam ler um texto para realizar o trabalho e tal texto não é disponibilizado em braille e o cego necessita que o leiam para ele. A segunda é que nem todos os colegas estão dispostos a realizar grupos com o cego.

A sexta estratégia pedagógica relaciona-se com a elaboração das avaliações para o cego. Além de se pensar no modelo de instrumento (se no formato braille, no computador etc.), deve ser disponibilizado um tempo maior para que o sujeito possa compor a prova.

As diferentes dificuldades que os cegos vêm encontrando ao relacionar-se com seus professores mostram que muitos dos docentes universitários devem rever algumas de suas posturas pedagógicas e, inclusive, pessoais. As sugestões de novas das posturas, antes apontadas, podem ser tomadas como um ponto de partida para o trabalho do professor, quando houver estudantes cegos entre os seus alunos.

A sétima estratégia pedagógica tem um vínculo muito forte com os resultados desta tese. Refere-se ao fato de os professores incentivarem o seu aluno cego a concluir a educação superior, de o alertarem sobre a importância de concluir o curso para o seu futuro profissional, pessoal. O incentivo do professor pode gerar no seu aluno a confiança e a possibilidade da vontade, já que a palavra, nas interações sociais, pode despertar a conscientização dessa necessidade.

Esta sugestão é tão importante que deveria ser estendida às famílias dos cegos. As famílias não deveriam superproteger, mas criar neles a necessidade de se lançarem ao mundo, de superarem a deficiência por meio da superação dialética da cegueira (VYGOTSKI, 1997I), a partir da tomada de consciência da necessidade de ser independentes, produtivos, e da tomada de consciência de que são capazes de

cursarem uma faculdade e se tornar profissionais competentes na área que escolheram para si. Quando se sugeriu “*O diálogo do professor com as famílias dos cegos*”, este assunto poderia ser incluído na pauta do encontro entre professor e família do cego.

Sugestão para os futuros acadêmicos cegos

Os entrevistados consideraram que a inclusão do cego no ensino superior também depende do próprio sujeito: assim, declararam que o estudante cego precisa ter iniciativa para estudar em uma universidade. Para os sujeitos, a adoção dessa postura pode repercutir positivamente na atuação dos professores e dos gestores que com o cego se relacionam.

Ter iniciativa na universidade e, sobretudo, na sala de aula, significa, para os sujeitos, realizar diferentes ações que possam ser úteis para o cumprimento das atividades do cotidiano. Para exemplificar essa ideia, os participantes expuseram algumas ideias de atividades que indicam a iniciativa do cego: a necessidade de o cego aperfeiçoar a comunicação com os demais e, especialmente, com o professor; cobrar da universidade a provisão de estrutura adequada para a sua participação no ensino superior. Não é agradável para o cego estar sempre correndo atrás das pessoas, lembrando-as das tarefas que elas deveriam ter executado previamente, exigindo melhorias no ambiente universitário. Entretanto, uma postura de iniciativa do cego, na relação com o docente e com os gestores, pode ser crucial para que esse estudante tenha melhores condições de estudo.

Uma definição das universidades sobre suas políticas de acessibilidade

Destaca-se, por fim, que as sugestões apresentadas devem estar amarradas na necessidade de uma definição, por parte das universidades, sobre suas políticas de acessibilidade e inclusão educacional. Essas políticas devem ir além do Programa Incluir do MEC: uma política institucional de educação inclusiva, focada em suas metas e características próprias, articulando toda a comunidade acadêmica, permite com que se compreenda que a instituição de ensino superior tem um compromisso com a proposta inclusiva e, de fato, pensa e repensa as suas ações neste âmbito.

Não se espera, por um lado, que as sugestões anteriormente descritas sirvam como um receituário, como se fossem os únicos requisitos para a implementação da inclusão dos cegos na universidade. Elas se referem aos posicionamentos que emergiram da análise da expressão escrita e falada dos entrevistados e da revisão teórica que foi feita. Outras atitudes a serem tomadas pelos professores, no ambiente universitário, que visem facilitar o aprendizado pelos estudantes cegos, poderão ser pensadas.

Considera-se que a exposição destas sugestões, todavia, é de grande relevância para colaborar com o estabelecimento de estratégias de inclusão dos cegos no ensino superior, uma vez que elas servem para divulgar a opinião de deficientes visuais que por ele passaram, com sucesso. Sem deixar de lado o grupamento de sugestões pedagógicas citado, sublinha-se o que representa aquela que pode ser uma das sugestões mais importantes: a de que o professor e os gestores dialoguem com os cegos, antes da elaboração das atividades pedagógicas. Ouvir o estudante é o ponto chave para se facilitar a elaboração de estratégias que possam favorecer o desenvolvimento de boas aprendizagens e melhorar as relações interpessoais.

Para finalizar, parece importante salientar que, embora respondam ao objetivo proposto, os achados desta pesquisa não podem ser generalizados. As manifestações coletadas para a análise e interpretação são oriundas de um grupo específico que enfrentou, durante a educação superior, uma experiência singular. Portanto, é necessário que, em novos estudos a respeito deste tema ou em práticas pedagógicas que procurem a inclusão de cegos no ensino superior, sejam levadas em consideração as particularidades das pessoas envolvidas.

Mais importante do que tentativa de generalização a expectativa é a de que esta pesquisa possa contribuir com o debate sobre a inclusão de cegos na educação superior, com os estudos sobre a defectologia, a tomada de consciência e a vontade em Vygotski. Isso significa que há necessidade de que sejam realizadas novas investigações que possam explorar os temas aqui debatidos e dialogar com os resultados apresentados.

Na possibilidade do desenvolvimento de novas investigações, alguns questionamentos que surgiram no decorrer desta tese ainda precisam de respostas. O primeiro deles emergiu por ocasião da apresentação do trabalho “A vontade em L.

S. Vygotski”, no IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, em 2012. Naquela ocasião, debateu-se o assunto da vontade sob o ponto de vista da teoria de Vygotski – que foi desenvolvido no capítulo 4 desta tese. Investigadores experientes da área, interessados na temática, sugeriram o alongamento da pesquisa, com o objetivo de se tentar responder à pergunta: “Como os professores da educação básica podem desenvolver a vontade dos estudantes cegos para galgarem a educação superior?” Esse problema mostra que há necessidade de pesquisas que procurem contribuir para a inclusão de cegos na educação básica, com vistas a que estes possam vislumbrar a educação superior como uma das realidades de futuro praticável.

Após a apresentação do trabalho “Factors associated with the conclusion of college education by the blind: a study from L. S. Vygotsky”, com alguns dos resultados prévios desta tese, durante o 3rd International ISCAR Summer University, o professor Harry Daniels sugeriu que fossem feitas novas investigações sobre essa temática utilizando os mesmos pressupostos metodológicos desta tese, só que em outros países. Para este pesquisador, o conhecimento sobre diferentes realidades vivenciadas por cegos no ensino superior poderá ajudar na elaboração de propostas para a inclusão de deficientes visuais no Brasil.

A leitura dos textos produzidos por Vygotski para a composição desta tese não foi cansativo, mas aprazível. Fazem catorze anos que este pesquisador deposita sua confiança nas ideias desse autor para realizar seu trabalho pedagógico. Isso não significa que entenda, adequadamente, toda a complexidade de cada um dos seus textos lidos: é provável que lacunas dessa leitura insistam em ficar, o que não ocorre por descuido, mas porque os escritos de Vygotski são tão ricos e complexos que, a cada releitura, renova-se a sua compreensão. Prestes (2010) argumentou que “estudar Vigotski é estar sempre aberto para as infinitas possibilidades de leitura; o desafio é permanente, até mesmo em textos que já foram lidos e relidos” (p. 190). Pensa-se na continuação de pesquisas e estudos aprofundados sobre a defectologia e na possibilidade de sua aplicabilidade criativa no campo da educação e nos estudos inclusivos, atualmente.

Esse trabalho pautou-se pela ética sugerida por Bazon (2009) de não fazer comparações entre os sujeitos cegos e videntes: em alguns momentos, apenas, frisou-se que os cegos enfrentam dificuldades maiores do que videntes, na universidade. A escuta dos sujeitos, durante o processo de coleta de dados, foi

gratificante. Suas verbalizações nas entrevistas e os relatos apresentados nas redações mostraram, acima de tudo, que o grupo escolhido foi composto por pessoas que tiveram um compromisso destacado com a sua aprendizagem na educação superior, bem como mantêm o interesse pelo aprimoramento acadêmico e pelo trabalho intelectual com o qual estão vinculados ou têm vontade de ter.

A tarefa que se impôs, durante a realização desta tese, foi aquela que era referente a um professor pesquisador, que procurou compreender alguns elementos ligados aos alunos cegos, buscando encontrar possibilidades inclusivas que pudessem auxiliar no momento do cumprimento da tarefa docente. Com os resultados encontrados, acredita-se na possibilidade de contribuir para que outros educadores possam pensar a inclusão de cegos, munidos com alguns conhecimentos que possibilitem acolher às demandas provocadas por esses alunos, na educação superior.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. Zilah Mattos Totta: síntese da educação e do educador. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *História e histórias de vida*: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

ALMEIDA, C. Universidade, educação especial e formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Anais da 28ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 22 fev. 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

AMIRALIAN, M. L. T. M. *Compreendendo o cego*: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ANDRADA, L. P. *O professor na psicologia histórico-cultural*: da mediação à relação pedagógica. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

ANGUERRA, M. T. Metodología cualitativa. In: _____. (org.). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis, 1998.

ANTONIO Carlos Munhoz. Diferença entre autonomia e independência. Disponível em: <http://www.mid.org.br/index.php/minuto-da-inclusao-versao-texto/243-494-diferenca-entre-autonomia-e-independencia>. Acesso em: 11 nov. 2011.

Assassino de Concepcion condenado: quinze anos! *Fôlha da Tarde*, Porto Alegre, 13 jun. 1959.

AUAD, J.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Educação Especial Superior: o exemplo da Universidade de Brasília. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 213-224, mai./ago. 2009.

BAPTISTA, C. R.; CHRISTOFARI, A. C.; ANDRADE, S. G. Movimentos, expectativas e tendências: inclusão escolar no ensino municipal de Porto Alegre. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. *Anais da 30ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3166--Int.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2011.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. A percepção de gestores sobre o processo de inclusão de discentes com deficiência na educação superior. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 2010. *Anais do IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais*. Natal: UFRN, 2010.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, A.; RAMOS, M.; CAPUTO, N. A construção do sujeito pelo outro: notas sobre a linguagem, o discurso e a palavra na cegueira. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. 31, p. 1-12, ago. 2005.

BARTON, L. Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. In: BARTON, L. (comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 1998. p. 19-33.

BASTOS, M. H. C. Eu – professor – construindo a história da educação brasileira: memoriais de professoras. *Caderno Pedagógico*, Lajeado, n. 2, p. 31-40, 1999.

BAZON, F. V. M. *As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual*. 2009. 574f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BAZON, F. V. M.; MASINI, E. A. F. S. O processo de inclusão escolar de crianças com cegueira congênita e sua interface com a relação fraterna: estudo de dois casos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. *Anais da 31ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/inicio.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

BEIN, E. S. et al. Epílogo. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997a. T. V.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BEYER, H. O. Vygotski: um paradigma em educação especial. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 27-45, 2000.

_____. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Cadernos de educação especial*, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 33-44, 2003.

_____. O pioneirismo da escola (modelo) Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. *Anais da 27ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

_____. *Inclusão e avaliação na escola*: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005a.

_____. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, n. 26, 2005b.

_____. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. et al. *Inclusão e escolarização*: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEZERRA, P. Prólogo do tradutor. In: VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BIANCHETTI, L.; DA ROS, S. Z.; DEITOS, T. P. As novas tecnologias, a cegueira e o processo de compensação social em Vygotsky. *Ponto de Vista*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 41-47, jan./dez. 2000.

BLANCK, G. Prefácio. In: VYGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETI, L. W. Vicissitudes na Educação Inclusiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. *Anais da 27ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>. Acesso em: 22 fev. 2011.

_____. Educação inclusiva ou acesso à educação? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Anais da 28ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 22 fev. 2011.

BORBOLETAS de Zagorsk. 1992. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=bA_GMtqUGeQ. Acesso em: 17 ago. 2011.

BORGES, D. S.; KITTEL, R. Constituindo-se sujeito: uma história de compensação social. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 3/4, p. 047-058, 2002.

_____. Educação inclusiva ou acesso à educação? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Anais da 28ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 22 fev. 2011.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução n.º 2, de 24 de Fevereiro de 1981*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_81.pdf. Acesso em: 19 fev. 2013.

_____. Conselho Federal de Educação. *Resolução n.º 05 de 26 de Novembro de 1987*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res5.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1/2002*. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002 (a). Seção 1, p. 8.

_____. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 25 abr. 2012.

_____. Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em 25 abr. 2012.

_____. Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 20 abr. 2011.

_____. Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 20 abr. 2011.

_____. Decreto Legislativo n.º 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 10 jul. 2008

_____. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30

de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 3 mai. 2012.

_____. Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em 10 set. 2012.

_____. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 4 set. 2012.

_____. *Lei n.º 9.045*, de 18 de maio de 1995. Autoriza o Ministério da Educação e do Desporto e o Ministério da Cultura a disciplinarem a obrigatoriedade de reprodução, pelas editoras de todo o País, em regime de proporcionalidade, de obras em caracteres braille, e a permitir a reprodução, sem finalidade lucrativa, de obras já divulgadas, para uso exclusivo de cegos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9045.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

_____. *Lei n.º 9.610*, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9610.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

_____. *Lei n.º 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 09 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior de 2007: alunos portadores de necessidades especiais: dados estatísticos por cursos de graduação presenciais, por Instituição da Educação Superior*. Brasília: INEP, 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico: censo da Educação Superior de 2009*. Brasília: INEP, 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico: censo da Educação Superior de 2010*. Brasília: INEP, 2012.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n.º 1.793*, de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em 03 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n.º 1.679*, de 2 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n.º 319*, de 26 de fevereiro de 1999. Brasília: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n.º 2.678*, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/grafiaport.txt>>. Acesso em: 19 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n.º 3.284*, de 7 de novembro de 2003. Brasília: Diário Oficial da União, 11 de novembro de 2003. Seção I, p. 12.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

BRIZOLLA, F. *Políticas públicas de inclusão escolar*. 2007. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Implementação de políticas públicas de inclusão escolar: a matriz cognitiva como ferramenta de acompanhamento do processo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. *Anais da 32ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5379--Int.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2011.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRUNO, M. M. G. A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. *Anais da 33ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2011.

BUCHALLA, C. M. Organização Mundial da Saúde e Família de Classificações Internacionais. In: SAMPAIO, M. W. et al. *Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

CAIADO, K. R. M. Lembranças da escola: histórias de vida de alunos deficientes visuais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. *Anais da 23ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/23reuan.htm>. Acesso em: 22 fev. 2011.

_____. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados, 2003.

CAIADO, K. R. M.; GARCIA, R. M. C. Apresentação. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 139-145, mai./ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 mai. 2010.

CARNEIRO, M. S. C. Contribuições vygotskianas para a discussão da integração de alunos considerados especiais no ensino regular. *Ponto de Vista*, Florianópolis, v. 1, n. 1, jul./dez. 1999.

CARROLL, T. *Cegueira: o que ela é, o que ela faz e como viver com ela*. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1968.

CARVALHO, R. E. Educação e inclusão: a questão da permanência da pessoa deficiente na universidade. In: ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS IES, 1999. Curitiba: 1999.

CASCONI, O. B. *Organização do ensino e aprendizagem conceitual: possibilidades formativas no livro didático*. 2009. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a6.htm>. Acesso em: 22 fev. 2011.

CASTILHOS, R. Jovem cego forma-se em Direito e inicia a batalha para readaptação dos irmãos de infortúnio. *Folha da Tarde*, Porto Alegre, ago. 1957.

CASTRO, S. F. *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial)-Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CASTRO, R. F.; ALVES, C. V. P. Consciência em Vygotsky: aproximações teóricas. In: IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. *Anais da IX ANPED SUL*. Caxias do Sul: ANPED, 2012.

Cego para o mundo. *O Cruzeiro*, 13 set. 1958.

CHAHINI, T. H. C.; SILVA, S. M. M. As dificuldades para o acesso e permanência de alunos com deficiência física nas instituições de educação superior de São Luís do Maranhão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. JOÃO PESSOA/PB, 2009. *Anais do 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. João Pessoa: UFPB, 2009.

CHRISTOFOLI, M. C. P. Imão Inocência Luiz: uma vida de opção pela educação dos excluídos. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

COLE, M.; COLE, S. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Condenado a 15 anos de cadeia o matador da bela espanhola. *A Hora*, Porto Alegre, 13 jun. 1959.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. 1999. *Declaração da Guatemala*. Guatemala: Assembléia geral vigésimo nono período ordinário de sessões, 1999.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. 2007, Nova Iorque, 30 de março de 2007. 29p.

CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Educação inclusiva ou educação apropriada? In: RODRIGUES, D. (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 2001.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação*, Porto Alegre, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525-536. dez. 2004.

DALLABRIDA, A. M.; LUNARDI, G. M. O acesso negado e a reiteração da dependência: a biblioteca e o seu papel no processo formativo de indivíduos cegos. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 191-208, mai./ago. 2008.

DAMIANI, M. F. *Como jovens de classe trabalhadora explicam seu sucesso escolar?* Projeto de pesquisa "Estudo Longitudinal dos Nascidos em 1982 em Pelotas (RS): acompanhamento educacional". Pelotas: UFPel, 2009.

DAVÝDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Playa: Pueblo y Educación, 1978.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO: necessidades educativas especiais, 1994, Salamanca/Espanha. *Declaração de Salamanca*. Salamanca/Espanha: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/Ministério da Educação e Ciência de Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990, Jomtien/Tailândia. *Declaração de Jomtien*. Jomtien/Tailândia: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990.

DELARI JUNIOR, A. *Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade*. 2000. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DELPINO, M. *Facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no curso superior*. 2004. 141f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

DERRY, J. The unity of intellect and will: Vygotsky and Spinoza. *Educational Review*, London, v. 56, n. 2, jun. 2004.

DIAS, E. M.; MORAIS, F. A.; NETO, J. F. HENRIQUE, M. G. Desafios e possibilidades do educando com deficiência visual no ensino superior: experiências vivenciadas na Universidade do Estado do Rio grande do Norte/UERN. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 2010. *Anais do IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais*. Natal: UFRN, 2010.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. O DPLP tem por base o Novo Dicionário Lello da Língua Portuguesa (Porto, Lello Editores, 1996 e 1999), licenciado pela Priberam em 2008, no que diz respeito à informação lexicográfica para o português. A obra foi adaptada para formato adequado à disponibilização electrónica pela Priberam e revista pela sua equipa de linguistas. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

DIDEROT, D. *Carta sobre os cegos endereçada àqueles que enxergam* (texto integral). São Paulo: Escala, 2006.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. Brasília, *Série Anis*, 28, jul. p.1-8, 2003.

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

DOMINGUES, R. M. et al. O Núcleo de Apoio ao Estudante da Universidade Federal de Santa Maria como espaço de inclusão no Ensino Superior. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 10, p. 65-78, 2008.

DORÉ, R.; WAGNER, S.; BRUNET, J.-P. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, M. T. E. et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

DRANKA, R. A. P. Linguagem como mediação entre a vontade do eu e do outro. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 1, n. 2, jan./jun. 2001.

DUARTE, M. O primeiro universitário cego – formado em Direito advogou com Pedro Simon – fundou importantes entidades – Walkírio Ughini Bertoldo. *O Nacional*, Passo Fundo, p. 23, 14 e 15 out. 2000.

DUNN, L. M. Special education for the mildly retarded – is much of it justifiable? *Exceptional Children*, v. 35, p. 5-22, 1968.

DUTRA, C. P. Parecer sobre a grafia da palavra “Braille”. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. 31, p. 27, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=10030>>. Acesso em: 03 ago. 2011.

EIDELWEIN, M. P. Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, n. 26, p. 1-5, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/r9.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

ENGERS, M. E. A. *O professor alfabetizador eficaz: análise de fatores influentes da eficácia do ensino*. 1987. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Pesquisa educacional: reflexões sobre a abordagem etnográfica. In: ENGERS, M. E. A. (Org.). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

_____. A pesquisa no contexto da universidade: um novo olhar para a realidade da PUCRS. *Educ. bras.*, Brasília, v. 22, n. 44, p. 131-154, jan./jun. 2000.

ESPINOSA, B. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

EVANS, P. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: DANIELS, H. (org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, jan./abr. 2007.

FICHTNER, B. *Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores*. Pelotas: artigo produzido por ocasião da disciplina Psicologia Histórico-Cultural, Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado/Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2009.

FILIZOLA, P. *Correio Braziliense*, Brasília, 30 jul 2012. Vestibular: Ministério Público cobra medidas do MEC. Disponível em: <https://conteudoclipppingmp.planejamento.gov.br/cadastros/noticias/2012/7/30/vestibular-ministerio-publico-cobra-medidas-do-mec>. Acesso em: 15 out. 2012.

FISCHER, J. Inclusão escolar de acadêmicos com deficiência na universidade: possibilidades e desafios. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. *Anais da 33ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/apresentacao>. Acesso em: 22 fev. 2011.

FONTANA, R. A. C. A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, ano XXI, p. 221-234, jul. 2000.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREITAS, A. P.; MONTEIRO, M. I. B. (In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. *Anais da 33ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/apresentacao>. Acesso em: 17 ago. 2011.

FREITAS, M. T. A. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 109-138, jan./abr. 2004.

FURINI, A. B. *Processo de inclusão: a criança com necessidade educativa especial e os envolvidos*. 2006. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GARCIA, R. M. C. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. *Ponto de Vista*, Florianópolis, v. 1, n. 1, jul./dez. 1999.

GIL, M. (org.). *Deficiência visual*. Brasília: MEC: Secretaria de Educação a Distância, 2000.

GIVIGI, R. C. N. Descortinando paisagens, rabiscando leituras: uma análise da inclusão de um grupo de crianças com necessidades especiais no Estado de Sergipe. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. *Anais da 32ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_15.html. Acesso em: 17 ago. 2011.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. 29, p. 1-9, dez. 2004.

_____. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010.

GÓES, M. C. R. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 1-5, 1993.

GONÇALVES, M. G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

GONZÁLEZ REY, F. L. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. *Educación & Sociedad*, Campinas, v. 21, n. 71, ano XXI, p. 132-148, jul. 2000.

_____. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos em uma perspectiva construtivo-interpretativa. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 30, n. 2, p. 328-345, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a09.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2011.

GUIMARÃES, C. F.; ARAGÃO, A. L. A. Reflexões sobre as políticas e ações institucionais: a caminho da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior de Natal-RN. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 2010. *Anais do IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais*. Natal: UFRN, 2010.

GUIMARÃES, M. R. A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. *Educação*, Porto Alegre, ano XXIX, n. 2 (59), p. 329-368, mai./ago. 2006.

HADDAD, M. A. O.; SAMPAIO, M. W. Aspectos globais da deficiência visual. In: SAMPAIO, M. W. et al. *Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

HURST, A. Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior. In: In: BARTON, L. (comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 1998. p. 139-158.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANTZEN, W. The problem of the will in the late work of Vygotsky and Leont'ev's solution to this problem. *human_ontogenetics*, V. 3, Issue 2, jul. 2009. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/huon.200900007/pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

KELLER, H. *A história da minha vida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

KONDER, L. *O que é dialética*. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KORMAN, G. Deficiente visual é excluída de concurso público do TJ/RS. *Jornal do Comércio*, Porto Alegre, 10 mai. 2011. Disponível em: <<http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=61720>>. Acesso em: 23 set. 2011.

KORTMANN, G. M. L. A inclusão da criança especial começa na família. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (orgs.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

KOZULIN, A. *La psicología de Vygotski: biografía de unas ideas*. Madrid: Alianza, 1994.

KOZULIN, A.; GINDIS, B. Sociocultural theory and education of children with special needs: from defectology to remedial pedagogy. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. *The cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University, 2007.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (comp.). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LARA, A. T. S. Processo formal de educação de pessoas surdas: subsídios para a (re)construção do espaço educacional para portadores de surdez. *Educação*, Porto Alegre, Ano XXVI, n. 49, p. 115-125, mar. 2003.

LEMOS, E. R.; CERQUEIRA, J. B. O sistema Braille no Brasil. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 1-4. jan. 1996.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage, 1985.

LIRA, M. C. F.; SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 171-190, mai./ago. 2008.

LORDELO, L. R.; TENÓRIO, R. M. A consciência na obra de L.S. Vigotski: análise do conceito e implicações para a Psicologia e a Educação. *Psicol. Esc. Educ.*, Campinas, vol. 14 n.1, p. 79-86, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a09.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011.

LUBOVSKY, D. *Lev Vygotsky as a methodologist of psychology*. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education, 3 jul. 2012. (Informação verbal: registro escrito durante a palestra apresentada no 3rd International ISCAR Summer University "Moving with and beyond Vygotsky", promovida pela Moscow State University of Psychology and Education.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. Epílogo. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Problemas de psicología geral*. Madrid: Visor, 1993. T. II.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. *Anais da 31ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4920--Int.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2011.

MAIOLA, C. S.; BOOS, F.; FISCHER, J. Inclusão na Universidade sob a ótica dos acadêmicos com necessidades especiais: possibilidades e desafios. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 10, p. 79-93, 2008.

MANTOAN, M. T. E. et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

MARCHESI, Á; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, Á. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MASINI, E. F. S. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: Corde, 1994.

_____. As especificidades do perceber: diretrizes para o educador de pessoas com deficiência visual. In: MASINI, E. F. S. (org.). *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. São Paulo: Vetor, 2007.

MASINI, E. F. S.; BAZON, F. V. M. *A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Anais da 28ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

MASINI, E. F. S.; CHAGAS, P. A. C.; COVRE, T. K. M. Facilidades e dificuldades encontradas pelos professores que lecionam para alunos com deficiência visual em universidades regulares. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. 34, p. 1-15, ago. 2006.

MATIAS, T. Quatro breves histórias de superação. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 15-21 de mar. 2010. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/marco2010/ju454_pag11.php#>. Acesso em: 21 set. 2012.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F. A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. 30, p. 1-12, abr. 2005.

MEDEIROS, R. F. Cego. *O Cruzeiro*, Rio de Janeiro, 15 ago. 1952.

MELO, I. S. C. *Um estudante cego no curso de licenciatura em musica da UFRN*: questões de acessibilidade curricular e física. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, F. L.; FERREIRA, P. F. Instituto Benjamin Constant – uma história centenária. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. 01, p. 1-8, set. 1995. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?catid=4&blogid=2&itemid=408>. Acesso em: 17 ago. 2011.

MIKKELSEN, N. E. A metropolitan área in Denmark, Copenhagen. In: KUGEL, R.; WOLFENBERGER, W. (eds.). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969.

MIOTTO, A. C. F. A prática curricular e suas implicações no trabalho com os educandos com deficiência visual: avanços e impasses da inclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. *Anais da 33ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/apresentacao>. Acesso em: 22 fev. 2011.

MOLON, S. I. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. In: III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 2000, Campinas.

_____. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Constituição do sujeito volitivo e criativo: educação estética em Vygotsky. In: ZANELLA, A. et al. *Educação estética e constituição do sujeito*: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

_____. Vygotski: um pensador que transitou pela filosofia, história, psicologia, literatura e estética. In: CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. *Pensar o ambiente*: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2009.

MOMBERGER, M. M. *Inclusão no Ensino Superior*: itinerários de vida de acadêmicos com necessidades educacionais especiais. 2007. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MONTILHA, R. C. I.; TEMPORINI, E. R.; NOBRE, M. I. R. S.; GASPARETTO, M. E. R. F.; JOSÉ, N. K. Percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 19, n. 44, p. 333-339, set. dez. 2009.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 mai. 2010.

MOREIRA, L. C. Retratos da prática avaliativa na sala de aula universitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005a, Caxambu. *Anais da 28ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2005a. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

_____. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, n. 25, 2005b. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/r3.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

MOROSINI, M. C. et al. *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*. Brasília: INEP/RIES, 2006.

MORTIMER, R. Recursos de informática para a pessoa com deficiência visual. In: SAMPAIO, M. W. et al. *Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

MOSQUERA, J. J. M. B. F. Skinner: uma análise polêmica do comportamento humano. In: MOREIRA, M. A. M. et al. *Aprendizagem: perspectivas teóricas*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/PADES/UFRGS/PROGRAD, 1987.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade na Educação Especial. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (orgs.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: 3. ed. EDIPUCRS, 2006.

NABAIS, M. L. M.; MARTINS, C. L. A.; MONTEIRO, M. A.; GALHEIRA, W. G. O encaminhamento do deficiente visual ao mercado de trabalho. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?itemid=393>>. Acesso em 22 jan. 2013.

NEGRINE, A. *Terapias corporais: a formação pessoal do adulto*. Porto Alegre: Edita, 1998.

_____. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. (Org.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

NIRJE, B. The normalization principle and its management implications. In: R. KUGEL & W. WOLFENBERGER (eds.). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, DC: U. S. GPO, 1969.

NOGUEIRA, M. L. L. A importância dos pais na educação segundo a percepção de universitários deficientes visuais. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. 23, p. 1-8, dez. 2002.

No Instituto Santa Luzia: Bertoldo, o primeiro cego de nascença que se formará em Direito no Brasil. *Folha da Tarde*, 15 jun. 1949.

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

_____. O processo de criação do Programa de Promoção de Acessibilidade da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 10, p. 97-106, 2008a.

_____. Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: ANACHE, A. A.; SILVA, L. R. (orgs.). *Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

_____. Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca de sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 131-144, jan./abr. 2010.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Psicol. Esc. Educ.*, Campinas, v. 14 n. 1, p. 55-64, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a06.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

OKA, C. M.; NASSIF, M. C. M. Recursos escolares para o aluno com cegueira. In: SAMPAIO, M. W. et al. *Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

OLIVEIRA, E. T. G. *Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência*. 2003. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

OLIVEIRA, L. C. P. *Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual: da Educação Básica ao Ensino Superior*. 2007. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; AQUINO, J. G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. *Pro-Posições*, Campinas, v. 17, n. 2 (50), p. 119-138, mai./ago. 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Direção-Geral da Saúde: Lisboa, 2004.

ORMELEZI, E. M. *Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/r12.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

PEREIRA, M. M. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 10, p. 19-38, 2008.

PEREIRA, O. Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais. In: PEREIRA, O. et al. *Educação especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PIVATTO, P. S. Estudos de paz. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. especial, p. 273-284, out. 2007.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

PROFETA, M. S. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. In: MASINI, E. F. S. (org.). *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. São Paulo: Vetor, 2007.

PUJADAS MUÑOZ, J. J. *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. 2. ed. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2002.

RAPOSO, P. N. *O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual*. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 111-130, abr. 2010.

RIES, B. E. Condicionamento respondente: Pavlov. In: LA ROSA, J. (org.). *Psicologia e educação: o significado do aprender*. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIVIÈRE, A. Prologo. In: ROSA, A.; OCHAÍTA, E. (orgs.). *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

_____. *La psicología de Vygotsky*. 5. ed. Madrid: Visor, 2002.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, mai./ago. 2009.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, n. 23, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>. Acesso em: 22 out. 2008.

ROSA, A. ¿Quién es psique? una reflexión acerca de la psicología y su objeto de estudio. Disponível em: http://www.uam.es/ss/Satellite/Psicologia/es/1234889264255/1242652874954/persona/detallePDI/Rosa_Rivero_Alberto.htm. Acesso em: 13 abr. 2011.

ROSA, A.; OCHAÍTA, E. Introduccion. ¿Puede hablarse de una psicología de la ceguera? In: ROSA, A.; OCHAÍTA, E. (orgs.). *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

ROSSETTO, E. *Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: vozes e significados*. 2010. 234f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Porto Alegre, Porto Alegre.

SAINT-LAURENT, L. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, M. E. et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2012.

SANTIN, S.; SIMMONS, J. N. Problemas das crianças portadoras de deficiência visual congênita na construção da realidade. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 02, jan. 1996. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=43>. Acesso em: 07 jun. 2010.

SANTOS, C. B. O corpo biográfico: experiências imaginárias dentro de um grupo de pesquisa. In: I COLÓQUIO INTERNACIONAL RAZÕES IMAGINANTES NAS HERMENÊUTICAS DO VIVIDO, 2012. *Anais do I Colóquio Internacional Razões Imaginantes nas Hermenêuticas do Vivido*. Pelotas: UFPel, 2012.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, V. (org.). *Mídia e Deficiência*. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância/Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, V. (org.). *Medios de comunicación y discapacidad: análisis periodístico desde la óptica de los derechos del niño*. Brasília: Save the Children Suecia, Agência de Notícias dos Direitos da Infância e Fundação Banco do Brasil, 2004, p. 160-165.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAWAIA, B. B. A emoção como locus de produção do conhecimento - Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. In: III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3ª, 2000, Campinas. *Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural*. Campinas: 2000.

_____. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicol. Soc. [online]*, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a10v21n3.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2011.

SCHREINER, S. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 6 set. 2009. Permanecem obstáculos para a inclusão dos cegos.

SCHWARTZ, A. Study visual aids for acquirement of mathematical concepts by students with visual pathology. *Psychological Science and Education*, Moscow, 5, p. 97-103, 2009. Disponível em: <<http://psyjournals.ru/en/psyedu/2009/n5/Schwartz.shtml>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

SIEMS, M. E. R. Professores da educação especial: profissionalidade docente e constituição identitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. *Anais da 32ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5790--Int.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2011.

SILVA, A. N. O.; TAUCHEN, G. Políticas públicas, espaços e lugares: as questões de pertencimento de deficientes visuais à educação superior. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. 53, p. 1-10, dez. 2012.

SILVA, D. R.; ROSSETTO, E.; ROSA, E. R.; IACONO, J. P.; SILVA, V. L. R. R. Programa institucional de apoio à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 8, p. 55-74, 2006.

SILVA, F. G.; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 633-661, set./dez. 2004.

SILVA, M. A.; BATISTA, C. G. Mediação semiótica: estudo de caso de uma criança cega, com alterações no desenvolvimento. *Psicol. Reflex. Crit. [online]*, v. 20, n. 1, p. 148-156. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a19v20n1.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2011.

SILVEIRA, T. S.; FISCHER, J. "Ela fica ali na sala de aula, os alunos fazem, ela ganha folha pra desenhar": inclusão escolar de educandos cegos em artes visuais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. *Anais da 32ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.html>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.16, n.1, p.127-136, jan./abr. 2010.

SMOLKA, A. L. B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 42, p. 328-335, ago. 1992.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R.; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, A. C. S. *A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores*. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SOBRINHO, R. C. A relação pais de alunos com deficiência e escola comum: dilemas e perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. *Anais da 33ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6770--Int.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2011.

SOUZA, J. Deficiente visual é excluída de dois concursos. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 6 mai. 2011. Disponível em: <http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/?Noticia=290332>. Acesso em: 23 set. 2011.

SOUZA, S. F.; OLIVEIRA, M. A. M. Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. *Anais da 32ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5187--Int.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2011.

THOMA, A. S. A inclusão no ensino superior: “- ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. *Anais da 29ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. Acesso em: 22 fev. 2011.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006.

TRIÑARES, M. T. R.; ARRUDA, S. M. C. P. Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. *Anais da 33ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/apresentacao>. Acesso em: 22 fev. 2011.

Um fato em foco. *O Cruzeiro*, Rio de Janeiro, 11 jan. 1958.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

VARGAS, G. M. S. A inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina Prática Pedagógica – prática de ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 8, p. 131-138, 2006.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, Jul., p. 21-44, 2000.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2013.

_____. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILA MENDIBURU, I. Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. In: TRILLA, J. (coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2001.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995a. T. III.

_____. Método de investigación. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995b. T. III.

_____. Estructura de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995c. T. III.

_____. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995d. T. III.

_____. Dominio de la propia conducta. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995g. T. III.

_____. *Obras Escogidas*: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997a. T. V.

_____. La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997b. T. V.

_____. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997c. T. V.

_____. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997d. T. V.

_____. Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997e. T. V.

_____. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997f. T. V.

_____. El defecto y la compensación. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997g. T. V.

_____. El niño ciego. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997h. T. V.

_____. Fundamentos de trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997i. T. V.

_____. Acerca de la dinámica del carácter infantil. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997j. T. V.

_____. La defectología y la teoría del desarrollo y la educación del niño anormal. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997k. T. V.

_____. Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997l. T. V.

_____. Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. 2. ed. Madrid: Visor, 1997m. T. I.

_____. La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*. 2. ed. Madrid: Visor, 1997n. T. I.

_____. El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*. 2. ed. Madrid: Visor, 1997q. T. I.

_____. La moral insanity. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997r. T. V.

_____. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Problemas de psicología geral*. Madrid: Visor, 1993a. T. II.

_____. El problema de la voluntad y su desarrollo en la edad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Problemas de psicología geral*. Madrid: Visor, 1993b. T. II.

_____. Pensamiento y palabra. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Problemas de psicología geral*. Madrid: Visor, 1993c. T. II.

_____. El problema y el método de investigación. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Problemas de psicología geral*. Madrid: Visor, 1993d. T. II.

_____. El problema del lenguaje y el pensamiento del niño en la teoría de Piaget. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Problemas de psicología geral*. Madrid: Visor, 1993e. T. II.

_____. Investigación experimental del desarrollo de los conceptos. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Problemas de psicología geral*. Madrid: Visor, 1993f. T. II.

_____. Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Problemas de psicología geral*. Madrid: Visor, 1993g. T. II.

_____. El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Psicología infantil*. 2. ed. Boadilla del Monte: A. Machado Libros, 2006a. T. IV.

_____. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Psicología infantil*. 2. ed. Boadilla del Monte: A. Machado Libros, 2006b. T. IV.

_____. Desarrollo de los intereses en la edad de transición. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Psicología infantil*. 2. ed. Boadilla del Monte: A. Machado Libros, 2006c. T. IV.

_____. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Psicología infantil*. 2. ed. Boadilla del Monte: A. Machado Libros, 2006d. T. IV.

VYGOTSKY, L. S. The problem of practical intellect in the psychology of animals and the psychology of the child. In: VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky*. Scientific Legacy. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999a. V. 6.

_____. The teaching about emotions: historical-psychological studies. In: VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky*. Scientific Legacy. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999b. V. 6.

Walkyrio Bertoldo, o primeiro universitário cego do Brasil. *A Hora*, Porto Alegre, 17 abr. 1954.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

WOLFENBERGER, W. *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972.

Apêndices

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: CULTURA ESCRITA, LINGUAGEM E APRENDIZAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski. Eu,....., ... anos, portador do RG....., residente (rua, nº, cidade)....., abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa supra-citada, sob a responsabilidade de Bento Selau da Silva Júnior, estudante do curso de doutorado da Universidade Federal de Pelotas, orientado pela Profª. Drª Magda Floriana Damiani.

Assinando este termo de consentimento estou ciente de que:

- 1 – O objetivo da pesquisa é compreender como um grupo de cegos explica a sua conclusão da educação superior, identificando os fatores associados a essa conclusão, à luz dos estudos de L. S. Vygotski;
- 2 – Fui informado de que esta pesquisa está sendo conduzida, sobretudo, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação pelo pesquisador responsável;
- 3 – Estou ciente de que os resultados desta pesquisa serão divulgados (em forma de textos e imagens) através de publicações em periódicos especializados, apresentação em eventos de Educação em geral e espaços que discutam as propostas de Educação Inclusiva;
- 4 – Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 5 – Estou livre para interromper a minha participação na pesquisa, com o compromisso de avisar até trinta dias após a realização desta entrevista sobre a desistência, tendo como data base aquela descrita abaixo;
- 6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima;
- 7 – Poderei entrar em contato com o pesquisador acadêmico, responsável pela pesquisa, Prof. Bento Selau da Silva Júnior, pelo telefone (53) 8414-3517, sempre que julgar necessário;
- 8 – Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Pelotas, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do voluntário

Bento Selau Silva Júnior
Pesquisador responsável

APÊNDICE B: Roteiro da entrevista realizada no estudo preliminar

ENTREVISTA

Data da entrevista:

Horário inicial:

Horário final:

Tempo total:

Identificação

Data de nascimento:

Idade:

Sexo:

A partir de que idade começou a se caracterizar a cegueira? _____

() cegueira congênita

Graduação:

Instituição:

Ano de obtenção do título:

Atividade atual:

Pós-graduação:

Instituição:

1) Imagine que, em uma universidade, existam os seguintes recursos para a inclusão de um aluno cego: programas computacionais leitores de tela, gravadores de voz, pessoas que possam ler as avaliações para os estudante, impressora braille etc.. Isso é suficiente para que o cego possa cursar e concluir a educação superior? Sim, não? O que falta?

2) Se você fosse professor da educação superior no seu mesmo curso e se deparasse com um aluno cego, o que faria diferente do que houve com você naquela época?

3) Houve algum evento significativamente marcante que pudesse, de alguma maneira, influenciá-la para a realização da educação superior?

4) O que te impulsionou a fazer a educação superior?

5) Relate-me sua trajetória pela educação superior:

6) Houve obstáculos interpessoais durante a educação superior? Sim, não. Quais?

7) Se sim, que processos foram desenvolvidos para sua superação?

8) Indique algumas ideias ou propostas que possam favorecer a participação de pessoas cegas na educação superior:

9) O que você diria para os cegos que estão começando a educação superior?

10) Faça, por favor, uma metáfora que indique (compare, descreva, exemplifique) sua trajetória pela educação superior:

11) Que importância você atribui para a educação superior?

Observações que queira acrescentar:

APÊNDICE C: Indicação para a realização do memorial descritivo**MEMORIAL****Identificação**

Data de nascimento:

Idade:

Sexo:

Relate sua trajetória na educação superior, destacando situações (evento, conversa, ação, fato etc.), algo que você considera relevante narrar como indicativo influenciador de sua trajetória por esta etapa da escolarização.

Observações:

- 1) A quantidade de situações depende de cada pessoa: não há um número pré-determinado;
- 2) Utilizar nomes fictícios ao se indicar pessoas (colegas, professores, parentes, amigos);
- 3) Não há um número de páginas pré-determinado para a realização do memorial;
- 4) Preferencialmente digitado.

APÊNDICE D: Roteiro da entrevista após o estudo preliminar

ENTREVISTA

Data da entrevista: Horário inicial: Horário final:

Tempo total:

Identificação

Data de nascimento: Idade: Sexo:

A partir de que idade começou a se caracterizar a cegueira? _____

() cegueira congênita

Dados profissionais:

Graduação: Instituição:

Ano de obtenção do título:

Atividade atual:

Pós-graduação: Instituição:

- 1) Que expectativas você tinha antes de entrar na educação superior?
 - 2) Até que ponto você teve que mudar estratégias para continuar a educação superior?
 - 3) Houve algum evento (ou mais de um) significativamente marcante que pudesse, de alguma maneira, influenciá-lo durante a educação superior?
 - 4) Houve obstáculos interpessoais? Sim? Não? Quais? Se sim, que processos foram desenvolvidos para sua superação?
 - 5) Recursos físicos e de acessibilidade são suficientes para que o cego possa cursar e concluir a educação superior? Sim, não? O que falta?
 - 6) O que você diria para os cegos que estão começando a educação superior?
 - 7) Faça, por favor, uma metáfora que indique (compare, descreva, exemplifique) sua trajetória pela educação superior:
- Observações que queira acrescentar:

APÊNDICE E: Redação**REDAÇÃO****Identificação**

Data de nascimento:

Idade:

Sexo:

Fazer uma redação tendo como tema:

O fator (ou fatores) que influenciaram você a permanecer e a concluir a educação superior.

APÊNDICE F: Roteiro da entrevista com irmã de Bertoldo**ENTREVISTA**

Data da entrevista:

Horário inicial:

Horário final:

Tempo total:

Identificação do narrador

Data de nascimento:

Idade:

Sexo:

Dados profissionais do narrador:

Graduação:

Instituição:

Ano de obtenção do título:

Atividade atual:

Pós-graduação:

Instituição:

1) Relate-me a história do seu irmão:

2) Como foi o vestibular?

3) Como foi a educação superior?

4) Como ele trabalhava quando começou no escritório de advocacia?

5) Nós podemos afirmar com certeza que ele foi o primeiro cego que fez a educação superior no Brasil, independentemente do curso?

6) Há muitos alunos que desistem de uma faculdade. Chama-me a atenção que há pessoas que têm maiores dificuldades para estudar e não desistem. Por que será que seu irmão não desistiu?

7) Com relação ao processo de educação superior do seu irmão, tens algo mais a dizer?

APÊNDICE G: Roteiro da entrevista com ex-colegas de Bertoldo

ENTREVISTA

Data da entrevista:

Horário inicial:

Horário final:

Tempo total:

Identificação do narrador

Data de nascimento:

Idade:

Sexo:

Dados profissionais do narrador:

Graduação:

Instituição:

Ano de obtenção do título:

Atividade atual:

Pós-graduação:

Instituição:

- 1) Como ele se organizava nas aulas na faculdade?
- 2) Vocês estudavam juntos em horários extraclasse?
- 3) Como era o relacionamento de Bertoldo com os professores?
- 4) De acordo com os jornais da época, o Walkírio foi o primeiro cego que se formou no ensino superior no Brasil. Você consegue confirmar essa afirmação? Como?
- 5) Como ele exercia a independência no trabalho?
- 6) Por que você acredita que ele nunca desistiu da faculdade?
- 7) Diga-me uma frase que possa sintetizar o seu pensamento sobre o Walkírio?
- 8) Com relação ao processo de educação superior de Walkírio, tens algo mais a dizer?

APÊNDICE H: Biografia¹ de Bertoldo

WALKÍRIO UGHINI BERTOLDO: A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO MAIS UM “DEGRAU” PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DO SUJEITO CEGO

“Calai-vos ó falsos preconceitos. Deixai vir à luz a voz da razão”.

Essa frase foi criada e pronunciada² por Walkírio Ughini Bertoldo (1930-1998), repetidas vezes, durante sua vida, cuja história representa um exemplo de determinação e incrível força de vontade. Acreditar na educação como meio de superação (VYGOTSKI, 1997) e como fator que auxilia na promoção da independência do sujeito cego³ foram algumas das características marcantes do modo como esse ilustre brasileiro construiu sua identidade e carreira profissional.

A história de vida de Bertoldo é notável pelo fato de que ele foi um universitário dedicado aos estudos. Provavelmente, por isso, teve a possibilidade de trilhar uma carreira profissional profícua. Walkírio Ughini Bertoldo, por sua cegueira, enfrentou uma série de dificuldades⁴ durante a educação superior. Concluiu essa etapa da escolarização com êxito, etapa de sua vida que considerava como mais um “degrau”⁵ para atingir o objetivo de adquirir conhecimentos científicos que lhe autorizassem a atuar, profissionalmente, como advogado competente.

Este trabalho tem como objetivo contar a história de vida de Walkírio Ughini Bertoldo, considerado o primeiro cego brasileiro que concluiu a educação superior no país⁶, no ano de 1957, enfatizando a sua trajetória por essa etapa da escolarização. Montar essa história não foi, contudo, uma tarefa fácil: escrever sobre esse destacado advogado, sua brilhante inteligência e personalidade exemplar constituiu-se em um processo que apresentou limitações, em virtude da imensa gama de seus feitos e conquistas. Portanto, esta história de vida está aberta a complementações.

A apresentação da história de Bertoldo foi dividida da seguinte maneira: os primeiros passos em Tapejara; a educação escolar no Instituto Santa Luzia e no colégio Rosário; a vida acadêmica; a atuação profissional após a realização da educação superior.

Os primeiros passos em Tapejara

Walkírio Ughini Bertoldo nasceu em Tapejara, cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul (RS), no Brasil, em 10 de maio de 1930. Era filho de Arnaldo Bertoldo, comerciante, e de Thereza Ughini Bertoldo, dona de casa. Bertoldo é o terceiro dos seis filhos do casal, o único filho homem. A cegueira foi constatada em 1931, em decorrência da meningite, contraída quando Bertoldo tinha quase um ano de idade.

Segundo relatos de Léa Amaral, ela e as irmãs cresceram sem perceber que tinham um irmão cego, pela naturalidade e normalidade com que os pais tratavam a situação (ENTREVISTA). Ela considerou que essa maneira de se relacionar com os filhos levou Bertoldo a nunca aceitar a condição de ser uma pessoa digna de pena, nem mesmo desejar ser tratado de maneira a ser privilegiado em situações corriqueiras. Como exemplo, ela indica que Bertoldo sempre participou das brincadeiras das irmãs, em pé de igualdade. Ficava irritado quando alguém sugeria que a cegueira era algo que fazia com que a pessoa se tornasse alguém menos capaz para o desenvolvimento de alguma atividade: “Ele sempre desejou estudar e trabalhar profissionalmente. Ai de quem sentisse pena dele! Ai de quem falasse em pena, porque ele se ofendia. Era muito bem humorado, contava piadas, inclusive sobre cegos!”

É importante destacar que Bertoldo, desde criança, foi impelido por seus pais a estudar. No município de Tapejara, todavia, não existiam recursos que proporcionassem a formação escolar que um deficiente visual necessitava. Ao procurarem maneiras de poder auxiliá-lo corretamente, no ano de 1938, seus pais tomaram conhecimento do Instituto Santa Luzia, localizado em Porto Alegre, instituição própria para a educação escolar de crianças cegas, da época. Bertoldo foi levado por seus pais para esse local com cerca de oito anos. Ele permaneceu ali internado para cursar o Primário e o Ginásial⁹.

A educação escolar no Instituto Santa Luzia e no Colégio Rosário

O Instituto Santa Luzia localiza-se na Av. Cavallhada, número 3.999, no município de Porto Alegre, RS - mesmo local que ocupava na época em que Bertoldo o frequentou. No Instituto Santa Luzia, ele aprendeu a ler e escrever por

meio do sistema braille¹⁰. Também aprendeu a tocar piano, violão, gaita e alguns instrumentos de sopro. Ainda, estudou línguas estrangeiras. Por opção, Bertoldo nunca utilizaria uma bengala como instrumento auxiliar nos seus deslocamentos.

Presidiu o Grêmio Estudantil da instituição, por várias gestões, sendo responsável pela edição da revista “A Rio grandense”, editada em braille e remetida para diversos países. Durante essa época, há relatos registrados de Bertoldo que demonstram seu interesse em ingressar na educação superior (NO INSTITUTO SANTA LUZIA, 1949). Prova disso está descrita, por exemplo, em discurso proferido em 1955, por ocasião do lançamento da pedra fundamental do Instituto Santa Luzia, quando salientou que se diplomar seria o seu ideal (NO INSTITUTO SANTA LUZIA, 1949).

Bertoldo compôs o primeiro grupo de ginasianos formados no Instituto Santa Luzia. Na figura seguinte (Fig. 1), mostra-se reportagem de jornal da época (não foi possível localizar a fonte e data) que destaca a formatura de novos alunos:



Figura 1: Reportagem jornalística que destaca a formatura de ginásianos no Instituto Santa Luzia.
Fonte: não localizada.

O caminho para a educação superior não foi tão simples como foi a entrada no Instituto Santa Luzia. Antes de ser aluno de uma instituição de ensino superior, deveria passar, ainda, pelo curso Secundário. A escolha de Bertoldo e de sua família foi que ele deveria cumprir o Secundário no Colégio Marista Rosário¹¹, justamente porque se localizava perto da casa de um familiar.

A possibilidade de ingressar no Curso Clássico (de nível Secundário)¹² do Colégio Rosário, no ano de 1950, foi algo que se deu sob muitas condições impostas pela direção da instituição: uma das condições prescritas e firmadas, entre Colégio e a família de Bertoldo, foi a de que a presença de um aluno cego não traria

nenhum tipo de problema, nenhum contratempo, para os outros alunos, para os professores, e nem para o Colégio.

Aceitas as condições declaradas, a realização do Secundário foi um período de alegria, especialmente porque foi no Colégio Rosário onde Bertoldo conheceu dois de seus melhores amigos: Paulo Merlot e Pedro Simon¹³. Esses amigos foram aqueles com os quais Bertoldo conviveu, durante a educação superior (e, posteriormente, com Pedro Simon, teve um escritório de advocacia). Antes de sua entrada na universidade, todavia, outros obstáculos foram colocados, antes mesmo do momento de prestar o exame vestibular.

A vida acadêmica

A afirmação sobre o pioneirismo de Bertoldo na conclusão da educação superior no Brasil apresenta-se de maneira confusa. Algumas reportagens de mídia impressa apontam, enfaticamente, Bertoldo como o primeiro universitário cego que concluiu a educação superior no Brasil, independentemente do curso (MEDEIROS, 1952; UM FATO EM FOCO, 1958; DUARTE, 2000; WALKYRIO BERTOLDO, 1954); outras frisam que ele foi o primeiro cego formado em Direito no Brasil (CASTILHOS, 1957; CEGO PARA O MUNDO, 1958; ASSASSINO DE CONCEPCION CONDENADO, 1959). Contudo, estas últimas deixam de mencionar quem teria sido o primeiro cego que concluiu a educação superior no país.

Os entrevistados que participaram desta pesquisa afirmaram, categoricamente, que Bertoldo foi o primeiro cego a formar-se em curso superior no país e, conseqüentemente, o primeiro cego bacharel em Direito. Chamam a atenção para um fato que, além das reportagens jornalísticas da época, confirma essa constatação: quando Bertoldo procurou a PUCRS, com o propósito de prestar o exame vestibular, esse direito lhe foi negado. Então, ele consultou a faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires, para investigar a possibilidade de cursar Direito na Argentina. Nessa outra instituição, foi-lhe concedida a chance de prestar exame vestibular para concorrer à vaga, por meio de parecer escrito. Conhecendo esse parecer, por intermédio do próprio Bertoldo, os gestores da faculdade de Direito da PUCRS aceitaram que ele fizesse o vestibular nesta instituição gaúcha. Portanto, “ele foi o primeiro acadêmico cego no Brasil porque nem aceitavam que um cego fizesse o vestibular na época” (LUIZ RIBEIRO BILIBIO, ENTREVISTA).

A possibilidade de prestar exame vestibular para a faculdade de Direito da PUCRS, no ano de 1953, dependeu de uma autorização do Ministro da Educação e da Diretoria do ensino superior do Brasil, por se tratar de um caso inédito no país (MEDEIROS, 1952). No Brasil, da década de 1950, havia ainda muitas formas de preconceito contra o deficiente visual, fossem elas nas instâncias de pessoa física ou jurídica. Essas formas de preconceito eram relativas, principalmente, à capacidade de auto-suficiência do cego. Isso significa que o deficiente visual era considerado um “coitadinho”, alguém digno de pena.

Essa realidade de relacionamento com o cego não era privilégio do povo brasileiro. Diniz (2007) relata, por exemplo, que em 1960, nos Estados Unidos da América (EUA), os cegos eram proibidos de executar as atividades mais corriqueiras, tais como frequentar um restaurante, hospedar-se em um hotel ou viajar de trem. A autora aponta que muitas dessas proibições não foram reguladas por leis, mas incorporadas pelas pessoas não-deficientes, em geral, que consideravam inadmissível um cego transitar normalmente por espaços públicos.

O concurso vestibular que prestou incluiu as provas (com suas respectivas notas) de Latim (8,5), Português (8,8) e Francês (9,5). Sendo o primeiro colocado no vestibular da PUCRS em dois cursos, Direito e Filosofia, em 1953, Bertoldo optou pelo curso de Direito. Os laços de amizade conquistados durante o Clássico, no Colégio Rosário, persistiram durante a educação superior: estavam matriculados, também, no mesmo curso e turma, Pedro Simon e Paulo Merlot (Bertoldo conheceu Ivo Rodrigues Fernandes, seu cunhado, e Luiz Ribeiro Bilibio na faculdade).

Durante as aulas na faculdade de Direito, os professores davam a Bertoldo o mesmo tratamento que era dado aos demais estudantes. Ivo Rodrigues Fernandes indica que, na sala de aula da educação superior, não havia nenhuma “colher de chá”, nenhum professor “passava a mão em sua cabeça” pelo fato de ser ele cego.

Seus ex-colegas apontam que ele era muito estudioso. Sua dedicação e esforço, durante o ensino superior, fatalmente, levaram-no a trilhar uma carreira profissional com muita competência. Luiz Ribeiro Bilibio lembra que os debates teóricos que teve com Bertoldo colaboraram com sua aprendizagem sobre temas da área jurídica: “[á]s vezes nós chegávamos a debater problemas que pareciam sem solução. Depois de debater, chegávamos a soluções e terminávamos levantando teses que eram vitoriosas. Isso aconteceu muitas vezes!”.

Seu aproveitamento nas disciplinas foi exemplar. Bertoldo foi aprovado em todas as disciplinas que cursou no ensino superior. da sua grade curricular, destacam-se, de cada série (a faculdade, com duração de 5 anos, era dividida em 5 séries. Cada uma dessas séries correspondia a um ano de curso), as seguintes disciplinas com suas notas mais altas: 1ª série, Teoria Geral do Estado, 8,5; 2ª série, Ciência das Finanças, 8,7; 3ª série, Direito Internacional Público, 8,0; 4ª série, Medicina Legal, 9,2; 5ª série, Filosofia do Direito, 8,0. Por meio do seu histórico escolar, a PUCRS não informou o seu coeficiente de rendimento. Os entrevistados salientaram, porém, que suas notas estavam entre as mais altas da sua turma.

Diferentes adaptações¹⁴ foram citadas como necessárias para que Bertoldo pudesse concluir seus estudos em Direito, com competência. Relatam-se três consideradas como facilitadoras do desenvolvimento dos seus estudos:

- Primeira: o secretário. Durante a realização da educação superior, Bertoldo não contou com livros no formato braille para estudar. Essa situação dificultava a sua interação com o conteúdo científico. Por esse motivo, sua família contratou um secretário, um rapaz que o acompanhava nos estudos. A tarefa desse secretário era a de fazer leituras do material impresso à tinta recebido dos professores, dos livros de Direito, emprestados pela biblioteca da universidade, enfim, de todo o material que fosse importante para a formação de Bertoldo e sobre o qual não havia possibilidade de leitura por meio do sistema braille. A fotografia que segue (Fig. 2) mostra Bertoldo sentado, estudando, com a ajuda do secretário, que pode ser visto de pé, à esquerda.



Figura 2 – Bertoldo trabalhando com o auxílio de um secretário.
Fonte: Castilhos, 1957.

- Segunda: a aquisição de um gravador. O pai de Bertoldo mandou buscar, nos EUA, um gravador para que ele pudesse gravar as aulas, pois no Brasil esse equipamento não existia. Quando Bertoldo chegava em casa, após as aulas na faculdade de Direito, ele escutava novamente as falas dos professores (LÉA AMARAL, ENTREVISTA).
- Terceira: a compra de uma máquina de datilografia. A família de Bertoldo também precisou providenciar a compra de uma máquina de datilografia (esta adquirida com mais facilidade, pois existia no Brasil). Trabalhos e provas eram sempre entregues datilografados por Bertoldo (IVO RODRIGUES FERNANDES, ENTREVISTA).

A conclusão do curso superior, por Bertoldo foi, para a época, um acontecimento incrível, fato que chamou a atenção da imprensa nacional (MEDEIROS, 1952; UM FATO EM FOCO, 1958; WALKYRIO BERTOLDO, 1954; CASTILHOS, 1957; CEGO PARA O MUNDO, 1958). Quando, em 21 de dezembro de 1957, concluiu o curso de Direito, o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira e seu vice-presidente, João Goulart, enviaram mensagens de congratulações e cumprimentos, apontando Walkyrio como um destacado exemplo de brilhantismo em seu curso (DUARTE, 2000). A fotografia seguinte (Fig. 3) mostra o momento da colação de grau de Bertoldo, posicionado à esquerda.



Figura 3 – A colação de grau de Bertoldo.
Fonte: UM FATO EM FOCO, 1958, p. 17.

Para a formatura da turma do curso de Direito da PUCRS, do ano de 1957, os formandos escolheram Pedro Simon como orador (que já se iniciava politicamente e

se destacava como discursista). Bertoldo recebeu uma homenagem e, naquele momento, foi concedido a ele o direito de também discursar (IVO RODRIGUES FERNANDES, ENTREVISTA). A fala de Bertoldo, naquela ocasião, foi gravada pela revista O Cruzeiro. Seu registro visual era transmitido em salas de cinema da época, antes dos filmes (LÉA AMARAL, ENTREVISTA). Na figura seguinte (Fig. 4), tem-se a reportagem no jornal A Hora, de 17 de abril de 1954 (WALKYRIO BERTOLDO, 1954), que destaca um pouco de sua trajetória na educação básica da época, na faculdade, a realização do juri simulado e o fato de que ele era o primeiro universitário cego formado no Brasil.



Figura 4 – Notícia sobre a colação de grau de Bertoldo.
Fonte: Walkyrio Bertoldo, 1954.

A educação superior era considerada, por Bertoldo, como um “degrau”, uma tarefa a mais, para atingir os seus objetivos. Por esse motivo, Bilíbio aponta que nunca passou pela cabeça de Bertoldo desistir de cursar a faculdade, mesmo nos momentos de maior dificuldade: “Ele tinha uma determinação, uma vontade muito

grande. E deu exemplos magníficos [...] Agora ele abriu as portas. Ele tinha uma determinação, uma força de vontade fora do comum”.

Os depoimentos de seus ex-colegas de educação superior demonstram que a vontade de Bertoldo em galgar espaços mais altos na área profissional foi determinante para que ele conseguisse transpor diferentes obstáculos e concluísse o curso superior como um dos estudantes com as notas mais elevadas nas disciplinas:

Para mim foi um enriquecimento que eu tive: em amizade, em mais profundidade dos conhecimentos jurídicos, trocando ideias com ele. Estes dias eu assisti a uma entrevista do primeiro astronauta dos EUA a ir para a lua. Ele disse que a pessoa que tiver determinação e quiser as coisas ela consegue o impossível. Eu tenho a convicção que a pessoa que tem determinação e tem vontade e não se deixa abater, consegue realizar todos os seus sonhos. E o Walkírio conseguiu o que parecia o impossível (LUIZ RIBEIRO BILIBIO, ENTREVISTA).

O Walkírio, eu vejo como uma personalidade exemplar: como pessoa, como profissional, como nível de conduta e, acima de tudo, uma pessoa que nunca se mostrou agressiva, sempre pacificamente encaminhava os assuntos, sempre buscando uma solução. Extremamente determinado: ele não acreditava em derrota. Ele ia sempre até o final e quase sempre conseguia. Ele era de uma correção 100%. Poderia assinar para ele um cheque em branco (IVO RODRIGUES FERNANDES, ENTREVISTA).

Atuação profissional após a realização da educação superior

Após a realização da educação superior, Bertoldo abriu um escritório de advocacia na Av. Borges de Medeiros, em Porto Alegre, na companhia profissional de Pedro Simon, Ivo Rodrigues Fernandes e Luiz Ribeiro Bilibio, no ano de 1957. Trabalhou intensamente nesse escritório enquanto desenvolvia outras atividades profissionais.

Uma dessas atividades era a de procurador geral da prefeitura do município de Porto Alegre, cargo alcançado com a realização de concurso público. O relato de sua irmã aponta que sua entrada na prefeitura de Porto Alegre não fora assim tão fácil. Segundo Léa Amaral,

E aí, ele concorrer a procurador da prefeitura, como ele seria aceito? Então houve reuniões em Porto Alegre com vereadores, sendo que alguns eram a favor de ele poder concorrer, outros eram contra, achavam que iria dificultar o trabalho, enfim. O prefeito de Porto Alegre na ocasião era o Leonel

Brizola. Ele deu bastante apoio para que ele pudesse concorrer no concurso. Então ele concorreu, saiu-se bem, fez muitas provas. Claro que, na prática, havia preocupações dos colegas sobre como ocorreria o trabalho (ENTREVISTA).

Afora as discordâncias a respeito de como teria ocorrido o processo de aceite de um candidato cego, Bertoldo prestou concurso público. Ao ser aprovado, foi nomeado procurador geral da Prefeitura de Porto Alegre, em 21 de março de 1959. Ressalta-se, na fala de Léa Amaral, que Bertoldo trabalhava acompanhado de um secretário (e por vezes de uma de suas irmãs): “Ele, então, começou a trabalhar como procurador da prefeitura de Porto Alegre, sempre indo como secretário e uma irmã mais velha minha o acompanhava para ler os processos. Ele chegou a se aposentar como procurador da prefeitura” (LÉA AMARAL, ENTREVISTA). Essas pessoas colaboravam com a sua prática. Luiz Ribeiro Bilibio enfatiza que

Walkírio se tornou um brilhante advogado, brilhante. Ele escrevia muito bem. Tinha um raciocínio jurídico perfeito. Ele fez trabalhos brilhantes. Ele tinha uma facilidade grande para escrever. Ele pegava uma questão. Ficava pensando, chamava o secretário, começava a falar e não parava mais. Trabalhava em temas de profundidade. Não eram trabalhinhos. Eram trabalhos altamente respeitáveis. Nas audiências, era duro, trabalhava de igual para igual com os outros advogados. Aliás, melhor do que muitos deles! (ENTREVISTA).

Bertoldo ainda realizou diferentes atividades, consideradas pelos entrevistados como as primeiras de um cego no Brasil, registradas em seu *currículum vitae*: Conquistou, durante a universidade, o direito de os cegos estudarem em classes normais no Brasil (sem data do evento); Elaborou, juntamente com um grupo de 18 pessoas, o primeiro requerimento jurídico junto ao Tribunal Superior Eleitoral para cegos exercerem o direito do voto no Brasil, em 1958; Foi o primeiro cego a votar no Brasil (sem data do evento); Em 1959 foi para os EUA a convite dos diretores da “American Foundation For Overseas Blind”, para conhecer a situação dos cegos naquele país¹⁵; Foi nomeado Chefe do Serviço Especializado na Indústria do Rio Grande do Sul (sem data do evento), através do qual conseguiu emprego para muitos deficientes visuais; Em seu primeiro júri, o primeiro de um advogado cego no Brasil (ASSASSINO DE CONCEPCION CONDENADO, 1959), no ano de 1959, obteve a condenação de Vicente Raul D’Onófrío, argentino acusado de ter matado a espanhola Concepción Guerra Pidal; Em 1976 fundou a Associação Brasileira dos Pais e Amigos das Vítimas da

Talidomida, colocando-se como advogado de todas as vítimas; Em 1982, celebrou um acordo judicial que contemplava todas as vítimas da Talidomida do Brasil com uma indenização a ser paga pelos laboratórios, uma pensão vitalícia de responsabilidade do governo do Brasil e, ainda, pensões provenientes do governo alemão e de uma fundação daquele país; Foi sócio da Associação de Cegos do Rio Grande do Sul e Sócio Fundador da Associação de Cegos Louis Braille, onde, por sua contribuição, foi nomeado Sócio Benemérito. Na gestão de 1983 a 1985, atuou como presidente desta entidade; Em 10 de junho de 1987, no governo de Pedro Simon, assumiu a presidência da Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional (FAERS). Foi por sua iniciativa a mudança de forma e nome desta fundação para Fundação de Auxílio ao Deficiente e Superdotado do Rio Grande do Sul (FADERS). A figura a seguir (Fig. 5) foi retirada da cópia reprográfica de um jornal da época, cuja fonte não pode ser confirmada, com data de 16 de janeiro de 1958, que noticia e ilustra o requerimento para o voto:



Figura 5 – Notícia sobre o requerimento para exercer o direito ao voto

Fonte: não localizada.

Após o seu falecimento, em 22 de julho de 1998, a prefeitura de Porto Alegre homenageou-o colocando seu nome em uma praça da cidade¹⁶. Ao descrever todos os feitos de Bertoldo, sua irmã reforçou (memorial): “O mais prudente é falar que o Walkírio conseguiu alcançar todos esses espaços por competência, nunca por amizade”.

Considerações finais

Percorrer o trajeto desenhado pelo processo educacional na educação básica e, posteriormente, pela educação superior, representa uma importante via de acesso profissional e social para todas as pessoas, independente de suas capacidades ou dificuldades. Hurst (1998) argumenta que, quando os deficientes ascendem aos estudos no âmbito da educação superior, têm a oportunidade de aumentar seus conhecimentos, desenvolver habilidades sociais e obter melhor qualificação com vistas à entrada no mundo do trabalho/emprego. Um debate aberto e abrangente sobre as necessidades que a universidade ainda deve suprir para a inclusão pode favorecer a entrada de um número maior de pessoas nesse espaço de escolarização.

Depois de muito insistir por sua imensa vontade, apoiado pela sua família, Bertoldo teve a possibilidade de estudar em uma universidade. Segundo suas palavras, citado por Sanhudo²¹, diplomar-se seria o seu ideal, para, prevalecendo-se dos conhecimentos adquiridos,

dedicar-se à causa dos cegos, procurando desenvolver e amplificar as possibilidades protetoras e institucionais dessa causa, para proporcionar-lhes os meios necessários e imprescindíveis à sua recuperação profissional (WALKÍRIO UGHINI BERTOLDO).

Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Zilah Mattos Totta: síntese da educação e do educador. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- Assassino de Concepcion condenado: quinze anos! *Fôlha da Tarde*, Porto Alegre, 13 jun. 1959.
- BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. A percepção de gestores sobre o processo de inclusão de discentes com deficiência na educação superior. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 2010. *Anais do IV Seminário Nacional sobre*

Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais. Natal: UFRN, 2010.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARTON, L. Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. In: BARTON, L. (comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 1998. p. 19-33.

BASTOS, M. H. C. Eu – professor – construindo a história da educação brasileira: memoriais de professoras. *Caderno Pedagógico*, Lajeado, n. 2, p. 31-40, 1999.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n.º 3.284*, de 7 de novembro de 2003. Brasília: Diário Oficial da União, 11 de novembro de 2003. Seção I, p. 12.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados, 2003.

CARVALHO, R. E. Educação e inclusão: a questão da permanência da pessoa deficiente na universidade. In: ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS IES, 1999. Curitiba: 1999.

CASTILHOS, R. Jovem cego forma-se em Direito e inicia a batalha para readaptação dos irmãos de infortúnio. *Folha da Tarde*, Porto Alegre, ago. 1957. Cego para o mundo. *O Cruzeiro*, 13 set. 1958.

CHAHINI, T. H. C.; SILVA, S. M. M. As dificuldades para o acesso e permanência de alunos com deficiência física nas instituições de educação superior de São Luís do Maranhão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. JOÃO PESSOA/PB, 2009. *Anais do 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. João Pessoa: UFPB, 2009.

CHRISTOFOLI, M. C. P. Irmão Inocência Luiz: uma vida de opção pela educação dos excluídos. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

Condenado a 15 anos de cadeia o matador da bela espanhola. *A Hora*, Porto Alegre, 13 jun. 1959.

- DAMIANI, M. F. *Como jovens de classe trabalhadora explicam seu sucesso escolar?* Projeto de pesquisa “Estudo Longitudinal dos Nascidos em 1982 em Pelotas (RS): acompanhamento educacional”. Pelotas: UFPel, 2009.
- DELPINO, M. *Facilidade e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no curso superior*. 2004. 141f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- DIAS, E. M.; MORAIS, F. A.; NETO, J. F. HENRIQUE, M. G. Desafios e possibilidades do educando com deficiência visual no ensino superior: experiências vivenciadas na Universidade do Estado do Rio grande do Norte/UERN. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 2010. *Anais do IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais*. Natal: UFRN, 2010.
- DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DUARTE, M. O primeiro universitário cego – formado em Direito advogou com Pedro Simon – fundou importantes entidades – Walkírio Ughini Bertoldo. *O Nacional*, Passo Fundo, p. 23, 14 e 15 out. 2000.
- FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, jan./abr. 2007.
- FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.
- GUIMARÃES, C. F.; ARAGÃO, A. L. A. Reflexões sobre as políticas e ações institucionais: a caminho da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior de Natal-RN. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 2010. *Anais do IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais*. Natal: UFRN, 2010.
- HURST, A. Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior. In: In: BARTON, L. (comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 1998. p. 139-158.
- LE MOS, E. R.; CERQUEIRA, J. B. O sistema Braille no Brasil. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 1-4. jan. 1996.

- MASINI, E. F. S.; BAZON, F. V. M. *A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Anais da 28ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 22 fev. 2011.
- MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F. A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. 30, p. 1-12, abr. 2005.
- MEDEIROS, R. F. Cego. *O Cruzeiro*, Rio de Janeiro, 15 ago. 1952.
- MOMBERGER, M. M. *Inclusão no Ensino Superior: itinerários de vida de acadêmicos com necessidades educacionais especiais*. 2007. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 mai. 2010.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. (Org.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.
- NOGUEIRA, M. L. L. A importância dos pais na educação segundo a percepção de universitários deficientes visuais. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. 23, p. 1-8, dez. 2002.
- No Instituto Santa Luzia: Bertoldo, o primeiro cego de nascença que se formará em Direito no Brasil. *Folha da Tarde*, 15 jun. 1949.
- NUERNBERG, A. H. Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: ANACHE, A. A.; SILVA, L. R. (orgs.). *Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.
- PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/r12.htm>. Acesso em: 22 fev. 2011.
- PUJADAS MUÑOZ, J. J. *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. 2. ed. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2002.

SILVA, D. R.; ROSSETTO, E.; ROSA, E. R.; IACONO, J. P.; SILVA, V. L. R. R. Programa institucional de apoio à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 8, p. 55-74, 2006.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.16, n.1, p.127-136, jan./abr. 2010.

UFSM pode ter o primeiro cego a concluir graduação da universidade.

Mundovestibular, 18 set. 2009. Disponível em:

<http://www.mundovestibular.com.br/articles/6958/1/UFSM-pode-ter-o-primeiro-cego-a-concluir-graduacao-da-universidade-/Paacutegina1.html>. Acesso em: 21 dez. 2011

Um fato em foco. *O Cruzeiro*, Rio de Janeiro, 11 jan. 1958.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

_____. *Obras Escogidas*: Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor, 1997.

Walkyrio Bertoldo, o primeiro universitário cego do Brasil. *A Hora*, Porto Alegre, 17 abr. 1954.

Notas:

¹ Agradecemos Léa Amaral, irmã de Bertoldo, graduada em Filosofia pela PUCRS; Luiz Ribeiro Bilibio, ex-colega de faculdade de Bertoldo, graduado em Direito pela PUCRS; Ivo Rodrigues Fernandes, ex-colega de faculdade de Bertoldo, graduado em Direito pela PUCRS. Essas pessoas permitiram a divulgação de seus nomes.

² A primeira vez em que Bertoldo a pronunciou foi durante discurso por ocasião da homenagem que recebeu, na formatura do curso de Direito na PUCRS, em 1957.

³ Casos de pessoas que tem possibilidade de visão igual ou inferior a cerca de 10% (dez por cento) da capacidade visual, sendo que seu processo de aprendizagem se fará por meio de outros sentidos, utilizando, no processo de escolarização, o sistema de leitura-escrita braille como principal meio de comunicação escrita (BRASIL, 2004).

⁴ Algumas das dificuldades pelas quais passam os estudantes cegos participantes da educação superior foram relatadas pelas investigações de diferentes autores (DELPINO, 2004; MAZZONI e TORRES, 2005; NUERNBERG, 2009; CAIADO, 2003; MASINI e BAZON, 2005).

⁵ Metáfora utilizada por Bertoldo para comparar à elevar-se, ou conseguir o desejado, segundo Léa Amaral (em entrevista).

⁶ De acordo com Medeiros (1952), os outros brasileiros cegos com graduação superior, naquela mesma época, obtiveram seus diplomas em países estrangeiros.

⁷ Foram deixadas de lado outras referências fornecidas, também provenientes de mídia impressa, uma vez que são cópias muito antigas, de jornais e revistas da década de 1950, cujos dados de identificação não foram encontrados (nome do veículo, data, cidade etc.).

⁸ O resultado das transcrições das entrevistas e o memorial redigido foram devolvidos aos participantes para que pudessem ser validados.

⁹ Atual ensino fundamental.

¹⁰ Inventado na França pelo cego Louis Braille (1809-1852), por volta de 1825, o Braille é um sistema (não uma língua) utilizado por cegos para a leitura e a escrita (LEMOS e CERQUEIRA, 1996).

¹¹ Instituição ainda existente. Localiza-se na Praça Dom Sebastião, 2, no bairro Independência, em Porto Alegre (RS).

¹² Atual ensino médio.

¹³ Pedro Simon é senador da república. Procurado pelos pesquisadores, o senador expôs aos seus subordinados que lhe interessava contar a história de Bertoldo, bem como sua relação profissional e amigável que com ele teve. No entanto, o senador não conseguiu espaço em sua agenda para conceder a entrevista em função de uma série de compromissos, reuniões e viagens que sua função assim determina.

¹⁴ Não houve qualquer relato ou fonte documental que fizesse referência à atividade docente durante a formação superior de Bertoldo.

¹⁵ As passagens para Bertoldo e mais um acompanhante foram custeadas pela Viação Aérea Rio Grandense (VARIG), como presente pela graduação em curso superior.

¹⁶ Praça Walkírio Ughini Bertoldo, localizada no Bairro Rubem Berta, CEP. CEP 91150-145, no município de Porto Alegre (RS).

¹⁷ Jornal de circulação no Estado do Rio Grande do Sul.

¹⁸ Aspectos relacionados à tarefa do professor e da instituição superior de ensino. Nogueira (2002) observou que, em diferentes casos, os pais de cegos desempenham papel fundamental no acompanhamento e ajuda aos cegos, desde a educação básica até a educação superior.

¹⁹ Carvalho (1999) chama a atenção para a necessidade de que os projetos de inclusão estejam atentos a diferentes etapas de acessibilidade, dentre as quais o ingresso (a passagem pelo exame vestibular) e a permanência (continuidade dos estudos na instituição de ensino superior, visando uma boa trajetória acadêmica e a consequente saída da universidade). A constituição de bancas de vestibular especiais, que estejam preparadas para receberem deficientes, é essencial para a realização de provas em condições de equidade. Silva, Rossetto, Rosa, Iacono e Silva (2006) descreveram que, em 1995, na UNIOESTE, uma vestibulanda com visão reduzida solicitou uma prova ampliada e não foi atendida. A vestibulanda não foi aprovada no vestibular daquele ano.

²⁰ Tal como os expostos pela Portaria n.º 3.284/2003 (BRASIL, 2003).

²¹ Matéria jornalística sem fonte reconhecida, divulgada em 26/12/1957.

APÊNDICE I: Vygotski e a defectologia

Vygotski trabalhou intensamente na área da defectologia: em Gomel, durante o tempo em que ministrou cursos para professores, entre 1921 e 1924, no primeiro período de sua atividade científica, sentiu interesse pela personalidade do cego (BEIN et al., 1997); e, assim, teve seu primeiro contato com as deficiências infantis.

Seus primeiros trabalhos sobre a defectologia foram publicados em 1924, período em que se dedicou às investigações científicas no Instituto de Psicologia (BEIN et al., 1997). Esses escritos refletem o trabalho que estava realizando no subdepartamento de educação de crianças defeituosas no Narkompros (Comissariado de Educação), que ele combinava com suas atividades no Instituto de Psicologia Experimental de Kornilov (VAN DER VEER e VALSINER, 2006).

Começou a trabalhar no Comisariato del Pueblo de Instrucción Pública (Comissariado do Povo para a Educação Pública – CPIP), na subseção de educação de crianças deficientes (BEIN et al., 1997). Em 15 de julho de 1924, foi nomeado diretor do Subdepartamento de Proteção Social e Legal de Crianças Portadoras de Deficiências, subordinado ao CPIP (BLANCK, 2003). No formulário que preencheu para se inscrever no Comissariado, na seção em que se perguntava em que área considerava que poderia ser mais útil, Vygotski escreveu: “Na educação de crianças surdas-mudas e cegas” (BLANCK, 2003, p. 20). Viajou apenas uma vez ao exterior, para representar seu país na Conferência Internacional para a Educação de Surdos, em Londres, no ano de 1925. Nessa ocasião, visitou diversas escolas para surdos, e também Alemanha, Holanda e França.

Entre 1924 e 1925, organizou um Laboratório de Psicologia da Infância Anormal, em Moscou, onde estava o centro médico-pedagógico do CPIP, cujo sucessor foi, em 1929, o Instituto Defectológico Experimental do CPIP. Durante os últimos anos de sua vida, Vygotski foi o diretor científico desse instituto (BEIN et al., 1997; KOZULIN, 1994; MOLON, 2003). Kozulin e Gindis (2007) oferecem dados um pouco diferentes com relação a esta última informação: segundo os autores, foi em 1926 que Vygotski organizou o Medical-Pedagogic Laboratory for the Study of Abnormal Children (Laboratório Médico-Pedagógico para o Estudo de Crianças Anormais) e, em 1929, o laboratório foi expandido para se tornar o Experimental Institute of Defectology – atualmente Institute of Corrective Pedagogy in Moscow (Instituto de Pedagogia Corretiva em Moscou).