



## SEÇÃO ARTIGO CIENTÍFICO

---

# Aspectos da subjetividade de aluno com deficiência visual

*Aspects of subjectivity of visual disabled student*

**Edinaldo Bomfim Sales<sup>1</sup>**

### RESUMO

O presente artigo, decorrente de uma pesquisa de dissertação de Mestrado, teve como foco investigar as condições de desenvolvimento da escolarização de um aluno com deficiência visual do Ensino Médio, pois, de modo não casual, são pessoas que ainda enfrentam pseudorrepresentações de incapacidade ou extraordinariedade. Produzimos uma pesquisa com alunos com deficiência visual de um município do interior do Estado do Pará, com fulcro na teoria da subjetividade e sua epistemologia qualitativa. Tratou-se de um caso que integrou um estudo de caso múltiplo por via do método construtivo-interpretativo. Dentre os participantes, todos com deficiência visual egressos do Ensino Médio, trataremos neste artigo de um dos casos. O estudo teve como objetivo maior compreender os processos de subjetivação constituídos por alunos cegos e com baixa visão acerca dos processos de escolarização no Ensino Médio. A produção das informações junto ao participante, ora tratado, se deve ao fato de ser sujeito em condição de deficiência que vivenciou realidades escolares já na fase adulta, sendo indivíduo com propriedade para se manifestar com profundidade sobre sua singularidade. Os instrumentos utilizados em momentos diversos para produzir as informações foram, primeiramente, um questionário, seguido de um roteiro de entrevista, seguido por um completamento oral de frases e finalizamos com uma dinâmica conversacional. As informações deram conta de que no contexto em que estavam as maiores barreiras é que os processos de subjetivação mais se mobilizaram, impulsionando e ensinando o indivíduo a enfrentá-las.

Palavras-chave: Subjetividade. Deficiência visual. Ensino Médio.

### ABSTRACT

The present article, derived from a masters dissertation research, aimed to investigate the developmental conditions of the schooling of a student with visual impairment in High School, since, not coincidentally, they are people who still face pseudo-representations of disability or extraordinariness. We produced a research with visually impaired students from a municipality in the interior of the State of Pará, with a focus on the theory of subjectivity and its qualitative epistemology. It was a case that integrated a multiple-case study using the constructive-interpretive method. Among the participants, all those with visual impairment, graduated from high school, we will deal in this article with one of the cases. The objective of the study was to understand the processes of subjectivation made up of blind students with low vision about the processes of schooling in High School. The production of the information with the participant treated herein was a reason for being subject in a condition of disability that experienced school realities already in adulthood, being individual with the property to manifest in depth about its singularity. The instruments used at different moments to produce the information were, firstly, a questionnaire, followed by an interview script, followed by an oral completion of sentences and ended with a conversational dynamic. The information showed that in the context of the greatest barriers, the processes of subjectivation more mobilized, impelling and teaching the individual to face them.

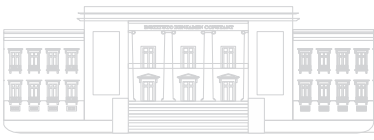
Keywords: Subjectivity. Visual impairment. High school.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Mestre em Educação Especial pelo programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

E-mail: edinbsales@gmail.com



## **1. Introdução**

Essa investigação buscou analisar características qualitativas das experiências escolares de um educando com deficiência visual (DV), notadamente, as configurações subjetivas relacionadas ao seu processo de escolarização no Ensino Médio, compreendendo que a subjetividade individual de cada pessoa é uma produção humana que se inter-relaciona com a subjetividade social. Nesse contexto, buscamos construir comunicações dialógicas com os atores beneficiários da política na concepção da Educação Inclusiva, favorecendo a produção de sistemas de configurações subjetivas individuais que, de modo pertinente, fez emergir reflexões sobre a política estatal de educação e suas implicações no meio social.

O participante foi um protagonista imprescindível nesse processo e sua singularidade desvela avanços, desafios e dificuldades experienciados a partir desse sistema educacional. O integrante da pesquisa também foi um aluno que sempre desenvolveu suas experiências escolares na rede pública de ensino, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pertencente a um município do Estado do Pará, foco desse estudo, e frequentando serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no formato de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e/ou Centro Especializado para alunos com deficiência visual (CAP).

Pela teoria da subjetividade e epistemologia qualitativa adotada na pesquisa (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017), a questão de valoração da singularidade dos indivíduos é algo bem observado, pois contribui para a qualidade das produções. Para o estudo de aspectos da subjetividade, torna-se imprescindível a produção de informação sobre o tempo e o lugar social dos indivíduos envolvidos numa pesquisa, identificando quem é o agente que está falando, quando e de que local ele está falando.

A pesquisa correspondeu a um processo qualitativo que, partindo da construção de aproximações dialógicas, fomos interagindo com o participante, superando a relação entre agente instituinte e instituído nas conversas. Por tal razão foi que o estudo de aspectos das singularidades, pela produção de informações a partir da teoria da subjetividade e sua epistemologia de González Rey e Martínez (2017) mostrou-se adequado, já que a pretensão foi alcançar expressões múltiplas que não se constituíam pela via objetiva da fala, pois estavam além da fala.

Através das transitividades comunicacionais emergiram subjetivações do participante sobre seu processo de escolarização no Ensino Médio, que pela via das relações cotidianas rotineiras não se manifestariam, uma vez que na dinâmica construída ele foi se apropriando da condição de sujeito do diálogo. À medida que ia se conscientizando de sua propriedade de



expressão sobre sua singularidade sem as pseudorrepresentações da cultura hegemônica, compreendemos que ele conseguiu explorar aspectos múltiplos de suas vivências no Ensino Médio.

O referencial teórico da nossa pesquisa fora subsidiado pela teoria da subjetividade de González Rey e Martínez (2017). A esse referencial adicionamos o que produzimos de estudos de outras investigações relacionadas ao tema, Caiado (2006), Amiralian (2009), Camargo (2012) e González Rey (2018). Conduzimos o estudo buscando dispensar uma valoração à inter-relação entre a subjetividade individual (inerente ao sujeito) e a subjetividade social como produção de saberes (GONZÁLEZ REY, 2010).

Para González Rey e Martínez (2017), a subjetividade é uma produção complexa decorrente das emoções e processos simbólicos vivenciados por indivíduos, grupos e instituições em um movimento incessante, advinda da vivência do sujeito ou agente no âmbito da cultura e da sociedade. Toda ação, reflexão ou experiência humana são fontes novas de sentido subjetivo que podem provocar mudanças nas configurações em determinado espaço de relação ou condição. Disso depreendemos que a principal fonte de desenvolvimento da subjetividade são os processos relacionais e comunicacionais nos ambientes, mas também da cultura, das emoções, da criatividade e da imaginação.

Por seu turno, a concepção da epistemologia qualitativa nos ensina que os processos quantificadores não constituem o caminho para a efetivação (legitimidade) do saber. Mas não é o simples fato de utilizar instrumentos qualitativos em uma pesquisa que definirá o seu caráter qualitativo. O caráter qualitativo não seria algo inerente ao instrumento, mas ao conhecimento que vai se produzindo sobre uma realidade qualitativa que, por essa razão, não pode ser quantificada, ou seja, jamais poderíamos construir representações quantitativas dessa complexa e dinâmica realidade (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017).

Regemos a investigação pelo suporte da metodologia construtiva-interpretativa da teoria da subjetividade de González Rey e Martínez (2017), pretendendo alcançar expressões múltiplas sobre o objeto em estudo, as configurações subjetivas sobre o processo de escolarização de aluno com deficiência visual no Ensino Médio. O processo construtivo-interpretativo é fundamentalmente caracterizado pela sua complexa materialização e movido por um constante dinamismo gerador de produções de informações inéditas que tonificam as capacidades inteligíveis do pesquisador e dos participantes para a construção de conhecimentos novos. Esse processo tem como estrutura básica a condição pela qual as hipóteses vão sendo construídas, à medida que o pesquisador entra na zona de conflito de informações que expressam o problema da pesquisa, podendo consequentemente se confirmarem ou não. Como questão



problematizadora, buscamos explicitar, a partir das configurações subjetivas produzidas pelo participante, de que maneira as práticas educacionais vinham sendo subjetivadas por ele e se de fato vinham contribuindo para o seu desenvolvimento.

De modo geral, objetivamos compreender os processos subjetivos constituídos pelo aluno com DV sobre seu processo de escolarização no Ensino Médio e, especificamente, analisar os processos subjetivos decorrentes das relações do aluno com DV com a família, professores e colegas em sua escolarização no Ensino Médio e, ainda, caracterizar possíveis contribuições e/ou desafios do processo de escolarização e suas implicações nos processos ao longo da vida. Como produto resultante das análises extraídas da produção das informações, construímos o entendimento de que as experiências escolares despertaram no participante a geração de configurações subjetivas tensas, de exclusões ou de um sujeito em ascensão que durante as vivências escolares conseguiu desconstruir dependências e assumir posicionamentos de resiliência para aprender e se desenvolver.

## **2. Participante**

Contribuindo com a compreensão sobre a trajetória socioescolar e condição visual do integrante da pesquisa, apresentaremos algumas informações; para garantir a sua privacidade, optamos por pseudônimo para citá-lo.

### **2.1 Arnaldo**

Sexo masculino, 50 anos, solteiro, aposentado, paratleta profissional. Havia iniciado seus estudos em 2005, aos 38 anos de idade, sempre em situação de distorção idade/série, frequentando um centro especializado para alunos com deficiência visual. Sempre estudou em escola pública, na modalidade de ensino da EJA. Ingressou no Ensino Médio em 2010 e concluiu em 2011. Em 2016, ingressou no Ensino Superior no curso de História em uma universidade pública federal. Com cegueira de nascimento, enxergava apenas a projeção de luz e alguns vultos.

## **3. Aspectos éticos e instrumentos**

Após ser aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos de uma universidade federal brasileira, conforme Parecer nº. 2.303.763 (BRASIL, 2017), o projeto foi



apresentado e discutido com os convidados para eventuais concordâncias e participações na pesquisa. Durante o mês de outubro de 2017, entramos em contato com o participante via telefone e depois presencialmente. Nestes primeiros contatos apresentamos a nossa proposta e o convidamos a colaborar com o estudo. A aceitação do participante se deu em função da disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

A utilização dos instrumentos se deu em encontros posteriores; primeiramente utilizamos o questionário, seguido do roteiro de entrevista semiestruturado, seguido pelo complemento oral de frases e finalizamos com a dinâmica conversacional.

Com o questionário objetivamos a caracterização sociodemográfica e familiar, regido pelo Critério de Classificação Econômica Brasil (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA, 2015). A partir desse instrumento extraímos informações sobre a qualidade de vida dos participantes que pudessem subsidiar a aplicação dos instrumentos seguintes. O roteiro de autoria do pesquisador e da orientadora foi organizado para identificar representações subjetivas dos alunos sobre seu histórico de escolarização, relação com a família, colegas e professores, bem como a relação com o conhecimento.

O complemento oral de frases correspondeu a um tipo de indutor curto que visa potencializar a expressão singular do participante. Utilizamos indutores com o participante, que adaptamos da produção dos autores González Rey e Martínez (1989), a partir das análises atinentes aos temas que emergiram no diálogo durante a entrevista, as práticas relacionais do participante com outros agentes da escola, qualidade do ensino, desafios, anseios e perspectivas. Após a construção parcial de informações decorrentes dos momentos anteriores, e pautados nos indicadores de expressão de sentidos que mais emergiram nas falas, retornamos com a comunicação dialógica com o participante para ampliar as expressões de significação dada por eles e aprofundar o diálogo.

#### **4. O caso Arnaldo**

Com as informações do questionário constatamos que Arnaldo residia em casa própria, localizada em rua sem pavimentação e com abastecimento de água proveniente de rede geral de distribuição. Quanto aos itens de conforto disponíveis, sua casa possuía apenas itens básicos, como um banheiro, geladeira, máquina de lavar roupa e *notebook* com leitor de DVD, sendo uma unidade de cada item. A família não possuía transporte próprio. O participante não exercia o papel de pessoa referência da família, pois, de acordo com o Critério de Classificação



Econômica Brasil (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA, 2015), não ocupava a condição de membro da família que contribuía com a maior parte da renda domiciliar. Quanto à escolaridade da pessoa de referência, na família de Arnaldo, foi declarada como analfabeta.

Utilizando os instrumentos seguintes como recursos de abertura para o diálogo, oportunizamos aos participantes a organização das suas narrativas numa trama em que eles tiveram que definir sobre quais momentos de sua escolaridade deveriam falar, as situações fáticas mais marcantes desse processo e como elas se davam, bem como quais as pessoas que deveriam aparecer nessas relações. Desse modo, surgiram eixos de significação *a posteriori*:

- a) Qualidade do ensino da EJA;
- b) Exclusão curricular;
- c) Formação inicial dos professores;
- d) Relações sociais escolares e o desenvolvimento do sujeito;
- e) A prática desportiva;
- f) O aprendizado do braille;
- g) Desenvolvimento de recursos subjetivos próprios;
- h) O papel da escola e a construção do conhecimento.

Arnaldo atribuiu sua falta de acesso à escola quando criança ao fato de ter nascido com deficiência visual e morar na zona rural de município de pequeno porte, no interior do Estado do Maranhão, local em que não existia escola para pessoas cegas. Seus pais, por não terem frequentado a escola – e irmãos que no máximo concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio –, também não detinham nenhum tipo de informação sobre inclusão escolar de pessoas cegas. Apenas em 2005 é que veio a se alfabetizar em braille, já depois dos 30 anos, quando passou a frequentar um centro especializado para alunos com deficiência visual no município foco dessa pesquisa. Isso desvela que a causa precípua que impulsionou Arnaldo ao processo de escolarização pode ter sido as políticas educacionais adotadas a partir de 2003 pelo governo brasileiro, por meio do Programa Educação Inclusiva (BRASIL, 2016). Entretanto, o participante colaborador faz pouca relação entre seu percurso de escolarização e a política educacional da época.

Na entrevista, ao fazer uma retrospectiva de sua vida escolar no ensino da EJA, constatamos, como indicadores, prejuízos no seu processo de escolarização em função da iniciação tardia. A falta de acesso à escola até quase seus 40 anos de idade o fez gerar sentidos subjetivos



de vivências escolares alheias ao seu tempo social de aprendizagem, sentindo-se inferiorizado na sua capacidade de aprender em relação aos colegas ingressantes na escola em idade propícia: “[...] no meu caso, pra mim foi mais difícil do que os outros colegas [...] eu já com quase 40 anos e um jovem, um adolescente com 15, a facilidade dele aprender era muito maior do que a minha, né?”

Na dinâmica conversacional, e a partir da contextualização sobre os desafios enfrentados pelo aluno da EJA, firmada por Frigotto (2009), retornamos a essa concepção metodológica a respeito desse ensino, algo que insta em sua fala como um ensino muito resumido, restando-lhe a função de ofertar uma educação elementar para aquelas pessoas que ingressaram tardiamente na escola. Como se depreende, “[...] Quando eu falo que o EJA é pra alguém que já... avançado, numa idade mais avançada, já não consegui estudar quando criança, com seus 17 e 18 anos, que é o tempo de terminar o ensino médio [...]”. O participante ratifica sua concepção antes levantada. E reitera: “[...] e... às vezes também a pessoa quer terminar para entrar no mercado de trabalho [...]”.

Diante do feito, contestamos as argumentações de Arnaldo, pois se construiu sentidos configuracionais mencionados sobre o EJA; sua escolarização é prova que denuncia a regra, haja vista que a sua experiência com esse ensino lhe proporcionou outras experiências, como o ingresso no Ensino Superior. Tal questionamento levou o participante a novas produções subjetivas, como abordadas na dinâmica: “[...] apesar dele [EJA] ser resumido... isso aí também vai da pessoa que está estudando, buscar né? Outras fontes, outros livros dentro daquilo que ele começou a estudar, [...] pode muito bem se aprofundar mais [...]”.

Observe que o ensino da EJA não proporcionou a Arnaldo apenas o que denominou como consequência genérica, ou seja, um ensino destinado àqueles alunos com distorção idade-série, que precisariam construir uma instrução básica apenas com o objetivo de ingresso no mercado de trabalho, como afirmou na entrevista: “[...] Então o EJA, ele é mais mesmo para as pessoas que já começaram a estudar tarde, que nem eu, um estudo para... pelo menos para o indivíduo terminar o ensino básico, para às vezes entrar no mercado de trabalho. [...]”. Portanto, ao vivenciar experiências, como a prática desportiva e a possibilidade de aprendizagens que o levam ao Ensino Superior, Arnaldo construiu conhecimentos que foram além de suas representações.

Quanto à formação docente, e de acordo com Camargo (2012) sobre essa política na área da deficiência visual, compreendemos que suas expressões caminham para o entendimento de que desde sua formação inicial, os docentes precisam se inserir num processo de





constante envolvimento com os ambientes escolares para compreenderem suas dinâmicas sociais e interculturalidades, evidenciando que o Estado precisa ser um dos principais garantistas da implementação e efetivação dessas políticas. Considerando que a formação dos docentes não se exaure na graduação, o participante aponta, na dinâmica, uma questão que denuncia uma política de formação que já se inicia de forma precária: “[...] o acadêmico [...] sai, vai para o mercado de trabalho e... quando ele chega na sala de aula ele se depara com uma pessoa que não enxerga [pausa] e às vezes ele nunca nem ouviu falar dentro da academia”.

Sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência visual, Amiralian (2009) discute a relação entre comunicação e participação ativa desses escolares, ressaltando que, se por um lado a comunicação é compreendida como condição humana de interação social, por outro é preocupante a existente dificuldade social de se comunicar adequadamente com pessoas cegas ou com baixa visão. Para alcançarmos uma ambiência escolar que não se limite em garantir apenas a mera presença do aluno com deficiência visual, é fundamental a busca pela participação efetiva dessas pessoas na elaboração das ações e programas destinados a elas, potencializando as parcerias para a sistematização do atendimento a qual se submeterão.

A reflexão de Arnaldo sobre sua singularidade o levou a produzir sentidos subjetivos típicos de uma pessoa que antes não desenvolvia recursos subjetivos próprios, pois se mostrava muito resignado e passivo diante da prática escolar que estava posta. Transcendendo essa condição, passou para sujeito ativo, que tem compromisso com a produção intelectual (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017), o que foi possível pela sua capacidade de problematizar as realidades vividas e criar novas práticas relacionais já com os avanços configuracionais de suas compreensões iniciais sobre seu processo escolar. Portanto, o desenvolvimento de recursos subjetivos próprios corresponde à capacidade do indivíduo de avançar na produção de inteligibilidades por meio da personalização de novas informações. Tais processos subjetivos é que proporcionaram a Arnaldo uma consciência crítica e criativa da realidade escolar.

As aspirações pelo conhecimento implicam na sua mobilização de estar sempre buscando fazer parte de novos espaços sociais. Daí o compromisso de ingressar no Ensino Superior, representando o aferimento de novos desafios que o mantém engajado num processo de busca por outras vitórias, sobretudo quando declarou na dinâmica que “[...] a vitória de concluir o ensino, o nível superior. Porque não adianta apenas você chegar no Ensino Superior, [...] ali dentro é mais ou menos outra batalha pra você... sair do Ensino Superior, aprender alguma coisa [...]”. Isso demonstrou o quanto Arnaldo, movido por esforço volitivo, vinha gerando sentidos novos que iam além de suas representações.



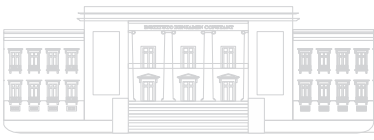


Pela teoria de Vigotski (1997), compreende-se que diante da realidade posta com a existência da cegueira, é controversa a concepção biológica e determinista da compensação, auferida por outras percepções sensoriais, como o tato e a audição. O que de fato existe é uma compensação social produzida pela reorganização da capacidade de linguagem do indivíduo, levando-o à superação de limites ou impedimentos gerados pela falta de condição de ter acesso a experiências ambientais pela via da visão. Mas vale a ressalva de que o fenômeno da compensação social não se trata exclusivamente da linguagem. Mesmo que a linguagem ocupe lugar de destaque, Deciete (2013) ressalta através da concepção vigotskiana, que esse processo também é constituído pela mediação cultural e pelas relações de ensino que proporcionam outras experiências de aprendizagem no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Sobre sua escolarização no Ensino Médio, e com base nas informações antes produzidas, questionamos o participante a respeito do que ficou de legado, o que ficou de memória. Imediatamente Arnaldo expressou na dinâmica: “Ele fica marcado na vida da... da pessoa, é... [pausa] o momento em que você entra para o Ensino Médio, ou seja uma... se sente uma pessoa útil, feliz, porque você está enfrentando mais uma etapa na sua vida [...]”.

Aferindo alguns momentos da entrevista em que não transitou pela sua fala esses momentos de satisfação, a fala acima epigrafada sinaliza que durante o Ensino Médio também vivenciou processos no qual se autovalorizou, desacostado da dependência institucional escolar (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Destarte, também demonstrou ter vivido momentos de engajamento emocional e simbólico nesses processos, destacando uma relação dialógica com outros sujeitos, pois ainda sobre seu Ensino Médio, “[...] ele deixa o... legado de vínculo que você teve com, tanto com os professores como os colegas, né? No ambiente escolar e... [pausa] te ajuda ali dentro daquele ambiente, a tu começar a ter mais uma visão, né? De mundo [...]”. Pelas expressões, configurou que a relação dialógica com pares e professores o levou a processos de aprendizagens imprescindíveis ao seu desenvolvimento intelectual, através de problematizações sobre diversos tipos de contextos sociais; por exemplo, quando passou a perceber que a inclusão escolar não é algo dado, mas construído; que a educação formal oferece meios de aprendizagem, mas não é a única responsável pela formação acadêmica do indivíduo, dentre outros. E nos complementos seguintes, reafirmou suas convicções e perspectivas para avançar ainda mais: “Nunca... dizer que não vamos conseguir; sempre buscarei... conhecimento, porque sem conhecimento a pessoa não vai a lugar nenhum”.

Movido pela persistência que o define como sujeito detentor de recursos subjetivos, produziu boas perspectivas. Substanciando sua trajetória protagonizada por um vencedor,

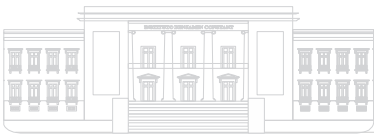


alguém que sempre estará em busca de um bem maior, que é a construção do conhecimento, emerge na sua fala sentidos subjetivos de um sujeito proativo, que se dá através do desenvolvimento de sua capacidade de ação volitiva, diferentemente de alguns momentos dialógicos da entrevista, em que de modo resignado se via na condição de vítima do pragmatismo escolar. Portanto, Arnaldo atingiu a condição de sujeito proativo quando passou a demonstrar sua capacidade de se posicionar e tomar decisões diante das práticas escolares. Neste sentido, são as condições sociais e culturais que têm o papel fundamental de possibilitar ou limitar seu desenvolvimento, visto que a questão da deficiência não é somente biológica, mas sociocultural. O seu estudo deve se embasar na leitura de todo o processo, desde os aspectos pessoais, interpessoais ao cultural-histórico (CAIADO, 2006).

Sua persistência lhe proporcionou desafios, que gerou novas subjetivações através das práticas de envolvimento sociorrelacionais de superação das resignações antes levantadas, por exemplo, pela via da prática desportiva, pela busca por tecnologias assistivas, pela motivação de ingressar no Ensino Superior, etc. Quando abordou sobre sua relação com o conhecimento nesse processo de escolarização, destacando o Ensino Médio, Arnaldo nos apresentou, na entrevista, um marco importante para ele, que foi o ter acesso à leitura e escrita braille. “No meu Ensino Médio e Fundamental, sim, é... não cheguei utilizar outro... [...] outras tecnologias, era o braille”. Antes, quando obtinha informações na condição de ouvinte, considerava-se meio incapaz de personalizar informações para construir conhecimento. “É, porque no caso quando é... tu entras pra uma sala de aula, aí tu chega zerado, mas é... é importante porque tu passas a conhecer é muitas coisas que tu só ouvia às vezes, falar né?”. Aqui, Arnaldo ainda demonstrou sinais de uma compreensão sobrepujada dos saberes que se aprendem fora do ambiente escolar, movido pelo mito de que só se aprende na escola.

A partir do momento em que se apropriou do Sistema Braille através de um centro especializado, iniciando essa aprendizagem mesmo antes de ingressar no EJA, pôde ter acesso às múltiplas informações para aprender outros conteúdos, provocando-lhe um desenvolvimento com mais qualidade, pois durante os estudos no EJA, continuou a se aperfeiçoar nesse sistema de leitura e escrita.

Também narrou que através de sua escolarização foi possível constituir outras relações sociais, destacando seu ingresso na área desportiva durante o Ensino Médio, a partir de 2011, com a prática de competições na natação, narrando na entrevista: “[...] através da escola consegui entrar pra esta área e... onde também já... dentro dessa área, ela gera vários conhecimentos [...]”. Nos treinamentos e nas viagens para competições que continuava realizando,



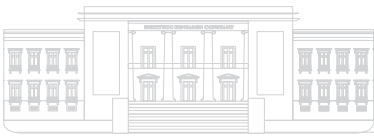
essa modalidade de esporte lhe proporcionou conhecer muitas pessoas, vários lugares do Brasil, diversas experiências de vida, além de construir uma trajetória repleta de vitórias, integrando o Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB). Tais relações sociais proporcionaram a Arnaldo novas produções subjetivas de conhecimentos, como o compromisso com a produção intelectual, a dedicação e disciplina com as atividades do cotidiano, a superação de dificuldades na vida, etc.

Sobre essa forte relação com a prática desportiva na natação, experiência social que teve acesso através da escola, quando cursava o Ensino Médio, reafirmou na dinâmica que “[...] A pessoa pode... se descontrair bem, estar dialogando com pessoa de... de vários lugares do país né? [...]”. Trata-se de uma prática social que ainda está inserido e que vem gerando sentidos subjetivos essenciais a sua capacidade de ação e qualidade de vida. Como mencionado, “[...] e isso foi um fator positivo que veio é... na minha vida, tanto na trajetória escolar e na trajetória do esporte, e vem contribuir para o bem-estar da pessoa”. E analisando seus projetos de vida, nos contou que pretendia continuar no esporte enquanto tivesse rendimento, mas que já vinha conciliando essas atividades com aquelas da vida acadêmica, faculdade de História, já que em 2016 ingressou numa universidade pública.

Ainda sobre a construção do conhecimento, levantamos um questionamento pelo fato de Arnaldo ter afirmado, durante a entrevista, que nem toda informação que a gente recebe na sociedade de modo geral (fora da escola) vai gerar conhecimento. E no completamento oral de frases, explicitou que sempre buscará conhecimento, compreendendo que isso é premissa elementar para o desenvolvimento do sujeito. Em razão de Arnaldo ter dispensado uma importância maior ao processo escolar para a construção do conhecimento, indagamos como ele compreendia essa relevância da função social da escola, ou seja, de contribuir para que o sujeito transforme informação em conhecimento.

A respeito da produção na escola discorreu na dinâmica que “ela é possível através das leituras, através dos textos em que tu... tu lê, onde você vai checar se aquele... se aquela informação que você obteve durante o dia-dia, se ela procede, se ela é verdade, se ela tem fundamento né?”. E quando questionado se tal processo só seria possível através das leituras, completou: “Não, não é somente as leituras, mas todo um... contorno né? Com seu dia a dia, depende do que tu estás vivendo, a... junto com os seus colegas de aula, no diálogo, alguma coisa. Tudo isso vai contribuir pra um conhecimento”.

Repare que o participante aduziu sobre suas experiências escolares nas quais axiologicamente se posicionou a respeito do papel incondicional da escola, desenvolvido dentro de uma sistematização que a difere de outros espaços sociais. Ao destacar a importância



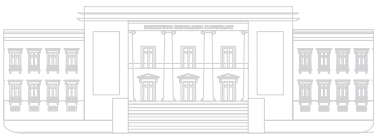
da comunicação dialógica com os colegas nesse processo, assumiu o quanto as interações socioescolares foram decisivas para que pudesse produzir conhecimento, pois para Martinez e González Rey (2017), o desenvolvimento do sujeito se dá a partir de um lugar/tempo social, na relação com os objetos e com os outros. Desse modo, interpretamos que as expressões do participante condizem com a concepção de um ser em construção transitória, um ser que sempre buscará conhecimento, evocando sua valoração de sujeito inconcluso.

## **5. Considerações finais**

O estudo proposto se mostrou relevante pelo fato do participante ser um indivíduo em condição de deficiência que vem vivenciando condições escolares múltiplas, razão pela qual lhe proporcionou discutir o fenômeno social estudado com propriedade para abordá-lo com profundidade. Com base nas configurações subjetivas do participante, discutimos como esses processos complexos são subjetivados de forma diversa por uma pessoa com deficiência visual que por eles passam.

As práticas relacionais de Arnaldo na escola e na classe comum, destacando o Ensino Médio, em decorrência das políticas de "inclusão escolar", antiteticamente, desvelam momentos de exclusão, de poucas experiências sociorrelacionais com colegas e até mesmo de baixa produtividade na sua aprendizagem. Entretanto, em um contexto onde as barreiras são maiores, os processos de subjetivação se materializam ainda mais de forma a expressar a realidade vivida, ensinando o indivíduo a enfrentá-las. Assim, num decurso de tempo maior, a pessoa vai se fortalecendo e se desenvolvendo ao enfrentar barreiras, o que aponta para a necessidade de se avaliar com cuidado os resultados imediatistas das políticas e práticas de escolarização de estudantes em contextos de classes comuns de escolas regulares. De igual modo, alertamos também para o fortalecimento e garantia da relevante atuação dos apoios do atendimento educacional especializado que, seguramente, preservam as especificidades nos processos de escolarização desses indivíduos.

O delineamento adotado, de estudo de caso, por via do método construtivo-interpretativo, contribuiu para evidenciar as singularidades das configurações subjetivas de indivíduos cegos ou com baixa visão sobre sua escolarização no Ensino Médio. Entretanto, o caso em questão evidenciou o quanto a passagem pelo Ensino Médio, na modalidade da EJA, pareceu importante para impactar configurações subjetivas de um estudante com deficiência visual, reduzindo os sentidos de menos valia, possibilitando acesso ao conhecimento, desenvolvimento pessoal e à progressão no processo de escolarização.



Destacando aspectos da singularidade do participante, compreendemos que Arnaldo não questionava a ordem social da escola, mas conseguiu avanços dentro dessa sistematização escolar, inclusive porque também já havia construído outras práticas relacionais por ter mais experiência de vida. Pelas configurações do participante, de tornar-se um sujeito ativo e criativo na vida, parece que não fazia parte das expectativas da escola e, nesse aspecto, a subjetividade social dominante da escola, quando desatenta às singularidades dos educandos, pode desvalorizar ou depreciar saberes, desqualificar diferentes processos de construção do conhecimento e ainda negar expressões múltiplas de aprendizagens. Isso demonstra que a escola, como primeiro plano, pode não favorecer e estimular o desenvolvimento dos alunos, mas fomentar um desempenho neoliberal meritocrático dentro da lógica mercantilista.

No caso estudado logramos evidências de que, durante o Ensino Médio, o participante foi constituindo experiências múltiplas que o permitiu produzir inteligibilidades na condição de sujeito, que passou a se autoafirmar como sistema inconcluso e complexo, descentrado de uma condição social escolar homogênea, e envolvendo-se em novos processos (GONZÁLEZ REY, 2018). Portanto, o sujeito foi se construindo ao construir novas práticas relacionais.

Por fim, o caso em tela mostrou um estudante que, pela sua mobilização socioescolar, conseguiu avançar até o Ensino Superior apesar das inúmeras dificuldades. Notadamente, as práticas relacionais no Ensino Médio o tornaram mais resiliente, demonstrando a importância do nível de ensino. Entretanto, ressaltamos que se trata de um caso singular, com ponderações na sua generalização, pois a maioria desses estudantes, de modo resignado, sucumbe ao longo do percurso e evade da escola após os fracassos; a evidência disso é o ainda baixo número de matrículas de estudantes do público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio e no Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. *Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil*. 2015. Disponível em: [http://www.abep.org/criterio-brasil\\_2015.pdf](http://www.abep.org/criterio-brasil_2015.pdf). Acesso em: 17 jul. 2017.

AMIRALIAN, M. L. T. M. Comunicação e participação ativa: a inclusão de pessoas com deficiência visual. In: AMIRALIAN, M. L. T. M. (Org.). *Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade*. São Paulo: Vetor, 2009.

BRASIL. *A consolidação da inclusão escolar no Brasil (2003 a 2016)*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília-DF. MEC, 2016.



BRASIL. *Parecer nº. 2.303.763*, de 28 de setembro de 2017. Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2017.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados; Campinas: PUC, 2006.

CAMARGO, E. P. *Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física*. São Paulo: UNESP, 2012.

DECIETE, N. *Tecendo os sentidos de alfabetização: repercussões do letramento e as relações de ensino em foco*. 2013. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2013.

FRIGOTTO, G. Ensino Médio no Brasil: “Juventudes” com futuro interditado. *Programa Salto para o Futuro: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. Ano XIX boletim 18 nov. Secretaria de Educação a Distância. Brasília-DF, MEC, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. L. Advances in Subjectivity from a Cultural-Historical Perspective: Unfoldings and Consequences for Cultural Studies Today. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F. L.; PEREZ-ZHIVANIE, N. V. (Org.). *Emotions and Subjectivity: advancing Vygotsky’s Legacy* (Editors). Routledge: Springer, 2018. p. 173-194.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MARTINEZ, A. M. *La personalidad: su educación y desarrollo*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MARTINEZ, A. M. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. São Paulo: Cortez, 2017.

MARTINEZ, A. M.; GONZÁLEZ REY, F. L. *Psicologia, Educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: fundamentos da defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

---

Recebido em: 24.5.2019

Reformulado em: 14.10.2019

Aprovado em: 13.11.2019