

EDUCAÇÃO, CORPOREIDADE E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

EDUCACIÓN, CORPOREIDAD Y PERSONA CON DISCAPACIDAD VISUAL: UN DIÁLOGO NECESARIO

EDUCATION, CORPOREALITY AND THE VISUALLY IMPAIRED PERSON: A NECESSARY DIALOGUE

Andressa Karoline Santana TEIXEIRA¹
Hergos Ritor Fróes de COUTO²

RESUMO: O corpo traz em si diferentes linguagens e significados, por meio dele se estabelecem relações nas quais estão envolvidas outras pessoas, outros seres, as coisas que se encontram no entorno, o mundo. Diante disso, o estudo tem como objetivo compreender as concepções de corpo de alunos com deficiência visual de escolas públicas de Santarém-PA, à luz da abordagem da corporeidade. Optou-se pela pesquisa descritiva de cunho qualitativo. A estrutura teórico/metodológica baseia-se nos pressupostos do fenômeno da corporeidade. Utilizou-se questionário de caracterização do participante e entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados a partir da Elaboração e Análise de Unidades de Significado. Os resultados possibilitaram compreender que as pessoas com deficiência visual possuem concepções de corpo que apresentam diferentes sentidos e significados, transitando entre conceitos biológicos e mecânicos, mas também que se aproximam da abordagem da corporeidade, que considera o corpo como a existência e experiência do ser no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Corpo. Corporeidade. Deficiência visual.

RESUMEN: *El cuerpo trae consigo distintos lenguajes y significados, a través de los cuales se establecen relaciones en las que se involucran otras personas, otros seres, cosas que están en el entorno, el mundo. Por lo tanto, el estudio tiene como objetivo comprender las concepciones corporales de estudiantes con discapacidad visual de escuelas públicas de Santarém-PA, a la luz del enfoque de la corporeidad. Optamos por una investigación cualitativa descriptiva. La estructura teórico-metodológica se fundamenta en los presupuestos del fenómeno de la corporeidad. Se utilizó un cuestionario para caracterizar al participante y una entrevista semiestructurada. Los datos fueron analizados utilizando la Elaboración y Análisis de Unidades de Significado. Los resultados de la investigación permitieron comprender que las personas con discapacidad visual tienen concepciones del cuerpo que tienen diferentes sentidos y significados, moviéndose entre conceptos biológicos y mecánicos, pero también acercándose al enfoque de la corporeidad, que considera el cuerpo como existencia y experiencia de estar en el mundo.*

PALABRAS CLAVE: *Educación. Cuerpo. Corporeidad. Discapacidad visual.*

¹ Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém – PA – Brasil. Mestrado em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7487-5745>. E-mail: andressakaroline909@gmail.com

² Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém – PA – Brasil. Docente. Doutorado em Educação (UNINOVE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2058-4341>. E-mail: hergos@hotmail.com

ABSTRACT: *The body brings with it different languages and meanings, through which relationships are established in which other people, other beings, things that are in the surroundings, the world are involved. Therefore, the study aims to understand the body conceptions of students with visual impairment from public schools in Santarém-PA, in the light of the corporeality approach. We opted for a descriptive qualitative research. The theoretical/methodological structure is based on the assumptions of the phenomenon of corporeality. A questionnaire to characterize the participant and a semi-structured interview were used. Data were analyzed using the Elaboration and Analysis of Units of Meaning. The research results made it possible to understand that people with visual impairments have conceptions of the body that have different senses and meanings, moving between biological and mechanical concepts, but also approaching the approach of corporeality, which considers the body as existence and experience of being in the world.*

KEYWORDS: *Education. Body. Corporeality. Visual impairment.*

Introdução

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

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

Durante muito tempo perpetuou-se a concepção de que o corpo era algo que se possuía como se fosse um objeto ou apenas morada do espírito, algo pecaminoso, que tende ao declínio, por vezes tendo um caráter maquínico ou produto de consumo: tal compreensão se acentuou com a chegada da visão mercadológica capitalista (GALLO, 2006).

Deste modo, historicamente o corpo foi desprezado, violentado, marginalizado, como sinônimo de impureza e imperfeição, visto como ameaça aos poderes estabelecidos na sociedade. Privilegiando o corpo em seus múltiplos saberes é que a corporeidade busca levar a uma reflexão crítica sobre as concepções de corpo impregnadas na sociedade, apresentando-se como alternativa para superar as visões cartesiana, empirista e mercadológica sobre o corpo.

Para compreender a corporeidade não há fórmulas sagradas, mas a busca de um discurso que não se detenha apenas a uma simples conceituação, sendo necessário um posicionamento

a respeito de uma concepção de corpo mais ampla, além da visão reducionista na leitura das realidades humanas, concebendo a essência como existencial, pois é uma característica individual de todos os corpos, não podendo ser representada nem codificada (MOREIRA, 1995). Assim, “é a realidade do corpo que nos permite, sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer, escolher” (NÓBREGA, 2010, p. 11).

Partindo dessa ideia, a experiência vivida é que nos faz compreender o mundo em que nos movemos, como expressa Merleau-Ponty: “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo, eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 14). Nesse sentido, faz-se necessário abordar o conceito de corpo ativo como compreensão de uma corporeidade vivida que tem a premissa de aprender a ver a vida lançando olhares sobre os objetos com intuito de habitá-los e compreendê-los em seus distintos aspectos (MOREIRA *et al.*, 2006).

Moreira *et al.* (2006) introduzem diálogos importantes ao promover as relações de um corpo ativo com a educação, enfatizando que é necessária uma prática educativa que considere a aprendizagem do indivíduo originada não somente de sua capacidade inteligível, mas de seu corpo inteiro em suas diversas interações e complexidade. A partir dessa premissa, “valorizar a corporeidade é olhar para aquele que aprende, reconhecendo seus múltiplos potenciais, estimulando-o por meio de situações-problema associadas às vivências cotidianas, favorecendo novas aprendizagens” (NISTA-PICCOLO *et al.*, 2019, p. 388). Esse olhar atencioso sobre o corpo e suas diversas formas de expressão pode ressignificar as formas de ensinar, instigando uma aprendizagem mais significativa e condizente com cada realidade vivenciada.

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

Nesse sentido, para Moreira e Simões (2016, p. 136), “na corporeidade, entrelaçam-se de forma significativa a existência e a expressão do pensamento, sendo a primeira revelada pelo corpo e a segunda pela palavra”. Por isso, a corporeidade preocupa-se com os saberes que emergem do corpo vivido, superando as concepções dualistas, sendo como o denomina Nóbrega (2010), essência e existência faces do mesmo fenômeno. A corporeidade busca ser e ter um discurso envolvente que intenta ir além da compreensão do ser humano em sua estrutura biológica, pois preocupa-se em proporcionar novos modos de organização de saberes, como de convivência ética e social (NÓBREGA, 2010).

A corporeidade atenta-se para a realidade vivenciada de cada sujeito com as percepções que detém do mundo e dos compartilhamentos estabelecidos, pois mediante as experiências do cotidiano cada ser humano se constitui uno, dotado de sensibilidade e inteligibilidade. O corpo deixa de ser concebido apenas como dimensão biológica, passando a ter uma dimensão existencial. O corpo é linguagem e possui diversas formas de manifestar-se, dessa maneira, “[...] olhar a corporeidade do sujeito é buscar a expressão, é buscar o desejo, pois o olhar conhece sentido e sente conhecendo” (MOREIRA, 1995, p. 19). Assim, é preciso exercitar a arte de pensar criticamente o corpo, levando os alunos a serem sujeitos conscientes e sensíveis, contribuindo na formação de corpos cada vez mais humanos.

Diante disso, o estudo tem como objetivo compreender as concepções de corpo de alunos com deficiência visual de escolas públicas de Santarém-PA, à luz da abordagem da corporeidade. Optou-se pela pesquisa descritiva de cunho qualitativo. A estrutura teórico/metodológica baseia-se nos pressupostos do fenômeno da corporeidade, utilizando questionário de caracterização do participante e entrevista semiestruturada.

Ser corpo com deficiência visual: aproximações com a corporeidade

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

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

É fundamental que sejam consideradas as necessidades, por exemplo, quem convive com os cegos deve entender que a impossibilidade de eles não fazerem leitura das expressões fisionômica e os gestos das pessoas faz com que necessitem serem informados sobre sentimentos e emoções do outro para que ocorra uma troca significativa (MOTA, 2003).

A partir desses pressupostos, considera-se que uma criança ao nascer com deficiência visual ou que a adquire nos primeiros anos de vida, tem sua forma de contato com mundo e o seu entorno distinto daqueles que dispõem da visão. É “[...] por meio de seus movimentos e

interações com o que cerca que a criança deficiente visual vai desenvolvendo sua habilidade de perceber, entrar em contato, organizar e compreender o mundo onde está” (MASINI, 2013, p. 19), isso torna-se perceptível em situações do cotidiano, como a orientação e mobilidade das pessoas com essa deficiência. Deve-se considerar que a pessoa com deficiência visual (PcDV) também vivencia o mundo que tem por sentido predominante dos seres humanos a visão e suas representações. No entanto, cabe ponderar que apesar de ser o sentido prevalecente, este não é o único, nem desempenha um papel mais importante que os demais. Dessa forma, este sujeito dispõe de todos os outros sentidos, envolvendo todos os seus domínios: o social, o afetivo e o cognitivo, evoluindo de acordo com as oportunidades que lhe são oferecidas e estão ao seu alcance.

As percepções de cada sujeito são construídas no dia a dia, a partir das ações e exploração do que o rodeia, assim, por meio dessas interações é que o ser humano percebe, diferencia e compreende o mundo (MASINI, 2013). Nessa perspectiva, este estudo busca considerar a experiência corporal que é própria de cada sujeito.

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

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

Falar da ausência, recuperação ou perda de qualquer sentido envolve um processo complexo, exigindo olhares cautelosos, pois trata-se de discutir como uma pessoa percebe e constrói seu próprio mundo. É imprescindível que se ofereçam condições de desenvolvimento e educação para além dos aspectos racionalistas e instrumentais, considerando as vivências de cada corpo em diferentes momentos e situações. É necessário compreendê-lo em sua totalidade existencial: como se expressa, se comunica, como pensa e como sente (MASINI, 2013).

O autor afirma ainda que para Merleau-Ponty (2018), ao considerar o sujeito e suas experiências perceptivas, deve-se avaliar que se trata de uma relação dinâmica do corpo e do mundo, e não somente de associações dos órgãos dos sentidos, pois o conhecimento se manifesta do saber latente que ocorre no corpo próprio (MASINI, 2013). Concebe-se o sujeito como corpo no mundo que se manifesta de diversas maneiras. Nesta direção, as pessoas com deficiência visual precisam de mais contato físico, fala, cuidados adicionais e diferentes maneiras de mediação para que possa conhecer, reconhecer e atribuir significados às coisas, valorizando-se o comportamento exploratório, estimulação dos sentidos remanescentes e participação ativa na sociedade (SÁ, 2011).

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

Nesse sentido, ao realizar uma pesquisa sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, Rodrigues, Bernardino e Moreira (2022, p. 13), concluíram, a partir do relato dos participantes, que:

[...] é muito sofrido perceber em outros a expressão do preconceito, da discriminação e da falta de atitudes e ações diante de situações complexas. Registram que percebem os estigmas e os estereótipos, a partir da própria família, por falta de conhecimento, mas que se estende à escola ou Universidade, na superproteção ou negligência as suas necessidades específicas. Sentem que todas as demais acessibilidades se relacionam à atitudinal, para colocar fim às barreiras.

Dessa forma, a pessoa com deficiência visual deve ser compreendida a partir do que representa a ausência da visão, bem como as possibilidades que podem ter por intermédio de vivências não visuais, de forma a estabelecer suas relações consigo mesma e com tudo que está ao seu entorno. Tais premissas tornam-se primordiais para um bom desenvolvimento de seu processo de ensino e aprendizagem, sendo essenciais para possibilitar o enfrentamento de dificuldades.

Por ser atribuído aos olhos uma grande parcela das experiências, questiona-se como a pessoa com deficiência visual se situa, estabelece e percebe suas relações em um mundo projetado em grande parte para o vidente. Entende-se que o corpo existe na medida em que sua relação com o mundo é percebida. Dessa forma, tanto o vidente como a pessoa com deficiência visual habitam a si mesmo e ao mundo, não apenas ocupando o espaço de maneira inerte e

passiva, mas de forma ativa e consciente. Logo, a relação do ser com o mundo se estabelece através de suas experiências e reflexões, através de sua realidade corpórea: o corpo é presença existencial do ser, sendo por meio da corporeidade que ele vive sua existencialidade (PORTO, 2002). Dessa maneira, não cabe fazer distinção entre o mundo dos videntes e dos cegos, fazer isso é não admitir que o mundo é o mesmo que se apresenta para qualquer sujeito que o partilha. O que existe é uma diferenciação da forma de perceber e atribuir significados entre mim e o outro (PORTO, 2002).

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

Pesquisas recentes como a de Martins e Chacon (2022), destacam que apesar dos avanços no que tange aos direitos das pessoas com deficiência, a inclusão nem sempre acontece, especialmente no ambiente escolar, isso devido a diversos fatores, como a ausência de flexibilização curricular, falta de preparo profissional e recursos pedagógicos condizentes com o nível de desenvolvimento desses discentes. Sendo assim, torna-se urgente garantir condições para que todos os corpos participem das diversas atividades educacionais.

Para que isso aconteça, é preciso considerar o corpo com suas especificidades, conhecendo profundamente sua essência, atentando-se às formas que este corpo com deficiência visual apreende o mundo e se manifesta. Assim,

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

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

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

como impedimento para sua autonomia, aprendizagem e seu desenvolvimento integral. A corporeidade vai além do que se é percebido por meio da visão, ela acontece no corpo por inteiro, não se excluindo pela falta ou dificuldade do uso de um dos sentidos. Embora a pessoa com deficiência visual tenha limites biológicos, ele é um ser humano capaz de manter contato e inter-relações com seu entorno, experimentando e apreendendo o mundo à sua maneira. Assim, “ser corpo deficiente não significa ser corpo ausente; ser corpo deficiente é ser corpo como qualquer outro ser” (PORTO, 2005, p. 38).

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

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

Para que aconteça inclusão é imprescindível a formação sólida dos docentes, possibilitando que o aluno tenha seu processo de ensino e aprendizagem efetivado de maneira ampla dentro do espaço escolar, independentemente de suas especificidades, garantindo não só o acesso, mas a qualidade do ensino, de forma que exerça o direito de participação social plena (LOZANO; PRADO; JUNGO, 2022). Deste modo, o ambiente escolar deve tornar-se cada vez mais um espaço que proporcione inclusão e maior participação dos distintos corpos de forma a contribuir para o desenvolvimento pleno do indivíduo, oferecendo vivências variadas, e estas devem se estender a todos, sem distinção.

As concepções de corpo de alunos com deficiência visual

O lócus da pesquisa está localizado na Região Oeste do estado do Pará. A cidade de Santarém constitui um dos 144 municípios do estado, sendo um dos mais populosos, destacando-se por sua beleza e exuberância tanto por questões naturais como culturais.

O estudo teve como meta ser desenvolvido em escolas públicas estaduais do município de Santarém – Pará, que em seu quadro de alunos tivessem estudantes com deficiência visual

cursando o ensino médio. No total, 07 Unidades de ensino participaram da pesquisa, sendo 06 escolas, e a 5ª Unidade Regional de Educação, que em sua estrutura oferece o ensino médio na modalidade modular para pessoas com deficiência visual.

Desenvolveu-se a pesquisa com 09 estudantes, sendo 07 com baixa visão e 02 cegos, 01 deles tendo adquirido a deficiência visual aos 05 anos de idade e o outro a possuindo desde o nascimento. Os discentes estão na faixa etária de 17 a 47 anos, a maioria na média entre 17 e 19 anos. Dos 09 participantes, 02 estão com 17 anos, 03 na faixa etária de 18 anos, 02 com 19 anos, 01 com 24 anos, e 01 com 47 anos.

Foram apresentados aos estudantes os objetivos do estudo, metodologia, riscos e benefícios, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); nos casos em que eram menores de idade, foi necessário apresentar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que foi assinado pelos participantes, ficando o TCLE para ser assinado por seu responsável.

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

Vale ressaltar que este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) – Comitê de Ética e Pesquisa da UFOPA. Processo com o número de protocolo: 50822732.8.0000.0171 e parecer de número: 5.032.050.

Sendo assim, como questão geradora tem-se: o que é corpo para você? Foi possível extrair 13 Unidades de significados para essa pergunta, como demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Unidade de Significados

Questão geradora: o que é corpo para você?												
Unidades de significados	Alunos									Nº de respostas	%	
	P0 1	P0 2	P0 3	P0 4	P0 5	P0 6	P0 7	P0 8	P0 9			
01- É algo divino	X										01	11,11 %
02- É minha existência	X	X									02	22,22 %
03- Meu corpo é sensível	X				X						02	22,22 %
04- Meu corpo, é base		X									01	11,11 %
05- É tudo			X								01	11,11 %
06- O meu corpo é normal			X			X		X	X		04	44 ,44%
07- É ter cuidado, ter bem-estar, se amar				X							01	11,11 %
08- É movimentação , é locomoção							X				02	11,11 %
09- Corpo é uma parte de mim						X					01	11,11 %
10- Cada pessoa tem um corpo que é diferente								X			01	11,11 %
11- É coisa		X			X						02	22,22 %
12- Conjunto de vários membros									X		01	11,11 %
13- É vida									X		01	11,11 %

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados obtidos na pesquisa de campo (2021/2022)

Na Unidade de Significados (Quadro 1), destaca-se que o corpo “**É algo divino**”; o participante P01 que relatou tal resposta, mencionou que a própria deficiência era algo abençoado: “*O meu corpo é algo divino que Deus me deu. Meu corpo é o que Jesus me deu com um dom, que é a doença, e eu enfrento várias barreiras com essa doença, tanto na escola como no trabalho*” (P01).

Ao ler tal afirmação é possível refletir sobre as concepções de corpo com deficiência ligado às questões divinas, entendido como um dom vindo de Deus. Percebe-se que tal visão,

ligada ao mundo sobrenatural, era muito presente na Idade Média, na qual a deficiência era julgada sagrada ou mesmo como castigo, um ato da ira divina por alguma ação considerada pecaminosa do sujeito ou de seus pais, e ainda se perpetua nos dias atuais tanto como algo positivo quanto negativo.

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

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

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

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

Como afirma Merleau-Ponty (2018, p. 230), “o corpo é a existência imobilizada ou generalizada, e a existência uma encarnação perpétua”. Corroborando com tal enunciado, Nóbrega (2010) destaca que o corpo é a condição de vida, da existência do ser e do próprio conhecimento. Nas palavras dos alunos: “[...] *O meu corpo é minha existência [...]*” (P01); para (P02), “*nossa, para essa eu não tava pronta.... bom, se não tivesse corpo eu não existiria eu, então...*”.

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

A fala dos alunos aproxima-se do discurso da corporeidade, pois ela busca perceber aqueles que se mostram. Nessa direção, a corporeidade exerce um olhar sobre os objetos em

uma perspectiva existencialista, pois “a existência é primeiramente corporal e que o corpo é a medida de nossa experiência no mundo e, portanto, referência primeira do conhecimento” (NÓBREGA, 2010, p. 15). Nessa mesma visão, Le Breton (2012) afirma que antes de qualquer coisa, a existência se dá através do corpo. Portanto, é nessa perspectiva que a abordagem da corporeidade, ancorada na fenomenologia, busca a descrição da experiência do ser humano em um mundo sensível, discutindo a percepção do corpo como condição existencial.

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

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

Percebe-se que tais apontamentos feitos pelo participante 02 possui uma certa aproximação com o discurso apresentado pela corporeidade, pois como menciona Pereira (2020), a abordagem discute a experiência do ser em se perceber, e por meio dessa percepção, redimensionar a forma de se conhecer, assim, a maneira como o sujeito se encontra na atualidade é uma condição provisória e inacabada, podendo sofrer mudanças a qualquer momento. É possuir flexibilidade, se adaptando às condições da vida. Além do mais, como menciona P02, pensar sobre o significado de corpo não é algo tão simples, raras vezes se é instigado a refletir sobre ele. Na fala do referido entrevistado, também é possível perceber um certo incômodo, certo estranhamento à princípio sobre a indagação, provavelmente por ser uma temática pouco discutida. Outro fato que merece destaque é que apesar de ambos os participantes serem pessoas com deficiência visual, um com baixa visão e o outro com cegueira, nota-se que não foi possível fazer diferenciação da concepção de corpo pelo tipo de deficiência visual, mas pelas experiências de mundo e pelas relações estabelecidas consigo mesmo e com os outros, pois de fato entende-se que é isso que dá sentido as coisas e aos fenômenos.

Entende-se que o ser humano está em constante desenvolvimento, então, supõe-se que o discurso sobre determinado fenômeno também pode estar sendo moldado e construído ao longo da vida. Levando em consideração que se trata de discente com deficiência visual de

ensino médio, imagina-se que o participante se encontra em processo de formação, inclusive de reflexões a respeito de suas concepções sobre o próprio corpo.

Nessa mesma perspectiva, apresenta-se a Unidade “**Meu corpo é sensível**”, que esteve presente nas falas tanto do P01: “*Eu diria que o meu corpo é sensível...*”, como de P05, e refletem o que pensam sobre o corpo: “*Corpo... nunca parei para pensar... agora pegou... olha eu nunca... tipo... ahhhh.... [...] Ele significa o sentir ...*” (P05). Percebe-se que as falas abordam um corpo que é tido como sensível, inteligível, complexo, e ao mesmo tempo possuindo inúmeros significados e singularidades, sendo até difícil de ser definido.

Como mencionado pelos participantes, esse corpo sensível é um corpo que sente, que experimenta inúmeras situações do dia a dia, que tem suas dificuldades, mas também potencialidades. Um corpo que se mostra e se deixa conhecer. Um corpo que está aprendendo cotidianamente, em uma interação dinâmica com os objetos, o outro e o mundo, e que neste paradoxo de ser corpo demonstra a beleza de ser humano. É o que Nóbrega (2010) menciona como corpo-próprio, corpo-vivido e sensível exemplar. E por ser corpo é que o sujeito se comunica, se expressa, demonstra suas emoções, a partir da vivência de sua corporeidade. É um corpo que está indubitavelmente entrelaçado ao meio em que está inserido e, também, que estabelece trocas e compartilhamentos.

Além do mais, como afirmado por P01, o corpo também possui suas limitações e necessidades que precisam ser consideradas, principalmente no ambiente escolar, “as pessoas com deficiência visual possuem necessidades específicas em relação à interação e comunicação com o meio. Precisam de procedimentos diferenciados no processo ensino-aprendizagem, materiais e recursos específicos para sua educação e inclusão” (MASINI, 2013, p. 94). Cabe aos ambientes escolares proporcionarem vivências que possibilitem que cada corpo se desenvolva de forma ativa.

Contribuindo com essa discussão, Correa, Moro e Valentini (2021), destacam que a Tecnologia Assistiva (TA), quando acrescentada e devidamente utilizada no processo de ensino aprendizagem, possibilita romper barreiras sensoriais, motoras e cognitivas, sendo auxiliadora na inclusão de estudantes com deficiência. Para tanto, a escola deve proporcionar um conjunto de instrumentos metodológicos que contribuam para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

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

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

A Unidade de Significado meu corpo “**É vida**”, foi extraída do relato do P08, no qual afirma: “*Bom, eu acho que significa uma vida né, uma vida presente*”. Percebe-se uma aproximação com o que foi abordado nas unidades anteriores, pois também apresentam uma noção de corpo com significado mais amplo e filosófico, levando a refletir sobre o ser humano que é complexo e uno, pois “o corpo é condição de vida, de existência, de conhecimento” (NÓBREGA, 2010, p. 19). O corpo não pode ser tratado como um artefato alojado no homem que se apresenta como um obstáculo a ser carregado em sua existência, mas, ao contrário, deve ser considerado como a condição humana no mundo no qual lhe desenha o caminho e torna hospitaleira sua acolhida (LE BRETON, 2016).

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

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

A Unidade de Significado que aborda que corpo “**É ter cuidado, ter bem-estar, se amar**” tem um enfoque de corpo mais voltado para questões de saúde e estética. Segundo P04: “*Então, o corpo assim, é ter cuidado, ter bem-estar com próprio corpo e consigo mesmo. Em relação ao meu corpo, eu acho que é ter ele e saber cuidar dele. Eu acho que é saber se amar independente do que seja, independente do seu corpo nunca desista de quem você é*” (P04).

Nota-se que o discente relata que o corpo é algo que se possui, e no qual deve-se ter hábitos que garantam que seja saudável, tendo uma relação de bem-estar consigo mesmo, se amando independente das peculiaridades que o corpo tenha. Nesta fala, pode-se perceber que mesmo o participante tendo deficiência visual, ele não se sente diminuído, com sentimento de invalidez ou inferioridade.

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

Embora, em alguns momentos, pareça que P04 veja o corpo como um objeto, percebem-se traços que vão ao encontro do que é o discurso da corporeidade, pois o entrevistado não se prende às questões biologistas, mas vai além, abordando questões ligadas ao relacionar-se consigo mesmo e com o outro. Abordando a ideia de que a forma que o sujeito enxerga seu próprio corpo, influencia até mesmo a visão que o outro terá.

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

A Unidade de Significado “**Corpo é uma parte de mim**” demonstra uma concepção de que o ser humano vai além do corpo matéria, sendo o corpo uma parte da extensão do que é o sujeito. Nas palavras do P06: “*Corpo é uma parte de mim, e sou... é, satisfeita com ele*” (P06). Baseado no discurso do entrevistado e nos escritos de Santos (2019), compreende-se que o corpo, ao ser entendido dessa maneira, não é visto como corpo objeto, mas como corpo sujeito, abrangendo a perspectiva do sujeito em sua totalidade, transcendendo a esfera objetiva e alcançando a complexidade e subjetividade do ser.

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

Partindo dessa reflexão, enfatiza-se que a existência humana ocorre por intermédio da intencionalidade dos movimentos, são eles que possibilitam a interação humana. Assim, a corporeidade busca atribuir sentidos a esses movimentos e as relações corporais que são

estabelecidas a partir delas. É um ser ativo, que está em constante movimento (MERLEAU-PONTY, 2018). Assim, considera-se que “o corpo é vivo e significativo e ao mover-se, o sujeito humano cria e recria a história e a cultura” (NÓBREGA, 2019, p. 86). Logo, é por meio do movimento do corpo que o ser humano se expressa e a partir de sua corporeidade se faz presente no mundo. Por outro lado, imagina-se que a resposta do participante também está relacionada às visões de corpo como instrumento físico e biológico, pois também se percebe um caráter utilitarista nessa unidade.

Compondo a Unidade de Significados “**O meu corpo é normal**”, nota-se um sentido de afirmação dos participantes em tentar esclarecer que estes não se consideram “anormais” por terem uma deficiência. Os relatos indicam uma necessidade de autoafirmação, pois embora a pergunta não esteja diretamente relacionada a essa resposta, os participantes buscaram evidenciar tal afirmativa: “*Primeiro, acho que o corpo não é diferente por causa da deficiência*” (P03); já P06 declara: “*Não considero que ele é diferente por ser deficiente visual*”. E outro participante declarou: “*Sinceramente eu não sei definir o corpo humano. Mas eu imagino que é uma pessoa. O meu corpo é normal, natural na minha visão*” (P08).

Supõe-se que tais respostas estão relacionadas às experiências vivenciadas pelos alunos, ligadas ao fato de terem que lidar por diversas vezes com o preconceito sobre seu corpo devido a terem uma certa limitação biológica. Contribuindo com este enunciado, ao tratar do corpo com algum tipo de deficiência Le Breton (2012) afirma que quanto mais visível é uma deficiência, mais discriminação o sujeito sofrerá, pois a relação dessas pessoas é quase sempre de ambivalência, ou seja, ao mesmo tempo que a sociedade afirma que estes são seres normais e que a deficiência não deve influenciar o valor social, eles ainda sofrem muito preconceito e reprovação, prejudicando suas relações.

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

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

No relato constata-se que o participante é ciente de que mesmo com todas as limitações e dificuldades que enfrenta ele não possui um corpo “anormal”, mas um corpo diferente, assim como todos os outros, pois cada um se constitui de forma distinta. Concorde-se com as palavras do P08, pois entende-se que o corpo pode manifestar-se de diferentes formas e sob múltiplas linguagens, tanto social, cultural e histórica. Tal afirmação do discente vai ao encontro do que enfatiza a corporeidade, pois como afirma Nóbrega (2010, p. 21), “a corporeidade convive com os diversos corpos existencializados”. Nesse sentido, cada corpo possui suas características, qualidades, limitações e potencialidades que devem ser consideradas em todos os ambientes, principalmente no escolar, local privilegiado de construção de saberes.

A partir da Unidade apresentada “**É coisa**”, nota-se um significado de corpo que é divergente da corporeidade. Nos discursos de P02, “*meu corpo para mim é uma coisa que eu uso muito sabe, tipo o tempo todo*”, enquanto P05 diz: “*o corpo para mim, eu acho que é coisa de se locomover, tipo assim, para andar, para fazer coisas, pensar e aprender coisas que não sei*”. Nota-se que no discurso do P02, “coisa” está ligado mais ao discurso de algo mecânico e utilitário. Enquanto, para P05, o discurso já se aproxima do sentido de corpo como ligado ao movimento, algo intencional. Essa visão de corpo está presente no ambiente escolar. Atualmente, profissionais da educação tratam os corpos dos alunos como objeto a ser manipulado ou melhorado, muitas vezes, refletindo na concepção que os discentes terão de seu próprio corpo. Esse cenário é preocupante, pois em pleno século XXI, com os inúmeros avanços na área educacional, são poucos os movimentos dentro deste ambiente que instigam o aluno a refletir sobre seu corpo como seres autônomos, e a sentir-se corporeidade (COUTO; RIBEIRO; TEIXEIRA, 2021).

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

Outro relato apontou o corpo como “**Conjunto de vários membros**”, uma Unidade de significados em que se nota uma visão de corpo orgânico, que mais se aproxima das concepções biologistas e maquinicas do corpo, como algo fragmentado, separados em partes, estando ligado mais às questões orgânicas. Baseado nos escritos de Nóbrega (2010), entende-se que não se deve considerar o corpo como um inventário de partes ou como casa para o espírito, mas como o próprio ser humano, com suas experiências, sensibilidade e flexibilidade, em sua relação com o mundo e o outrem.

Considerações finais: reflexões daqueles que “veem” sobre a concepção de corpo dos que não “veem” com os olhos

Como delineado no decorrer deste estudo, a corporeidade vai muito além do que um conceito propriamente dito, trata-se de um ato de envolvimento íntimo consigo mesmo, com o outro e com o mundo, é um entrelaçamento com a vida. Um modo de ser e estar, um caminhar em direção ao melhor que se pode ser enquanto pessoa, na busca constante por fazer do mundo um lugar melhor. Entender a abordagem da corporeidade é algo complexo, porém possível de ser compreendida e disseminada nos ambientes educacionais formais e não formais. Percebe-se que as escolas estão saturadas de práticas que insistem em dominar e silenciar as manifestações corporais, sendo imprescindível um discurso que rompa com essas percepções.

Neste sentido, ao buscar a visão de corpo das pessoas com deficiência visual, almejava-se dar vez e voz aos corpos que continuamente são silenciados pela sociedade, além de ser um anseio entender melhor os diferentes corpos presentes no ambiente escolar. Considera-se que estes corpos não são excepcionais por terem uma deficiência, mas por serem seres únicos, complexos, cheios de subjetividade e que possuem experiências diferenciadas. Evidentemente que não possuir um dos sentidos remanentes lhe trazem vivências que um vidente não terá, mas como afirmado pelos alunos entrevistados, isso não os torna corpos diferentes dos demais, exclusivamente por essa característica. De acordo com os dados apresentados, os alunos com deficiência visual, em sua maioria, descrevem o corpo como sendo o próprio ser, em suas expressões e existência. Logo, estes discursos convergiram com os pressupostos apresentados pela abordagem da corporeidade, em que o corpo é a manifestação do sujeito, sendo a única maneira de ser e estar no mundo.

Faz-se necessário, a partir do que enunciam os participantes, valorizar a relação e o cuidado consigo mesmo, com o outro e com o entorno. É preciso conviver com qualidade com todos aqueles que se encontram na vida, possibilitando um mundo melhor e mais prazeroso para se estar e viver. Cada discurso está carregado de sentidos e mais sentidos, estando presente um pouco de cada ser, de sua trajetória, alegrias, angústias e aprendizados que são constitutivas das singularidades destes discentes. Esses sujeitos trazem experiências e marcas negativas imprimidas em seus corpos que são frutos do preconceito e discriminação, e isso não pode ser negligenciado por nossas instituições de ensino. Ao contrário, precisa-se cumprir o que é previsto nas Leis, oportunizando com qualidade distintas experiências positivas.

O corpo da pessoa com deficiência visual que não possui os padrões ditados pela sociedade não pode ser tratado com preconceito e exclusão, mas sim como um corpo que possui seus desafios, mas que é rico de sensibilidade e inteligibilidade.

Reafirma-se que os direitos que estes possuem são garantidos por Lei, como os instituídos pelas políticas e leis de inclusão (BRASIL, 2008, 2015), a Constituição brasileira (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes da Educação, LDB nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), visto que estes devem ser frequentemente reconhecidos e respeitados para que possam exercer de forma plena sua cidadania.

Aprofundar-se na concepção de corpo desses sujeitos é compreender que, mesmo não dispondo do sentido da visão, eles possuem todos os outros sentidos que lhes possibilitam ir além das coisas vistas, permitindo se relacionarem consigo mesmo, com os outros e seu entorno a partir de sua corporeidade vivida. Assim, baseado nos teóricos e nos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa, compreende-se que a corporeidade se apresenta como mecanismo de superação das visões mecanicistas e reducionistas de corpo, criticando e ressignificando essas concepções que estão impregnadas na sociedade, que, por vezes, aprisionam e silenciam o ser.

Desta maneira, a abordagem da corporeidade aqui apresentada neste artigo, busca instigar o ser humano em seu desenvolvimento pleno, concebendo o corpo em sua subjetividade, plenitude e autonomia. Pois, ao se perceber como ser corpóreo, o sujeito passa a ser o gestor de sua própria história, vivendo com harmonia com todas as suas facetas. Logo, quando “tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história [...]” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 19).

Considerando tais fatores, é preciso pensar a educação criticamente, transformando-a em um verdadeiro espaço de aprendizagem que privilegie os diversos saberes e experiências corporais, de maneira que ultrapasse os limites da escola com intuito de formar cidadãos e cidadãs para a vida, tornando-os sujeitos críticos e atuantes em sua realidade. Os seres humanos necessitam de olhares atenciosos sobre suas singularidades constitutivas, de forma que sejam respeitados em suas diferenças, tendo a oportunidade de se desenvolverem plenamente nas/pelas interações sociais, na sua relação com o outro.

AGRADECIMENTOS: À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: Uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Assembleia Nacional, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

CORREA, Y.; MORO, T. B.; VALENTINI, C. B. Tecnologia assistiva na educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 4, p. 2963-2970, dez. 2021. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16060>. Acesso em: 10 set. 2022.

COUTO, H. R. F.; RIBEIRO, F.; TEIXEIRA, A. K. S. Corpo, corporeidade e educação: Reflexões no âmbito acadêmico da Amazônia *In*: COLARES, M. L. I. S.; CALIXTO, H. R. S. (org.). **Curso de Pedagogia: Leituras formativas**. Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

GALLO, S. Corpo ativo e a filosofia. *In*: MOREIRA, W. W. (org). **Século XXI: A era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

GIORGI, A. **A psicologia como ciência humana**: Uma abordagem de base fenomenológica. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

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

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

LOZANO, D.; PRADO, I. T.; JUNGO, B. G. A inclusão sob a ótica do censo da educação básica: Uma análise dialética com as leis. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0825-0843, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15855>. Acesso em: 10 out. 2022.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Estar presente é estar incluído? Análise de situações em que a inclusão escolar não acontece. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1339-1355, jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17001>. Acesso em: 10 set. 2022.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: Fundamentos e recursos básicos. São Paulo: PUC-SP, 1989.

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

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

MOREIRA, W. W. Corpo presente num olhar panorâmico. *In*: MOREIRA, W. W. (org.). **Corpo presente, corpo pressente**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MOREIRA, W. W. *et al.* Corporeidade aprendente: A complexidade do aprender viver. *In*: MOREIRA, W. W. (org.). **Século XXI: A era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Educação física, esporte e corporeidade: Associação indispensável. *In*: MOREIRA, W. W.; PICCOLO, V. L. N. (org.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: Técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **R. bras. Ci e Mov.**, v. 13, n. 4, p. 107-114, 2005. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-524584>. Acesso em: 28 ago. 2021.

MOTA, M. G. B. **A comunicação e a relação interpessoal com o aluno deficiente visual**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial; MEC, 2003.

NISTA-PICCOLO, V. L. *et al.* As inteligências expressas na corporeidade vivida no cotidiano escolar. **Revista educação e cultura contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 44, p. 369-393, 2019. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3459>. Acesso em: 07 jun. 2022.

NÓBREGA, T. P. A atitude fenomenológica: o corpo sujeito. *In*: NÓBREGA, T. P.; CARMINHA, I. O. (org.). **Merleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: Liber Ars, 2019.

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

PEREIRA, A. H. M. **É Gol, que felicidade?** Educação, futebol profissional e Corporeidade na Amazônia. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/494>. Acesso em: 15 out. 2021.

PORTO, E. T. R. **A corporeidade do cego**: Novos olhares. 2002. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

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

RODRIGUES, M.; BERNARDINO, J. L. F.; MOREIRA, M. V. Barreiras atitudinais: A exclusão que limita a acessibilidade de pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana**

de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1311-1326, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15058>. Acesso em: 10 set. 2022.

SÁ, E. D. Atendimento educacional especializado para alunos cegos e com baixa visão. *In*: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

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

Como referenciar este artigo

TEIXEIRA, A. K. S.; COUTO, H. R. F. Educação, corporeidade e a pessoa com deficiência visual: Um diálogo necessário. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2987-3008, out./dez. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.17371>

Submetido em: 11/12/2021

Revisões requeridas em: 24/03/2022

Aprovado em: 19/10/2022

Publicado em: 30/12/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

