

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

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

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

Andressa Karoline Santana TEIXEIRA¹
Hergos Ritor Fróes de COUTO²

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.

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 semiestructurada. 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 biólogos 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.

¹ Universidad Federal del Oeste de Pará (UFOPA), Santarém – PA – Brasil. Maestría en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7487-5745>. E-mail: andressakaroline909@gmail.com

² Universidad Federal del Oeste de Pará (UFOPA), Santarém – PA – Brasil. Docente. Doctorado en Educación (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.*

Introducción

El fenómeno de la corporeidad ha provocado reflexiones sobre la comprensión del cuerpo, así, la corporeidad contribuye al avance a la comprensión del ser humano en su totalidad, en las relaciones que establece consigo mismo, con el otro y con el mundo. Vale la pena mencionar que "la corporeidad es considerada como un campo de experiencia y reflexión, a partir del cual se despliegan posibilidades epistemológicas, éticas, estéticas, sociales e históricas" (NÓBREGA, 2010, p. 35, nuestra traducción).

Visto desde esta perspectiva, pensar desde la perspectiva de la corporeidad es considerar un cuerpo sujeto, activo, que se opone a la visión de dualidad entre cuerpo y alma, viéndolos como inseparables. Por lo tanto, "comprender el cuerpo en el escenario contemporáneo es una tarea que implica paradoja" (NÓBREGA, 2010, p. 36, nuestra traducción).

Durante mucho tiempo, la concepción de que el cuerpo era algo que se poseía como si fuera un objeto o simplemente una morada del espíritu, algo pecaminoso, que tiende a declinar, a veces teniendo un carácter maquínico o producto de consumo: esta comprensión se acentuó con la llegada de la visión capitalista de mercado (GALLO, 2006).

Así, históricamente el cuerpo ha sido despreciado, violado, marginado, como sinónimo de impureza e imperfección, visto como una amenaza a los poderes establecidos en la sociedad. Privilegiar el cuerpo en sus múltiples conocimientos es que la corporeidad busca conducir a una reflexión crítica sobre las concepciones del cuerpo impregnadas en la sociedad, presentándose como una alternativa para superar visiones cartesianas, empíricas y de marketing sobre el cuerpo.

Para entender la corporeidad no existen fórmulas sagradas, sino la búsqueda de un discurso que no detenga solo una simple conceptualización, siendo necesario un posicionamiento sobre una concepción corporal más amplia, además de la visión reduccionista en la lectura de las realidades humanas, concibiendo la esencia como existencial, porque es una característica individual de todos los cuerpos, no se puede representar ni codificar (MOREIRA, 1995). Así, "es la realidad del cuerpo la que nos permite soñar, desear, pensar, narrar, conocer, elegir" (NÓBREGA, 2010, p. 11, nuestra traducción).

A partir de esta idea, la experiencia vivida es la que nos hace comprender el mundo en el que nos movemos, como expresa Merleau-Ponty: "el mundo no es lo que pienso, sino lo que vivo, estoy abierto al mundo, me comunico indudablemente con él, pero no lo poseo, es inagotable" (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 14, nuestra traducción). En este sentido, es necesario abordar el concepto de cuerpo activo como una comprensión de una corporeidad vivida que tiene la premisa de aprender a ver la vida lanzando miradas sobre los objetos para habitarlos y comprenderlos en sus diferentes aspectos (MOREIRA *et al.*, 2006).

Moreira *et al.* (2006) introducen diálogos importantes promoviendo las relaciones de un cuerpo activo con la educación, enfatizando que es necesaria una práctica educativa que considere el aprendizaje del individuo originado no solo de su capacidad inteligible, sino de todo su cuerpo en sus diversas interacciones y complejidad. A partir de esta premisa, "valorar la corporeidad es mirar a quien aprende, reconociendo sus múltiples potencialidades, estimulándola a través de situaciones problemáticas asociadas a experiencias cotidianas, favoreciendo nuevos aprendizajes" (NISTA-PICCOLO *et al.*, 2019, p. 388). Esta mirada atenta al cuerpo y sus diversas formas de expresión puede resignificar las formas de enseñar, instigando un aprendizaje más significativo y coherente con cada realidad experimentada.

Se enfatiza que cada cuerpo tiene en sí mismo una estesia que es particular según sus experiencias. La corporeidad entendida en su totalidad existencial sostiene una "ambigüedad del ser humano como intencionalidad, como conciencia y cuerpo, revelando su unidad de lo sensible, lo corporal, la experiencia vivida de estar en el mundo" (MOREIRA *et al.*, 2006, p. 141, nuestra traducción).

En este sentido, para Moreira y Simões (2016, p. 136, nuestra traducción), "en la corporeidad, la existencia y la expresión del pensamiento están significativamente entrelazadas, la primera siendo revelada por el cuerpo y la segunda por la palabra". Por lo tanto, la corporeidad se ocupa del conocimiento que emerge del cuerpo vivido, superando las concepciones dualistas, siendo como llama a Nóbrega (2010), la esencia y la existencia frente a un mismo fenómeno. La corporeidad busca ser y tener un discurso atractivo que pretende ir

más allá de la comprensión del ser humano en su estructura biológica, porque se preocupa por proporcionar nuevas formas de organizar el conocimiento, como la convivencia ética y social (NÓBREGA, 2010).

La corporeidad está atenta a la realidad vivida por cada sujeto con las percepciones que tiene del mundo y las acciones establecidas, porque a través de las experiencias de la vida cotidiana cada ser humano es uno, dotado de sensibilidad e inteligibilidad. El cuerpo ya no se concibe sólo como una dimensión biológica, y tiene una dimensión existencial. El cuerpo es lenguaje y tiene varias formas de manifestarse, de esta manera, “[...] mirar la corporeidad del sujeto es buscar expresión, es buscar deseo, porque la mirada conoce el significado y siente saber” (MOREIRA, 1995, p. 19, nuestra traducción). Por lo tanto, es necesario ejercer el arte de pensar críticamente el cuerpo, llevando a los estudiantes a ser sujetos conscientes y sensibles, contribuyendo a la formación de cuerpos cada vez más humanos.

Por lo tanto, el estudio tiene como objetivo comprender las concepciones corporales de los estudiantes con discapacidad visual de las escuelas públicas de Santarém-PA, a la luz del enfoque de corporeidad. Se optó por la investigación descriptiva de carácter cualitativo. La estructura teórico-metodológica se basa en los supuestos del fenómeno de la corporeidad, utilizando un cuestionario de caracterización de los participantes y una entrevista semiestructurada.

Ser un cuerpo con discapacidad visual: enfoques de la corporeidad

La visión es considerada uno de los recursos de comunicación más importantes y uno de los principales accesos para establecer relaciones, con el otro y el mundo. En este sentido, buscamos discutir las habilidades y limitaciones de las personas con discapacidad visual y su relación con la corporeidad.

Para comprender a la persona con discapacidad visual, es esencial que los profesionales tengan la sensibilidad para tratar de comprenderla en su totalidad, partiendo de cualquier prejuicio o concepto estructurado y predeterminado que influya en las actitudes hacia ella. Entonces, más relevante que centrarse en las diferencias entre la persona con discapacidad visual y la persona vidente es centrarse en las similitudes, y a partir de eso, recurrir a las características de cada uno (AMIRALIAN, 1997).

Es esencial que se consideren las necesidades, por ejemplo, aquellos que viven con ciegos deben entender que la imposibilidad de que no lean las expresiones fisonómicas y los

gestos de las personas hace que necesiten estar informados sobre los sentimientos y emociones del otro para tener un intercambio significativo (MOTA, 2003).

A partir de estos supuestos, se considera que un niño al nacer con discapacidad visual o que la adquiere en los primeros años de vida tiene su forma de contacto con el mundo y su entorno distinta de aquellos que tienen visión. É "[...] a través de sus movimientos e interacciones con lo que rodea al niño con discapacidad visual desarrolla su capacidad de percibir, contactar, organizar y comprender el mundo donde se encuentra" (MASINI, 2013, p. 19, nuestra traducción), esto se hace evidente en situaciones cotidianas, como la orientación y movilidad de las personas con esta discapacidad. Se debe considerar que la persona con discapacidad visual (PcDV) también experimenta el mundo que tiene como sentido predominante de los seres humanos la visión y sus representaciones. Sin embargo, hay que considerar que, aunque es el significado predominante, este no es el único, ni juega un papel más importante que el resto. Por lo tanto, este sujeto tiene todos los demás significados, involucrando todos sus dominios: el social, el afectivo y el cognitivo, evolucionando de acuerdo con las oportunidades que se le ofrecen y están a su alcance.

Las percepciones de cada sujeto se construyen en la vida cotidiana, a partir de las acciones y exploración de lo que le rodea, por lo que a través de estas interacciones es que el ser humano percibe, diferencia y entiende el mundo (MASINI, 2013). Desde esta perspectiva, este estudio busca considerar la experiencia corporal que es propia de cada sujeto.

Es pertinente destacar que no se pueden generalizar las características positivas o negativas de una persona con discapacidad visual, porque cada una tiene su propia individualidad, aunque tengan en común la discapacidad. Desde esta perspectiva, se sabe que las formas de ser son propias de cada sujeto. No se puede limitar y etiquetarlos impidiéndoles construir las percepciones de la realidad que experimentan. Es necesario habilitar diferentes oportunidades, valorización, solidaridad y, principalmente, respeto. La piedad y el cuidado excesivo de ninguna manera ayudan a estos seres que tienen limitaciones, pero que también están dotados de habilidades (MOTA, 2003).

Por lo tanto, para hablar del cuerpo con discapacidad visual, basemos los escritos de Merleau-Ponty (2018), porque este filósofo enfatiza que el ser humano tiene en el cuerpo su fuente de significados en la que ocurre la experiencia con el otro, consigo mismo y con el mundo. Para el autor no hay forma de establecer ninguna relación sin el cuerpo, él es el creador de significados y cada sujeto tiene una individualidad, ya sea por razones de personalidad o naturaleza biológica, porque es a través de su condición corporal que el ser humano actúa en el mundo.

Hablar de la ausencia, recuperación o pérdida de cualquier significado implica un proceso complejo, que requiere miradas cautelosas, porque se trata de discutir cómo una persona percibe y construye su propio mundo. Es esencial ofrecer condiciones de desarrollo y educación más allá de los aspectos racionalistas e instrumentales, considerando las experiencias de cada cuerpo en diferentes momentos y situaciones. Es necesario entenderlo en su totalidad existencial: cómo se expresa, se comunica, cómo piensa y cómo se siente (MASINI, 2013).

El autor también afirma que para Merleau-Ponty (2018), al considerar al sujeto y sus experiencias perceptivas, se debe evaluar que se trata de una relación dinámica del cuerpo y el mundo, y no solo asociaciones de los órganos de los sentidos, porque el conocimiento se manifiesta en el conocimiento latente que ocurre en el cuerpo mismo (MASINI, 2013). El sujeto es concebido como un cuerpo en el mundo que se manifiesta de varias maneras. En este sentido, las personas con discapacidad visual necesitan más contacto físico, habla, cuidados adicionales y diferentes formas de mediación para que puedan conocer, reconocer y atribuir significados a las cosas, valorando el comportamiento exploratorio, la estimulación de los significados restantes y la participación activa en la sociedad (SÁ, 2011).

En cuanto a los conceptos erróneos sobre el cuerpo con discapacidad visual, Mota (2003) menciona que no ver con los ojos no significa no escuchar. Un error recurrente es tratar a los PcDV como si fueran sordos o incluso que no pudieran comunicarse claramente. Otra visión errónea es el hecho de que muchos creen que tienen un "sexto sentido", pero lo que sucede es que desarrollan sus recursos latentes con mayor precisión.

En este sentido, al realizar una investigación sobre las dificultades que enfrentan las personas con discapacidad, Rodrigues, Bernardino y Moreira (2022, p. 13, nuestra traducción), concluyeron, con base en los informes de los participantes, que:

[...] Es muy doloroso percibir en los demás la expresión de prejuicios, discriminación y falta de actitudes y acciones frente a situaciones complejas. Registran que perciben los estigmas y estereotipos, desde la propia familia, por falta de conocimiento, pero que se extiende a la escuela o universidad, en la sobreprotección o descuido de sus necesidades específicas. Sienten que todas las demás accesibilidades están relacionadas con el autismo, para poner fin a las barreras.

Por lo tanto, la persona con discapacidad visual debe ser entendida desde lo que representa la ausencia de visión, así como las posibilidades que puede tener a través de experiencias no visuales, con el fin de establecer sus relaciones consigo misma y con todo lo que está a su alrededor. Estas premisas se convierten en primordiales para un buen desarrollo

de su proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo esenciales para permitir el afrontamiento de las dificultades.

Debido a que una gran parte de las experiencias se atribuyen a los ojos, uno se pregunta cómo la persona con discapacidad visual se sitúa, establece y percibe sus relaciones en un mundo diseñado en gran medida para el vidente. Se entiende que el cuerpo existe en la medida en que se percibe su relación con el mundo. Así, tanto el vidente como la persona con discapacidad visual habitan en sí mismos y en el mundo, no sólo ocupando el espacio de manera innecesaria y pasiva, sino activa y conscientemente. Por lo tanto, la relación del ser con el mundo se establece a través de sus experiencias y reflexiones, a través de su realidad corporal: el cuerpo es la presencia existencial del ser, siendo a través de la corporeidad que vive su existencialidad (PORTO, 2002). Por lo tanto, no es apropiado distinguir entre el mundo de los videntes y el de los ciegos, hacer esto no es admitir que el mundo es el mismo que se presenta a cualquier sujeto que lo comparta. Lo que existe es una diferenciación de la forma de percibir y asignar significados entre el yo y el otro (PORTO, 2002).

En palabras del autor, los ciegos son comunes al esperar que conciban el mundo como videntes, pero al hacerlo, se niega que ambos puedan vivir la misma situación. Lo que ocurre es que perciben diferente porque son diferentes en su esencia y condiciones naturales de sus cuerpos, sin embargo, esto también se puede percibir de ciego a ciego o de vidente a vidente, porque cada ser es único y establece su relación con el mundo en esta perspectiva.

Estudios recientes como el de Martins y Chacon (2022) destacan que, a pesar de los avances en los derechos de las personas con discapacidad, la inclusión no siempre sucede, especialmente en el ámbito escolar, debido a varios factores, como la ausencia de flexibilidad curricular, falta de preparación profesional y recursos pedagógicos consistentes con el nivel de desarrollo de estos estudiantes. Por lo tanto, es urgente garantizar las condiciones para que todos los organismos participen en las diversas actividades educativas.

Para que esto suceda, es necesario considerar el cuerpo con sus especificidades, conociendo profundamente su esencia, teniendo en cuenta las formas en que este cuerpo con discapacidad visual se apodera del mundo y se manifiesta. Así,

La primera tarea para aquellos que se proponen realizar cualquier acción educativa con los discapacitados visuales es tratar de conocer sobre ellos, su experiencia de vida y sobre su percepción, porque es sólo desde su propio significado – de lo que sienten y entienden – es que serán capaces de organizar la información sobre el mundo que les rodea y actuar en situaciones (MASINI, 2013, p. 20, nuestra traducción).

Por ello, ya sea para quienes conviven diariamente con personas con discapacidad visual para que se desafíen a sí mismos a estudiarlas o que desarrollen alguna acción educativa, es fundamental conocerlas en sus diversos aspectos, teniendo en cuenta su desarrollo, percepción y formas de ser. Porque, es a partir de lo que la persona siente y comprende que actúa en el mundo y en las diversas situaciones de la vida (MASINI, 2013).

A partir de esto, demuestra la complejidad de las interacciones y manifestaciones que el ser humano experimenta en su existencia a partir de las especificidades de sus cuerpos. Tener la ausencia de uno de los sentidos lejos es una limitación y debe considerarse de esta manera, y no como un impedimento para su autonomía, aprendizaje y su desarrollo integral. La corporeidad va más allá de lo que se percibe a través de la visión, sucede en todo el cuerpo, no excluida por la falta o dificultad de usar uno de los sentidos. Aunque la persona con discapacidad visual tiene límites biológicos, es un ser humano capaz de mantener el contacto y las interrelaciones con su entorno, experimentando y apoderándose del mundo a su manera. Por lo tanto, "ser cuerpo deficiente no significa estar ausente del cuerpo; ser un cuerpo deficiente es ser un cuerpo como cualquier otro ser" (PORTO, 2005, p. 38, nuestra traducción).

Es necesario tener la comprensión de que el cuerpo es lenguaje, es una fuente de conocimiento, en él se siente alegría y tristeza, certeza y duda, derrota y victoria, miedo y coraje, pasión y desilusión, amor y odio, frío y calor, presencia y ausencia, placer y disgusto, entre muchas otras experiencias y experiencias. Por lo tanto, independientemente de las especificidades y singularidades de cada ser, es necesario percibirse a sí mismo como un ser corpóreo que tiene dentro de sí la ambigüedad y la complejidad que le son propias. En vista de ello,

Es importante que el profesor sea capaz de percibir a su alumno con los ojos de un investigador, desde quien observa, analiza y reflexiona sobre su aprendizaje. Y de esta manera, se pueden entender las facilidades y dificultades que presenta el alumno para aprender, estimulando sus potenciales de inteligencia. Comprender esta pluralidad de los diferentes potenciales que presentan los estudiantes es estimular sus inteligencias (NISTA-PICCOLO *et al.*, 2019, p. 381, nuestra traducción).

Para la inclusión, es esencial proporcionar una sólida formación docente, que permita al estudiante tener su proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo ampliamente dentro del espacio escolar, independientemente de sus especificidades, asegurando no solo el acceso, sino la calidad de la enseñanza, de modo que ejerza el derecho a la plena participación social (LOZANO; PRADO; JUNGO, 2022). Por lo tanto, el ambiente escolar debe convertirse cada vez más en un espacio que proporcione inclusión y mayor participación de los diferentes

cuerpos para contribuir al desarrollo pleno del individuo, ofreciendo experiencias variadas, y estas deben extenderse a todos, sin distinción.

Las concepciones corporales de los estudiantes con discapacidad visual

El lugar de la investigación se encuentra en la Región Occidental del estado de Pará. La ciudad de Santarém es uno de los 144 municipios del estado, siendo uno de los más poblados, destacando por su belleza y exuberancia tanto para cuestiones naturales como culturales.

El estudio tuvo como objetivo ser desarrollado en escuelas públicas estatales del municipio de Santarém - Pará, que en su staff de estudiantes tenía estudiantes con discapacidad visual que asistían a la escuela secundaria. En total, participaron 07 unidades docentes de la investigación, 06 escuelas y la 5ª Unidad Regional de Educación, que en su estructura ofrece bachillerato en la modalidad modular para personas con discapacidad visual.

La investigación se desarrolló con 09 estudiantes, siendo 07 con baja visión y 02 ciegos, 01 de ellos habiendo adquirido discapacidad visual a los 05 años de edad y el otro teniéndola desde su nacimiento. Los estudiantes tienen entre 17 y 47 años, la mayoría de ellos en promedio entre 17 y 19 años. De los 09 participantes, 02 tienen 17 años, 03 en el grupo de edad de 18 años, 02 con 19 años, 01 con 24 años y 01 con 47 años.

A los estudiantes se les presentaron los objetivos del estudio, metodología, riesgos y beneficios, así como el Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (TCLE); en los casos en que fueran menores de edad, era necesario presentar el Término de Consentimiento Libre e Iluminado (TALE), el cual fue firmado por los participantes, quedando el TCLE a ser firmado por su tutor.

Posteriormente, respondieron un cuestionario de caracterización del participante y entrevista semiestructurada. Los datos fueron analizados a partir de la "Elaboración y Análisis de Unidades de Significado", desarrollada por Moreira, Simões y Porto (2005). Se constituyó a partir de la combinación de dos técnicas y análisis de datos: la adaptación de la Técnica de Análisis de Aserción de Evaluación (Evaluative Assertion Analysis – EAA), propuesto por Osgood, Saporta y Nunnally, mencionado por Bardin (1977), y el Análisis del Fenómeno Situado, estructurado por Giorgi (1978) y Martins y Bicudo (1989). En esta técnica de análisis, se deben cubrir los siguientes momentos: informes ingenuos, identificación de actitudes e interpretación.

Cabe destacar que este estudio fue presentado y aprobado por el Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos (CEP) - Comité de Ética e Investigación de UFOPA. Proceso con número de protocolo: 50822732.8.0000.0171 y número de opinión: 5.032.050.

Por lo tanto, como pregunta generadora uno tiene: ¿qué es el cuerpo para ti? Fue posible extraer 13 unidades de significado para esta pregunta, como se muestra en el Gráfico 1.

Gráfico 1 – Unidad de Significados

Generando pregunta: ¿qué es el cuerpo para ti?												
Unidades de significados	Estudiantes									Número de respuestas	%	
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09			
01- Es algo divino	X										01	11,11%
02- Es mi existencia	X	X									02	22,22%
03- Mi cuerpo es sensible	X				X						02	22,22%
04- Mi cuerpo, es base		X									01	11,11%
05- Eso es todo			X								01	11,11%
06- Mi cuerpo es normal			X			X		X	X		04	44,44%
07- Es tener cuidado, estar bien, quererte a ti mismo				X							01	11,11%
08- Es movimiento, es locomoción							X				02	11,11%
09- El cuerpo es parte de mí						X					01	11,11%
10- Cada persona tiene un cuerpo que es diferente								X			01	11,11%
11- Es algo		X			X						02	22,22%
12- Conjunto de varios miembros									X		01	11,11%

13- Es la vida									X	01	11,11%
----------------	--	--	--	--	--	--	--	--	---	----	--------

Fuente: Elaborado por los autores, a partir de los datos obtenidos en la investigación de campo (2021/2022)

En la Unidad de Significados (Gráfico 01), se destaca que el cuerpo "**es algo divino**"; El participante P01, quien reportó tal respuesta, mencionó que la discapacidad en sí misma era algo bendecido: "*Mi cuerpo es algo divino que Dios me ha dado. Mi cuerpo es lo que Jesús me dio con un don, que es la enfermedad, y enfrento varias barreras con esta enfermedad, tanto en la escuela como en el trabajo*" (P01).

Leyendo esta afirmación es posible reflexionar sobre las concepciones del cuerpo con discapacidad vinculadas a cuestiones divinas, entendidas como un don que viene de Dios. Se percibe que tal visión, vinculada al mundo sobrenatural, estaba muy presente en la Edad Media, en la que la discapacidad se juzgaba sagrada o incluso como castigo, un acto de ira divina por alguna acción considerada pecaminosa del sujeto o de sus padres, y todavía se perpetúa hoy como positiva y negativa.

Frente a esta realidad vivida en el pasado, el cuerpo deficiente sufrió:

A lo largo del período medieval, con la cultura centrada en temas religiosos, bajo la inflexión del cristianismo dominante, prevaleció esta concepción. El cuerpo fue tomado como un lugar de pecado y, por lo tanto, cuanto menos activo, mejor. Algunas posturas teológicas diferían un poco, pero solo buscaban acercar el cuerpo a la realidad espiritual (GALLO, 2006, p. 19-20, nuestra traducción).

A partir de la reflexión del autor sobre las experiencias de afrontamiento vividas por el cuerpo en ese momento, se percibe que los mismos dilemas ocurren hoy, porque se observa que el discurso del entrevistado es confuso, siendo al mismo tiempo un cuerpo premiado como un don divino, pero luego describe que este don proviene de la enfermedad, lo que motiva la aparición de barreras en la escuela y en el trabajo.

En la segunda Unidad de Significados, dos participantes afirmaron que perciben el cuerpo como "**Es mi existencia**", esta comprensión se acerca al discurso de la corporeidad, en el que el cuerpo es visto como la manifestación de la presencia del ser humano en el mundo, desde la perspectiva del cuerpo sujeto.

Como afirma Merleau-Ponty (2018, p. 230, nuestra traducción), "el cuerpo es una existencia inmovilizada o generalizada, y la existencia es una encarnación perpetua". Corroborando esta afirmación, Nóbrega (2010) destaca que el cuerpo es la condición de vida, la existencia del ser y el conocimiento mismo. En palabras de los estudiantes: "[...] *Mi cuerpo*

es mi existencia [...]" (P01); para (P02), "wow, para esto no estaba listo.... Bueno, si no hubiera un cuerpo, no tendría un cuerpo, así que ...".

Frente a las respuestas, se observa que el cuerpo para estos dos estudiantes no se concibe como separado por partes, mero marco o morada, sino como un todo corporal, que es el estudiante mismo en sus manifestaciones en el mundo. Esto es enfatizado por Merleau-Ponty (2018), quien señala que la experiencia de ser se manifiesta en un cuerpo existencializado propio en las formas de estar en el mundo, en contacto con el otro y con sus experiencias. Así, un pensamiento sobre el cuerpo se destaca como una manifestación de lo que se vive, en un ser para percibirse a sí mismo como una existencia que admite relaciones, percibiendo la vida y el mundo.

El discurso de los estudiantes se acerca al discurso de la corporeidad, porque busca percibir a aquellos que se muestran. En este sentido, la corporeidad ejerce una mirada a los objetos en una perspectiva existencialista, porque "la existencia es principalmente corporal y que el cuerpo es la medida de nuestra experiencia en el mundo y, por lo tanto, la primera referencia del conocimiento" (NÓBREGA, 2010, p. 15, nuestra traducción). En este mismo punto de vista, Le Breton (2012) afirma que antes que nada, la existencia tiene lugar a través del cuerpo. Por lo tanto, es en esta perspectiva que el enfoque de la corporeidad, anclado en la fenomenología, busca la descripción de la experiencia del ser humano en un mundo sensible, discutiendo la percepción del cuerpo como una condición existencial.

Sin embargo, es interesante notar que incluso el P02 que describe el cuerpo como "existencia", también menciona ver como "una cosa" que hace uso constantemente. En este sentido, se percibe que el discurso del cuerpo también está presente en su discurso como algo que se posee, como si fuera un objeto, acercándose a la visión utilitaria y mecanicista del cuerpo. Así, se observa que el mismo sujeto puede presentar concepciones que se acercan o se alejan de la idea del cuerpo en la concepción de corporeidad.

En este mismo escenario, al referirse a las concepciones corporales, Merleau-Ponty (2018, p. 269, nuestra traducción), señala que "[...] Por lo tanto, el cuerpo no es un objeto. Por la misma razón, la conciencia que tengo de él no es un pensamiento, quiero decir, no puedo descomponerlo y recomponerlo para formar una idea clara de él. Tu unidad es siempre implícita y confusa". El cuerpo va mucho más allá de una simple comprensión, es un misterio, difícil de describir.

Se percibe que tales notas realizadas por el participante 02 tienen una cierta aproximación con el discurso presentado por la corporeidad, porque como menciona Pereira (2020), el enfoque discute la experiencia de ser en percibirse a sí mismo, y a través de esta

percepción, redimensionar la forma de conocer, así, la forma en que el sujeto es actualmente una condición temporal e inconclusa, cambiar en cualquier momento. Es tener flexibilidad, adaptándose a las condiciones de vida. Además, como menciona P02, pensar en el significado del cuerpo no es algo tan simple, rara vez si se instiga a reflexionar sobre él. En la declaración del entrevistado, también es posible percibir una cierta incomodidad, una cierta extrañeza al principio sobre la investigación, probablemente porque es un tema poco discutido. Otro hecho que merece destacarse es que aunque ambos participantes son personas con discapacidad visual, una con baja visión y la otra con ceguera, se observa que no fue posible diferenciar la concepción del cuerpo por el tipo de discapacidad visual, sino por las experiencias del mundo y las relaciones establecidas consigo mismo y con los demás, porque de hecho se entiende que esto es lo que da sentido a las cosas y a los fenómenos.

Se entiende que el ser humano está en constante desarrollo, por lo que se supone que el discurso sobre un fenómeno dado también puede estar siendo moldeado y construido a lo largo de la vida. Teniendo en cuenta que se trata de un estudiante con discapacidad visual de secundaria, se imagina que el participante está en proceso de formación, incluyendo reflexiones sobre sus concepciones sobre el propio cuerpo.

En esta misma perspectiva, **se presenta la Unidad "Mi cuerpo es sensible"**, que estuvo presente en los discursos de ambos P01: "*Yo diría que mi cuerpo es sensible...*", a partir de P05, y reflejan lo que piensan sobre el cuerpo: "*Cuerpo... Nunca me detuve a pensar... ahora tomó... Mira, nunca... amable... ahhhh.... [...] Significa sentir ...*" (P05). Se percibe que las declaraciones se acercan a un cuerpo que se considera sensible, inteligible, complejo y, al mismo tiempo, posee numerosos significados y singularidades, siendo incluso difícil de definir.

Como mencionaron los participantes, este cuerpo sensible es un cuerpo que siente, que experimenta innumerables situaciones del día a día, que tiene sus dificultades, pero también potencialidades. Un cuerpo que se muestra y se da a conocer. Un cuerpo que está aprendiendo diariamente, en una interacción dinámica con los objetos, el otro y el mundo, y que en esta paradoja de ser un cuerpo demuestra la belleza de ser humano. Esto es lo que Nóbrega (2010) menciona como cuerpo propio, vivido en el cuerpo y sensible ejemplar. Y porque es un cuerpo que el sujeto comunica, se expresa, demuestra sus emociones, desde la experiencia de su corporeidad. Es un organismo que sin duda está entrelazado en el entorno en el que se inserta y también que establece intercambios y acciones.

Además, como afirma P01, el cuerpo también tiene sus limitaciones y necesidades que deben considerarse, especialmente en el entorno escolar, "las personas con discapacidad visual tienen necesidades específicas en relación con la interacción y la comunicación con el entorno.

Necesitan procedimientos diferenciados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, materiales y recursos específicos para su educación e inclusión" (MASINI, 2013, p. 94, nuestra traducción). Depende de los entornos escolares proporcionar experiencias que permitan a cada cuerpo desarrollarse activamente.

Contribuyendo a esta discusión, Correa, Moro y Valentini (2021), destacan que la Tecnología de Asistencia (TA), cuando se agrega y se utiliza adecuadamente en el proceso de enseñanza del aprendizaje, permite romper las barreras sensoriales, motoras y cognitivas, ayudando en la inclusión de estudiantes con discapacidad. Para ello, la escuela debe proporcionar un conjunto de instrumentos metodológicos que contribuyan al pleno desarrollo de los estudiantes.

En la cuarta Unidad de Significados, "**Mi cuerpo, es una base**", se puede contemplar la visión de un cuerpo como la esencia del sujeto, la base que da vida al ser humano, por lo que sin el ser corpóreo estaría el sujeto que se relaciona y expresa opiniones. Así, cuando se le pregunta qué es el cuerpo, P02 explica que: "[...] es una pregunta en la que nunca me he parado a pensar, pero mi cuerpo, es base... si mi cuerpo no existiera, no habría yo [...]".

A partir de lo anterior, se hace una aproximación con lo presentado por Merleau-Ponty (2018), en el que el cuerpo es la unidad básica, la primera esencia del sujeto en el mundo, y el medio por el cual es posible manifestarse, porque el ser no está antes de su cuerpo, sino en su cuerpo, siendo cuerpo. Y a partir de esta comunicación contigo mismo también es posible comunicarte y entender el mundo. En este sentido, retrata una vez más la importancia de las discusiones que debaten sobre el cuerpo, para hacer un retorno a las mismas cosas, a lo que está antes del conocimiento (MERLEAU-PONTY, 2018).

La Unidad de Significado de mi cuerpo "**Es vida**", fue extraída del relato de P08, en el que dice: "*Bueno, creo que significa un derecho a la vida, una vida presente*". Se percibe una aproximación con lo abordado en las unidades anteriores, porque también presentan una noción de cuerpo con significado más amplio y filosófico, llevando a reflexionar sobre el ser humano que es complejo y uno, porque "el cuerpo es una condición de vida, existencia, conocimiento" (NÓBREGA, 2010, p. 19). El cuerpo no puede ser tratado como un artefacto alojado en el hombre que se presenta como un obstáculo que debe ser llevado en su existencia, sino que, por el contrario, debe ser considerado como la condición humana en el mundo en el que traza su camino y hace que su acogida sea hospitalaria (LE BRETON, 2016).

En la Unidad de Significado: "**Es todo**", se puede observar que P03 se acerca a lo mencionado por los participantes mencionados anteriormente, quienes ven el cuerpo como sinónimo de su propia existencia, la totalidad del ser. Sin embargo, decir "Es todo", puede ser

convergente en relación con la corporeidad, pero también divergente, porque esta afirmación abarca las diversas concepciones existentes sobre el cuerpo. Por lo tanto, no hay manera de describir con precisión lo que el participante entiende que es su cuerpo.

Se entiende que el cuerpo necesita ser más temático y discutido, especialmente en las unidades didácticas, y, en consecuencia, se señala la necesidad de estudios adicionales, instigando a los estudiantes a reflexionar sobre ser un cuerpo y valorarlo como productor de conocimiento. De esta manera será posible experimentar una educación que privilegia las experiencias humanas y que desafía a profesores y estudiantes a mirar una mirada sensible, crítica y reflexiva sobre sí mismos, el otro y su entorno (COUTO; RIBEIRO; TEIXEIRA, 2021).

La Unidad de Significado que aborda ese cuerpo "**Es tener cuidado, estar bien, amarse unos a otros**" tiene un enfoque corporal más centrado en la salud y las cuestiones estéticas. Según P04: *"Así que el cuerpo así es tener cuidado, tener bienestar con el propio cuerpo y con uno mismo. En cuanto a mi cuerpo, creo que lo tiene y sabe cómo cuidarlo. Creo que es saber que, si amas independientemente de lo que eres, independientemente de tu cuerpo, nunca renuncies a lo que eres"* (P04).

Se observa que el estudiante reporta que el cuerpo es algo que uno tiene, y en el cual uno debe tener hábitos que aseguren que esté sano, teniendo una relación de bienestar consigo mismo, amándose a sí mismo independientemente de las peculiaridades que tenga el cuerpo. En esta declaración, se puede ver que incluso si el participante tiene discapacidad visual, no se siente disminuido, con un sentimiento de discapacidad o inferioridad.

A partir de esta reflexión, se considera que el discurso del entrevistado tiene mucho que enseñar, porque como él mencionó, es necesario amar, aceptar, respetar, tener confianza en sí mismo, para que a partir de esto, pueda tener la aceptación y el respeto de los demás. Como afirma Santin (2003, p. 114, nuestra traducción), "[...] Es necesario aprender a escuchar, a escuchar el discurso de la corporeidad, a responder a los signos del sentimiento".

Aunque, en algunos momentos, parece que P04 ve el cuerpo como un objeto, percibimos rasgos que cumplen con lo que es el discurso de la corporeidad, porque el entrevistado no está apegado a preguntas biológicas, sino que va más allá, abordando cuestiones relacionadas con relacionarse consigo mismo y con el otro. Acercarse a la idea de que la forma en que el sujeto ve su propio cuerpo influye incluso en la visión que tendrá el otro.

Así, esta concepción del cuerpo reafirma el pensamiento de Merleau-Ponty (2018), considerando que el cuerpo no es un objeto, y la concepción que tenemos de este cuerpo no puede entenderse como un pensamiento. Para el autor, esto refleja no ser posible

descompenetrar o rehacer el pensamiento que uno tiene del cuerpo, porque su unidad se presentará en todo momento implícita y confusamente. Esta es la belleza del diseño corporal, único e inseparable.

La Unidad de Significado "El cuerpo es una parte de mí" demuestra una concepción de que el ser humano va más allá de la materia corporal, siendo el cuerpo **una** parte de la extensión de lo que es el sujeto. En palabras de P06: "*El cuerpo es una parte de mí, y yo soy... satisfecho con él*" (P06). A partir del discurso del entrevistado y de los escritos de Santos (2019), se entiende que el cuerpo, cuando se entiende de esta manera, no es visto como un cuerpo objeto, sino como un cuerpo sujeto, abarcando la perspectiva del sujeto en su totalidad, trascendiendo la esfera objetiva y alcanzando la complejidad y subjetividad del ser.

La octava Unidad de Significado, "**Es movimiento, es locomoción**", discute una concepción del cuerpo como una expresión del ser humano, el medio por el cual se mueve e interactúa en el mundo. Para P07: "*Para mí el cuerpo humano es movimiento es locomoción*".

A partir de esta reflexión, se enfatiza que la existencia humana ocurre a través de la intencionalidad de los movimientos, que son los que permiten la interacción humana. Así, la corporeidad busca atribuir significados a estos movimientos y a las relaciones corporales que se establecen a partir de ellos. Es un ser activo, que está en constante movimiento (MERLEAU-PONTY, 2018). Así, se considera que "el cuerpo está vivo y significativo y al moverse, el sujeto humano crea y recrea historia y cultura" (NÓBREGA, 2019, p. 86). Por lo tanto, es a través del movimiento del cuerpo que el ser humano se expresa y desde su corporeidad está presente en el mundo. Por otro lado, se imagina que la respuesta del participante también está relacionada con las visiones del cuerpo como instrumento físico y biológico, porque también se percibe un carácter utilitario en esta unidad.

Componiendo la Unidad de Significado "**Mi cuerpo es normal**", se nota un sentido de afirmación de los participantes al tratar de aclarar que no se consideran "anormales" porque tienen una discapacidad. Los relatos indican la necesidad de autoafirmación, porque, aunque la pregunta no está directamente relacionada con esta respuesta, los participantes buscaron resaltar esta afirmación: "*Primero, creo que el cuerpo no es diferente debido a la deficiencia*" (P03); p06 declara: "*No considero que sea diferente porque tiene discapacidad visual*". Y otro participante declaró: "*Honestamente, no sé cómo definir el cuerpo humano. Pero me imagino que es una persona. Mi cuerpo es normal, natural en mi visión*" (P08).

Se supone que tales respuestas están relacionadas con las experiencias vividas por los estudiantes, vinculadas al hecho de que tienen que lidiar varias veces con prejuicios sobre su cuerpo debido a tener una cierta limitación biológica. Contribuyendo a esta afirmación, al tratar

con el cuerpo con algún tipo de discapacidad Le Breton (2012) afirma que cuanto más visible sea una discapacidad, más discriminación sufrirá el sujeto, porque la relación de estas personas es casi siempre de ambivalencia, es decir, al mismo tiempo que la sociedad afirma que estos son seres normales y que la discapacidad no debe influir en el valor social, Todavía sufren muchos prejuicios y desaprobación, dañando sus relaciones.

En este sentido, se entiende que la diversidad de cuerpos no debe ser motivo de exclusión, sino de interacción, de posibilidad, cuando el cuerpo sufre algún tipo de vergüenza, puede sentirse desplazado o cerrarse a nuevas relaciones, y en consecuencia, a nuevas experiencias y a nuevos aprendizajes. Es necesario desprenderse de dogmas, estereotipos y patrones preestablecidos que impiden un flujo completo de expresiones de corporeidad.

La Unidad "**Cada persona tiene un cuerpo que es diferente**" se acerca a la unidad anterior. Expresando la concepción de P08, que entiende que cada ser es uno, complejo, como señaló en su discurso: "*Mi cuerpo tiene sus limitaciones, es un poco difícil, pero se compara con otras personas*". *Se puede decir que cada persona tiene un cuerpo que es diferente*" (P08).

En el informe, se observa que el participante es consciente de que incluso con todas las limitaciones y dificultades que enfrenta no tiene un cuerpo "anormal", sino un cuerpo diferente, así como todos los demás, porque cada uno está constituido de manera diferente. Está de acuerdo con las palabras de P08, porque se entiende que el cuerpo puede manifestarse en diferentes formas y en múltiples idiomas, tanto sociales, culturales e históricos. Esta afirmación del estudiante cumple con lo que enfatiza la corporeidad, porque como afirma Nóbrega (2010, p. 21), "la corporeidad cohabita con los diversos cuerpos existencializados". En este sentido, cada cuerpo tiene sus características, cualidades, limitaciones y potencialidades que deben ser consideradas en todos los ambientes, especialmente en la escuela, un lugar privilegiado para la construcción del conocimiento.

De la Unidad presentada "**Es una cosa**", se nota un significado del cuerpo que es divergente de la corporeidad. En los discursos de P02, "mi cuerpo para mí *es algo que uso mucho*, como todo el tiempo", mientras que P05 dice: "*el cuerpo para mí, creo que es una cosa de moverse, como, caminar, hacer cosas, pensar y aprender cosas que no sé*". Se observa que en el discurso de P02, "cosa" está más conectado con el discurso de algo mecánico y utilitario. Mientras que, para P05, el discurso ya se está acercando al sentido del cuerpo como conectado al movimiento, algo intencional. Esta visión corporal está presente en el entorno escolar. Actualmente, los profesionales de la educación tratan los cuerpos de los estudiantes como objetos para ser manipulados o mejorados, a menudo reflexionando sobre la concepción que los estudiantes tendrán de su propio cuerpo. Este escenario es preocupante, porque en el siglo

21, con los numerosos avances en el área educativa, hay pocos movimientos dentro de este ambiente que alienten al estudiante a reflexionar sobre su cuerpo como seres autónomos, y a sentir corporeidad (COUTO; RIBEIRO; TEIXEIRA, 2021).

Contrariamente al cuerpo como cosa, la corporeidad perspectiva el cuerpo que "es presencia y existencia en la relación con el mundo, respetando el espacio, el tiempo y su singular forma de vivir" (PORTO, 2005, p. 105). Por lo tanto, imaginar este cuerpo por esta comprensión es distanciarse unos a otros de una comprensión de un cuerpo cosificado y acercarse a un cuerpo que refleja al ser humano en su totalidad, al mismo tiempo biológico, social, cultural, político y económico.

Otro informe señaló el cuerpo como "**Conjunto de varios miembros**", una unidad de significados en la que se nota una visión corporal orgánica, que está más cerca de las concepciones bióticas y maquenicas del cuerpo, como algo fragmentado, separado en partes, más conectado con cuestiones orgánicas. A partir de los escritos de Nóbrega (2010), se entiende que uno no debe considerar el cuerpo como un inventario de partes o como un hogar para el espíritu, sino como el ser humano mismo, con sus experiencias, sensibilidad y flexibilidad, en su relación con el mundo y el otro.

Consideraciones finales: reflexiones de los que "ven" la concepción corporal de los que no "ven" con los ojos

Como se describe en el curso de este estudio, la corporeidad va mucho más allá de un concepto en sí, es un acto de participación íntima con uno mismo, con el otro y con el mundo, es un entrelazamiento con la vida. Una forma de ser y ser, un caminar hacia lo mejor que uno puede ser como persona, en la búsqueda constante de hacer del mundo un lugar mejor. Comprender el enfoque de la corporeidad es algo complejo, pero posible de entender y difundir en entornos educativos formales y no formales. Se percibe que las escuelas están saturadas de prácticas que insisten en dominar y silenciar las manifestaciones corporales, siendo esencial un discurso que rompa con estas percepciones.

En este sentido, al buscar la visión corporal de las personas con discapacidad visual, hemos querido dar giro y voz a cuerpos que son continuamente silenciados por la sociedad, además de ser un deseo de comprender mejor los diferentes cuerpos presentes en el entorno escolar. Se considera que estos cuerpos no son excepcionales porque tengan una discapacidad, sino porque son seres únicos, complejos, llenos de subjetividad y que tienen experiencias diferentes. Por supuesto, no tener uno de los significados fijos te trae experiencias que un

vidente no tendrá, pero como afirman los estudiantes entrevistados, esto no los hace cuerpos diferentes del otro, exclusivamente por esta característica. De acuerdo con los datos presentados, los estudiantes con discapacidad visual, en su mayoría, describen el cuerpo como el ser, en sus expresiones y existencia. Por lo tanto, estos discursos convergieron con los supuestos presentados por el enfoque de la corporeidad, en el que el cuerpo es la manifestación del sujeto, siendo la única manera de ser y estar en el mundo.

Es necesario, a partir de lo que afirman los participantes, valorar la relación y cuidarse a sí mismos, con el otro y con el entorno. Es necesario vivir con calidad con todos los que están en la vida, permitiendo un mundo mejor y más placentero para ser y vivir. Cada discurso está lleno de significados y más sentidos, estando presente un poco de cada ser, de su trayectoria, alegrías, ansiedades y aprendizajes que son constitutivos de las singularidades de estos estudiantes. Estos sujetos traen experiencias y marcas negativas impresas en sus cuerpos que son fruto de prejuicios y discriminación, y esto no puede ser descuidado por nuestras instituciones educativas. Por el contrario, es necesario cumplir con lo previsto en las Leyes, oportunistas con calidad diferentes experiencias positivas.

El cuerpo de la persona con discapacidad visual que no tiene las normas dictadas por la sociedad no puede ser tratado con prejuicios y exclusión, sino como un cuerpo que posee sus desafíos, pero que es rico en sensibilidad e inteligibilidad.

Se reafirma que los derechos que tienen están garantizados por la ley, como los establecidos por las leyes de políticas e inclusión (BRASIL, 2008, 2015), la Constitución brasileña (BRASIL, 1988), la Ley de Directrices de Educación, LDB No. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), ya que deben ser frecuentemente reconocidos y respetados para que puedan ejercer plenamente su ciudadanía.

Profundizar en la concepción del cuerpo de estos sujetos es comprender que, incluso sin el significado de la visión, tienen todos los demás significados que les permiten ir más allá de las cosas vistas, permitiéndoles relacionarse consigo mismos, con los demás y su entorno desde su corporeidad vivida. Así, a partir de los teóricos y los relatos de los sujetos participantes en la investigación, se entiende que la corporeidad se presenta como un mecanismo de superación de visiones mecanicistas y reduccionistas del cuerpo, criticando y resignificando estas concepciones que se impregnan en la sociedad, que a veces aprisionan y silencian al ser.

Así, el enfoque de corporeidad presentado aquí en este artículo busca instigar al ser humano en su pleno desarrollo, concibiendo el cuerpo en su subjetividad, plenitud y autonomía. Porque, cuando uno percibe cómo ser corpóreo, el sujeto se convierte en el administrador de su propia historia, viviendo en armonía con todas sus facetas. Por lo tanto, cuando "tomamos

nuestro destino en nuestras manos, nos hacemos responsables, de la reflexión, de nuestra historia [...]" (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 19, nuestra traducción).

Considerando estos factores, es necesario pensar críticamente la educación, transformándola en un verdadero espacio de aprendizaje que privilegie los diversos conocimientos y experiencias corporales, de una manera que vaya más allá de los límites de la escuela para formar a los ciudadanos para la vida, convirtiéndolos en sujetos críticos y activos en su realidad. Los seres humanos necesitan puntos de vista reflexivos sobre sus singularidades constitutivas, para que sean respetados en sus diferencias, teniendo la oportunidad de desarrollarse plenamente en/por las interacciones sociales, en su relación con los demás.

GRACIAS: A la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior - CAPES

REFERENCIAS

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>. Acceso: 17 feb. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Assembleia Nacional, 1988. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acceso: 17 feb. 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. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acceso: 10 enero 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. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16060>. Acceso: 10 sept. 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: Papyrus, 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: 10 oct. 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: 10 sept. 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: 28 agosto 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: 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: 15 oct. 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: 10 sept. 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 Petrucia de Nóbrega e Iraquitã de Oliveira Caminha. – São Paulo: Liber Arts, 2019. 208 p.

Cómo hacer referencia a este artículo

TEIXEIRA, A. K. S.; COUTO, H. R. F. Educación, corporeidad y persona con discapacidad visual: Un diálogo necesario. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2990-3012, oct./dic. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.17371>

Presentado en: 11/12/2021

Revisiones requeridas en: 24/03/2022

Aprobado en: 19/10/2022

Publicado en: 30/12/2022

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

