

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DIEGO JANUÁRIO DOS SANTOS**

**E AGORA VOCÊ ME VIU? PERCURSOS COMENTADOS DE UMA PESSOA  
COM DEFICIÊNCIA NA UFAL**

**Maceió**

**2019**

DIEGO JANUÁRIO DOS SANTOS

**E AGORA VOCÊ ME VIU? PERCURSOS COMENTADOS DE UMA PESSOA  
COM DEFICIÊNCIA NA UFAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* em Educação na Universidade Federal de Alagoas, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Deise Juliana Francisco

Maceió

2019

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S237a Santos, Diego Januário dos.  
E agora você me viu? Percursos comentados de uma pessoa com deficiência na UFAL / Diego Januário dos Santos. – 2019.  
86 f. il. color.

Orientadora: Deise Juliana Francisco.  
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 81-86.

1. Pessoas com deficiência visual. 2. Deficientes visuais – Educação. 3. Acessibilidade. 4. Arquitetura e deficientes. I. Título.

CDU: 378:711.57-056.262



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

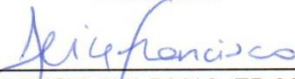
E AGORA VOCÊ ME VIU? PERCURSOS COMENTADOS DE UMA  
PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UFAL


## DIEGO JANUÁRIO DOS SANTOS

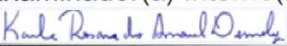
Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 06 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Prof(a). Dr(a). MARIA DOLORES FORTES ALVES (UFAL)  
Presidente

  
\_\_\_\_\_  
Prof(a). Dr(a). DEISE JULIANA FRANCISCO (UFAL)  
Orientador(a)

  
\_\_\_\_\_  
Prof(a). Dr(a). NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES (UFAL)  
Examinador(a) Interno(a)

  
\_\_\_\_\_  
Prof(a). Dr(a). KARLA ROSANE DO AMARAL DEMOLY (UFERSA)  
Examinador(a) Externo(a)

Às pessoas com deficiência que lutam diariamente para permanecerem na universidade.

Luiz, te dedico por todos os momentos ao meu lado. Eu te amo!

## AGRADECIMENTOS

Ao Sagrado em suas diversas formas de manifestações.

À Vandete Januário, minha querida mãe. Te agradeço por todo o amor, por todo o esforço e comprometimento ao ato de ser mãe. Sem você, eu não aprenderia a voar.

A Luiz, meu companheiro, amor e melhor e amigo. Obrigado por me impulsionar à essa conquista.

À minha orientadora Deise Juliana Francisco, gratidão e honra por tudo o que você fez. Suas orientações, ensinamentos e sinceridade, estarão presentes em toda a minha jornada.

Aos queridos amigos que mantém a coragem de gostar de mim, apesar de mim. Em especial, Cleriston, Adilson, Daniella, Mary Scofield, Silvana, Dayane, Júlia, Roberta, Rafaela e tantos outros que me ajudaram nessa jornada.

Às Ermas. Família que o Sagrado selecionou e colocou em meu caminho desde os meus primeiros anos como universitário. Elis, Mall, Jack, Manu, Jayson e Luciene, obrigado por tudo.

Aos meus queridos estudantes que me incentivaram e vibraram por cada passo nessa jornada.

Ao querido Rafael que me fez enxergar a universidade para além da visão.

Às professoras Karla Demoly e Neiza Fumes pelas tão importantes orientações durante o processo de qualificação e por aceitarem o convite na consolidação deste trabalho.

À professora Maria Dolores Fortes Alves por todo o apoio e escuta sensível durante os nossos cafés.

Aos percursos calmos e aos percursos turbulentos que eu tive que percorrer para chegar até aqui.

O essencial é invisível aos olhos. (Antoine de Saint-Exupéry)

SANTOS, DIEGO JANUÁRIO DOS. **E agora você me viu?** percursos comentados de uma pessoa com deficiência na UFAL. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2019.

## RESUMO

O presente estudo busca analisar as performatividades sobre acessibilidade de um estudante com deficiência na universidade, a partir de suas vivências cotidianas. Se para um estudante permanecer na universidade em meio a provas, leituras, pressão familiar, entre outros aspectos, pode parecer algo difícil, para um estudante com deficiência, além das questões citadas acima, transitar na universidade de forma segura e autônoma se torna uma barreira para a qualidade de sua permanência no espaço universitário. A arquitetura acessível dos espaços públicos, em especial a universidade, se torna necessária para que o estudante com deficiência possa se sentir seguro e acolhido, além de ser uma condição prévia para a sua permanência no espaço universitário. A problemática desse estudo é quais são as performatividades sobre acessibilidade produzidas durante percursos na universidade e vivências de uma pessoa com deficiência na UFAL, a partir do percurso comentado? Os objetivos da pesquisa estão pautados em analisar as performatividades desse estudante sobre acessibilidade, caracterizar os percursos feitos por ele durante sua permanência na universidade e verificar como acontecem as relações de acessibilidade entre o estudante e o espaço da universidade. Para tanto, foi escolhida a metodologia do percurso comentado no qual, através de cinco percursos de um estudante cego da Universidade Federal de Alagoas, foram produzidos os dados desse estudo. Os dados mostram, entre outros pontos, que os enunciados produzidos pelo estudante durante a pesquisa revelam que a acessibilidade ainda é um desafio para a universidade e uma barreira para que ele se sinta autônomo e seguro durante suas atividades dentro do espaço universitário.

**Palavras-chave:** Educação. Acessibilidade. Percurso comentado. Pessoa com deficiência.



SANTOS, DIEGO JANUÁRIO DOS. **E agora você me viu?** percursos comentados de uma pessoa com deficiência na UFAL. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2019.

### **ABSTRACT**

This study seeks to analyze the performance activities about accessibility of a student with disabilities in the university, based on their daily experiences. If for a student to stay in university amid tests, readings, family pressure, among other aspects, it may seem difficult for a student with disabilities, in addition to these issues, to move to university safely and becomes a barrier to the quality of its stay in the university space. The accessible architecture of public spaces, especially the university, becomes necessary for students with disabilities to feel safe and welcomed, besides being a precondition for their stay in the university space. The problem of this study is what are the performance activities about accessibility produced during university courses and experiences of a disabled person at UFAL, from the commented route? The objectives of the research are based on analyzing the performance of this student on accessibility, characterizing the paths made by him during his stay at the university and verifying how accessibility relations occur between the student and university space. Therefore, the methodology of the commented route was chosen in which, through five paths of a blind student of the Federal University of Alagoas, the data of this study were produced. The data show, among other points, that the statements produced by the student during the research reveal that accessibility is still a challenge for the university and a barrier for him to feel autonomous and safe during his activities within University physical space.

**Key words:** Education. Accessibility. Commented route. Disabled person.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Deus Bés. Altes Museum (Berlim/Alemanha) .....	27
<b>Figura 2</b> – Dioniso conduz Hefesto ao Olimpo .....	28
<b>Figura 3</b> – Escultura “A Justiça”. .....	28
<b>Figura 4</b> – Santo Egídio.....	31
<b>Figura 5</b> – Obra As Meninas - Velásquez.....	32
<b>Figura 6</b> – Campus A. C Simões - UFAL.....	59
<b>Figura 7</b> – Trajeto do NAC à Reitoria.. .....	60
<b>Figura 8</b> – Trajeto da Reitoria à Biblioteca Central. ....	60
<b>Figura 9</b> – Trajeto da Biblioteca Central ao Bloco 18 – João de Deus. ....	60
<b>Figura 10</b> – Percurso do Bloco 18 ao RU.....	60
<b>Figura 11</b> – Percurso do RU ao NAC.s. ....	61
<b>Figura 12</b> – Piso direcional e piso de alerta. ....	65
<b>Figura 13</b> – Postagem do perfil @ufaloficial.....	74
<b>Figura 14</b> – Postagem do perfil @petpsicoufal.....	74
<b>Figura 15</b> – Postagem do perfil @psicologiaufal sem acessibilidade para cegos .....	75
<b>Figura 16</b> – Postagem do perfil @nacufal com acessibilidade para cegos.....	76

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - Marcos da educação especial da década de 1970 a 2017.....	37
---	----

## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1</b> – Sinalização incompleta. ....	66
<b>Foto 2</b> – Piso tátil direcional sem manutenção.....	66
<b>Foto 3</b> – Obstáculo encontrado no percurso da Biblioteca ao Bloco 18. ....	66
<b>Foto 4</b> – Inacessibilidade no ponto de ônibus .....	66
<b>Foto 5</b> – Piso com rachadura encontrado no percurso da Biblioteca ao Bloco 18 .....	67
<b>Foto 6</b> – Piso com falta de nivelção ausência de piso tátil e barreiras de proteção lateral: .....	67
<b>Foto 7</b> – Entrada do R.U. ....	77

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETA	Escola Técnica de Artes
FALE	Faculdade de Letras
GPS	Global Positioning System
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PIBID	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
MEC	Ministério da Educação
NAC	Núcleo de Acessibilidade
NEEDI	Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>PERCURSOS SOBRE O CORPO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA....</b>	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Corpo e Deficiência – um breve percurso.....</b>	<b>23</b>
<b>3</b>	<b>A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>35</b>
<b>3.1</b>	<b>A pessoa com deficiência em Alagoas e o ingresso às IES.....</b>	<b>43</b>
<b>4</b>	<b>O CORPO EM PERCURSO: CORPOMÍDIA E PERFORMATIVIDADE.....</b>	<b>49</b>
<b>4.1</b>	<b>Performatividade (In)Discurso.....</b>	<b>51</b>
<b>5</b>	<b>O PERCURSO COMENTADO COMO CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>54</b>
<b>5.1</b>	<b>Trajeto Metodológico.....</b>	<b>57</b>
<b>5.2</b>	<b>Caracterizando o Participante da Pesquisa.....</b>	<b>58</b>
<b>5.3</b>	<b>Sobre a Pesquisa.....</b>	<b>58</b>
<b>6</b>	<b>PERCURSOS E DISCURSOS: A PERFORMATIVIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UFAL.....</b>	<b>63</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES EM PERCURSOS.....</b>	<b>78</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>81</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A ideia de realizar o trabalho intitulado “Agora você me viu? Percursos comentados de uma pessoa com deficiência na UFAL” é resultado dos interesses que orientam minha vida pessoal, profissional e acadêmica. É também resultado de um desejo de problematizar, compreender e, até, tentar modificar concepções sobre o corpo: o meu, o do outro, de um todo...É uma tentativa de responder questionamentos sobre o que é ser diferente, incluído, segregado e excluído na sociedade contemporânea, tendo como um recorte o espaço universitário e suas ambiências.

Por que realizar um estudo sobre pessoa com deficiência, inclusão escolar, ambiência e percurso comentado? Qual a minha ligação e quais inquietações pessoais me aproximam da temática? O que me faz caminhar nesse estudo? São perguntas que fiz a mim mesmo, e até hoje faço, quando me atrevi a explorar esse trajeto.

Enquanto professor de dança, pesquiso em meu corpo as respostas que, até o momento, me fazem querer trilhar e explorar ainda mais este estudo. O estudo do corpo que infere espaços e dança pelo seu ato de existir. Pois todo sujeito tem um corpo.

Um corpo como uma marca de diferença, de singularidade, de identificação, de representação, que fala ao outro quem somos, quem não somos, quem ele é e, principalmente, o modo como iremos – a partir do que vemos no corpo e do contexto- agir, atuar, falar com cada um e entre si (BERNARDO, 2010, p.36).

Possuímos um corpo que sofre interferências a todo instante. Seja uma interferência emocional, relacional, médica, íntima etc. Um corpo que se expressa e fala. Uma fala que é, segundo Setenta (2008), construída no e pelo corpo que assume as responsabilidades de suas invenções em seus modos de se apresentar.

A minha primeira ligação com o tema é essa: possuir um corpo *lócus* de fala, possuidor de discursos. Como Setenta (2008) afirma, um corpo que possui um fazer-dizer que não apenas existe para comunicar uma ideia, mas também para realizar a mensagem que ele mesmo comunica. Tomo a fala pelo conceito de uma atividade corpórea total e não apenas vocal. É uma fala política, performática, como afirma a filósofa Judith Butler

[...] sustento que um ato de fala é um ato corpóreo, e que a “força” do performativo nunca é totalmente separada da força corpórea: isso constituído o quiasma da “ameaça” enquanto ato de fala ao mesmo tempo corpóreo e linguístico [...] em outras palavras, o efeito corpóreo da fala excede as

intenções do falador, propondo a questão do ato de fala ele mesmo como uma ligação do corpóreo e forças psíquicas (BUTLER, 2000, p.255)<sup>1</sup>

Compreendo que esse estudo perpassa pelo e no meu corpo antes de perpassar pelo o meu objeto de estudo e, conseqüentemente, o corpo de quem está lendo esse texto agora. Pois, somente quando eu compreendo e localizo o múltiplo fazer-dizer do meu corpo na sociedade é que posso compreender e localizar o corpo do outro e reconhecer o seu lugar de fala. Numa tentativa de escutar o corpo do outro, localizo em meu corpo essa escuta que me leva a investigar e a escutar o corpo do outro.

Ainda sobre as minhas motivações e ligação com o referido trabalho, relembro a minha trajetória profissional enquanto artista e professor da educação básica onde pude localizar pontos de encontro que me aproximaram do tema, mesmo sem ter uma noção disso naquela época.

A primeira vez que subi em um palco para dançar foi no ano de 2003, eu tinha apenas 12 anos de idade. A sensação de estar em cena e movimentar o meu corpo era a minha mais nova diversão. Após sete anos, em 2009, iniciei meus estudos de balé clássico e dança moderna e foi na escola de dança que pude ter contato com o fazer estrutural da dança. Em 2010, tive o meu primeiro contato com a academia. Estudei na Escola Técnica de Artes da Universidade Federal de Alagoas – ETA/UFAL e concluí o curso de Iniciação à Dança.

Em 2011, iniciei a minha vida acadêmica no curso de Dança-Licenciatura na UFAL, no qual eu sou formado e atuo na área até hoje. Dentro da universidade, ao estudar autores a citar Rudolf Laban, Morshe Fieldenkrais, Marcia Strazzacappa, Ivaldo Bertazzo, Isabel A. Marques entre outros, iniciei, mesmo que sem saber, uma trajetória em busca do fazer-dizer do corpo.

Enquanto bolsista de iniciação científica, pude pesquisar os homens que praticavam balé em Maceió-AL e suas trajetórias no cenário artístico alagoano. Observei que para muitas pessoas, o homem que dança balé em Maceió é um corpo excluído, seja pela sua classe social, orientação sexual e identidade de gênero, cor de pele, entre outras categorias. E eu, por também ser bailarino, me enquadrava na categoria do corpo excluído.

---

<sup>1</sup> Tradução do autor de : “[...] maintained that the speech act is a bodily act, and that the “force” of the performative is never fully separable from bodily force: this constituted the chiasm of the ‘threat’ as a speech act at once bodily and linguistic [...]In other words, the bodily effects of speech exceed the intentions of the speaker, raising the question of the speech act itself as a nexus of bodily and physics forces”.



Somente em 2010, eu pude conviver com uma pessoa com deficiência que era bailarina profissional. Até então, eu nunca tinha contracenado com alguma pessoa com deficiência. Essa lacuna de tempo começou a me incomodar quando eu pude observar o outro. Lembro-me que a disciplina *Dança para Pessoas com Necessidades Especiais*, durante a licenciatura, contribuiu para que eu pudesse aguçar o meu olhar sobre inclusão. Outra contribuição significativa da universidade para foi a minha participação no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Durante o projeto, 2014-2016, tive contato com a Escola Estadual Tavares Bastos, reconhecida no estado pelo trabalho com a comunidade surda.

Ainda durante a minha formação universitária, pude ter contato com âmbito educacional, quando convidado a criar coreografias para os eventos escolares. O que me chamava atenção era a ausência de crianças com deficiência. Lembro-me das diversas vezes em que ouvi de alguns profissionais da escola que o estudante X não iria participar ou que a estudante Y só iria segurar um adereço cênico porque ele era “especial”. A palavra “especial” era quase sempre carregada de uma pena, de uma solenidade e, por que não dizer, de uma agressão velada.

Foi então que, em 2013, comecei a dar aula de expressão corporal para crianças em uma escola. E durante esse período que recebi a minha primeira estudante com deficiência, que irei chamar ficticiamente de Sol. A Sol possuía dificuldade de locomoção, dicção e aprendizagem, devido à paralisia cerebral, segundo informações da mãe. A estudante era tratada como um cristal desprotegido, fácil de se quebrar e quase intocável. Durante as aulas de dança, ela teve uma melhora significativa em sua relação com o outro e o meio.

Atualmente, enquanto professor da educação básica com os componentes curriculares de Arte e Dança, tenho trabalhado com estudantes com variadas especificidades. Porém, ainda observo uma ineficiência na inclusão escolar das pessoas com deficiência. É comum ouvir na sala dos professores que os profissionais não sabem o que fazer com o estudante que tem determinada característica. Escrevo característica porque em diversas vezes o estudante é tratado como anormal por ser homossexual, transexual, obeso, cotista ou com deficiência.

Para Canguilhem (1995), o conceito de “normalidade” está sempre vinculado à uma relação dicotômica normal-anormal. O autor afirma que a norma cria a possibilidade do seu contrário no momento em que ela indica o que não se deve, não se pode considerar com normal.

A normalização, para Foucault como para Georges Canguilhem, constringe para homogeneizar as multiplicidades, ao mesmo tempo que individualiza, porque permite as distâncias entre os indivíduos, determina níveis, fixa especialidades e torna úteis as diferenças. As normas visam integrar todos os aspectos de nossas práticas num todo coerente, para que diversas experiências sejam isoladas e anexadas como domínios apropriados de estudo teórico e de intervenção. No interior desses domínios, as normas não são estáticas, mas se ramificam a fim de colonizar, nos seus mínimos detalhes, as micro práticas, de modo que nenhuma ação considerada importante delas escape: “Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ela introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda gradação das diferenças individuais (PORTOCARRERO, 2004, p.06).

Com isso, as práticas do normal perpassam pelo o que o outro entende sobre si e não dele. Compreende da necessidade de empatia, não vista muitas vezes nas práticas escolares e nas práticas de inclusão na sociedade. Trata-se o outro a partir do conjunto de partes que formam o corpo e esquecem do *locus* “fazer-dizer” que o corpo possui.

Outro ponto que perpassa pelo meu corpo são os encontros em minha trajetória de formação pessoal, acadêmica e profissional. Consigo pontuar as pessoas com deficiência que cruzaram o meu caminho durante o meu percurso. Durante a minha alfabetização, lembro-me de ter um amigo que possuía Sindactilia<sup>2</sup> e quase ninguém queria brincar com ele. Na educação básica, a irmã de uma amiga minha, que também estudava na escola, possuía Paralisia Cerebral Diplégica Espática<sup>3</sup>. No balé, durante toda a minha carreira, dancei somente com uma bailarina cadeirante. Ainda na educação básica, nunca tive um (a) professor (a) ou trabalhei com um/a que vivesse com alguma deficiência. Na universidade, comecei a conhecer algumas pessoas com deficiência, mas só tive uma professora cadeirante na pós-graduação. O fato de eu poder pontuar essas pessoas mostra o quão é pequena a ocupação delas na escola e universidade.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2017, apenas 14.449 pessoas com deficiência se matricularam em Instituições de Ensino Superior no Brasil. E apenas 2.203 pessoas cegas matriculadas nessas instituições. O que não explicita neste Censo é a permanência destas pessoas nem muito menos as condições para que as mesmas possam transitar e estudar de forma que a acessibilidade e a inclusão sejam garantidas nessas instituições de ensino.

---

<sup>2</sup> O nome “sindactília” é uma palavra derivada do grego onde, *syn* quer dizer “junto” e *dactyl* significa “dedos” ou “dígitos”. Dessa maneira, sindactilia pode ser caracterizada como uma malformação congênita, assim como a polidactilia, muito rara que afeta mais aos homens do que as mulheres. Para mais informações: <http://ortonibra.com.br/especialidades/mao/sindactilia>, acesso em 24 de fevereiro de 2019.

<sup>3</sup> Para maiores informações, consultar a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde - CID G80.1

A justificativa desse estudo se baseia em alguns pontos a serem levados em consideração. O primeiro é que, segundo dados da nota técnica do Censo de 2010, publicada em 2018, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a população de pessoas com deficiência é de 12.748.663 dos brasileiros, 6,7% da população total. Segundo a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic) de 2014, a maioria das prefeituras não promovem políticas de acessibilidade, tais como lazer para as pessoas com deficiência (78%), turismo acessível (96,4%) e geração de trabalho e renda ou inclusão no mercado de trabalho (72%). O segundo ponto é que durante o processo desta escrita algumas questões políticas no que dizem respeito às pessoas com deficiência estão sendo modificadas pelo atual governo federal. A citar o decreto 9.759, de 11 de abril de 2019, que extinguiu o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade). Criado em 1999, o Conade acompanhava e avaliava o desenvolvimento de uma política nacional para a inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de saúde, esporte, assistência social, educação, cultura, política urbana e desporto a esse grupo social. Com isso, escrever essa dissertação se torna também um ato político necessário e urgente. O terceiro é o meu interesse em discutir, problematizar caminhos para a inclusão e permanência das pessoas com deficiência dentro do âmbito acadêmico e à promoção de sua cidadania. Outro ponto é que a pesquisa tem como recorte um assunto pouco discutido no meio acadêmico que é o da inclusão educacional das pessoas com deficiência dentro da universidade, sob uma ótica de quem é denominado incluído. Com isso, proporcionamos espaços de fala para que as pessoas com deficiência exponham suas narrativas.

Em pesquisa bibliográfica no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, no período de fevereiro a maio de 2019, quando pesquisados os termos "*corpo com deficiência*" and "*educação*" and "*inclusão escolar*" or "*acessibilidade*", tendo Educação como área do conhecimento, da avaliação, de concentração e no nome do programa, nos anos de 2015 e 2018, obtivemos um resultado de 5859. Já quando pesquisados os termos "*corpo com deficiência*" and "*educação*" and "*inclusão escolar*" and "*ensino superior*" tendo Educação como área do conhecimento, da avaliação, de concentração e no nome do programa, nos anos de 2015 a 2018, obtive um resultado de 8375. A partir de uma leitura flutuante dos resumos dos primeiros 50 resultados exibidos em tela, escolhidos por se mostrarem na plataforma como mais relevantes, datados dos anos de 2017 a 2018, foi comum observar que a discussão em torno dos termos está, em sua maioria, voltada para as políticas públicas de acesso e permanência dos estudantes na universidade e

problematizações e experiências didáticas acerca do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Em uma pesquisa bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses, datada do dia 23 de fevereiro de 2019, quando pesquisados os termos “pessoa com deficiência” and “universidade” nos títulos, com defesas de 2009 a 2019, foram obtidos 13 resultados. A partir da leitura dos resumos, destaco os seguintes trabalhos de Vigentim (2014), Ferreira (2012), Santos (2012), Braga (2016) e Mesquita (2019). Quando pesquisados os termos “pessoa com deficiência” and “ensino superior” nos títulos, com defesas de 2009 a 2019, foram obtidos 15 resultados. A partir da leitura dos resumos de todos os resultados, destaco os trabalhos de Duarte (2009), Carvalho (2015) e Morgado (2017). Quando pesquisados os termos “acessibilidade” and “ensino superior”, com os mesmos filtros das buscas anteriores, foi obtido o resultado de 12 trabalhos, no qual destaco Alencar (2013), Corrêa (2014), Branco (2015), Baú (2015), Oliveira (2017) e Okubo (2017). Quando pesquisados os termos “corpo” and “inclusão” or “acessibilidade” nos títulos, e os termos “corpo” and “inclusão” or “acessibilidade” nos assuntos, com defesas entre 2015 e 2019, foram registrados 957 trabalhos. Os 100 primeiros trabalhos, ordenados por relevância, tiveram seus resumos lidos de forma fluente nos quais destaco 08 trabalhos: Batista (2015), Saiki (2015), Bezerra (2015), Rehm (2015), Silva (2015), Pinheiro (2017), Dutra (2018) e Vasconez (2018). Estes estudos foram destacados por terem afinidade com este trabalho.

Este estudo pretende responder ao seguinte questionamento: A partir dos espaços da universidade, quais são as performatividades sobre acessibilidade e vivências de uma pessoa com deficiência na Ufal?

Em busca de respostas para a pergunta-problema, objetivo geral deste estudo é o de analisar as performatividades sobre acessibilidade durante os percursos de um estudante com deficiência na universidade. Os objetivos específicos são: caracterizar os percursos feitos pelo estudante no espaço universitário; analisar como a acessibilidade opera na vida acadêmica da pessoa com deficiência sob a sua ótica e; verificar como se dão as relações de acessibilidade no espaço dentro da universidade.

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa que, para Chizzotti (2018), é a mais aplicável em estudos sociais que retratem o contexto de um determinado movimento, por permitir que o pesquisador esteja mais próximo de evidenciar os detalhes de seu objeto de pesquisa, tendo em vista as consultas realizadas em registros diversos. Minayo (2012) afirma que a pesquisa de campo é uma forma de haver interação entre o

pesquisador com os indivíduos ou elementos pesquisados, o que permite conhecer o ambiente e o contexto nos quais os acontecimentos se materializaram. Para Markoni e Lakatos (2017) na pesquisa qualitativa, o ambiente natural constitui a fonte direta dos dados produzidos pelo pesquisador com o seu objeto de estudo.

Para a produção dos dados foi utilizado a metodologia do percurso comentado, desenvolvida pelo sociólogo francês Jean-Paul Thibaud (2001; 2003). Para isso, os dados foram produzidos com uma pessoa cega, estudante de graduação da UFAL a partir de seus deslocamentos dentro da universidade. Os registros das produções dos dados se deram através de gravação de voz e vídeo-gravação que, para Loizos (2008), é necessária quando o conjunto de ações envolvidas na pesquisa se tornam complexas de serem descritas por um único observador ou apenas pelo diário de campo.

Foram respeitadas as questões éticas com relação ao participante da pesquisa, estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, na resolução nº 510/2016. E a produção dos dados se deu após aprovação do CEP com o nº de protocolo 15332119.8.0000.5013.

Além da introdução, este estudo será dividido nos capítulos assim apresentados: 2- PERCURSOS SOBRE O CORPO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Neste capítulo o corpo será tratado como ponto de discussão. Serão explicitados conceitos, marcos e trajetórias do corpo e sua relação com a educação. De forma bibliográfica, demonstro o que a literatura acadêmica aborda sobre normal, anormal, pessoa com deficiência, escolarização e universidade.

O capítulo 3 – A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O ENSINO SUPERIOR abordará sobre os marcos que permitiram e permitem o acesso, a inclusão e a permanência da pessoa com deficiência na educação, tendo como um recorte as Instituições de Ensino Superior.

O capítulo 4 – O CORPO (IN) PERCURSO: CORPOMÍDIA E PERFORMATIVIDADE abordará como o corpo foi tratado nesse estudo. A partir das teorias da semiótica e da performance o corpo cidadão é colocado como um ato de performatividade existencial. Busca-se aqui problematizar o corpo e suas múltiplas possibilidades no campo da educação inclusiva.

O capítulo 5 – O PERCURSO COMENTADO COMO CAMINHO METODOLÓGICO detalhará sobre a metodologia do Percurso Comentado e o caminho metodológico percorrido por mim para a construção deste estudo. Será tratado, do ponto de vista metodológico, os aspectos que fundamentam e sustentam este estudo, além dos

dispositivos utilizados na captura e registro dos dados produzidos com o participante da pesquisa.

O capítulo 6 – PERCURSOS E DISCURSOS: A PERFORMATIVIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UFAL, será composto pelos dados produzidos com o participante da pesquisa durante os encontros e os percursos feitos dentro da universidade, bem como a análise dos enunciados produzidos com base na análise do discurso de Foucault (2008).

O sétimo e último capítulo intitulado CONSIDERAÇÕES EM PERCURSO é composto pelas minhas considerações sobre a pesquisa realizada e as inquietações deixadas nesse percurso de escrita da dissertação. Longe de concluir algo, é uma partilha de experiência que tece possibilidades para futuros percursos e andanças.

## 2. PERCURSOS SOBRE O CORPO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Nas últimas duas décadas, o quantitativo de estudos que aborda a temática de inclusão da pessoa com deficiência na educação tem crescido, segundo Santana (2006). Metodologias, conceitos, tendências, documentos, leis, decretos e pontos de tensões se transformaram em ricos caminhos para o processo inclusivo escolar. Este capítulo aborda, de forma sucinta, a trajetória das pessoas com deficiência e a sua chegada nos Instituições de Ensino Superior – IES do Brasil, tomando como um recorte a Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

### 2.1 Corpo e Deficiência – um breve percurso

Há pelo menos duas maneiras de compreender a deficiência. A primeira é visão biomédica que trata a deficiência como uma desvantagem natural do corpo. Nessa visão, o corpo precisa se sujeitar a metamorfose a fim de encontrar uma norma padrão típica da espécie, conforme afirmam Diniz, Pereira e Santos (2009). Essa visão é abordada profundamente na obra *O Normal e o Patológico* de Georges Canguilhem (1995) quando o autor problematiza tal concepção. O autor abrange conceitos de normalidade e anormalidade e, principalmente o conceito de tratamento a partir do surgimento da Instituição hospitalar, no sentido da saúde e da doença “O modelo biomédico da deficiência sustenta que há uma relação de casualidade e dependência entre os impedimentos corporais e as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência” (DINIZ; PEREIRA; SANTOS, 2009, p.66).

A segunda visão sobre a deficiência parte de compreendê-la como uma manifestação da diversidade humana, uma visão social. O corpo com deficiência passa a ser entendido em termos políticos e não apenas em termos biomédicos. A deficiência vai além dos do catálogo de doenças e lesões de uma perícia médica, conforme afirmam Diniz, Pereira e Santos (2009).

No modelo social, compreende-se que “a deficiência, traduz, portanto, a opressão do corpo com impedimentos” (DINIZ; PEREIRA; SANTOS, 2009, p.65). Esses impedimentos são também a causa dos sofrimentos sociais vividos pelas pessoas, pois, há uma cultura de normalidade estabelecida e quem não pertence às normas, está fora de determinado grupo social. Essa opressão sofrida pelas pessoas com deficiência acusou uma necessidade de criação de um neologismo, ainda sem tradução literal para o português, intitulado “*Disablism*” (DINIZ, 2017). O termo abrange os impedimentos

corporais alvos de discriminação e de opressão, resultado de cultura normativa. No modelo social, a deficiência parte essencialmente de uma questão de direitos humanos. Direitos esses que alegam uma validade universal e combatem as opressões sociais.

O modelo social da deficiência, ao resistir à redução da deficiência aos impedimentos, ofereceu novos instrumentos para a transformação social e a garantia dos direitos. Não era a natureza quem oprimia, mas a cultura da normalidade, que descrevia alguns corpos desejáveis. [...] O modelo social abriu possibilidades analíticas para um redescoberto do significado de habitar um corpo com impedimentos (DINIZ, PEREIRA e SANTOS, 2009, p.69).

Gaudenzi e Ortega (2016), ao problematizarem as questões de autonomia, normatividade e deficiência, explicitam que, para a visão social, a habitação de um corpo com deficiência parte de uma experiência individual, de várias narrativas a partir da produção de subjetividade de cada sujeito. O que se deve considerar é que o prejuízo sofrido por essas pessoas vem de uma sociedade que há séculos viola os seus direitos e não permitem que as pessoas com deficiência tenham liberdade de exercer a sua vida social com qualidade.

Nesse estudo, abordamos o conceito de deficiência a partir do modelo social, pois permitiu uma maior visibilidade às pessoas com deficiência, antes mais estigmatizadas e excluídas socialmente. A visão social da deficiência foi adotada pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006.

A partir dos marcos acima citados, destacamos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006 – ONU e a Lei nº 13.146, de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência como base para a discussão sobre o tema e o objeto de pesquisa proposto nesse estudo. A escolha parte por compreendermos que a trajetória dos direitos das pessoas com deficiência é dinâmica e compete às necessidades da sociedade contemporânea.

A Convenção Sobre o Direito das Pessoas com Deficiência trata-se de um texto assinado em Nova York, em 30 de março de 2006 e reconhecido no Brasil através do decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 e decreto legislativo nº186, de 2008. O documento objetiva a função de, além de estabelecer normas, tornar acessível e conhecidos os direitos das pessoas com deficiência no Brasil. O decreto de nº 6.949, entrou em vigor no dia 25 de agosto de 2009, durante a gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Por tanto, é o documento que reconhece o valor de cada pessoa, independentemente de sua funcionalidade e apresenta linhas de ação para que as pessoas atinjam seus objetivos (BRASIL, 2012).



O primeiro artigo trata do propósito do documento que é o de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade” (ONU, 2006, p.14). A afirmação do texto nos leva a acreditar que mesmo no início do século XXI, as pessoas com deficiência ainda têm a sua dignidade não respeitada. Ao tomar a palavra dignidade pelo seu significado literal, descrito no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, onde o autor a define como “qualidade do que é, consciência do próprio valor”. Logo, respeitar a dignidade do sujeito é compreender o que ele representa no mundo, o que ele é, qual é a sua identidade.

O artigo 3 da convenção aborda sobre os princípios gerais do documento, nos quais destaco a seguinte: “a) o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas...” (ONU, 2006, p.15).

Com um olhar atento aos espaços sociais coletivos como shoppings, hospitais e/ou supermercados, é comum observar as barreiras de liberdade impostas às pessoas com deficiência. Alguns exemplos dessas barreiras são os banheiros e provadores de roupa que não respeitam o gênero da pessoa com deficiência e, em algumas vezes, são postos como locais coletivos de uso familiar.

Sobre os princípios gerais presentes no artigo 3 da convenção, observamos o combate à discriminação; a efetiva participação da inclusão na sociedade; o respeito pela diferença e a aceitação das pessoas com deficiência; igualdade de oportunidades; a acessibilidade; igualdade de gêneros e; o respeito pelo desenvolvimento e pelas identidades das crianças com deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é um documento que assegura os direitos da pessoa com deficiência nas mais diversas esferas sociais. Porém, por se tratar de uma pesquisa na área da Educação, destacaremos o artigo 24 do documento que aborda especificamente sobre o tema. Segundo o inciso 1 do artigo 24, os Estados-Partes reconhecem o direito à educação das pessoas com deficiência e assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Acolhemos nesse estudo o conceito de pessoa com deficiência encontrado no documento Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006. Para o documento:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU], 2006, artigo 1º).

Segundo Diniz, Pereira e Santos (2009), os estudos sobre deficiência foram os que mais tardiamente tornou-se interesse das ciências sociais. E foi a partir desse interesse que na trajetória científica, houve a mudança dos conceitos de biomédicos para o viés dos direitos humanos. Com isso, fora compreendida que a doença não se resumia, nem se resume, apenas ao catálogo.

Silva (1987) afirma que, a partir dos estudos da arqueologia nas mais diversas cavernas, o corpo com deficiência já existia desde a Pré-História. As artes produzidas no período como urnas e vasos foram encontradas com corpos que revelam que as deficiências e as deformidades, sejam por nascimento ou adquiridas, já existiam. Logo, podemos afirmar que a deficiência física e a doença são tão antigas quanto a própria vida sobre a Terra. Porém, o destino das pessoas com deficiência naquele período é algo que não se pode afirmar. Levantam-se hipóteses de que talvez eles servissem de iscas ou contribuíssem com trabalhos mais leves como o das mulheres e crianças.

Ao abordar o extermínio das pessoas com deficiência nas tribos primitivas, Silva (1987) afirma que a maioria das tribos indicavam o extermínio das pessoas com deficiência como a única solução para o problema. O autor demonstra várias tribos que tinham essa conduta. Como é o caso dos índios Ajourés que vivem como nômades, entre a Bolívia e o Paraguai. Para eles, todos os recém-nascidos com deficiência são enterrados com suas placentas. Há também o extermínio na tribo Jukun, na Nigéria, onde as crianças que nascem com deformações não sobrevivem. Para os índios Sálvia, localizados em extinção na selva amazônica, as pessoas com deficiência são mortas e atribuem a elas a posse de espíritos malignos.

No Egito, há o surgimento da medicina, segundo Silva (1987). Como na Pré-História, para os egípcios a deficiência estava relacionada com os maus espíritos. A medicina mesclava misticismo com o fazer prático. Os papiros revelam cirurgias em olhos, crânio e fórmulas que tratariam as deficiências nascidas ou adquiridas. Segundo exames patológicos feitos em algumas múmias, afirma-se que o povo egípcio sofria de lesões nos olhos, chegando a ser conhecido como a Terra dos Cegos. Por outro lado, as

pessoas de baixa estatura, conhecidas como anãs naquele tempo, não eram excluídas da sociedade.

Um dos deuses do imenso panteão egípcio é representado como um anão disforme de pernas arqueadas e aparência feroz. Trata-se de Bés, deus dos combates, dos jogos e das danças. Servia de amuleto contra todos os males devido à sua feiura. Segundo alguns autores, Bés personificava os sentimentos que os homens deficientes suscitavam, mas basicamente como gênios bons. (SILVA, 1987, p. 39).

**Figura 1** - Deus Bés. Altes Museum (Berlim/Alemanha)



Foto: Site dos Altes Museum<sup>4</sup>

Ao abordar as deficiências na mitologia grega, Silva (1987) inicia escrevendo sobre o famoso autor Homero, que viveu em épocas anteriores ao século VII a.C. e possivelmente era cego. Em *Ilíada*, o autor mostra a deficiência de Hefesto. Filho da deusa Hera e Zeus, Hefesto foi jogado do alto do Olimpo para terra pelo seu próprio pai por ter nascido disforme e feio. O deus Hefesto foi criado pelas nereidas Tétis e Eurínome. Foram elas que o ensinaram os segredos da metalúrgica. Na mitologia são atribuídos aos trabalhos de Hefesto os raios que eram utilizados por Zeus, o tridente de Poseidon, a couraça de Hércules, as flechas de Apolo as armas de Aquiles na Guerra de Tróia.

---

<sup>4</sup> In <http://arturjotaef-numancia.blogspot.com/2013/09/bes-o-deus-bobo-dos-bebes-por.jpeg> (acessado em 28 de novembro de 2018).

**Figura 2-** Dioniso conduz Hefesto ao Olimpo



Fonte: Vaso de figuras vermelhas, Toledo Museum of Art. (Pintor de Cleofonte, 430-420 a.C.). <http://www.crfastr.com.br/HEFESTO.png>

Ainda sobre a mitologia grega, Silva (1987) afirma que existe várias deidades e seres que não reais inseridos na mitologia que apresentam alguma deficiência ou anomalia que por vezes são sua característica principal. São deuses ligados ao amor, a fortuna, a império e a mais conhecida entre os ocidentais: a cegueira da Justiça.

**Figura 3-** Escultura “A Justiça”



Foto: Francisco Aragão in <https://www.flickr.com/photos/aragao/8407203026.jpeg>

Na sociedade grega, Silva (1987) afirma que as pessoas com deficiência eram comuns devido as constantes lutas e com isso os ferimentos causados em combate. Havia três tipos de pessoas com deficiência: os mutilados, os prisioneiros e os deficientes civis por doenças congênitas. Havia naquele período uma conduta de assistência às pessoas com deficiência e que foi durante a Grécia Clássica que surge as primeiras tentativas de desvincular o misticismo da ciência com o auxílio de Hipócrates. Também há registros

de pessoas com cegueira que ocupavam postos de trabalhos. Com relação aos oráculos e adivinhos, importante ponto para o atributo místico às pessoas com deficiência, o autor afirma que “alguns desses adivinhos eram portadores de deficiências as mais variadas, [...], sendo vítimas da epilepsia (o famoso “mal sagrado”) ou de cegueira, na maior parte dos casos” (SILVA, 1987, p. 73). Com relação às pessoas com deficiência nesse período Schewinsky (2004) afirma que a pessoa que não correspondia a o ideal de beleza grego era marginalizada ou até mesmo eliminada da sociedade, entretanto os que lutavam nas batalhas eram protegidos. Com isso a sociedade grega era separatista e reparadora com as pessoas com deficiência.

A civilização romana foi uma grande contribuinte para a história da humanidade. Seu legado pode ser visto nos afrescos, arquitetura, pintura, danças, leis, literatura e também na trajetória das pessoas com deficiência. Silva (1987) afirma que o Direito Romano possuía leis que garantia a vitalidade ou não dos recém-nascidos com deficiência. O infanticídio não era regularmente obedecido pois era comum que as crianças tidas como anormais, monstruosas, doentias ou malformadas eram abandonadas em cestas decoradas às margens do rio Tibre.

As pessoas com deficiência no período romano eram tratadas como objetos de mercadorias.

Cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidas com malformações eram também de quando em quando ligados a casas comerciais, a tavernas, a bordéis, bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes, costume esse que foi adotado por muitos séculos na História da Humanidade (SILVA, 1987, p. 92).

A introdução do cristianismo faz com que a visão da sociedade perante o corpo fosse ligada a Deus. O homem era a imagem e semelhança de Deus, logo perfeito em sua criação. Aranha (1995) afirma que quando o corpo passa a ser um objeto possuidor de alma e semelhança divina, as pessoas com corpos ditos defeituosos eram vistas como pecaminosas e que era o dever da família cuidar dessas pessoas. Silva (1987) afirma que o cristianismo trouxe o impulso de fraternidade para com os pobres e miseráveis, incluindo as pessoas com deficiência. A deficiência é tratada como um castigo de Deus e o pecado é o fruto da doença ou deficiência. O autor afirma também ser comum a prática de automutilação e circuncisão por parte dos fiéis como forma de evocar a sua fé. Porém, foi no período do Cristianismo que fora modificada a mentalidade que reinava no século IV que permitia por lei o infanticídio. Também foi nesse período que começaram a surgir

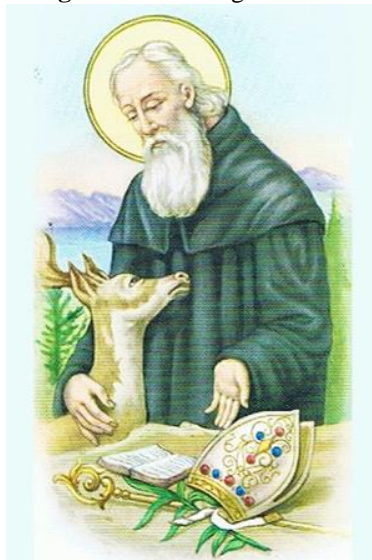
os hospitais com a finalidade de abrigar pessoas doentes agudas ou crônicas e, dentre estas, pessoas com deficiência.

Sobre o Império Bizantino e a sua relação com a deficiência, o autor afirma:

Neste trabalho sobre deficiências e pessoas deficientes o Império Bizantino tem um lugar especial, uma vez que diversos de seus imperadores destacaram-se em sua história não apenas por suas lutas, conquistas e intransigente defesa do Cristianismo, como também pela severidade dos castigos e penalidades que infligiam, apoiados ou não nas leis. Marca registrada da realidade bizantina foi, de fato, a existência legal das punições de mutilação de membros ou de vazamento dos olhos das muitas vítimas – culpadas ou não – que caíram nas mãos da justiça (SILVA, 1987, p.119).

Com isso, pode-se afirmar que o preconceito sofrido por pessoas com deficiência nesse longo período ecoa até hoje. Pois, se para a Igreja a deficiência é culpa do pecado e para Justiça a deficiência é uma consequência de um ato não legal. Não é de se assustar que no século XXI ainda haja pessoas que compactuem com esse tipo de pensamento.

“Dos anos 500 até o final do século X, mergulhada em um generalizado estado de ignorância, uma leve e quase imperceptível chama de cultura clássica era conservada na Europa e em muitos pontos do Oriente Médio” (SILVA, 1987, p.142). A Idade Média marca a transição da visão da pessoa com deficiência com uma pessoa pecaminosa, mas começa a aceitar seus sacerdotes com deficiência como pessoas capazes de se tornarem inclusive santas. É importante lembrar que a lei olho por olho, dente por dente ainda era válida. Santo Herveu, foi um monge cego que nasceu nos anos 520 na Bretanha continental. Há também a figura de Santo Egídio, considerado o padroeiro dos deficientes e das pessoas mais necessitadas.

**Figura 4-** Santo Egídio

Fonte: <https://cruzterrasanta.com.br/historia-de-santo-egidio/241/102/.jpeg>

É importante citar foi na Idade Média que a Igreja Católica assistia as pessoas pobres, com deficiência e doentes mentais ao mesmo tempo que tentava “circunscrever seus movimentos a um determinado território” (SILVA, 1987, p.145). O autor afirma também que a pessoa com deficiência ainda era vista como algo a ser combatido, fruto do pecado, possuidor de maus espíritos e bobos da corte.

O Renascimento na Europa foi um grande movimento social, cultural e artístico. Acontecido no período do século XV e XVII, o Renascimento abalou as estruturas da Igreja Católica e fez surgir no povo europeu um espírito científico. Otto Marques da Silva (1987) apresenta de forma densa e detalhada todas as transformações e visões da pessoa com deficiência nesse período até a chegada do século XIX. “A Renascença surgia no mundo para tirar o homem de uma era de trevas, ignorância e superstição, que foram os séculos da Idade Média” (SILVA, 1987, p.161).

Nas obras artísticas produzidas no Renascimento, podemos observar a presença das pessoas com deficiência. Na obra *As Meninas*, do pintor Velásquez (1599 a 1660), o artista representa duas pessoas de baixa estatura que faziam parte dos serviçais da corte.

Muitos pintores do conhecido Período Renascentista retrataram em suas obras cenas que aparecem pessoas portadoras dos mais variados males incapacitantes. Alguns dos quadros mostram-nos com clareza a situação de miserabilidade em que viviam; outros ressaltam cenas que deixam patente a inadequacidade de atitudes; e vários outros retratos encomendados (SILVA, 1987, p.164).

**Figura 5-** Obra As Meninas - Velázquez



Fonte: <https://issocompensa.com/arte/as-meninas-de-velazquez/.jpeg>

Silva (1987) afirma que mesmo o Renascimento estando pautado na ideal humanista, a população passava por várias crises de mendicância e é notável em seu texto que as pessoas com deficiência ocupavam os espaços de miserabilidade. Outra questão levantada pelo autor é sobre as crianças com retardo mental profundo. Segundo ele, até o século XVI, essas crianças eram consideradas entidades que ocupavam os corpos de crianças ditas normais por meio de magia, feitiçaria ou maus espíritos.

No século XVII, era crescente o número de pessoas que adquiriam alguma deficiência por serem soldados e houve o início dos estudos sobre como oralizar as pessoas surdas com os estudos de Juan Pablo Bonet. Outro autor da área da surdez importante para esse período foi o inglês John Bulwer. Bulwer foi um dos primeiros educadores que defendeu um método de ensino da leitura labial e escreveu também sobre a linguagem de sinais, Silva (1987).

No século XVIII, vários avanços nos estudos com as pessoas com deficiência aconteceram. Silva (1987) destaca a “Letter sur les Aveugles à l’Usage de Ceux qui Violent” (Carta sobre os Cegos para Uso daqueles que Enxergam) e Carta sobre o Surdo e Mudo para Uso daqueles que ouvem, ambas do filósofo Diderot. Os escritos de Diderot contribuíram para o ensino das pessoas com deficiência. Cabe lembrar que essas pessoas ainda eram estigmatizadas por seus corpos não podendo ocupar cargos religiosos e políticos. Sobre a representação dessas pessoas na sociedade, Silva (1987) apresenta o pensamento do historiador francês Michelet que afirmava que “os doentes pobres e os prisioneiros ali confiados eram geralmente considerados como condenados, atingidos pela mão de Deus, cujo primeiro dever era expiar seus pecados e eram sujeitos a tratamentos cruéis” (SILVA, 1987, p.185).



Segundo Aranha (1995), a Revolução Industrial, iniciada no século XVIII e com eventos marcantes no século XIX, trouxe uma valorização para o potencial produtivo das pessoas. Era necessário formar cidadãos produtivos visando o aumento da mão de obra que contribuíssem para o desenvolvimento fabril e as pessoas com deficiência eram vistas como potencialmente produtiva para as indústrias. Para Mazzotta (2001), o contexto cultural, social e político estava favorável para que essas pessoas mostrassem seus potenciais.

O século XIX é marcado por grandes transformações, Revoluções e marca o início de uma quebra de paradigma com relação à visão da sociedade para com as pessoas com deficiência.

Embora no século XIX ainda não se pensasse na integração do homem com deficiência à sociedade aberta ou mesmo à sua família, ele passou a ser visto como ser humano (infeliz, desafortunado e coitado para aquela época, é evidente) dono de seus sentimentos e capaz de viver ou de pretender levar uma vida decente, desde que fossem garantidos meios para isso (SILVA, 1987, p.187).

Segundo o autor, no século XIX, inicia os procedimentos de reabilitação para as pessoas com lesões físicas. A reabilitação tinha como função oferecer serviços para que a pessoa com deficiência pudesse ter dignidade e continuar a sua vida. Também é nesse século que acontecem o atendimento especializado aos cegos, o crescimento da ortopedia, a locação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e, com isso, essas pessoas são representadas como possíveis de voltarem a terem uma vida normal.

Para Silva (1987), século XX trouxe uma mudança de paradigma na visão das pessoas com deficiência, tendo em vista os séculos anteriores. O olhar da sociedade perante o sujeito com deficiência se torna mais inclusivo por uma ótica da filosofia social. Há um engajamento de várias áreas para a reabilitação e a inclusão dessas pessoas na sociedade. É importante ressaltar que isso não aconteceu de forma pacífica e de linear progresso e sim por uma demanda causada por conflitos armados, avanços tecnológicos, acidentes de trabalho, a migração, contextos de guerras e a expansão de doenças no mundo que fizeram com que as deficiências fossem vistas como um problema de cunho social. A sociedade precisou parar e pensar o que fazer para garantir direitos e incluir a população de pessoas com deficiências que aumentava significativamente.

Foi no século XX em que houve uma crescente criação e aplicação de leis no ocidente, programas assistenciais e educacionais, inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e conquistas de direitos. Sobre isso o autor afirma que

Uma centena de leis que reconheciam os direitos e favoreciam às crianças portadoras de deficiências surgiu em diversos países, e de um modo todo especial nos Estados Unidos da América do Norte, durante os primeiros trinta anos desse século. A maioria dessas leis referia-se a cuidados médicos e a programas educacionais (SILVA, 1987, p.221).

Segundo Amaral (1995), a partir de 1950, surgiram outras visões sobre as pessoas com deficiências. Visões essas menos preconceituosas em relação às pessoas e às deficiências. No entanto, o período é marcado por oscilações entre as posturas organicistas, que visam o assistencialismo, interacionistas, visando à educação e a reabilitação da pessoa com deficiência, e as holísticas, que visavam uma reabilitação biopsicossocial que considera o indivíduo como um todo.

As concepções das pessoas com deficiência na sociedade mudaram e vêm mudando de acordo com os momentos históricos da humanidade. Essas pessoas passaram e ainda passam por processos de marginalização, eliminação, segregação, integração e inclusão social. Porém, é necessário problematizar que os processos sofridos durante o processo histórico não foram superados e que a inclusão social, apesar de um direito de todos, é em nossa sociedade uma luta cansativa diária. Podemos observar isso em matérias de jornais, sites e programas televisionados as lutas pessoas com deficiência para terem acesso ou serem incluídas nos espaços educacionais, de saúde, jurídico e para também terem os seus direitos trabalhistas garantidos.

Com isso, a visão cronológica reforça o quão político é um corpo (com ou sem deficiência) e o quão é importante a ocupação de corpos com deficiência em espaços ocupados majoritariamente por pessoas não declaradas com deficiência, como a universidade, por exemplo.

### 3. A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O ENSINO SUPERIOR

Os estudos sobre deficiência foram os que mais tardiamente tornaram-se interesse das ciências sociais e humanas. Segundo Diniz (2017), foi no ano de 1975, no Reino Unido, que houve um passo importante para os estudos sobre deficiência. O curso, intitulado de “A Pessoa Deficiente e a Comunidade” foi promovido pela Universidade Aberta. Um curso de pós-graduação foi promovido pela universidade de Kent, também no Reino Unido, e lá é onde se registra os primeiros estudos com a expressão “estudos sobre deficiência”.

Segundo Miranda (2008), alguns estudiosos na área da Educação Especial, analisando os países da Europa e América do Norte, identificaram quatro estágios no desenvolvimento do atendimento às pessoas com deficiência.

Destaco o segundo estágio que aconteceu entre os séculos XVIII e meados do século XIX e foi marcado pela institucionalização das pessoas com deficiência. O filósofo Michel Foucault abordou com constância e consistência o tema da institucionalização dos ditos anormais.

A anormalidade é um tema frequente na obra foucaultiana, fazendo-se presente desde o seu primeiro escrito. *A história da loucura na idade clássica*, originalmente publicado em 1961 e revisitado sob outros aspectos em *Vigiar e punir*, de 1975, e em tantos outros pequenos escritos e entrevistas. Além dessas aproximações, uma abordagem mais sistemática e específica pode ser encontrada em *O Poder Psiquiátrico*, obra composta pela transcrição de aulas de Foucault, realizadas no *Collège de France*, proferidas entre os anos de 1973 e 1974, e em *Os anormais*, edição das aulas proferidas entre os anos de 1974 e 1975 (DAMETTO e ESQUINSANI, 2014, p. 64).

Em *Os anormais*, Foucault (2000) traça uma genealogia das pessoas marginalizadas na sociedade. Entre elas, a pessoa com deficiência. O autor traça três personagens encontrados na cronologia da história da humanidade. O primeiro é o monstro, mistura de homem e animal. Para Foucault (2000), a imagem do monstro se fez presente durante o período da Idade Média. O monstro constitui um dos ancestrais dos anormais. Os outros personagens abordados na obra é o incorrigível e o onanista, sujeito adepto à masturbação, alvos de uma forte perseguição médico-higienista no século XVIII e XIX, Dametto e Esquinsani (2014).

No segundo estágio da Educação Especial abordada por Miranda (2008), o personagem *indisciplinado ou incorrigível* para Foucault (2000), foi o foco da institucionalização. Compreende-se por instituição a família, a igreja, o hospital e a

escola. Eram indivíduos que precisavam ser regulamentados às normas instituídas pelos espaços habitados por pessoas ditas normais.

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobre intervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia de reeducação, da sobrecorreção [...] O eixo da corrigibilidade incorrigível vai servir de suporte à todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX (FOUCAULT, 2002, p.73)

Podemos afirmar, a partir dos pensamentos de Foucault (2000), que tentar corrigir o que não há correção parte, além de outros motivos, o de não reconhecer a produção de subjetividade do sujeito dito incorrigível. É uma tentativa de normatizar a subjetividade da pessoa com deficiência a um modelo de normalidade a partir de uma pessoa que não possui aparentemente algum tipo de deficiência. Isso acontece nos dias atuais. Discursos como: “ela é cadeirante, mas é tão bonita que nem parece ter deficiência”; “ele é um surdo lindo” ou; “para quem tem deficiência, ela é bem inteligente” são comuns de serem ouvidos nos corredores das escolas. Além de preconceituosos, esses discursos são exemplos de como a sociedade cria um conceito sobre a pessoa com deficiência, atribuindo-a uma característica da sociedade padrão à pessoa estigmatizada numa tentativa de excluir a sua condição de pessoa cega, surda, cadeirante etc.

No Brasil, a educação institucional das crianças com deficiência surgiu no conjunto das concretizações das ideias de cunho liberal que aconteceram no Brasil no fim do século XVIII e no começo do século XIX.

Essas ideias já estavam presentes em alguns movimentos como, por exemplo, a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1811), que reuniram numa mesma luta uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados etc. e foram acentuadas sobretudo a partir da Independência (JANUZZI, 2017, e-pub).

A educação primária e gratuita a todos está presente desde a primeira Constituição Federativa Brasileira de 1824. Porém, quando se tratava da pessoa com deficiência esse direito era negado, já que, segundo a própria Constituição, a sociedade já se protegia do deficiente privando e incapacitando seus direitos políticos, físicos e morais. Logo, a história da Educação Especial no Brasil terá como marco fundamental a criação da Instituição dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, em 1854 e; do Instituto

dos Surdos-Mudos, em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro – RJ, Miranda (2008) e Januzzi (2017).

Segundo Januzzi (2017), a origem do Instituto dos Meninos Cegos tem sua origem ligada a José Álvares de Azevedo, um cego brasileiro que estudou no Instituto dos Jovens Cegos, em Paris, fundado no século XVIII por Valentin Haüy. Em 1851, Azevedo, regressou ao Brasil e ficou impressionado com o abandono do cego na sociedade brasileira. Com isso, traduziu e publicou o livro *O Instituto dos Meninos Cegos de Paris: sua história, e seu método de ensino*. O Instituto destinava-se ao ensino primário, educação moral e religiosa e também alguns ramos do ensino secundário. Havia também o ensino de música, trabalhos manuais e ofícios fabris. As crianças eram reclusas, no modelo de internato, o que era comum no Brasil desde o período colonial com os jesuítas. A fundação dos dois Institutos representou uma conquista significativa no atendimento das pessoas com deficiência e abriu espaço para a discussão sobre a educação dessas pessoas.

A partir da literatura, podemos afirmar que a educação das pessoas com deficiência não era uma prioridade do Estado. Também, concebia apenas a ideia das deficiências visíveis, como surdez e cegueira e davam maior atenção às deficiências mentais. Como afirma Januzzi (2017), a maior parte da população era iletrada e havia pouca divergência entre o modo de conceber o mundo na escola do modo de conceber o mundo dentro da família do educando. Logo, a escola ainda não era *locus* de promoção de mudança de visão de mundo e sim *locus* de treinamento para que estes educandos estivessem prontos para o mercado fabril.

A década de 1950, no contexto mundial, foi um período marcado por discussões sobre os objetivos e a qualidade dos serviços educacionais especiais. No Brasil, aconteceu uma significativa expansão das classes e escolas especiais, tanto públicas como privadas e sem fins lucrativos. Segundo Miranda (2008) e Rodrigues e Lima (2017), entre os anos de 1950 e 1959, houve um aumento no número de estabelecimentos que ofertavam ensino especial. Abaixo, exibimos um cronograma de marcos na educação especial brasileira, a partir das informações encontradas em Miranda (2008); Januzzi (2017) e Rodrigues e Lima (2017).

**Quadro 1 – Marcos da educação especial da década de 1970 a 2017.**

ANO	Marcos da Educação Especial
-----	-----------------------------

1961	<p>Lei 4.024 de Diretrizes e Bases para a Educação</p> <p>Art. 88- A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.</p> <p>Art. 89- Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).</p>
1971	<p>Lei 5.692 de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus:</p> <p>Art. 9º- Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).</p>
1988	<p>Constituição Federal Brasileira, Art. 208:</p> <p>III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1998).</p>
1990	<p>Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Goten, Tailândia) UNICEF (1990).</p>
1990	<p>Lei nº 8.069/90: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)</p> <p>Art. 54- É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:</p> <p>III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).</p>
1994	<p>Declaração de Salamanca na área das necessidades educativas especiais (Salamanca, Espanha) (UNESCO, 1994).</p>

1996	<p>Lei nº 9394/96- Atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).</p> <p>Pela primeira vez no Brasil, uma LDB tem um capítulo reservado à Educação Especial, cujos detalhamentos são fundamentais (BRASIL, 1996).</p>
2001	<p>Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001:</p> <p>Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).</p>
2006	<p>Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência</p> <p>Artigo 24, inciso 1 “Os Estados-Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados-Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis bem como o aprendizado ao longo de toda a vida ...” (ONU, 2006).</p>
2013	<p>Estatuto da Pessoa com Deficiência</p> <p>Art. 40. É direito fundamental da pessoa com deficiência à educação, a fim de garantir que a mesma atinja e mantenha o nível adequado de aprendizagem, de acordo com suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar a educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão escolar.</p>
2015	<p>Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de julho de 2015</p> <p>“Art.27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades física, sensoriais,</p>

	intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015. 35).
2017	Base Nacional Comum Curricular – BNCC “Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL, 2017).

Fonte: produção do autor.

Na Educação superior, alguns programas e Leis buscam efetivar a inclusão e a permanência das pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior - Ifes. Em 2005, foi lançado o programa Incluir, do Ministério da Educação – MEC. O programa tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IES. Buscam promover ações que eliminem as barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação dentro da universidade. O programa cumpre o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005. O primeiro decreto aborda sobre as pessoas com deficiência e a autorização de projetos e meios que efetivem a inclusão, sejam arquitetônicas e urbanísticas, de comunicação e informação, entre outras. E o último aborda a efetivação da Língua Brasileira de Sinais – Libras como componente curricular, a inclusão das pessoas surdas em espaços educacionais, formação de professor entre outros.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.



Em 2008, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é lançado pelo MEC. O documento fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de processo de inclusão educacional. Segundo o MEC

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino [...] desde a educação infantil até a educação superior (MEC, 2008, p.14).

No ano de 2011, é lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limites. Em seu art.3º o plano estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. O documento se baseia na Convenção para as suas ações e é dividido em quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. O eixo educacional prevê, entre outras ações, o Programa de acessibilidade no ensino superior - Incluir. O plano foi instituído com a publicação do decreto nº 7612/11. Porém, em 2019, o art. 5º, art. 6º e o art. 12º foram revogados pelo decreto nº 9.784/19. As revogações destes artigos trazem consigo maiores desafios para a efetivação do plano. Pois não há mais um grupo específico para o monitoramento das ações; todos os ministérios e secretarias foram retirados do texto. Essa ação demonstra o quão desinteressado o atual governo está com relação à inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

A Lei nº 13.146, de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no âmbito da educação, corrobora com os pensamentos da Convenção. Garante a educação inclusiva pública e de qualidade em todas as níveis e modalidades. Afirma que é um dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar uma educação de qualidade à pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Ao poder público, a lei incumbe assegurar, criar, desenvolver e avaliar o sistema educacional inclusivo, as práticas, as condições de acesso e permanência, participação e aprendizagem para que as barreiras sociais enfrentadas pelas pessoas com deficiência sejam quebradas e promovam uma educação inclusiva plena (BRASIL, 2015).

Em 2011, surgiu dentre as políticas públicas, a partir do decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). O documento propõe a garantia de um sistema educacional em todos os níveis, visando a igualdade e a não discriminação para todos. O Art. 2º do documento afirma que

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 1).

O decreto publicado no governo Dilma se apoia na ideia de uma educação para todos. Para isso, compreende também que as estruturas arquitetônicas contribuem para a efetivação do objetivo central. O que pode ser observado no Art. 5º, inciso 2º, parágrafo V, onde afirma a necessidade de adequação arquitetônica nos prédios escolares para acessibilidade (BRASIL, 2011).

Algumas ações são propostas para que haja a acessibilidade, inclusão e permanência das pessoas com deficiência nas instituições de ensino do país. São elas: adaptações de acordo com a necessidade individuais, recebimento de apoio necessário para a efetivação da educação, acesso gratuito e de qualidade nos sistemas educacionais e, medidas de apoio para a maximização do desenvolvimento acadêmico e social do indivíduo (ONU, 2006).

O conceito de acessibilidade tratado neste estudo se refere ao do art.3º, inciso I da Lei nº13.145, de 06 de julho de 2015

I- Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015, p.1).

O acesso seguro e independente é um direito garantido no art.5º da Constituição Federal (1988). A acessibilidade proporciona a quebra de barreiras que impossibilitam o acesso das pessoas em diversas atividades. A Lei nº 1.3145/15, afirma que configura em barreiras

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (BRASIL, 2015, p.2).

As barreiras que impossibilitam a acessibilidade são de meios arquitetônicos, urbanísticos, de transportes e de comunicação, informação, atitudinais e tecnológicas. As barreiras são encontradas nos mais diversos meios sociais e geográficos.

Sicsú e Isaiana (2017) afirmam que a acessibilidade não está apenas relacionada com as mudanças arquitetônicas para que as pessoas tenham acesso aos lugares e sim uma mudança estrutural que pensa na inclusão nas mais diversas atividades dos locais. Para os autores, a acessibilidade é uma das principais bases para a efetivação da inclusão.

Para além da acessibilidade destinada na lei, trazemos para esse estudo o conceito de Cohen e Duarte (2012, 2013, 2018), ao trabalharem com a metodologia de Jean-Paul Thibaud, o método de percurso comentado, numa percepção urbana nos movimentos das pessoas com deficiência, nas cidades do Rio de Janeiro, Salvador, Juiz de Fora e Brasília. As autoras desenvolveram o conceito de “acessibilidade emocional” onde aponta os locais que permitem, além do acesso físico, a identificação e a afetividade no espaço em que habitam.

Cohen e Duarte (2018), trazem o conceito de “acessibilidade emocional” ao se referirem ao espaço que promova não apenas uma acessibilidade física, mas que a pessoa com mobilidade reduzida consiga desenvolver os seus processos de subjetividade dentro dos espaços aos quais elas pertencem. Como observamos no capítulo anterior, os espaços urbanos foram por muitos anos negados às pessoas com deficiência na sociedade. E que para terem acesso, de início apenas físico, foram necessárias lutas e conquistas. O conceito de acessibilidade emocional é formado pela ideia de que o ambiente necessita promover uma ambiência acolhedora e de identificação para a produção de subjetividade.

### **3.1 A Pessoa com Deficiência em Alagoas e o Ingresso às IES**

Há na literatura acadêmica um vasto material sobre a pessoa com deficiência no ensino superior. Sobre acesso, inclusão e políticas públicas da pessoa com deficiência no ensino superior os estudos de Castanho e Freitas (2006); Moreira e Michels (2006); Ferrari e Sekkel (2007); Siqueira e Da Silva Santana (2010); Rocha e Miranda (2009); Calheiros e Fumes (2015); De Oliveira (2018) e; Dos Santos (2019) mostram, além da relevância do tema, os caminhos encontrados pelo Brasil para que as efetivações do direito à educação das pessoas com deficiência sejam garantidas.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, em 2017, o número de pessoas com deficiências declaradas inscritas no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em Alagoas, foi de 121.049. O número de pessoas com deficiências não declaradas no mesmo ano foi de 120.448. Porém, o acesso, comprovado pela matrícula em cursos de graduação de Instituições de Ensino Superior – IES, das pessoas com deficiência em Alagoas é de apenas 1.431, sendo 653 na rede privada e 778 na rede pública (sendo 756 em IES federal e 22 em IES estadual). É importante citar que se formos fazer um recorte para as pessoas com deficiências físicas, o número diminui consideravelmente. Foram, em 2017, apenas 657 pessoas, sendo 573 em IES da rede privada e somente 84 em IES da rede pública. A partir dos dados acima, afirmamos que o presente estudo se faz necessário no momento político atual, em que medidas de inclusão estão sendo extintas e os direitos das pessoas com deficiências ameaçados.

Na UFAL, a cada ano a presença de estudantes com deficiência se torna maior e mais frequente. Desde 2013, a universidade conta com o Núcleo de Acessibilidade – NAC. O NAC oferece atendimento especializado aos estudantes com deficiência para garantir sua permanência na universidade. Além do atendimento aos estudantes de graduação e pós-graduação, o NAC oferece também atividades à toda comunidade acadêmica. As atividades visam abrir caminhos para contribuir com a inclusão na universidade junto com os professores, os técnicos e os estudantes. Em entrevista cedida ao site oficial da UFAL, em 2018, a coordenadora do NAC, a professora Neiza Fumes afirma que

o atendimento especializado procura eliminar as potenciais barreiras do processo de ensino-aprendizagem, podendo ser barreiras atitudinais, físicas, curriculares, pedagógicas, entre outras. E nossa atuação vai ser conjuntamente com alunos, professores, coordenadores de curso, gestores de maneira que essas barreiras sejam eliminadas ou minimizadas<sup>5</sup>.

Segundo a coordenadora, a UFAL hoje possui um número significativo de alunos com deficiência visual, cegueira e baixa visão. Com a abertura do curso Letras – Libras na Faculdade de Letras – FAL/UFAL, em 2013, também há uma crescente procura de estudantes surdos. O NAC também atende estudantes com deficiência física de vários cursos de graduação e pós-graduação.

---

<sup>5</sup><https://ufal.br/ufal/noticias/2018/2/nucleo-de-acessibilidade-oferta-atendimento-especializado-a-comunidade-academica>, acesso em 10/01/2019.

O NAC se esforça para o cumprimento dos direitos garantidos pela Constituição Federal, pela Lei 13.146/15, já citada anteriormente. Os serviços ofertados pelo Núcleo acontecem quando o professor ou o estudante solicita o atendimento. Adaptações de conteúdo, tempo adicional para a realização de avaliações, recursos que viabilizam a comunicação em sala de aula e ambientes institucionais, leitores, tradutores e intérpretes, apoio durante as aulas, gravação de aulas e adaptações nas instalações físicas ou outro tipo de intervenção, caso sejam necessárias.

O NAC é ligado à Pró - Reitoria Estudantil – PROEST. Atualmente conta com uma equipe de 21 bolsistas. Realiza atividade nos Campus A.C. Simões, situado em Maceió - AL e no Campus Arapiraca, situado na cidade de Arapiraca – AL.

Além do NAC, a UFAL se mostra preocupada em discutir sobre a inclusão das pessoas com deficiência tanto no ensino superior como na sociedade em geral. O Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAL, por exemplo, possui a linha Educação e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico na qual abordam os mais diversos desdobramos sobre o tema.

A universidade promove eventos, congressos, mesas redondas sobre o tema. Destacamos o ano de 2016 onde a universidade realizou o 6º Encontro de Educação Inclusiva e o 1º Encontro Nordestino de Inclusão na Educação Superior. O evento foi uma iniciativa do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade NEEDI e do NAC. Destacamos a importante contribuição do NEEDI, coordenado pela professora Dra. Neiza Fumes, na vasta produção bibliográfica sobre a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, além de temas abrangentes do campo da educação especial em Alagoas.

As produções acadêmicas alagoanas sobre a inclusão das pessoas com deficiências nas IES do estado, nos permite observar as barreiras encontradas por essas pessoas ao adentrarem nos espaços universitários.

A dissertação de Viana (2010), intitulada *O Processo de Inclusão de Pessoas com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior de Maceió*, PPGE/UFAL, também contribui para as discussões sobre as pessoas com deficiência nas IES. A autora analisa o processo de inclusão de pessoas com deficiência em cursos de licenciatura de instituições de ensino superior de Maceió – AL. A pesquisa foi percorrida em 12 IES, sendo 02 federais e 10 particulares. Foi entrevistado um total de 13 estudantes com deficiência, contendo como especificidades: deficiências físicas, visual e auditiva, Síndrome de Down e surdez. A autora buscou conhecer, sob a ótica dos estudantes, como estava ocorrendo

os processos de inclusão nas IES. Sobre o processo seletivo, “os entrevistados relataram que o atendimento que lhes foi dispensado no momento da inscrição do processo seletivo deixou a desejar, tendo sido considerado inadequado e pouco satisfatório para a maioria deles” (VIANA, 2010, p. 75). Ao ser indagado como foram os primeiros dias como acadêmico, um dos entrevistados com deficiência física relata que:

Passei no vestibular, no dia da matrícula, chego aqui [onde iriam acontecer as aulas] desço do carro e dou de cara com uma escada enorme. Então tive que entrar pelo estacionamento [onde entram apenas professores e funcionários]. Lá também tinha escada, mas era bem menos do que as da porta principal. Beleza! Entrei, chego no pátio, outro batente, subo o elevador [a aula iria ser no 1º andar - auditório] outro batente, horrível a sensação. É porque você precisar de alguém para ir para a um lugar é muito ruim. Ter que toda vez dizer: eu quero ir em tal lugar e precisa de favores de alguém para descer o batente [...] quer ir para sala de aula [todas as salas de aulas tinham degrau] e não poder me locomover sozinho. Eu não tinha independência. E tipo minha cadeira de rodas motorizada dá uma independência e de qualquer maneira eu não tinha nenhuma independência. Ai nos primeiros seis meses foi horrível nessa questão de me adaptar a estrutura física da instituição. Mas, os professores me ajudavam, a turma também, todo mundo. Nos primeiros meses foi um susto. Tive muitas dificuldades [...] (VIANA, 2010, p. 82).

Esse relato é uma mostra de como o acesso e o pertencimento ao espaço físico vai além de uma mera acessibilidade física. Ela transpassa, como afirmam Cohen e Duarte (2018), vai para uma acessibilidade emocional que perpassa na produção da subjetividade.

Barbosa, Fumes e Melo (2012) analisaram a acessibilidade de uma IES, tendo como foco o olhar do coordenador de um curso de graduação e de duas alunas desse mesmo curso, ambas usuárias de cadeiras de roda. O estudo chama atenção por oportunizar, assim como nos citados anteriormente, o local de fala às pessoas ditas incluídas e trabalhar com a função arquitetônica para discutir acessibilidade e permanência na universidade. Com base nos dados levantados, os autores puderam coletar informações que oportunizaram uma reflexão sobre como mesmo tendo rampas de acesso às salas, as estudantes não se sentem por completo inclusas. As situações podem ser vistas nos fragmentos dos discursos das discentes participantes da pesquisa:

O prédio que eu estudo deixa a desejar, ou seja, tem muitas rampas, mas as salas são muito lá embaixo, rampas muita inclinação, a faculdade deixa as pessoas disponíveis para nos conduzir as salas, quanto a isso tem pessoas que nos ajuda, os trabalhadores elas vêm quando a gente pede ou manda chamar (discente Luiza) (BARBOSA; FUMES; MELO, 2012. p. 6).

Outro relato afirma:

Horrível, horrível, cheio de rampas. [...] É impossível descer sozinha e para subir não dá, e eu só uso um braço, sempre tenho de chamar alguém e isso é muito chato (discente Milena) (BARBOSA; FUMES; MELO, 2012. p. 6).

Os autores concluíram que, por mais que o curso tentasse proporcionar inclusão e acessibilidade para as estudantes, não conseguiam obter êxito, pois, as estudantes enfrentavam várias barreiras arquitetônicas para poderem estudar e permanecer no curso. Esse estudo de 2012 é interessante para uma possível comparação com os dias de hoje que a universidade tem apoio do NAC.

O estudo de Calheiros e Fumes (2015) analisou a opinião dos estudantes universitários com deficiência acerca das relações interpessoais vivenciadas na educação superior. Os autores puderam observar, ao entrevistar 35 universitários com deficiência, que por mais que alguns se sentissem satisfeitos, outros, por sua vez, alegaram que a ausência de apoio necessário e escuta por parte dos gestores contribuíram para as suas insatisfações dentro das IES. Além disso, o preconceito social é algo presente dentro do ensino superior o que agrava as relações dentro desse espaço.

O estudo Silva et all (2018), apresentado na Revista Educação e Cultura Contemporânea, chama atenção por buscar uma apreensão dos sentidos constituídos por uma professora de Educação Física de uma IES acerca da inclusão de um aluno surdo. As autoras utilizaram os dados do INEP (2014) para alertarem sobre o aumento do ingresso dos estudantes com deficiências nas IES que saltou de aproximadamente 19 mil, em 2010, para 30 mil alunos matriculados, em 2013. Com isso, há uma urgência nas mudanças das práticas pedagógicas. Foram participantes da pesquisa uma professora de Educação Física e um estudante surdo que cursava o 7º período do curso Bacharelado de Educação Física, além de um tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais do curso de Bacharelado de Educação Física e dois consultores colaborativos. A metodologia do trabalho foi amparada na Psicologia Sócio-Histórica (PSH). Para a sustentação teórica Vigotski (2001), Clot (2007) e Aguiar e Ozella (2006; 2013) foram utilizados. O que nos faz destacar esse trabalho é que ele carrega a ideia de analisar o processo, os caminhos encontrados pelo sujeito. O sujeito da pesquisa é um fenômeno de investigação, assim como propõe esse estudo. Os resultados apontam que a utilização de múltiplas técnicas de pesquisa permitiram a reflexão da prática docente. A colaboração de uma das

pesquisadoras foi capaz de trazer reflexões para a professora. A professora conseguiu mudar suas práticas e adotar uma prática pedagógica inclusiva.

Os estudos exibidos acima, além dos relatos fruto das investigações dos pesquisadores, nos permitem compreender que há muito o que se fazer para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade. São registros que contam as experiências vividas cotidianamente por milhares de estudantes com deficiências nas IES brasileiras.



#### 4. O CORPO EM PERCURSO: CORPOMÍDIA E PERFORMATIVIDADE

[...] noção moderna de corpo é um efeito da estrutura individualista do campo social, uma consequência da ruptura da solidariedade que mescla a pessoa a um coletivo e ao cosmos por meio de um tecido de correspondências na qual tudo se entrelaça (LE BRETON, 2012, p.31).

Pensar o corpo e a produção dos seus discursos é uma tentativa de encontrar pontos de cruzamento no entrelaçar apontado por Le Breton (2012). Procura-se neste capítulo inscrever-se no corpo durante as próximas palavras escritas. O corpo aqui é entendido sob uma ótica foucaultiana, não o considerando na sua existência primária, mas sim como um objeto a ser investigado, problematizado e produzido. Um corpo carregador de discursos.

Gelatti e Angeli (2019) pensam o corpo como um “dispositivo histórico-social que conforme a época será definido e tratado de formas diferentes, caracterizando-se como um processo influenciado pelo que o rodeia” (p.150). Porém, ele não somente vive sob a influência, mas também influencia o meio no qual ele pertence. Há uma constante produção de discursos entre o corpo, o ambiente e os outros corpos com base nas relações de poder que são empreendidas em cada contato, em cada espaço, em cada ação. O discurso é entendido como algo que nos atravessa e nos constitui (FOUCAULT, 2001).

Na obra *Vigiar e Punir*, Foucault (2008) mostra a emergência do empreendimento do poder no e pelo corpo. Um corpo passível de modulações, manipulações e treinamentos. Um corpo que não é, ele está, como afirma Katz (2006)

A noção do corpo como uma construção onde o discurso e o poder se inscrevem tornou-se moeda forte depois de Foucault. Tratar o corpo como corpomídia tem consequências políticas. E a primeira delas pode ser identificada na proposta que tal entendimento de corpo traz: o corpo não é, o corpo está. Não se trata de uma substituição meramente retórica de verbos. A troca do verbo ser pelo verbo estar instaura a transitividade no lugar anteriormente ocupado pela noção de identidade (KATZ, 2006, p.1).

Reconhecer um corpo cujo significados e implicações variam entre diferentes paradigmas culturais, relações sociais e dinâmicas, não significa recusar a materialidade fenomenológica de uma condição do corpo como, por exemplo, uma cegueira, uma paraplegia ou de uma paralisia cerebral, (MARTINS, 2015, p.265). Cada corpo possui seus próprios mecanismos anatômicos, sensoriais e emocionais.

O corpo utiliza-se de sua estrutura embriogenética (neural, muscular e visceral) para compor uma realidade delineada simultaneamente com a experiência [...]. O corpo é composto de impulsos básicos como a atenção, apego, imitação de

tudo o que o afeta, para assegurar sua potência formativa, garantir a diversidade e a continuidade da vida (GELATTI e ANGELI, 2019, p.150).

Portanto, historicamente o corpo foi e é produzido no intuito de uma normalização. O ponto de partida para essa tentativa de normalização do corpo é a relação de poder constituída na sociedade nas mais diversas fases da história da humanidade. Será o poder responsável por normalizar o corpo e institui padrões para seus funcionamentos na sociedade. No campo discursivo, o corpo passa por processos de inclusão e de exclusão, constituintes da discursividade, que inclui o que faz e o que não faz parte. Ou seja, a visibilidade e invisibilidade dos corpos é, também, fruto do discurso. Caso haja algum corpo que não se enquadre nos padrões, passará por processos de exclusão. Esses processos de exclusão são estratégias de poder, segundo a ótica foucaultiana. Se, a partir do início do século XVIII, a ideia era manter um corpo dócil e, para isso, práticas como o suplício, a punição, a disciplina e a prisão eram utilizadas, a partir do século XIX o corpo é disciplinado pelo poder. A sociedade disciplinar vai produzir uma cultura da obediência.

[...] não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos [...] O domínio, as consciências de seu próprio corpo só puderam ser adquiridas pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo [...] o poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo [...] (FOUCAULT, 1979, p.146).

Longe de tecer uma análise da produção de Foucault sobre as práticas disciplinares, destaco a prisão e a disciplina como práticas a serem discutidas nesse trabalho. Para Medeiros (2012), o aparecimento do modelo de prisão consagra a institucionalização do poder de punir. Com isso, o exercício do poder se torna mais detalhado, meticuloso e a sua atuação incide sobre o corpo, enquadrando os seus gestos, suas condutas, por meio de um sistema de autoridade de poder. Já a disciplina tem o corpo como alvo do seu poder. O poder disciplinar molda o corpo e o impõe à uma normatização. Sobre isso, Foucault (2008) afirma que o regime de poder disciplinar traça o limite que diferenciará o normal do anormal.

Com as afirmações acima, pode-se compreender que o corpo, *lócus* de discurso, passa por um processo de inclusão, exclusão, censura e é colocado à prova nas relações de poder. Por isso, o corpo não é apenas embriogenética, mas vai para além, em constantes movimentos de controle e de subversão, ou seja, de resistência ao controle.

Atualmente, os modos de operar das relações de saber-poder passam por modulações, tendo em vista relações diferenciadas com os modos de produção de subjetividade, articulados aos discursos, instituições, capital e outros movimentos. O corpo articula o homem enquanto espécie, numa modulação de condutas articuladas com mídias.

Considera-se neste trabalho um corpomídia que está em uma constante performatividade cotidiana.

A performatividade representa uma das maneiras possíveis do sujeito e da sociedade se constituírem. Tende a acontecer sempre que experiências intersubjetivas e interesses das comunidades e dos valores sócio-histórico-culturais são negociados tendo como objetivo a correspondência entre os fazeres e os dizeres (SETENTA, 2008, p.94).

Pois, “ele (o corpo) está todo o tempo processando informações e, nesse constante movimento, vai se constituindo como corpo – um estado de coleção de informações que somos, cada um de nós, a cada instante” (SETENTA, 2008, p.28). O corpo aqui é um enunciador de pensamentos e produtor de significados como afirma Katz (2004)

Quando considera que o corpo comunica a si mesmo e não algo que o atravessa sem modificá-lo [...] também carrega requisitos e limites para se realizar. Todavia, como se trata de um projeto de design em que natureza e cultura não estão separadas, o corpo vive em permanente estado de se fazer presente. E tal condição invalida as tentativas de tratá-lo como objeto pronto, sujeito ou agente de influências. O mais indicado, seria pensa-lo enquanto articulador, propositor e elaborados de informações que o singularizam, pois as trata de modo sempre únicos – afinal, cada corpo é um, apesar de todos compartilharem informações com o ambiente (KATZ, 2004, p. 121-122).

É o olhar de um corpo em constante fluxo de transformação e que age em um processo circular, mas não uniforme, de construções e desconstruções de suas questões. O que denominamos como corpo é sempre um estado de transitividade. No corpo não há um resultado único e muito menos último. É um corpo performativo!

#### **4.1 – Performatividade (In) Discurso**

Segundo Setenta (2008), pensar em performatividade é refletir o modo de estar no mundo, podendo ser aplicado às relações pessoais, sociais, políticas, culturais e artísticas. A partir da teoria do corpomídia, compreende-se neste estudo o corpo performativo. Para Setenta (2008)

O corpo performativo vai agir produzindo intervenções na produção de fala. O modo de agir performativamente procura não se fixar a modelos pré-estabelecidos e trabalha com a possibilidade de reorganizar as informações existentes no corpo e inventar uma maneira de movimentar-se que enuncie as

indagações e transformações ocorridas no processo do fazer (SETENTA, 2008, p.44).

A produção de fala se constitui não somente na oralização das palavras, mas sim em cada ato do corpo, seja andar, comer, vestir etc. O ato de existir se torna um ato performativo cotidiano, produtor de uma ação performática carregada de enunciados, discursos.

O discurso não deve ser assumido como o conjunto das coisas que se diz, nem como a maneira de dizê-las. Ele está outro tanto no não dito, de ser, esquemas de comportamento, deslocamentos espaciais. O discurso é o conjunto das significações coercivas e constrangedoras que perpassam nas relações sociais (COURTINE, 2003, p.26).

Numa ótica foucaultiana, o discurso deve ser compreendido a partir de um conjunto múltiplo e heterogêneo de ideias, de práticas, de leis, de instituições, de atos, de práticas, de palavras, de textos e do que foi ou não dito, isso o que Foucault denominará por dispositivos. Com o exposto considera-se neste estudo a performatividade como o ato discursivo do corpo, capaz de uma constituição de um corpomídia que ao vivenciar produz discursos, propõe intervenções, influencia e é influenciado pelo meio que habita. Pois como afirma Butler (1997, p.147):

[...] a força do performativo deriva-se precisamente da descontextualização, da ruptura com contextos anteriores e a capacidade de assumir novos contextos [...] o performativo, para alcançar o que é convencional, deve trabalhar repetindo. E essa repetição pressupõe que a fórmula em si mesma continue a trabalhar sucessivos contextos [...]

A performatividade corresponde a uma prática discursiva que, para Foucault (1986), consiste num conjunto de regras anônimas, históricas que estão localizadas em um tempo-espaço os enunciados do discurso. Como exposto no capítulo anterior, a pessoa com deficiência tinha a sua performatividade regulada por práticas discursivas que foram alteradas no decorrer do tempo e no espaço ao qual o corpo se apresentava. Foucault (1986) também afirma que as práticas discursivas são localizadas também a partir de fatores como economia, geografia, linguística, cultura etc. São espaços ocupados por corpos inquietos, como afirma Butler (1997, p. 158-159) sobre os atos performativos.

Performativos não meramente refletem condições sociais prévias, mas produzem um conjunto de ações sociais, e se elas não são sempre ações do discurso “oficial”, entretanto trabalham este poder social não só para regular corpos, mas para formá-los. De fato, o esforço do discurso performativo supera e confunde a autoridade do contexto no qual eles emergem.

Por isso, o discurso pode ser uma produção da subjetividade de cada corpomídia, mas a performatividade perpassar por um compartilhamento das individualidades. Como afirma Setenta (2008), a performatividade acontece num sistema de relações onde as individualidades são reconfiguradas e colaboram para um discurso compartilhado. Não significa que os discursos serão únicos, mas serão singulares dentro da partilha do discurso. Pois a ideia de performatividade incita diversas formas de relacionamentos subjetivos e sociais e a autoria da performatividade será resultado das ações compartilhadas.

A partir dos conceitos de performatividade e corpomídia explanados acima, compreendo o corpo da pessoa com deficiência enquanto provocador de discursos e interações internas e externas nos ambientes em que o mesmo habita ou percorre.

## 5. O PERCURSO COMENTADO COMO CAMINHO METODOLÓGICO

Compreender os trajetos feitos pelo ser humano como narrativas históricas, sensíveis e performáticas é posicionar o ato de se locomover como um ato político. Ao nosso enxergar, esses trajetos se constituem de várias ações: andar, falar, escrever, silenciar, estar e viver. Todos temos trajetos e todos eles interferem nas minhas relações com o mundo.

A metodologia Percurso Comentado do sociólogo francês Jean-Paul Thibaud foi adotada nesse trabalho pelas significações que o autor propõe aos espaços públicos e às relações do corpo perante esses espaços. Chelkoff e Thibaud (1992) consideram o espaço público como um ambiente de diversas significações, responsáveis em gerar identidades, condutas, flexionar ações e mover sujeitos. Thibaud (2003) compreende que há um investimento corporal nas relações com o espaço. O autor denomina o termo de “ambiência sensível” ou “atmosfera moral” para designar os fenômenos multissensoriais provocados pelos corpos nos espaços urbanos. O que Thibaud (2003), chamará de um “espaço encarnado”, um local que ganha formas não arquitetônicas em diferentes momentos e para diferentes pessoas.

Ocupar um espaço é um ato político. O ato de uma pessoa com deficiência ter acesso e permanecer nas IES, por exemplo, é um ato capaz de alterar uma atmosfera do local que não foi, pela construção histórica, preparado para recebê-la. Com isso, compreendemos, a partir dos estudos sobre o percurso comentado, que os trajetos percorridos por essas pessoas são trajetos políticos. O andar, segundo Jolé (2005), é um ato motor e psíquico. Pois, é com o andar que se torna possível uma reconstrução nos sentidos do espaço, através das imagens, das falas e do corpo de quem anda: “O deslocamento tem um valor estético como pode ter também valor de denúncia dos espaços percorridos” (JOLÉ, 2005, p.425).

O corpo é o ponto de partida para a construção de um espaço encarnado. E, por isso, agregamos nesse estudo, a teoria corpomídia da Greiner e Katz (2004), por corroborar com o pensamento de Thibaud (2003), que afirma está no corpo e na sua relação com o espaço os atos de fala do andar:

O corpo é resultado desses cruzamentos, e não o lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com essa noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar

informações que vão constituindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação (GREINER, 2005, p.131).

Thibaud (2003) afirma que os modos de se expressar em público são em si produtores de ambiências, pois as ambiências acontecem na medida em que “ampliam ou neutralizam certos fenômenos sensíveis, exacerbam ou alteram certas propriedades do ambiente construído” (THIBAUD, 2003, p.2). Logo, as ambiências são formadas a partir de atos de performatividade oriundas de um corpo que fala, um corpomídia.

O objetivo central da metodologia percurso comentado é o de alcançar uma experiência sensível do transeunte e, com isso, obter relatórios de percepção em movimento. De forma interdisciplinar, são necessárias as ações de andar (já mencionada anteriormente), perceber e descrever. Perceber, dentro da metodologia de Thibaud, admite as propriedades características do ambiente a ser estudado. Perceber não é um ato abstrato no percurso comentado. Porém, o autor afirma que é necessário se distanciar um pouco da percepção acadêmica e partir para uma observação política. A percepção parte de uma descrição elaborada pelo pesquisado em seu ambiente e não pelo pesquisador. A descrição é a parte da produção dos dados, são os discursos de quem acompanha o pesquisador (THIBAUD, 2003). O percurso comentado se faz necessário em nosso estudo, pois analisamos os processos de inclusão educacional dentro do ambiente UFAL. É necessário afirmar que compreendemos o ato inclusão educacional como uma das possibilidades de ambiências que o ambiente universitário pode proporcionar.

No meio acadêmico brasileiro, os trabalhos nas áreas da Educação e Saúde Mental que utilizam percurso comentado como metodologia são recentes. Por ser uma metodologia criada para os estudos sociológicos dos espaços urbanos e arquitetura, há uma permissividade de alterações na própria metodologia para que a mesma se adeque aos objetos de estudo e espaços das Ciências Humanas. Em pesquisa bibliográfica no Banco de Dissertações e Teses da Capes e plataforma *Scielo*, poucos trabalhos que se identificassem com a proposta e metodologia desse estudo foram encontrados.

Entre os trabalhos encontrados que abordem a metodologia proposta neste estudo destaco Gonçalves (2014) que em sua dissertação de mestrado analisou os processos de autoria com estudantes de uma escola pública de Mossoró/RN, através de experiências com objetos técnicos fotográficos. A autora utilizou o percurso comentado para a produção dos dados durante as experiências e denominou a ambiência de percurso fotográfico.

Consideramos o percurso fotográfico, o próprio vaguear do olhar destes sujeitos sobre as imagens produzidas. Outro destaque neste método que inventamos é que os sujeitos envolvidos diretamente com a pesquisa não se definem como sendo aqueles que passam aleatoriamente no percurso a ser fotografado, como acontece no método desenvolvido por Jean Paul Thibaud (GONÇALVES, 2014, p.51).

Concluiu-se na pesquisa que os percursos fotográficos dentro da escola foram capazes de alterar os significados dos estudantes para o espaço escolar por eles frequentados e os mesmos se perceberam enquanto autores dos seus processos.

Demoly, Chagas e Gonçalves (2013) trazem uma discussão sobre a utilização da metodologia percurso comentado em pesquisas que envolvem atos de escritas em espaços de educação e de saúde mental. A partir das suas experiências em projetos de extensão-pesquisa-ensino em ambientes de educação com os educadores e saúde mental com os jovens, as autoras inventaram oficinas que permitem aos participantes espaços de autoria, de escrituras e escritas:

Ponto de encontro entre nossos estudos é o objetivo de compreender como as articulações com as tecnologias potencializam atos de escrita e a emergência de novas experiências sensoriais – afetivas, cognitivas, estéticas – no viver dos sujeitos nos ambientes (DEMOLY, CHAGAS e GONÇALVES, 2013, p.152).

As autoras discutem o método do percurso comentado a partir das noções centrais de Thibaud (2003), principalmente a noção de *ambiente*. Defendem que o percurso comentado aplicado em oficinas permite diversas escrituras e espaços de autoria numa formação de tessitura dos ambientes sensíveis. O estudo também traz exemplos e pistas que ajudam a nortear pesquisadores que querem trabalhar com a metodologia na área da educação e saúde mental:

São inúmeras formas de ação, os atos de escrita e as formas de inscrição que emergem em uma experiência sensível em ambientes de educação e de saúde mental. Desse conjunto de escrituras de um percurso comentado, podemos recortar movimentos de transformação potencializadores de formas de habitar o espaço, ou mesmo de produção de um lugar para habitar a cidade, nas circunstâncias em que não se está no palco, mas nos ambientes direcionados para acolher a diferença (DEMOLY, CHAGAS e GONÇALVES, 2013, p.166).

Outro estudo que destacamos neste trabalho é o de Machado (2015) sobre acessibilidade das pessoas com mobilidade reduzida aos espaços de circulação pública. A autora utiliza a metodologia do percurso comentado para compreender, a partir das



vivências dos pesquisados, como aconteciam as relações de acessibilidades nos espaços percorridos. Para a autora, o percurso comentado se mostrou uma técnica eficaz na produção dos dados por permitir a avaliação e a percepção de um grupo específico de pessoas. O percurso foi dividido em seis trechos com diferentes níveis de acessibilidade.

Os três estudos apontam as vantagens de se trabalhar com o percurso comentado, além de contribuírem como caminhos para outros estudos nas mais diversas realidades com a metodologia apontada.

## 5.1 Trajeto Metodológico

Esta pesquisa se apresenta na modalidade qualitativa, Marconi e Lakatos (2017), tendo é o de analisar os discursos sobre acessibilidade, inclusão e vivências, durante os percursos de um estudante com deficiência na universidade Trata-se de um estudo de caso que, para Chizzotti (2018), é uma modalidade de pesquisa que se originou durante o século XIX nos estudos antropológicos de Malinowski e na escola de Chicago.

A escolha por esta modalidade de pesquisa se deu por compreender, a partir de Ventura (2007), as vantagens que o estudo de caso proporciona para os pesquisadores individuais. Segundo a autora, o estudo de caso estimula descobertas sobre o objeto estudado; enfatizam a multiplicidade de dimensões de um problema; permite análises em profundidade dos processos e das relações entre o objeto estudado e o pesquisador. Minayo (2012) aponta que na abordagem qualitativa o pesquisador não é o único capaz de dar sentidos aos fenômenos, pois os pesquisados possuem pontos de vistas individuais que contribuem na produção de dados não os reduzindo a variáveis isoladas. Pois, “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes” (MINAYO, 2012, p.21). Yin (2016, e-pub) afirma que “a pesquisa qualitativa envolve primeiramente estudar o significado das vidas das pessoas nas condições em que realmente vivem.

Este estudo pretende responder ao seguinte questionamento: A partir dos espaços da universidade, quais são as performatividades sobre acessibilidade e vivências de uma pessoa com deficiência na Ufal?

Na tentativa de encontrar respostas ao nosso questionamento, especificamos quatro objetivos que compõem a metodologia desse estudo. 1) analisar as

performatividades sobre acessibilidade durante os percursos de um estudante com deficiência na universidade; 2) caracterizar os percursos feitos pelo estudante no espaço universitário; 3) analisar como a acessibilidade opera na vida acadêmica da pessoa com deficiência sob a sua ótica e; 4) verificar como se dão as relações de acessibilidade no espaço da universidade.

## **5.2 Caracterizando o Participante da Pesquisa**

Este estudo foi desenvolvido com um estudante com cegueira total que cursa o 4º período do curso de graduação em Psicologia da UFAL/ Campus A.C. Simões. Ele é maior de dezoito anos de idade, está cursando sua primeira graduação, é uma pessoa com deficiência e atuante nas lutas em favor dos direitos das pessoas com deficiência; teve disponibilidade de horário e manifestou livre vontade de participar voluntariamente da pesquisa.

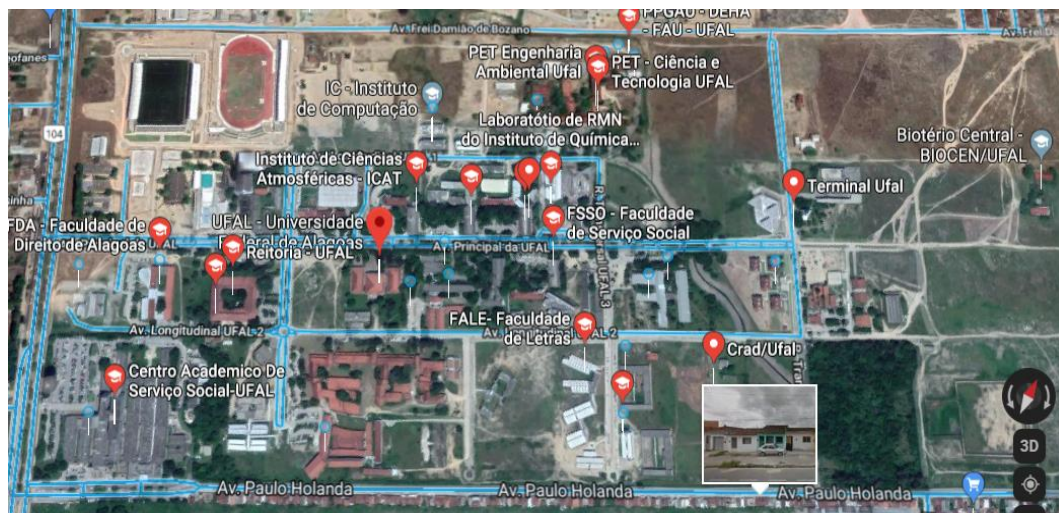
## **5.3 Sobre a Pesquisa**

O local escolhido para a produção desta pesquisa foi o Campus A. C. Simões da UFAL, localizado no Av. Durval de Góes Monteiro s/n, bairro Cidade Universitária, Maceió- AL. O campus de Maceió é o que concentra a maioria dos estudantes da universidade. A UFAL também possui Campus Arapiraca e suas unidades nas cidades alagoanas de Viçosa, Palmeira dos Índios e Penedo e o Campus Sertão, com sede na cidade de Delmiro Gouveia e Santana do Ipanema, também cidades do estado de Alagoas.

A escolha do local se deu por dois motivos: a acessibilidade do pesquisador e pelo pesquisado estudar nesse local. O Campus A.C. Simões é o maior da UFAL e o que também mais abrange as atividades acadêmicas de pesquisa-ensino-extensão, já que a maioria dos cursos da instituição se localiza neste espaço. Primeiro campus da UFAL, o A.C. Simões também sediou e sede os mais diversos e importantes eventos acadêmicos nacionais e internacionais. Para os estudantes, é o campus que mais oferece serviços. O Núcleo de Acessibilidade - NAC, o Diretório de Registro e Controle Acadêmico – DRCA, a Pró-reitora de Extensão – PROEXT e a Pró-reitora de Graduação – PROGRAD, entre outras, se localizam no A. C. Simões.

O espaço urbano do Campus A.C. Simões também chama atenção pela sua vasta dimensão. Abaixo uma imagem que mostra o mapa do campus.

**Figura 6-** Campus A. C Simões - UFAL



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/UFAL+-+Universidade+Federal+de+Alagoas/@9.5596052,-3.0x210eee5a4d27ab90!8m2!3d-9.5556426!4d-35.7764813>, acesso em 15/10/2019.

As linhas azuis correspondem aos principais trajetos que podem ser feitos dentro da universidade.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP no dia 15 de julho de 2019 e está em concordância com a resolução 466/12 do CNS, que estabelece que o pesquisador deve informar os objetivos e procedimentos da pesquisa através do modelo de Consentimento Livre e Esclarecido, respeitando a liberdade do sujeito de se recusar a participar da pesquisa e garantindo sigilo e respeito. O número do processo é 15332119.8.0000.5013.

O risco da pesquisa se mostra mínimo. Podendo haver incômodos no sentido de o participante refletir sobre a sua realidade de deslocamento na UFAL e sobre a sua condição de estudante. Com relação à segurança: a pesquisa não trará riscos, além do que ele já encontra no cotidiano de deslocamento na UFAL. Os benefícios da pesquisa serão os dados que poderão ajudar na construção de medidas de inclusão mais efetivas na UFAL.

Utilizando a metodologia do percurso comentado, a produção dos dados se deu através de 05 percursos onde o entrevistado relatou sobre o tema pesquisado a partir dos fenômenos encontrados durante o trajeto. Foram utilizados durante os percursos, câmeras fotográficas e gravadores de áudio.

Foram executados cinco percursos seguindo os trajetos: do Núcleo de Acessibilidade - NAC à Reitoria; da Reitoria à Biblioteca Central; da Biblioteca Central ao Bloco João de Deus, onde funciona o curso de Psicologia; do Bloco João de Deus ao Restaurante Universitário - RU e; do RU ao NAC. Os trajetos foram escolhidos por serem espaços públicos que os estudantes frequentemente precisa estar.

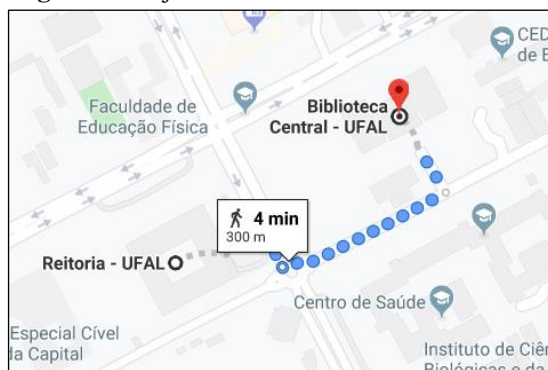
Abaixo, as imagens dos trajetos que foram executados com o pesquisado durante a produção dos dados.

**Figura 7 –** Trajeto do NAC à Reitoria.



. Fonte: Google Maps.

**Figura 8-** Trajeto da Reitoria à Biblioteca Central



. Fonte: Google Maps.

**Figura 9 -** Trajeto da Biblioteca Central ao Bloco 18 – João de Deus

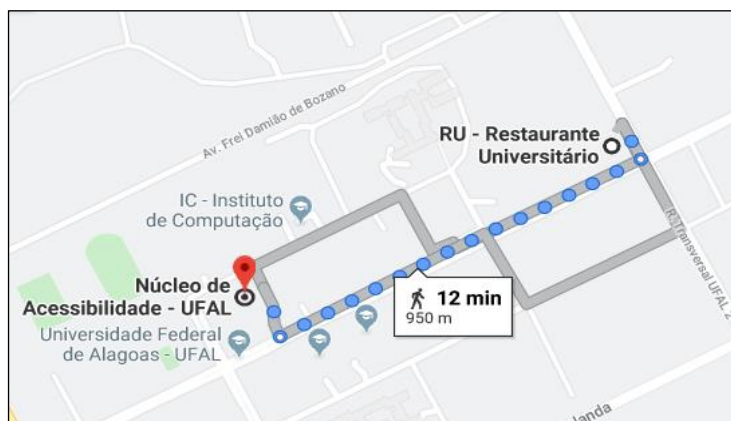


. Fonte: Google Maps.

**Figura 10-** Percurso do Bloco 18 ao RU.



. Fonte: Google Maps.

**Figura 11-** Percurso do RU ao NAC.

Fonte: Google Maps

Foram analisados nesses percursos as falas do participante sobre inclusão escolaridade, além de identificar se os percursos favoreciam uma acessibilidade para o participante. Um dos dispositivos utilizados para o registro do percurso foi o meu diário de campo. Segundo Minayo (2012), o diário de campo é uma ferramenta eficaz para o registro na pesquisa qualitativa e será feito conforme as adaptações julgadas necessárias. Para Macedo (2010), o diário é um dispositivo na análise da investigação por permitir que o pesquisador conheça o vivido dos atores da pesquisa, pois o diário tem um caráter subjetivo, intimista. Os materiais oriundos dos diários de campos foram analisados através de técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2011).

Além dos diários de campo, utilizamos a fotografia e a gravação de voz como um recurso metodológico. De acordo com Loizos (2008), o registro em fotografia e voz são necessários quando o conjunto de ações envolvidas na pesquisa se tornam complexas de serem descritas por um único observador.

[...] o uso adequado da imagem em movimento, aliada ao áudio, permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, tais como expressões corporais, faciais e verbais utilizadas em situações cotidianas [...] (GARCEZ et al., 2011, p.251).

A análise dos dados será feita através da metodologia análise de conteúdo. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (BARDIN, 2011, p.47).

As performatividades serão analisadas em categorias, como sugere Bardin (2011). Para tal foram escolhidas as seguintes: Vivências na Acessibilidade, Corpo e Performatividade em Percorso. A primeira categoria está pautada nas vivências do participante sobre acessibilidade dentro dos percursos. A segunda categoria foca na percepção de corpo que o participante relatou durante os percursos. E a terceira categoria se embasa na performatividade do sujeito durante seus trajetos, manifestações e discursos que aconteceram espontaneamente e que refletem o dia a dia do participante.

## 6. PERCURSOS E DISCURSOS: A PERFORMATIVIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UFAL

No meio do caminho tinha uma pedra  
 Tinha uma pedra no meio do caminho  
     Tinha uma pedra  
 No meio do caminho tinha uma pedra  
 Nunca me esquecerei desse acontecimento  
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas  
 Nunca me esquecerei que no meio do  
     Caminho  
         Tinha uma pedra  
 Tinha uma pedra no meio do caminho  
 No meio do caminho tinha uma pedra  
 (Carlos Drummond de Andrade)

Havia uma pedra no meio do caminho, aliás, várias pedras. A produção dos dados dessa pesquisa foi construída com muitas pedras. Pedras físicas e subjetivas. Se houve uma coisa que apareceu em quase todos os momentos foram pedras. Pedras pequenas e pedras grandes que quase me fizeram desistir.

Não poderia começar de outra forma senão através de um poema que me marca profundamente. No meio do caminho tinha uma pedra. E quantas pedras! Mesmo que isso soe repetitivo em um texto dissertativo-argumentativo como este, eu insisto: havia pedras no meio do caminho!

A produção dos dados dessa dissertação foca na performatividade do participante sobre inclusão e suas vivências na universidade. Para isso, o participante e eu percorremos a Ufal em cinco trajetos diferentes, já explanados no capítulo anterior. Os conteúdos analisados abaixo foram produzidos durante os percursos. A análise dos dados é a performatividade desse corpomídia instaurado em um local cheio de narrativas juntamente com a minha observação. A edição do material aconteceu com base nas minhas anotações no diário de campo em conjunto com o participante, por isso afirmo que este é um capítulo escrito à quatro mãos. A forma da escrita conta com as falas do participante em *itálico* e **negrito** seguido das nossas observações sobre o produzido em *trânsito*.

SOBRE O GOOGLE MAPS

Ao traçar os percursos que seriam elaborados com o participante da pesquisa, algumas inquietações sobre a ferramenta *GoogleMaps*<sup>6</sup> foram surgindo. A primeira delas é observar que a ferramenta não inclui as diversas formas de se caminhar. Não há como especificar que a pessoa é cadeirante, cega, está machucada, tem dificuldade de locomoção. A segunda inquietação foi que a estimativa de tempo não considera as variações de terreno e sinalização, importantes para uma pessoa com deficiência. Dos cinco trajetos feitos com o participante, nenhum correspondeu a estimativa de tempo dada pelo *Google Maps*. No trajeto do NAC à Reitoria, o tempo estimado era de 6 minutos. Nós saímos do NAC às 12h30 e chegamos no destino às 12h45, 9 minutos a mais do que o estimado pela ferramenta. No segundo trajeto, da Reitoria para a Biblioteca, o tempo estimado era de 4 minutos, saímos às 12h46 e chegamos ao destino às 12h53, 3 minutos a mais do que o estimado. A ferramenta acertou a estimativa no terceiro e quarto trajetos, em que levamos 12 minutos para sair da Biblioteca e irmos para o Bloco 18 – João de Deus e 6 minutos do Bloco 18 até o RU. Já no último trajeto, do RU ao NAC, o tempo estimado de 12 minutos não obteve sucesso. Saímos do RU às 13h14 e chegamos ao NAC às 13h35, quase o dobro do tempo da estimativa. É importante lembrar que as imagens dos trajetos foram registradas a partir da captura da tela do meu celular no momento dos percursos.

O tempo estimado não deu certo em boa parte dos trajetos, principalmente, devido piso da universidade possuir vários desníveis e impossibilitar um andar fluido do participante; o aglomerado de pessoas em alguns pontos do trajeto, o que não é observado pelo *Google Maps* quando se trata de locomoção por caminhada e; por não possuir uma personalização do perfil do usuário em sua plataforma.

Por outro lado, o *Google Maps* possui um guia por voz que auxilia a pessoa cega durante o destino. Esse guia por voz precisa ser melhorado, pois não prevê buracos, postes, placas, semáforos nem mudanças de níveis e tipos de pisos.

A seguir, as falas do participante produzidas durante os percursos divididas nas três categorias citadas no capítulo anterior.

## CATEGORIA – VIVÊNCIAS NA ACESSIBILIDADE

---

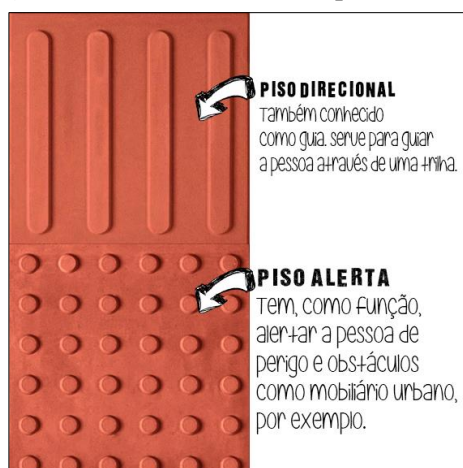
<sup>6</sup> Global Positioning System – GPS da plataforma Google que permite traçar percursos geográficos em aparelhos *mobile*.



*“Esse piso tátil não serve para nada. Eles não têm uma sequência. Eles, praticamente, foram colocados aqui de enfeite”.*

O piso tátil é uma exigência da ABNT NBR -16537:2015 para todos os espaços urbanos. Ele é caracterizado por um relevo e cor diferenciada do piso adjacente. É destinado para construir uma linha-guia e um alerta capaz de orientar perceptivamente pessoas com deficiência. O piso tátil pode ser direcional ou de alerta. Vejamos abaixo:

**Figura 12** – Piso direcional e piso de alerta.



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/51/f3/51f34995a76e2bb75b20e3e4ae1253ae.png>, acesso em 15/10/2019.

Durante os percursos, podemos observar que há trechos com pisos táteis na universidade. São poucos trechos, mas há. Porém, mesmo nos lugares em que encontramos essa sinalização, há um abandono na manutenção e uma ausência de continuidade. Resumindo: as pessoas cegas não conseguem transitar de forma autônoma utilizando os pisos da Ufal. Se fizessem seus percursos apenas pelos pisos, elas seriam incapazes de saber quando tem um obstáculo em seu caminho, inclusive há obstáculos no caminho que deveria estar livre para o trânsito. Mesmo não sendo a função do piso tátil, o piso não permite saber se o estudante está próximo de um ponto de ônibus, seu local de

estudos ou a biblioteca, por exemplo. Vejamos as barreiras encontradas por nós durante os percursos.

**Foto 1**– Sinalização incompleta.



Fonte: Autoria do pesquisador.

**Foto 2** - Piso tátil direcional sem manutenção.



Fonte: Autoria do pesquisador.

**Foto 3**- Obstáculo encontrado no percurso da Biblioteca ao Bloco 18.



Fonte: Autoria do pesquisador.

**Foto 4** - Inacessibilidade no ponto de ônibus.



Fonte: Autoria do pesquisador.

A partir das fotos acima, podemos observar que as vivências de acessibilidade com relação ao deslocamento dentro da universidade é alarmante. As pessoas com cegueira ou baixa visão, se não acompanhadas de uma pessoa guia, podem se machucar gravemente e não localizar pontos importantes para o seu trajeto, como o ponto de ônibus por exemplo.

***“Conheço colegas que já se meteram em muitos acidentes e as pessoas também não se prontificam”.***

Durante os percursos produzidos na universidade podemos observar que a estrutura arquitetônica da universidade está longe de ser inclusiva e dar autonomia para

as pessoas com deficiência, em especial às pessoas cegas. Os pisos possuem rachaduras, ausência de pisos táteis e linhas-guia. A universidade não conta com sinalização sonora nem comunicação de placas em braile.

**Foto 5** - Piso com rachadura encontrado no percurso da Biblioteca ao Bloco 18.



Fonte: Autoria do pesquisador.

**Foto 6** - Piso com falta de nivelção ausência de piso tátil e barreiras de proteção lateral.



Fonte: Autoria do pesquisador.

Nas fotos acima, pode-se perceber ausência de linhas-guia, que para Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT NBR 16537:2006 “é qualquer elemento natural ou edificado que possa ser utilizado como referência de orientação direcional por todas as pessoas, especialmente pessoas com deficiência visual que utilizam bengala longa para rastreamento” (2015, p.11).

O espaço arquitetônico da universidade, como mostrado nas fotografias acima, é o principal responsável pelos acidentes causados às pessoas com deficiência na universidade. Transitar na Ufal se torna um desafio para aqueles que não enxergam e/ou possuem mobilidade reduzida. O resultado desse abandono com a arquitetura local provoca uma não estimulação da autonomia das pessoas com deficiência dentro dos espaços universitários.

Ocupar um espaço é um ato político! É um ato performativo do corpomídia. Todo sujeito que ocupa um espaço está provocando interações com o meio e sendo provocado pelo meio. Quando a ação andar é impedida ou modulada por deficiências do espaço, o ato de fala do sujeito performativo com deficiência também é modulado ou, como os colegas do participante, silenciados na dependência de apenas transitar sempre com um guia.

***“Eu nunca venho sozinho! Eu uso o MobiUfal”***

Numa tentativa de oportunizar a acessibilidade e a mobilidade dos estudantes com deficiência, o NAC criou a Rede Solidária MobiUfal. O projeto visa contribuir para a locomoção de estudantes com deficiência dentro do Campus A. C. Simões. Qualquer estudante pode se cadastrar, preenchendo um formulário de inscrição onde informa, além dos seus dados pessoais, dias e horários que mais frequenta a universidade, a biblioteca e o RU. Esses estudantes são incluídos em um grupo no *WhatsApp* juntamente com estudantes usuários do serviço. O participante da pesquisa afirma que nunca teve problemas em chegar a algum lugar da universidade por conta do MobiUfal e das ações desenvolvidas pelo NAC.

CATEGORIA – CORPO

***“Meu corpo é político”!***

Ao conversar com o participante sobre acessibilidade e deficiência, durante os percursos, eu indaguei sobre a sua percepção de corpo. O participante disse que demorou muito a entender o seu lugar na sociedade. Para ele, a construção do seu corpo se deu nas suas experiências. Foi um processo de pertencimento no momento em que saiu da casa dos seus pais para se tornar independente.

Segundo ele, a universidade também foi e é muito responsável pelo seu entendimento de corpo e de mundo.

O que é corpo? Vou dizer que segundo a Butler, o meu corpo é político. E é isso, cara! É político porque eu luto para estar ocupando esse lugar. Eu busco uma mudança de postura nos locais onde estou. Meu corpo é político porque eu posso servir de exemplo para outras pessoas cegas também estudarem aqui (na universidade) (Fala do participante da pesquisa).

É importante perceber como a universidade é capaz de mudar o pensamento dos seus sujeitos. O participante percebe que é um corpo político quando chega na universidade e aprende sobre a filósofa Judith Butler. Para além de conceitos, ele se conhece enquanto político porque consegue se compreender enquanto participante do ambiente universitário. Enquanto estudante, busca caminhos de resistência para ocupar um espaço que, até antes da sua chegada, não o reconhecia e, em muitos momentos e trajetos, ainda não o reconhece.

O transitar pela universidade com o auxílio de um guia, ou caminhando sozinho a partir de suas próprias estratégias é um ato político de um corpo que é político. E, portanto, reconhecer essas multiplicidades é um dever da universidade para que na universidade se possa produzir mais e mais corpomídia como o do participante.

Ao participante perceber seu corpo enquanto político, reforça o pensamento de Setenta (2008) e Cohen (2012) ao falarem de performatividade e corpomídia. Com isso, subtendesse que se o participante compreende que o seu corpo é político, suas ações serão pautadas em uma performatividade que busque o social como um tema de ação no meio em que ele transita.

***“Os valentões da turma perceberam isso e começaram a me bater na cara”.***

Durante o primeiro trajeto, perguntei ao participante sobre como foi ser uma criança com deficiência na escola. O semblante dele mudou. O clima do percurso também mudou. Foi como se uma nuvem escurecesse o lugar naquele momento.

O participante faz parte dos 3,4% da população com deficiência visual no Brasil, segundo o IBGE (2018). Ele foi acometido por uma doença chamada Retinose Pigmentar que começou a se manifestar nele aos 10 anos de idade e fez com que o participante perdesse com essa idade a visão periférica.

Durante a manifestação da doença, outros estudantes começaram a espancá-lo durante os intervalos, entre as aulas e nos trajetos de ida e vinda da escola. E isso acontecia com ciência dos professores e coordenadores que nada faziam para solucionar o crime. As agressões fizeram com que o participante desistisse da escola. Parou com 14 anos na 7ª série do ensino fundamental, entre várias tentativas de continuar na escola. Conseguiu retornar aos estudos com 22 anos de idade. Nessa idade ele estava completamente cego. Passou em um exame de supletivo do ensino fundamental e cursou o Telecurso 2000 para concluir o ensino médio. Estudou três meses pelo *YouTube* para se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e ingressou na Ufal no ano de 2018.

Suas lembranças da escola são marcadas, em sua maioria, pela agressão, abandono por parte dos profissionais da educação e ausência de acolhimento dos seus colegas de escola. “Eu entrei nas estatísticas dos deficientes que abandonam os estudos por falta de inclusão”, afirma o participante.

***“Por incrível que pareça, têm muitas pessoas que não estão nem aí”.***

A invisibilidade do corpo da pessoa com deficiência foi um ponto observado por nós durante os cinco percursos. De fato, há pessoas que não vêm a pessoa com deficiência a um palmo de sua face. Durante os trajetos, pessoas insistiam em ficar no lugar mesmo percebendo que estavam atrapalhando a nossa passagem. Havia um olhar de revolta, foi o que eu senti.

A invisibilidade também ocorre na ausência de uma mobilidade urbana de qualidade. Para Gomide e Galindo (2013), a mobilidade urbana pode ser entendida como as condições de deslocamento humano e de bens pela cidade, independente da forma de transporte empregada: coletivo ou individual, motorizado ou não.

Os caminhos percorridos por nós durante todos os trajetos são marcados pelo abandono público e falta de comprometimento com a acessibilidade na universidade. O participante se guia mais pelos fenômenos ocorridos no espaço do que pela sinalização exigida pela ABNT:

Acabou de passar um carro aqui na frente. Significa que é uma rua que passa carro e, pelo barulho, eu sei que é a principal da UFAL. E, com certeza, terá uma rampa para que eu atravesse. É percepção pura, cara. O cheiro das coisas, o som dos lugares... isso são referências. E aí que da portaria até o João de Deus são cinco quebra-molas. Se eu tiver que fazer um desvio, que pisar na rua, eu posso contar os quebra-molas. E o quinto fica bem de frente ao João de Deus. São estratégias que eu utilizo (Participante da pesquisa em trajeto NAC para Reitoria).

As estratégias utilizadas pelo participante não podem servir de regras para todas as pessoas com cegueiras na universidade por alguns motivos. O primeiro é que a percepção que cada sujeito tem do espaço é individual. O segundo é que as estratégias encontradas pelo participante surgiram a partir da ausência de sinalização que pudesse oferecer autonomia em seu deslocamento. Observamos também que algumas características como sons e cheiros não acontecem em todos os turnos de funcionamento da universidade. Porém, foi interessante observar como o participante enxerga o espaço no momento em que ele transita e em como a ativação de outros sentidos contribuem para a construção do seu caminhar.

Ainda sobre a invisibilidade, o participante relatou, durante o percurso da Reitoria à Biblioteca, que em sua própria turma há colegas que não o auxiliam nos percursos ou atividades acadêmicas:

Tem muita gente que não está nem ai. Principalmente os estudantes da minha sala. Teve um dia que um rapaz da minha sala... eu sei que é da minha sala por conta do som da voz e do cheiro dele. Eu estava caminhando sozinho, ele

passou por mim e não se ofereceu a me levar para o meu bloco (Participante da pesquisa em trajeto da Reitoria à Biblioteca).

***“Eu pensei em até abandonar o curso”.***

Uma das falas que mais me entristeceu durante os percursos foi saber que o participante já pensou em desistir. A motivação para isso, segundo ele, foi a ausência de empatia dos colegas de turma. O participante afirma que ser uma pessoa com deficiência dentro da universidade obriga o ambiente a mudar e há pessoas que não querem mudar.

Empiricamente, o participante afirma que o dado mostrado nos capítulos anteriores sobre o ingresso das pessoas com deficiência na universidade não é visto na prática. Ele afirma que “A maioria que entra não consegue permanecer na universidade, por que mesmo tendo o NAC eles não se sentem acolhidos no dia a dia por colegas de sala, profissionais e pela própria estrutura. Você quer fazer parte de um grupo que não te aceita pelo que você é”.

***“Até hoje, algumas pessoas tiram onda brincando pensando que eu enxergo”.***

Durante o percurso da Biblioteca para o Bloco 18 – João de Deus, o participante relatou em como os estereótipos do corpo com deficiência é forte dentro da sociedade, em especial na universidade. Ele afirma que os outros estudantes ficam curiosos e até o acusam de ser uma pessoa vidente por conta da sua independência no ato de se locomover e permanecer na universidade.

O que me chamou atenção nesse discurso é que mesmo convivendo com uma pessoa com deficiência na sala de aula diariamente, alguns colegas de sala do participante ainda têm uma visão biomédica do que é a pessoa com deficiência. Acham estranho a pessoa cega ocupar um espaço dominado por videntes. São discursos produzidos a partir do contato com o participante. A performatividade do participante provoca produções de discursos em pessoas que o seu corpo atravessa.

O participante afirma ser atípico, pois seus colegas da universidade, também cegos, não possuem a sua autonomia.

Por que, realmente, eu sou bem atípico. Se você for conversar com outros colegas meus, vai observar que eles têm outras dificuldades de interagir com o mundo. Há colegas cegos aqui na Ufal que não vão a lugar nenhum sem que seja com um guia. Conheço colegas que já se meteram em muitos acidentes e as pessoas também não se prontificam. Eu tive sorte com relação à graduação

pelo o estudo de Psicologia, os docentes serem totalmente acessíveis para mim. (Participante da pesquisa em trajeto da Biblioteca ao Bloco 18 – João de Deus).

A afirmação do participante sobre ser atípico corresponde a uma afirmação de uma autonomia desenvolvida por ele. Com relação a autonomia, Gaudenzi e Ortega (2016) afirmam que uma das análises para saber se estamos em uma condição atípica ou patológica é a avaliação da autonomia. A performatividade da pessoa com deficiência para a sociedade está baseada em quão menos ou mais autônoma ela é. Gomide e Galdino (2016) afirmam que a autonomia é uma das formas de se pensar a deficiência como algo momentâneo ou duradouro. Por isso, talvez, os discursos que o participante da pesquisa ouve de alguns colegas da sala sejam de comparação a uma pessoa que não possui cegueira. Logo, é possível notar dentro do espaço que o participante transita um discurso baseado na hierarquização dos corpos sem e com deficiência.

Como afirmado no capítulo anterior, a performatividade é singular. Nem toda pessoa, cega ou vidente, possui a mesma autonomia em um espaço pelo fato de transitar por ele todos os dias.

## CATEGORIA – PERFORMATIVIDADE EM PERCURSO

### ***“Acessibilidade vai para além dos muros”.***

Dentro do bloco 18 – João de Deus, onde estuda o participante da pesquisa, pude observar vários cartazes no mural de anúncios. Perguntei ao participante sobre como ele ficava informado dos eventos e notícias da universidade. Ele me respondeu que as principais fontes de se manter informado são o site oficial da universidade<sup>7</sup> e através da rede social *Instagram*. “Eu sigo no Instagram os perfis @ufaloficial, @petpsicoufal, @nacufal e @psicologiaufal”, afirmou o participante.

Mas como uma pessoa cega utiliza o *Instagram*? Precisei perguntar ao participante, pois na minha bolha preconceituosa, eu nunca tinha pensando na possibilidade de as pessoas cegas serem incluídas como corpos que também vivem seus momentos, registram e compartilham suas ações. Dentro o *Instagram* essas pessoas não possuíam performatividade, para mim até então. O participante da pesquisa me contou sobre a hashtag #PraCegoVer.

---

<sup>7</sup> <http://www.ufal.edu.br>



A campanha *#PraCegoVer* foi criada no dia 04 de janeiro de 2012, aniversário de Louis Braille, inventor do Sistema Braille de leitura e escrita para cegos. A iniciativa partiu da pesquisadora baiana Patrícia Silva de Jesus em sua página no *Facebook* onde é conhecida por Patrícia Braille. A campanha propõe que os usuários das redes sociais coloquem uma descrição do que compõe a imagem, pois os leitores de tela não conseguem ler as imagens e isso dificulta a interação de pessoas cegas ou com baixa visão nesses aplicativos. Sem a descrição, as pessoas com deficiência ficam impossibilitadas de verem as informações contidas em propagandas, anúncios, mensagens animadas etc.

Para acompanhar as descrições das imagens, criei uma *hashtag* provocadora: *#PraCegoVer*. O termo carrega em si o princípio de que a cegueira, às vezes, está nos olhos de quem enxerga. Ele se refere ao cego que não enxerga a imagem e ao vidente que não enxerga o cego. Elaborei uma instrução sobre o projeto e um guia inicial de como fazer as descrições. [...] As instruções sugeridas foram, em parte, baseadas na Nota Técnica n. °21 (2012), da qual sou coautora, que traz “Orientações para a descrição de imagem na geração de material digital acessível – *Mecdaisy*”. (JESUS, 2018, p.2).

As instruções para que a publicação do usuário faça parte da campanha, segundo Jesus (2018) são as seguintes: 1) colocar a *hashtag* *#PraCegoVer*; 2) anunciar o tipo da imagem: foto, tirinha, quadrinho, cartum etc; 3) começar a descrever da esquerda da direita e de cima para baixo, pois é dessa forma de escrita ocidental; 4) informar as cores ou se é preta e branco ou sépia; 4) descrever todos os pontos de uma parte da foto e só depois passar para outro de forma lógica; 5) descrever com menos palavras possíveis e; 6) começar pelos elementos menos importantes, contextualizando a imagem, para só depois chegar no ponto chave da imagem.

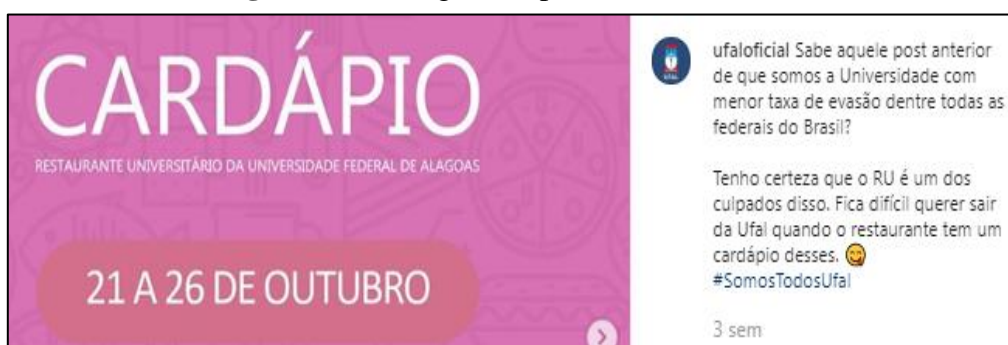
A afirmação do participante de que a acessibilidade ia para além dos muros na universidade me abriu os olhos para pensar que, atualmente, transitamos pelos espaços sem que necessariamente estejamos fisicamente neles. Eu procuro os preços dos produtos no site do supermercado, antes de transitar por ele. Consigo escolher os livros da biblioteca da universidade em casa e ir lá apenas buscar os que eu reservei. Logo, eu fiquei curioso se andar virtualmente pela Ufal era possível para o meu participante. Utilizamos os percursos descritos por ele para se manter informado na universidade através da internet.

O *site* da Ufal, o participante afirma encontrar problemas por conta da falta de organização das notícias. O leitor de tela do seu celular e computador conseguem ler as

notícias com clareza, mas há dificuldade em encontrar as notícias. Foi observado também que há um ícone de leitura em Libras no próprio *site*.

Porém, o mesmo não pode se dizer para os perfis que o participante utiliza. Encontramos alguns problemas de acessibilidade em três, dos quatro perfis analisados. O perfil oficial da Ufal (@ufaloficial) não apresenta legendas que informem com clareza, na maioria de suas postagens. E, mesmo utilizando a *hashtag* #somostodosufal, não utiliza em nenhuma de suas postagens a campanha #ParaCegoVer. Com isso, leva-nos a crer que o #somostodosufal não inclui todos da ufal.

**Figura 13-** Postagem do perfil @ufaloficial.



Fonte: <https://www.instagram.com/p/B34qpKflXqB/>. Acesso em 15/10/2019.

O perfil @petpsicoufal, mesmo não usando a *hashtag* #PraCegoVer, se mostra uma página acessível para o participante. Ele afirma que as legendas, na maioria das vezes, são bem explicativas. Nos casos de eventos ou alguma outra atividade acadêmica ele consegue saber o local, o horário e as datas, mesmo não vendo como é a postagem ou se há outra informação inserida nela. O perfil consegue fornecer ao usuário participante da pesquisa informações básicas sobre as atividades.

**Figura 14-** Postagem do perfil @petpsicoufal.



Fonte: <https://www.instagram.com/p/ByoiVRDBMip//>. Acesso em 15/10/2019.

No perfil oficial do curso de Psicologia da Ufal (@psicologiaufal) há uma grande barreira quando se fala em acessibilidade. Em várias postagens do perfil, não há sequer legenda. Se for depender da acessibilidade do perfil do curso, o participante da pesquisa não saberia de muitos dos eventos ocorridos dentro do próprio curso. A *hashtag* #PraCegoVer também não se faz presente em nenhuma das postagens do perfil, mesmo tendo um estudante cego no curso. Observamos que o participante é impossibilitado de autonomia nos seus percursos dentro do perfil oficial do seu curso.

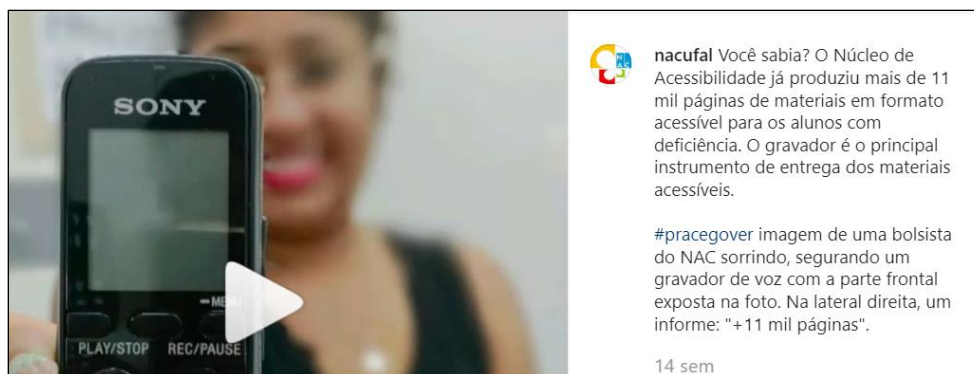
**Figura 15-** Postagem do perfil @psicologiaufal sem acessibilidade para cegos.



Fonte: <https://www.instagram.com/p/B2t7OLIBU7R/>. Acesso em 15/10/2019.

O único perfil utilizado pelo participante da pesquisa que se mostra acessível para as suas necessidades, segundo ele, é o perfil do Núcleo de Acessibilidade da Ufal (@nacufal). Em várias postagens do perfil é possível encontrar a campanha #PraCegoVer. Mesmo nas postagens que não possuem a *hashtag* da campanha, a legenda da fotografia se torna acessível por relatar o que a postagem está explicitando. Por exemplo, se tiver um cartaz sobre uma palestra, a legenda da imagem será um texto convidando para a participação da palestra, o dia, o horário e o local. Com isso, é possível afirmar que o perfil do NAC permite que o participante faça seus percursos com autonomia.

**Figura 16-** Postagem do perfil @nacufal com acessibilidade para cegos.



Fonte: <https://www.instagram.com/p/B0luah8hpaw/> Acesso em 15/10/2019.

A acessibilidade vai para além dos muros e só quem precisa delas pode enxergá-las nos locais em que menos nos damos conta. Seja um banco para alcançar um local mais alto, um GPS para chegar em um local desconhecido ou uma legenda que descreva a imagem que está numa rede social não pensada em que precisa de outros meios para enxergar. Com isso, pensar a acessibilidade requer quebrar a barreira atitudinal de uma série de ações impostas na sociedade. Pensar em acessibilidade com e para a pessoa com deficiência é um ato performativo.

Participante: – “Viu?”

Pesquisador – “Agora, eu vi!”

Participante – “Agora, você me viu!”

Durante o percurso Bloco 18 –João de Deus ao Restaurante Universitário, Aconteceu que o participante e eu estávamos conversando sobre o corpo político (visto no capítulo anterior) e em como a universidade provocou mudanças no seu modo de ver o mundo. Chegando próximo ao RU, eu percebi que a calçada possui um desenho no piso com várias linhas em relevos e depressões até a porta de entrada.

**Foto 1-** Entrada do R.U.



Fonte: A autoria do pesquisador.

Algo me incomodou. Falei assustado ao participante: “Estou percebendo que o a calçada do restaurante é cheia de depressões e relevos. Não tem piso tátil, não tem placas de sinalização. Não é acessível”. Ele me respondeu com uma certa alegria: “Viu?”. Eu estava sentindo vergonha de admitir que nunca eu tinha percebido aquilo e respondi: “Agora, vi!”. De forma alegre e firme, ele me respondeu: “Agora, você me viu!”.

Esse trecho é o mais feliz de toda a pesquisa, na minha opinião. Pois foi a partir dele que eu consegui enxergar o significado de tantas noites sem dormir, de tantas vontades de desistir e não percorrer o caminho da dissertação. Foi a partir desse trecho que eu pude ver o quão essa pesquisa é importante, não só para mim, mas para a universidade. Como é importante a tentativa de colocar na prática a acessibilidade para poder incluir e ver mais pessoas com deficiência na universidade, nos postos de trabalhos, nas ruas, na vida.

## 7. CONSIDERAÇÕES EM PERCURSOS

*“Conhecer o caminho não dispensa o percurso”.*  
Provérbio francês

Este capítulo está longe de ser a finalização de alguma coisa. Se há um desejo em mim é o de continuar esse percurso. Acredito estar só no começo. É possível estudar presencialmente na Ufal sem transitar pela universidade? De imediato, o não como resposta vem à cabeça. Porém, com o ato de construir essa pesquisa a minha resposta é, como vários lugares da universidade, insegura e incerta.

Acessibilidade, para além de normas e leis, é uma mudança de olhar. É um exercício de empatia. O autor francês Antoine de Saint-Exupéry, em sua obra clássica *O Pequeno Príncipe*, traz uma frase que penso marcar esse trabalho no processo de acessibilidade: “O essencial é invisível aos olhos. Só se vê bem com o coração”. O essencial é invisível porque, infelizmente quem produz o essencial não tem uma visão do todo. A acessibilidade também é invisível aos olhos de quem não precisa dela em alguns momentos. Eu pensei que a calçada do RU era acessível. E é para mim, mas não para todo mundo. Também pensei que só o sistema de escrita e leitura Braille fosse acessível para todos os cegos. E não é. Há cegos, como o participante da pesquisa, que não sabem ler Braille. Onde eu quero chegar com isso? É que eu acredito que ver bem com o coração o outro é um dos caminhos para a inclusão da acessibilidade nos espaços. Que, ao construir uma rampa, a pessoa possa pensar nas múltiplas formas de andar e não achar que só pessoas como ela poderão passar pelo trajeto.

Sobre os objetivos desta pesquisa, os específicos: 1 - caracterizar os percursos feitos pelo estudante no espaço universitário foi alcançado ao observar que são cinco os percursos mais rotineiros do participante durante a sua vivência na universidade. Observamos também os percursos virtuais que o participante utiliza para se manter informado das notícias dentro da Ufal. 2- analisar como a acessibilidade opera na vida acadêmica da pessoa com deficiência sob a sua ótica foi alcançado ao percebermos que há barreiras físicas e atitudinais com relação à acessibilidade na universidade que dificultam as vivências do participante na universidade e; 3- verificar como se dão as relações de acessibilidade no espaço dentro da universidade foi alcançado quando foi possível descobrir que, mesmo a universidade tentando possibilitar a acessibilidade no

seu espaço, ainda há muito o que se fazer em questões arquitetônicas e com relação a formação docente e discente sobre o assunto.

Com isso, o objetivo geral: analisar as performatividades sobre acessibilidade na universidade, a partir dos percursos do participante da pesquisa foi alcançado. Para tanto, conhecer sua rotina, percorrer os seus trajetos, estar junto e aprender com o participante foram fundamentais para que os objetivos propostos fossem alcançados.

A metodologia do percurso comentado foi um presente para a produção dos dados da pesquisa. Acredito que sem ela, eu não conseguiria discursos tão verdadeiros e significativos do participante. Pois, como diz um provérbio francês: conhecer o caminho não dispensa o percurso. É necessário percorrer, observar, sentir, performatizar o espaço.

Há na metodologia de Jean-Thibaud algo que, enquanto novato pesquisador, me encanta. Ela possibilita que vejamos com todo o corpo o espaço que estamos investigando com o outro. Nada é separado. Trabalhar com ela me proporcionou sair de uma formatação acadêmica rígida de apenas números, dados, fontes e formas. Me permitiu performar.

As pedras no caminho apareceram, como já dito anteriormente. As dificuldades que eu encontrei na pesquisa foi a de filtrar os discursos para a execução do trabalho, tendo em vista que a universidade possui uma série de problemas com relação à acessibilidade que vão além das questões do espaço físico e ultrapassariam o tempo de produção desta dissertação.

Acredito que este estudo pode contribuir com uma Ufal mais acessível para todos pois estamos falando de acessibilidade com alguém que sente a sua ausência diariamente. Destaco aqui o trabalho do Núcleo de Acessibilidade da Universidade que se mostrou tão importante para o participante da pesquisa ao ponto de o mesmo afirmar que sem o núcleo a sua passagem pela universidade seria impossível.

Numa tentativa de responder ao questionamento desse estudo: partir dos espaços da universidade, quais são os discursos sobre acessibilidade e vivências de uma pessoa com deficiência na Ufal? Afirmando que os discursos são de lutas diárias, de muito esforço e empenho para que o estudante com deficiência possa estudar na universidade. Afirmando que os discursos sobre acessibilidade, em sua maioria, vêm carregados de uma ausência dela. Se tornam urgentes a manutenção e nivelamento das calçadas, a colocação de placas

em Braille, a colocação de piso tátil em toda universidade, a instalação de semáforos sonoros nas faixas de pedestres, dentre outras ações.

É possível estudar presencialmente na Ufal sem transitar pela universidade? Não! Não é possível estudar presencialmente sem percorrer os espaços universitários. Pois são os percursos que também formam o ser estudante. É na saída do bloco de estudos ao restaurante universitário que os estudantes socializam, debatem, opinam e obtêm conhecimento de mundo. É percorrendo os espaços da biblioteca que se obtêm acesso aos exemplares dos livros que embasarão os futuros profissionais. É transitando na reitoria universitária que se resolve burocracias acadêmicas. Por essas e outras que afirmamos que não é possível estudar presencialmente na Ufal sem transitar pela universidade.

Esse percurso não terminou e sei que o que foi construído até aqui é apenas o ponto de partida para uma longa discussão que farei questão de levar para a minha vida acadêmica. Percorrer com outras pessoas com deficiência, identificar suas dificuldades no processo de acessibilidade, ouvir os responsáveis e me debruçar nas leis que garantam o acesso e a permanência desses estudantes é o meu desejo com essa pesquisa.

Continua...



## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Algumas reflexões sobre a (r) evolução do conceito de deficiência. *Anais*, 1995.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em psicologia*, 1995, 3.2: 63-70.

BERNARDO, Carolina Maria Costa. *Do estranhamento do corpo: um estudo sobre identidade, corpo e deficiência na escola*. 2010. PhD Thesis. Tese (Doutorado em Educação) –UECE, Fortaleza.

BRASIL. *Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em 10/12/2018.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 2010. Disponível em [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em 10/12/2018.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563. Disponível em . Acesso em 10/12/2018.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). pdf. Acesso em 10/12/2018.

BUTLER, Judith. *Excitable Speech: a politics of the performative*. New York: Routledge, 1997.

\_\_\_\_\_. *Speech Acts Politically*. In: McQuillan Martin. *Deconstruction a reader*. Edinburgo: Edingurgh University Press, 2000.

CALHEIROS, David; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. *As relações interpessoais de alunos com deficiência em instituições de ensino superior de maceió*, ALAGOAS. 2015.

CAMPOS, Penélope Machado Ximenes. *Deficiência e preconceito: a visão do deficiente*. 2008. PhD Thesis. Dissertação de Mestrado PPGE/UnB.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico* (1943). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, 2006, 27: 85-92.

CHELKOFF, Grégoire; THIBAUD, Jean-Paul. L'espace public, modes sensibles. In: *Les Annales de la recherche urbaine*. 1992. p. 7-16.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Cortez editora, 2018.

COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane; BRASILEIRO, Alice. *Acessibilidade a museus*. Brasília: Ministério da Cultura–Instituto Brasileiro de Museus, 2012.

COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane Rose de S. *Subsídios metodológicos na construção de uma “acessibilidade plena”*: a produção da identidade e da subjetividade de pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2013.

\_\_\_\_\_. Afeto e emoção – sentimentos e sensorialidade: as pessoas com deficiência em seus trajetos urbanos por algumas cidades – a realidade brasileira. In: *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, nº 6, junho, 2018.

COURTINE, Jean-Jacques. Os deslizamentos do espetáculo político. *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003, 21-34.

DA ROCHA, Camila Morais; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Experiências De Uma Cadeirante na Universidade: desafios e conquistas. In: *II Seminário Potiguar: Educação, Diversidade e Acessibilidade–Uma Questão De Efetivação De Direitos*, 2015.

DAMETTO, Jarbas; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Desdobramentos Educacionais das Teorizações sobre a Anormalidade: Perspectivas a partir de Michel Foucault. In: *PERSPECTIVA*, Erechim. v. 38, n.144, p. 63-73, dezembro, 2014.

DEMOLY, K. R. A.; CHAGAS, M. F. L.; GONÇALVES, K. V. O percurso comentado como proposição metodológica na pesquisa em educação e em saúde mental. In: FRANCISCO, Deise Juliana (Org.); GORCZEVSKI, D. (Org.); DEMOLY, K. R. A. (Org.). *Pesquisa em Perspectiva: percurso metodológico de invenção da vida e do conhecimento*. 1. ed. Mossoró: EDUFERSA, 2013. 196p p. 76-87. ISBN 978-85-63145-27-7.

DINIZ, Debora; PEREIRA, Livia Barbosa; SANTOS, Wederson Rufino dos. *Deficiência, direitos humanos e justiça*. 2009.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. Brasiliense, 2017.

DUARTE, CR de S.; COHEN, Regina. Proposta de metodologia de avaliação da acessibilidade aos espaços de ensino fundamental. *Anais NUTAU*, 2006, 12.

DUARTE, Cristiane Rose; COHEN, Regina. Afeto e lugar: a construção de uma experiência afetiva por pessoas com dificuldade de locomoção. *Seminário acessibilidade no cotidiano*, 2004, 1.

DOS SANTOS, Natália Gomes, et al. Educação inclusiva na educação a distância: percepções de tutores frente à mediação com os alunos público alvo da educação especial. *Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância*, 2019, 11.19.

FERRARI, Marian AL Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia: ciência e profissão*, 2007, 27.4: 636-647.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Tradução Eduardo Brandão- São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 37. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeogravações em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, 2011, 37.2: 249-261.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 2016, 21: 3061-3070.

GELATTI, Marlize Degrandi; DE ANGELI, Andréa do Amparo Carotta. Um corpo: cartografando trajetórias de vida de sujeitos com sequelas de acidente vascular cerebral/A body: mapping the trajectories of life from people with sequels caused by stroke. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 2019, 27.1.

GOMIDE, Alexandre de Ávila; GALINDO, Ernesto Pereira. A mobilidade urbana: uma agenda inconclusa ou o retorno daquilo que não foi. *estudos avançados*, 2013, 27.79: 27-39.

GONÇALVES, Kézia Viana. *Espaços de autoria e legitimação dos estudantes no processo de aprendizagem*. Mossoró, RN/ UFRSA, 2014.

GREINER, Christine. *Corpo (o)-Pistas Para Estudos*. Annablume, 2005.

GROSJEAN, Michèle; THIBAUD, Jean-Paul. *L'espace urbain en méthodes*. Editions Parenthèses, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. IBGE, 2012. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf). Acesso em 10/12/2018

JANNUZZI, G. M. *A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. São Paulo: Autores Associados, e-pub, 2017.

JESUS, Patrícia Silva de. #PraCegoVer: um diálogo sobre redes sociais, deficiência visual e outras cegueiras. 2018.

JOLÉ, Michèle. Reconsiderações sobre o “andar” na observação e compreensão do espaço urbano. In: *Caderno CRH*, 2005, 18.45.

KATZ, Helena e GREINER, Christine. *Corpomídia*: a questão epistemológica do corpo na área de comunicação. Revista Húmus, n.1. Caxias do Sul: Secretaria Municipal de Cultura, 2004.

KATZ, Helena. Todo corpo é corpomídia. *Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*, 2006.

LANE, Harlan. 1997. Construction of deafness. In: DAVIS, Lennard. *The disability studies reader*. Nova Iorque: Routledge, p. 153-171.

LE BRETON, D. *Antropologia do corpo e modernidade*. Trad. DOS SANTOS CREDER, F. Vozes. Petrópolis: Brasil, 2012.

LOIZOS, P. Vídeo, Filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: Bauer, M, W.; GASKEL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 342-364.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Liber Livro, 2006.

MACHADO, Marilza Helena. *Acessibilidade pela perspectiva da pessoa com mobilidade reduzida*. Itajubá: MG – UNIFEI, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 2001.

MEDEIROS, Claudio Vinicius Felix; VIANA, Marcele Linhares. A crítica de arte de Michel Foucault. *Revista de Cultura Teológica*, 2012, 80: 21-36.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciênc. saúde coletiva*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 18 jan. 2018.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos de História da Educação*, 2008, 7: 29-42.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. In: *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Hélvio Feliciano; MICHELS, Luciano Rhinow; COLOSSI, Nelson. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. In: *Escritos sobre educação*, 2006, 5.1: 19-25.

OLIVEIRA, Juliana; DE PAULA, Cristiane Silvestre. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos em transtornos do espectro do autismo no Brasil. In: *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 2018, 12.2.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Assembléia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192.pdf](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192.pdf). Acesso em 10/12/2018.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. In: *Educação & Realidade*, 2004, 29.1.

PESSOTTI, Isaias. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: TA Queiroz, 1984.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, 2009, 22.34.

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. *Revista de Educação Pernambuco*, 2017, 3.5.

SANTOS, S.D.G. *Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re) vendo a atividade docente na educação superior*. 2011. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SALLES, Nara; OLIVEIRA, Felipe Henrique Monteiro. Corpos diferenciados: o teatro no processo educativo. *Revista eletrônica extensão em debate*, 2010, 1.1.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SCHEWINSKY, Sandra Regina. A barbárie do preconceito contra o deficiente-todos somos vítimas. *Acta fisiátrica*, 2004, 11.1: 7-11.

SETENTA, Jussara Sobreira. *O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade*. Edufba, 2008.

SICSÚ, Isaiana. *Acessibilidade: a dificuldade de locomoção do cadeirante nas ruas da cidade de Parintins-AM*. 2017.

SILVA, Maria Quitéria da, et al. Inclusão na educação superior: significações de uma professora universitária. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 2018, 16.42: 26-46.

SILVA, Otto Marques. Epopeia ignorada: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje. *São Paulo: CEDAS*, 1987, 130.

SILVEIRA, Ederson Luís. Pensar com Foucault: história, sujeito e discurso. *Cadernos Discursivos, Catalão–GO*, 2014, 1.1: 38-50.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. *Rev. bras. educ. espec*, 2010, 16.1: 127-136.

TOMELIN, Karina Nones, et al. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. *Revista Psicopedagogia*, 2018, 35.106: 94-103.

THIBAUD, Jean-Paul, et al. Comment observer une ambiance?. *Les Cahiers de la recherche architecturale/Les Cahiers de la recherche architecturale et urbaine*, 1998, 42-43: pp. 77-90.

THIBAUD, Jean-Paul; GROSJEAN, Michèle. *Les parcours commentés. L'espace*, 2001.

THIBAUD, Jean-Paul. La parole du public en marche. *Milieux de vie: Aspects de la relation à l'environnement*. Paris: Armand Colin Collection «Sociétales», 2003, 113-138.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SoCERJ*, 2007, 20.5: 383-386.

VIANA, Marcia Rafaella Graciliano dos Santos, et al. O processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior de Maceió. 2010.

YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso Editora, 2016.