

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

José Maurício Rosa da Silva

**A formação em Psicologia na UFRGS e o olhar para a Pessoa Com Deficiência:  
Vivências de um aluno cego**

Porto Alegre

2020

José Maurício Rosa da Silva

**A formação em Psicologia na UFRGS e o olhar para a Pessoa Com Deficiência:  
Vivências de um aluno cego**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Psicologia - Habilitação Psicólogo - do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, referente às disciplinas de TCC-I e TCC-II, como requisito parcial à obtenção de grau de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Jaqueline Tittoni

Porto Alegre

2020

## Resumo

A presente Monografia, alicerçada em relatos autobiográficos de quem a escreve, tem aqui a pretensão de fazer um inventário histórico, a partir de narrativas do autor deste trabalho, Pessoa Com Deficiência Visual, a fim de substanciar o diálogo e algumas fragilidades por ele apontadas, entre a formação em Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o olhar para a Pessoa Com Deficiência. Sabe-se que o reconhecimento de direitos, e a identificação de injúrias estruturais historicamente consolidadas em nossa sociedade, endereçadas as “minorias”, tais como Negros, Indígenas, integrantes do movimento LGBTQ+, dentre outros, é mero embrião frente ao tempo que data nossa existência enquanto civilização moderna. Contudo, é desse curto e tortuoso caminho que esta monografia parte, a fim de lançar luzes também a um outro segmento da sociedade sobre o qual a cultura imprime seus efeitos: o de Pessoas Com Deficiência – PCDs. Como são tratadas as PCDs em nossa sociedade? E como essas pessoas se reconhecem diante ao discurso social vigente? Indo além! Como a UFRGS está formando profissionais Psicólogos para lidar com os possíveis atravessamentos provenientes dessa discursividade? É a partir destes, e de outros questionamentos, que o autor deste trabalho visa problematizar, por meio de algumas de suas vivências enquanto PCD, em sua trajetória até o júbilo da graduação como psicólogo, e à luz do dispositivo da Autoetnografia, a grade curricular do curso de Psicologia ofertado pela UFRGS, traçando alguns questionamentos, tais como: o acesso à graduação por uma PCD; a trajetória no curso; a grade curricular e a atenção dispensada ao tema – PCDs; o profissional psicólogo formado pela UFRGS e a possibilidade VS capacitação para o atendimento de PCDs.

Palavras-chave: acessibilidade, inclusão, minoria, Autoetnografia, Psicologia.

## Summary

This Monograph, based on autobiographical reports by those who write it, here intends to make a historical inventory, based on narratives by the author. Of this work, Visually Impaired Person, in order to substantiate the dialogue and some weaknesses pointed out by him, between training in Psychology at the Federal University of Rio Grande do Sul and looking at People with Disabilities. It is known that the recognition of rights, and the identification of structural injuries historically consolidated in our society, addressed to “minorities”, such as Blacks, Indigenous people, members of the LGBTQ + movement, among others, is a mere embryo in the face of our current date existence as a modern civilization. However, it is from this short and tortuous path that this monograph starts, in order to shed light also on another segment of society on which culture prints its effects; People with Disabilities - PCDs. How are PCDs treated in our society? And how do these people recognize themselves in the face of the current social discourse? Going beyond! How is UFRGS training professional Psychologists to deal with the possible crossings arising from this discourse? It is from these, and other questions, that the author of this work aims to problematize, through some of his experiences as a PCD, in his trajectory until the joy of graduation as a psychologist, and in the light of the device of Autoetnography, the curriculum the Psychology course offered by UFRGS, outlining some questions, such as: Access to graduation by a PCD; The trajectory in the course; The curriculum and the attention given to the topic - PCDs; The professional psychologist graduated from UFRGS and the possibility VS training for the care of PCDs.

Key words: accessibility, inclusion, minority, Autoetnography, Psychology

## Resumen

Esta Monografía, basada en informes autobiográficos de quienes la redactan, pretende aquí hacer un inventario histórico, a partir de las narrativas del autor de esta obra, Persona con discapacidad visual, con el fin de fundamentar el diálogo y algunas debilidades señaladas por él. entre la formación en Psicología en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul y la mirada a las personas con discapacidad. Se sabe que el reconocimiento de derechos, y la identificación de lesiones estructurales históricamente consolidadas en nuestra sociedad, dirigidas a “minorías”, como negros, indígenas, miembros del movimiento LGBTQ +, entre otros, es un mero embrión de cara a nuestra actualidad. existencia como civilización moderna. Sin embargo, es de este corto y tortuoso camino de donde parte esta monografía, para arrojar luz también sobre otro segmento de la sociedad en el que la cultura imprime sus efectos; Personas con discapacidad - PCD. ¿Cómo se tratan los PCD en nuestra sociedad? ¿Y cómo se reconocen estas personas ante el discurso social actual? ¡Ir más allá! ¿Cómo está la UFRGS formando psicólogos profesionales para afrontar los posibles cruces derivados de este discurso? Es a partir de estas y otras preguntas que el autor de este trabajo pretende problematizar, a través de algunas de sus vivencias como PCD, en su trayectoria hasta la alegría de graduarse como psicólogo, y a la luz del dispositivo de la Autoetnografía, el currículum. el curso de Psicología que ofrece la UFRGS, destacando algunas preguntas, tales como: Acceso a la graduación por un PCD; La trayectoria en el curso; El plan de estudios y la atención prestada al tema - PCD; e El psicólogo profesional egresado de la UFRGS y la posibilidad de formación VS para el cuidado de los PCD.

Palabras clave: accesibilidad, inclusión, minoría, Autoetnografía, Psicología.

## SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO .....	7
2 DEFININDO UM MÉTODO .....	11
3 RELATO BIOGRÁFICO .....	13
3.1 SUBJETIVAÇÃO, PENA E INVISIBILIDADE .....	21
4. A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NA UFRGS E O OLHAR PARA AS PCDS.....	28
4.1 A TRAJETÓRIA NO CURSO.....	28
4.2 EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO .....	37
5 O PROFISSIONAL PSICÓLOGO FORMADO PELA UFRGS FRENTE A CAPACITAÇÃO PARA O ATENDIMENTO DE PCDS.....	53
6 CAMINHOS POSSÍVEIS E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
7 PRINCÍPIOS LEGAIS.....	60
8 CONCLUSÃO.....	71
9 BIBLIOGRAFIA.....	72

## 1. Apresentação

Por que foi que cegamos, não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, queres que te diga o que penso, diz, penso que não cegamos, penso que estamos cegos, cegos que veem, cegos que, vendo, não veem (José Saramago).

Neste ensaio, quero permitir-me falar sobre cuidado e acolhimento de PCDs (Pessoas com deficiência). Falarei, contudo, não apenas do lugar de um observador externo por demais melindrado em não contaminar ou perceber-se implicado em um campo presumidamente estéril. Jogo-me, a partir de agora, nestas linhas, carregado de afetos e atravessamentos. Não apenas por entender que travessia e atravessamentos compõem um binômio indissociável, mas por perceber que a escolha por um percurso acadêmico pressupõe afetos e interesses, do mesmo modo em que, os atravessamentos sobre os quais somos afetados, inevitavelmente, marcam e recalibram a bússola de nossa trajetória.

Falo, com a propriedade, e do lugar de alguém despudoradamente mergulhado em rótulos psicológicos, em razão de ser também uma pessoa com deficiência, permeando e tensionando espaços de cuidado e acolhimento, endereçados a um alguém que também sou eu.

Cego, desde a pelo menos vinte anos, optei pela graduação em Psicologia, já com o olhar voltado para o cuidado e o empoderamento das pessoas com deficiência, frente ao refratário adoecimento, produzido a partir dos tensionamentos resultantes de suas tentativas de pertencimento a uma pretensa e infante sociedade inclusiva.

Já, no estágio básico, quando da minha primeira experiência enquanto trabalhador da Psicologia com PCDs, senti-me atravessado em minha própria travessia.

Convidado a observar e mediar, juntamente com meu supervisor de estágio, um grupo de convivência composto por pessoas cegas ou com baixa visão, senti-me muito afetado pelas falas daqueles participantes. Ato contínuo, o acolhimento também era meu! E mais do que isto. Os discursos ali presentes, soavam como convocação a um cuidado que também a mim, sempre foi muito caro.

Contudo, a partir do olhar de quem enxerga, e teve sua graduação tabulada pela formação em uma matriz predominantemente psicanalítica, meu supervisor de estágio reiterava as advertências, para que eu não estabelecesse uma relação por deveras transferencial com os integrantes do grupo. Ora! As pessoas que se propunham a transitar pelo grupo, naturalmente

buscavam um espaço de acolhimento, aprendizado e troca com o outro, a fim de transbordar as violências diárias, resultantes da falta de acessibilidade. Não necessariamente, buscavam uma teórica e distante escuta clínica, preocupada em não extrapolar o vínculo transferencial entre terapeuta e paciente, a bem de restituir estruturas psíquicas. A esta expectativa, creio eu, aqueles usuários do serviço de Psicologia ofereciam seus corpos às consultas individuais.

Aqueles dois semestres de estágio básico, em muito contribuíram para minha formação. Não só pelo suporte de um excelente psicanalista, o qual transmitira-me um rico conhecimento teórico, mas, sobretudo, a partir da minha experiência em ter de mediar toda a carga de implicação, a qual, deliberadamente, queria trazer ao contato com o discurso do outro a fim de buscar ofertar um acolhimento o mais horizontal possível, em contraposição à aplicação de um endurecido, e nada vivencial, discurso teórico acadêmico. Brotava ali, bem naquele momento, meu interesse pela escrita deste texto.

Avançava no curso, e era chegada à etapa em que deveria iniciar meu estágio de ênfase em Psicologia Social e Políticas Públicas. O local escolhido fora o INCLUIR – Núcleo de inclusão e acessibilidade da UFRGS.

No INCLUIR eu encontrei um compromisso muito grande, estampado no rosto de toda a equipe, em promover inclusão, no seu sentido mais nobre. E mais do que isso! A preocupação, sobretudo por parte da psicóloga e da assistente social que lá trabalhavam, em cuidar e acolher, com o devido respeito e singularidade, a cada uma das PCDs por elas atendida.

Afinal de contas, o INCLUIR, que sempre me acolhera, enquanto estudante PCD da Universidade, também abria suas portas para me acolher, na condição de trabalhador da psicologia, o que muito me orgulhava. No entanto, “uma vez do outro lado do balcão”, passei a perceber que seu nobre trabalho é fruto de um foco de resistência dentro da UFRGS. Isto só viria a reforçar a convocação e o compromisso que já nutria, em seguir meus estudos pautados pelos temas – Inclusão e acessibilidade.

Assim, foi tomando forma, por meio das provocações, injúrias e desafios enfrentados, um sentimento, quase que de obrigação, de problematizar esse status quo. Àquela altura do curso, já não suportava, enquanto psicólogo em formação, comungar de uma graduação que, atravessada por um velado preconceito estrutural, se propunha a despejar no mercado “profissionais cuidadores de gente”, sem que houvesse, na sua justa medida, o adequado e necessário olhar para as pessoas com deficiência.



Preciso adiantar aqui, que em sua ampla maioria, professores, técnicos, e colegas em formação, transbordam em seus acolhedores olhares, afeto e empatia. O que lhes falta, na condição de formandos e formadores, mais do que o aporte teórico, é uma interlocução mais direta com o sujeito PCD. Isso, é claro, em meu particular ponto de vista.

Chegada então a hora de escrever a monografia, a qual me habilitaria a solicitar colação de grau como bacharel em Psicologia, não poderia pautar sobre outro tema que não este. O assunto escolhido já estava definido. Faltava-me, apenas, o método pelo qual viria a desenvolvê-lo.

Com a mochila entupida e a garganta atravessada por narrativas de uma trajetória repleta das injúrias sofridas como PCD, em decorrência de uma vida inteira margeada pela expressão de preconceitos estruturais, a potência da autobiografia enquanto argumentação, dispositivo de sensibilização e validação de um lugar de fala, era toda a bagagem de que eu precisava.

Na busca de um método de pesquisa pelo qual, a partir do encontro com as experiências vividas, eu pudesse alicerçar minha inquietude, problematizando o papel da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como formadora de psicólogos, frente às questões atinentes a PCDs, me encontrei com o dispositivo da Autoetnografia.

Logo, dentro do espaço desta escrita autobiográfica, por meio da autoetnografia, pude encontrar na pesquisa, um processo de desvelamento, de construção, desconstrução e reconstrução do ser, e, principalmente, de fuga da caverna, para sentir o calor e o cheiro da realidade e da consciência do meu inacabamento como ser humano, na ação com e no mundo.

Ainda que, apenas há pouco tempo, quando então consegui ouvir meu próprio discurso por meio desta arqueologia autoetnográfica, tenha me dado conta desse processo de transformação, assim como tenho me permitido sentir um ser em reconstrução, esse desvelamento vem ocorrendo durante todos os anos em que construo este ser que aqui se reconhece.

O bipolar movimento: desistir e me amansar na sonolenta invalidez inoperante ou viver momentos que impactavam o “corpo em coma” transcendendo-o num “corpo vibrátil” (ROLNIK, 2003, p.2) foi por mim sendo materializado e personificado, ao longo do tempo sobre o qual lanço meus estudos para com este trabalho.

É, portanto, em última análise, sobre este processo de autorreconhecimento da minha condição como pessoa com deficiência e como psicólogo em formação, implicado com a causa

PCD que este texto trata. Ele reúne as experiências que afetaram essa trajetória, espaços, pessoas, vivências, reflexões, ações e suas conseqüentes alegrias e angústias. E, daí partindo para o lugar de fala que me arvora ao problema de pesquisa alvo deste trabalho.

Alerto para o fato de que escrevo este texto na primeira pessoa do singular, e exponho, de maneira identificada os mais recônditos sentimentos aflorados por esta narrativa, uma vez que o próprio método indica este tratamento. Espero contudo, poder sustentar o necessário juízo crítico, e manter um saudável distanciamento reflexivo, para que este texto possa contribuir com outros colegas que, assim como eu, também se encontram nesta busca de construção de um devir que nos torne psicólogos significativos para nós e para aqueles a quem declinamos nosso fazer profissional.

Este texto inicia com um trecho sobre o qual me ocupo de elucidar o que entendo como método da Autoetnografia. Logo em seguida, abro-me à narrativa em primeira pessoa, e parto para um despudorado memorial, a fim de situar o leitor, apresentando um pouco da minha trajetória educacional percorrida, dos primeiros anos escolares até o término da graduação em Psicologia, perpassada pelas afetações resultantes de um corpo deficiente, imerso numa cultura em estado embrionário de respeito à diversidade humana.

São descrições de vivências, atuações, desejos e lutas pessoais, as quais, ao cabo do presente texto, lançam luzes aos corpos do pesquisador, em perfusão com o do sujeito da pesquisa, fazendo-se revelar, por meio de sua sombra, que se trata da identidade de um só corpo, um só sujeito, um só cidadão.

A ideia de que seria mais “fácil” escrever uma autoetnografia do que outras formas de escrita antropológica não se verifica na minha experiência e na experiência de outras autoras. A escrita vulnerável necessita tanta habilidade e nuance quanto a escrita distante com pretensões objetivistas - e na minha visão e de Ruth Behar (1992), talvez ainda mais, pois os riscos são maiores (BEHAR, 1992, p. 13).

Apesar dos riscos envolvidos na produção de uma escrita vulnerável, por conta do estigma que recai sobre experiências marginalizadas, acredito que estes sejam proporcionais ao potencial transformador dessa forma de escrita. De acordo com Behar (1992), “quando você escreve de forma vulnerável, outras pessoas reagem de forma vulnerável” (1992, p. 16). A escrita vulnerável pode existir como um catalisador para a mudança, pois ela tem o poder de iniciar um diálogo entre a produção acadêmica e os problemas que emergem da sociedade.

## 2. Definindo um método

Suely Rolnik, em sua obra, intitulada: *Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico*, nos ensina, que: “o trabalho com o pensamento - aquilo que em princípio se desenvolve numa prática acadêmica, sob a forma de estudo, escrita, ensino - diz respeito fundamentalmente às marcas, sua violência, nosso desassossego”. (ROLNIK, 1993, p.4)

É a partir dessas “marcas” em mim produzidas, ao longo de toda uma vida, dentro e fora dos bancos escolares, e por entender sua importância na minha formação, que escolhi a Autoetnografia como metodologia - para que pudesse, olhando para mim mesmo, produzir um sentido nesse todo experienciado.

Antecipando, em curtas palavras, o conceito de Autoetnografia, digamos que o “gesto” autoetnográfico consiste em aproveitar e fazer valer as “experiências” afetivas e cognitivas de quem quer elaborar conhecimento sobre um aspecto da realidade baseado justamente em sua participação no mundo da vida no qual tal aspecto está inscrito. (SCRIBANO; SENA, 2009, p.6)

Nesse sentido, o pesquisador atua com uma estratégia que permite o privilégio de ser sujeito de sua pesquisa e, ao mesmo tempo, o objeto e aquilo que se procura conhecer e participar ativamente “da cena em que trabalha, conhece e possui um acesso diferente ao campo de observação que compartilha com outros sujeitos”. (SCRIBANO e DE SENA, 2009, p.6).

A autoetnografia é, pois, um gênero de escrita etnográfica que procura aproximar a experiência individual do pesquisador, com os valores culturais de uma determinada sociedade. É entendida como um tipo de pesquisa qualitativa, que traz uma interpretação acerca de fenômenos socioculturais a partir do self (NGUNJIRI et al, 2010). Através da recuperação de acontecimentos pessoais da vida do pesquisador e da confecção de uma narrativa sobre esses eventos.

A relação do eu com o outro, por sua vez, pode se dar de diferentes formas, e a autodescoberta em um sentido cultural está intimamente relacionada à compreensão dos outros. Quando tomamos “outros” por membros da própria comunidade ( assim chamados: outros de similaridade), o “eu” é refletido nos outros em um sentido geral.

Em relação a esse outro, para Carolyn Ellis (1991), a autoetnografia tem a potência de fomentar a empatia em múltiplos níveis, inclusive entre o leitor e a própria história. Por meio do contato com uma narrativa que envolve dor, muitas vezes, as narrativas presentes em autoetnografias são situações que envolvem vulnerabilidade e sofrimento pessoal.

A este respeito, dentro do método autoetnológico, o eixo semântico do qual mais sentimento identificado, ao tecer esta narrativa, foi o de escrita vulnerável (BEHAR, 1992), definido como um estilo de escrita em primeira pessoa, na qual as limitações e fragilidades do narrador se oferecem expostas, permitindo a construção de um vínculo emocional entre narrador e leitor.

A escrita vulnerável, por ser baseada em acontecimentos pessoais da vida de quem escreve, escancarando as limitações do eu e sua dependência de outros seres, apresenta-se como uma das possibilidades teóricas para a aproximação entre o eu e o outro.

Sua centralidade repousa sobre o corpo vivido e coloca a realidade exterior em perspectiva em função da realidade emocional e interior (COSTA, 2016, p. 258). E, esse corpo, que se oferece ao outro como vulnerável, cumpre com a potência de carrear empatia.

O que denominamos por empatia, por sua vez, tem um papel terapêutico, definido pelo psicólogo humanista Carl Rogers como “viver temporariamente a vida do outro, movendo-se delicadamente por ela sem fazer julgamentos” (ROGERS, 1975, p. 2).

Embora a empatia tenha seus limites enquanto ferramenta metodológica (FAVRETTA-SAADA, 2005), frente ao campo da Autoetnografia, ela ainda é um preceito valioso para promover a tolerância e o entendimento mútuo entre pessoas que passaram por experiências distintas. Não obstante, em última análise, é o que espero como efeito desta escrita narrativa: seja frente ao olhar atento de um leitor fortuito, seja ao fazer eco pelos corredores da universidade.

Em relação à Autoetnografia, a empatia fica em segundo plano como ferramenta metodológica, posto que o pesquisador também está no lugar de sujeito da pesquisa. Afinal de contas, as experiências retratadas e os afetos mobilizados, todos foram sentidos em seu corpo, e não existe uma distinção clara entre objeto de pesquisa e o próprio pesquisador.

Na autoetnografia, a empatia aparece como um valor, um objetivo a ser alcançado através do compartilhamento de uma narrativa pessoal, a qual, por essência, procura mobilizar afetos na pessoa que está tendo contato com a narrativa.

A utilização de relatos despidoradamente pessoais, e por vezes bastante dolorosos, tem a potência de despertar a empatia, de aproximar realidades distintas e promover o entendimento entre seres humanos com trajetórias diferentes.

### **3.Relato biográfico**

Tenho, desde a gestação, uma doença chamada Glaucoma Congênito. Enfermidade ocular que resulta em aumento da pressão intraocular – PIO, em índices prejudiciais à anatomia e ao correto funcionamento dos olhos. Como resultado dessa má formação genética, nasci sem enxergar do olho esquerdo, e com visão de apenas 20% do olho direito. O que mais tarde seria caracterizado e reconhecido como baixa visão; E, por conseguinte, como deficiência visual.

Ainda que tenha sido submetido, já a partir da primeira semana de vida, a inúmeras cirurgias, a fim de tentar constituir melhor aparência ao olho esquerdo, que teve desenvolvimento incompleto, e de buscar preservar o resíduo visual que tinha no olho direito, por meio de procedimentos que visavam controlar a PIO, o fato de ter, na família, uma criança com deficiência, ao menos até os meus 16 anos, sempre foi assunto velado. O tardio reconhecimento pelos meus pais, já demarcava o primeiro território do que mais a frente venho chamar de preconceito estrutural.

Minayo (1999), a esse título assevera que: “a família é uma organização social complexa, um microcosmo da sociedade, onde ao mesmo tempo se vivem as relações primárias e se constroem os processos identificatórios”.

Ao longo de minha infância, e durante todo o desenvolvimento escolar, dos ensinamentos fundamental e médio, sempre fui nomeado, por familiares e professores, como uma criança “normal”. Apenas “com um probleminha de visão”. A ausência da alcunha: criança com deficiência visual, se por um lado não me rotulava, por outro, me negava um lugar. Ou ao menos, me colocava em um lugar estranho; um lugar no qual eu não conseguia me reconhecer.

Logo: “A casa, muito engraçada; que não tinha teto, não tinha nada!” Vinícius de Moraes) Cantarolando a velha canção de ninar, que leva nosso imaginário à rua dos bobos, número zero, àquela altura da vida, parecia ser meu endereço. Pois, como nos ensina Fante e Pedra (2008, p. 92) “os modelos educativos familiares introjetados pela criança na primeira infância, resultantes dos tipos de vivências e interações socioemocionais na família, gratificantes ou não, tornar-se-ão matrizes de construções inconscientes de cadeias de

pensamentos e emoções”. E o turbilhão das emoções, as quais roubavam-me o teto, o chão, e as paredes, daquele “corpo”, que mesmo tendo sido construído com muito esmero, endereçava-me com o número zero. Posto que, lá, o sujeito José não podia entrar, não podia dormir na rede, e nem sequer fazer pipi!

Desde os primeiros anos escolares, nunca pude enxergar no quadro e sempre recebi auxílio em sala de recurso, mas nunca me fora dito que isso se devia ao fato de eu ser uma criança PCD. Os coleguinhas, por sua vez, não perdoavam! Aquilo que bem mais tarde seria nomeado como Bullying, sempre fizera parte da minha rotina. Foram raras as semanas, ao longo de todo o ensino fundamental, em que ao menos uma vez eu não tenha sido chamado de “ceguinho”, “vesguinho”, “caolho”, “quatro olhos”, dentre outros apelidos depreciativos. Ou que não tenha ouvido perguntas do tipo: Você nasceu assim? Por que seu olho é defeituoso? Entre outras. Isso quando alguns meninos não colocavam o pé à frente para eu tropeçar, ou provocavam alguma agressão física.

Mesmo assim, eu não me percebia como PCD, apenas sentia-me deslocado e confuso. Como consequência disso, eu acabei tornando-me uma criança reativa. Não aceitava levar desaforos para casa, e constantemente percebia-me envolto em brigas, decorrentes das injúrias que sofria.

A expressão: “Bullying” - denominação inglesa surgida na década de 1970 na Noruega, e adotada pelo Brasil apenas em meados dos anos 2000, como datam as primeiras publicações - quando chegou aos meus ouvidos, àquela altura, vinha apenas dar nome a um fenômeno sobre o qual eu já era velho conhecido, havia mais de 15 anos.

Esse tipo de violência, é conceituado como um conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos, como chutar, empurrar, apelidar, discriminar e excluir, que ocorrem entre colegas sem motivação evidente, e repetidas vezes, sendo que um grupo de alunos ou um aluno com mais força, vitimiza um outro que não consegue encontrar um modo eficiente para se defender (Lopes Neto, 2005; Martins, 2005).

Mesmo entre os professores, contudo, por vezes a minha deficiência não era bem compreendida. Dentre muitos episódios que desvelam o total despreparo docente para dar aulas a um aluno PCD, entre as décadas de 1980 e 1990, um episódio em especial, marcou-me profundamente: o ano era 1992, e eu cursava a então 7ª série do 1º grau. Certa tarde, como já era de meu costume, andava de bicicleta na rua, em frente à minha casa, que ficava a duas quadras da escola onde estudava. Tal seria minha surpresa, quando na manhã seguinte, ao

iniciar a aula de matemática, a professora escreveu, com o giz deitado e ocupando o quadro inteiro, uma expressão numérica; E, em seguida perguntou-me: José Maurício! O que está escrito aqui? Naturalmente eu então respondi que não sabia. Afinal de contas, em razão das características da minha deficiência, não enxergava o que estava escrito no quadro verde, a uma distância maior do que dois palmos. A professora então indagou, em um tom incrédulo: “Como que tu não vês o que está escrito aqui, se ontem mesmo eu te vi andando de bicicleta, aqui próximo à escola?” Ora! Parece-me que a dita professora nunca havia ouvido falar que a acuidade visual de um olho é composta por inúmeros fatores, tais como brilho, contraste, luz, nitidez, profundidade, entre outros. E que a deficiência visual, proveniente de cada doença ocular é singular. Como também é único, o conjunto das características humanas que compõem cada um de nós.

Em sumo! Coincidência ou não, eu que até então vinha tendo um desempenho escolar regular, acabei por rodar, naquele ano e no ano seguinte, justamente em matemática. Ultrapassei a barreira da 7ª série, apenas quando fui trocado de escola. A partir de então, diga-se de passagem, com notas bastante satisfatórias, inclusive em matemática.

Chegando ao ensino médio, agora já em uma terceira escola, iniciei os estudos como sempre o fizera durante todo o ensino fundamental, sentado em dupla no fundo da sala, com a cara a um palmo do caderno, escrevendo com caneta hidrocor preta, tudo o que algum colega me ditava. Assim fui cursando meus estudos, até que, em meados do 2º ano, o tratamento para o glaucoma já não surtia mais efeito; E, em um período de seis meses fui perdendo gradativamente a visão, quando atingi a cegueira completa.

Minha conclusão, do que hoje chamamos Ensino Médio, a partir do terceiro bimestre do 2º ano, fora apenas como aluno ouvinte. Como ainda não havia buscado reabilitação, ainda não dominava o Sistema Braille, nem tinha acesso a informática acessível. O jeito, então, era lançar mão de um meio que mais tarde apelidei de método esponja.

Assistia às aulas, apenas prestando a atenção nas explicações dos professores, enquanto um colega duplicava tudo o que escrevia em seu caderno, usando folhas de ofício e papel carbono. De posse daquele material duplicado e de alguns livros emprestados da biblioteca, eu então passava o turno inverso ao escolar, retomando a matéria, de forma oral, com o auxílio de um amigo que fazia as vezes de professor particular. Assim, ainda no anonimato de minha deficiência, aos trancos, concluí o 2º ano sem que a escola abordasse o assunto.

Rumando então, ao 3º e último ano, já não enxergava absolutamente nada e só conseguia transitar pelos espaços escolares com o auxílio de colegas. Foi naquele momento, que o tabu da deficiência veio à tona, e que a escola passou a se posicionar. O professor de química se negava, bimestre a bimestre, a fazer minha avaliação, dizendo, quase até o fim do ano, que iria aplicar uma prova especial para mim. O que, claro, nunca acontecia. Mais uma vez, em mais uma instituição de ensino, encontrava resistências por parte de um quadro docente, que, por não saber como conduzir a permanência de um aluno PCD na escola, deixou em minha memória algumas marcas resultantes do preconceito e do despreparo.

Ao procurar a direção, a fim de buscar auxílio, sobretudo quanto à conduta omissiva do professor de química, para minha surpresa, a solução encontrada e sugerida pela orientadora escolar foi a de que eu deveria pedir transferência para uma escola que contasse com sala de atendimento especializado. Naquele momento, tudo o que eu consegui dizer em resposta à sugestão da orientadora é que daquela escola ninguém poderia me tirar. Respondi que lá tinha meus amigos e conhecia os espaços e que a escola é quem devia encontrar uma solução para me atender, caso contrário, eu iria reclamar na Secretaria de Educação.

As orientações educacionais preconizadas não são mais aquelas da educação "especial", nem mesmo aquela da integração progressiva das crianças "problemáticas" nas estruturas regulares, mas, de forma muito mais radical, aquela da "educação inclusiva" ou da "educação para todos" nas estruturas educativas, isto é, nas turmas precisamente destinadas a todos. (Eric Plaisance, 2011, p.269)

Desse modo, frente a muita insegurança, incerteza, e sob uma enorme pressão, concluí, apenas por meio de provas orais, o ensino médio.

Durante o curto processo de perda abrupta da visão, o oftalmologista que me tratara desde a infância, acabou falecendo. Naquele momento, então, eu me vi obrigado a procurar outro médico. Foi quando optei por seguir o acompanhamento clínico com seu filho, o renomado oftalmologista que chefiava a equipe de olhos do Hospital das Clínicas de Porto Alegre. E foi desse médico que eu recebi, pela primeira vez, a mais dura sentença sobre a saúde dos meus olhos.

Disse ele, sem meias palavras, que o tratamento até então administrado era apenas paliativo, que eu deveria ter sido, muito antes, submetido a cirurgia e ao tratamento com outros medicamentos. E seguiu! Disse que eu já estava tecnicamente cego, e que, mesmo fazendo a



cirurgia para aliviar a pressão do olho, não havia mais nada o que fazer para retomar o resíduo visual perdido.

Naturalmente, as palavras daquele médico soaram como a um soco no estômago. Ele se demonstrara bastante irritado com a ineficácia do tratamento anterior, que fora ministrado pelo seu próprio pai. E, talvez pelo seu próprio envolvimento emocional, acabara me dando a notícia da cegueira de forma bastante ríspida. Mas, enfim! De um jeito ou de outro, ele falara aquilo que eu precisava ouvir: que estava definitivamente cego.

Nunca vou esquecer daquele dia. O fim de tarde de uma quarta-feira muito chuvosa. Voltei para casa, na companhia de minha mãe, com a língua enrolada na boca, para não chorar e comovê-la. Pois minha mãe é quem estava dirigindo e eu tinha medo de que ela também se descontrolasse em meio ao trânsito.

Na noite do diagnóstico, ao chegar em casa, eu então me fechei no quarto e caí em prantos, pensando que lá estava todo o meu futuro desabando e sucumbindo, feito a água da chuva que despencara naquela data. Tudo o que conseguia pensar era em modos de mitigar ou acabar com o sofrimento que me tomara. Pensei em me revoltar, quebrando tudo o que encontrasse pela frente; em sair pela rua a procura de drogas e alguma diversão efêmera. E, até mesmo em suicídio. Mas logo dava-me conta de que isso não levaria a nada. Não resolveria meu problema, e só traria mais sofrimento às pessoas a minha volta.

Ora! Se eu quebrasse tudo, ficaria sem os móveis, e continuaria cego. Se sáísse para me drogar, além de cego, ficaria com mais problemas de saúde. E, cometendo suicídio, só iria transferir para as pessoas que me amam, na forma de dor e sofrimento, um problema que deveria ser meu.

O que fazer, então? Logo pensei que a única alternativa que estava ao meu alcance era a de enfrentar a realidade e lidar com a minha vida, a partir do novo diagnóstico. Transformei a dor em determinação e passei a acreditar que estudando muito e me reabilitando, seria um bom profissional, e alguma empresa iria me contratar; que teria um bom papo e alguma menina iria me aceitar como namorado. E que, assim, poderia seguir a vida.

A dor era grande. Ainda assim, por outro lado, inconscientemente, por traz daquele sofrimento dilacerante, havia algo que me trazia enorme sossego. Agora meu corpo já não estava mais deslocado, tinha um endereço. Um endereço com CEP e tudo mais. A partir de então, passava a reconhecer-me como PCD. Confesso que nunca gostei de receber este rótulo,

e de que não o desejaria para ninguém, mas foi só através dele, que eu consegui, enfim, reconhecer-me com o meu corpo. Daquele momento em diante, passei a entender, de modo muito mais lúcido, o porquê de tantas dificuldades e de tanta diferença endereçada ao meu corpo ao longo da infância e da adolescência.

Empoderado desse novo lugar, ainda enquanto cursava o 3º ano do ensino médio, busquei reestruturar minha vida. Não aceitei trocar de escola, como era sugestão da orientadora escolar. Porém, aceitei a ideia de procurar atendimento especializado, a fim de reabilitar-me como cego. Antes mesmo que o ano acabasse, aprendi a ler e a escrever por meio do sistema Braille, fiz um curso de informática para cegos, e fiz um curso de Orientação e Mobilidade – OM, para aprender a deslocar-me de bengala, com autonomia e independência.

Uma vez concluído o ensino médio, era chegada a hora de partir para o ensino superior. Mas qual curso escolher? Que chance eu teria, de passar no vestibular da UFRGS? Estas e outras perguntas geravam muita insegurança e apreensão.

Enquanto enxergava, tinha o hobby de desenhar, motivo pelo qual, até aquele momento, sempre sonhei em cursar Arquitetura ou alguma Engenharia. Mas como fazer estes cursos? Quem daria emprego a um arquiteto cego? Naturalmente, eu passaria por muito menos dificuldades e seria mais bem aceito em um curso das ciências humanas ou naturais, do que das exatas. Indo além! Em qual curso eu conseguiria ingresso, frente ao concorrido vestibular de uma universidade pública?

Enquanto perdia a visão e aos poucos tomava consciência disso, uma das artistas que mais me inspirou foi a pintora mexicana Frida Kahlo. Antes disso, era Picasso. Dona de uma obra impactante, ela retrata, com cores vibrantes, o seu mundo emocional e elementos de sua vida, como sua trajetória enquanto uma pessoa com deficiência e suas experiências sendo uma mulher mexicana vivendo fora de seu país. Nas palavras da própria Frida: “Pensaram que eu fosse uma surrealista, mas eu não era. Eu nunca pintei sonhos, eu pintava minha própria realidade”.

Minha primeira experiência com o vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi logo no verão do ano de 2001, imediatamente após ter concluído o ensino médio. Na ocasião, optei pelo curso de Letras. Contudo, não obtive sucesso, pois zerei a redação. Ainda assim, aquela prova fora de grande valia para que eu conhecesse o modelo do processo vestibular aplicado pela UFRGS. A partir de então passei a entender como funcionava o sistema

de médias harmônicas e ponderadas e o quão difícil seria responder, de forma oral, àquela enorme bateria de questões. Sobretudo, as de matemática, física, química e biologia.

Nenhuma das questões era pensada para ser aplicada com acessibilidade. Assim, o fiscal designado para fazer a leitura das provas a um candidato cego, precisava virar-se para descrever imagens e gráficos ao candidato, sem interferir no modo de interpretação ou nas respostas. Enfim! Seis ou sete tentativas foram necessárias, até que finalmente, no ano de 2013, eu conseguisse ingressar no curso de Psicologia da UFRGS.

Em meio ao intervalo de tempo, entre o primeiro vestibular de que participei e o que me rendera acesso à graduação em Psicologia, pensei em buscar identificar-me em diversas áreas. No ano de 2003, após conseguir uma bolsa pelo PROUNI e ainda sem saber ao certo com qual profissão iria encaixar-me, iniciei a graduação em Direito, pela Unisinos. Curso do qual acabara desistindo no sexto semestre, por não possuir afinidade o suficiente com o meio jurídico. Ainda assim, além de a experiência ter me sido de grande valia para a aquisição de conhecimento, fora oportunidade também para novas demonstrações de preconceito durante minha trajetória estudantil.

É costume, diz o antropólogo Roque Laraia, “[...] considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo” (2001, p. 87). Um exemplo pode ilustrar, logo no primeiro semestre da minha busca pelo Direito, o que o Roque Laraia pretende dizer quando afirma que cada cultura tem sua lógica própria.

Lembro-me, como se fosse hoje, de um dia em que eu estava no laboratório de informática, respondendo a uma prova de Introdução ao Estudo do Direito, no computador, com um software leitor de telas, e mediante a presença de dois fiscais da Universidade. De repente, aparece a professora, e me acusa por estar colando na prova, apenas por ter me visto em frente ao computador, com fones de ouvido.

Eu então, precisei interromper a avaliação, e explicar detalhadamente à referida professora como funciona um leitor de telas para cegos e o motivo pelo qual eu estava com fones. Claro que, após a injúria e a descrença proferidas por aquela docente, eu fiquei bastante abalado. Afinal de contas, se até em um curso de Direito eu sofreria injúrias dessa natureza, como seria em outros espaços?

Naturalmente, o “modus operandi” de um deficiente visual não cabia na lógica daquela professora. Contudo, infelizmente, o exemplo postado acima fora apenas o primeiro em minha contagem de pérolas dos tempos de faculdade.

No semestre seguinte, ao comentar com o professor de História do Direito que, à época, era Desembargador do Tribunal de Justiça – TJ que estava preparando-me para fazer o concurso de Oficial Escrevente do mesmo órgão, fui veementemente desencorajado por este, sobre o pretexto de que uma pessoa cega não conseguiria desempenhar qualquer atividade dentro do TJ, pois não teria acessibilidade com os processos jurídicos.

Na ocasião, acabei por desistir de prestar o concurso, confiando na experiência do dito Desembargador. Hoje, contudo, vejo que aquele cargo seria sim, plenamente compatível com a minha deficiência.

Já no terceiro semestre do curso, o episódio que mais marcou-me, ocorrera logo no primeiro dia da aula de Introdução ao Estudo do Processo Civil. Era noite, e eu, como sempre, desde quando perdi a visão, usava óculos escuros. O professor, ao percorrer a lista da chamada, a fim de conferir a presença e conhecer os alunos, ao chamar pelo meu nome diz: “E aí! Como está essa lua?”, “E esses olhos aí! Muito vermelhos da chapação?”. Eu digo então que não entendi, e pergunto a que ele se refere. Só então, quando ele pergunta de o porquê estar utilizando óculos escuros em sua aula durante a noite, é que apresento-me como deficiente visual.

A sala, que naquele dia contava com quase sessenta alunos, veio abaixo em gargalhadas. Obviamente, também fiquei um tanto constrangido. Contudo, pela primeira vez preferi estar na minha pele, do que na do agressor. O professor, mesmo após se desculpar pela piada de mau gosto, ministrou aquela aula visivelmente constrangido.

No final, acabei desistindo de formar-me em Direito, muito mais por desinteresse acadêmico, do que pelos preconceitos sofridos. Afinal de contas, muitas também foram as demonstrações de amizade e de solidariedade, durante aquele período. Mas não foram poucas as histórias que lá deixei, semestre após semestre, em razão da soberba, da arrogância e da pouca didática presenciada na formação jurídica, frente à presença de uma PCD.

Ainda sem estar certo de uma vocação, pois havia idealizado durante toda minha adolescência que o curso dos meus sonhos seria o de Arquitetura, também prestei vestibular para História, Serviço Social e para Administração. Sempre na UFRGS e na UERGS. Contudo,

não obtive sucesso em nenhum desses cursos. Até que, aos poucos, motivado por experiências profissionais, foi brotando em mim a vocação pela Psicologia. Curso que me encorajou, a partir deste dispositivo de narrativas de si, a partilhar das vivências que entre costuram este trabalho.

### **3.1. Subjetivação, pena e invisibilidade**

Personagens dos quadrinhos ou das telas de cinema, tais como, por exemplo: Demolidor, Dr. Xavier, Gavião Arqueiro, dentre outros, muito mais do que criaturas concebidas a partir de mentes criativas do entretenimento, por vezes parecem dar asas ao imaginário popular, à medida em que, para muitas pessoas, basta que nos vejam fazendo coisas do dia-a-dia sem um dos membros ou sentido, para que sejam endereçadas a nós, frases do tipo: “Nossa! Como você consegue andar por tudo sem enxergar? Deve ter uma super audição.”. “Olha! Como ele consegue dirigir, mesmo sem as pernas.”. “Puxa! Como consegue criar filhos normais, sendo surda.”, dentre outras sentenças que, se não nos atribuem super poderes, ao menos conferem ao nosso cotidiano, a infame alcunha de superação.

De outro lado, quando não somos vistos como alguém que tem superpoderes apenas por termos uma vida adaptativa ao trivial da sociedade, logo caímos na vala do coitadismo e da misericórdia. Quando, então, nos são endereçados um sentimento de pena e uma aproximação assistencialista.

Claro, preciso frisar aqui que não podemos generalizar. Muitas também são as pessoas que tratam as PCDs com naturalidade, confiando em sua capacidade adaptativa e ofertando assistência, quando verdadeiramente necessário. E, principalmente, percebendo que por trás de um indivíduo dotado de características físicas, sensoriais ou neurológicas diferentes de si, há também um sujeito desejante e desejado, com direitos e deveres, alegrias e dores, expectativas e frustrações. Seres humanos e sociáveis como qualquer um de nós.

Contudo, e ainda que pesem as recentes, porém transformadoras e muito bem-vindas políticas de inclusão das PCDs, raros são os dias em que nós, pessoas com algum tipo de deficiência, não temos nossos corpos marcados pelo rótulo de herói ou coitadinho. O que, por vezes nos gera uma inevitável cisão entre sujeito e corpo. Deslocando-nos de nosso lugar e confundindo nossa identidade. Efeitos de um discurso social, que frequentemente nos tomam na forma de sentimentos de angústia e frustração.

Muitas das histórias, as quais perpassam nossos corpos deficientes, seriam trágicas se não fossem cômicas. Situações que, se não expõem nossa integridade física, no mínimo, tem grande potencial para, paulatina e cumulativamente, irem minando nosso estado emocional.

Poderia, aqui, narrar inúmeros dentre os eventos que marcaram meu ir e vir durante esta trajetória de vinte anos como pessoa cega. Contudo, para não me alongar e não resumir este texto a tragédias, limito-me a exemplificar nosso cotidiano com alguns dos acontecimentos que são mais corriqueiros e cômicos, sobretudo à vida de pessoas com deficiência visual, assim como eu.

Dentre os obstáculos mais temidos para uma pessoa cega, certamente estão os postes, orelhões e hidrantes mal sinalizados, galhos de árvore muito baixos, e pilares aleatoriamente afixados nas calçadas para impedir o estacionamento de automóveis. Já perdi a conta de quantas vezes tirei um poste para dançar, indo de encontro a ele, por não saber que estava lá; fui reto para dentro da cabine de um orelhão, como quem acredita ter encontrado o portal para uma outra dimensão; passei pelo milagre de enxergar estrelas, após ter acertado em cheio um hidrante, com os joelhos; e tive a certeza de que não era mais corno, ao deixar os chifres pendurados em um galho de árvore qualquer.

Isso tudo, quando não passei pela calçada da casa de um darwiniano, que tentando comprovar sua teoria da seleção natural das espécies, creio, deixara pequenos pilares de ferro ou concreto aleatoriamente chumbados no passeio público, esperando que um cego, assim como eu, lá deixasse pendurado seu órgão genital. Afinal de contas, se boa parte das doenças que levam à cegueira tem origem genética ou hereditária, naturalmente, um deficiente visual infértil, após ter se submetido a forte pancada com a genitália nesses obstáculos, os quais a comunidade de cegos carinhosamente apelidou de capa-cegos, não dará origem a novos espécimes cegos, né?

Claro que estou satirizando, a fim de enfrentar com bom humor, as barreiras arquitetônicas com as quais deparamo-nos no dia a dia. Mas já tive notícias de muitas PCDs que tiveram óculos ou dentes quebrados, após terem batido de cara em algum poste; testas cortadas, ao rasparem nas ásperas bordas de fibra, das cabines de orelhões; problemas crônicos de joelho ou tornozelo, de tanto trombarem com hidrantes, pilares, bancos de concreto, e pisarem em falso, em buracos, calçadas acidentadas ou raízes de árvore sobre o passeio público.

Felizmente, sofri poucos desses acidentes. Nenhum com seriedade. Contudo, por saber que os espaços públicos, em Porto Alegre, assim como na maioria das cidades do Brasil, estão

longe de serem pensados como espaços acessíveis, a cada passo que dou, na direção do horizonte que compõe minha trajetória, o faço na indispensável e lancinante companhia do medo.

Ironia e desgraças à parte, sobre algumas das situações cotidianas as quais metemo-nos, a vontade que tenho é de responder com sarcasmo, fazer troça, ou mesmo perder a linha e ser mal educado. É bastante comum, por exemplo, ouvirmos frases do tipo: “Ajuda, mas não toca nele”, “eles não gostam de ajuda” e “senta-se ao lado do amiguinho”. Sentenças, as quais colocam as PCDs no lugar de vetores de doenças, ou as subjugam, inferindo que todas são iguais e hipossuficientes, e devam ficar sempre juntas, em meio a seus pares, em espaço seguro e reservado.

Certo dia, enquanto deslocava-me de ônibus de casa para o trabalho, e aproveitava o tempo para navegar pela internet através do smartphone, fui abordado pelo cobrador, que muito curioso perguntara: que joguinho é este que “vocês” ficam brincando no celular? Em outra situação bastante parecida, um cobrador, cheio das boas intenções, batera com a mão em meu ombro, dizendo: “amiguinho! Vi que tu estás tentando utilizar o telefone, e só queria avisar que ele está desligado, pois estou vendo que não tem nada na tela”.

Obviamente, em ambas as situações precisei parar o que estava fazendo, só para explicar que as pessoas cegas utilizam o celular com softwares leitores de tela, motivo pelo qual escutam as ações realizadas no aparelho, por meio de uma voz sintetizada. E que, por não verem o que está aparecendo na tela, geralmente desligam o ecrã, a fim de economizar a bateria do equipamento, e garantir a privacidade do que estão fazendo.

Por falar em ônibus, uma outra história de que gosto de contar, é a dos idosos que se sentam a meu lado durante as viagens. Como habitualmente, ao utilizar o transporte público, costumo tomar os assentos reservados às PCDs, idosos e gestantes, é bastante comum conversarmos durante o trajeto. E, conversa vai, conversa vem, frequentemente, escuto frases ou perguntas do tipo: “Tu nasceu assim?”, “Tá indo passear?”, ou, “Se você tiver fê, Jesus vai te Curar”, e “Vai até a igreja tal, que lá você receberá a bênção do Senhor, e vai ficar bem”.

Uma vez, conversando com uma senhora, enquanto deslocava-me entre a faculdade e o trabalho, ela falou: “Que pena, você é um rapaz novo e tá assim. E, em meio a uma série de perguntas e afirmações, as quais, mais pareciam um questionário sobre minha vida, ela questionou se estava indo passear, e eu disse que estava deslocando-me da aula para o trabalho. Não satisfeita, perguntou se estava boa a escolinha e como é que eu conseguia trabalhar sem

enxergar. Já, perdendo a paciência, respondi que estava fazendo faculdade na UFRGS e que trabalhava como Servidor no INSS. Ela então, em um tom incrédulo, perguntou como eu consegui entrar nesses lugares, e quem cuidava de mim. Daí, quando respondi que tenho bastante autonomia, e que sou casado e tenho dois filhos, ela passou a perguntar se minha esposa é assim, como eu, e se meus filhos também têm algum “Defeito de nascença”.

Após eu ter, pacientemente respondido a todas aquelas perguntas carregadas de preconceito e misericórdia, a senhora entregou-me o panfleto de um templo religioso, e pediu que eu procurasse o pastor na noite de uma terça, dia de orações de cura, para que este unguisse meus olhos com um óleo sagrado, e que assim eu pudesse ser curado.

Bastante injuriado com aquela sabatina, confesso que minha vontade era de ter respondido: “Se estou indo da universidade para o trabalho, é porque tive a capacidade para ser aprovado em dois cobiçados e concorridos processos seletivos; Dizer à senhora, que cegos não precisam casar apenas com cegos, e que minha esposa, além de ter visão normal e ser linda por fora, é também linda por dentro, pois sempre foi despida de preconceitos sociais; Falar que sim! Meus filhos têm muitos defeitos. Em um deles, o botão de liga e desliga está quebrado, e o de volume emperrou no 10. Já, quanto ao outro, nasceu sem rodinhas, e vive fora de sintonia, por estar faltando uma antena; E, por fim, já estava com vontade de perguntar àquela senhora, se ela pensava que eu tinha cruz com lagartixa, que quando perde o rabo, cresce outro em seu lugar. Afinal de contas, para que eu voltasse a enxergar apenas através de cura espiritual, seria necessário que nascessem novos olhos no lugar dos fisicamente danificados pelo glaucoma.

Enfim! Após ter recebido tamanho conjunto de injúrias, inocentemente proferidas por uma senhora, muito bem-intencionada, religiosa e simpática, que do alto de sua ignorância, só queria ajudar, para não parecer arrogante e não bancar o pedante ou estúpido, acabei por segurar toda a acidez do meu sarcasmo e ironia, respirando fundo, juntando meus caquinhos, agradecendo o panfleto, e descendo do coletivo.

Abro aqui, uma pequena fenda em minha narrativa, para fazer uma breve, porém importante referência ao texto de Suely Rolnik - Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. Em sua obra, a autora considera que durante nossa vida estamos inseridos em vários ambientes e que neles há acontecimentos visíveis e óbvios, mas também invisíveis, mas não menos reais. É neste segundo plano que vai se formando uma textura de fluxos que se conectam com outros e que constituem nossa composição. Tais



composições, quando levadas a um certo limiar, produzem em nós “estados inéditos”, diferentes daqueles que compunham nossa subjetividade:

Rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos. Podemos dizer que a cada vez que isto acontece, é uma violência vivida por nosso corpo em sua forma atual, pois nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo - em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir etc. - que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados, nos tornamos outros (ROLNIK, 1993, p.2).

A autora denomina esses estados inéditos de “marcas” que vão propiciando aberturas para a criação de um novo corpo, sendo as marcas as gêneses de um devir.

E assim vamos nos criando, engendrados por pontos de vista que não são nossos enquanto sujeitos, mas das marcas, daquilo em nós que se produz nas incessantes conexões que vamos fazendo. Em outras palavras, o sujeito engendra-se no devir: não é ele quem conduz, mas sim as marcas. O que o sujeito pode, é deixar-se estranhar pelas marcas que se fazem em seu corpo, é tentar criar sentido que permita sua existencialização - e quanto mais consegue fazê-lo, provavelmente maior é o grau de potência com que a vida se afirma em sua existência.(ROLNIK, 1993, p.3)

Outra etapa da minha vida, a qual fora profundamente marcada por preconceito estrutural e adversidades, foi o período de namoro com àquela que mais tarde viria a ser esposa e mãe dos meus filhos. No começo, os pais dela eram veementemente contra o nosso namoro. Diziam a ela que eu seria sempre um fardo, que precisaria cuidar de mim pela vida toda, que o nosso relacionamento não teria futuro etc.

Passaram-se muitos meses, até que eu conseguisse dissuadir minha sogra e meu sogro, de todo o preconceito que carregavam, quanto à possibilidade de ter um genro PCD. No início, minha esposa e eu tínhamos de namorar às escondidas. Só ficávamos juntos, durante os finais de semana, em encontros furtivos. E, para nos falarmos durante a semana, minha então namorada precisava levar o celular para baixo das cobertas, durante a madrugada.

Não carrego mágoa dos meus sogros por aquela postura, o que ficara foram apenas dolorosas lembranças de um difícil, porém lindo namoro, cheio de histórias para contar. Afinal de contas, hoje entendo muito bem a postura dos dois. Tudo o que queriam, por baixo da ignorância e acima de todo o preconceito estrutural em que estavam inseridos, era proteger sua filha, do que acreditavam ser uma tomada de decisão equivocada. E assim, o mosaico de

caquinhos que compõe a nossa história, com o passar do tempo, fora tomando sua mais linda forma. Hoje, somos uma só família, e nos damos muito bem.

Em que pese a dureza de algumas das histórias acima narradas, recortadas do álbum da minha vida, terem sido tomadas como objeto de sofrimento e adversidade, o exercício de aprender a ver sem enxergar, ensinou-me a melhor transpor os obstáculos à minha volta, e aprender a melhor contemplar a vida e o sujeito em sua essência.

Com a perda da visão, muitos dos que eu considerava como amigos, sorratamente foram tomando distância. Inclusive, alguns parentes próximos. Do mesmo modo, não há um dia sequer, em que eu não ouça, em um lugar ou outro, o burburinho de pessoas que, à distância, apenas observam-me, e de longe tecem seus comentários, pelas mais diversas razões ou intenções. Ou mesmo, que carregadas de boa-fé, no afã de quererem limpar o caminho para eu passar, num desavisado silêncio que impede que as reconheça, igualmente também acabam por retirar-se do meu “campo de visão”.

De outro lado, a medida em que fui percebendo o distanciamento dos “normais”, em igual proporção, fui também notando a aproximação dos “diferentes”. Pude perceber, ao longo destes 20 últimos anos como pessoa cega, que as pessoas mais dispostas a auxiliar as PCDs, durante nosso ir e vir pela cidade, são as próprias pessoas com algum tipo de deficiência ou doença, as pessoas em situação de rua, as LGBTQ+, as pessoas negras, dentre outras, que marcadamente são classificadas como minorias em nossa sociedade.

Uma outra grata surpresa e grande conquista, que tive o privilégio de alcançar em decorrência da perda da visão, foi a chegada do Calvin, meu primeiro cão-guia. Desejo de muitas, dentre as pessoas cegas ou com baixa visão no Brasil, até o presente momento, apenas cerca de 180 pessoas possuem um cão oficialmente adestrado como guia de cegos, por aqui.

A passagem do uso da bengala para a utilização de um cão-guia, como tecnologia assistiva, pode-se dizer que é uma nova etapa de reabilitação. Em outras palavras, é uma total mudança de paradigmas. Posto que, se por um lado, com a bengala precisamos bater nos obstáculos, a fim de que possamos identificá-los para deles desviarmos; Por outro lado, ao confiarmos nosso deslocamento ao cão-guia, basta que demos os comandos corretos, e o cão desvia-nos dos obstáculos, muitas vezes, sem que sequer saibamos que ele está lá.

Minha procura por um cão-guia iniciou em 2005, quando ingressei em uma fila de espera em um centro de treinamento de Brasília. Contudo, após passado quase uma década, sem

que fosse chamado, no ano de 2014, quando novamente foi aberto um cadastro nacional de interessados, não pestanejei, e novamente me coloquei em fila de espera. Passados então, mais quatro anos, no ano de 2018 fui chamado pelo Instituto Federal Catarinense para buscar o Calvin.

Ao lançar mão do auxílio e companhia do Calvin, logo percebi que além de ele cumprir com sua função de guia, sua cara de urso de pelúcia transforma-o também em um ótimo agregador social. Pessoas, que antes passavam ao largo, no meu caminho, agora não resistem ao seu olhar de pidão, e aproximam-se para tirar uma casquinha desse filho canino. O que, por um motivo ou por outro, acaba por propiciar maior possibilidade de interação social com todos a nossa volta.

Infelizmente, contudo, assim como ainda não temos uma cultura de acessibilidade universal em nossa sociedade, também não temos formada a cultura da usabilidade de cães-guia no Brasil. Por esse motivo, a maior parte das pessoas, por onde passo com o Calvin, ignora a recomendação de não interagir com o cão, enquanto ele estiver vestido com o arreio de trabalho. Razão pela qual, utilizadores de cães-guia, assim como eu, precisam estar constantemente informando as pessoas que tentam, arbitrariamente, interagir com nossos filhotes, enquanto estes estão nos guiando, quanto a impossibilidade do seu manuseio por parte de outrem.

A aproximação e interação por afeição ao cão, desavisadamente estabelecida em meio a sua rotina de trabalho, contudo, não me parece ser o principal dos empecilhos pelos quais passam as PCDs utilizadoras de cães de assistência. O mais danoso gesto de quem não conhece a legislação e a cultura de utilização desses cães é o de tentar restringir ou impedir o acesso de PCDs acompanhados por esses animais, a determinados ambientes ou serviços.

Em obediência ao que dispõe a Lei federal nº 11.126, de 27 de junho de 2005, regulamentada pelo Decreto federal nº 5904, de 21 de setembro de 2006, e pela Lei federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, é permitido o ingresso e a permanência de cães-guia, desde que devidamente identificados, com a carteira de vacinação em dia, e acompanhados por seus cuidadores, a qualquer ambiente ou serviço, público ou privado, de uso individual ou coletivo. Exceto, por uma questão de bom senso, a cozinhas industriais ou blocos cirúrgicos.

No entanto, são muito frequentes, ainda em 2020, por parte de cegos acompanhados de seu cão-guia, relatos de casos de restrição de acesso, na companhia do cão. Principalmente, ao

embarque em carros de aplicativo, voos comerciais, e ao ingresso a shoppings, salas de cinema e restaurantes.

#### **4. A formação em Psicologia na UFRGS e o olhar para as PCDs**

##### **4.1. A trajetória no curso**

Se vencer, com êxito, o processo vestibular, em tempos em que ainda não havia o sistema de reserva de vagas para PCDs na UFRGS, não foi tarefa das mais fáceis, o mesmo não posso falar, em relação ao convívio com os colegas e professores, dentro da Universidade.

Os colegas, sempre solícitos, desde o primeiro dia da graduação, não apenas ofertavam-me auxílio para o deslocamento, pelos espaços que compõem a Universidade, como também, geralmente, quando havia alguma atividade a ser desenvolvida em duplas ou em grupos, prontamente convidavam-me a participar. Desse modo, “quase sempre” sentia-me incluído, nas atividades acadêmicas.

Naturalmente, por eu nem sempre saber quem estava ao meu redor, e por não ser desinibido o suficiente, ou por não ter paciência, para estar perguntando: “Quem está aí?”, “Quem é você?”. Algumas vezes senti-me um tanto sozinho. Afinal de contas! Muito provavelmente, devido à nossa ainda incipiente cultura de acessibilidade, as pessoas, nem sempre se dão conta que, ao passar por, ou ao dividir o ambiente com uma pessoa cega, precisam se identificar, se quiserem que saibamos que estão lá. Mas isso, é claro, não se resume ao ambiente universitário; é um fenômeno cultural. Uma barreira comunicacional, que só será transposta, à medida em que avançarmos em acessibilidade. Contudo, não por isso, posso dizer que não me senti incluído, ou que deixei de viver belas histórias ou bater bons papos com amigos, ao longo da graduação.

Assim como em meio aos colegas, no que tange à acessibilidade ao longo da graduação, quase sempre, pude também contar com a sensibilidade e a parceria dos professores. Estes, em sua grande maioria, nunca haviam recebido alguma capacitação ou dado aulas a um aluno cego, antes. E, na maioria das vezes, ao iniciar o semestre letivo, até darem de cara comigo, sequer sabiam que haveria uma PCD em sua classe.

Não por menos! De acordo com dados extraídos do Censo populacional de 2010, no Brasil, apenas 0,2% das PCDs ascendem ao ensino superior. Além disso, conteúdos como “Inclusão escolar” e “Acessibilidade universal”, apenas de alguns anos para cá, e de modo ainda

muito tímido, tem composto as formações em licenciatura e os currículos de docência para o ensino superior.

Garcia e Michels (2011) sublinham que, apenas entre os anos 90 e a primeira década dos anos 2000, é que houve a passagem de uma perspectiva mais orientada pela integração, para uma vertente inclusiva, que propõe o estabelecimento de uma maior articulação com a educação básica e o início de um trabalho focado no ensino superior. Contudo, ressaltam as autoras, que o fato de a “política educacional ter sofrido uma inserção de conceitos e de ações, relacionadas à ideia da inclusão, não tornou o espaço educacional mais democrático.” (p. 114)

Contudo, vencida a desafiante surpresa inicial, após uma breve conversa de apresentação, professores e eu, geralmente nos demos muito bem.

Habitualmente, a cada nova disciplina a ser cursada, deixava a bengala ou o Calvin, em local de fácil visualização, a fim de sinalizar minha condição visual, e aguardava o transcorrer da primeira aula, observando a postura e a metodologia de ensino adotada pelo professor; ao tempo em que ficava na expectativa e esperança de, a qualquer momento, ser abordado por este, para falarmos sobre a acessibilidade necessária ao acompanhamento das aulas, por mim frequentadas.

Findo o primeiro encontro, que geralmente é de apresentação da disciplina e dos conteúdos a serem tratados ao longo do semestre, caso o professor não tomasse a iniciativa de propor, ou de questionar sobre qual a metodologia de ensino poderia ser a mais inclusiva para todos, eu então costumava apresentar-me ao docente, falar sobre as características da deficiência visual, e sugerir sobre como, a meu ver, o conteúdo da disciplina poderia ser apresentado, de modo que eu pudesse acompanhá-la com a maior acessibilidade possível. Acreditando, pois, nas palavras de Freire, quando, na obra *Extensão ou Comunicação?* (2015), este, utiliza a expressão educar e educar-se, significando uma relação comunicativa, dialógica, respeitando os saberes de todos e entendendo que ninguém sabe tudo e ninguém sabe nada.

A fim de quebrar o gelo do primeiro encontro, habitualmente costumava perguntar ao professor, se ele já havia passado pela experiência de dar aula a alunos cegos antes, e se tinha alguma dúvida, sobre como transmitir sua matéria, com a acessibilidade necessária à assimilação do conteúdo, por deficientes visuais.

Como, infelizmente, a provável resposta era um acuado “não!”, despreziosamente, eu então falava: “Não te preocupa! Você não é a exceção. É pena! Mas, infelizmente, ainda

estamos engatinhando, no quesito Acessibilidade, por aqui.”. E seguia dizendo: “Fica tranquilo! Assim como eu não nasci sabendo o que você tem a ensinar nesta cadeira, você está lecionando em um meio em que, infelizmente, o “Acesso universal” ainda não está na agenda positiva da Universidade; E, tão pouco, compõe pauta frequente, em nossa formação cultural.

Portanto, ainda que seja uma fragilidade do nosso sistema de formação docente, é natural que não tenhas vivenciado a oportunidade de apropriar-se de temas como “Inclusão e Acessibilidade”, durante tua formação. Então! Vamos aprender juntos? Você me ensina o conteúdo da disciplina, e eu tento te mostrar como torná-la acessível para mim. Pode ser?”

O que aqui nomeio como “método quebra gelo”, é esta aproximação, empenhada em produzir um tipo de conhecimento dialógico, no qual penso ser tão importante a atenção dada à palavra do outro, quanto a expressão da própria subjetividade, em sua relação com outras subjetividades.

Costumo, sempre que tenho a oportunidade de tocar nos temas - Inclusão e Acessibilidade -, dizer às pessoas à minha volta, que eu, enquanto pessoa com deficiência, sou o maior interessado em ver o mundo mais acessível. Afinal de contas, enquanto não tratarmos do assunto, de forma responsável, e com o respeito e a emergência que o tema merece, não avançaremos na formação de uma “cultura de inclusão e acessibilidade”, em nossa sociedade. Logo, se eu não for o primeiro a levantar esta discussão, serei o primeiro a sofrer os efeitos dessa inércia cultural.

Como premissa para essa discursividade, tomo por referência a noção de discurso proposta por Jacques Lacan (1969-1970), que nos permite pensá-lo como artífice dos laços sociais, na medida em que dá sustentação à realidade, modelando-a, sem supor, necessariamente, um consenso por parte dos sujeitos. Para Lacan, os discursos funcionam como aparelhos de linguagem que estruturam o campo do gozo, criando modos de posicionamento e de enlaçamento estáveis com o outro.

Nessa vertente, a proposição de uma educação inclusiva como perspectiva educacional que pretende agregar em uma mesma escola sujeitos que pertenciam a lógicas institucionais distintas - a escola especial para os alunos considerados deficientes, e a escola comum para os tidos como normais - funciona como uma construção discursiva, promovendo e mediando a constituição de diferentes formas de laço social entre os sujeitos que a experimentam.

Em verdade, não só acho muito desgastante, como por vezes fico bastante triste, ao ter de fazer valer, frequentemente, inclusive precisando lançar mão de dispositivos legais, por onde quer que eu vá ou o que quer que faça, o respeito aos direitos e deveres das PCDs, para ser reconhecido enquanto cidadão.

Contudo, penso que estamos em meio a um processo de reconhecimento de direitos e de amadurecimento cultural, bastante importante e necessário à formação e à manutenção da nossa civilização. E que todos somos, não apenas sujeitos afetados, como também agentes diretamente responsáveis por essa evolução.

Nos últimos anos, assistimos à chegada às universidades, de sujeitos de alguma forma vinculados, às denominadas “minorias”. Sujeitos que, além de herdeiros de diferentes saberes e visões de mundo, aos poucos vem constituindo esse universo acadêmico mais plural. Estes, possuem e assumem seus próprios critérios estéticos de valoração e validação de produções culturais, por sua vez fundamentadas a partir da pluralidade e variedade de ofertas teórico-críticas que, felizmente, vem se expandindo desde a metade do século XX.

Por exemplo, as propostas do novo historicismo, dos estudos culturais, da crítica pós-colonial, dos estudos Queer, das perspectivas feministas, entre outras tantas perspectivas teórico-críticas, as quais dialogam com questões relacionadas a políticas de identidade cultural, de gênero, de classe. Logo, sinto-me investido por um lugar de fala, a pouco ignorado, mas que urge aos novos tempos.

Ao abordar os professores com este discurso, quase sempre, instantaneamente percebia, o relaxamento de uma postura, que frente ao estranhamento com o novo e o diferente, por vezes colocava-os em um lugar bastante incômodo. Sem entrar no mérito, quanto à estrutura egóica de cada um, inclusive a minha, naturalmente, em maior ou menor escala, afetados pela surpresa em deparar-se com o desafio de pôr a prova seu suposto saber, ou apenas levados pelo desconforto de, repentinamente, precisarem repensar sua metodologia de ensino, ao longo de toda minha trajetória estudantil, na condição de PCD, já flagrei as mais diversas reações por parte dos professores, ao subitamente deparar-se com um cego em sala de aula.

Manifestações que iam, desde a naturalidade de quem já possuía algum tipo de formação ou experiência pregressa com alunos PCDs, passando por professores que ficavam sem jeito de abordar a questão, docentes que diziam que não sentiam-se preparados ou diziam acreditar que sua matéria não seria acessível para deficientes visuais, àqueles que simplesmente ignoravam

minha presença , enquanto eu não os convocasse, até professores que, abertamente falaram que não iriam dar aula a um cego.

Contudo, a partir do momento em que passei a adotar essa estratégia de tentar quebrar o gelo com os professores, falando de forma leve e colocando-me como parceiro, no processo de inclusão educacional, passei a perceber que aquelas posturas defensivas, porém compreensíveis, frente ao desafio de lidar com o diferente, davam lugar à condição de partícipes na troca de novas competências, habilidades e atitudes, à relação professor/aluno.

Na condição de aluno, durante o percurso na formação em Psicologia, felizmente não passei por nenhuma das vilipendiosas situações acima relatadas. Muito antes, pelo contrário! O máximo que acontecera, foi, em alguns casos, após nossa conversa inicial, um professor que outro, confessar ter tomado um susto, e não saber como agir ou adaptar o conteúdo de sua disciplina, ao perceber que eu era cego. O que não significa dizer, que isto não fosse o suficiente para gerar também algum desconforto. Isso, porém, apenas enquanto eu não expunha possíveis estratégias para adequarmos suas aulas, às minhas demandas de acessibilidade.

A partir do momento em que eu conseguia sensibilizá-los, após esse descontraído primeiro contato, invariavelmente acabava tomando-os como parceiros no processo de inclusão. O que, dada a diferença com algumas experiências não tão felizes, as quais tive a oportunidade de vivenciar em outros cursos ou espaços educacionais, atribuo à natureza da formação em Psicologia.

O exemplo mais explícito desse estranhamento, flagrantemente gerado pela incipiente capacitação de educadores para ministrar suas aulas a alunos PCDs, no ensino superior, foi o vivenciado por mim na disciplina de neuroanatomia. Tão logo dirigi-me à professora, ainda em meio à apresentação da cadeira, ela, muito espontânea e sincera falou: “Olha! Esta disciplina é totalmente visual. Para ilustrar as aulas, preciso apresentar imagens e peças anatômicas do corpo e de estruturas cerebrais. E, sem enxergar, sinceramente não sei se tu conseguirás entender o conteúdo.”. E seguiu falando: “Eu não me importo, de verdade, em dar aula para ti, só não sei como fazer isto, e se tu terás condições de acompanhar. Além disso, fui pega de surpresa, pois não fui avisada que teria um aluno deficiente visual, e sequer pude tentar me preparar para isto.”.

Naquele momento, confesso que fiquei um tanto abalado, pois tenho muito interesse por esse tipo de matéria, e estava bem empolgado para frequentar a disciplina. Escaldado pelas barreiras da vida, ainda assim, insisti que conseguiria acompanhar a matéria, sim!



Argumentando que já possuía alguma afinidade com o conteúdo, e que só precisaria que alguém descrevesse as imagens para mim.

Imediatamente, após eu ter dito isto, e ter falado à professora que só precisava que me desse a oportunidade de sugeri-la sobre como ministrar suas aulas com a acessibilidade possível, ela então retomou a empolgação, disse que ficava feliz com a minha determinação, que dedicaria alguns horários para aulas particulares, se necessário fosse, e que iria colocar a monitora da cadeira à minha disposição, para ajudar no que fosse preciso.

A abertura que a professora de neuro me dera, foi tudo o que precisei para superar o conteúdo. Ao longo do semestre, ela não apenas dedicou-se a descrever detalhadamente, os modelos anatômicos, as estruturas químicas e os fluxogramas apresentados, como levou-me ao laboratório de anatomia, para que tocasse as peças anatômicas reais, e trouxe, até a sala de aula, modelos de estruturas cerebrais, exclusivamente para demonstrar fisicamente a mim, o que apresentava aos demais alunos por meio de imagens. Enfim! Vencida a resistência inicial, confessada pela própria professora, não só tive sucesso na cadeira de neuroanatomia, como também obtive boas notas na disciplina de neurofisiologia, lecionada pela mesma docente.

Paradoxalmente à bem sucedida experiência acima relatada, antes mesmo de cursar as disciplinas de neuro, já nos primeiros dois semestres, tive maior dificuldade em acompanhar as cadeiras de Filosofia e psicologia, e de História da psicologia. Isto, não pelo conteúdo, mas pela forma. Pois, ainda que os professores tenham sido grandes parceiros no processo de ensino/aprendizagem, e que o conteúdo das disciplinas fosse exclusivamente textual, e por isso, de fácil adaptação, o método por eles utilizado para ministrar as aulas, partindo de fluxogramas vazios, para preencher com esquemas mentais, indo e vindo nos conteúdos, e entrando e saindo de hipertextos, deixava-me bastante confuso e perdido. Motivo pelo qual, nestes casos, sim, obtive um desempenho acadêmico a quem do desejado.

Os dois exemplos de experiências anteriormente relatados; tanto as vivenciadas com as disciplinas de neuro, quanto as que passei, cursando as cadeiras de Filosofia e de História, desvelam com bastante clareza, as barreiras comunicacionais e atitudinais encontradas pelas PCDs, ao buscarem uma formação acadêmica.

Senão, vejamos: mesmo tendo optado por uma formação, majoritariamente teórica; E, portanto, plenamente acessível a deficientes visuais, em casos em que o conteúdo era eminentemente visual, como exemplificado pelas disciplinas de neuro, bastou que houvesse a

sensibilização suficiente para o desmonte de barreiras atitudinais e comunicacionais, resultando em disponibilidade e adaptações razoáveis, para que eu lograsse êxito.

Ao passo em que, para transpor as disciplinas de Filosofia e de História da psicologia, conteúdos facilmente adaptados à apresentação para pessoas cegas, encontrei moderada dificuldade. Isto, apenas porque a didática utilizada pelos professores não favorecia minha compreensão da matéria trabalhada. Logo, entendo que, em ambos os casos, se os docentes das aludidas disciplinas, houvessem sido previamente capacitados, e se tivessem a consciência de que, para que sua aula fosse verdadeiramente inclusiva, não deveriam ter de esperar serem avisados que haveria uma PCD na classe, para concebê-la em obediência ao desenho universal de acessibilidade, naturalmente eu, não teria esses exemplos para citar.

Minhas considerações são pautadas por três crenças reciprocamente implicadas: a da possibilidade (ou desejo) do diálogo; a de que o diálogo só é possível a partir de uma predisposição para ouvir o outro e, em contrapartida, da clara explicitação de nossos pressupostos; e, por fim, de que esta explicitação é uma necessidade ética, e não apenas metodológica. Para tanto, é preciso que haja abertura à interlocução com as PCDs.

Ao longo da história, as diversas formas de silenciamento da loucura e da deficiência, afastaram a presença desses sujeitos do cenário social, reservando-lhes lugares, muitas vezes, por deveras restritos. Onde então, poderiam apresentar sem constrangimento, sua dita diferença.

Se desejamos que esses sujeitos participem da vida nas cidades sem que, para tanto, precisem apagar sua singularidade ou depender de ações de natureza assistencialista, é necessário colocar em questão também os limites desse social, de modo a ampliar os contornos de tal cabimento, como ressalta Ana Marta Lobosque (1997, p.23) referindo-se à questão manicomial:

questionar a exclusão não é o mesmo que incluir, pura e simplesmente. Assim, "fazer caber" o louco na cultura é também ao mesmo tempo convidar a cultura a conviver com certa falta de cabimento, reinventando-a também seus limites. Uma sociedade não tem como desconstruir seus manicômios [e por que não dizer: seus serviços especializados] permanecendo intocada em sua estruturação. (Ana Marta Lobosque, 1997, p.23)

Com a chegada das ditas “minorias” à universidade, houve uma multiplicação dos próprios pressupostos teóricos, políticos e estéticos subjacentes aos procedimentos de escolha, análise e valoração de obras literárias. A partir dessa multiplicação de pressupostos em contextos heterogêneos, a questão principal a ser discutida não é mais, a meu ver, apenas aquela

de perceber que o cânone foi alterado e ampliado, ou seja, que foi ampliado o espectro de objetos considerados dignos de análise.

A questão, penso eu, é perceber que tais alterações ocorreram devido à multiplicidade de subjetividades alternativas que angariaram espaço e poder dentro das instituições de pesquisa e ensino, propondo com isso novas estratégias de leitura para objetos antes considerados menores no espaço acadêmico. Assim, entendo mais do que madura, a emergência de se repensar o currículo da Psicologia, com vistas a receptionar esse novo contexto.

Somos o produto de uma educação, de uma sociedade que nos formou; falamos uma língua que carrega significados e conotações implícitos; temos uma série de estereótipos, de clichês mentais gravados dentro de nós. A menos que saibamos como ler criticamente nossas próprias mensagens, todo código que está em nosso subconsciente nos acionará automaticamente quando o fizermos e poderemos acabar reforçando os padrões culturais que o destinatário internalizou, em vez de contribuir para questioná-los. (KAPLÚN, 2002, p.156).

Seguindo, na mão de ilustrar o cotidiano acadêmico de uma PCD, através das lentes deste que vos escreve, lembro-me como se fosse hoje, de um comentário feito pelo professor da disciplina de dosimetria da pena, por volta de 2007, ainda enquanto frequentava o curso de Direito.

Disse ele: “Vocês, escolhendo estudar Direito, achavam que nunca mais precisam estudar matemática na vida, né? Pois teremos um semestre inteiro, para fazer cálculos sobre a aplicação da pena de réus condenados”. Pois bem! A partir da fala daquele professor, passei a entender que, independentemente da profissão que escolhesse seguir, para lograr graduação eu precisaria passar por algumas cadeiras sobre as quais teria profundo interesse, outras nem tanto. Do mesmo modo, por algumas disciplinas plenamente acessíveis, outras nem tanto. E, assim, também foi com a Psicologia.

Declaradamente, não só optei pela formação em Psicologia, exclusivamente pelo encantamento do qual fui envolto, com o fazer psicológico, como também, inicialmente, por buscar encontrar afinidade, em cursos mais facilmente adaptativos à minha nova condição física, a partir do momento em que perdi a visão.

Como grata surpresa da vida, a medida em que ia avançando no currículo, aumentava meu interesse pela profissão de psicólogo, e, também o direcionamento por temas exclusivos, dentro da Psicologia. Lá pelo meio da formação, como outrora já havia sentenciado aquele

professor de dosimetria da pena, fatalmente então me deparei com conteúdo, os quais, verdadeiramente, são de difícil adaptação para pessoas cegas.

Porém, como tratava-se de matérias sobre as quais eu não nutria grande interesse, e que não seriam relevantes às áreas de atuação, às quais buscava direcionar o meu futuro fazer psicológico, tentei, sem sucesso, propor junto aos professores envolvidos e à coordenação do Instituto de psicologia, uma quebra de requisitos, por meio da substituição dessas cadeiras, por outras, que, apesar de serem eletivas, seriam plenamente acessíveis, e muito mais afetas ao meu interesse.

Ao ter de superar a cadeira de Estatística aplicada à psicologia, por exemplo, tentei, veementemente, conseguir dispensa e substituição da disciplina por outra. Mas o professor que a ministrava foi irredutível, argumentando que, a porção acessível do conteúdo, me seria de grande valia.

Cheguei a sustentar, que o software a ser utilizado durante a metade das aulas era totalmente inacessível. E que, portanto, além de ter de passar bastante trabalho, para efetuar elaborados cálculos que eu nunca deveria utilizar, ficaria vagando, durante os 50% da disciplina, os quais seriam desenvolvidos com aquele software, no laboratório de informática. Ainda assim, mesmo tendo deixado explícito, que eu passaria a metade da cadeira “fingindo que aprendia”; E que por isso, o professor, conseqüentemente, estaria sendo compelido a validar minha aprovação, sobre um conteúdo que, efetivamente, eu deixaria de absorver, acabei tendo de cursar a disciplina integralmente.

Enfim! Mesmo tendo de efetuar, de cabeça, cálculos que envolviam fórmulas como curva de Gauss, entre outras, e tendo de purgar meus sentimentos de frustração e desvalia, durante os períodos de tempo em que a turma passava no laboratório de informática, a exceção de eu ter sido irremediavelmente convencido a transpor aquela matéria, o professor e seu mestrando, sempre foram muito solícitos e sensíveis às minhas demandas de acessibilidade.

Com o avançar da graduação, pouco a pouco eu ia me sentindo cada vez mais empoderado, e autorizado a gritar por minhas demandas de acessibilidade. Assim, a certa altura do curso, já não conseguia mais ser complacente com algumas concessões que, direta ou indiretamente, relegassem a inclusão educacional, a segundo plano, em prol de atividades que favoreceriam a coletividade, mas que resultariam, em alguma medida, na minha exclusão do processo.

Salvo, é claro, se a atividade sobre a qual não houvesse acessibilidade, fosse imprescindível à compreensão do conteúdo, para o restante da turma, e se não fosse possível substituí-la por outra mais inclusiva. Como acontecia, por exemplo, quando a turma era convidada a assistir a alguma projeção, cuja versão não contasse com tradução para o português, ou com audiodescrição para cegos; e seu conteúdo fosse relevante, mas não houvesse tempo ou recursos para prover sua adaptação razoável.

Entendia, portanto, que, conforme o apregoado por Freire: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação- reflexão.” (FREIRE, 2014, p.108). Logo, a esta altura do curso, toda manifestação que não fosse essencialmente inclusiva, eu tomava como oportunidade para semear políticas de inclusão.

Por volta do sexto semestre, era chegado o momento de eu cursar uma disciplina chamada Psicologia e educação. A professora que viria a administrá-la, havia recém sido convidada a dar aula na UFRGS, e estava cheia de gás e ideias novas. Além disso, trata-se de uma pessoa super querida, acessível, e sensível às questões de inclusão e acessibilidade educacional, por quem, rapidamente adquiri enorme carinho.

Ainda assim, no afã de propor o desenvolvimento da matéria, de forma diferente, mais dinâmica e criativa, sugeri à turma, que se dividisse em pequenos grupos, escolhesse cada grupo um tópico, e apresentasse a matéria aos demais, na forma de vídeos curta metragem. O que, ainda que pese eu estar inserido em um dos grupos, e ter acesso irrestrito ao conteúdo do vídeo por nós apresentado, naturalmente, restaria na minha impossibilidade de acompanhar as imagens projetadas pelos demais grupos.

Mais uma vez, sem a menor intenção de gerar qualquer barreira de acessibilidade, inocentemente e por falta de formação ou vivência com PCDs, outra professora estaria propondo uma atividade sem acessibilidade universal. Digo “estaria”, pois, tão logo eu a alertei para este lapso, propondo que então, todos os vídeos fossem produzidos com audiodescrição, ela imediatamente entendeu minha queixa, adorou e comprou a sugestão. O que me deixou muito feliz.

## **4.2 Experiências de estágio**

Vencida a primeira metade do curso, comum à grade curricular de todos os psicólogos egressos da UFRGS, e já rumando às atividades práticas que ensaiam os primeiros passos no

caminho das escolhas individuais da nossa formação, eu então precisava seguir, em busca de locais para realizar os estágios obrigatórios, básicos, e de ênfase.

O que, particularmente para mim, fora mais um desafio. Pois, ainda que o Instituto de psicologia tenha, à disposição dos alunos, uma farta lista de instituições por ele credenciadas para a prática de estágios, não contava, ao menos até o momento em que eu concluí tais etapas, com qualquer tipo de mapeamento ou informações, quanto à acessibilidade arquitetônica e à postura inclusiva, de cada um dos espaços cadastrados.

Para que eu conseguisse efetuar as práticas de estágio, componentes ao currículo obrigatório, inicialmente teria de contatar, uma a uma das instituições de meu interesse, dentre as indicadas pela Universidade, a fim de, minimamente, verificar o nível de acesso e as condições de acessibilidade necessárias.

Para além disso, uma vez escolhido o local de maior interesse, também precisaria estar disposto a participar de um processo seletivo, sem que houvesse qualquer indicativo, quanto à real disponibilidade dessa instituição, em fazer-se inclusiva, ao selecionar ou não para preencher a vaga ofertada, um candidato deficiente visual. Não sendo sua escolha, atravessada pela condição ou limitação física de cada um, mas, tão somente pela análise curricular e profissiográfica, de todos os postulantes.

Posto que, dado o fato, de até então, desconhecer qualquer iniciativa de algum local concedente que ofertasse, espontaneamente, em seus chamamentos, vagas reservadas a PCDs, eu me obrigava a pleitear uma vaga de ampla concorrência. Se não quisesse provocar a abertura de locais previamente inclusivos.

Sei que existe previsão legal, de acordo com o que dispõe a Lei ordinária nº: 11.788, de 25 de setembro de 2008, em seu Art. 17, § 5º, para que a instituição concedente reserve o quantitativo de 10% das vagas ofertadas, a candidatos PCDs. E sei também, que, a priori, devemos partir do Princípio da boa-fé objetiva, acreditando que todos os espaços, públicos ou privados, de lazer, trabalho ou estudo, obedeçam aos normativos de acessibilidade e inclusão, existentes em nosso ordenamento. Contudo! Fosse assim tão inclusivo, o cotidiano a nossa volta, eu não teria tantas histórias para contar; E, sequer haveria motivação para a escrita deste texto. Não é mesmo?

Embora eu tenha vivenciado algumas situações um tanto angustiantes e desafiadoras, e, até mesmo sofrido algumas restrições de acesso, no meio acadêmico, faz-se necessário também

grifar aqui, o apoio e o suporte da Comgrad do Instituto de psicologia, e do Programa Incluir, dispensados às PCDs, desde o ingresso na graduação.

Se, por um lado, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul ofertava-se como um local produtor de inúmeras barreiras arquitetônicas, comunicacionais, e, sobretudo, atitudinais; De outro, sempre pude contar com o acolhimento de demandas, pela Comgrad do curso, e com o auxílio do Incluir, para a supressão dessas barreiras.

Quanto ao apoio recebido pela Comgrad, posso classificar como uma parceria que fora crescendo e se consolidando ao longo do meu percurso de formação. No início, é bem verdade, limitava-se a agir, apenas mediante às provocações resultantes do surgimento das demandas de acessibilidade por mim trazidas à discussão.

Contudo, após a chegada de novos integrantes à equipe, creio eu, nos últimos anos o suporte passou a ser cada vez mais propositivo e constante. O que acabara por ser bastante relevante, nessa reta final da graduação.

Agora, falando sobre o Incluir, preciso salientar o quanto esse núcleo “apátrida”, nas cercanias da Universidade, fora relevante para minha formação. E, me arrisco a dizer, para todas as PCDs que lançam mão de seu serviço, dentro da UFRGS.

Uma vez em que, dentre as instituições relacionadas no catálogo da Comgrad, como possíveis locais para a prática dos estágios obrigatórios, não havia, nenhuma, previamente descrita como acessível, ou cujas vagas ofertadas contassem com reserva para PCDs, resolvi, eu mesmo, buscar a possibilidade de abrir campo de estágio, em locais sabidamente inclusivos.

Dado então o fato de eu nutrir especial interesse, por alicerçar minha formação a partir de experiências com o atendimento a PCDs; somado à necessidade que identificara, em contar com esse tipo de oferta, saí em busca de uma instituição com esse perfil. Até que acabei sendo acolhido por uma associação de cegos, para desenvolver os dois semestres de estágio básico, exigidos pela UFRGS.

Tão logo intermediei a necessária formalização, para o credenciamento junto à UFRGS, como campo de estágio em Psicologia, lá iniciei, o que viria a ser minha primeira experiência formal, como psicólogo. E foi justamente tomado por essa experiência, que surgira a aspiração para a escrita deste material.

O desenvolvimento de minhas atividades, consistia em auxiliar o terapeuta, na condução de um grupo de convivência, formado por pessoas cegas ou com baixa visão. Tais pessoas, mais

do que uma sessão de terapia, nitidamente viam naquele grupo, um espaço vivencial, de troca de experiências, identificação entre seus pares, e adaptação à nova realidade que lhes era imposta, em razão da perda visual.

O profissional psicólogo que supervisionava minha prática de estágio nesse local possui um domínio teórico bastante sólido. Com ele, aprendi muito sobre a teoria psicanalítica, e sobre a condução do atendimento em grupo. Contudo, quase sempre que eu identificava no discurso dos pacientes, naturalmente, cegos ou em processo de perda da visão, alguma angústia latente, descaradamente motivada por injúrias sofridas em razão de sua deficiência ou condição social, percebia que aquela discursividade trazida pelos pacientes, muitas vezes era tomada pelo psicólogo, estritamente, à luz da teoria tradicional Freudiana.

Já, eu, implicado pelo mesmo lugar de fala dos atendidos, pensava que o cuidado dispensado àquele grupo, nitidamente carecia de um viés clínico mais amplo. Assim como, de uma forte interlocução com as políticas públicas disponíveis a seus usuários. Surgiam ali, fortes atravessamentos relacionados à mobilidade urbana, à violência doméstica, a condições socioeconômicas, ao cuidado com a saúde física e ocular, dentre outros.

Ora! Restringindo-nos meramente a um olhar clínico, sabemos que ao entrar em contato com qualquer tipo de perda, o indivíduo é confrontado com a situação de desamparo. Posto que, a perda coloca o indivíduo diante da castração, diante de um limite, de uma impossibilidade da qual ele não pode ir adiante.

Nos bancos acadêmicos, aprendemos que, para a psicanálise o desenvolvimento psíquico se dá por meio da vivência das frustrações e elaborações das perdas. Logo, entendo que a clínica psicanalítica, ao valorizar a escuta e o método interpretativo, abre a possibilidade de restituir ao sujeito deprimido sua capacidade depressiva; E, por conseguinte, a sua criatividade psíquica.

Aquele experiente psicólogo, já com larga rodagem clínica, ao menos a meu ver, talvez por não ocupar o mesmo lugar de fala dos seus pacientes PCDs, ou por faltar-lhe o acesso a uma teoria que desse conta do atendimento àquele público, contudo, não conseguia escutá-los, para além da clássica Psicologia clínica, também tomando como analisadores, toda a cascata de atravessamentos, provenientes do deslocamento sofrido por aqueles corpos, em meio a seu distinto cotidiano.



Ao paço em que, por outra via, eu defendia que o deslocamento para a processualidade impessoal, inédita e imprevisível, das barreiras de acessibilidade impostas pelo meio, dava condição para pensarmos um sofrer relacionado à própria emergência do processo de subjetivação, do qual eram submetidos aqueles corpos . E, desta forma, propunha também, ainda que não fizesse eco nas palavras de meu supervisor, a passagem para uma clínica que lidasse com este sofrer. Assim, ter podido observar tamanha dissonância, certamente fora o maior legado que aquela experiência de estágio pudera me dar.

Vencido o percurso trilhado ao longo de um ano de estágio básico, restrito a observar o atendimento grupal a pessoas cegas ou com baixa visão, para iniciar meu estágio de ênfase em Psicologia social e políticas públicas, mais uma vez adotei a estratégia de buscar abrir novo campo de estágio, em locais que atendessem a pessoas com deficiência. Desta vez, porém, já pude contar com o diligente e providencial auxílio da Comgrad. E, que melhor lugar para desenvolver esta atividade, se não o próprio Núcleo de inclusão e acessibilidade da Universidade – INCLUIR.

O INCLUIR, muito resumidamente falando, consiste em uma espécie de sala de recursos, disponível a todas as pessoas com deficiência ligadas à Universidade. Neste núcleo de atendimento, ora instalado, parte no segundo piso do prédio centenário da Engenharia, parte ao lado do protocolo geral do Campus Central, estão concentrados diversos profissionais, responsáveis pela conversão de materiais para formato acessível, serviço de intérprete e tradução de LIBRAS, acompanhamento para o deslocamento e o desenvolvimento de atividades das PCDs, dentre outros serviços prestados.

Como não poderia deixar de observar, o INCLUIR, ainda que também possa ser acessado por elevador, não está em andar térreo, e não tem seu destino sinalizado por pisos táteis. Além do quê, está situado em um prédio localizado ao fundo de um pátio que divide seu espaço com outros prédios, estacionamento e trânsito de automóveis, assim como grades, muretas, árvores e floreiras, os quais relegam o acesso a tortuosos e mal sinalizados trajetos.

Do portão para a rua, contudo, as calçadas externas que circundam as dependências da Universidade, ironicamente contam com um rotundo piso podotátil que não nos convidam a entrar ou sair, mas que exerce seu papel de cumprir a lei de acessibilidade arquitetônica em prédios públicos. O que ilustra muito bem, o lugar em que os temas “inclusão e acessibilidade”, verdadeiramente ocupam na agenda política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

No Incluir, juntamente com as demais integrantes da equipe técnica, composta por uma Assistente Social, sua estagiária, e a Psicóloga que me supervisionava, éramos responsáveis por, escutar e acolher, a todas as PCDs da Universidade. Fossem essas pessoas, alunos da graduação, da pós, docentes ou técnicos. E, na medida do possível, precisávamos dar conta de todas as suas demandas de inclusão e de acessibilidade. As demandas existentes, contudo, não nos eram trazidas unicamente pelas próprias PCDs, e sim, também partiam dos mais diversos setores e departamentos que compõem a UFRGS.

A mais rica e dolorosa experiência, da qual atribuo a minha passagem como estagiário do Incluir, agora estava em, estrategicamente, viver a realidade “do outro lado do balcão”. Posto que, todas as vezes em que éramos acionados por algum setor da Universidade, para auxiliar na resolução de impasses gerados pela existência de uma PCD, naquele local, e não a pedido da própria pessoa com deficiência, eu tinha a oportunidade de participar de discussões que deliberaram sobre, e não, com, as PCDs.

Então eu podia ouvir, mesmo sendo também uma PCD, muitas das “duríssimas” sentenças às quais, com relativa frequência, os responsáveis por locais em que havia PCDs proferiam sobre essas pessoas, porém “apenas” quando não estavam frente a elas. Sentenças essas, sobre as quais, não fosse minha restrita obediência ao Código de ética da Psicologia, por vezes deveria ter oferecido denúncia, a quem de direito.

Cabe aqui, dada a violência com que as PCDs por vezes são tratadas, trazer alguns fragmentos daquilo que pude presenciar, desse outro lado do balcão. Afinal de contas, parafraseando (Marcel Proust): “A única viagem real de descoberta não consiste em ver novas paisagens, mas, em ter novos olhos.” Logo, se eu, na condição de PCD, passei pela experiência de poder ver a Universidade com novos olhos, como demandado e não como demandante, não poderia furtar-me a trazer esse testemunho.

Naturalmente, guardada a necessária manutenção do sigilo, sobre as linhas que seguem, tomarei o cuidado de não debruçar elementos que, de algum modo, possam comprometer o compromisso ético de não publicizar o conteúdo dos atendimentos. Limito-me, portanto, a recortar e adaptar alguns trechos, do diário de bordo produzido em razão daquela prática.

Logo na primeira semana do estágio, fui convocado a compor a equipe que faria uma reunião de acompanhamento, solicitada por uma estudante PCD, com o INCLUIR e a COMGRAD de seu curso. A estudante em questão, já cursava a presente graduação em exatas, quando, em razão de um acidente de trânsito, teve trocado o seu rótulo de "pessoa normal", por

"pessoa com deficiência". Tenaz em seu propósito de concluir a graduação, os obstáculos da estudante passam agora por um caminhar e fala arrastados, e coordenação motora fina de membros superiores bastante comprometida.

Lá chegando, fomos recepcionados pela Técnica em assuntos educacionais - TAE e pela professora responsáveis pela COMGRAD do curso em questão. A partir de então, nenhum pudor resumiria o discurso disparado pela docente e pela técnica da COMGRAD, durante os cerca de 30 minutos em que a estudante viria a se atrasar para a reunião.

Desta reunião, pode-se dizer que o antes, bem poderia antecipar o durante. Ao passo em que este, por sua vez, não nos deixaria qualquer expectativa, que não o previsível desfecho aqui nomeado como depois. Explico! Sujeito de pouca fé, não acreditava que a denunciante postura anteposta pelas, ali investidas como representantes do curso, daria lugar de fala a uma motivada e satisfeita aluna.

Do mesmo modo, ainda que potente, a unísona resistência desta, solicitando auxílio para avançar em seu propósito, não haveria de produzir rupturas capazes de fragmentar o resiliente cinismo pelo qual encobria-se aquela incrustada postura institucional, já antecipada pela COMGRAD, na fala de suas representantes, ao tempo em que aguardávamos a chegada da aluna.

Naquele, precariamente nomeado como primeiro momento da reunião, o tom da COMGRAD investia-se de um clemente ar de preocupação com a aluna, quando trazia à baila sua dificuldade em transpor a cadeira de cálculo. Ato contínuo, não contiveram sua real motivação, ao solicitar para o INCLUIR que propuséssemos uma intervenção psicológica para a estudante, situando suas limitações frente ao curso, e convencendo-a a considerar a possibilidade de migrar para uma formação mais compatível com sua deficiência.

Foram além! Consideraram a possibilidade de tentar delegar tal convencimento aos pais da aluna. Perguntando, com todas as letras, se a psicóloga do Incluir não poderia fazer isto. Por fim, a coordenadora da COMGRAD chegou ao ponto de afirmar que se a estudante fosse sua filha, ela não permitiria que a moça insistisse em um curso que a impusesse tantas barreiras.

Ora! Será a rotulada aluna, verdadeiramente incapaz, em razão de sua deficiência, de exercer seu livre arbítrio? Deveriam, a COMGRAD, o INCLUIR, ou mesmo seus pais, tutelar o desejo da estudante? E mais! fazerem isto sob o pretexto de seu insucesso na cadeira de

cálculo; famigerada disciplina em que, boa parte dos estudantes que cursam exatas, quando da primeira tentativa, rodam!

O triste e confessional preâmbulo da reunião deu lugar a outro tom, quando, a moça chegara para compor a mesa. A TAE e a coordenadora da COMGRAD, agora passam a dirigir a palavra à aluna, salientando suas dificuldades; limitando-se, porém, a questionar como poderiam auxiliar em seu processo de aprendizado. Propõe-se, nesse momento, o acompanhamento de um monitor da disciplina e um bolsista do INCLUIR, durante momentos de estudo e para acompanhamento em provas.

O aceite da estudante vem sem muita convicção. Como quem tem o colorido quadro que retrata um sonho, já marcado e esmaecido pela ação do tempo e do tratamento incorreto. É, contudo, o tímido esboço de uma saída possível.

Sem muito avançar em novas estratégias, o envelhecido verniz sustentado pela COMGRAD, parece não ser mais o suficiente para manter o interesse da aluna em permanecer na reunião. Alegando ter um outro compromisso, ela pede licença para se retirar. Eis que avançamos para o depois. Ou seria para o antes!

De inédito, fica o acordo da COMGRAD em buscar um monitor para auxiliar nas demandas da aluna. Acorda-se também, em considerar, junto aos professores, a adoção de estratégias de ensino e avaliação que respeitem o princípio da equidade entre todos. De resto! O depois é apenas o eco do antes. Volta-se a ouvir, por parte da coordenadora da COMGRAD, a afirmação de que se a estudante fosse sua filha, ela não a deixaria passar por isto.

Assimilado aquele pequeno golpe, resultado de meu batismo de boas-vindas à condição de trabalhador do Incluir, sigo, na colagem de recortes extraídos do meu diário de atendimentos. O relato que agora passo a fazer, diferentemente do anterior, não diz respeito ao atendimento direto de um aluno, mas sim, da nossa participação em movimentos institucionais da Universidade.

Próximo de completar 5 anos da minha trajetória acadêmica na UFRGS, pela primeira vez, sinto-me convidado a participar, na condição de observador, de uma reunião do CONSUN (Conselho Universitário). Confesso que não por acaso! Mas sim, movido pelo dinâmico exercício de minha prática de estágio no INCLUIR.

A motivação da presença do INCLUIR na reunião do CONSUN, nos dias 15 e 22 de setembro, de 2017, fora especialmente dada pela votação desse Conselho, dos parâmetros que

viriam a definir a forma de ingresso à Universidade, para as Pessoas Com Deficiência, a partir do vestibular de 2018.

De ordem da PROGRAD, cerca de três meses antes da aludida reunião, o INCLUIR havia sido convocado a compor um grupo de trabalho responsável por elaborar um robusto estudo, que instrísse e fundamentasse a Universidade, a partir da votação pelo CONSUN, sobre o ingresso e permanência de PCDs, na graduação.

A profusão de sentimentos pelos quais fui tomado, durante essa experiência, passou de uma forte expectativa de participação político-acadêmica, à solidez da concepção sócio-histórica de que a UFRGS possui uma postura ultraconservadora, no que tange às políticas afirmativas. Sobretudo, no que diz respeito às reservas para PPIs (Pretos, pardos e indígenas) e PCDs (Pessoas com deficiência). Segmentos sobre os quais, os temas foram objeto da referida votação.

Tal como em uma clássica peça teatral, onde todos os atores são convidados a falar, ao passo em que à plateia cabe apenas observar passivamente a encenação, fora meu sentimento ao assistir a reunião do CONSUN. Um misto de expectativa e impotência, frente à condução do desfecho!

As reuniões, conduzidas pelo próprio Reitor, tem seu palco montado por um grupo de conselheiros votantes, o qual é composto por 70% de representantes docentes, 15% de representantes discentes e 15% de representantes técnicos. Isto, por si só, já nos dá o indicativo de que toda pauta contrária à opinião da reitoria ou do corpo docente, tende a ser natimorta.

Quanto aos demais participantes, na exclusiva condição de observadores, cabe apenas roer as unhas silenciosamente; posto que estes, são orientados a permanecerem em silêncio, e não tem direito de opinar; ao menos, a partir da plateia. As reuniões, que são cheias de ritos – heranças de outros tempos – mais parecem uma disputa de pavões, onde cada um dos participantes, tenta aparecer mais do que o outro, proferindo rebuscados discursos, a fim de lograr seu êxito.

Sem detalhar as pautas discutidas nas aludidas reuniões, apenas trago à registro, meu estranhamento ao perceber que, a mesma comissão que solicitara ao GT formado pelo INCLUIR, um estudo aprofundado sobre a forma de ingresso de PCDs na Universidade, a fim de que este pudesse subsidiar as discussões a serem votadas pelo CONSUN, acabara por

extirpar tal documento, submetendo à votação pela dita corte, de apenas alguns fragmentos extraídos desse estudo.

No mesmo sentido, tamanha foi minha surpresa, ao ver a postura da majoritária parcela dos conselheiros, diante do pleito a ser deliberado. Apenas à título de exemplo, a fim de minimizar o percentual de reserva de vagas destinadas às PCDs, que por determinação legal deveria ser de 23,8%, conforme dados gerais do IBGE 2010, um dos conselheiros chegou a desfaçatez de propor que fosse levado em conta apenas o percentual de PCDs com idade entre 18 e 22 anos, o que corresponderia a apenas 9,6% de PCDs, tomando-se por base o IBGE 2010.

Seu capcioso argumento, baseava-se pela falácia de que, a esse intervalo corresponderia a faixa etária de quase todos os estudantes em idade vestibular. O nobre conselheiro desconsiderou assim, não apenas o direito de todos ao ingresso no ensino superior, independentemente da idade, mas também, o fato de que as PCDs, por razões óbvias, têm seu tempo de estudo em idades distintas. Felizmente, contudo, este não fora um argumento levado a termo.

Ao longo das últimas décadas, tem se notado um enorme avanço, no que tange às questões relacionadas ao tema INCLUSÃO. Em especial, dos anos 2000 para cá, com o advento do Decreto 5.296/2004, as ratificações feitas a partir da Convenção Internacional dos Direitos Humanos, de 2006 em diante, e a promulgação da LBI – Lei Brasileira de Inclusão – Lei 13.146/2015, dentre outros dispositivos legais. Sendo assim, algo de muito sintomático há, em um conselho Universitário oferecer tanta resistência a este tema. Talvez não por acaso, também as deliberações pendentes, sobre as cotas para PPIs – Pretos, Pardos e Indígenas, tenham sido votadas nas mesmas reuniões e sob as mesmas resistências. Não?

Se tomarmos por empréstimo o velho jargão de que uma imagem vale mais do que mil palavras, certamente podemos afirmar que uma fotografia tirada durante o processo de votação do CONSUN teria muito a nos contar. A começar pela disposição do plenário. Os conselheiros que costumam acompanhar o voto da reitoria, claramente se posicionam de um lado. Ao passo em que os dissidentes ficam no lado oposto. Por outra via, as falas dos conselheiros parecem tendenciosamente mediadas pelo Reitor ou pelo Relator da comissão. Elementos que só vem a denunciar os jogos de poder e a dogmática institucionalização de um pretense perpétuo poder.

Bem! "Cada pose é um flash!" O jargão emprestado do cotidiano de fotógrafos de plantão, bem que poderia ser aplicado às minhas práticas do estágio de ênfase. Não

conseguimos dar cabo a uma demanda, sem que novas outras se apresentem. Aparentemente distintas; descaradamente “destintas”; objetivamente sincrônicas; E clamorosamente “multi cromáticas”.

Em cartaz: Superdotação na idade adulta e as relações de trabalho!

Uma pessoa mais leiga e apressada em formular conceitos prévios, assim nomeada em substituição à expressão: "preconceituosa", naturalmente, poderia sentenciar que os indivíduos com superdotação são pessoas privilegiadas. Uma vez que, a estas, frequentemente são atribuídos adjetivos ligados à genialidade e destaque. Rótulos sobre os quais a sociedade hodierna costuma valorar positivamente. Ledo engano! Peça ao maior campeão de natação do mundo, que participe da próxima competição, com todas as medalhas que ganhara, penduradas no pescoço, e entenderás o que estou dizendo.

Em continuidade à colagem dos recortes, pinçados a partir da riquíssima passagem que tive, pelos guetos da Universidade, falo da ocasião em que o INCLUIR foi procurado por uma Servidora da Universidade, que muito injuriada nos pediu auxílio. O relato que seguiu dando tintas a nossa conversa, compôs cores de um difuso tom, o qual se fundia entre finos contrastes de uma fragmentada relação trabalhista, frente a barreiras atitudinais e comunicacionais de acessibilidade.

A pessoa atendida, Servidora da Universidade há apenas três meses, relatava ter sido diagnosticada como tendo superdotação. Condição clínica, sobre a qual ela entendia não haver suficiente compreensão por parte dos colegas de trabalho. O que, resultava em baixa tolerância sobre as questões advindas de sua superdotação, e no endereçamento de uma série de rótulos, os quais ela recebe como pejorativos.

Durante o atendimento do Incluir àquela Servidora, ela refere ter um ritmo de trabalho muito próprio, ao se envolver em uma série de atividades concomitantes, e desempenhá-las em um compasso diferente dos colegas. No mesmo sentido, revela também estar comprometida com uma série de capacitações ofertadas pela própria Universidade, o que acaba por tomar metade do seu turno de trabalho, gerando manifesta inconformidade por parte da equipe. Tais comportamentos lhe rendem a alcunha de gênio, nerd, faz tudo, exibida, dentre outros. Gerando para si, enorme constrangimento junto ao ambiente de trabalho.

Com a missão de tentar mitigar o sofrimento trazido pela trabalhadora, ficamos com a incumbência de articular um diálogo entre a Divisão de acompanhamento à saúde do

trabalhador, o próprio INCLUIR, e a coordenação do núcleo em que a Servidora encontra-se lotada, a fim de, juntos, traçarmos uma estratégia entre o possível, o esperado e o real do trabalho.

Quanto ao caso acima descrito, é preciso salientar, que superdotação não é legalmente classificada como deficiência. Tampouco, é discutida e trabalhada na vida adulta. Neste sentido, raros são os que dão luzes a tal condição. Muito apropriadamente, nos ambientes escolares, pauta-se sobre superdotação, discutindo-se métodos de ensino e canalização de potencialidades. Contudo, reduz-se a discussão, quando se pensa na relação da criança superdotada com o meio. Já, para além dos bancos escolares, nada, ou muito pouco, se fala sobre. Esquece-se que o superdotado vira adulto, constitui família, preza por relações de amizade, também pode querer estudar e trabalhar. Daí pensemos: Qual o preço que o sujeito com superdotação paga pela sua singularidade? Qual o lugar de um indivíduo que transita na zona do limbo, por não "acomodar-se" à métrica dos "normais"; tão pouco, não se equiparar formalmente às pessoas com deficiência, a fim de também poder rogar por inclusão? Tão singulares são as relações humanas, quão próprias são as características desse humano; ora indivíduo, ora individualizado; Mas poucas vezes individuado em suas potencialidades.

Um novo dia de estágio, uma nova experiência! Mais uma vez, meus escritos são inspirados por um cotidiano que se apresenta como novo, a cada encontro. Novamente, via-me frente a um conflito trabalhista, margeado por questões de acessibilidade. Agora, contudo, impresso em outra tela; com diferentes traços e tintas; e em um cenário diverso daquele que, outrora tentava dar conta do invisível, por trás da superdotação.

Desta vez, a demanda não partiu do Servidor, veio como grito de socorro do próprio empregador. Trata-se de um novo Servidor, que tomara posse, em vaga reservada a Pessoa com deficiência. A coordenação da unidade, na ocasião, nos relatou que o espaço físico, bem como as atribuições inerentes ao cargo, não possuía a acessibilidade necessária, frente à deficiência visual sobre a qual o novo colega é acometido.

Neste sentido, cientes de que o Servidor faz jus à vaga sobre a qual tomara posse, o clamor trazido ao INCLUIR, em primeiro plano, configurava-se como um pedido de promoção de acessibilidade, junto ao setor em que o trabalhador está lotado. Porém, em uma análise mais acurada e potencialmente neurótica, percebemos no pedido, uma certa expectativa de chancela para que o Servidor pudesse ser melhor aproveitado em outro setor; Quando não, a de,



sorratamente buscar legitimidade, a partir da avaliação técnica do Incluir, para que este tivesse sua capacidade de trabalho avaliada como insuficiente, frente ao estágio probatório.

A pergunta que fica no ar, é: Quem é o cego, nesta história? O que a referida unidade de trabalho quer ver, que não enxerga? Nobre seria o pleito por acessibilidade, não fosse o desacomodante desafio de promovê-la, não?

É bem verdade, que o próprio trabalhador, àquela altura dos acontecimentos, ainda não se encontrava plenamente capacitado, frente às tecnologias assistivas, então disponíveis para a reabilitação de cegos. Contudo, presumimos que, uma vez capacitado, o Servidor estaria potencialmente apto a exercer, com boa autonomia, grande parte das atribuições que seu cargo exige desempenhar. Porém, não podemos esquecer, que isto não será suficiente, sem que sejam superadas as barreiras comunicacionais, arquitetônicas, e, sobretudo, atitudinais, flagrantemente presentes em seu ambiente de trabalho.

Já, bem próximo à conclusão do curso, e transcorridos os dois semestres em que cumpria meu estágio no Incluir, mais uma vez auxiliado pela técnica em assuntos educacionais da Comgrad, encontrei outro local para seguir desenvolvendo meus estágios curriculares. Desta vez, porém, diferentemente de práticas relacionadas ao atendimento de pessoas com deficiência, optei por cursar os dois semestres de estágio de ênfase em Processos Clínicos, na Clínica de atendimento psicológico da UFRGS - CAP.

Para mim, pessoa com deficiência visual, o local onde situa-se a clínica é relativamente acessível. Está certo que lá não existe piso podotátil, elevadores, sinalizações em Braille, nas portas ou armários, que seus corredores são bem estreitos, que os quadros de aviso e de agendamento de salas estão unicamente impressos em tinta, e que os prontuários dos pacientes são produzidos e arquivados apenas em formato físico.

Ainda assim, com alguma adaptação, e muita ajuda por parte dos colegas que por lá estavam, acho que conseguia conviver bem com isso. Para um aluno cadeirante, porém, penso que a CAP seja um local inviável à prática de estágio. Posto que, além de não ter elevadores, e de os corredores serem muito estreitos, todas as salas de atendimento, o administrativo e as salas de convivência, situam-se nos terceiro e quarto andares. Exceto o auditório, que fica no térreo, mas cujo acesso principal também passa por vencer um patamar de escadas.

Aliás! Parece-me, nesse caso, que a clínica não possui acessibilidade arquitetônica, sequer, para oferecer atendimento psicológico “digno” a um paciente com mobilidade reduzida,

não? Ou seja, a CAP não atende aos parâmetros mínimos de acesso universal, nem a seus alunos, nem à comunidade.

Aqui, caro leitor, preciso rogar à vênua, para eivar-me do seguinte dispositivo legal:

O Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta a Lei 10.098/2000, a qual estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade, em seu art. 19, §1º, estipula o prazo máximo para adaptação de prédios de uso público já existentes:

Art. 19. A construção, ampliação ou reforma de edificações de uso público deve garantir, pelo menos, um dos acessos ao seu interior, com comunicação com todas as suas dependências e serviços, livre de barreiras e de obstáculos que impeçam ou dificultem a sua acessibilidade.

§1º No caso das edificações de uso público já existentes, terão elas prazo de trinta meses a contar da data de publicação deste Decreto para garantir acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (grifou-se).

Apesar de o prazo ter expirado em dezembro de 2007 – portanto, há 13 anos – tente chegar ao quarto pavimento da CAP, sobre cadeira de rodas, a fim de exercer sua prática de estágio, ou mesmo, buscar ser atendido por algum terapeuta, e entenderás, o motivo pelo qual não nos falta inclusão, como direito, mas estamos longe de uma inclusão fática.

É claro que estou sendo irônico, ao afirmar que a CAP, para mim, pessoa cega, fora um ambiente relativamente propício à prática de estágio. Afinal de contas, com todas as barreiras listadas acima, e outras tantas, as quais não cabem nesta escrita, muitas vezes me sentia injuriado, ao ter de ir de encontro a tais obstáculos, a fim de buscar construir o tão almejado saber profissional.

No entanto, o que verdadeiramente mais me incomodava naquele local, era o fato de testemunhar, com relativa frequência, pessoas com mobilidade reduzida, em razão de idade, obesidade, ou mesmo de alguma deficiência, transitória o permanente, terem de superar quatro andares de escada, se quisessem receber atendimento psicológico, social, médico, ou fonoaudiológico, para si ou para um de seus familiares.

Já, quanto à atenção e ao acolhimento dispensado a mim, tanto pelos colegas, quanto pelos supervisores e demais integrantes da equipe técnica da clínica, ao menos no que tange à disponibilidade, realmente não tenho do que reclamar. Mas! Parafraseando o que certo dia ouvi,

da boca de uma PCD, enquanto participava do coletivo de pessoas com deficiência da Universidade, “se não houvesse barreiras na sociedade, não conheceríamos tantos altruístas”.

Ou seja, coadunando com a concepção de que a deficiência não está nos corpos de cada um de nós, e sim, apenas nos obstáculos e atitudes, os quais, edificados pela sociedade na qual estamos inseridos, nos confere algum grau ou nível de limitação, não fossem tais barreiras de acesso, eu poderia ter desenvolvido minha prática clínica na CAP, com total autonomia e independência. Não precisaria, ao menos tantas vezes, prescindir da disponibilidade e boa vontade das pessoas a minha volta, para desempenhar atribuições, inerentes a um fazer que era meu.

Bem! Transpostas as barreiras arquitetônicas, informáticas, comunicacionais, e atitudinais, impostas pela Universidade, e chanceladas ou replicadas por quem, à época, compunha o corpo de integrantes da CAP, não identifiquei qualquer restrição, que realmente pudesse obstaculizar o atendimento aos pacientes para mim endereçados. É claro que, previamente à escolha dos pacientes aos quais atenderia, ponderava junto à minha supervisora, sobre a existência de características ou atravessamentos, que fossem verdadeiramente caros ao contato visual do terapeuta.

Por iniciativa minha, quando entrevistado pela supervisora, ainda durante o processo de seleção para as vagas de estágio, acordamos em tentar evitar que eu atendesse a crianças ou demais pacientes, cuja observação visual, por parte do terapeuta, fosse por deveras necessária ao acolhimento e à interpretação do material clínico, trazido por ocasião dos atendimentos.

Fora isso, que talvez seja apenas um desconforto ou excesso de cuidado da minha parte, preliminarmente não identificamos nenhuma outra barreira sobre a qual, dado o fato de eu não enxergar, acarretaria prejuízo ao bom andamento da terapia.

Ao contrário da curiosidade e da incerteza, de que por ventura algum paciente viesse a manifestar desconforto ou resistência em ser atendido por um psicólogo cego, acompanhado por um cão-guia, a deficiência visual e a presença do Calvin, a meu ver, ainda contribuíram como vetores de aproximação e de estratégia de abordagem, na relação psicólogo/paciente.

A título de ilustrar algumas das construções disparadas a partir do ingresso da deficiência visual e de um cão de assistência, no cenário clínico, trago a lembrança de três dos atendimentos, sobre os quais tais circunstâncias tiveram evidente contribuição positiva:

Em um dos casos, atendia a uma senhora que se apresentava como muito amargurada, e como tendo muita dificuldade em aflorar sentimentos de afeto para com seus familiares, e em demonstrar suas fragilidades. Mas que, por outra via, aparentava ter enorme ligação com seus animais de estimação.

Aquela senhora, que durante os primeiros atendimentos dizia que não conseguiria se abrir comigo e que não teria tanto o que falar, para preencher o tempo a ela facultado a cada sessão, fora, aos poucos, a partir do contato com o Calvin, conseguindo desenrolar os nós que aprisionavam suas emoções, e progredindo na terapia.

Em um segundo caso, atendia a uma mulher que acreditava ser ostensivamente perseguida e subjugada por olhares masculinos dirigidos a ela, em qualquer local onde houvesse a presença de uma figura masculina. Sentimento que não apenas a atormentava no cotidiano do dia a dia, como também, aparecia para ela em sonhos, na forma de angustiantes pesadelos.

A paciente, que a certa altura da terapia, estava prestes a abandonar o tratamento, por sentir-se incomodada com o fato de estar sendo atendida por um terapeuta homem, tão logo conseguira perceber que eu não teria como dirigir o olhar para ela, obviamente por ser eu um homem cego, subjugando-a, como acreditava que faziam todos os homens, não apenas passou a apresentar franca e imediata evolução na terapia, como também seguiu sustentando seu atendimento por um longo período de tempo.

No terceiro, dentre os recortes clínicos sobre os quais não posso me furtar a fazer menção neste texto, dada a íntima relação para com os afetos que perpassam as linhas desta escrita, falo de um jovem homossexual, caçula de uma família muito religiosa, e cujo maior vetor de sofrimento residia na ostensiva opressão por ele vivida.

O paciente, que buscara atendimento psicológico em razão de um quadro grave de bulimia, rapidamente conseguira estabelecer um sólido vínculo transferencial comigo. Ele dizia que sabia que eu o entendia, pois imaginava que, assim como ele, eu também deveria sofrer bastante preconceito. A relação paciente/terapeuta, coincidentemente ou não, ascendeu a outro patamar, após este ter presenciado um momento em que fui desacreditado por outra terapeuta, na sua frente.

Para não dizer que, passei por todo meu percurso na CAP sem sofrer qualquer constrangimento, faço aqui, o relato de um momento em que fui, insistentemente desacreditado e confundido com paciente, por outra terapeuta. Aguardava, na sala de espera, já na presença

de quem eu viria atender, a desocupação da sala de atendimento, após cerca de quinze minutos de atraso da terapeuta que a utilizava antes de mim.

Sem mais poder esperar, para atender meu paciente, que havia chegado pontualmente para a consulta, ao então bater na porta da colega, argumentando que precisaria utilizar aquela sala, ela limitou-se a dizer que estava finalizando um atendimento. Tamanha, ainda seria minha surpresa, quando passados mais dez minutos, a terapeuta finalmente desocupa a sala, calmamente vem em minha direção, interrompe a conversa que estava tendo com meu paciente, e fala: “Posso te ajudar? Qual o nome da psicóloga que vai te atender?”.

O verdadeiro motivo pelo qual aquela terapeuta resistia em entender que eu, assim como ela, também era um terapeuta, certamente nunca saberei. Contudo, naquele instante, o paciente e eu, ficamos com a nítida impressão de que, não fosse pela minha deficiência visual, aquela colega não teria relutado tanto em reconhecer, que eu era quem iria atender. E não, quem buscava ser atendido.

Passado o flagrante do mal entendido, tão logo iniciei o atendimento, sem que tivesse feito qualquer comentário a respeito do ocorrido, o paciente fala: “Menino! Mesmo tu estando com a plaquinha, com o teu nome, nas mãos, a moça não entendeu que tu és o psicólogo”. Não preciso dizer, que aquele testemunho fora o disparador para o conteúdo da sessão que estava por começar, né?

## **5. O profissional psicólogo formado pela UFRGS frente a capacitação para o atendimento de PCDs**

Traçado esse testemunho, visceral bem mais do que vivencial, sobre a formação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o olhar para as pessoas com deficiência, sobre o prisma de um aluno também PCD, alicerçado e entranhado pela experiência autobiográfica de alguém que vive seu dia-a-dia margeado pelas barreiras de acessibilidade decorrentes de um preconceito estrutural, ainda moedor de sentimentos, o que deixo aqui, são perguntas e reflexões.

Não tenho a pretensão de dar cabo a este texto, limitando-me a criticar o sistema de ensino da Universidade; tão pouco, fazer deste trabalho, uma carta de ode ao Instituto de Psicologia e suas instâncias. Também não quero, não devo, e não posso, valer-me deste lugar

de fala, para derramar “verdades absolutas”. O que digo, e que repito nas linhas que seguem, limita-se à “exclusiva” opinião deste que vos escreve.

Afinal de contas, todos, PCDs ou não, somos únicos, em meio à diversidade que nos constitui. Pois, ainda que existisse outra pessoa fisicamente idêntica a mim, e sobre quem incidissem as mesmas experiências, ainda assim, tais vivências seriam tomadas exclusivamente de acordo ao modo com que cada um de nós as percebe.

De inequívoco, fica a apreciação dos fatos aqui relatados, sob a égide da legislação nacional e dos acordos internacionais aos quais o Brasil é signatário. Valoração que prefiro deixar sob o crivo de alguém mais isento. Posto que, em tempos cuja palavra da moda na jurisdição das redes sociais é o tal do “Mimimi”, não quero correr o risco de ver este texto ser interpretado como um manifesto de vitimização. Muito menos, quero que minha opinião pessoal seja, “em hipótese alguma”, extrapolada como a opinião de todos os cegos, ou ainda pior, de todas as PCDs.

Não junto a minha voz a dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.(FREIRE, 2004, p.101).

O que faço, portanto, longe de me eximir, é dar fé às próprias palavras. Afirmando que, cada uma das injúrias aqui desveladas, desde o primeiro momento em que meu corpo apresentou-se clinicamente imperfeito aos olhos do mundo, até a data em que vos escrevo, é sim, fruto de uma sociedade, a qual, ainda que se perceba como parcialmente acessível ou como próxima de ser inclusiva, reafirmo: definitivamente, aos meus imperfeitos olhos, não o é.

Disparo esta forte opinião, com a propriedade de quem está fazendo uma análise crítica do alto de seu próprio lugar de fala. E, portanto, ainda que não me arvore a gritar em nome de uma coletividade, calcado em argumentos os quais, para outra PCD, podem não ter a mesma potência, sinto-me suficientemente legitimado, por ocupar este lugar qualificado, que me é tão caro.

Agora, falando sobre como, a meu ver, saem da UFRGS, os psicólogos formados, frente às questões de acessibilidade, penso que muito carentes. Entendo, que a Psicologia, enquanto campo do saber, divide-se em diversos braços; E, assim, buscando dar conta da diversidade humana, multiplica-se em incontáveis ramos. E sei também, que seria humanamente impossível abordarmos a todos esses temas, nos cinco anos de nossa formação básica.

Em verdade, defendo que a graduação em Psicologia pela UFRGS, *latu sensu*, é muito boa. Seu currículo é bastante rico, e a qualificação de seu corpo docente é irreparável. Penso, contudo, que temas como acessibilidade, inclusão, desenho universal, capacitismo, e suas manifestações na sociedade, sejam transversais à quase totalidade dos componentes da nossa grade curricular. E, portanto, indispensáveis ao nosso fazer profissional.

Não fosse a capilaridade de tais questões, tão latente à nossa prática psicológica, não esqueçamos que, antes de psicólogos, somos também seres sociáveis. E, por isso, produtores de afetos e afetações. Assim, como, somos igualmente implicados pelas ações e afetos de quem partilha nosso viver. Agora, na condição de profissionais da Psicologia, somos agentes e promotores de saúde; somos por vezes, formadores e multiplicadores de opinião e de cultura; e, eventualmente, até mesmo tomados como figuras de autoridade, pelos mais diversos espaços onde atuamos.

Tamanho é o nosso envolvimento com o outro, e tamanha é a importância da Psicologia, como área do saber e como campo de atuação, igualmente é nosso compromisso para com o próximo. Assim, questões sobre as quais, a não observância ou a mera mitigação resultam em barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, dentre outras, não podem passar ao largo da nossa formação.

Penso que, assim como, muito mais do que louvável, fora o cumprimento de uma obrigatoriedade moral, a inclusão da disciplina Relações Étnico-Raciais e Psicologia como cadeira obrigatória em nosso currículo de formação básica; Posto que, até o ano de 2018, limitávamos a ler um fragmento ou outro, das obras de Frantz Omar Fanon, da Maria da Conceição Evaristo de Brito ou da Virgínia Leone Bicudo, em meio à 4800 horas de uma formação predominantemente eurocêntrica; quando não, “para fazer justiça a essa grave falta”, eventualmente, tínhamos a oportunidade de nos aprofundar no tema, procurando uma cadeira eletiva, ou permeando grupos de pesquisa e coletivos do movimento negro; Urge, também em nosso currículo, a inclusão de uma disciplina obrigatória, que seja integralmente voltada à questão PCD.

Além de não haver, ao menos até este ano de 2020, uma cadeira obrigatória ao currículo de Bacharel em Psicologia, aponto para a falha de não termos, nas demais disciplinas, uma interlocução mais imersa com a coletividade PCD. Salvo, como tópicos pontuais, em uma disciplina ou outra, ou a partir de pouquíssimos convites a palestras de convidados externos.

Do mesmo modo em que, entendo como premente, que haja, também como componente obrigatório, uma cadeira que pautar sobre questões LGBTQ+.

Lembro-me bem, de alguns recortes acadêmicos, em que via tímidas vozes de algumas colegas fazendo coro sobre a rasa bibliografia, e sobre os comuns atravessamentos do componente “raça”, em nossas experiências clínicas. Ainda que houvesse algumas professoras dando voz a esse coro, e fazendo trabalhos muito bonitos com o movimento negro. Mesmo assim, via que isso era pouco. Muito pouco! Ao menos em igual número, flagrávamos o desdém ou a incompreensão de outras tantas docentes, ao ignorar visíveis atravessamentos decorrentes do componente racial, ou mesmo não entender o significado de elementos culturais de matriz africana, enquanto discutíamos casos clínicos.

Acredito, ou quero acreditar, que algumas dessas pessoas, as que por vezes ignoram possíveis influências decorrentes de um racismo estrutural, sobre determinados casos clínicos, o faziam mediante a acepção da palavra “ignorância”, tão somente no sentido de desconhecer a questão.

Ainda assim, penso que seja argumento suficiente, para pleitear que falemos mais sobre o assunto. Afinal de contas, “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 2004, p.23), é muito mais do que isso. E, se não estivermos em constante vigília com os afetos que a cultura nos imprime, corremos o risco de transitar, como diz o icônico personagem da dramaturgia mexicana, “sem querer, querendo”, pelo vale das sombras, de um passado de iniquidade e de dor.

Em analogia à questão racial, acredito também, que as pessoas com deficiência sofrem um impacto emocional bastante relevante, em razão do que conhecemos como preconceito estrutural. Obviamente, a questão aqui, não passa nem perto de estabelecer qualquer tipo de comparação. Tão pouco, de valorar. Tipo: quem sofre mais com os vilipêndios estruturais. A pessoa com deficiência, a negra, a LGBTQ+, a mulher etc. Há de se entender, e de se solidarizar com todos. O que penso, é que são diferentes corpos, diferentes tempos de caminhada, diferentes trajetórias, diferentes tipos e graus de violência, mas uma coisa todos temos em comum, todos sofremos preconceito estrutural. E isso machuca. Machuca a todos nós.

Eu, sujeito branco, heterossexual, cisgênero, e homem, não posso, sequer ter a pretensão de me colocar no lugar de fala dos demais. Isso não significa dizer, que não devo me sensibilizar e me solidarizar com todos. Do mesmo modo, percebo claramente, que são as pessoas que,



assim como eu, também sofrem com algum tipo de preconceito estrutural, as que mais demonstram gestos de solidariedade com as PCDs.

É claro, que não podemos generalizar, mas o sentimento que tenho, é de que, quanto mais próximo, por uma via ou outra, conseguimos estar do lugar de fala de alguém, mais conseguimos exercitar nosso altruísmo e empatia.

Portanto, acredito que devemos trabalhar, exaustivamente, todas estas questões, como conteúdo transversal à nossa graduação. Ainda assim, guardada a dívida histórica para com esses grupos, penso que não será o suficiente para acabarmos com todo o preconceito estrutural, em menos do que duas ou três gerações.

Ao longo de toda a graduação, percebi, não apenas entre as colegas, mas também entre os professores e técnicos do Instituto de Psicologia, uma enorme empatia, para comigo, e para com todas as pessoas as quais, por um motivo ou outro, sofrem algum tipo de injúria estrutural. Mesmo assim, dado nosso lugar deslocado da fala do outro, não raro nos pegamos reproduzindo comportamentos preconceituosos.

Neste sentido, defendo que a discussão dos temas, e as oportunidades vivenciais, sejam dispositivos fundamentais para que exercitemos nossa empatia. E, a esse respeito, extrapolo para toda a coletividade, um lema que é muito caro a nós, pessoas com deficiência: “Nada sobre nós, sem nós.” Ou seja, defendo que todos tenhamos nosso lugar de fala garantido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Discutindo-se os temas, sim, mas em interlocução com as próprias PCDs, negras, gays, lésbicas, trans...

Por fim, fecho com uma frase de um dos mestres de nossa literatura brasileira, a qual, a esta altura do texto, e a julgar por quem foi o genial escritor que a imortalizou, parece-me bem pertinente: “A primeira glória, é a reparação dos erros.” (Machado de Assis).

## **6. Caminhos possíveis e considerações finais**

Com a conclusão da minha graduação, já no apagar das luzes do ano de 2020, pergunto-me: Agora que estou deixando o Instituto de Psicologia, momento em que, com a passagem do bastão, saúdo a permanência de ao menos mais três PCDs, por lá, quão fecunda terá sido minha presença?

Vou além: somo-me a todas as PCDs que já pisaram nas cercanias da Psico, e, também por todos os locais de estágio, os quais estão cadastrados pela UFRGS como campo de práticas para sua formação em Psicologia. E questiono: Que efeitos, cada um de nós, ou a soma desses meia dúzia de gatos pingados com algum tipo de deficiência ou mobilidade reduzida, que conseguiram ter acesso a tais instituições, logrando êxito em seu atendimento, ensino ou aprendizado, conseguiram provocar?

Em verdade, não sei! O que sei, é que, assim como o deslocamento do ar, gerado pela abertura de uma porta, ao menos estremece outra, na parede oposta, a presença de nossos corpos errantes, hão de ter causado um deslocamento capaz de também abrir novas portas, nesses lugares.

E, pelas portas estamos entrando! Não pelas portas dos fundos; tão pouco por janelas ou frestas. Mas sim, pelas portas da frente. E, entrando mais do que saindo! Quando entrei, não havia mais ninguém. Agora que saio, lá vejo três. Mas no ano que vem! No ano que vem, não sei. O que sei, é que hão de ser mais.

Sugiro, então, se é que posso atrever-me a fazê-lo, sem a menor intenção de estar sendo atrevido, pedante ou soberbo, mas com o firme propósito de contribuir para a edificação de uma Psicologia mais acessível e inclusiva, a adoção de algumas reflexões, estratégias e medidas. Posto que, “De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (FREIRE, 2004, p.10).

Que o Instituto, por meio de seu corpo diretivo e da Comgrad, não espere pelo aparecimento de barreiras que obstem o ingresso ou permanência de PCDs, nem pela provocação do Incluir, e possa, de modo proativo, estabelecer estratégias de monitoramento e avaliação, para acompanhar a implementação de ações, levantar as dificuldades encontradas, a efetividade e sugestões e demandas dos técnicos, docentes, alunos e demais frequentadores de suas dependências, em relação ao cotidiano em seus diferentes aspectos (infraestrutura, acesso, acervo, atendimento, programação, equipe etc.).

Para citar alguns exemplos: pode-se propor formações, rodas de conversa, e diversos outros dispositivos, preferencialmente com a interlocução ativa de PCDs, a fim de abordar temas relativos à acessibilidade, inclusão, e ao desenho universal.

Isso tudo, é claro, sem contar com a premente necessidade, de o Instituto de Psicologia incluir permanentemente em seu currículo, ao menos uma disciplina, ainda que seja eletiva, para abordar “exclusivamente”, a questão da deficiência e seus desdobramentos na sociedade;

Fomentar, de modo abrangente, a interlocução das disciplinas componentes à grade curricular da graduação, com práticas e/ou vivências, envolvendo PCDs e não-PCDs, no intuito de ofertar aos alunos, experiências inclusivas;

Propiciar a seu quadro docente, na graduação e na pós, a oferta de uma base curricular que possa dar conta de conteúdos como: Formas de dirigir-se, abordar, e auxiliar uma PCD; Didática inclusiva; Comunicação acessível e eficiente; dentre outras.

Além disso, penso que um acompanhamento sistemático das medidas tomadas, visando o acolhimento e o cuidado em relação ao acesso e a permanência de PCDs, dará informações para os próximos planejamentos, melhorará a tomada de decisão e possibilitará um aprendizado contínuo para aperfeiçoamento das ações e dos serviços oferecidos.

Quanto mais o Instituto de Psicologia aproximar os grupos e públicos que deseja atingir no processo de planejamento de suas ações, maior será a participação e frequência desses grupos neste espaço. E assim, maior e mais rápida será a formação de uma cultura de acessibilidade em nosso meio.

A partir do cabedal legislativo que regula – leis, decretos e resoluções – e das políticas que orientam sua implementação, Nos últimos anos, alicerçadas pela Carta magna de 1988, foram instituídas ações e programas para a efetivação das condições necessárias para a promoção da aprendizagem, a valorização das diferenças e a materialização de processos educacionais inclusivos que têm a acessibilidade como principal pilar.

Com isso, as circunstâncias pelas quais as necessidades individuais são atendidas, revestem-se de um olhar da singularidade de cada sujeito, correlacionando essa condição ao ambiente escolar que o aluno frequenta. Assim, a busca pela promoção de condições equitativas para que todos, independentemente de suas características intrínsecas, possam ter garantidas possibilidades de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem, requer que os espaços educacionais tenham como premissa o princípio balizador de que:

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 de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades

físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Lei N° 13.146, 2015, Art. 27).

Esse direito, pautado na Constituição Federal de 1988 – que coloca a educação como o primeiro dos direitos sociais (Art. 6º) –, fundamenta-se também no reconhecimento, em nível internacional, do direito das pessoas com deficiência à educação. Este implica a necessidade de assegurar um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida” (ONU, 2006, Art. 27).

Assim, preconiza-se a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em espaços que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (Lei N° 13.146, 2015, Art. 28, Inciso V).

Com vistas a garantir o direito à educação das PCDs, fomenta-se o incentivo de projetos pedagógicos que institucionalizem o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (Lei N° 13.146, 2015, Art. 28, Inciso III).

## **7. Princípios legais**

Um novo artigo, mereceria ser substanciado pelo compilado de um robusto estudo, acerca do processo histórico que conformou os direitos, garantias e deveres, das pessoas com deficiência, no Brasil, até os dias atuais. Isto, não por ter exaurido a matéria legal, à luz do tema, e sim, pela premente necessidade de fazermos coro às vozes do legislador, que em muito já avançara, na promoção da cidadania e da dignidade da população PCD. Mas que, porém, ainda não se fizera ecoar, o suficiente para logramos uma sociedade inclusiva, de fato. Logo, portanto, carecemos nós, enquanto sociedade, de apropriarmo-nos desses dispositivos, a fim de efetivamente contarmos com sua dimensão fática.

Ainda que, parágrafo após parágrafo, dentre as linhas que compuseram, até aqui, este convite a escrutinar minha trajetória de vida como PCD, não houvera mais do que dois ou três, sem que eu fosse acossado a lançar mão de um ou outro dispositivo de lei, a fim de estatuir garantia legal aos direitos pelos quais clamava, enquanto tinha a dignidade sobreposta pela

sombra da ignorância, contive-me e não o fiz, sobre o pretexto de evitar escapar por demais, ao caráter narrativo do presente texto.

Contudo, não me contive em apresentar, a partir do trecho que segue, ainda que de modo bastante sucinto, ao menos alguns fragmentos de parte das normativas, as quais entendo serem responsáveis pelo alicerce de muitos, dentre os conceitos e princípios legais, os quais sustentam meu lugar de fala.

Com a promulgação da nova Constituição Federal, a partir do final da década de 1980, e principalmente na esteira dos anos 2000, o campo dos direitos das pessoas com deficiência é fortemente marcado, em nosso país, por um processo de importantes conquistas legais, para efetivação do lugar deste grupo na sociedade.

A esse título, entendo ser fundamental salientar a relevância da Convenção da ONU, que incorpora um cabedal de princípios e perspectivas, emanados e defendidos ao longo do processo histórico vivido em relação à inclusão das pessoas com deficiência, e representa um lastro para as próximas décadas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) apresenta um, até então inédito, conceito sobre o tema “deficiência”, sustentando que a deficiência é um conceito em evolução, e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras, devido às atitudes e ao ambiente, que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

A nova perspectiva, trazida pela Convenção, corresponsabiliza o ambiente, o espaço, as pessoas, as práticas sociais, entre outros, pela introdução de barreiras, à plena inclusão das PCDs, nos diferentes âmbitos da vida e da sociedade.

No que tange ao significado da expressão: “pessoa com deficiência”, a Convenção conceitua como sendo aquela 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.

Antes, porém, a Declaração Universal dos Direitos Humanos nos diz: “Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.”  
Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948)

A Constituição Brasileira de 1988, foi um marco do processo de redemocratização do Brasil, contribuindo para reafirmar os direitos humanos universais no âmbito da legislação brasileira. Entre os objetivos fundamentais, expressos em nossa Constituição, destaca-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), por sua vez, traz para o âmbito da Constituição Brasileira, a partir do momento em que se torna signatária desta, um conceito mais abrangente de discriminação, em coerência com a perspectiva de deficiência destacada anteriormente.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: “discriminação significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável” (ONU, 2006)

Seguindo a esteira legal, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – que tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional – definiu em seu Capítulo II:

“Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. [...]

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.”.

Considerando, portanto, os princípios adotados e as normas previstas na legislação brasileira; Bem como, os normativos constantes dos organismos internacionais, aos quais o Brasil é signatário, penso ser imperativo, que as diversas instâncias e departamentos que compõem a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, incluindo-se também o Instituto de Psicologia e a Clínica de atendimento psicológico, através de suas ações de planejamento, atendimento, docência, aquisição de acervos, organização de espaços, promoção de ações institucionais etc., busquem efetivar o princípio da não-discriminação.

Ainda no que tange à definição de norteadores legais, a legislação brasileira incorpora alguns princípios de acessibilidade que englobam diferentes dimensões.

Conforme o que dispõe a Lei 13.146, de 2015, a qual instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o termo acessibilidade significa:

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).

É mister, portanto, asseverarmos que o conceito de acessibilidade vai além do direito de ir e vir, pois diz respeito à participação ativa nos mais variados domínios existenciais e implica nos direitos sociais previstos no art. 6º da Constituição Federal de 1988

(...) educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

A fim de atribuir melhor compreensão deste conceito, cumpre-nos relacionar a “acessibilidade” com o conceito de barreiras, igualmente atualizado pela Lei nº 13.146/2015. Em observância à Lei Brasileira de Inclusão, o conceito de barreiras deve ser entendido como:

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, classificadas em

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015).

O conceito de cidadania, por seu turno, diz respeito à garantia de direitos essenciais à vida humana, os quais, em sentido mais amplo, refletem a participação efetiva em decisões individuais, sociais e coletivas, assim como o acesso aos bens e serviços comunitários (CANZIANI, 2006). Garantir condições de acesso é, portanto, preceito fundamental à promoção da igualdade.

Compreende-se que a acessibilidade não depende apenas da vontade e ação do Estado, uma vez que implica em uma corresponsabilidade de todos, no que diz respeito ao planejamento, à execução e à fiscalização de direitos básicos e primordiais (FRANÇA et al., 2010). E, mais do que isso, do estabelecimento de uma diretriz inserida em um conjunto maior de transformações sociais necessárias para a sustentação desse processo (TEIXEIRA, 2008).

É através do direito ao acesso que se estabelece o direito à vida em sua plenitude, pois é por meio deste, que qualquer pessoa tem a possibilidade de fazer as suas próprias escolhas. Não basta estar dentro para haver inclusão; é necessário lançar mão de práticas verdadeiramente inclusivas, em sentido integral, para garantir isonomia.

Também conceituada na Lei nº 13.146/2015, outra definição que é bastante cara à compreensão do conceito de acessibilidade é a de desenho universal. À luz do que preceitua a LBI, desenho universal é entendido como:



concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015).

O termo incluir, por sua vez, deriva do latim *includere*, significando para fechar em colocar, inserir. A partir desta definição, fico com a interpretação de Lopes (2011), quando a autora sublinha que “a inclusão pode ser entendida a partir de variados prismas: como um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a compreenderem-se como incluídos ou excluídos; como o direito de auto representar-se, participar dos espaços públicos e ser alvo das políticas de Estado; ou, ainda, como um conjunto de práticas (sociais, educacionais, de saúde, de assistência, etc.) que buscam o disciplinamento e controle da população.”.

Já, a fim de delinear o que seja uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade para estudantes com deficiência, a Aliança Internacional de Pessoas com Deficiência (IDA) desenvolveu uma perspectiva de deficiência cruzada sobre a implementação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável ODS 4, constante à lista de objetivos e metas propostos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD,) em 2015, em conformidade com o Artigo 24 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD).

O relatório, fruto de um robusto estudo pela IDA:

- Estabelece as condições mínimas necessárias para a inclusão de todos os estudantes – incluindo alunos com deficiência.
- Afirma que todos os estudantes com e sem deficiência aprendem junto com seus colegas nas escolas e classes das escolas comunitárias locais.
- Demanda educação inclusiva, não como um complemento dos sistemas existentes, mas como base para a transformação educacional.
- Esclarece que a educação inclusiva vai além do cumprimento da não discriminação, políticas de rejeição zero e o dever de fornecer acomodações razoáveis.
- Apresenta recomendações para a construção de um sistema educacional inclusivo voltado para proporcionar educação de qualidade a todas as crianças e jovens de forma equitativa.
- Recomenda a eliminação gradual de ambientes segregados, preservando as habilidades únicas para promover a educação inclusiva no sentido mais amplo

Principais recomendações do relatório para os governos:

1 – Todas as instalações educacionais, públicas ou privadas, devem ser regulamentadas pelo ministério da Educação ou ministérios relevantes para treinamento vocacional inclusivo, desenvolvimento da primeira infância e aprendizado ao longo da vida.

2 – Aplicação de políticas de não discriminação, políticas de Rejeição Zero e acomodações razoáveis – conforme definidas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) em todo o país e em todos os níveis do sistema.

3 – Investimentos significativos (humanos, sociais e financeiros) em:

a) recrutamento e treinamento de professores qualificados, incluindo professores com deficiência, que possam proporcionar um aprendizado inclusivo e de qualidade para todos os alunos;

b) garantia da acessibilidade de todas as instalações educacionais, materiais de ensino e aprendizagem, atividades curriculares e extracurriculares;

c) fornecimento de produtos e tecnologia de assistência e treinamento para usá-los;

d) garantir serviços de apoio em todos os níveis, inclusive com o envolvimento dos pais e da comunidade, para ajudar todas as escolas a oferecer um aprendizado inclusivo e de qualidade para todos.

4 – Formação de professores e reformas curriculares que promova os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, incluindo acesso e participação iguais na aprendizagem e avaliação. O Ministério da Educação deve se engajar no planejamento, desenho e implementação de um currículo nacional único e flexível que reconheça a diversidade do país e incentive uma abordagem de aprendizado individualizada, adequada à sua finalidade.

5 – Diversidade de linguagens – incluindo língua de sinais nacionais e linguagem de sinais táteis, além de modos de comunicação alternativa devem ser usados em todo o sistema (com professores com fluência total).

6 – Dados coletados de forma consistente, desagregados na medida do possível, por tipo de deficiência, e analisados para garantir o monitoramento e os recursos adequados da educação de qualidade inclusiva e equitativa.

7 – Nos sistemas descentralizados, deve ser assegurado um conjunto consistente de regulamentos, mecanismos de responsabilização e planejamento de recursos para a educação inclusiva nos diferentes níveis do governo.

8 – As comunidades, famílias, pais e alunos devem ser participantes ativos das atividades de monitoramento e avaliação. A reforma da educação, com vistas à participação equitativa, exige que governos e profissionais se envolvam ativamente com a comunidade, a fim de determinar os pontos fortes de cada comunidade e suas preferências. A consulta e o envolvimento significativos com as comunidades, famílias e pais são essenciais para a realização dos Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4.

Para a sociedade civil:

1 – As organizações de pessoas com deficiência devem assumir novos papéis dentro das comunidades, escolas e sistemas, tornando-se conselheiros, especialistas profissionais em deficiências específicas, mentores e modelos para crianças e jovens com deficiência.

Todas essas organizações têm um papel a desempenhar no desenvolvimento de políticas, aconselhamento sobre acessibilidade, implementação, preparação de professores, apoio aos pais, fornecimento de apoio psicossocial etc. a jovens com deficiência, sempre à luz da CDPD.

2 – Os doadores e fontes externas de financiamento às organizações sociais cumprem o ODS4 e a CDPD, tornando todos os fundos disponíveis condicionados a provisões para a deficiência. Além disso, os governos garantem que todas as ONGs tenham a oportunidade de se envolver de maneira ativa nos esforços de reforma, mas continuam liderando a prestação de serviços adequados e inclusivos. Todas as ONGs devem apoiar a construção e implementação de sistemas educacionais inclusivos.

A respeito do Modelo mais recente, de abordagem da deficiência, convém ressaltarmos que um novo conceito de pessoa com deficiência, desenvolvido a partir de um modelo social, foi trazido pela CDPD. Essa nova definição aponta que a deficiência não está na pessoa, mas sim na sociedade. Nessa senda, é a sociedade que cria obstáculos às pessoas, os quais podem ser físicos, econômicos ou sociais, agravando suas limitações funcionais (LOPES, 2014).

Por conseguinte, a exclusão da pessoa com deficiência decorre de barreiras impostas pela sociedade (propositais ou não), as quais afetam diretamente os indivíduos, visto que reforçam os efeitos derivados da sua condição física, dinâmica essa que pode resultar em duas

situações distintas: desvantagem ou equiparação de oportunidades – ambas fruto da relação entre o indivíduo e o meio em que está inserido. No primeiro caso, constata-se uma impossibilidade de explorar as suas habilidades, enquanto no segundo caso são oferecidas condições adequadas de acesso (TEIXEIRA, 2008).

Araujo (2011) diz que a realidade social pode ser determinante para a caracterização da deficiência, tendo em vista que ela não está no indivíduo, mas na sua relação com a sociedade. Para o autor, ao passo que pode ser considerado que uma determinada pessoa tenha deficiência em uma grande metrópole, como a cidade de São Paulo/SP, se essa mesma pessoa se encontrasse em outra realidade social, como o meio rural, poderia executar com perfeição certas atividades.

Pensando mais além, no caso de um surdo, ele pode estar em uma situação de desvantagem em relação aos demais caso participe de uma atividade na qual as informações sejam transmitidas única e exclusivamente através de um áudio – explicadas oralmente, por exemplo. Isso não aconteceria numa hipótese de que o mesmo conteúdo fosse disponibilizado de forma escrita ou através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Assim, pode-se perceber que não é necessariamente a deficiência a responsável pela impossibilidade de participar das atividades, mas sim a falta de planejamento, na medida em que existem outras formas de transmitir as informações – através da inclusão, é a sociedade que precisa se adequar para assegurar qualidade de vida para a pessoa com deficiência.

A sociedade precisa encontrar políticas públicas que possibilitem a ampliação da garantia dos direitos humanos para as pessoas com condições então impeditivas, haja vista ser a deficiência inerente à diversidade humana e estar nas barreiras sociais que as excluem do acesso aos direitos humanos mais básicos (FONSECA, 2012).

A deficiência enquanto atributo subjetivo é intrínseca à humanidade, fazendo parte da normalidade; isto é, a deficiência não existe (WERNECK, 2000). As pessoas com deficiência “têm as mesmas necessidades e direitos que quaisquer outras, contudo encontram maior número de barreiras para sua realização” (CALDAS, 2014). Trata-se de grupos vulneráveis, e não minorias, dado que não existe um elemento étnico, religioso ou cultural que as reúna em determinado grupo social – na realidade, é a própria concepção de deficiência que faz isso (BOTELHO, 2010).

Conforme levantamento da Organização das Nações Unidas de 2004, 15,6% da população mundial – ou cerca de 978 milhões de pessoas de um total de 6,4 bilhões de habitantes – possuíam “deficiências graves ou moderadas”, sendo que a maior parte vive em países em desenvolvimento. Essas pessoas estão entre as mais estigmatizadas, mais pobres e têm os mais baixos níveis de escolaridade de todos os cidadãos mundiais (BERNARDES; ARAUJO, 2015).

No Brasil, a contagem das pessoas com deficiência foi iniciada em 1872, por ocasião do primeiro Censo oficial no país (NETO, 2008).

Dados do Censo 2010, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicam que existem mais de 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência no território nacional, sendo: 35,7 milhões de pessoas com deficiência visual; 13,2 milhões de pessoas com deficiência física; 6,5 milhões de pessoas com deficiência auditiva; e, 2,6 milhões de pessoas com deficiência mental. Isto representa 23,9% de toda a população brasileira (IBGE, 2010).

Cabe ressaltar, entretanto, que os dados citados acima não fazem qualquer distinção entre graus de deficiência, de modo que as pessoas com pouca ou grande dificuldade para enxergar são todas agrupadas em uma mesma categoria. Logo, essas informações vistas isoladamente não oferecem condições para traçar um cenário realista acerca do fenômeno (SOUZA; CARNEIRO, 2007).

Mais recentemente, enquanto ainda não há um novo recenseamento sistemático, capaz de restabelecer a esses dados, caráter mais realísticos, em consonância com a Comissão de Estatística das Nações Unidas, o IBGE realizou uma série de estudos com o objetivo de revisar as informações de acordo com os padrões recomendados pelo Grupo de Washington, o qual estabelece metodologias específicas para garantir a comparabilidade de estatísticas entre diferentes países.

A releitura dos dados consistiu, em linhas gerais, no estabelecimento de critérios mais rigorosos de enquadramento ao considerar pessoa com deficiência apenas indivíduos que responderam ter “muita dificuldade” ou “não consegue de modo algum” em relação às questões propostas. Desta forma, os novos números indicam 12,7 milhões de pessoas com deficiência – perfazendo um percentual de 6,7% do total da população (IBGE, 2018).

O estabelecimento de critérios uniformes colabora para a produção de dados estatísticos mais robustos e confiáveis, uma vez que as estatísticas oficiais relacionadas às deficiências desempenham um papel relevante no planejamento e monitoramento da implementação de ações para equidade de oportunidades e alcance nos níveis econômicos, sociais, políticos e culturais (NETO, 2008).

Por fim, também merecem destaque:

(i) A íntegra do Decreto Federal nº 5.296/2004, que regulamenta a Lei nº 10.048/2000 (prioridade de atendimento) e a Lei nº 10.098/2000 (normas gerais e critérios básicos para promoção de acessibilidade);

(ii) A íntegra da Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência – destinada a segurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência visando a sua inclusão social e cidadania;

(iii) NBR 9050:2015, norma técnica editada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a qual estabelece critérios de acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

## 8. Conclusão

A partir das últimas três décadas, o Brasil vem avançando substancialmente, no que tange às políticas de democratização do acesso à educação e cultura, e na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Tem, inclusive, um marco legal muito avançado, pautado em uma perspectiva de direitos humanos e inclusão. Contudo, a apropriação e operacionalização de tais marcos legais, posto que se constitui em fenômeno cultural, é complexa e demorada. Envolve diferentes atores, concepções e forças.

Além disso, percebe-se que, no processo de operacionalização de políticas e programas, as concepções, as práticas e os modos de fazer, em grande medida, continuam centrados na deficiência e não na garantia de direitos. O que, em nada mais resulta, se não no reflexo do preconceito estrutural, sobre o qual nossa sociedade, em que pese o reconhecimento de seus tímidos avanços, segue ainda envolta.

Destarte, faz-se mais do que necessário, levarmos em conta as diferentes características que compõem as pessoas com deficiência, e as particularidades que delimitam o modo de satisfazer suas necessidades. Logo, torna-se imprescindível pensarmos, experimentarmos, compartilharmos, criarmos e produzirmos práticas e saberes em uma perspectiva verdadeiramente inclusiva; Para que os indivíduos com deficiência, sejam estudantes da graduação, sejam os pacientes que nos esperam, mais do que entendidos como seres biológicos, possam ser também tomados como sujeitos desejantes e desejados.

Para tanto! Mais do que relevante, é estratégico e necessário, que o meio universitário seja tomado como local de destaque, na pesquisa, fomento e ensino, de políticas públicas que pautem sobre acessibilidade e inclusão. E nós, profissionais egressos de uma formação com foco na promoção e na disseminação do cuidado em saúde, devemos ocupar papel central neste processo.

Firmes nesse propósito, não podemos esquecer que, a exemplo do acanhado percentual de PCDs que vemos ascender ao ensino superior, boa parte deste segmento da população permanece em uma situação de exclusão, com acesso restrito à cultura, educação, ao trabalho, aos serviços de saúde e reabilitação, aos transportes, à comunicação e informação, entre outros direitos que nos constitui como cidadãos. Ignorar esta premissa, durante nosso fazer psicológico, portanto, é o primeiro preceito, para fatalmente incorreremos no erro de também subestimarmos os efeitos decorrentes das injúrias paulatinamente vivenciadas por esse seguimento da sociedade.

Por fim! Não esqueçamos que, apesar de as políticas públicas serem reguladas pelo Estado, também são fruto das escolhas e decisões tomadas por nós, cidadãos. Posto que, na medida em que incluir passa a integrar a ordem do discurso, tal princípio é formulado também pelas políticas públicas, sendo eivado tanto a partir da prerrogativa de definição do que venha a ser inclusão, quanto a partir das formas como esta deverá ser garantida e em quais espaços deverá ocorrer.

Enquanto esse dia não chega:

“Quando eu soltar a minha voz

Por favor entenda

Que palavra por palavra

Eis aqui uma pessoa se entregando

Coração na boca

Peito aberto

Vou sangrando

São as lutas dessa nossa vida

Que eu estou cantando

Quando eu abrir minha garganta

Essa força tanta

Tudo aquilo que você ouvir

Esteja certa

Que estarei vivendo“

(Sangrando, Gonzaguinha)

## 9. REFERÊNCIAS

ADAMS, T. ELLIS, C. JONES, S. Autoethnography: Understanding Qualitative Research Series. New York, NY: Oxford University Press, 2015.

ANTUNES, D. VALÉRIO, M.P. Práticas integrativas e saúde coletiva: conflitos e convergências do global ao local. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2018.

ARAUJO, L. A. D. A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência. 4. ed. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.



BEHAR, Ruth. *The Vulnerable Observer: Anthropology That Breaks Your Heart*. Boston: Beacon Press, 1992.

BENJAMIN, W. *O narrador (1936)*. In: Benjamin W. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A.; 1987.

BERNARDES, L. C. G.; ARAUJO, T. C. C. F. *Deficiência no Brasil e no mundo: delimitando conceitos básicos*. In: Tereza Cristina Cavalcanti Ferreira de Araujo; Elizabeth Queiroz. (Org.). *Psicologia da Reabilitação: perspectivas teóricas, metodológicas e práticas*. 1ed. Brasília: Liber Livro, 2015.

BOSSLE, F. *O “eu do nós”: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de Porto Alegre*. 2008. 342f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

BOSSLE, F.; MOLINA, V. *No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre*, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, 2009.

BOTELHO, M. C. *A pessoa com deficiência no ordenamento jurídico brasileiro*. *Revista da AGU*, 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 30 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 29 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm)>. Acesso em: 29 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 30 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm)>. Acesso em: 11 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm)>. Acesso em: 11 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BROWN, Samuel. "Autoethnography and mental illness", autopublicado, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/13834589/Autoethnography\\_and\\_mental\\_illness\\_The\\_power\\_of\\_narratives\\_to\\_facilitate\\_positive\\_change](https://www.academia.edu/13834589/Autoethnography_and_mental_illness_The_power_of_narratives_to_facilitate_positive_change)

CALDAS, R. F. Artigo 4: obrigações gerais. In: BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNPD. Novos comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 3. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR, 2014. p. 46-51.

CANZIANI, M. L. Acessibilidade: exercício do direito/participação e cidadania. In: I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Acessibilidade: você também tem compromisso. Brasília: SEDH, 2006.

ELIAS, Luciano. O conceito de sujeito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FANTE, C. & PEDRA, J. A. Bullying Escolar: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FAVRET-SAADA, Jeanne. "Ser afetado". In: Cadernos de Campo, n. 13, p. 155-161, 2005.

FERRAZ, Dulce. "Saberes em diálogo: auto-etnografia sobre escolhas terapêuticas no tratamento de um câncer de mama em estágio inicial", paper apresentado II Reunião de Antropologia na Universidade de Brasília (acessível nos anais do II RAS: [https://docs.wixstatic.com/ugd/d094b6\\_5d64f133f44b424d8c6726ae7f4a89d8.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/d094b6_5d64f133f44b424d8c6726ae7f4a89d8.pdf)), 2017.

FEDIDA, Pierre. Depressão. São Paulo: Escuta, 1999.

FONSECA, R. T. M. O novo conceito de pessoa com deficiência: um ato de coragem. In: FERRAZ, Carolina Valença et al. (Coord.). Manual dos direitos da pessoa com deficiência. São Paulo: Saraiva, 2012.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. São Paulo: Graal, 2003.

FRANÇA, I. S. X.; PAGLIUCA, L. M. F.; BAPTISTA, R. S.; FRANÇA, E. G.; COURA, A. S.; SOUZA, J. A. Violência simbólica no acesso das pessoas com deficiência às unidades básicas de saúde. Revista Brasileira de Enfermagem, n. 63, v. 6, p. 964-970, 2010.

FREIRE, P. Extensão ou Comunicação? 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREUD, Sigmund. (1917) Luto e melancolia. In: FREUD, Sigmund. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XIV.

GARCIA, Rosalva Maria C.; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): análise da produção do GT15 - Educação Especial da ANPEd. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, p. 105-124, 2011.

- GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott (Org.). Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- GUARESCHI, A. P. SILVA, M. R. da. (Coord.) Bullyng Mais Sério do que se imagina. 2ª. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, EDIPUCRS, 2008.
- KAPLÚN, M. El comunicador popular. 1a. ed. Buenos Aires: Lumen-humanitas, 1996.
- Kraemer, G. M., & Thoma, A. S. (2018). Acessibilidade como condição de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência.
- LACAN, Jacques. O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992 [1969-1970]. (O seminário, livro 17)
- LAPLANCHE, Jean & PONTALIS. Vocabulário de psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LOPES NETO, A. A. Bullying: Comportamento Agressivo entre Estudantes. *Jornal de Pediatria*, (Rio J.) nº. 81, nº.5 suppl. Porto Alegre Nov. 2005.
- LOPES, L. F. Artigo 1: propósito. In: BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNPD. *Novos comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 3. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR, 2014.
- LOPES, Maura Corcini. Prefácio: políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, A. da S.; HILLESHEIM, B. (Org.). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.
- MARTINS, M. J. D. O problema da Violência Escolar: uma classificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 18, 001 Universidade do Minho Braga, Portugal, 2005.
- MEDITSCH, E.; BETTI, J. G. Mario Kaplún: teoria e técnica radiofônica a serviço da emancipação latinoamericana. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Natal, 09 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/RkjWZY>>. Acesso em: 20 out. 2020.
- MERHY E.E. Saúde: A cartografia do trabalho vivo. 3a Ed. São Paulo: Editora Hucitec; 2002.
- MINAYO M. C. de S et al. (org.). *Fala, galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- NETO, V. A. S. Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência. 2008. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre , v. 20, n. 42, p. 377-391, Dec. 2014 .
- PLAISANCE, Éric. Educação especial. In: VAN ZANTEN, Agnés (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ROGERS, Carl. “Empathic: An Unappreciated Way of Being”, *he Counseling Psychologist* 5(2), 1975.

- ROLNIK, S. "Fale com ele" ou como tratar o corpo vibrátil em coma. Conferência proferida nos simpósios: Corpo, Arte e Clínica (UFRGS, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional), Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/YQS92m>>. Acesso em: 20 out. 2020.
- ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. Cadernos de Subjetividade: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUCSP, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241 - 251, fev./set. 1993. Disponível em: <<https://goo.gl/52NJJk>>. Acesso em: 20 out. 2020.
- SACRISTAN, G. J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed. 1999.
- SANTOS, S.M.A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. PLURAL - Revista De Ciências Sociais, 24(1), 214-241 (2017).
- SCRIBANO, A.; SENA, A. D. Construcción de conocimiento en latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. Cinta de moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, Santiago, n. 34, p. 1 - 15, Março 2009. ISSN 0717-554X. Disponível em: <<https://goo.gl/cK8Tcx>>. Acesso em: 10/10/2020.
- SOUZA, E. C. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 442f. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Terra, 2004.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, Campinas, dez 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 20 out. 2020.
- TEIXEIRA, V. P. P. Acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola: análise de garantias legais em países da América Latina. 2008. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.
- UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.
- VERSIANI, D. B. Autoetnografias: conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.
- WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.